



**UNEB – UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS
APLICADAS À EDUCAÇÃO - GESTEC**

LIBNA CARNEIRO MIRANDA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA E PROCESSOS FORMACIONAIS: A
FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NO MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE-BA**

Salvador
2022

LIBNA CARNEIRO MIRANDA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA E PROCESSOS FORMACIONAIS: A
FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NO MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – Mestrado Profissional (GESTEC), do Departamento de Educação – Campus I da Universidade do Estado Bahia – UNEB - como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a): Dra. Patrícia Lessa Santos Costa

Salvador
2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

C289p

Carneiro Miranda, Libna

Prática Pedagógica e Processos Formacionais: A formação Docente na Educação de Jovens e Adultos no município de São Francisco do Conde- Ba / Libna Carneiro Miranda. - Salvador, 2022.

136 fls : il.

Orientador(a): Dra. Patrícia Lessa Santos Costa.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC, Campus I. 2022.

1.Educação de Jovens e Adultos; . 2.Formação Docente; . 3.Prática Pedagógica;.

CDD: 374

LIBNA CARNEIRO MIRANDA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA E PROCESSOS FORMACIONAIS: A
FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC (Mestrado Profissional) da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Patrícia Lessa Santos Costa

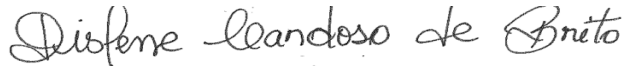
Aprovado em: 19 / 12 / 2022
pela seguinte banca examinadora:



Profa. Dra. Patrícia Lessa Santos Costa – Orientadora
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Estadual da Bahia – UNEB



Profa. Dra. Carla Liane Nascimento dos Santos – Membro Interno
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Estadual da Bahia – UNEB



Profa. Dra. Dislene Cardoso de Brito – Membro Externo
Doutora em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Instituto Federal Baiano – IFBAIANO

Dedico esta Dissertação a Deus, aos meus pais, Orlando Carneiro e Maria das Graças, ao meu esposo e, em especial, ao meu filho Victor Hugo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por ser o autor da vida e por ter me dado à oportunidade e capacidade para pesquisar. Aos meus pais, por sempre acreditarem em mim, pelas orações, pelo cuidado e dedicação e por terem me ensinado a ser a pessoa que hoje sou. A meu esposo por todo apoio dispensado neste período. Ao meu filho amado, Victor Hugo, que, aos seus dois aninhos de idade, precisou vivenciar os momentos de ausência materna e agitação por conta dos meus estudos.

À toda minha família, pela compreensão e apoio com meu filho nos momentos que precisei ausentar-me para realização das atividades do mestrado. A uma tia especial, Judite Araújo, que representa uma inspiração no meu lindo encontro com a docência, atravessando esse caminho junto comigo; ouvindo as angústias, os medos e desafios; tendo sempre palavras motivadoras advindas do seu percurso na educação e das suas experiências — isto, com certeza, contribuiu de forma relevante nessa caminhada.

Aos meus amigos (irmãos), que, durante o tempo do mestrado, sentiram minha ausência, mas nunca deixaram de ser escuta e apoio. Nos momentos em que eu mais precisava de um ombro amigo, sorrisos e conversas, vocês estavam ao meu lado — alguns virtualmente, mas sempre presentes.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Profa. Dra. Patrícia Lessa, que, de uma forma tão leve e tão cativante, caminhou ao meu lado nesse percurso. Agradeço pela paciência e compreensão, pelas orientações, pela confiança depositada e por nunca desistir da minha pesquisa. Quando algumas vezes a vontade era parar, ao dialogar com a querida “Pró Paty”, como a chamo carinhosamente, uma renovação na motivação acontecia e eu continuava caminhando.

Não podia deixar de agradecer à Profa. Dra. Carla Liane, que posso considerar como uma (co)orientadora: gratidão pelo companheirismo nessa jornada; pela parceria no grupo de pesquisa INTERGESTO e por sempre mostrar que poderíamos ir além. Você foi e continua sendo uma inspiração, um exemplo de luta e resistência. Obrigada!

Aos membros da banca examinadora e primeiros leitores desses escritos, agradeço pela disponibilidade e excelentes contribuições neste trabalho. Aos

docentes da EJA e equipe gestora do Instituto Municipal Luiz Viana Neto, que contribuíram de forma significativa nos achados desta pesquisa. Aos colegas do GESTEC, pessoas com as quais compartilhei saberes, em especial àqueles que participaram intensamente desse momento no qual trocamos dores, sabores e saberes. Aos Professores Doutores do GESTEC, pelas significativas contribuições sobre Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação.

Não foi uma jornada fácil. Vivenciar um mestrado na pandemia, de forma virtual, nos trouxe muitos desafios que fomos, aos poucos, vencendo. Aqui estamos para agradecer e prosseguir no caminho da pesquisa.

Ao meu Deus e a todos vocês, minha GRATIDÃO!

Sujeitos-jovens-adultos trabalhadores interrogando-se pelos significados de seus itinerários desde crianças-adolescentes da sobrevivência, do trabalho para as escolas, para a EJA, à procura do seu direito por uma vida justa. Humana. Também sujeitos professores, trabalhadores na educação, em lutas por direitos, a exigir, reinventar artes, pedagogias, conhecimentos, currículos de sua formação inicial e continuada.

Miguel Arroyo
(Passageiros da Noite, 2017, p.07)

MIRANDA, Libna Carneiro. Prática Pedagógica e Processos Formacionais: a formação docente na educação de jovens e adultos no município de São Francisco do Conde-BA. 2022. Orientadora: Patrícia Lessa Santos Costa 152f. il. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) - Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino constituída por características singulares que evidenciam a necessidade de adequação da prática pedagógica às suas especificidades. Esta proposta buscou promover momentos de reflexão sobre o papel do professor, repensando os saberes, fazeres e dizeres na EJA; buscando compreender os desafios, dilemas e possibilidades pedagógicas dos professores que atuam na EJA através das oficinas formativas. A pesquisa foi realizada no Instituto Municipal Luiz Viana Neto, escola da rede municipal de São Francisco do Conde, que oferta o ensino fundamental II e EJA, sendo os professores sujeitos desta. Este estudo se refere a uma pesquisa de natureza aplicada, tendo abordagem qualitativa, possuindo objetivos descritivos/exploratórios e envolvendo características de pesquisa colaborativa e bibliográfica. A técnica para análise de dados utilizada foi a análise de conteúdo, tendo, como instrumentos, questionários, oficinas e memorial descritivo que possibilitaram a organização de um plano de formação continuada docente e organização de um ambiente virtual de aprendizagem (*google classroom*), os quais são produtos da pesquisa. Logo, a pesquisa propiciou repensar a Educação de Jovens e Adultos no que tange à importância de uma prática educativa que fomente sujeitos motivados para a construção do conhecimento, a emancipação e a cidadania.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação Docente; Prática Pedagógica.

MIRANDA, Libna Carneiro. Pedagogical Practice and Training Processes: teacher training in youth and adult education in the city of São Francisco do Conde-BA. 2022. Orientadora: Patrícia Lessa Santos Costa 152f. il. Dissertation (Masters in in Management and Technologies Applied to Education) - Department of Education, Campus I, Universidade do Estado Bahia, Salvador, 2022.

ABSTRACT

Youth and Adult Education is a teaching modality made up of unique characteristics that highlight the need to adapt the pedagogical practice to its specificities. This proposal also sought to promote moments of reflection on the role of the teacher, rethinking knowledge, doings and sayings in EJA, seeking to understand the challenges, dilemmas and pedagogical possibilities of teachers who work in EJA through training workshops. The research was carried out at the Luiz Viana Neto Municipal Institute, a school in the municipal network of São Francisco do Conde, which offers elementary education II and EJA, with teachers being subjects of this. This study refers to an applied research, having a qualitative approach, having descriptive/exploratory objectives and involving characteristics of collaborative and bibliographical research; The technique for data analysis used was content analysis, using questionnaires, workshops and a descriptive memorial as instruments that enabled the organization of a continuing teacher education plan and the organization of a virtual learning environment (google classroom), which are products of the research. . Therefore, the research allowed us to rethink Youth and Adult Education in terms of the importance of an educational practice that encourages motivated individuals to build knowledge, emancipation and citizenship.

Keywords: Youth and Adult Education; Teacher Training; Pedagogical Practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Descritores para pesquisa Bibliográfica	25
Gráfico 1	Trabalhos acadêmicos representativos dos resultados da busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações- BDTD.	26
Gráfico 2	Quantitativo de Documentos por Instituições – SCOPUS	30
Gráfico 3	Quantitativo de Documentos por ano – SCOPUS	30
Gráfico 4	Distribuição dos produtos por áreas – SCOPUS	31
Figura 2	Localização de São Francisco do Conde	73
Figura 3	Imagem da Vila de São Francisco do Conde	74
Figura 4	Imagem do Instituto Municipal Luiz Viana Neto	77

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	Dissertações selecionadas – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	27
Quadro 2	Produtos selecionados no banco de dados SCOPUS	31
Quadro 3	Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação de São Francisco do Conde de 2015	52
Tabela 1	Notas do IDEB - São Francisco do Conde- Instituto Municipal Luiz Viana Neto	76
Quadro 4	Organização Curricular da EJA	82
Quadro 5	Processo de construção da pesquisa colaborativa	85
Quadro 6	Protocolo de Pesquisa	86
Quadro 7	Principais Autores por Categoria Teórica	89
Quadro 8	Categorias Analíticas/Temáticas	92
Quadro 9	Categoria Analítica 01: Identidade Docente	92
Quadro 10	Categoria Analítica 02: Formação Acadêmica	95
Quadro 11	Categoria Analítica 03: Trajetória na Educação de Jovens e Adultos	99
Quadro 12	Categoria Analítica 04: Concepção Pedagógica / Metodológica	105
Quadro 13	Metodologia Freiriana	110
Quadro 14	Oficina 01	113
Quadro 15	Oficina 02	114
Quadro 16	Oficina 03	115
Quadro 17	Oficina 04	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação ao Analfabetismo
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOEJA	Diretrizes Operacionais para EJA
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GESTEC	Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IMLVN	Instituto Municipal Luiz Viana Neto
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS	Programa de Acolhimento Social
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
RCF	Referencial Curricular Franciscano
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SCOPUS	Base de Dados de Resumos e Citações de Literatura
SFC	São Francisco do Conde
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 IDENTIDADE E PERTENCIMENTO: ENTRE A VIDA, A DOCÊNCIA, A GESTÃO E A PESQUISA NA EJA	20
2 SITUANDO O TEMA A PARTIR DAS PESQUISAS NAS FONTES BIBLIOGRÁFICAS	23
3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FORMAÇÃO DOCENTE E (RE) SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	33
3.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	33
3.1.1 PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS, POLÍTICOS E HISTÓRICOS DA EJA NO BRASIL	43
3.1.2 SUJEITOS DA EJA: QUEM SÃO? O QUE DESEJAM?	51
3.2 FORMAÇÃO DOCENTE: PERCURSO HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E DESAFIOS	55
3.2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA: DESAFIOS e CAMINHOS	62
3.2.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA ATRAVÉS DE TEMAS GERADORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- METODOLOGIA FREIRIANA	66
4 CAMINHOS TRILHADOS	70
4.1. SÃO FRANCISCO DO CONDE: “A JÓIA PRECIOSA”	71
4.2. CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA	75
4.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	81
4.3.1 NATUREZA DA PESQUISA	82
4.3.2 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS	82
4.3.3 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS.....	84
4.4 PROPOSIÇÕES ÉTICAS DA PESQUISA	88
5 FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ACHADOS DA PESQUISA.....	88
5.1 PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: OFICINAS FORMATIVAS.....	112
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES	129

1 INTRODUÇÃO

Este estudo, situado na área de concentração de Gestão da Educação e Redes Sociais, do Programa de Pós Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), privilegia, como objeto, a formação docente e a prática pedagógica na educação de jovens e adultos do ensino fundamental anos finais, que será desenvolvida a partir de uma análise de percursos dos docentes da EJA e elaboração de um plano de formação continuada envolvendo, também, um ambiente virtual de aprendizagem, através do *Google sala de aula*, no qual as atividades dessa formação poderão ter continuidade de forma remota.

Repensar e proporcionar a formação continuada dos profissionais da educação devem ser uma prática constante nas escolas para que a transformação do fazer educativo seja evidenciado, pois não se pode falar em educação de uma forma dissociada da sociedade. De acordo com Tardif (2014), os professores não buscam somente realizar objetivos, eles atuam, também, sobre um sujeito. O objetivo

do trabalho dos professores são seres humanos “individualizados e socializados” ao mesmo tempo.

Logo, sendo o objetivo de estudo da prática educativa os seres humanos que se socializam entre si e estão em contato com constantes mudanças, a práxis pedagógica necessita acompanhar este processo e se espera alcançar êxito nos seus resultados. Para que isto aconteça, a formação continuada dos profissionais da educação deve acontecer com mais frequência, isto significa que a gestão escolar precisa promovê-la por meio de parcerias efetivas entre as gestões municipais e/ou estaduais, federais e instituições de Ensino Superior.

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino que possui um conjunto de características diversas, com um público formado por adultos, jovens e idosos, e estes, em suas individualidades, possuem necessidades singulares relacionadas à aprendizagem. Os docentes da EJA, em geral, não possuem formações voltadas para a modalidade e é recorrente encontrar professores atuando na educação de jovens e adultos que adentraram à modalidade de “paraquedas” ou, muitas vezes, chegam nela por desejo de complementar a carga horária semanal de aulas, aumentando a concentração de hora/aula por dia e,

conseqüentemente, reduzindo a necessidade de estar presencialmente na escola em outros dias em função da carga horária total.

A partir de 2010, quando inicio meus primeiros contatos com a EJA, na coordenação pedagógica, me aproximei, de forma muito afetiva, do público discente jovem e adulto, debatendo questões como aquela relacionada aos docentes, os quais são inseridos na EJA sem dominar um arcabouço teórico e analítico-prático capaz de permitir um aprofundamento sobre as características dessa modalidade e seus sujeitos.

Ao referenciar a Educação de Jovens e Adultos, é importante sinalizar algumas inquietações: Quem é o professor que atua na EJA? Qual a concepção pedagógica por ele defendida e praticada? Como se efetiva a práxis pedagógica na educação de jovens e adultos? O educador que atua na EJA deve conhecer a modalidade e suas especificidades e refletir, continuamente, sobre a aprendizagem do jovem/adulto na sociedade contemporânea.

Dos docentes que atuam na EJA II (Anos Finais), no Instituto Municipal Luiz Viana Neto, um número reduzido tem formação específica para esta modalidade, isto nos remete aos cursos de graduação das licenciaturas, nos quais as matrizes curriculares não promovem (ou promovem de forma insuficiente) disciplinas específicas para formação de docentes para atuar com os sujeitos da EJA, que apresentam muitas diversidades e especificidades. Isso expõe a relação frágil entre a Universidade e a Educação Básica, da qual as diretrizes curriculares nacionais das licenciaturas acabam por não darem a devida atenção.

Dessa forma, compreende-se que, por falta de formações práticas contínuas voltadas para a temática sobre os docentes, os processos de ensino/aprendizagem na escola ficam fragilizados. Isto contribui para a evasão escolar, baixo rendimento, e (in)sucesso na aprendizagem, uma vez que muitos estudantes, sobretudo os idosos, ao se encontrarem com técnicas de ensino que estão distantes da forma como assimilam os saberes, sentem-se desmotivados e (in)capazes de “aprender” os conteúdos/saberes expostos na sala de aula.

Logo, a pesquisa aqui apresentada buscou envolver os docentes da instituição para, através do diálogo e das narrativas no memorial descritivo, compreender as necessidades e possibilidades para elaboração e realização de um plano de formação continuada docente para a EJA.

Partindo das minhas observações na coordenação pedagógica, nota-se que o currículo de São Francisco do Conde-Ba, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, remete à necessidade de (re)significação dos fazeres e saberes docentes da EJA. O quadro docente que atua nesta modalidade de ensino, no município de São Francisco do Conde – Bahia, é composto por professores que adentraram a rede municipal de ensino através dos últimos concursos públicos realizados nos anos de 2010 e 2017. A rede também conta com docentes que se enquadram no Regime Especial de Direito Administrativo (REDA – processo seletivo) municipal, os quais atuam em modalidades diferentes, no ensino regular e também na EJA.

Assim, é possível identificar um desencontro entre as práticas docentes e os contextos discentes na Educação de Jovens e Adultos, fazendo com que seja necessária a implementação de atividades de formação continuada para o corpo pedagógico que visem o encontro entre os aspectos citados anteriormente. Nesta perspectiva, cabe destacar a problemática desta pesquisa: De que maneira a formação continuada dos professores pode contribuir para a transformação da prática pedagógica na EJA e na (re)significação da práxis docente?

A pesquisa propõe compreender a importância da formação continuada dos professores para atuação na EJA a partir de oficinas formativas e aplicação de memorial descrito, visando o desenvolvimento de um plano de formação continuada dos docentes que atuam no ensino Fundamental (Anos Finais) no IMLVN, em São Francisco do Conde-BA.

Com isto, busca-se promover a reflexão sobre o papel do professor, repensando os saberes, fazeres e dizeres na EJA, através de oficinas e memorial descritivo; dialogar sobre o trabalho pedagógico interdisciplinar, a partir da metodologia freiriana, através de temas geradores; implementar um ambiente virtual de aprendizagem (*Google Classroom*) que possibilitará a formação continuada dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Outrossim, partindo da compreensão de que a formação continuada dos docentes da EJA é relevante tanto para os que estão em exercício da docência quanto para os discentes, e que esta precisa acontecer de forma contínua, buscando envolver características atuais da sociedade, propus, em pesquisa aplicada, contribuir para o processo formacional, compreendendo tamanha relevância deste para a prática pedagógica na educação de jovens e adultos; assim como desenvolver, a partir de um percurso dialógico junto aos docentes, propostas

didáticas participativas que tenham como base a “pedagogia libertadora”, de Paulo Freire, conforme encontramos em sua obra “Educação como prática da Liberdade” (FREIRE, 1999).

A prática pedagógica que se verifica presente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) envolve uma modalidade de ensino que tem amparo legal constitucional, visto que se destina tal modalidade de ensino para pessoas que, na infância e na adolescência, não tiveram oportunidade de usufruir desse direito.

Tendo como foco o fato de que o Brasil apresenta uma taxa elevada de pessoas que podem ser consideradas como jovens e adultas e que não dominam a leitura e escrita¹, problema social grave, nos dedicamos ao estudo das práticas pedagógicas dos docentes voltadas exatamente para as especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

Essa temática é relevante visto que tal modalidade se destina a um grupo de pessoas que buscam aprendizagem significativa, especialmente perante o anseio de se inserirem em um mundo letrado que lhes permita adquirir maior autonomia.

O mundo atual implica entender que a leitura e a escrita se tornam centrais na vida das pessoas, perante as muitas informações escritas que circulam na sociedade por meio de diversos formatos. O contexto em que se insere a modalidade de educação voltada para Jovens e Adultos tem, em Freire (1996, p. 9), a seguinte abordagem:

É esse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez (FREIRE, 1996, p. 9).

Essa educação se apresenta como propulsora de um desenvolvimento que teve como base a execução de campanhas voltadas para jovens e adultos, focando minimizar o analfabetismo, bem como propiciar o aumento da produção econômica com a integração desta população no trabalho em centros urbanos.

Conforme explicita Almeida (2018), as discussões que implicam a educação de jovens e adultos se voltam para a considerada Educação Popular que teve em Paulo

¹ De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil registrou em 2019 uma taxa de 6.6% de analfabetismo (IBGE, 2020).

Freire uma referência, podendo ser constatado que, neste cenário nacional, as décadas de 1950 a 1960 foram fundamentais para a uma nova perspectiva acerca da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Almeida (2018) explica que Paulo Freire reconhece a alfabetização e letramento como aspectos que propiciam práticas libertadoras que promovem a inserção social da mesma forma que propiciam sua utilização como uma maneira de combate voltada para a segregação, visto que Freire tem uma visão diferenciada da realidade de jovens e adultos.

Nesse sentido, a considerada Educação Popular se ancora nas ideias de Freire, que visava atender as classes consideradas como menos favorecidas economicamente com o intuito de que fossem ensinados homens e mulheres do povo a ler e escrever por meio da percepção de leitura de visão de mundo, que também implicava uma forma de conscientizar politicamente.

Freire (1977) explica que:

O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (FREIRE, 1977, p. 115).

As ideias de Freire propiciaram a organização de um trabalho que implicava entender a realidade dos alunos de forma a adequar as práticas pedagógicas a realidade desses.

Nesse sentido, o Brasil vivenciou o nascimento de movimentos e iniciativas que se voltam para a alfabetização de adultos, tendo como foco a transformação da realidade social. Dos diversos aspectos que podem ser apontados em apoio das ideias de Freire para a educação brasileira, a Educação de Jovens e Adultos acaba sendo vista como fundamental, tendo em vista as perspectivas pedagógicas da educação popular.

Freire parte da concepção de que a capacidade intelectual de leitura deve ser associada ao entendimento crítico da realidade em que os sujeitos se inserem, de forma que a leitura da palavra precisa acompanhar a leitura de mundo, sendo essa forma de ensinar um desafio inicial para a prática pedagógica cujos procedimentos se organizam a partir da totalidade de conhecimentos que visam ampliar a noção de cidadania e de autonomia que se espera dos sujeitos.

A realidade e construção de uma consciência crítica, segundo a compreensão exposta por Freire, implicam uma relação dialógica que, na obra “Educação como prática da liberdade”, define a construção de uma prática docente em que são elaboradas novas sínteses de entendimento da realidade, visando o processo de formação da consciência crítica dessa realidade.

A Educação de Jovens e Adultos foi se apropriando de características que se utilizavam dos interesses, das condições de vida e de trabalho dos estudantes para se apropriarem da leitura que formasse a base de ensino.

Assim, a prática pedagógica que se aplica para esta modalidade de ensino nem sempre tem alcançado os resultados que se espera, e nem sempre os direitos preconizados em legislação são atendidos, tendo em vista a falta de formação específica para os professores que atuam nesta modalidade de ensino, além de ser uma modalidade que vivencia cortes nos investimentos².

Costa (2018) afirma que a Educação de Jovens e Adultos ainda busca desenvolver, ao longo do seu processo histórico, a compreensão de que a educação é direito de todos e, sendo ao longo da vida, não se restringe ao período da alfabetização, mas significa a garantia de se escolarizar de acordo com os desejos e sonhos de cada pessoa individualmente.

Essa perspectiva propicia entender que as medidas que o país tem aplicado nesta modalidade de educação ainda não cumpriram com sua finalidade, pois expressam fragilidades que devem ser orientadas por diretrizes educacionais que envolvam, inicialmente, o fortalecimento das práticas pedagógicas que se destinam a tal modalidade de ensino.

1.1 IDENTIDADE E PERTENCIMENTO: ENTRE A VIDA, A DOCÊNCIA, A GESTÃO E A PESQUISA NA EJA

"A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa". (Paulo Freire)

² Com base nos dados da página Siga Brasil (Sistema de Acompanhamento do orçamento federal) desenvolvido pelo Senado, a EJA sofreu reduções significativas no orçamento. Em 2017, o orçamento era de R\$ 161,7 milhões, já em 2018 esse valor foi reduzido para metade, R\$ 68,3 milhões.

Esta proposta de pesquisa emerge da minha vivência como estudante de pedagogia que se identificou com a modalidade EJA, através do estágio supervisionado, uma atividade obrigatória do componente curricular específico. Ao ingressar na rede estadual de ensino e lecionar em turmas da educação de jovens e adultos, foi despertado, em mim, o desejo de buscar compreender a modalidade, suas características e a preparação pedagógica para aperfeiçoamento da minha prática na EJA.

Desde minha infância, eu tinha o sonho de ser professora. O amor pela profissão de uma tia me motivava e incentivava com intensidade. Mas, com o tempo me distanciei um pouco deste sonho e acabei não cursando o magistério, optando por cursar “Formação Geral”. Entretanto, ao concluir o ensino médio, participei de uma seleção para educador social, onde era exigido o nível médio em qualquer área. Acabei sendo aprovada e iniciei um trabalho de educação não formal com crianças e adolescentes, logo, aconteceu o (re)encantamento pela educação.

A partir deste trabalho como educadora social, o desejo de ser professora foi surgindo novamente e decidi cursar a graduação em pedagogia. Ingressei na UNEB, no Campus XV, em Valença, no ano de 2009 e, daí, iniciava minha formação profissional em PEDAGOGIA. Escrevo em caixa alta para enfatizar o meu orgulho em ter escolhido esta profissão, pois ser pedagoga é uma realização para mim. Cada disciplina cursada me encantava ainda mais, além de me preparar para atuação enquanto professora. Lembro-me, fortemente, de cada momento especial nas disciplinas, os quais marcaram a minha formação acadêmica e prática profissional.

A minha prática na educação se iniciou antes da conclusão do curso e algumas questões foram me inquietando; isto porque fui observando que a carga horária das disciplinas não era suficiente para nos preparar para atuação em sala de aula. Quero dizer com isto que cada disciplina teve sua relevância e contribuições; porém, algumas lacunas encontradas no “chão” da escola me fizeram perceber que as disciplinas não deram conta de nos preparar, de forma total, para lidar com aquelas.

Destaco aqui, em especial, uma disciplina do curso de pedagogia, de nome “Educação de Jovens e Adultos”, com carga horária de 60 horas — um tempo curto para nos debruçarmos nos teóricos que discutem a modalidade e suas especificidades, bem como vivenciar metodologias apropriadas para a modalidade. Como prática da disciplina, foi desenvolvido um plano de ação que se baseou em

dois dias de observação em uma turma da EJA e, logo em seguida, três dias de estágio de regência na turma. É importante ressaltar que foi importante e significativo; porém, representou um tempo curto para a formação profissional.

Trouxe o exemplo desta disciplina para justificar o que relatarei agora. Ao lecionar em turmas de educação de jovens e adultos, no ensino médio da rede estadual, deparei-me com as especificidades da modalidade e uma angústia foi surgindo por não me sentir tão capacitada para atuar nas turmas. A partir de então, começou a minha busca por compreender melhor a modalidade e, assim, fui participando de alguns cursos complementares sobre a educação para jovens e adultos.

Além das turmas na rede estadual, comecei a coordenar um projeto que realizava cursos com adolescentes, jovens e adultos e, aí, se intensificava mais a necessidade de formação continuada para aprimoramento da minha práxis. Daí, nasceu o desejo por especialização que acrescentasse à minha formação os saberes para atuar com o público jovem, adulto e idoso.

O sonho do mestrado iniciava, porém, iniciei fazendo especialização em pedagogia inclusiva por entender que precisava estudar sobre a inclusão deste público na prática pedagógica escolar de forma significativa, para incentivar a participação ativa e fazer com que os jovens, adultos e idosos se enxergassem parte relevante do processo de ensino/aprendizagem. Após conclusão da especialização, o sonho do mestrado começa a dar passos; porém, o envolvimento com as atividades laborais sufocou meu tempo, pois estava atuando na coordenação e na docência, o que constituía 60 horas de trabalho, além da atuação em projetos com oficinas e palestras.

Isto me fez ficar alguns anos com o sonho do mestrado adormecido. Logo em seguida, engravidei e ganhei um filho que me deixou por 02 anos na dedicação quase que exclusiva. Entretanto, a chegada dele reacendeu a chama que ardia dentro de mim para a realização do meu sonho, e foi em 2019, no primeiro semestre, que participei da seleção para aluno especial do MPEJA, sendo aprovada. Daí, iniciei como aluna especial do mestrado e fui me encontrando e “quebrando os tabus” que acreditava, partindo de visões e opiniões indevidas.

Ter realizado um semestre como aluna especial no MPEJA foi muito importante para me permitir compreender o que é um mestrado profissional e como poderia me preparar para alcançar aprovação como aluna regular. Nesse período, como aluna

especial, tive contato com o GESTEC e busquei conhecer melhor o curso por ser este voltado para gestão, uma vez que atuo como coordenadora pedagógica em uma escola de ensino fundamental, anos finais e EJA.

Assim, esta pesquisa é fruto de uma experiência na coordenação pedagógica da EJA, através da vivência com educadores e educandos, que me possibilitaram identificar os desafios que marcam a educação de jovens e adultos.

Dessa forma, visa refletir sobre os fazeres pedagógicos da EJA anos finais no município de São Francisco do Conde – BA, bem como re(pensar), a formação docente a partir das principais dificuldades encontradas pelos professores nos processos educativos exercidos pelo corpo pedagógico da EJA, para assim aprimorar a práxis. O processo de ensino-aprendizagem, na Educação de Jovens e Adultos, é permeado por características que nos remetem sobre quais metodologias e concepções pedagógicas precisam ser subsídios para a prática deste fazer.

Logo, esta dissertação está organizada em tópicos que estão intitulados da seguinte forma: **1- Introdução; 2- Situando o tema a partir das pesquisas em fontes bibliográficas; 3- Educação de Jovens e Adultos, Formação Docente e (Re) significação da Prática Pedagógica; 4- Caminhos Trilhados; 5- Formação Docente na EJA: Achados da Pesquisa; 6- Considerações Finais.** Cada tópico possui seções que foram organizadas pensando em melhorar a apresentação desta dissertação e facilitar a busca das partes e suas contribuições.

A seguir, trataremos de uma parte de relevante importância para a pesquisa, visto que busca elencar o que já existe de produções acerca da temática estudada; inserindo, no trabalho, concepções, achados e contribuições de pesquisadores que, anteriormente, buscaram pesquisar sobre a Formação docente para a Educação de Jovens e Adultos.

2 ESTADO DA ARTE: SITUANDO O TEMA A PARTIR DAS PESQUISAS EM FONTES BIBLIOGRÁFICAS

“O estado da arte é, de forma geral, um mapeamento de toda a produção acadêmica sobre um assunto específico. Quer dizer: é uma das partes mais importantes do trabalho, porque reúne as conclusões que outras pesquisas científicas chegaram sobre o assunto.” (COELHO, 2021, p. 02)

O estado da arte, ou do conhecimento, consiste no processo de aproximação entre o/a pesquisador(a) e as produções científicas já realizadas, no contexto acadêmico, sobre a temática da pesquisa e áreas correlatas. É um estudo exploratório que revela qual o atual estágio no campo científico, de acordo com a temática pesquisada.

Com o objetivo de levar os sujeitos da pesquisa a identificarem as discussões já existentes referentes aos objetos de estudo, o estado da arte propicia um contato com as produções indexadas às bases de dados. De acordo com Soares e Maciel (2000, p. 04), ao realizar o estado da arte, é importante considerar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado.”

Desta forma, compreende-se que estado da arte deve ser realizado de forma minuciosa, incluindo as categorias de análise nas buscas e, a partir dos achados, utilizar critérios de exclusão e inclusão para seleção do material, coletando-os para leituras e análises. Bem como afirma Romanowski (2002, p.15-16), para a realização do estado da arte, são necessários os seguintes procedimentos:

- definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte;
- levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente;
- leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;
- organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- análise e elaboração das conclusões preliminares. (Romanowski, 2002, p.15-16)

A atividade de busca das produções acadêmicas já realizadas sobre o tema da pesquisa está atrelada ao processo de revisão bibliográfica, cuja relevância está relacionada ao fato de permitir ao pesquisador reflexões sobre pesquisas anteriores referentes ao objeto de estudo, observando as lacunas e necessidades de estudos sobre aspectos da pesquisa em questão e, ainda, identificação de que não existem

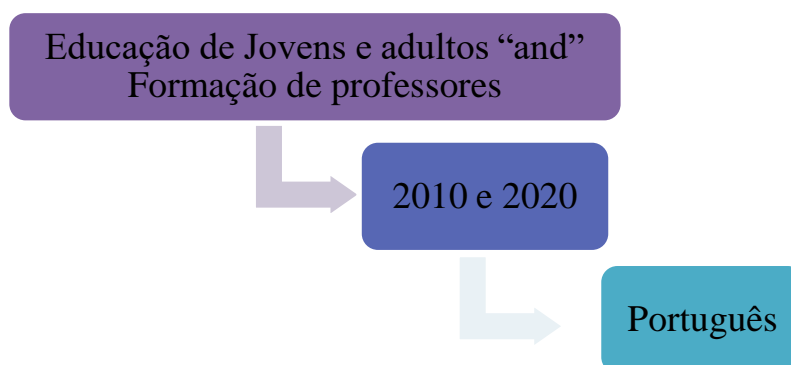
pesquisas prévias. Para além disso, permite o uso destas como embasamento na produção.

Ao realizarmos o levantamento dos dados de pesquisas já realizadas nas bibliotecas digitais e bases dos programas de pós-graduação das universidades, foi possível identificar pesquisas sobre a formação docente para a Educação de jovens, adultos e idosos. As buscas foram realizadas na *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD*, e na base *SCOPUS*.

Para realização das buscas em todas as bases, utilizamos alguns descritores para possibilitar a busca, na tentativa de encontrar produções acadêmicas que tivessem relação com a temática para levantamento de dados e achados de conceitos e escritos inter-relacionados com o objeto de estudo deste trabalho que permitissem compreender o que já existe de produção sobre o tema em questão.

Os descritores utilizados foram: *Educação de Jovens e Adultos “and” formação de professores entre o período de 2010 a 2020*, utilizando o idioma português, como representa o gráfico abaixo:

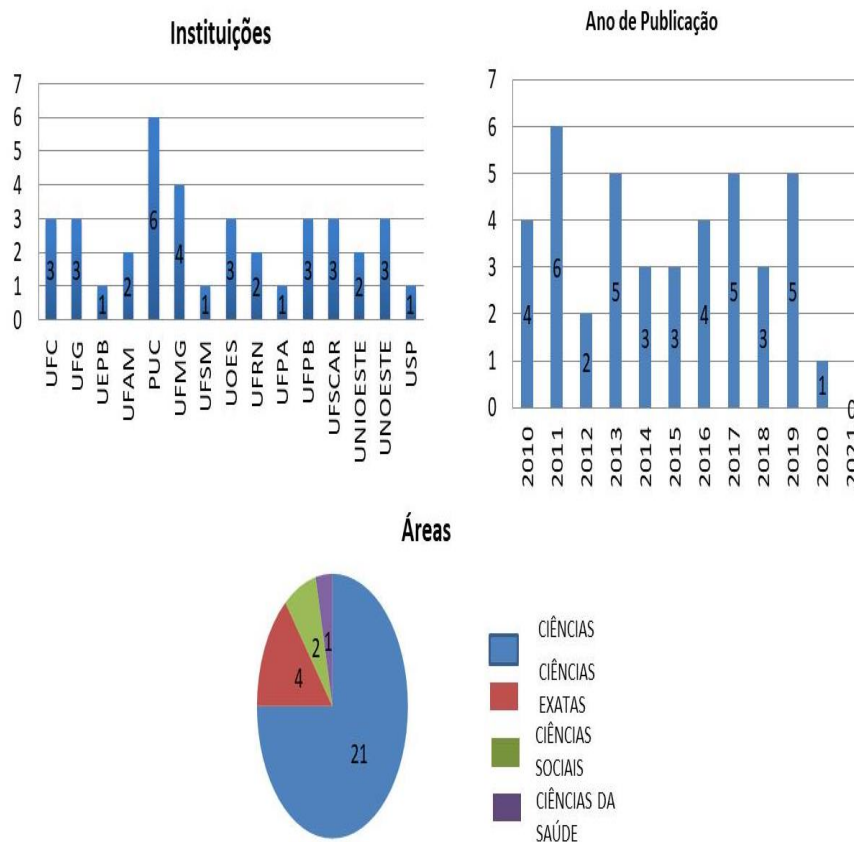
Figura 01- Descritores para pesquisa bibliográfica.



Elaboração: Libna Carneiro Miranda, 2021.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, foram encontrados 41 documentos a partir da busca. Desses documentos 08 são teses e 33 são dissertações. Parte significativa são produções voltadas para a área da educação, porém, a maioria está voltada para subáreas como educação matemática, educação física, biologia entre outros. Os gráficos abaixo representam os resultados da busca nesta base de dados, representando instituições, os anos de publicação e as áreas que as produções encontradas estão relacionadas.

Gráfico 1 – Trabalhos acadêmicos representativos dos resultados da busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações- BDTD.



Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.
Elaboração: Libna Carneiro Miranda, 2021.

Quadro 1 – Dissertações selecionadas – BDTD

AUTOR(ES)/ TÍTULO	ANO/ INSTITUIÇÃO	CONTRIBUIÇÕES
Micheli Daiani Hennicka EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- UMA PERSPECTIVA FREIRIANA E INTERCULTURAL	2012 UFSM	A relevância desta pesquisa está centrada na atualidade das contribuições de Paulo Freire para a EJA, as quais instigam o(as) educadores(as) a (re)criar, (re)inventar, (re)descobrir formas de (re)educar nossos jovens e adultos;
Israel Sharon Silveira Cavalcanti A INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO	2016 UFRN	A repercussão da imersão dos professores na modalidade de EJA, na formação de sua identidade profissional, fundamentado nos conceitos de identidade;
Abdizia Marial Alves Barros REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA, NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA SEC. MUN. DE EDUC. DE MACEIÓ- ALAGOAS	2013 PUC-SP	Pensar como os professores dessa modalidade de ensino poderão (re)inventar, inovar os seus processos formativos e as práticas pedagógicas, enfrentando as demandas e exigências que vêm movimentando as políticas educacionais neste século XXI.

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.
Elaboração: Libna Carneiro Miranda, 2021.

Dos trabalhos identificados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, após as buscas que possuem relação com a temática da Educação de Jovens e Adultos e formação de professores, boa parte são de áreas específicas envolvendo componentes curriculares como, por exemplo, “Formação de professores de educação física na EJA”. Como esta pesquisa buscou entender a formação docente de forma geral, alguns critérios de exclusão foram incluídos para selecionar os trabalhos que se aproximam desta proposta.

Logo, identifiquei três produções que estão correlacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa e estão inclusas no referencial teórico. Conforme quadro de dissertações acima apresentado, a dissertação de mestrado de autoria de Michele Daiane Hennicka (2012) foi selecionada por apresentar, na pesquisa, as contribuições de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos enquanto proposta intercultural de educação, o que, para a autora, é um desafio para os docentes colocar em prática, “[...] pois, não nos cabe mais continuar ensinando nossos educandos e educandas nos dias de hoje baseados num processo que valoriza e considera apenas uma única cultura [...]” (HENNICKA, 2012, p.93)

Colaborando com Hennicka (2012), esta pesquisa buscou compreender a formação de professores da EJA para a prática de uma educação freiriana na qual as metodologias, em sala de aula, evidenciem a interdisciplinaridade partindo de temas geradores. Isso só será possível quando os contextos culturais dos(as) educandos(as) forem, de fato, reconhecidos e validados nas práticas pedagógicas.

Outra significativa contribuição da pesquisa de Hennicka (2012) é a parte da reflexão acerca das “contribuições de Paulo Freire para a EJA, as quais instigam o(as) educadores(as) a (re)criar, (re)inventar e (re)descobrir formas de (re)educar nossos jovens e adultos” (HENNICKA, 2012, p.103). Logo, quando propus uma pesquisa que refletisse sobre a formação docente na educação de jovens e adultos, quis, justamente, pesquisar sobre uma prática pedagógica que ultrapassasse os limites do conteudismo e da “educação bancária”, entendendo os estudantes como (co)autores do processo de ensino e aprendizagem.

Para isso, é indispensável que o(a) professor(a) analise sua práxis. Digo práxis porque esta deve acontecer, primeiro, sobre seus aportes e concepções teóricas, seguindo da parte prática. Ao realizar esta análise, deve se permitir passar por transformações criando, descobrindo e inventando novas possibilidades metodológicas.

Dialogando com a temática aqui abordada, outra produção identificada que trouxe também significativas contribuições intitula-se “A inserção na Educação de Jovens e Adultos e a formação da identidade docente: Um estudo de caso”, que tem como autor Israel Sharon Silveira Cavalcante. Uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e que apresenta o resultado, bem como a importância da “imersão” na EJA na formação da identidade profissional dos docentes.

Segundo Cavalcanti (2016, p.09), “a inserção do(a) professor(a) na modalidade EJA contribuiu para o desvelamento do seu papel social enquanto educador e, através deste, a (re)afirmação da sua identidade profissional docente.” Portanto, considero que foi necessário e importante para este trabalho analisar e compreender as histórias dos docentes da EJA, sujeitos desta pesquisa, seus percursos até a chegada nesta modalidade, os desafios que os cercam e seus desejos e necessidades formativas.

Ainda na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, foi encontrada uma tese que teve relação com o objeto desse estudo, intitulada “Repercussões na prática pedagógica, na política de formação de professores de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Maceió – Alagoas”, cuja autoria é de Abdizia Marial Alves Barros, com publicação de 2013 pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP). Abdizia Barros(2013) destaca em sua pesquisa que:

Em se tratando de Educação de Jovens e Adultos, especificamente na escola pública brasileira, necessário se faz pensar como os professores dessa modalidade de ensino poderão (re) inventar, inovar os seus processos formativos e as práticas pedagógicas, enfrentando as demandas e exigências que vem movimentando as políticas educacionais neste século XXI. (BARROS, 2013, p. 8).

Uma característica que marca a minha pesquisa é a formação de professores com vistas a uma possível transformação da prática pedagógica na EJA na escola em que atuo na coordenação pedagógica. Dito isto, a correlação entre esses trabalhos está na busca por estratégias e teorias que contribuam e propiciem essa mudança.

A segunda base utilizada para continuação do estado da arte foi a *SCOPUS* (Banco de dados de Resumos e Citações). Nela, usando os filtros que foram inseridos na BDTD, foram encontradas apenas três produções; daí, optamos por

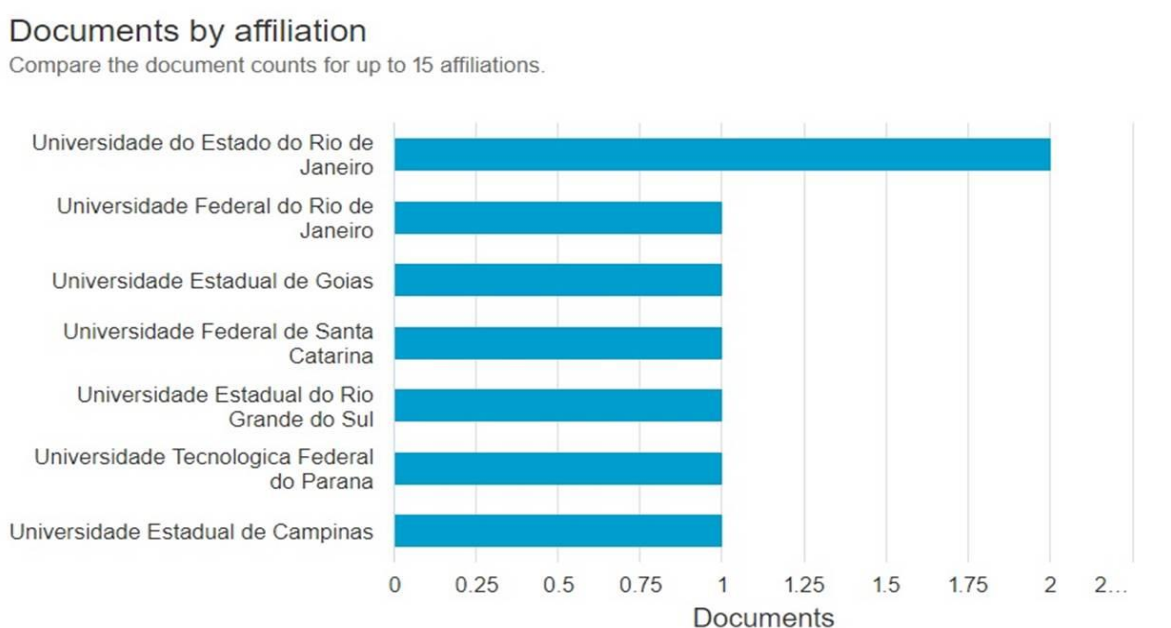
incluir alguns filtros diferentes com o objetivo de aprimorar a busca e obter mais êxito no resultado.

Sendo assim, alteramos os termos *Educação de Jovens e Adultos* “and” *Formação de professores* para o idioma inglês e o resultado foi diferente, com um número de 146 documentos. Depois, ao inserir o período de 2010 a 2021, este número desceu para 96 arquivos encontrados. Destes, ao inserir a área de ciências humanas e sociais, foram mantidas 46 produções e, ao incluir o filtro “Português”, o quantitativo finalizou com 08 produções.

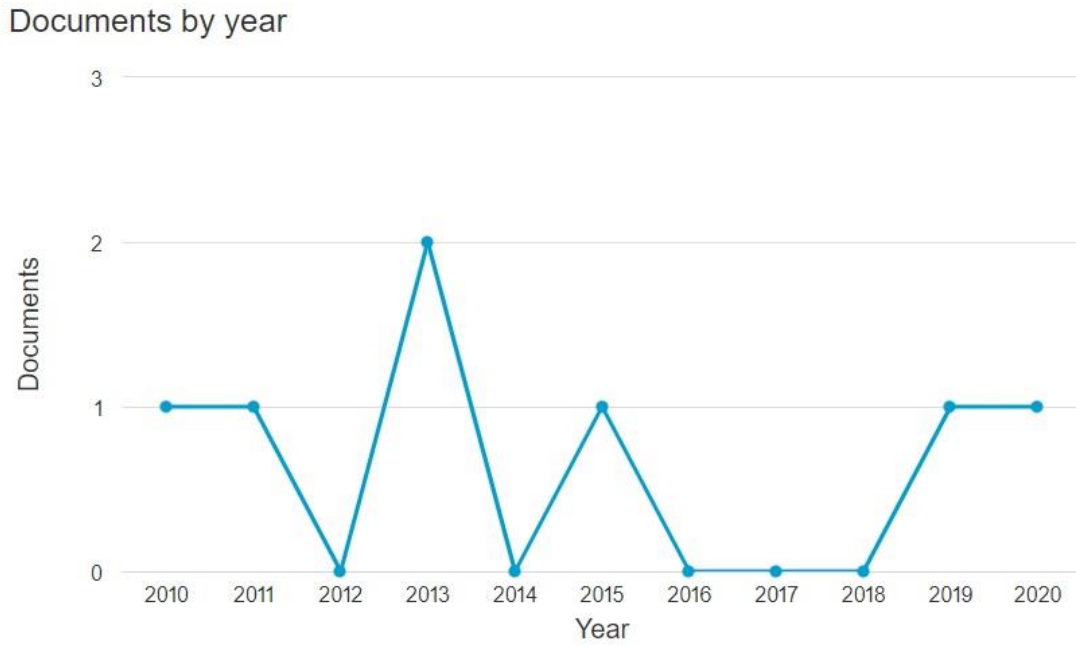
Estas foram analisadas e, ao identificar os objetos de estudos, 03 delas estavam mais direcionadas para linha da minha pesquisa. Assim, foram selecionadas para leitura e reflexão, e contribuição para esse estudo.

A seguir, apresento os gráficos que foram gerados a partir das buscas na base SCOPUS. Primeiro, dados sobre as Universidades, as quais as produções estão ligadas; em seguida, quantidade de produtos encontrados por ano; depois, porcentagem desses trabalhos em cada área e gráfico com as produções selecionadas (GRÁFICO 02; GRÁFICO 03; GRÁFICO 04).

Gráfico 02 – Quantitativo de Documentos por Instituições – SCOPUS



Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.
Elaboração: Libna Carneiro Miranda, 2021.

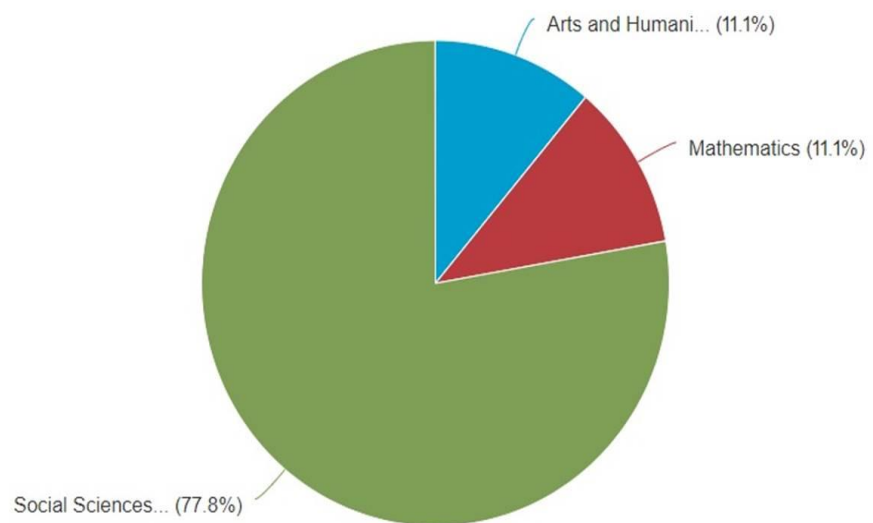
Gráfico 03 – Quantitativo de Documentos por ano – SCOPUS

Fonte: SCOPUS.

Elaboração: Libna Carneiro Miranda, 2021.

Gráfico 04 – Distribuição dos produtos por áreas – SCOPUS

Documents by subject area



Fonte: SCOPUS.

Elaboração: Libna Carneiro Miranda, 202

Quadro 02 – Produtos selecionados no banco de dados SCOPUS

AUTOR(ES)/ TÍTULO	ANO/INSTITUIÇÃO	CONTRIBUIÇÕES
Sita Mara Lopes Sant`Anna I Dez Anos Depois: os sentidos das perguntas de professores da EJA	2020 Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)	As descontinuidades das políticas públicas de formação continuada de professores da EJA;
Eneida otoshiroma; Domingos Leite Lima Filho Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no proeja	2011 UNICAMP	O objetivo deste artigo é analisar as especificidades do trabalho docente nesta modalidade (EJA)
Márcia Friedrich ;Anna M. Canavaro Benite ; Claudío R. Machado Benite; Viviane Soares Pereira Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas	2010 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS	Análise documental sobre o movimento desta modalidade de ensino e as políticas públicas que a regem.

Fonte: SCOPUS.

Elaboração: Libna Carneiro Miranda, 2022.

Dos achados através da busca na base SCOPUS, foram selecionados três por elencarem características relevantes sobre a Educação de Jovens e Adultos e a formação docente (QUADRO 2).

O trabalho de Sita Maria Lopes Sant`anna, cujo título é *Dez anos depois: Os sentidos das perguntas dos professores da EJA*, um artigo fruto da tese de doutorado, concluída no ano de 2009. O artigo foi publicado em 2020 pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). O trabalho evidencia uma pesquisa qualitativa com resultados que partem da análise do discurso que “denuncia as descontinuidades das políticas públicas de formação continuada de professores da EJA produzem efeitos de sentido de circularidade” (SANT’ANNA, 2020, p. 1).

Outra produção que trouxe contribuições é de autoria de Eneida Otto Shiroma e Domingos Leite Lima Filho, intitulado: *Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos)*, artigo publicado em 2011, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ter contato com

trabalho dos autores supracitados foi relevante, pois apresentam uma análise acerca das “especificidades do trabalho docente nesta modalidade (EJA).” (Shiroma e Filho 2011, p.08)

A discussão no artigo veio contribuir com a proposta desta pesquisa. A formação continuada docente, como enfatizam Shiroma e Filho (2011, p.08), “Diferente das outras modalidades, o profissional que atua no PROEJA não possui necessariamente uma formação específica, pois raras licenciaturas contemplam discussões sobre o ensino e a aprendizagem de jovens e adultos.”

Além destes, o artigo “Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas”, cujos autores são Márcia Friedrich, Anna M. Canavarro Benite, Claudio R. Machado Benite e Viviane Soares Pereira, faz “um paralelo com a evolução histórica, formação de professores, mercado de trabalho no Brasil, utilizando fontes primárias e secundárias de pesquisa” (FRIEDRICH et al., 2010, p. 01)

Os autores fazem um passeio sobre o processo histórico da educação e as políticas para ela direcionadas, e sua relação com a educação de jovens adultos, o que veio contribuir na reflexão desta pesquisa sobre as políticas públicas para a EJA. Uma informação bastante importante que veio corroborar é a respeito do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério), quando os autores citam que não era se considerava os estudantes da Educação de Jovens e Adultos. (FRIEDRICH et al., 2010, p.12)

Nesse sentido, é notório que, por muito tempo, a modalidade EJA ficava de fora de muitas políticas educacionais, assim como foi o processo de legalização e reconhecimento do ensino para jovens e adultos. Através dos movimentos de grupos que lutavam pela EJA, fomos avançando; porém, o que se percebe, no cenário atual, é um retrocesso dessas políticas e a descontinuidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Este trabalho de revisão bibliográfica possibilitou ampliar as reflexões teóricas e metodológicas desse estudo. Foram encontradas produções voltadas para a temática em questão; daí, elencamos as contribuições, discussões que vêm ao encontro dos escritos aqui evidenciados, bem como questões inovadoras, sobre aspectos relevantes para inserção na pesquisa, referentes às categorias teóricas *Educação de Jovens e Adultos e Formação de Docente*.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, FORMAÇÃO DOCENTE E (RE)SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta seção, são apresentadas discussões teóricas, inicialmente, acerca da categoria estruturante “Educação de Jovens e Adultos”, conceituando a modalidade suas especificidades. Em seguida, discorreu-se sobre a categoria “Formação Docente”, que elencará os principais desafios dos docentes desta modalidade, bem como as necessidades formativas metodológicas dos professores da EJA.

A categoria estruturante EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS objetiva uma análise teórica e documental sobre a EJA, evidenciando os principais marcos legais da modalidade no país e uma reflexão sobre políticas educacionais e EJA. A categoria base desta pesquisa, FORMAÇÃO DOCENTE, propõe um passeio histórico sobre o processo de formação docente, discorrendo sobre o percurso formacional de professores(as) para a EJA, seus desafios e promovendo uma discussão voltada para a gestão e suas relações com a formação docente.

3.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos traz uma história das mais ricas da nossa educação brasileira, uma história que nem sempre faz parte da história “oficial” quando lembramos dos 500 anos de educação. (ARROYO, 2006, p.32)

A Educação de Jovens e Adultos integra estudantes com características diferentes que, por motivos diversos, abandonam os estudos na idade “regular” e voltam a uma etapa de (in)formação a mais na sua vida. É importante destacar que essa nova experiência pode ser permeada por diferentes marcas e choques culturais, sociais, de gênero e étnicas, cabendo à escola agregar e reconhecer tais características, propiciando momentos dialógicos, como afirma Arroyo (2003):

Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo possível. Quando só os mestres têm o que falar não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. (ARROYO, 2003, p. 35).

Ao observar o processo de ensino/aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos enquanto coordenadora pedagógica na rede municipal de ensino em São Francisco do Conde-BA, foi possível identificar que a proposta pedagógica constituída para a EJA, bem como os recursos metodológicos utilizados pelos docentes necessitam ser revistos.

O fazer pedagógico, na EJA, é um desafio para os gestores pedagógicos das escolas; assim, faz-se necessário um olhar voltado para a formação dos educadores que atuam nesta modalidade, uma vez que esta é composta por estudantes que, por motivos diversos, não concluíram seus estudos na idade considerada “ideal”, sobretudo, sujeitos que conviveram com a negação do seu direito de estudar anteriormente.

Gadotti e Romão (2011, p. 38) sinalizam que “os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.)” e o que consideram como aspectos que são a base da problemática direcionada com o “analfabetismo.”

Estes jovens, adultos e idosos que compõem a modalidade adentram o ambiente escolar constituídos de experiências próprias construídas ao longo da vida, e retomam os estudos em busca de formação e aprimoramento para a convivência na sociedade. Logo, pensar na educação de jovens, adultos e idosos, na atualidade, nos remete a uma busca constante da compreensão sobre o perfil dos estudantes, bem como suas necessidades e os diversos contextos nos quais estão inseridos. Quem são estes sujeitos que formam a EJA? O que eles buscam na sala de aula? Quais saberes e habilidades estes estudantes possuem e precisam?

Segundo Arroyo (2011, p. 23) é necessário um olhar atual que entenda os jovens e adultos em “tempos e percursos de jovens e adultos”, reconhecendo-os como sujeitos-alvo dos direitos humanos, vigorosamente o direito à educação. É importante evidenciar as ideias de Paulo Freire na comunidade escolar.

Miguel Arroyo é um renomado pesquisador sobre a Educação de Jovens e Adultos e elenca reflexões muito pertinentes sobre a pluralidade de contextos sociais que compõem o público da EJA. Para ele, os estudantes precisam ser reconhecidos enquanto indivíduos que estão nos espaços escolares em busca da garantia dos seus direitos, alguns negados até então. Logo, os “tempos, possibilidades, limites e percursos” devem ser considerados e evidenciados nas atividades escolares. Para

além disto, é de extrema relevância compreender sobre a identidade dos professores que lecionam na EJA e as dificuldades encontradas em sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) garante, para todo cidadão, o direito a uma educação que promova o acesso a aprendizagem e valorização da cultura e saberes individuais. Como destaca em seu Art. 3º, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII- valorização do profissional da educação escolar;
- VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX- garantia de padrão de qualidade;
- X- valorização da experiência extra-escolar;
- XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII- consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- XIII- garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)
- XIV- respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021) (BRASIL, 1996).

Portanto, as escolas que ofertam a EJA precisam ter, como base, esses princípios estabelecidos pela LDB, buscando acionar as políticas públicas que forem necessárias para efetivação de tais direitos nas atividades educativas. Assim, os docentes que atuam na modalidade precisam estar alinhados com os princípios e devem buscar qualificação necessária, caso entenda que precisa, para garantir a prática destes em sala de aula.

A Secretaria de Educação tem o dever de ofertar aos profissionais da educação de jovens e adultos formação sobre a modalidade e suas características, bem como é (co) responsável pela efetivação e garantia dos princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases nas instituições escolares.

Analisemos dois dos princípios supracitados, os quais foram destacados da Lei de Diretrizes Bases- LDB (BRASIL, 1996), e suas relações com a EJA: o princípio XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida garante ao indivíduo em qualquer idade o direito a ter acesso a uma unidade de ensino, ser

matriculado e participar de atividades que prezem pelo respeito e valorização dos saberes advindos do próprio estudante; e o princípio XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais – estabelece a ligação do ensino/aprendizagem ao mundo do trabalho e as relações sociais do estudante em seu contexto.

Ainda é relevante refletir sobre a finalidade que a educação escolar possui, de acordo com a referida Lei, no artigo 2º, que é “finalidade com o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996). Por isso, repensar a prática pedagógica em sala de aula, e ressignificá-la, passa a ser imprescindível, pois, para alcançar o desenvolvimento pleno desses sujeitos, essa prática necessita perpassar o ensino de conteúdo.

A qualificação para o ingresso e/ou reingresso no mundo do trabalho deve ser um dos eixos da educação de jovens e adultos pelo fato de ser composta por jovens e adultos que necessitam desenvolver atividades laborais, uma vez que, em sua maioria, “sustentam” suas famílias.

Isto acontece porque muitos estudantes da EJA já são pais e mães de família, sendo estes os mantenedores destas; trabalhando, muitas vezes, de forma autônoma para buscar os provimentos necessários e/ou em condições precárias nos acordos legais trabalhistas; não possuindo registro em carteira, o que faz com que estes sujeitos percam direitos que são garantidos aos trabalhadores.

Por isso, esses estudantes da EJA estão na escola todas as noites, mesmo após dias de batalhas laborais e encontram, na escola e na educação, um caminho para galgar novas profissões e as garantias de direitos trabalhistas, uma vez que o mercado de trabalho, no cenário atual, tem se mostrado bastante exigente, selecionando os profissionais que possuem conhecimento e prática.

Conforme exposto em uma abordagem contextualizada historicamente, ao longo da história da educação que enfoca a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o direito à educação foi negado a muitas pessoas. Dentro dessa perspectiva, discutir quem são os educandos desta modalidade é relevante, bem como entender quais práticas pedagógicas são aplicadas, tendo em vista que se verifica que o direito negado é, sobretudo, direcionado às mulheres, que compõem a maioria do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Verifica-se a ausência, no passado, de leis que defendessem a criança e adolescente, como se tem na atualidade com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A Lei Federal nº 8.069/1990 é o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil, mas muitos dos estudantes desta modalidade de educação são homens e mulheres que, na infância e adolescência, tiveram que trabalhar e nunca puderam frequentar uma escola. (BRASIL, 2010).

Neste sentido, faz-se necessário pensar sobre o que se esconde por trás da violação de direitos à Educação desses estudantes que não puderam estudar na idade certa. Será o machismo? A pobreza? As desigualdades sociais? A falta de interesse? A má distribuição na renda do país? Há tantas possibilidades no entorno dessa violação que merecem, no futuro, um aprofundamento maior, tendo em vista que estes aspectos não fazem parte do enfoque deste texto.

Essa modalidade de ensino, amparada por lei e voltada para pessoas que, por diversos motivos, não tiveram acesso ao ensino regular na idade adequada, faz com que os estudantes, ao (re)começarem, os seus estudos, demonstrem muita vontade em aprender; mas tal modalidade de educação também tem, como propósito, propiciar com que esses indivíduos sejam inseridos na sociedade, buscando um melhor emprego; acesso às novas tecnologias; sendo instruídos para o exercício da cidadania, para a transformação da realidade do estudante e para a busca por mais justiça social.

No entanto, esses indivíduos trazem consigo as marcas da exclusão e da cansaça do trabalho, pois muitos ainda trabalham em serviços braçais, consequência da falta de escolarização; outros querem ler e escrever para desenvolverem, com maior autonomia, suas rotinas diárias, como utilizar um caixa eletrônico, pegar um ônibus, ler a Bíblia, tirar a Carteira Nacional de Habilitação, entre tantos outros desejos expressos.

Em continuidade nessa discussão histórica, sabemos que as escolas, quando do seu advento, eram destinadas à população mais abastada, exclusiva e predominantemente destinada ao público masculino. Entretanto, tendo mudado as leis, também se mudou a política de inclusão na escola, tendo sido criada a escola pública. Porém, ainda existem os resquícios da cultura machista, da falta de oportunidades, da pobreza e da exclusão, e essa realidade, com certeza, permeia a

história de vida de muitos sujeitos e aprendizes da modalidade de educação de jovens e adultos.

Ressalta-se que as pessoas que constituem o público atendido a partir dos 15 anos, nesta modalidade de educação, ao entrarem para a escola, trazem com eles suas especificidades. Nesse sentido, explica Arroyo (2003):

[...] quando se refere a jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos culturais e sociais, jovens e adultos. Essa diferença sugere que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos (ARROYO, 2003, p. 224).

Ao pensar um currículo escolar para o sujeito adulto, suas experiências de vida devem, prontamente, ser postas em pauta de maneira prioritária e aquilo que vai ser ensinado deve se tornar atraente e expressivo, de forma que o educando se sinta motivado a ingressar e permanecer na escola.

Dessa forma, a prática pedagógica que se entende direcionada para esses estudantes, de acordo com Arroyo (2003, p. 221), implica em superação da concepção formal de currículo. Superar conteúdos descontextualizados é um grande desafio. Segundo o autor, “Superá-lo depende do conhecimento da riqueza das práticas cotidianas, da impossibilidade de trabalharmos do mesmo jeito em classes, escolas, espaços distintos [...]”.

Entende-se, assim, que o currículo deve considerar os diferentes aspectos nesse processo de formação e ir além do cognitivo. Em consonância com Freire (2000), a educação não é um processo neutro, desvinculado da realidade e do processo político. A educação precisa ter compromisso com a qualidade de vida dos atores envolvidos na sociedade, respeitando suas vozes, promovendo a descentralização das decisões, bem como a democratização do poder.

Reconhecendo as especificidades próprias de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a proposta curricular, definida pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2000a, p. 163), compreende que “a complexidade da vida moderna e o exercício da cidadania plena impõem o domínio de certos conhecimentos sobre o mundo a que jovens e adultos devem ter acesso desde a primeira etapa do Ensino Fundamental.”

Entretanto, sabe-se que, no Brasil, é evidente a disparidade na repartição de bens e riquezas, motivo pelo qual há exclusão de boa parcela da população dos direitos sociais. Isso faz com que esta educação represente uma modalidade de

ensino à parte. É um dos fatores que talvez contribua para essa situação é o que se refere às políticas públicas elitistas e seletivas que, historicamente, foram implantadas no país.

Segundo Sampaio apud Luz (2016, p.35), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem uma trajetória, no Brasil, marcada pelo descaso, pela precarização, pela fragmentação e exclusão. Seu passado está ligado aos “diferentes interesses de ordenamento da sociedade, nascidos a partir de diversas concepções de educação que, na atualidade, se constituem em uma trama imbricada de relações”, estando estas, concatenadas com fatores sociais, econômicos, ideológicos e políticos.

Assim, ao observar as práticas pedagógicas nesta modalidade de ensino ao longo de sua trajetória, se poderá verificar que tudo se podia, desde as improvisações até as atividades infantilizadas.

Nesse sentido, Arroyo (2011) compara a modalidade em questão a um campo aberto. Para o autor, o objetivo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não é suprir lacunas e carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida que inclui a juventude e uma vida adulta de longevidade. O mesmo autor acrescenta, ainda, que é uma compreensão que vai muito além de uma nova chance de escolarização – característica de uma visão reducionista – fundamentada no reconhecimento oficial do direito à educação e do dever do Estado.

Nesse sentido, com o enfoque da erradicação do analfabetismo, diversos projetos surgiram no decorrer da história da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como já exposto, com a preocupação de apenas fazer com que seus alunos aprendessem a ler e escrever, sem nenhuma preocupação maior com a formação do ser humano e a criticidade, como defende Paulo Freire.

A educação, como instrumento ideológico poderoso, é muito clara, tanto para os que o detêm quanto para aqueles que pretendem disputá-lo. A diferença quanto à possibilidade de sua utilização reside no fato de que os detentores do poder político se encarregam de determinar a política educacional a ser seguida, os programas a serem promovidos ou estimulados e o conteúdo ideológico desses.

Para os que disputam o poder, a educação é um instrumento somente quando as contradições dos sistemas, as crises e o clima de efervescência ideológica chegam a um ponto em que os programas educacionais podem ser controlados por aqueles que se opõem à ordem vigente (PAIVA, 1987, p. 23). Isso ocorre em razão da importância dada à educação como instrumento de mudança social, associado à

luta política. E essa importância só pode ser encontrada em sociedades nas quais a instrução popular não é generalizada e o sistema educacional existente não absorveu a demanda real e o potencial por educação elementar.

Paulo Freire (1987) enfatiza o “popular” como sinônimo de “oprimido”, ou seja, aqueles que estão excluídos dos usos e bens culturais vigentes e que vivem sem as condições elementares para o exercício de sua cidadania, como a posse e uso dos bens materiais produzidos socialmente.

Freire (1987) destaca ainda que:

A libertação é um processo doloroso, pois depende de o próprio indivíduo expulsar ou não o opressor de dentro de si. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é parto que traz ao mundo este homem novo, não o opressor, não mais o oprimido, mas homem libertando-se. (FREIRE, 1987, p. 18).

Assim, quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual essas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se inserem nessa criticamente.

O pensamento de Freire está na direção de que toda ação educativa deve ser uma ação cultural que conduza a uma mudança moral e intelectual. Essa ação cultural se inicia na descoberta da razão que produz as estruturas materiais e simbólicas de dominação. Tal descoberta perpassa pela crítica e pela busca de mudanças que conduzam os indivíduos à ação para novos valores e padrões de relações dialógicas.

A educação deve procurar desenvolver a consciência e a criticidade, para que o ser humano aprenda a escolher e a decidir, tornando-se livre em lugar de ser domesticado, adaptado, como ainda se verifica na educação vigente em muitos países. Assim, ao analisar as práticas pedagógicas dos professores integrantes da educação de jovens e adultos, se verifica que há uma urgente necessidade de os professores atenderem às singularidades e às heterogeneidades ligadas às pessoas maiores de 15 anos – em tempos e espaços diferentes de escolarização – que não estudaram ou que interromperam os estudos durante a infância ou a adolescência.

Tomando como base a legislação educacional direcionada para esta modalidade de educação, se verifica que esta concebe avanços importantíssimos por trazer um novo conceito, mais ampliado, de Educação de Jovens e Adultos

(EJA). No entanto, ainda há muitas fragilidades, pois os modelos implantados de exames supletivos, inclusive as atuais provas on-line e a proposta da ampliação de oferta, nada mais são do que a compreensão da educação como modalidade da educação básica pensada para suprir lacunas e carências de escolarização, correção de fluxo escolar e de compensação. Fato este que revela o que já é uma característica histórica de aligeiramentos e fragilidades políticas e pedagógicas, que não contribuem, na prática, com a socialização das bases do conhecimento e emancipação da classe trabalhadora.

Por fim, Luz (2016) alerta que pensar em Educação de Jovens e Adultos (EJA) é pensar em uma intencionalidade política, acadêmica, profissional e pedagógica que se vincula com práticas pedagógicas direcionadas para essa modalidade, especialmente quando se trata do enfoque direcionado para a alfabetização.

Assim, ao tratar das práticas pedagógicas de professores que atuam nessa modalidade de educação, relevante expor que, mesmo tendo experiência como professor, existe uma insegurança que Freire (1993) destaca como normal, diante do medo de não ser capaz de atender ou contornar as dificuldades que são inerentes a essa modalidade de educação.

Dessa forma, as práticas pedagógicas desvelam a humanidade dos professores, uma vez que o educador não é um ser invulnerável. É tão gente, tão sentimento e emoção quanto o educando. O que o contraindica, em face ao medo, a ser educador, é a incapacidade de lutar para transcender o medo e não o fato de tê-lo ou de senti-lo.

Outro aspecto relevante é o momento que se tem vivenciado um processo de ensino remoto, tendo em vista que, a cada dia, o ser humano é desafiado a se adaptar a novas realidades. E, com a pandemia da Covid-19, cidadãos do mundo todo tiveram que mudar totalmente a rotina para tentar salvar a própria vida e a dos seus.

Para diminuir os problemas educacionais durante esse tempo, os sistemas de ensino “organizaram” (tentaram se adaptar mesmo sem recursos adequados disponíveis) o ensino virtual através de recursos tecnológicos e internet; porém, esse processo foi dificultoso para a escola e estudantes por ser um formato novo e pouco utilizado na rede pública de ensino e, de forma mais intensa, essas dificuldades foram evidenciadas na Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Santos, Costa e Machado (2017, p. 131), “A tecnologia pode contribuir significativamente no contexto educacional, de modo a facilitar e qualificar o processo de ensino e de aprendizagem, fomentando o desenvolvimento da educação para a cidadania global”. Indubitavelmente, este foi um dos caminhos para superar os desafios da Covid-19, onde educadores, em um movimento assíncrono, foram mobilizados pelas instituições das quais fazem parte a promoverem o ensino remoto, tendo a tecnologia como principal aliada na continuação do ano letivo ou na tentativa de iniciá-lo.

Logo, aprender com tecnologias e/ou aplicativos das redes sociais se tornou uma realidade concreta, atual e emergente. Entretanto, nos debatemos com os limites ao acesso e o fato de muitos dos estudantes jovens e adultos não terem condições de acessar as aulas virtuais por não possuírem acesso à internet e/ou não possuírem recurso tecnológico que viabilizasse a participação dos mesmos.

Nesse sentido, Freire (1996) alerta que o professor não tem a função de simplesmente passar conhecimentos, conteúdos, mas é preciso ter consciência de que ensinar é instigar, motivar, pensar e refletir o tempo todo. O aluno precisa ser o centro do processo, mesmo que ele já seja alfabetizado; precisa estar constantemente sendo instigado a pensar, a refletir acerca das temáticas abordadas e do seu processo de aquisição da leitura e da escrita.

As considerações ou reflexões até agora feitas vêm sendo desdobramentos de um primeiro saber, inicialmente apontado como necessário à formação docente, em uma perspectiva progressista. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Ao entrar em uma sala de aula, o docente deve estar aberto para as indagações, para a curiosidade, perguntas dos alunos, suas inibições, uma vez que, como instrutor, deve ter uma “postura crítica e inquiridora, inquieta em face da tarefa que tem, a de ensinar e não a de transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 21).

Logo, atuar na modalidade de ensino de jovens e adultos, de acordo com Luz (2016), é derrubar barreiras e ultrapassar as fronteiras da escolarização, porque abrange processos formativos diversos, com iniciativas que objetivam “a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um cem número de questões culturais pautadas em outro espaço que não o escolar” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001 apud LUZ, 2016, p. 47).

Afinal, a cidadania plena nasce a partir do reconhecimento das pessoas e dos cidadãos, de seus direitos e deveres. Isso acontece quando são possuidores de condições de criticidade e reflexão sobre sua condição e o seu papel na sociedade.

Nesse sentido, a educação desempenha um papel de enorme importância, já que se procura compreender a prática pedagógica a partir de toda complexidade que a envolve, tanto no que diz respeito à própria atividade de ensinar quanto ao fato de que os dois agentes, tanto o professor como o discente envolvidos na atividade são pessoas, com histórias, memórias, trajetórias, expectativas e experiências singulares.

3.1.1 Principais marcos legais, políticos e históricos da EJA no Brasil

A educação é um direito social que precisa ser garantido a todo e qualquer indivíduo, independente de cor, etnia, religião e classe social. A modalidade é marcada por um percurso de luta pela existência e (re)existência, por abarcar sujeitos que tiveram seus direitos negados e, em sua maioria, é parte das classes excluídas da sociedade que buscam, na educação, a efetividade desses direitos.

Os autores Costa e Machado (2017, p. 18) salientam que “[...] A relação entre Estado, educação e políticas educacionais é marcada por processos e dinâmicas complexas que traduzem a historicidade das relações sociais [...]”. A partir disto, é possível contemplar a grande responsabilidade que o país carrega para a efetivação de uma prática educativa que envolva efetivamente todos(as).

Com um olhar voltado para as políticas públicas, a história da educação brasileira há muito foi marcada pela verticalização das decisões, pela exclusão de crianças, jovens e adultos da escola e pela desobrigação do Estado com as políticas públicas educacionais, o que gerou um alargamento das desigualdades sociais e um afastamento de muitos do acesso e permanência à educação. (CONCEIÇÃO; CARNEIRO; COSTA, 2017, p. 87)

A partir das contribuições das autoras com base na história da educação, é possível identificar que essa garantia não aconteceu/acontece em todos os momentos na história da sociedade, bem como enfatiza Costa e Machado (2017, p. 26), já que “Quase cem anos após a Proclamação da República (1889) no Brasil foi com a Constituição Federal (1988) que, no campo do direito, foi evidenciada a promessa de educação para todos.”

Aqui, discorreremos sobre a trajetória da Educação de Jovens e Adultos, apresentando os principais movimentos e documentos legais da educação voltados para a EJA; dialogando sobre os percursos das principais políticas públicas, leis e ações educativas no Brasil; fazendo um recorte sobre as políticas educacionais e a EJA. Ainda apresentamos uma discussão à luz dos teóricos que discorrem sobre a temática, principalmente Cláudia Costa e Maria Machado (2017), Moacir Gadotti e José Romão (2011), Paulo Freire (2001), Miguel Arroyo (2011) e Sérgio Haddad (2000).

A Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, é constituída por momentos de descontinuidade das ações, sendo parte significativa delas e sendo formada por programas voltados ao combate ao analfabetismo, o que descaracterizava a Educação de Jovens e Adultos, limitando-a meramente a ensinar a ler e escrever.

O ensino da leitura e da escrita, para os jovens e adultos, era intencional e visava garantir a este público a prática do “direito” ao voto. De acordo com Tamarozzi e Costa (2008, p.11), “O desenvolvimento e respeito que a EJA adquiriu é resultado de lutas, avanços, retrocessos, descobertas e, acima de tudo, muita persistência para coexistir e garantir a educação como direito de todos.”

No período Brasil Colônia (1530 a 1822), até metade do século XX, a Educação de Jovens e Adultos não era reconhecida, sendo esquecida pela sociedade. Não havia interesse político para a modalidade por ser parte desta o público, majoritariamente, de jovens e adultos que faziam parte das camadas populares. Até 1929, o país era guiado pelas políticas oligárquicas, nas quais o poder estava concentrado em mãos de um pequeno grupo de pessoas que controlavam as políticas econômicas e sociais, usando-as para benefícios próprios.

A partir de 1930, é possível identificar passos importantes para a mudança dessa realidade. Nesse momento, acontece o rompimento com o modelo de “estado oligárquico”, o que refletiu nos aspectos sociais, econômicos e políticos do país. Essas mudanças interferiram no âmbito educacional, pois passaram a exigir um crescimento no quantitativo de cidadãos eleitores, uma vez que, nesse período, o público eleitor correspondia a uma pequena parte da população. Outro fator que contribuiu, de forma relevante, para a mudança no reconhecimento da EJA foi o crescimento do modelo industrial, que apresentou novas exigências para o campo educacional no Brasil.

Em 1934, foi elaborada a nova Constituição Federal, que instituiu o “ensino primário gratuito e obrigatório”, estabelecendo, em seu artigo 150, ue se refere ao PNE- Plano Nacional de Educação, o “princípio do ensino primário gratuito e obrigatório estendendo-se aos adultos trabalhadores” que não conseguiram continuar seus estudos, principalmente por causa das atividades de trabalho. Machado e Costa (2017) destacam que “no Brasil, a denúncia de descaso para com a EJA aparece em estudos e pronunciamentos de vários educadores” (MACHADO e COSTA, 2017, p.55)

Logo, a Constituição Federal, em 1934, coloca a educação de jovens e adultos como componente da educação e como dever do Estado. Mesmo com esse avanço, a modalidade de ensino luta para conquistar seu espaço na sociedade e galgar reconhecimento e ampliação da oferta, visto que era grande o número de jovens e adultos sem escolarização e em condições precárias de vida. As autoras supracitadas citam Pachcoal Lemme (2004, p. 65) que, mesmo com suas discussões e estudos acerca dos “problemas da educação e de ensino”, não barrou a falta de conhecimento voltado para a Educação de Jovens e Adultos. (MACHADO e COSTA 2017, p. 55).

Os problemas que a EJA enfrenta perpassam por uma herança histórica marcada pelo descaso político e a pouca, ou quase nenhuma (em alguns momentos históricos), preocupação com os sujeitos envolvidos e os seus percursos educacionais. Ainda com base nas autoras, isto pode ajudar a entender “por que todas as vezes que se fala em EJA há tanta necessidade de dizer que ela existe e resiste há muito tempo na educação brasileira.” (MACHADO e COSTA , 2017, p. 55).

Avançando para o ano 1947, acontece, no Brasil, a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). De acordo com Celso Beisegel (1974), a campanha concebia a educação como um processo que busca propiciar a cada pessoa, a partir de suas capacidades, “instrumentos” importantes para o domínio da “cultura do seu tempo” e as formas de acesso a essa cultura. A campanha tinha como objetivo principal fazer com que a “educação escolar” chegasse até aos brasileiros que não a possuíam por entender que, através da educação, haveria o melhoramento das condições de vida.

Em 1949, acontece a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), na Dinamarca, onde são apresentadas discussões sobre as

especificidades da Educação de Adultos e sobre a importância de proporcionar uma educação aberta e voltada para as condições de vidas reais da população.

Entre os anos 1958 até 1961, aconteceu a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que visava intensificar o trabalho da EJA no país, transformando a visão de educação de jovens e adultos como uma educação popular que deveria possuir características libertárias. A partir de então, foi possível identificar a tentativa de tornar a EJA um processo educativo que perpassa o ensino da leitura, conquistando um legado de mudança de vida para estudantes.

Ainda nesse contexto, acontece, em 1958, o *II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro* (HADDAD e DI PIERRO, 2000) e, nesse evento, foi possível identificar uma preocupação, que partia de educadores de jovens e adultos naquele período, com relação ao caminho que a modalidade estava seguindo. Sendo assim, buscava-se uma redefinição das características da EJA, como destaca Sérgio Haddad e Di Pierro (2000): “[...] Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.55)

Ainda sobre o Congresso, Paiva (1987, p. 210) destacou que este enfatizou a luta por uma prática metodológica que reconhecesse a relevância do aspecto social no “pensamento pedagógico”. Segundo a autora, o congresso marcou o começo de um período diferente para a modalidade uma vez que se observou uma busca forte de “maior eficiência metodológica e por inovações neste terreno [...]”.

No ano de 1961, elabora-se a primeira LDB da Educação, Lei 4.024, que foi responsável por fixar as diretrizes e bases da educação nacional, instituindo o reconhecimento da educação como “direito de todos”, como é possível observar em seu artigo 27:

O ensino primário é obrigatório a partir dos setes anos de idade e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade, poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento (BRASIL, 1961, p.19).

Logo, em 1964, com o golpe militar que a sociedade vivenciou, a educação de jovens e adultos, que iniciava um trabalho com o foco na transformação do sujeito, envolvendo-o como cidadão de direitos, enfrenta o rompimento dessa experiência e passa a ter o modelo tecnicista de ensino. Assim, no ano de 1967, institui-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) através da lei nº 5379/1967 e, de

acordo com Machado e Costa (2017 p. 61), é estabelecido o movimento com objetivo de “erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos.”

Com a instituição do MOBREAL, o foco do ensino de jovens e adultos fixa olhar no ato de apenas ler e escrever, distanciando a prática do ensino e aprendizagem das questões sociais e contextos dos estudantes. Seguindo o mesmo viés, em 1971, é instituído, através da Lei 5.692/71, o *Programa Supletivo*, tendo como objetivo inserir, em sala de aula, aquelas pessoas que não concluíram os estudos na idade regular. De acordo com Sérgio Haddad, o supletivo apresentava algumas mudanças, porém todas serviam aos “interesses do governo.”

Segundo Haddad (2000):

O ensino supletivo foi apresentado a sociedade como um projeto escola de futuro, elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica, observada pelo país nos anos 70. Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe popular, mas de uma escola e por sua clientela pois a todos deveriam atender uma dinâmica permanente de atualização (HADDAD, 2000, p.117)

Diante disso, entre os anos de 1985 e 1990, foi criada a fundação EDUCAR, que objetivava democratizar o ensino de jovens e adultos no Brasil. “A Fundação Educar foi criada pelo Decreto n. 92.374, de 06/02/86, no início do Governo Sarney, designado como Nova República”. De acordo com Adriana de Almeida e Ângela Corso (2015, p. 09), a fundação representou uma continuidade do Mobral, porém com mudanças que foram significativas, como a “subordinação à estrutura do MEC e a sua transformação em órgão de fomento e apoio técnico [...]”.

No ano de 1988, foi publicada a nova Constituição Federal com as alterações realizadas através de emendas atualizadas, nas quais observa-se a “ampliação do direito à educação e reitera o compromisso de sua extensão à população jovem e adulta que não concluiu a educação básica” (MACHADO e COSTA, 2017, p.63). Logo, a Constituição Federal (1988) destaca, para o indivíduo que não teve como acessar o ensino na idade própria, a garantia de acesso à educação. O art. 208 evidencia a necessidade de garantia, aos jovens e adultos, de uma “educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.” (BRASIL, 2009).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, reafirma a necessidade de uma EJA que garantisse o acesso e permanência dos jovens e adultos nas escolas públicas. Com a LDB de 1996 é que se estabelece a EJA como modalidade de ensino, como é possível identificar em seu artigo 37º § 1º: “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas [...]”.

Embora a legislação apresente um direcionamento de forma legal para a EJA no Brasil, algumas alterações em outras leis afetam a Educação de Jovens e Adultos de forma significativa. Isso influencia diretamente a modalidade pelo fato de estarem seguindo caminhos contrários ao que está exposto no artigo 4º da LDB-9394/1996, que estabelece a “garantia do direito”.

A resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs (BRASIL, 2000b) para a educação de jovens e adultos. Em seu artigo 1º, são instituídas as diretrizes que devem direcionar o trabalho na EJA e que, de forma obrigatória, devem ser cumpridas tendo como referência as características próprias da modalidade.

Essas diretrizes enfatizam que “[...] A identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade [...]” (BRASIL, 2000b).

Assim, a proposta curricular direcionada para a EJA precisa ser evidenciada como uma forma de inclusão destes indivíduos que estão à “margem da sociedade”. A prática de um currículo inclusivo, construído com o sujeito, no qual os jovens e adultos são protagonistas do fazer pedagógico na escola, será capaz de promover a aprendizagem significativa na Educação de Jovens e Adultos.

No município de São Francisco do Conde, a Educação de Jovens e Adultos é constituída por 12 (Doze) escolas que ofertam EJA no ensino fundamental anos iniciais e 02 (Duas) escolas com a modalidade no ensino fundamental anos finais. Uma dessas é o Instituto Municipal Luiz Viana Neto – IMLVN, escola lócus desta pesquisa.

A Secretaria Municipal de Educação de SFC elaborou, juntamente com representantes dos profissionais da rede municipal de ensino, bem como pais e estudantes, o Referencial Curricular Franciscano - RCF entre os anos de 2019 e 2020. A elaboração deste documento, de forma integrada na rede, objetivou romper

com a lógica fordista de educação. De acordo com o referencial, o que norteou a construção democrática do currículo franciscano foi “todos os atores sociais, sujeitos de uma história social da educação brasileira.” (PMSFC, no prelo, p.14).

Logo, a construção deste referencial curricular foi relevante por ter sido um processo diferencial dentre o que estamos culturalmente envolvidos. Os atores do ato educativo foram convocados a participar ativamente e tiveram a oportunidade de escuta. Se tratando especificamente da modalidade da EJA, foi formado um grupo de trabalho com profissionais que atuam nesta e aconteceram momentos de escuta com os estudantes de forma dinâmica e autônoma, como podemos identificar no que apresenta o documento:

Na perspectiva do currículo etnoconstitutivo, a historicidade, identidade e diversidade foram contemplados e o ato de (re) pensar sua estrutura e organização contempla de forma ativa as expectativas de aprendizagem trazidas pelos atores curriculantes da EJA, em sua maioria composta por estudantes trabalhadores, o que contextualizou no momento inicial de discussões, potencializando os conhecimentos construídos socialmente por cada um deles, (re) significando os saberes num intercâmbio educativo, fortalecendo-os como sujeitos autônomos. (PMSFC, no prelo, p.98).

A escuta dos estudantes da EJA se deu por amostragem; assim, cada escola formou um grupo de representantes das turmas que participaram dos momentos de forma ativa. Partindo das escutas dos estudantes e docentes, foi construído o referencial para a Educação de Jovens e Adultos por meio dos anseios, desejos e necessidades desse público. Dessa forma, este documento evidencia também o trabalho pedagógico baseado nos temas geradores proposta, evidenciada por Paulo Freire no trabalho com jovens e adultos.

Portanto, o referencial curricular de São Francisco do Conde, no que tange à Educação de Jovens e Adultos, preconiza propostas de trabalho pedagógicas voltadas para as necessidades dos estudantes, orientadas pela inter, trans e multidisciplinaridade, acentuando características da multirreferencialidade que, de acordo com Bunham (1998, p.48), pode ser compreendida como uma “pluralidade de olhares” que articula diferentes saberes na solução de uma problemática.

Essa “pluralidade de olhares” deve ser evidenciada nas práticas pedagógicas, bem como nas propostas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Dentre as políticas municipais direcionadas para a modalidade, destaca-se o Plano Municipal de Educação – PME, que foi elaborado como requisito estabelecido pelo

Plano Nacional de Educação – PNE, estabelecendo estratégias de ações para que as metas fossem alcançadas até 2024, vigência final dos planos.

A seguir, é apresentado um quadro descritivo contendo as metas estabelecidas pelo PNE/PME para a EJA e as estratégias que estão sendo desenvolvidas pelo sistema municipal de educação, com vistas no cumprimento destas (QUADRO 3).

Quadro 3 – Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação de São Francisco do Conde

METAS /PNE	ESTRATÉGIAS/PME	OBSERVAÇÕES
08.	Identificar beneficiários de programas sociais do município, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, tendo como critério o retorno a escola, garantindo a continuidade da escolarização, adequando o horário de funcionamento.	Ação realizada até 2020 através do Programa "Educa Chico", com levantamento de estatística e monitoramento dos estudantes do município.
09.	<p>Realizar, no início de cada semestre, ampla campanha de divulgação da matrícula na educação de jovens e adultos utilizando recursos audiovisuais e meios de comunicação de massa, integrando entes federados e realizando parcerias com organizações da sociedade civil e outras secretarias.</p> <p>Institucionalizar programa que garanta, aos alunos da EJA, ações educativas que componham a qualidade incluindo, até 02 anos de vigência deste plano, a universalização de alimentação. (Refeição) com cardápio adequado ao perfil, inclusive respeitando restrições médicas dos alunos e alunas.</p> <p>Institucionalizar programa complementar aos alunos da EJA de todas as práticas educativas que compõem a política educacional do município e as condições ao direito à educação de qualidade, ofertando transporte gratuito e material escolar adequado.</p>	<p>Campanha de ampla divulgação para matrícula na Educação de Jovens e Adultos realizada pela Secretaria Municipal da Educação através de carro de som, faixas, panfletos, outdoor e redes sociais, com registros em órgãos estaduais e federais.</p> <p>Ampliar o número de Profissionais para acompanhamento nutricional para o retorno da ação preventiva à saúde, com adequação da merenda escolar, atendimento existente até 2020, não havendo continuidade devido ao período pandêmico, havendo a distribuição de cestas básicas.</p> <p>Realizar encontros formacionais, com equipes de gestão das escolas, sobre gestão de recursos e materiais pedagógicos para uso pedagógico na EJA.</p> <p>A distribuição de recursos e materiais foram efetivados em 2020 e não houve a necessidade de transporte escolar devido ao período em Sistema Remoto de Ensino.</p>
10.	Garantir a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas	Criar mecanismo de qualificação do Referencial Curricular Franciscano, por contemplar as especificidades da Educação para Jovens e Adultos direcionados a formação cidadã, com base nos princípios da Educação para o trabalho, cidadania, tecnologia, diversidade e cultura.
11.	Colaborar para expansão das matrículas de educação profissional técnica, de nível médio, na Rede Federal de	Essa meta será trabalhada no planejamento de 2022, para execução nos anos 2023/2024.

	Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional.	
--	--	--

Fonte: PMSFC, 2015.

Elaboração: Libna Carneiro Miranda, 2022.

Estas metas/estratégias estão dirigidas para a modalidade da EJA e devem ser cumpridas até a vigência do Plano Nacional de Educação. Dentre as estratégias para o cumprimento dessas, destacaremos a “busca ativa” por estudantes que estão fora da escola e apresentam “distorção idade-série”, partindo dos cadastros de famílias nos programas sociais municipais. A realização semestral de “ampla campanha de divulgação das matrículas” visando levar a informação até os jovens e adultos que não estão estudando. “Garantir a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática” (PME, 2015).

Para evidenciar, na prática, o que está posto no plano, é necessário preparar os docentes que atuam na modalidade, pois a elaboração do referencial curricular para esta é tão relevante quanto a formação para a sua aplicação nas turmas da EJA. Nesse sentido, a Secretaria de Educação organizou, e vem executando, o Observatório de Currículo e Formação da EJA – OBFORMEJA, que são grupos de discussão sobre o referencial, por modalidades e áreas, de construção coletiva de estratégias metodológicas que permitam o desenvolvimento das propostas contidas em cada etapa.

Logo, é imprescindível refletir e compreender sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, enxergando o que eles querem, quais são seus projetos de vida, suas reais necessidades, dificuldades e habilidades não apenas sob a lógica da observação prática, mas dos teóricos que pesquisam e escrevem sobre a temática.

3.1.1 Sujeitos da EJA: Quem são? O que desejam?

[...] A educação que chega pro Senhor é a sua, da sua gente, é pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber da sua gente e ela serve para que mundo?

(Antônio Cícero de Sousa)

Um estudante adulto discorreu sobre os vários significados do que seja a “Educação”. Para ele, alguns estudam a Educação com determinado sentido; para outros a educação possui diferentes representações. Antônio Cícero, que é também conhecido como “Ciço”, reflete sobre a educação de sua gente e enfatiza:

Não é uma escola; não tem um professor assim na frente com o nome “professor”. Não tem... Você vai juntando, vai juntando e no fim da saber de roceiro [...] Quem vai chamar isso aí de educação? Um tipo dum ensino esparramado, coisa de sertão. Mas, tem, não tem? (ANTUNES, 2011, p.11)

Esse saber, advindo das comunidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, são tão importantes e necessários quanto os saberes acadêmicos. O que a escola tem ensinado? Será, ainda, que cabe a palavra “ensinar” no contexto da educação pós-moderna? É importante refletir sobre o ato de ensino e aprendizagem nas salas de aulas; este deve ser evidenciado partindo do sentido de mediação do conhecimento.

Antunes (2011, p.11) deixa-nos algumas considerações: “esperamos também que a educação oferecida aos ‘Cíceros’ considere o saber de sua gente e tenha como um dos seus objetivos a superação do mundo de opressão e injustiça em que estão inseridos os grupos populares.” O que os estudantes da EJA desejam? Quais as suas necessidades? A prática educativa como política “se recusa a deixar-se aprisionar na esteira burocrática de procedimentos escolarizantes” (GADOTTI e ROMÃO, 2011, p. 22).

Os sujeitos da EJA, são jovens e adultos que regressam à escola para prosseguimento das suas atividades escolares e estes não podem ser considerados como “tábuas rasas”, (sujeitos que não possuem saberes). É indispensável conhecer o perfil destes e direcionar a prática pedagógica, desde a elaboração do referencial curricular até o desenvolvimento de propostas metodológicas para ações coletivas e dialógicas, nas quais os estudantes são envolvidos no processo e “ouvidos”.

Por que ouvidos? Atualmente, orientam-se a participação dos discentes nos planejamentos, nas elaborações e atualizações do Projeto Político Pedagógico (PPP), entre outras atividades. Porém, nem sempre a esses sujeitos que estão participando são dadas “**vez e voz**”. Isto demonstra, de forma camuflada, a presença

da concepção pedagógica tradicional da educação tecnicista³ que, decorosamente, excluem os estudantes e até mesmo aparentam participações para atender às legislações, mas que, ao final, não englobam e sequer praticam as ideias desses grupos.

O envolvimento real dos estudantes perpassa pela presença nesses espaços. Por isso, é importante evidenciar uma participação ativa, em que estes sejam “atores” nos processos. Isso significa atuar com ideias e pensamentos próprios e, conseqüentemente, observá-los sendo representados no contexto escolar.

É nesse sentido que Gadotti e Romão (2011, p. 23) destacam que a prática pedagógica na EJA precisa ser desenvolvida a partir do respeito. “Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida e não de chegada.”

Nessa compreensão, é urgente (re)pensar e (re)estruturar as propostas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, apontando caminhos para um currículo multicultural no qual todas as culturas e contextos sejam representadas e respeitadas, dando aos “saberes” dos grupos populares espaço nos escritos e práticas curriculares.

Corroborando com Gadotti e Romão (2011), Roberto Sidnei Macedo (2017, p.47) enfatiza que o mundo vivencia um momento novo da relação entre saber e ética, isto faz com que as práticas curriculares passem a ser uma área de debates e inovações.

Segundo o autor, nesse movimento, “temos a oportunidade de mudar a história iluminista, hierarquizante, excludente, rígida e fragmentária que marcou a ação político-curricular[...] (MACEDO, 2017, p. 47). Desta forma, é imprescindível romper com os modelos curriculares dominantes que promovem os modelos excludentes de educação, em que determinadas e “escolhidas” classes e culturas, de forma intencional, ganham destaques e, muitas vezes, são únicas representações no currículo.

De que são constituídos os currículos voltados para a Educação de Jovens e Adultos? Quais sujeitos são envolvidos no processo de elaboração destes? É

³ É uma linha de ensino, adotada por volta de 1970, que privilegiava excessivamente a tecnologia educacional e transformava professores e alunos em meros executores e receptores de projetos elaborados de forma autoritária e sem qualquer vínculo com o contexto social a que se destinavam. (Fonte: Educa Brasil)

necessário refletir sobre essa questão para compreender quão relevante e indispensável é a participação dos estudantes nas elaborações e (re)elaborações dos referenciais curriculares. Miguel Arroyo (2017) destaca que é necessária uma “tentativa de aproximar-nos desses sujeitos, de seus itinerários educativos, sociais. Humanos” (ARROYO, 2017, p. 07).

Uma prática pedagógica, para ser motivadora e transformadora para os sujeitos jovens e adultos, deve considerar os “itinerários educativos e sociais” dos envolvidos, reconhecendo os seus percursos anteriores como importantes e necessários para seu desenvolvimento. Para Arroyo (2017, p. 07), “Sujeitos-jovens-adultos, trabalhadores, interrogando-se pelos significados de seus itinerários, desde crianças-adolescentes, da sobrevivência, do trabalho para as escolas, para a EJA, à procura do seu direito a uma vida justa. Humana.”

Os jovens e adultos que estão nas escolas buscam, no processo educativo, galgar uma vida justa e mais humana. Ao se deparar com práticas de ensino consideradas “tradicionais” e “arcaicas”, modelos que não se enquadram mais no contexto educacional pós-moderno, os estudantes sentem-se desmotivados e excluídos do processo educativo em sala de aula.

Exclusão invertida. Se, enquanto crianças e/ou adolescentes, esses sujeitos foram impossibilitados de estudar e concluir seus estudos, foram excluídos dos espaços físicos que chamamos de escola, quando adultos, e estando matriculados na EJA, porém, não são representados no currículo e nas estratégias metodológicas, sentindo-se excluídos igualmente. Envolver seus itinerários na prática educativa é indispensável, como corrobora Miguel Arroyo (2017) sobre os discentes:

Dão continuidade a itinerários que vêm de longe, da infância-adolescência para as escolas públicas, por direito à justiça, igualdade. Que radicalidades político-pedagógicas encontrar nesse voltar a refazer itinerários escolares, humanos? Pelo direito mais radical: afirmarem-se, serem reconhecidos HUMANOS? Vincular as lutas por escola a lutas pelo direito a uma vida justa, por justiça, radicaliza o direito à educação. Radicaliza o pensamento pedagógico, a docência e sua formação (ARROYO, 2017, p. 08).

É nesse sentido que a militância pela Educação de Jovens e Adultos tem acontecido na busca por uma EJA que evidencie a “radicalização do pensamento pedagógico”. Por conseguinte, dialogaremos com a Política de EJA da Rede Estadual: EJA - Educação de Jovens e Adultos (BAHIA, 2009, p. 11), que apresenta

uma definição sobre quem são os sujeitos da EJA. De acordo com a política, os jovens e adultos são homens e mulheres que batalham para sobreviver no campo e/ou na cidade, sendo que, em sua grande parte, são pessoas negras — em especial, mulheres negras.

Os sujeitos da EJA não se educam apenas nos espaços escolares, mas através das suas relações cotidianas nos espaços e tempos que estão envolvidos, nas diversas formas de convivência e relações na sociedade, bem como por meio “da família, da igreja, comunidade”, entre outros. (BAHIA. 2009, p.07)

Esses sujeitos são tão importantes para o processo educacional quanto os estudantes dos outros níveis e de outras modalidades de ensino. Necessário se faz eliminar pensamentos e ideias, acerca dos jovens e adultos, que os limitam a seres “nulos de conhecimento” e “incapazes de aprender”. Lutar contra preconceitos que perpassam o público da Educação de Jovens e Adultos é um desafio para quem atua e milita na modalidade.

Para que isso aconteça, é preciso sair do lugar de fala para a posição de ação. Formar profissionais que buscam, na prática, o reconhecimento e valorização da EJA e, para além, evidenciam, na prática pedagógica, aspectos que representam intenções claras de transformação, buscando e utilizando os recursos pedagógicos, humanos e tecnológicos necessários.

Portanto, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos são dignos de estarem em espaços escolares que os acolham com seus diversos contextos, aportes culturais, econômicos e sociais. A escola deve ser, portanto, um lugar de acolhimento, respeito, inclusão e transformação. Para isso, deve ir em busca de parceiros para dar conta das desafiadoras demandas que essa modalidade envolve, não negligenciando os direitos do seu público, conhecendo e pondo em prática o que as políticas públicas para a EJA apresentam e defendem.

3.2 FORMAÇÃO DOCENTE: PERCURSO HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E DESAFIOS

Ao se verificar os conceitos de formação inicial e continuada acima, percebe-se que esses não se consolidaram de forma simples como transparece, mas que passaram por um processo de construção histórica, inter-relacionados com a

legislação e as concepções pedagógicas e que, conseqüentemente, influenciaram o processo de formação de professores.

Para contribuir com essa reflexão sobre o conceito de formação de professores, abordam-se aspectos relacionados ao processo de constituição histórica da profissão docente, ou seja, a sua profissionalização ocorrida a partir do surgimento da escola pública, durante a pós-revolução Industrial, assim como as transformações ocorridas na profissão ao longo dos séculos XIX e XX (NÓVOA,1992;1995).

É importante ressaltar que se utiliza a História, pois esta é entendida como um ponto de partida fundamental que permite compreender as relações humanas, no tempo, como construções históricas, possibilitando a desnaturalização do presente. Uso a teoria da complexidade para definir essa relação como uma tarefa um tanto complexa, um desafio e não uma resposta em busca de pensar através da complicação, através das incertezas e contradições (MORIN, 2011).

Sabe-se que várias pesquisas abordam a história da formação de professores. Este trabalho ampara-se em Nóvoa (1992,1995), visto que ele discorre, em uma de suas pesquisas, sobre o estudo sócio-histórico da gênese, ou seja, a criação e desenvolvimento da profissão dos professores desde a Idade Média ao século XX.

Segundo Nóvoa (1992), as discussões sobre formação de professores têm suas raízes na Idade Média, onde, através dos vestígios investigados pelo autor, constatava-se que a socialização da criança não era na família, mas em um círculo comunitário que possibilitava uma aprendizagem em meio aos adultos, evidenciando uma educação informal. Essas evidências justificam a reaparição da preocupação educativa no começo do século XV.

O autor ressalta, ainda, que, no século XVI, com advento da Reforma e Contrarreforma, se estabelece uma nova relação com a religião ao tornar cada indivíduo responsável pela sua salvação, impondo a todos a obrigação de conhecer a doutrina não mais através de uma transmissão oral, mas por meio da leitura da Bíblia. A escola e a escrita formam uma mediação cultural ativa de uma importância decisiva no processo de emergência das sociedades das classes modernas.

Dessa forma, os tempos modernos que abrangem os séculos XVI, XVII e XVIII foram tempos de grandes revelações e mudanças em que houve por exemplo a passagem de uma comunidade de mestres e de alunos a um sistema de autoridades dos mestres sobre os alunos; a introdução de um regime disciplinar baseado em

uma disciplina constante e orgânica; o abandono de uma concepções medieval indiferente à idade em favor de uma organização centrada sobre a classe de idade bem definida; a instauração de procedimentos hierárquicos de controle do tempo e da atividade do aluno, bem como, a utilização do espaço e a implantação de currículos escolares de um sistema de progressão dos estudos, onde o exame exerce um papel central.

Ao ressaltar essas mudanças, Nóvoa (1992) marca o início do processo de modalidade social por meio da escola e ainda ressalta que a responsabilidade de transformar o indivíduo em um ser que saiba viver em sociedade é, agora, da escola.

Já no século XVII, o referido autor aponta que o modelo estabelecido pela igreja já não responde mais às exigências econômicas dos aparelhos de produção nem às demandas sociais, ou seja, o Estado toma o lugar da igreja. Assiste-se um processo de institucionalização e de estatização dos sistemas escolares.

Porém, é necessário ressaltar que o processo de estatização da escola não começa se não por volta do século XVIII e apresenta as seguintes características: a) indissociável do movimento secular de emergência do Estado-Nação; b) transformação profunda das concepções relativas à moral que tendem a se libertar de uma definição estritamente religiosa; e c) arrancada da Revolução Industrial e da emancipação do capital industrial dos entraves corporativos.

O fim do século XVIII, para Nóvoa (1992), representa um período chave na história da educação e, portanto, da profissão docente. Os docentes e a educação exercem um papel de persuasão e de prevenção. Assim, a escola funciona como aval ideológico de ordem socioeconômica, baseada na propriedade privada dos meios de produção e sobre a economia do mercado garantido pelo processo de “estatização” do ensino. Isso se configura, antes de tudo, pela substituição de um corpo docente religioso por um corpo laico, sem que, para isso, as antigas motivações, nem as normas e os valores que caracterizam as origens da profissão docente tenham sido substancialmente modificados.

Evidencia-se que, na perspectiva histórica apresentada por Nóvoa (1992), existem duas questões importantes sobre o surgimento da profissão docente. Em suas palavras:

Durante muito tempo acreditou-se que a gênese da profissão docente tinha coincido com a emergência dos sistemas de ensino do Estado. Não é nada disso, pois no início do século XVIII já havia uma série de grupos que

faziam do ensino sua ocupação principal, exercendo-a em tempo integral – leigos e religiosos. Os antigos docentes vão ser confrontados com o projeto de laicização que de um lado os subordina a autoridade do estado, e do outro, lhes assegura um novo socioprofissional. (NÓVOA, 1995, p. 123).

Esses dois pontos chamam a atenção por marcar, na identidade da profissão docente, desde a gênese, a sua principal característica – a ambivalência, ou seja, a autonomia e o controle presente no processo de organização escolar, no ensino, na aprendizagem e, sobretudo, na formação dos professores, pontuando o primeiro passo para a profissionalização.

Lembrando que outros estudos apontam que a formação de professores foi preconizada por Comenius desde o século XVII, institucionalizada apenas no século XIX, após a Revolução Francesa. Com a problemática da instrução popular, inicia-se o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras de Letras, em 15 de outubro de 1827. A formação, nessas escolas, aconteceria pelo método mútuo e às próprias custas, visto que as escolas se localizavam nas capitais das províncias, fato que dificultava o acesso da maioria pois não eram todos que teriam condições de custear essa formação.

Logo após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, essas adotam o modelo europeu de Escola Normais (normalista) que preconizavam uma formação específica. Predominou, nelas, a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas primárias, desconsiderando o preparo didático-pedagógico. Fato este que contribuiu para o modelo tradicional de ensino da época, pois não havia uma preocupação em formar alunos reflexivos (SHÖN, 1992) e, sim, reprodutores de conhecimentos que só quem possuía era o “professor”.

Segundo Saviani (2013, p. 166), a partir da Pedagogia Nova, a escola passa a ter “um caráter antiautoritário e a menor intervenção possível nas decisões dos alunos, do professor, que passa a ser um membro com igual poder decisório no grupo.” Assim, a aprendizagem se torna um ato interno e intransferível, em que a relação professor-aluno se caracteriza pela afetividade. O professor deixa de ser um transmissor e passa a desempenhar o papel de mediador, criando situações, em uma relação intelectual de cooperação e, ao mesmo tempo, moral e racional para uma troca de saberes.

A função do professor, anteriormente fixada pelas antigas doutrinas, de rotina, transmissão vertical de conhecimentos e fixação de respostas e hábitos, deve ser substituída, agora, pelo ensinar sem dar a solução. “O professor deve assumir o papel de investigador, pesquisador, orientador e coordenador, levando o aluno a trabalhar o mais independentemente possível” (MIZUKAMI, 1986, p. 79).

Nesse modelo formativo, o saber docente mais importante era o disciplinar, com os conhecimentos relacionados às bases técnicas e científicas do conhecimento docente e, apenas em caráter secundário, a formação deveria se voltar aos saberes didático-pedagógicos. Constituiu-se, também, uma sequência engessada e descontextualizada na aprendizagem desses conhecimentos, colocando os saberes disciplinares para serem aprendidos antes dos saberes didático-pedagógicos.

Tardif (2014) chama esse modelo de formação nas universidades de aplicacionista e destaca que ele apresenta problemas. Dentre eles, destaca dois: 1) a lógica monodisciplinar e especializada. As disciplinas, na maior parte das vezes, não têm relação entre si, constituem-se como unidades autônomas, fechadas em si mesmas e de curta duração. Tal lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação. Neste modelo, portanto, o saber e conhecer são dissociáveis e tratados separadamente em unidades de formação distintas, ou seja, separadas.

O autor ainda destaca: 2) o modelo disciplinar trata os estudantes como espíritos virgens, não levando em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino. As consequências dessa forma de ensino é que, muitas vezes, os estudantes terminam suas formações iniciais sem terem sido abalados em suas crenças, o que não contribui para um pensamento crítico em relação à prática.

A mesma orientação prevaleceu no que se refere ao ensino normal, com a aprovação, em âmbito nacional, do Decreto - Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946). Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Mas, ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia, centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório.

Os cursos de Licenciaturas resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância representado pelo curso de Didática, que é encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/1961, ocorreram várias mudanças; dentre elas, a LDBEN passou a não mais exigir a presença obrigatória de uma faculdade de Filosofia para a constituição de Licenciaturas no Brasil. Essa decisão foi tomada por razão das críticas que as faculdades de Filosofia vinham sofrendo, sobretudo em relação à deficiência em integrar as várias áreas do saber nos cursos, bem como a inadequação do professor formado às demandas da profissão e à elevada taxa de desistência dos licenciandos à carreira docente (CACETE, 2014).

Cabe ressaltar que, durante todo o período anterior à criação da LDBEN de 1961, houve uma expressiva queda na qualidade do ensino. A demanda por educação cresceu de forma evidente e a formação de professores não acompanhou essa realidade. Além disso, poucas escolas foram criadas, aumentando as dificuldades das instituições já existentes.

No final dos anos 1960, a Tendência Liberal Tecnicista tem seu início e se efetiva em 1978, com as Leis nº 5.540/68 (conhecida com a reforma universitária) e nº 5.692/71 (fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus). Sob a instalação do regime militar no país, as elites contemplam a educação direcionada às massas a fim de permanecerem na posição de status dominante. A tendência tecnicista objetiva a formação de indivíduos competentes para o mercado de trabalho. A escola, com base na ciência da mudança, aperfeiçoa o sistema capitalista articulado ao sistema produtivo.

De acordo com Libâneo (1989, p. 290), a educação passa a atuar visando o aperfeiçoamento do “sistema capitalista”, que atua, principalmente, para preparar indivíduos para o mercado de trabalho, “transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas.”

Nos anos 1970, proliferou o chamado *tecnicismo educacional*, inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser

totalmente programada em detalhes, como exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

A supervalorização da tecnologia programada de ensino trouxe consequências: a escola se revestiu de uma grande autossuficiência, reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando assim a falsa ideia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialistas e de técnicas (BRASIL, 1997, p. 31).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Pedagogia Progressista teve seu início no final dos anos 1970 e dos anos 1980, com a Pedagogia Libertadora, em meio a uma intensa mobilização dos educadores para buscar uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade. O professor, então, passa a ser visto como um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos.

Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores, conferiu-se a atribuição de formar especialistas em Educação como diretores, orientadores, supervisores e inspetores. (NÓVOA, 1995). A partir de 1980, houve um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e isso repercutiu com a adoção do princípio da docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação.

Por volta de 1984, chega ao Brasil a Tendência Progressista Crítico-Social dos conteúdos. Ao contrário da tendência libertadora, ela tem sua origem no materialismo histórico, expressada na metodologia dialética de construção socioindividualizada do conhecimento.

A proposta que fundamenta essa tendência parte do pressuposto de que o papel primordial da escola é a difusão dos conteúdos. Neste caso, não de conteúdos sem significados, mas realmente concretos e significativos à realidade social. Assim, a escola se torna fundamental como meio de contribuir para permitir a igualdade de condições a todos, de forma democrática. Por isso a sua valorização como instrumento de apropriação do saber (LIBÂNEO, 2013).

A LDB, promulgada no ano de 1996, foi bastante esperada para resolver o problema da formação docente, mas não foi isso que aconteceu:

[...] a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação, mais, aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2009, p.148 apud SILVA, 2016)

Até o século XVII, prevalecia o princípio do aprender fazendo, próprio das corporações de ofício. A partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização do ensino. Viram-se diante do problema de formar professores em larga escala para atuar nas escolas. O caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação das escolas normais e a história da formação constata que o primeiro modelo predominou nas universidades (NÓVOA, 1995).

Sobre esse processo de criação das escolas normais, o autor nos chama a atenção para o fato de que as universidades, na sua configuração contemporânea, se caracterizam por três elementos interligados, mas com pesos diferentes: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica.

O currículo formativo, posto em posição dominante para os professores da escola secundária, é aquele centrado nos conteúdos culturais e cognitivos, dispensando qualquer preocupação com o preparo didático pedagógico. Sob a hegemonia de uma elite de corte liberal burguês, a escola secundária foi definida como o lugar de distinção de classe cujo papel é garantir aos membros da elite o domínio do conteúdo que distinguem povo-massa. Nesse quadro, os referidos conteúdos são considerados formativos em si mesmos, não deixando margem a intenções pedagógicas.

3.2.1 Formação de professora da EJA: desafios e caminhos

O que fazemos quando educamos? Que forma ou que tipo de atividade é a educação? A ação do educador pode ser comparada ao criar do artista, ao fazer do técnico, ao pesquisador, ao cientista, ao modelar do artesão, ao produzir do operário, ao agir político? (TARDIF, 2014, p.154)

Falar sobre a formação docente, no contexto atual da sociedade, é dialogar sobre os saberes e fazeres da prática pedagógica em sala de aula, bem como sobre os desafios que os professores encontram para realização da práxis educativa. Com

o avanço tecnológico na sociedade, as relações de todos os tipos sofrem mudanças significativas.

O autor destaca que compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira; história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços.

Sendo assim, existe a indissociabilidade entre o fazer em sala de aula e a reflexão acerca da sociedade e suas interfaces; isso permite que os docentes se formem e sejam formados, de forma que se atualizem e exercitem mudanças na sua prática pedagógica. Além disto, as técnicas pedagógicas vêm sendo estudadas, repensadas e modificadas ao longo do tempo. Portanto, as atividades educativas, de acordo com essas transformações, precisam estar adaptadas e adequadas ao contexto atual em que estão inseridas.

Para Gatti (1997, p. 90) “[...] Não é possível fazer educação e ensino de qualidade sem profissionais devidamente preparados para esse trabalho”. O alcance da qualidade no ensino/aprendizagem se dará através da preparação dos profissionais que atuam nesse processo, veementemente dos professores que estão diariamente em sala de aula, e vivenciam essas mudanças nas relações entre os sujeitos e destes com a aprendizagem.

Evidenciar uma práxis pedagógica relevante, que compartilha saberes e, através da dialética, reconstrói novos, ainda é um desafio mesmo estando anos à frente do modelo de educação tradicional, na qual o professor era caracterizado como aquele que apenas “transmite” os conteúdos.

[...] não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso de profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem. Não posso me deixar seduzir pelas tentações míticas, entre elas a da minha escravidão às técnicas, que sendo elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras (FREIRE, 1979, p 20).

De acordo com o grande mestre da educação, Paulo Freire, que promoveu reflexões e conceitos sobre a prática democrática da educação e, principalmente da educação dos jovens e adultos, é injusto promover uma educação em que o foco central esteja nos “meios” e menos no “fim do homem”. Uma educação para a cidadania, autonomia e criticidade deve ser o principal objetivo do ato de ensinar.

Valorizar, compartilhar e aprimorar saberes é indispensável na busca pela “educação libertadora”.

Desta forma, a efetividade dessa educação libertadora passará a existir quando houver formações de equipes pedagógicas, inclusive do corpo docente. O educador que, por qualquer motivo “estacione” no tempo, não buscando a ressignificação da sua prática pedagógica, com essa atitude, estará impedindo que os resultados desta sejam positivos e possibilite transformação de fato.

Maurice Tardif (2014) revela, de forma prática, o que é ensinar e reitera que os docentes devem refletir insistentemente para entender quais mudanças precisam realizar:

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. Portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesmo saber do trabalho sobre saberes*, em suma: *reflexividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF, 2014, p. 21, *grifos do autor*).

Quem é o(a) professora(a) de Jovens e Adultos? É relevante entender que o educador para EJA deve ser da mesma comunidade dos estudantes. Isso é muito positivo, porém nem sempre é possível, principalmente quando se trata da EJA nos anos finais do ensino fundamental, em que cada componente curricular tem os professores específicos. Uma vez que esses docentes não são partes das comunidades dos estudantes, é necessário conhecer as mesmas, buscar se inteirar dos diversos contextos envolvidos nesses locais.

Moacir Gadotti, em seu texto *Educação de Jovens e Adultos: Correntes e tendências*, dialoga sobre a relação do docente da EJA com as comunidades. De acordo com Gadotti e Romão, os docentes devem “respeitar as **condições culturais** do jovem e do adulto” e realizar diagnósticos que possibilitem conhecer os estudantes e seus contextos, além de “estabelecer um canal de comunicação entre o saber (erudito) e o saber popular.” (GADOTTI e ROMÃO, 2011, p. 39, *grifos do autor*).

As contribuições dos autores são relevantes para os docentes e devem ser evidenciadas na prática pedagógica; entretanto, o(a) professor(a), sozinho, não dará conta desses desafios. A equipe das Secretarias Municipais de Educação, bem as gestões escolares, devem ajudar nessas ações de forma coletiva para que, assim,

esses desafios se tornem mais possíveis de serem vencidos. Machado (2008) corroborando com este pensamento, enfatizando:

O descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA causou (e tem causado, ainda) situações de difícil solução: como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender as diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria justificadas por questões de trabalho, família e doença? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem? Como trabalhar de forma interdisciplinar se as disciplinas continuam sendo “gavetas” isoladas e com tempo mínimo para algumas áreas de conhecimento? (MACHADO, 2008, p. 165)

Os sujeitos que formam a educação de jovens e adultos são, em sua maioria trabalhadores e trabalhadoras dos grupos populares da sociedade e possuem características específicas relacionadas entre vida pessoal e trabalho. Logo, as atividades pedagógicas, voltadas para a modalidade, devem envolver o respeito a estas características dos educandos e promover a conscientização política.

Entretanto, é importante compreender sobre o trabalho docente na EJA, a formação dos professores(as) que estão atuando nesta e os recursos disponíveis para que estes desenvolvam o processo de ensino. Na prática, o que tem acontecido, atualmente, é a precarização do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos, e isso se dá pelo fato dos docentes não possuírem tempo disponível necessário para formação sobre a modalidade e uma carga horária fechada que não permite que isso aconteça.

Maurice Tardif apresenta uma discussão sobre o “espaço prático de produção”, sendo este o trabalho dos professores. Segundo Tardif (2014, p. 234), o trabalho dos professores precisa ser entendido como espaços de “produção, transformação e mobilização de saberes”.

Para que este espaço de “mobilização de saberes e de saber-fazer” se torne real, é válido repensar a forma com a EJA está sendo organizada nas escolas, começando pelas formações das turmas. O que podemos observar são turmas lotadas e com as faixas etárias dos estudantes bem diversas em uma única turma, o que dificulta o direcionamento de instrumentos metodológicos mais direcionados

para cada grupo. Isto representa a lógica fordista⁴ de educação que, para Antunes (2017, p. 02), é “Uma educação moldada por uma concepção técnica que direciona a qualificação do trabalho nos limites da coisificação e da fragmentação impostas pelo processo de trabalho capitalista.”

Logo, a forma como se apresenta a estruturação do processo de ensino representa essa lógica. Observamos isso, por exemplo, na organização das disciplinas – fragmentação dos conhecimentos a separação da formação docente –, na divisão em disciplinas e na divisão da jornada de trabalho dos professores. Nesse sentido, não saímos de uma concepção de escola do século XVIII, que era voltada para o ensino da lógica do trabalho industrial.

Para a escola, fica o desafio de romper com esses modelos, tendo a gestão escolar uma responsabilidade com a prática docente porque deve promover encontros para diálogos teóricos e práticos sobre a educação do jovem e do adulto, suas concepções, desafios e avanços. Desta forma, um trabalho dialógico acontece e a escola propicia um trabalho educativo que apresente resultados mais significativos para os discentes da EJA.

3.2.2 Prática pedagógica através de temas geradores na Educação de Jovens e Adultos- Metodologia Freiriana

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.” (Paulo Freire)

O público da EJA é composto por jovens, adultos e idosos que são trabalhadores e/ou jovens que, em grande número, não possuem emprego, porém, são pais/mães de família e precisam estar em busca de renda para garantir a sustentação da família. A prática pedagógica escolar não deve acontecer de forma isolada do contexto dos que são parte do fazer pedagógico nas escolas.

Logo, repensar a prática pedagógica na EJA é uma tarefa indispensável para os profissionais que nela atuam, visto que os discentes estão na modalidade em busca dos seus direitos que foram “negados” em algum momento. Desenvolver atividades pedagógicas meramente conteudistas com os jovens, adultos e idosos,

⁴ Assim, a educação taylorista-fordista configurou-se, a partir do mundo da fábrica do automóvel, como uma educação puramente parcelar, hierarquizada e perpetuadora da nefasta divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual (ANTUNES, 2017).

distanciando as suas relações individuais do processo educativo, só perpetua o ensino que oprime e mantém o sujeito na condição de dominado.

Paulo Freire desenvolveu uma metodologia que parte de temas geradores e possibilita atividades pedagógicas transformadoras por envolver a realidade do estudante. Além disto, envolve-o em todo processo metodológico, conforme escritos do autor José Romão (2014):

Sempre que refletia sobre os temas geradores, Paulo Freire fazia referência ao que denominou “unidade epocal”: conjunto de ideias, concepções, valores etc., que são recorrentes em uma época específica. Porém, como a realidade é dialética – nada permanece, tudo muda e essa mudança é sinal do desequilíbrio provocado pelo choque dos contrários – aos elementos constitutivos dessa unidade opõem-se, em geral, seus contraditórios. (ROMÃO, 2014, p. 04)

Acontece, assim, um ensino/aprendizagem com autonomia, pois os discentes são motivados e instigados, em todo o processo, a uma participação ativa que promove a possibilidade de ocorrer a aprendizagem real. Isto porque a metodologia freiriana se representa pelo fazer prático, ou seja, os estudantes se envolvem, discutem, analisam, pesquisam, constroem e reconstróem saberes.

Paulo Freire (1980) compreende a escola como um espaço de construção através da realidade do educando, sendo o processo de aprendizagem uma ação de diálogo e interação. Nesse sentido, a educação de jovens e adultos deve propiciar essa prática educativa “dialógica e interacionista”, que promove interação entre os pares da escola. De acordo com o autor, desenvolver, nas escolas, uma educação “problematizadora” é um passo significativo para o início de uma educação libertadora, em que os sujeitos aprendizes possam lutar por emancipação, questionando e ressignificando seu papel na escola e na sociedade.

Compreender que os estudantes da EJA são tão capazes quanto os estudantes das outras modalidades de ensino é um desafio para todos os profissionais que nela atuam, uma que, por algumas vezes, de forma naturalizada, a percepção e pensamento de que os jovens e adultos e idosos, por já estarem em idades tidas como “avançadas” para as séries/anos, não possuem a capacidade igual aos estudantes que estão nas turmas do ensino fundamental.

Ser docente, na educação de jovens e adultos, se constitui, atualmente, ser um ator pedagógico que se permite ser envolvido com sua práxis pedagógica, na qual este é um mediador do conhecimento, incentivando a colaboração entre os

discentes em sala de aula, a troca de experiência, buscando motivar cotidianamente a participação crítico/reflexiva dos estudantes. Para além disto, saber e aceitar ser questionado e demonstrar ser um sujeito aprendiz, aproveitando dos momentos de aula para aprender e reaprender através dos saberes compartilhados pelo corpo discente.

No entanto, a metodologia freiriana possibilita um fazer educativo através de temas gerais que corroboram com a interdisciplinaridade e envolvimento de todos os componentes curriculares nas atividades. Um trabalho a partir de temas geradores e contexto dos estudantes é capaz de formar cidadãos emancipados que questionam e atuam na busca pela transformação da sua realidade.

Os saberes advindos do senso comum são indispensáveis na construção do conhecimento, e é a partir destes que novos saberes são construídos, como enfatiza Paulo Freire: “O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante das elites por ele (FREIRE, 2011, p. 22).

Corroborando com ele, Gadotti e Romão (2011, p. 81) destacam que “[...] A politização do ato pedagógico tem relação íntima com a questão da recuperação da funcionalidade do saber escolar, isto é, a recaptura da instrumentalidade do que é desenvolvido na sala de aula para o projeto de vida do aluno [...]”. De acordo com os autores, recapturar a instrumentalidade das atividades pedagógicas, em sala de aula, voltadas para o contexto de vida dos discentes, bem como dos seus projetos de vida, resultará em participação ativa destes nas atividades propostas, inclusive sendo (co)autores(as) destas.

Segundo os autores, quando essa prática se torna distante do contexto dos discentes, é possível acontecer “evasão, repetência, desinteresse e apatia do alunado” (GADOTTI e ROMÃO, 2011, p. 81). Em especial, entre os jovens e adultos que possuem maiores experiências adquiridas no percurso de suas vidas.

Ainda de acordo com Gadotti e Romão (2011):

Podemos fazer a grande revolução da educação brasileira, independentemente das alterações na legislação ou do sistema, se, no dia a dia do trabalho, conciliarmos o compromisso – construído com nossos princípios de liberdade e equidade – com as camadas oprimidas da população e com as estratégias arquitetadas a partir de uma leitura da realidade (GADOTTI e ROMÃO, 2011, p. 81).

As revoluções que aconteceram na sociedade brasileira tiveram como ponto de partida a insatisfação, por parte de alguns cidadãos, que se manifestaram e foram em busca de mais apoiadores para lutar contra questões que estavam “impostas” no momento. A escola, como meio de transformação social, não pode perpetuar práticas excludentes e alienadoras. De acordo com Paulo Freire, “A libertação, por isto, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.” (FREIRE, 1987, p. 22)

Desta forma, nós, profissionais da educação precisamos provocar, através de discussões, pesquisas, análise do nosso contexto laboral e das nossas práxis pedagógicas, mudanças no fazer educativo, além de lutar por uma educação que promova, de fato, Equidade.

Dessa forma, a prática pedagógica, na EJA, nos anos finais do ensino fundamental, pode se desenvolver a partir de metodologias vinculadas a temas geradores que devem ser selecionados de forma dialógica entre docentes e discentes. Esses temas geradores precisam ser eleitos de forma coletiva, buscando evidenciar uma educação democrática na qual os principais atores sugerem e escolhem, a partir do seu contexto e necessidade, as temáticas principais que serão norteadoras das metodologias em sala de aula.

Como o público da Educação de Jovens e Adultos é formado por uma maioria de homens e mulheres negros(as), uma temática que precisa ser debatida: A Cultura e Religião de Matriz Africana, que deve estar entre os temas geradores, garantindo aprendizados sobre o respeito e tolerância na sociedade atual.

A Lei 11.645/2008 que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação-9394/1996), em seu artigo 26º, passa a valer a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2008)

Assim, torna-se indispensável essa temática nas propostas metodológicas, pois os sujeitos da EJA do Instituto Municipal Luiz Viana Neto, em sua maioria, são afrodescendentes e essa realidade deve ser evidenciada nas práticas pedagógicas em sala de aula e na busca pelo respeito e reconhecimento de todas as culturas envolvidas neste espaço.

4 CAMINHOS TRILHADOS

Este tópico está estruturado de forma a apresentar o caminho metodológico percorrido para a operacionalização desta pesquisa, partindo da contextualização, dialogando sobre os objetivos estabelecidos que permitiram o envolvimento com o objeto de estudo e proporcionaram a investigação do problema proposto nesta pesquisa. Assim, inicio contextualizando o *lócus* e os sujeitos e, em seguida, apresento uma caracterização da pesquisa.

O ato de pesquisar consiste em um processo de investigação que busca encontrar possíveis soluções para algum problema através de procedimentos científicos, demonstrando que além dos dados quantitativos, existem relações entre os “sujeitos e o mundo”. Desta forma, a metodologia apresenta o conjunto de etapas realizadas para chegar aos resultados, respostas à questão problema da pesquisa, como enfatiza MINAYO (2001, p. 16): “[...] entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas [...]”

A pesquisa partiu da seguinte indagação: De que maneira a formação continuada pode contribuir com a formação profissional dos professores da EJA e (re) significação da práxis docente? Com a realização desta, foi possível compreender como as oficinas de formação continuada contribuem na formação dos professores da educação de jovens e adultos refletindo assim, na prática pedagógica diária no ambiente escolar, bem como no processo de ensino e aprendizagem dos docentes e estudantes jovens adultos e idosos.

4.1 SÃO FRANCISCO DO CONDE: “A JOIA PRECIOSA”

*“Do Recôncavo és jóia preciosa
incrustada na placidez do mar
da Bahia és pérola luminosa
com fulgor resplandecente a brilhar...”*

(Trecho do Hino de SFC)

O município de São Francisco do Conde está localizado na região metropolitana de Salvador, nas proximidades de Candeias e Madre de Deus. Possui uma área com extensão territorial de 262.7 km², sendo que a sede do município fica há 66km da capital da Bahia (FIGURA 2).

Os dados do censo de 2010, realizado pelo IBGE, demonstram que, em São Francisco do Conde, poucos se identificam ou têm coragem de se identificar como praticantes de religiões de matriz africana. Por exemplo, de acordo com as informações da fonte citada, 20.000 se identificam como católicos, 5500 evangélicos e poucos espíritas. Isto se dá pelo medo de se identificar para o Estado, por conta do preconceito social referente às culturas de matrizes africanas e pelo desconhecimento sobre as pesquisas do IBGE.

Figura 02 – Localização de São Francisco do Conde



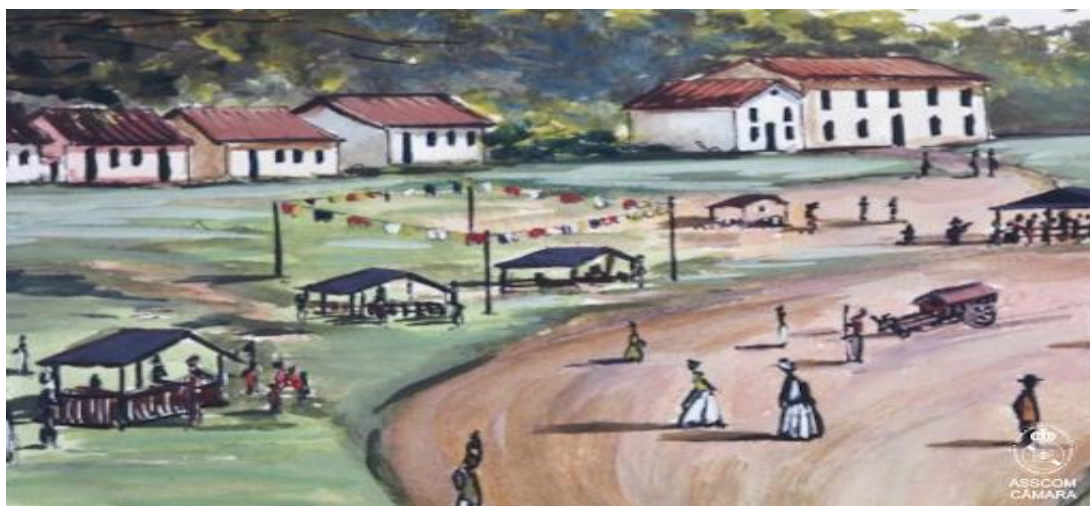
Fonte: Google Maps, 2020.

São Francisco do Conde é uma cidade rica em cultura de matriz africana, tendo manifestações culturais que surgiram desde os primeiros habitantes da localidade e que se perpetuaram até os anos atuais, com relevante participação e valorização das comunidades. Logo, a escola, como espaço de inserção cultural, deve promover atividades que garantam discussões sobre identidade cultural e pertencimento, evidenciando o reconhecimento da cultura afro-brasileira, pois muitos dos(as) estudantes jovens e adultos são negros(as).

A partir dos dados históricos do município, a cidade originou-se de uma “sesmaria de Fernão Castelo Branco no ano de 1552, tendo este doado para Francisco de Sá.” Inicialmente, o local era um sítio e o nome designado para este tem relação com os “franciscanos e com o Conde de Linhares”. Só em 1698 o sítio passou a ser considerado como vila e passou a ter o nome de “São Francisco da Barra do Sergipe do Conde”. No ano de 1938, a vila é designada como cidade, no dia 30 de março do ano citado.

São Francisco do Conde tem mais de quatro séculos de história, marcados por uma série de episódios que datam do período Colonial, Imperial e Republicano. Esse passado está representado em uma série de logradouros, prédios, monumentos, inúmeras igrejas dos séculos XVIII e XIX, espalhadas pela Sede, distritos e povoados, assim como casarões coloniais e sede dos antigos engenhos. Em outras palavras, o nome homenageia o padroeiro da cidade e o conde Fernão Rodrigues, que herdou o terreno do 3º governador-geral do Brasil, Mem de Sá. A região onde fica a cidade foi conquistada pelo império português através de guerras travadas contra os índios que viviam nas margens dos rios Paraguaçu e Jaguaribe. (PMSFC, 2015, p .24)

Figura 03 – Imagem da Vila de São Francisco do Conde



Fonte: ASCOM da Câmara de Vereadores de São Francisco do Conde, 2018.

De acordo com os dados do IBGE em 2021, o município possui uma população estimada em 40.664 mil habitantes, sendo que, no censo anterior, realizado em 2010, foi identificado que a cidade possuía 33.183 moradores. Isto representa um crescimento aproximado de 7.481 habitantes entre os anos de 2010-2021.

São Francisco do Conde é uma cidade acolhedora e seus moradores pessoas são humildes e lutam incansavelmente pelo sustento e renda familiar. A atividade

econômica que prevalece no município é a pesca, pois a cidade possui manguezais e maré que possibilitam a extração de frutos do mar. Nessa atividade, a maioria das famílias atuam e angariam recursos econômicos; muitos dos estudantes da EJA, no Instituto Municipal Luiz Viana Neto, são pescadores(as) e/ou marisqueiros(as). Entretanto, nos dados do IBGE referentes ao PIB de 2018, a indústria representa cerca de 56%, seguidos de 37% de serviços (sem incluir a esfera pública - Administração, Defesa, Educação e Saúde Públicas e Seguridade Social); 5% Administração, Defesa, Educação e Saúde Públicas e Seguridade Social; e 0,1% é agropecuária.

Logo, a maior renda econômica do município vem da indústria, seguida de serviços. Entretanto, boa parte da população franciscana é excluída dessa produção de riqueza no município e sobrevivem da parte que é menos representativa e produz menores riquezas para o município (agropecuária). Essa exclusão está relacionada a questões históricas e geográficas de políticas públicas (não investimento em educação, turismo, o papel de SFC dentro da rede urbana da Bahia – importância apenas da Refinaria Landulpho Alves (RLAM)⁵ e sem serviços e equipamentos importantes).

No contexto educacional, São Francisco do Conde apresenta, em seu Plano Municipal de Educação (2015), objetivos que visam melhorias nos aspectos voltados para aprendizagem, atrelando o trabalho da educação básica no município aos dispositivos legais. De acordo com o plano municipal, um dos objetivos é ofertar educação qualificada, buscando atender às “expectativas do nosso alunado.” (PMSFC, 2015, p. 33).

Desta forma, o plano municipal destaca metas importantes para a melhoria do ensino, organizando um trabalho direcionado para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, como destaca o referido documento:

Além disso, outro desafio posto para a rede municipal de ensino de São Francisco do Conde é como aumentar a sua média no Ideb, sem desconsiderar a aprendizagem em outros componentes curriculares (além dos avaliados no Ideb) e sem aumentar o fosso da desigualdade social em termos educacionais. Em outras palavras, como aumentar as médias do

⁵ A Landulpho Alves foi responsável por manter, durante quase três décadas, a Bahia como o único estado produtor de petróleo no Brasil, chegando a produzir 25% da demanda do país. (FONTE: Petrobrás - <https://petrobras.com.br/pt/nossas-atividades/principais-operacoes/refinarias/refinaria-landulpho-alves-rlam.htm>)

Ideb, enriquecer a aprendizagem de outras matérias e, ao mesmo tempo, diminuir as desigualdades entre as experiências educacionais escolares dentro do município (PMSFC, 2015, p. 70).

Esse trabalho pedagógico direcionado para a evolução do resultado do IDEB em São Francisco do Conde e no “enriquecimento da aprendizagem”, com vistas à diminuição da desigualdade educacional, no entanto, não abrange a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB⁶, envolve apenas os estudantes do 5º ano (anos iniciais) e do 9º ano (anos finais) do ensino fundamental. A exclusão da modalidade, no sistema de avaliação da educação, reflete a pouca importância direcionada aos estudantes jovens e adultos.

Apresentamos a seguir as notas do IDEB no município e no Instituto Municipal Luiz Viana Neto nos últimos anos.

Tabela 1 – Notas do IDEB – São Francisco do Conde / Instituto Municipal Luiz Viana Neto

São Francisco do Conde		Instituto Municipal Luiz Viana Neto	
ANO	NOTA	ANO	NOTA
2017	2,6	2017	2,8
2019	3,0	2019	3,1
2021	4,0	2021	4,4

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017; 2019; 2021.
Elaboração: Libna Carneiro Miranda, 2022.

Os dados apresentados acima representam um trabalho voltado para o ensino e aprendizagem dos estudantes, porém, o público da Educação de Jovens e Adultos não participa das avaliações; portanto, os índices de aprendizagem e aprovação dos jovens e adultos não constituem o resultado do IDEB.

Além das avaliações do sistema de avaliação da educação Básica SAEB não envolverem os estudantes da EJA, os programas do Ministério de Educação – MEC não agregam esses estudantes. A exemplo do programa “Brasil na escola”, que surgiu com o objetivo de contribuir nas dificuldades dos discentes em português e matemática.

⁶ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. (Fonte: GOV/INEP)

Entretanto, é relevante refletir sobre o que sugere o Plano Municipal de Educação e a prática educativa cotidiana no município: será que existe a preocupação real com a aprendizagem dos estudantes ou essa se restringe aos momentos de avaliações para levantamentos de dados quanti/qualitativos educacionais? Essa discussão é baseada no que se evidencia nas unidades escolares no município, uma vez que estas vivenciam muitas dificuldades relacionadas a estruturas, recursos e formações.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

A escolha do local para desenvolvimento da pesquisa se deu por entender que havia uma necessidade de buscar novos caminhos para aprimoramento das atividades pedagógicas da EJA na unidade de ensino em que atuo na coordenação pedagógica. A pesquisa aconteceu no Instituto Municipal Luiz Viana Neto, escola da rede municipal que atua com o ensino fundamental, anos finais e EJA, tendo o público da educação de jovens e adultos composto por estudantes de vários distritos do município, bairros e sede.

Figura 04 – Imagem do Instituto Municipal Luiz Viana Neto



Fonte: PMSFC, 2020.

A proposta envolverá os professores e equipe pedagógica que atuam diretamente com a EJA, tendo 13 profissionais envolvidos, visando contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica dos docentes e (re)significação do processo de ensino/aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

O Instituto Municipal Luiz Viana Neto foi inaugurado, no ano de 1964, com o nome Instituto Municipal; alguns anos depois, o nome da unidade foi alterado para o atual. A escola já ofertou as modalidades de ensino EJA, aceleração e ensino fundamental anos finais e, atualmente, atua apenas com o ensino fundamental anos finais e a Educação de Jovens e Adultos. Possui 20 salas de aulas, 01 sala de recursos multifuncionais, 01 laboratório de ciências, 01 biblioteca, 01 auditório, 01 quadra esportiva, área verde, grande pátio e os outros departamentos administrativos.

O quantitativo de estudantes matriculados, neste ano (2021), está organizado da seguinte forma: total de 830 estudantes, sendo 189 estudantes da educação de jovens e adultos e 641 estudantes das turmas do diurno - 6º ao 9º ano. Na EJA, estes estudantes estão divididos em 07 turmas, 03 delas ofertando o 6º e 7º anos (Eixo IV) e 04 ofertam 8º e 9º anos (Eixo V). Os discentes matriculados no Instituto, em sua grande maioria, são ligados a programas⁷ do governo federal e municipal e há pouca oferta de emprego na cidade.

De acordo com o projeto político pedagógico escolar de 2016, “A maioria dos alunos sobrevivem dos programas sociais do governo e da prefeitura, não há ofertas de emprego para a população sendo a prefeitura a principal fonte de emprego e renda do município” (PMSFC, 2016, p.9).

Ainda de acordo com o PPP da escola, através de pesquisa realizada com as famílias da comunidade escolar, foi possível identificar que o nível de escolaridade entre os pais, responsáveis e familiares é considerado baixo e, dentre os estudantes, poucos demonstram compreender que a educação formal pode contribuir para transformar a realidade econômica e social destes.

Em investigações efetuadas pelos orientadores educacionais da Unidade Escolar percebeu-se que poucos alunos demonstram seus anseios e não tem projeto de futuro, a maioria não reconhece a educação formal e o enriquecimento cultural como meio de mudança da sua situação socioeconômica. (PMSFC, 2016, p. 9)

Logo, o projeto político pedagógico destaca essa falta de motivação de boa parte dos estudantes para os estudos, porém, não se pode atrelar apenas a essa

⁷ No município existe alguns programas que visam complementar a renda dos moradores, são eles, *EDUCACHICO*, *PAS* (Programa de Acolhimento Social), *AUXÍLIO ESTUDANTIL*, *BOLSA ALUGUEL*. (Programas Municipais) *BOLSA FAMÍLIA* (Programa Federal)

questão as repetições de séries (anos) e à disparidade de idade/série os altos números de matrículas na educação de jovens e adultos. Outrossim, devemos investigar outras questões de ordem organizacional da escola, como recursos materiais, espaço físico e acesso à escola, dentre outros que podem estar contribuindo diretamente nesse aspecto. Além destes fatores, o índice de baixa renda familiar na cidade propicia a entrada dos adolescentes e jovens no mercado de trabalho, interrompendo os estudos por um período, retornando posteriormente à EJA para dar continuidade.

A equipe escolar entende o ambiente de ensino como o espaço de produção e compartilhamento de saberes, atuando na formação intelectual e ética dos sujeitos e na transformação da sociedade e enfatizando que a prática pedagógica precisa ser “democrática, acolhedora, mediadora e significativa.” A seguir, apresento a visão, missão e valores da unidade escolar, salientando que as atividades pedagógicas necessitam estar pautadas em ambos.

MISSÃO: A missão desta unidade escolar é contribuir para o desenvolvimento da sociedade, proporcionando educação da excelência, pautadas em valores éticos e morais, com ênfase na felicidade pessoal, responsabilidade social e no sucesso profissional, desenvolvendo um ambiente de aprendizagem plena.

VISÃO: A unidade escolar tem como visão ser reconhecida como escola de referência neste município por desenvolver uma práxis educativa que possibilita aos alunos e docentes a se conectar com a nova ordem mundial, à medida que a prática educativa estará comprometida com o desenvolvimento sociocultural do aluno, bem como a sua inserção na era tecnológica.

VALORES: A comunidade escolar tem como valores: a) A INTERAÇÃO – assumidos uma postura interativa, buscando visualizar a escola em sua macroestrutura e microestrutura contribuindo para o aprendiz e crescimento constante de alunos e profissionais que aqui atuam; b) O COMPROMISSO – É dividido pelos docentes e gerentes da escola, à medida que se sabe que através deste podemos servir de exemplo ao alunado, bem como ao desenvolvimento de uma práxis docente significativa; c) A PARTICIPAÇÃO – A nossa equipe mantém-se firme aos propósitos e a realização das propostas de trabalho apresentadas por docentes, alunos, ex-alunos, comunidade em geral e que seja de relevância ao aprendizado e crescimento do aluno. (PMSFC, 2016, P.13)

A educação de jovens e adultos, na referida unidade de ensino, tem como objetivo principal, de acordo com o PMSFC (2016, p. 19), “contribuir para uma sociedade justa socialmente igualitária, solidária, politicamente democrática, culturalmente pluralista pelos princípios éticos, estéticos e políticos[...]” Logo, para

construir uma sociedade igual, solidária e democrática, a prática pedagógica escolar deve evidenciar características de promoção da igualdade, direito a vez e voz dos estudantes e participação ativa destes em todos os processos educativos, prioritariamente na construção de saberes em sala de aula, que devem refletir momentos dialógicos de formação de saberes.

Possibilitar o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, contribuindo para que, o saber, os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente estejam a serviço do crescimento intelectual e sejam partilhados em associações e agremiações, promovendo a liberdade e o direito de pensamento e de expressão; (PMSFC, 2016, p .20)

De acordo com o projeto político pedagógico da unidade de ensino, a educação de jovens e adultos deve trabalhar com propostas pedagógicas que desenvolvam as “potencialidades” dos estudantes, promovendo, assim, o compartilhamento dos saberes, envolvimento em grupos de liderança que perpassam pelas escolas, bem como garantir e incentivar o direito de expressão e a liberdade dos sujeitos da aprendizagem.

O público discente da educação de jovens e adultos, no Instituto Municipal Luiz Viana Neto, é constituído por estudantes jovens, adultos e idosos que, por diferentes motivos, não deram continuidade aos estudos na idade adequada. Nos momentos de escuta, realizados pela coordenação pedagógica, a maioria desses estudantes enfatizou que se afastou da escola por conta do envolvimento em atividades laborais. Além desse fator, existe uma quantidade de alunos que, por motivo de distorção de série/idade, migraram para a educação de jovens e adultos.

No projeto político pedagógico da escola, está instituída a prática pedagógica/filosófica que deve fundamentar e direcionar as atividades pedagógicas na unidade de ensino.

A prática filosófica pedagógica desta Unidade de Ensino tem como fundamentos os seguintes enfoques metodológicos: educação contextualizada, identificando o que pretende-se integrante de um determinado contexto cultural\espaço\temporal; interdisciplinaridade, relação entre as diversas disciplinas que compõem o conhecimento, discutindo o objeto de investigação relacionando-o com o contexto geral; currículo integrado, compreendendo a integração do desenvolvimento afetivo, emocional, cognitivo e social; pensamento crítico desenvolvimento afetivo, emocional, cognitivo e social; pensamento crítico, desmistificando a verdade única e imutável; o aprender, consolidando o conhecimento científico através da relação teoria/prática. (PMSFC, 2016, p. 21)

Logo, é possível observar que ainda existe um distanciamento entre as propostas e intenções que estão elencadas no projeto político pedagógico escolar e a prática educativa, sendo necessário repensar este fazer, prioritariamente a partir do que estabelece o PPP da escola de acordo com o enfoque pedagógico que esta defende e objetiva praticar, bem como partindo dos anseios e necessidades dos discentes.

A partir da caracterização supracitada sobre os estudantes da EJA no IMLVN, pode-se compreender que estes passaram períodos fora da escola, necessitam de um acompanhamento pedagógico mais direcionado e estratégico que propicie o envolvimento nas atividades pedagógicas em sala de aula a fim de diminuir o pensamento que muitos dos que retornam à escola possuem, de que não são “capazes” de aprender determinados conteúdos, se colocando apenas como pessoas que estão no ambiente escolar para progredir nas séries/anos.

Através de uma proposta curricular que evidencie principalmente os saberes, envolvendo, além do saber científico, os saberes populares que cada estudante possui, tornar-se-á mais possível promover uma construção de conhecimento evidenciada por todos os atores na sala de aula, garantindo a aprendizagem significativa por parte dos discentes.

A Proposta Curricular não é simplesmente uma listagem de conteúdo, deve ser flexível, dinâmico, incluir, além dos conteúdos, objetivos e métodos, organização do tempo e do espaço e interações sociais, como constituintes da aprendizagem significativa, bem como, critérios de avaliação. A construção do conhecimento não se dá de forma linear, parcelada ou compartimentada, nem por somatória de partes que se agregam, mas sim um movimento dialético, interdisciplinar, intenso, de avanço e recuos, de ir e vir [...] (PMSFC, 2016, P.24)

Diante do que orienta o projeto político pedagógico na unidade de ensino, é importante que o ensino ultrapasse os limites dos conteúdos e proponha relações dialéticas entre estes e o contexto de cada estudante, além de envolver metodologias dinâmicas e flexíveis.

A organização curricular da EJA, na unidade de ensino, atualmente, está composta por componentes curriculares das áreas de Humanas, Exatas e Linguagens e, além destas áreas, foi incluído o Projeto de Vida para envolver propostas voltadas para projetos pedagógicos e disciplinas que desenvolvam atividades a partir do contexto sociocultural da comunidade escolar. Abaixo,

apresento um quadro com os componentes curriculares por áreas, carga horária e quantidade de professores

Quadro 04 – Organização Curricular EJA - 2021

ÁREA: Ciências Humanas e suas Tecnologias		
COMPONENTES CURRICULARES	QUANTIDADE DE PROFESSORES	CARGA HORÁRIA SEMANAL/ANUAL
Geografia	02	02/80 Horas/aulas
História Geral	02	02/80 Horas/aulas
História Social	02	01/40 Horas/aulas
ÁREA: Linguagens e suas tecnologias		
COMPONENTES CURRICULARES	QUANTIDADE DE PROFESSORES	CARGA HORÁRIA SEMANAL/ANUAL
Português	03	05/200 Horas/aulas
Artes/ Teatro	01	01/40 Horas/aulas
Artes/Música	01	01/40 Horas/aulas
Libras	02	01/40 Horas/aulas
ÁREA: Ciências da Natureza e Exatas		
COMPONENTES CURRICULARES	QUANTIDADE DE PROFESSORES	CARGA HORÁRIA SEMANAL/ANUAL
Matemática	03	04/160 Horas/aulas
Ciências	02	02/80 Horas/aulas
Projeto de Vida		
COMPONENTES CURRICULARES	QUANTIDADE DE PROFESSORES	CARGA HORÁRIA SEMANAL/ANUAL
Empreendedorismo	02	01/40 Horas/aulas

Fonte: PMSFC, 2020.

Elaboração: Libna Carneiro Miranda, 2021.

Os componentes curriculares que compõem o quadro acima referem-se à matriz curricular que a escola utiliza para organizar seu corpo docente e horários de aulas e possuem conteúdos programáticos que estão sendo estabelecidos pelo RCF- Referencial Curricular Franciscano para a Educação de Jovens e Adultos.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Apresento, a seguir, o desenvolvimento de uma pesquisa de natureza aplicada que teve a finalidade de promover “aplicação com possibilidades de produção de conhecimentos” (PEREIRA, 2019, p.28). Sendo assim, a pesquisa pretendeu buscar

novos conhecimentos para aplicação prática, visando à resolução de problemáticas encontradas no contexto em que está inserida.

Nesse sentido, a pesquisa aplicada, conforme o entendimento do autor, visa solucionar problemas, “as ações estão interligadas à problemática que precisa ser solucionada pelo grupo sob a direção do pesquisador que busca meio, com seu grupo de solucionar o problema [...]” (PEREIRA, 2019, p. 32)

De acordo com Fleury e Werlang (2017), a pesquisa aplicada está concentrada em torno dos problemas. Para os autores, “[...] Concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais[...]” (FLEURY e WERLANG, 2017, p. 11).

Assim, a pesquisa aplicada tem o foco na produção do conhecimento para desenvolvimento na prática, em busca de “mudança social” (PEREIRA, 2019). Logo, tratamos aqui de uma pesquisa aplicada que possui abordagem qualitativa na medida em que a concepção metodológica permite uma relação direta entre o pesquisador e o ambiente lócus da pesquisa.

Este tipo de pesquisa permite sua realização no ambiente em que o pesquisador está inserido. Como enfatiza Bogdan e Biklen (1994):

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48)

Logo, esta proposta de pesquisa colaborativa buscou envolver os profissionais que atuam no local de desenvolvimento — sendo a pesquisadora parte integrante da equipe — de forma dialógica no processo de análise, discussão e elaboração de propostas didáticas a partir da metodologia freiriana que envolve atividades a partir de temas geradores centrais que tenham relação direta com o contexto dos estudantes.

4.3.1 Natureza da pesquisa

Esta proposta é constituída pelos objetivos exploratórios e descritivos, uma vez que pretende observar e “explorar um fenômeno, ainda pouco conhecido”,

visando, assim, descrever “uma realidade fenomênica da forma que se apresenta ao pesquisador”.

Logo, esses objetivos da pesquisa propiciaram momentos em que os sujeitos participaram, diretamente, em rodas de conversa nas quais se envolveram com entrevistas onde foi possível dialogar sobre suas necessidades e proposições sobre a formação voltada para a EJA. A partir disto, foram construídas as oficinas de formação e o Ambiente Virtual de Aprendizagem, sendo estes os produtos finais dessa investigação.

O objetivo exploratório permitiu uma análise sobre a educação de jovens e adultos no seu contexto atual, em nível de Brasil, estado e município, desenvolvendo momentos de conhecimento sobre a realidade de ensino/aprendizagem na EJA da escola *lócus* e sobre os saberes docentes e discentes envolvidos.

O segundo objetivo, descritivo, corroborou para a descrição do objeto de estudo, a formação docente para a educação de jovens e adultos, tencionando compreender, na prática, sobre a problemática da pesquisa.

Para Sylvia Vergara, toda pesquisa aplicada é voltada para a produção de novos conhecimentos para posterior prática dos mesmos, como enfatiza a autora: “Objetiva gerar conhecimento para aplicação prática, dirigida à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (VERGARA, 1990, p.11).

4.3.2 Procedimentos técnicos

Esta pesquisa tem características das pesquisas colaborativa, bibliográfica e documental.

A pesquisa colaborativa permite que os sujeitos reflitam e atuem sobre a sua realidade, bem como, pensem a partir da problemática encontrada em possíveis soluções para o problema.

Segundo Antônio Pereira (2019):

A pesquisa colaborativa se define pela reflexão crítica que os colaboradores fazem de sua identidade profissional e da própria atividade de trabalho, sendo que o colaborador da pesquisa nem sempre participa de todas as etapas e momentos da investigação, mas seu estatuto de coprodutor é preservado, o que não garante autoria da divulgação. Entende-se que a pesquisa tem domínios teóricos e metodológicos que cabem somente ao

pesquisador e não aos colaboradores, mesmo que eles tenham uma centralidade vital na investigação, portanto, cabe ao pesquisador tomar decisões teóricas, metodológicas, ideológicas e éticas, o que implica no reconhecimento da autoria (PEREIRA, 2019, p. 92).

A pesquisa colaborativa é um tipo bastante favorável para em ambientes escolares por favorecer momentos reflexivos em que os envolvidos na pesquisa direcionam o olhar para sua prática, fazendo uma autoanálise sobre o seu fazer pedagógico, de forma dialógica e interativa, visto que outros participantes compartilham suas experiências, o que acaba efetivando, então, uma troca de saberes.

A pesquisa colaborativa, por sua vez, tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais (PIMENTA, 2005, p. 523).

Logo, a pesquisa colaborativa pressupõe uma colaboração entre os colaboradores do ambiente escolar, atuando na busca pela transformação das práticas educativas e na produção de técnicas que evidenciem a construção do conhecimento de forma democrática e autônoma.

De acordo com Ibiapina (2008 apud PEREIRA, 2019), na pesquisa colaborativa:

Os procedimentos metodológicos são compostos por quatro etapas que se completam, sendo: sensibilização dos colaboradores; negociação dos espaços e tempos; diagnóstico das necessidades formativas e conhecimentos prévios; e sessões de estudo e reflexão das práticas docentes. (IBIAPINA, 2008, apud PEREIRA, 2019, p. 93)

Segue abaixo o quadro elaborado pelo autor Antônio Pereira (2019), a partir das contribuições de Ibiapina (2008):

Quadro 05 - Processo de construção da pesquisa colaborativa

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
Sensibilização dos colaboradores	É o momento em que o pesquisador explica a intenção da pesquisa, informa o que significa colaborar e diz quais as funções de cada colaborador no desenrolar da pesquisa, sendo o seu papel o de mediar e tomar as decisões mediante diálogo.

Negociação dos espaços e tempos	Organizar os encontros, os procedimentos que serão utilizados, o tempo necessário para as reflexões, o material a ser produzido, divulgação, autoria etc.
Diagnóstico das necessidades formativas e conhecimentos prévios	É quando os colaboradores discutem as suas necessidades em termos de formação, lacunas que não foram supridas durante a formação inicial docente ou mesmo questões que, na sua prática experiencial, ainda se mostram sem solução. É organizar o conteúdo para elaborar o planeamento da formação.
Sessões de estudos e reflexão das práticas docentes	Execução de processo formativo com ciclos de reflexão, debate, diálogo, resignificação da prática com escritas reflexivas, narrativas, gravação de aulas e discussão etc.

Fonte: IBIAPINA (2008 apud PEREIRA, 2019, p. 93)

Portanto, a pesquisa seguiu esses procedimentos para sua execução e efetividade da pesquisa colaborativa, envolvendo os participantes com autonomia, garantindo o direito à voz e a contribuições para os resultados desta.

Partindo do pressuposto de que toda pesquisa científica necessita de um protocolo, Gil (2008 apud PEREIRA, 2019, p. 25) enfatiza que “[...] nesse aspecto, o campo da metodologia científica busca definir e classificar as pesquisas por sua natureza, abordagem, objetivos e procedimentos, como forma de dar maior transparência ao processo.” Sendo assim, apresento o protocolo desta pesquisa no quadro abaixo:

Quadro 06 – Protocolo de Pesquisa

Natureza	Abordagem	Objetivos	Estratégias	Instrumentos de produção de dados	Análise de dados	Produtos
Aplicada	Qualitativa	Exploratórios e descritivos	Pesquisa Colaborativa, Bibliográfica e Documental	Oficina Questionários Semi estruturados (Formulários Online) Memorial descritivo	Análise de conteúdo	Oficinas de formação Continuada

Fonte: Adaptado de Pereira (2019, p.26).

4.3.3 Instrumentos para produção de dados

A técnica de produção de dados possibilita a aproximação do pesquisador com o objeto da pesquisa, permitindo que este verifique as informações e práticas para compreender sobre a problemática estudada. As técnicas para produção de

dados “são um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência; são, também, as habilidades para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos” (LAKATOS e MARCONI, 2002, p. 107).

Assim, o método utilizado para análise dos dados qualitativos produzidos através da pesquisa colaborativa foi a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo), é um método muito empírico, dependente do tipo de «fala» a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento, excepto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da descodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas (BARDIN, 2011, p. 29).

A técnica de análise de conteúdo, portanto, permite ao pesquisador uma interpretação das falas e escritos, focando no objetivo principal do projeto e na questão problema da pesquisa. Como destaca Bardin (2016), análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que emprega procedimento sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 124)

Ainda de acordo com Bardin, a análise de conteúdo possui diferentes fases que são imprescindíveis na pesquisa. Para ele, o processo de experimentação organiza-se “em três polos cronológicos: 1) a pré - análise; 2) a exploração do Material; e o 3) o tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação” (BARDIN, 2016, p. 125).

Segundo Bardin (2016), a pré-análise “possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2016, p. 124).

Assim, através da revisão bibliográfica inicial, foi possível elencar as hipóteses: i) As oficinas formativas podem contribuir para a formação dos docentes e ressignificação da prática pedagógica na EJA; e ii) o trabalho pedagógico, partindo da pedagogia freiriana que insere a metodologia de temas geradores na educação de jovens e adultos é um processo que transformará o ensino/aprendizagem

tornando-o mais significativo e contextualizado, assim como os objetivos foram formulados.

Na fase exploração do material, “[...] se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 2016, p. 131). Nessa fase, que foram aplicadas leituras, releituras, aplicação dos questionários para coleta de dados. Em seguida, aconteceu a fase de tratamento dos resultados, interferência e interpretação.

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos ("falantes") e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 2016, p. 131).

A partir dos dados levantados através dos questionários aplicados com os professores e equipe pedagógica do Instituto Municipal Luiz Viana Neto, chegamos à etapa de interpretação, análise das informações, tratamento e interferência, reorganização dos roteiros e realização das oficinas. Depois, essas mesmas etapas foram feitas em cima dos resultados das oficinas e, daí, elencaram-se novas dimensões teóricas /práticas acerca da temática da pesquisa.

De acordo com Chizzotti (1998), os instrumentos de coleta de dados possibilitam o registro das informações, sendo que, uma das formas de descobrir quais são os instrumentos mais propícios para a pesquisa é realizar uma “pré-enquete *in loco*.” Para o desenvolvimento da pesquisa, considerou-se necessário fazer uso dos instrumentos de observação, como entrevistas/narrativas coletivas e/ou individuais, aplicação de questionários, oficinas formativas e construção de relatórios pelo pesquisador.

Tendo como objetivo central da pesquisa a formação de professores para a educação de jovens e adultos, num primeiro momento, foi realizado um encontro, pelo *Google Meet*, para sensibilização, no qual foi dialogado com os participantes sobre a proposta da pesquisa e seu percurso metodológico, bem como explicado, à luz dos teóricos que conceituam a pesquisa colaborativa (principalmente, Pereira (2019) e Pimenta (2005)), o que é pesquisa colaborativa e suas características, apresentando os procedimentos.

No segundo momento, outro encontro aconteceu, mais uma vez no formato virtual pelo *Google Meet*, no qual realizamos uma roda de conversa virtual com a temática **EJA - Contextos e desafios**. Logo após esse momento, foi aplicado um *Memorial descritivo online*, através do *Google Forms*, com questões voltadas para formação docente e seu conhecimento prévio sobre a educação de jovens e adultos, bem como sobre o ensino através de temas geradores. Este foi o instrumento escolhido para produção de dados a partir da problemática desta pesquisa.

Após a etapa de análise de conteúdo, como produto, será desenvolvido um plano de formação continuada no qual serão realizadas oficinas formativas que objetivarão, principalmente através de entrevistas coletivas de grupo focal, promover discussões sobre Educação de Jovens e Adultos e Metodologia Freiriana, contextualizando com a práxis pedagógica de cada docente e seus resultados e relacionando com o fazer pedagógico da gestão e coordenação da unidade de ensino.

As categorias teóricas que fundamentam esta pesquisa estão descritas no quadro abaixo, contendo as subcategorias e os autores que dão sustentação aos escritos e discussões aqui contidas.

Quadro 07 – Principais Autores por Categoria Teórica

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PRINCIPAIS AUTORES
1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Marcos Legais e históricos da EJA no Brasil ● Políticas Educacionais para a Educação de Jovens e Adultos 	<ul style="list-style-type: none"> ● Miguel Arroyo ● Moacir Gadotti ● José E. Romão ● Maria Clara Pierro ● Sérgio Haddad
2. FORMAÇÃO DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> ● Desafios e caminhos para a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos ● Prática pedagógica através de temas geradores na educação de jovens e adultos- Metodologia Freiriana 	<ul style="list-style-type: none"> ● Maurice Tardif ● Eneida Oto Shiroma ● Leôncio Soares ● António Nóvoa ● Paulo Freire ● Leonor Tanuri ● Dermeval Saviani ● Bernadete Gatti

Elaboração: Libna Carneiro Miranda, 2021/2022.

As categorias que estruturaram este trabalho foram “*Educação de Jovens e Adultos*” e “*Formação de Professores*”. A partir destas, buscamos as fontes para constituir o arcabouço teórico deste trabalho com o objetivo de levantar hipóteses e reflexões sobre o trabalho pedagógico da educação de jovens e adultos e suas relações com a formação docente.

4.4 PROPOSIÇÕES ÉTICAS DA PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa CEP-UNEB foi criado em 1996 em atendimento a Resolução Nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Possuindo um caráter interdisciplinar e autônomo formado por representantes dos diversos Campus da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e tem por objetivo mediar às relações de pesquisa (participante da pesquisa e pesquisador), em direção à eticidade. (CEP-UNEB)

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), órgão responsável pela “apreciação e acompanhamento dos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos”, o que contribui para a dignidade dos participantes.

Desta maneira, os procedimentos e a aplicação do estudo observam as disposições das Resoluções nº 466/2012 (BRASIL, 2012), que apresenta as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos; e nº 510/2016 2012 (BRASIL, 2016) que, em seu artigo 1º, dispõe sobre as regras para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução.

Portanto, no percurso da pesquisa, foi observado a “garantia de anonimato, segurança, preservação da integridade e dignidade dos participantes [...]”, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

5 FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ACHADOS DA PESQUISA

O método de Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existir criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida saber e dizer sua palavra (FIORE, 2005, p.07)

Este tópico visa refletir sobre os processos formativos da docência na educação de jovens e adultos partindo dos escritos de professores do Instituto Municipal Luiz Viana Neto, escola pública que atua com o ensino fundamental nos anos finais e EJA.

As reflexões que serão apresentadas aqui revelam as impressões dos docentes da EJA relacionadas às suas vivências na docência, iniciando por descrever os encontros e aproximações com a vida docente e os percursos trilhados por meio do memorial descritivo, constituído por questões direcionadas à chegada de cada docente na profissão, relatos sobre a formação acadêmica e a relação desta com a Educação de Jovens e Adultos, além de trajetórias dos sujeitos da pesquisa na modalidade, evidenciando como se deu o processo de encontro dos docentes e a EJA.

Ainda dialogaremos se existe formação ofertada pela Secretaria de Educação do município para a modalidade de ensino, sobre a formação continuada docente e sua relação com a prática pedagógica, bem como será levantada uma discussão sobre as concepções pedagógicas basilares à prática desses docentes, quais os principais desafios e metodologias que estes desenvolvem, relacionando com os principais conceitos e reflexões extraídas de teóricos que discutem sobre a Educação de Jovens e Adultos e evidenciando os escritos de Paulo Freire e a pedagogia libertadora.

Os sujeitos da pesquisa são professores do quadro efetivo da rede municipal de São Francisco do Conde que atuam na EJA, no Instituto Municipal Luiz Viana Neto, perfazendo um total de 13 participantes. Estes sujeitos se identificaram de forma livre e espontânea como *Lamparina, Paisagem, Kira, Clara, Lua, Patrícia, Digão, Santos, João, Kira, Esperança, Duarte, Paula e Ana*, processo importante para preservação da identidade dos professores envolvidos na pesquisa.

O instrumento utilizado para a produção dos dados desta pesquisa foi organizado a partir de categorias analíticas indispensáveis para a etapa de interpretação e análise do conteúdo levantado a partir do memorial descritivo. As

categorias analíticas, abaixo descritas, se constituem em fonte indispensável para a produção dos resultados, pensadas e elencadas de acordo com o aporte teórico aqui apresentado. Como considera Bardin (2016), “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” (BARDIN, 2016, p. 120).

Quadro 08 – Categorias Analíticas/ temáticas

CATEGORIAS ANALÍTICAS
1. Identidade Docente
2. Formação Acadêmica
3. Trajetória na Educação de Jovens e Adultos
4. Concepção pedagógica/metodológica

Elaboração: Libna Carneiro Miranda, 2022.

Objetivando uma melhor produção e compreensão dos dados da pesquisa, as questões foram elaboradas a partir destas categorias analíticas/temáticas que visam obter informações sobre a **Identidade docente** (Categoria analítica 1), **Formação acadêmica** (Categoria analítica 2), **Trajetória na Educação de Jovens e Adultos** (Categoria analítica 3) e **Concepção pedagógica/metodológica** (Categoria analítica 4).

A análise das questões abertas que compõem o referido instrumento foi realizada tendo como referência as três etapas destacadas por Bardin (2016, p.125): “1) A pré-análise; 2) A exploração do material; 3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.” No primeiro momento, realizamos a pré-análise com o levantamento das respostas de cada questão, com leitura e comparação, seguindo com a exploração dos memoriais, revisando as fontes teóricas e comparando com as respostas; por fim, desenvolvemos o tratamento dos resultados encontrados nas partes comparativas supracitadas, interpretando o conteúdo e fazendo inferências.

Para proposição da análise do conteúdo, elaboramos quadros analíticos que apresentam dados referentes às questões e respostas dos sujeitos, visando uma melhor compreensão dos escritos da pesquisa. Cada quadro analítico é composto por sujeito/questões/respostas.

Quadro 09 – Categoria Analítica 01: Identidade docente

Sujeito	O que te levou a ser professor (a)?
1. Patrícia	<i>Necessidade de emprego.</i>
2. Luana	<i>Minha tia era professora e sempre gostei dessa profissão.</i>
3. Paula	<i>O magistério naturalmente encaminhou a carreira.</i>
4. Lamparina	<i>Minha mãe é professora, sempre a acompanhei para as escolas, desde criança, sempre achei bonito ver minha mãe lidando com crianças e adolescentes. Quando fui escolher um curso superior aos 18 anos escolhi uma licenciatura em primeira opção e tinha a certeza que estava fazendo a coisa certa, sabia que era uma área que eu encontraria emprego e trabalharia feliz.</i>
5. Ana Júlia	<i>Me identifiquei com o curso.</i>
6. Kira	<i>Vontade de ser um agente de transformação de realidades.</i>
7. João	<i>Durante o Ensino Fundamental II, tive o desejo de ser professor e entender melhor a História das pessoas.</i>
8. Duarte	<i>Uma vivência pedagógica pessoal, em sala de aula, no ensino médio, socializando conhecimentos linguísticos com os colegas de classe.</i>
9. Santana	<i>A facilidade que tinha em transmitir o conteúdo.</i>
10. Esperança	<i>Iniciei como professora em 2003, a princípio a razão foi por estar desempregada e no final desse ano, já não me vi fazendo outra coisa porque percebi que a nossa missão é muito importante e como é recompensador fazermos a diferença na vida dos nossos alunos. Iniciei na EJA em 2017 e foi uma experiência maravilhosa pelo retorno que tenho dos alunos.</i>
11. Digão	<i>A necessidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, me fez abrir um reforço escolar, daí resolvi fazer a licenciatura.</i>
12. Clara	<i>Sempre brincando de ser professora, até que decidir de fato ser.</i>
13. Paisagem	<i>Escolhi inicialmente a Geografia e me informaram que o maior campo de trabalho era relacionado à Educação no período do cursinho. Não vi nenhum problema nisso, pois desde a adolescência eu desenvolvia atividades de monitoria não oficialmente na escola quando juntava os amigos para estudar. Então, foi uma união muito grande em me formar em licenciatura em Geografia.</i>

Fonte: Memorial Descritivo, 2022.

Elaboração: Libna Carneiro Miranda, 2022.

O encontro com a docência é um processo que não surge de “uma hora para outra”. Decidir ser professor(a) é uma ação resultante de percursos de vida que nos direciona para a profissão. É incongruente discutir sobre saberes docentes dissociados da história de vida e suas experiências. Como enfatiza Maurice Tardif (2014, p.11), o saber docente está ligado com a identidade e experiência de vida da pessoa, bem como com sua ‘história profissional’.”

Logo, as narrativas dos professores sobre seus encontros com a docência revelam que, para alguns, esses encontros se deram através do contato com a genitora ou algum familiar que lecionava; daí foram percebendo que a educação seria um caminho profissional a seguir. Como podemos verificar nas respostas dos (as) professores(as) que se identificaram como Lamparina e Luana:

Minha mãe é professora, sempre a acompanhei para as escolas, desde criança, sempre achei bonito ver minha mãe lidando com crianças e adolescentes. Quando fui escolher um curso superior aos 18 anos escolhi uma licenciatura em primeira opção e tinha a certeza que estava fazendo a coisa certa, sabia que era uma área que eu encontraria emprego e trabalharia feliz. (LAMPARINA, PESQUISA DE CAMPO, 2022)

Minha tia era professora e sempre gostei dessa profissão. (LUANA PESQUISA DE CAMPO, 2022)

Outro contato que despertou, em alguns sujeitos da pesquisa, o desejo de caminhar na docência foi com os colegas durante os estudos, sendo líderes de turmas, mediando os trabalhos e ajudando outros colegas com as tarefas — compartilhando os saberes. Como destaca o(a) professor(a) identificado(a) por *Paisagem*:

Escolhi inicialmente a Geografia e me informaram que o maior campo de trabalho era relacionado à Educação no período do cursinho. Não vi nenhum problema nisso, pois desde a adolescência eu desenvolvia atividades de monitoria não oficialmente na escola quando juntava os amigos para estudar. Então, foi uma união muito grande em me formar em licenciatura em Geografia. (PAISAGEM, PESQUISA DE CAMPO, 2022)

Logo, nota-se que, dos 13 professores que participaram desta pesquisa, apenas um afirma que chegou à docência por acaso, sem ter uma prévia relação de contato e/ou encantamento pela educação; para ele/ela, sua chegada na profissão se deu por “*necessidade de emprego*”. Os outros participantes citam ter seguido o caminho do ensino por ter tido contato com professores e/ou, por através da sua história de vida, sentirem o desejo de contribuir na transformação de vida das pessoas. É o que destaca o(a) professor(a) Kira: “Vontade de ser um agente de transformação de realidades” (PESQUISA DE CAMPO, 2022).

Partindo dessas narrativas, compreendemos que a chegada na educação, para muitos dos professores, ocorre por um encontro que os atrai a contribuir com a sociedade por meio da transformação de vidas. O ato educativo é constituído por objetivos que devem resultar em significativas mudanças, sejam elas sociais,

políticas e/ou econômicas, e a educação possui essa missão de transformar realidades. Paulo Freire (2006, p. 25) destaca, como tarefa essencial, o “educar e educar-se na prática da liberdade”. Educar para libertar é dever de todo educador; o conhecimento deve ser fonte de libertação, diminuindo a opressão e a dominação dos sujeitos — ação conduzida por uma parte da sociedade que detém o poder e o desejo de perpetuar a diferença de classe.

Dos docentes envolvidos na pesquisa, a maioria chegou até a educação por entender que esta é um instrumento de transformação e identificaram, em suas experiências de vida, características que revelaram anseios por contribuir com outros sujeitos e em suas “metamorfoses”.

Quadro 10 – Categoria Analítica 02: Formação acadêmica

Sujeito	Relato de forma objetiva acerca da sua formação acadêmica	No seu curso de graduação ou licenciatura, foi ofertado alguma disciplina voltada para a educação de jovens, adultos e idosos? Essa temática foi trabalhada no curso? De que forma?
1.Patrícia	<i>Licenciatura em Ciências Biológicas. Cursei antes do bacharelado porque tinha em mente que se não conseguisse emprego depois do bacharelado, não me faltaria oportunidade sendo licenciada. Da grade de educação, só me recordo de ter cursado as disciplinas teorias psicológicas da educação, didática, organização da educação brasileira e metodologia de ensino I e II.</i>	<i>Não foi ofertada.</i>
2.Luana	<i>Fiz Línguas estrangeiras na faculdade e uma pós-graduação em metodologia do ensino e outra em tradução do inglês.</i>	<i>Acredito que é ofertado, mas não fiz.</i>
3.Paula	<i>Bom curso. Deu suporte às minhas expectativas.</i>	<i>Não foi ofertado nenhum encaminhamento específico para EJA.</i>
4.Lamparina	<i>Fiz toda a minha educação básica como aluno de escola pública, desde a pré-escola, sempre gostei de estudar, estar na escola sempre foi muito prazeroso para mim, tanto pelo contato com as pessoas da minha turma, da minha idade, até o contato com meus professores. Finalizei o ensino médio com 17 anos e só concorri a uma vaga do Pro Uni aos 18, seis meses depois, foi quando me mudei para Salvador. Nesta fase tive uma experiência de vida numa cidade grande, numa universidade grande, sempre entre a universidade particular que eu era bolsista e a UFBA, como aluno especial ou nas semanas de biologia, que fiz monitoria. Durante a graduação meu interesse em fazer pesquisa com botânica e ecologia cresceu muito e fiz meu trabalho de conclusão de curso conciliando as áreas, o que me possibilitou entrar em contato com meu orientador de mestrado. Então, no ano seguinte à minha formação ingressei no mestrado na UEFS. Essa foi uma etapa de</i>	<i>Durante a graduação eu não tive formação sobre EJA.</i>

	<i>muito trabalho, de muita pesquisa, de muita aprendizagem, me possibilitou um crescimento como profissional que não pensei que teria ao ingressar. Não entrei no doutorado na sequência e fui lecionar, tempo necessário para eu me dedicar aos estudos e passar no concurso que passei e me garantiu a vaga que atuo até hoje. Há dois anos decidi fazer uma pós-graduação (especialização) para entender melhor de ensino e tornar-me um professor melhor.</i>	
5. Ana Júlia	<i>Magistério / Licenciatura em Língua portuguesa / Licenciatura e Bacharel em Teologia e Pós-graduação em Psicopedagoga</i>	<i>Sim. Abrangendo a educação como direito de todos.</i>
6. Kira	<i>Graduação em Letras Vernáculas e especialização em Libras.</i>	<i>A educação de jovens e adultos não foi trabalhada em nenhuma das disciplinas, não recorro de ser tema discutido em nenhuma das aulas.</i>
7. João	<i>Graduação em História (UFBA) - 2009-2013; Mestrado em História (UFBA) - 2014-2016; Doutorando em História (UFBA) 2017-presente</i>	<i>Particpei de uma disciplina optativa chamada Educação de Jovens e Adultos.</i>
8. Duarte	<i>Letras Vernáculas</i>	<i>Não</i>
9. Santana	<i>Licenciatura em Matemática pelo UFRB e mestrado profissional em Matemática pela UFBA. Além, da especialização em ensino da Matemática pela Uniasselvi.</i>	<i>Não.</i>
10. Esperança	<i>Tenho formação em Bacharel em Ciências Contábeis e também Licenciatura em Matemática. Hoje tenho especialização em Gestão de Pessoas; Metodologia do Ensino da Matemática e Ensino da Matemática e Estatística</i>	<i>Não</i>
11. Digão	<i>Licenciatura em Matemática e especialização em Tecnologias e Educação Aberta e Digital.</i>	<i>Não. Mas discutimos essa temática durante eventos que ocorreram.</i>
12. Clara	<i>Era a que mais dava oportunidade de emprego</i>	<i>Sim</i>
13. Paisagem	<i>Licenciatura em Geografia Bacharel em Geografia Especialista em Gestão Escolar Especialista em Coordenação Pedagógica Especialista em Docência do Ensino Superior Mestre em Geografia</i>	<i>Não. As disciplinas de Educação não têm foco às distintas modalidades de ensino na Educação Básica.</i>

Fonte: Memorial Descritivo, 2022.

Elaboração: Libna Carneiro Miranda, 2022.

Dos professores da Educação de Jovens e Adultos que se envolveram com a pesquisa, todos possuem licenciatura em áreas distintas. 03 possuem licenciatura em Matemática, 02 licenciados(as) em Ciências Biológicas, 02 em Geografia, 03 docentes com licenciatura em Letras Vernáculas e um desses professores não explicita qual licenciatura cursou na graduação.

Logo, é observado que todos os docentes possuem a formação exigida para atuação na educação de jovens e adultos, ensino fundamental anos finais, pois, de

acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 62º, para “atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 1996).

A referida lei ainda enfatiza, em seu artigo 61º, sobre essa formação ser indispensável para o exercício da docência, destacando que deve ser capaz de prepará-los para atuar nos diversos níveis e modalidades.

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996)

Aqui, cabe refletir sobre o que a legislação citada apresenta para a formação do profissional que irá atuar na educação, trazendo, inicialmente, que aquela precisa se graduar em licenciatura plena para lecionar no ensino fundamental, anos finais e, em outro artigo, cita que esta formação deve buscar “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades”, observando as características dos educandos em cada fase.

Entretanto, os cursos de licenciatura nas áreas específicas, geralmente, não ofertam disciplinas voltadas para o estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos, aspecto perceptível nas respostas dos docentes quanto à oferta de disciplina direcionada para a modalidade no período de formação na graduação. Entre os respondentes do memorial descritivo, 11 deles citaram que não cursaram disciplina sobre a EJA, um afirma ter cursado e outro fala sobre ter participado de discussões acerca.

O docente que cursou a disciplina apresenta um dado relevante sobre a não obrigatoriedade desta. O(a) professor(a) João destaca: “*participei de uma disciplina optativa chamada Educação de Jovens e Adultos*”. Dos docentes que afirmaram não ter estudado sobre a EJA nas suas licenciaturas, dois também citaram que tiveram contato com a temática através de projetos ou cursos. Como escreveu o(a) professor(a) Digão: “*Mas discutimos essa temática durante eventos que ocorreram*”.

Os cursos de licenciatura, em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), não têm desenvolvido e prestado atenção em distintas modalidades da educação básica

(EJA, quilombolas, indígenas, etc.). Isso significa também uma omissão da universidade e uma fragilidade na relação entre ensino superior e educação básica.

Podemos evidenciar isto analisando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, quando esta determina a licenciatura como forma de habilitação para a docência no ensino fundamental e em áreas específicas para os anos finais, porém, nas grades curriculares das graduações, não consta a disciplina voltada para a Educação de Jovens e Adultos, ou, se consta, de maneira optativa, sendo facultativo ao graduando estudar ou não.

Os cursos de formação inicial docente, indo na contramão do que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) sobre a Educação de Jovens e Adultos no que se refere sobre a oferta para os indivíduos que não “tiveram acesso” na idade própria, determina, para os sistemas de ensino, que assegurem a este público “oportunidades educacionais apropriadas”, como podemos observar em seu artigo 32º uma ênfase para a EJA no sentido de garantir o ensino para quem não estudou ou parou os estudos, garantindo oportunidades adequadas. Ou seja, não basta matricular os jovens e adultos, é preciso ofertar condições que os permitam atuar ativamente.

É possível assegurar oportunidades educacionais apropriadas para os contextos dos estudantes jovens e adultos sem formar os professores que estarão habilitados para lecionar na modalidade? Dos docentes envolvidos na pesquisa, 98% afirmam que não cursaram a disciplina, nem participaram de atividades com o foco na EJA; é o que podemos verificar no que destaca os(as) professores Lamparina e Paula: “*Durante a graduação eu não tive formação sobre EJA*”. (LAMPARINA, PESQUISA DE CAMPO, 2022); “*Não foi ofertado nenhum encaminhamento específico para EJA*” (PAULA, PESQUISA DE CAMPO, 2022).

A Resolução nº 01/2021, que institui as Diretrizes Operacionais para EJA alinhadas à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e com a Base Nacional comum curricular (BNCC), sobre a formação docente, estabelece em seu artigo 31:

O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades, extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino (BRASIL, 2021).

A formação docente para a EJA está garantida pelas diretrizes operacionais da modalidade e deve ser desenvolvida através das relações entre sistemas de ensino e universidades, no entanto, ainda é um tema que necessita ser debatido nos cursos de formação inicial de professores a fim de garantir o conhecimento básico aos docentes que estarão lecionando na Educação de Jovens e Adultos.

Consciente do que é a modalidade, compreendendo as características desta e suas especificidades, os professores poderão romper com a reprodução de estratégias de ensino que desenvolvem nas turmas do ensino fundamental (anos finais) regulares, eximindo-se da prática pedagógica que segrega e distancia.

Miguel Arroyo (2003) ressalta a necessidade de superar as estruturas impostas que disciplinam, de forma rígida, a organização dos direitos à cultura e ao conhecimento. Para Arroyo (2003, p. 44), uma vez que está acontecendo uma redefinição na educação formal no sentido de consciência e prática dos direitos, isto também deve acontecer na EJA.

Nesse sentido, é inadiável que os sistemas de ensino revejam seus projetos para a Educação de Jovens e Adultos e busquem essa reconstrução citada pelo autor, tendo como eixo central a “consciência dos direitos” que perpassa pela inclusão desses sujeitos na escola; chegando ao envolvimento e inserção destes na prática pedagógica em sala de aula e envolvendo-os em todo processo, desde o planejamento e chegando à avaliação.

Portanto, esse processo formativo dos professores para atuação na EJA deve ser revisitado, sendo necessária uma atualização das matrizes curriculares dos cursos de formação inicial, pois a formação mínima é estabelecida pelas Diretrizes Operacionais para EJA (DOEJA) e deve ser garantida principalmente para que o percurso docente na modalidade seja mais significativo, inclusivo e consistente. Para tanto, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a EJA, as “licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (BRASIL, 2000). Dialogamos, a seguir, sobre a trajetória docente para a modalidade partindo da análise sobre as narrativas dos pesquisados.

Quadro 11 – Categoria Analítica 03: Trajetória na Educação de Jovens e Adultos

Sujeito	Escreva um breve e objetivo relato sobre a sua trajetória na EJA, incluindo seu tempo	O município ofereceu/oferece a formação	Descreva as principais estratégias metodológicas que você utiliza nas suas aulas com
---------	---	---	--

	de atuação:	continuada voltada para EJA?	o público Jovem e Adulto:
1. Patrícia	<i>Cheguei à EJA porque precisava fechar a carga horária determinada e condensar os dias de trabalho, pois já cursava uma segunda graduação e havia a necessidade de conciliar horários.</i>	Não.	<i>Aula expositiva dialogada, estudo dirigido, pesquisa, debates, exposição de vídeos.</i>
2. Luana	<i>Foi colocado no currículo do EJA a disciplina Inglês e precisava de professor. Comecei esse ano letivo, deve ter 2 meses e está ocorrendo em formato online.</i>	Não.	<i>Infelizmente não consigo responder essa pergunta porque comecei agora e está sendo de forma remota.</i>
3. Paula	<i>Por complemento de carga horária. Desde 2013.</i>	Não.	<i>Contação - Videoaulas - Livro didático - trabalhos manuais - Musicais.</i>
4. Lamparina	<i>Desde o meu ano de formação da licenciatura eu trabalho com EJA, em 2011, totalizando 11 anos este ano, mas com interrupções.</i>	Sim.	<i>Diálogos, discussões, música, leitura de texto, atividades do tipo questionário escrito.</i>
5. Ana Júlia	<i>Através de outros cursos e me identificar com o mesmo. São muitos anos com relação ao tempo de atuação.</i>	Sim.	<i>Dinâmica de aquecimento. / - Elaboração dos conteúdos com linguagens adequadas a cada turma. / - Aula expositiva. / - Reconhecimento da necessidade de cada turma e aluno na leitura e escrita. / - Exercícios e atividades para melhor entendimento dos conteúdos.</i>
6. Kira	<i>Meu primeiro contato com a EJA foi no período de estágio (6 meses) e agora trabalho há 2 anos e meio nesse eixo.</i>	Não.	<i>1. Uso de vídeos para ativar memória visual, 2. Atividades prática, para além da escrita, 3. Uso dos conhecimentos prévios dos estudantes, 4. Criação de material visual (cartazes) e 5. Reapresentação dos conteúdos, tentar construir o conhecimento por etapas (levar em consideração as dificuldades, faltas...)</i>
7. João	<i>É o meu primeiro ano na EJA. Cheguei na EJA através de ajustes de CH.</i>	Não.	<i>Levantamento prévio; desenvolver a temática a partir da realidade local do estudante; estimular a autonomia através de propostas sobre um problema identificado na temática; interpretação de imagens (fontes);</i>
8. Duarte	<i>Por meio de uma inclinação pessoal em assistir os mais necessitados. Seis anos de atuação.</i>	Sim.	<i>Antes de mais nada, o conhecimento prévio da realidade deles; a partir daí, construir um plano de curso voltado à realidade dos discentes, mas também aos desafios da prática do mercado de trabalho.</i>

9. Santana	<i>Eu comecei a trabalhar no EJA ainda jovem. Eu nem fazia faculdade. A escola perto da minha casa estava precisando de professor e como minha mãe estudava nela, ela comentou se eu não poderia dar um reforço para turma. Daí comecei a dar aulas no EJA. e mestrado profissional em Matemática pela UFBA. Além, da especialização em ensino da Matemática pela Uniasselvi.</i>	Não.	<i>Objetividade, clareza, organização, simpatia e afetividade.</i>
10. Esperança	<i>Tenho formação em Bacharel em Ciências Contábeis e também Licenciatura em Matemática. Hoje tenho especialização em Gestão de Pessoas; Metodologia do Ensino da Matemática e Ensino da Matemática e Estatística.</i>	Sim.	<i>Sempre relacionar o conteúdo com o cotidiano; buscar trocar experiência com os alunos; sempre manter o diálogo das atividades que serão propostas.</i>
11. Digão	<i>Cheguei na EJA através do estágio remunerado durante a graduação e, posteriormente, ao ingressar no município de São Francisco do Conde, totalizando 8 anos de atuação.</i>	Sim.	<i>Avaliação do caderno do aluno; Resolução de problemas; Apresentações como, por exemplo, feira do empreendedorismo; valorização da cultura local; valorização do cálculo mental.</i>
12. Clara	<i>15 anos de atuação.</i>	Sim	<i>Roda de conversas, seminários, exposição de filmes e músicas e atividades em grupo.</i>
13. Paisagem	<i>Atuo há cinco anos na EJA. Foi o meu primeiro trabalho, como eu estava realizando o mestrado no período e não tive direito a licença por conta do estágio probatório, precisei trabalhar no turno noturno para concentrar e verticalizar os meus horários. Assim, tive o meu primeiro contato com a EJA.</i>	Não.	<i>1. Aulas expositivas 2. Proposição de Problemas e tentativas de resoluções a partir de temáticas específicas 3. Aulas musicais com paródias ou com interpretação de músicas. 4. Análise de filmes.</i>

Fonte: Memorial Descritivo, 2022.

Elaboração: Libna Carneiro Miranda, 2022.

Torna-se indispensável compreender a trajetória dos docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Isto representa um processo diagnóstico sobre a formação e experiência profissional destes e como isto reflete na prática pedagógica e nos resultados do ensino e aprendizagem na modalidade. O trabalho pedagógico está atrelado ao contexto dos sujeitos da EJA; por isso, além de compreender a trajetória discente, é imprescindível atrair o olhar para esse percurso docente.

Paulo Freire (1996) aponta observações acerca dos professores que atuam com discentes jovens e adultos e acentua que estes têm papéis diversos, inclusive o político, que deve direcionar os estudantes, de forma crítica, a enxergar o mundo e a sociedade por trás das “cortinas” que tentam esconder as relações desiguais e opressoras.

Moura (1999, p.76) cita Paulo Freire e sua ênfase sobre o dever do docente em “proporcionar aos educandos os saberes necessários” para aprender a compreender o mundo através das palavras. Nesse sentido, o ensino deve se constituir um meio que possibilite novas e diversificadas formas de atuar na sociedade.

Logo, está nas entrelinhas da trajetória do professor, desde a sua formação escolar até a formação da carreira docente e sua atuação nos meios que possui relação, a forma como “vê” a sociedade e como atua nesta. De acordo com Tardif (2014 p.64), o “ofício de ensinar provém dos lugares sociais” que o profissional percorreu.

Assim, entendemos que é relevante refletir sobre a trajetória docente para, a partir dela, (re)direcionar os processos formativos. Poderemos evidenciar isto a partir dos relatos dos docentes da EJA ao responderem sobre as suas trajetórias e como chegaram até a modalidade.

A partir das narrativas acima, provocamos uma discussão sobre a forma como a maioria dos docentes chegam até a Educação de Jovens e Adultos. Esta ação não se dá, inicialmente, por desejo de atuar na modalidade advindo de afinidades com o público jovem e adulto, ou por anseio de contribuir na inclusão e transformação de estudantes que foram “excluídos” do processo formativo e estão de volta à escola. Podemos observar isso no diálogo de Margarida Machado sobre a formação docente para a educação de jovens e adultos e o problema nas licenciaturas entre os anos de 1980 e 1990: “Não propiciaram a oportunidade de aprender, nas disciplinas pedagógicas e no estágio, sobre os desafios de atuar com os alunos jovens e adultos que retornam ao processo de escolarização [...]” (MACHADO, 2008. p. 5)

A autora destaca que os cursos de licenciatura, entre os anos de 1980 e 1990, não envolveram disciplinas e estágios característicos da educação de jovens e adultos e suas especificidades. Isto reflete a desvalorização e falta de

reconhecimento para a modalidade no contexto educacional: faltam políticas direcionadas à EJA.

É nítido que uma parte significativa dos docentes que está atuando na Educação de Jovens e Adultos chegou até ela através de situações diversas que envolvem a organização do horário de trabalho docente e necessidade de verticalização deste para reservar dias para estudos de mestrado e/ou doutorado. Isto revela que a formação nos cursos de graduação para a docência não promove o contato mais profundo do graduando com a modalidade, não sendo capaz de estimular e atrair os docentes para atuação nesta.

Quando o(a) professor(a) tem esse encontro com a EJA, seja por formação, por experiência de projetos de alfabetização ou outros, o “encanto ou desencanto” acontece e vai atrair este para a atuação de forma natural. Ou seja, sem questões de ajustes e necessidades. Não está disposto, aqui, que aqueles que chegam para a modalidade através dos ajustes não atuem de forma positiva. Pelo contrário, muitos que adentram à EJA por esses meios acabam por se encontrarem nela e desenvolvem uma prática pedagógica direcionada e comprometida.

No entanto, nem sempre acontece desta forma. Alguns chegam por estes ajustes e necessidades, percebem não possuírem habilidades para trabalhar com o público jovem e adulto e continuam na modalidade por necessidade da instituição de ensino, que deve ofertar todos os componentes curriculares postos na matriz referente à Educação de Jovens e Adultos no município. Logo, lecionam na modalidade e encontram poucas possibilidades de formação que os levem a compreendê-la melhor para aprimorar a prática pedagógica.

Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da Autonomia” (2011), apresenta algumas características fundamentais no processo de formação docente, sobretudo a “reflexão sobre a prática”. Segundo Freire (2011), é na formação contínua que os professores podem refletir criticamente sobre sua prática de hoje, com o objetivo de melhorar as futuras.

Para que isto seja possível, é importante que espaços e momentos formacionais coletivos ocorram e se tornem constantes. Posto isto, a prática docente pode, em alguns momentos, carecer de efetivar o que Freire (2011, p.40) incentiva: “a reflexão crítica sobre a prática de ontem e de hoje” tencionando o seu fazer pedagógico de amanhã. Além disso, esse distanciamento epistemológico pode ser

causado por falta de condições organizacionais, curriculares, formacionais e culturais.

Portanto, cabe lembrar que a formação docente é uma maneira de retomar os profissionais ao debate epistemológico, que poderá instigá-los a realizar reflexões constantes e reivindicar, ou promover mudanças, no seu contexto laboral. Leôncio Soares e Ana Paula Pedroso (2013) discutem sobre a “dialogicidade e a formação de educadores na EJA” e corroboram com Freire. Com base nos autores, uma problemática, nesse sentido, é o fato da modalidade ainda ser uma área em fase de “amadurecimento”, tendo ainda interrogações. (SOARES e PEDROSO, 2013, p. 11)

E de quem é a responsabilidade na oferta de formação docente para os professores da EJA? Há uma contradição evidente no processo de formação docente, pois o principal responsável pela promoção desta formação é o mesmo que contribui para o “esvaziamento epistemológico” evidenciado por Paulo Freire (2011). Como forma de demonstrar isso, exemplificamos, abaixo, algumas legislações que tratam da formação docente para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

A Resolução nº 01/2021, de 25 de maio de 2021 (BRASIL, 2021), institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos e, em seu artigo 30º, destaca, para o poder público, a responsabilidade de inserir a EJA no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma vez que este identifica os desempenhos dos estudantes, bem como o fluxo escolar. É possível que, através dessas avaliações nacionais, as problemáticas sejam enxergadas e permitam o (re)direcionamento das ações.

Dentre os parâmetros que a resolução apresenta como responsabilidade do poder público, destaca-se o aspecto voltado para a “formação e valorização dos profissionais da educação.” O documento ainda enfatiza sobre esta formação no artigo posterior:

Art. 31. O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades, extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino. (BRASIL, 2021)

De acordo com as diretrizes operacionais para a EJA, o sistema nacional de formação docente deve afirmar as “políticas e ações” voltadas para o aspecto

formacional direcionado à modalidade. Para tanto, isto se dará através de parcerias entre sistemas de ensino federal, estadual e municipal e as universidades públicas.

Entretanto, nota-se certa distância no que se refere à prática disto, como vamos observar nas entrelinhas das respostas dos sujeitos da pesquisa ao lerem a seguinte indagação: *O município ofereceu/oferece a formação continuada voltada para EJA?* Dos treze (13) professores que responderam ao memorial descritivo, seis (06) deles afirmaram que o município de São Francisco do Conde, por meio da secretaria de educação, ofertou formação sobre a modalidade, e sete (07) docentes revelam a não oferta dessa formação.

Refletindo sobre o que os professores trazem acerca da oferta dessa formação, evidencia-se que o município oferta, porém, ainda de forma insuficiente. Isto se dá pela forma como está posta a Educação de Jovens e Adultos na sociedade, já que existe uma negação direcionada à EJA por esta envolver os “marginalizados” que tiveram seus direitos negligenciados; dentre eles, o direito à educação. De acordo com Arroyo (2017, p. 21), “Há uma imagem chocante nas nossas cidades: final de tarde, filas de adolescentes, jovens e adultos à espera de ônibus para deslocarem-se do trabalho para os centros de EJA.”

Negligenciar a modalidade é uma tentativa intencional de manter o formato desigual da sociedade, ou seja, não formar os docentes de forma consistente para atuação na EJA significa a falta de interesse para que a prática pedagógica nesta aconteça de forma emancipatória. Ofertar a mesma formação inicial aos docentes, sem incluir componentes que discutam os teóricos que pesquisam sobre a modalidade, que se debrucem sobre a legislação educacional e suas regulamentações voltadas para o ensino de jovens e adultos, bem como sem a observação desta na prática, representa essa negligência.

Discutir e realizar formação docente exige compreender a trajetória do docente até o momento e quais seus principais anseios com relação ao aspecto formacional. Por conseguinte, é indispensável pensar nessa formação, agora direcionada para EJA, a partir do entendimento de que esta difere das outras modalidades de ensino e possui suas características próprias.

Os relatos dos sujeitos da pesquisa demonstram que todos consideram a formação continuada voltada para a Educação de Jovens e Adultos importante e necessária para redirecionar a prática pedagógica desta e proporcionar constantes

momentos de reflexão e diálogos sobre essa prática, avaliando-a e redirecionando-a (QUADRO 9).

Quadro 12– Categoria Analítica 04: Concepção Pedagógica/metodológica

Sujeito	De qual forma a formação continuada pode contribuir com a sua atuação docente na EJA? Apresente suas considerações descrevendo as áreas específicas que considera importante nessa formação.	Qual concepção pedagógica tem sido referência para sua prática pedagógica na EJA?
1.Patrícia	<i>Sim. Abordagem do público e metodologias.</i>	<i>Infelizmente, por falta de recursos e apoio institucional, normalmente utilizo a concepção tradicional e bancária, segundo Paulo Freire.</i>
2.Luana	<i>Não sei responder, nunca fiz formação continuada.</i>	<i>As aulas estão ocorrendo de forma remota, sendo assim, apenas estamos mostrando assuntos, explicando e aplicando atividade.</i>
3.Paula	<i>Sim. Investir na capacitação do profissional é fundamental. Principalmente dando a ele carga horária adequada e não sobras.</i>	<i>Sem uma específica.</i>
4.Lamparina	<i>Formação teórica com literatura que discute o ensino para o EJA, possibilidades metodológicas com o EJA.</i>	<i>Mais freiriana do que outras.</i>
5.Ana Júlia	<i>Sim.</i>	<i>Tradicional</i>
6.Kira	<i>Repensar a prática, encontrar novos meios de compartilhar o conhecimento norteiam e contribuem para a segurança e desempenho do professor. Entender as diversas realidades e como se dá a aprendizagem de jovens e adultos seria muito interessante para acessarmos e ajudarmos os estudantes.</i>	<i>A Pedagogia disseminada e discutida por Paulo Freire, essa é a que mais entende e transforma a realidade dos estudantes da EJA.</i>
7.João	<i>Sim! Sinto necessidade de dominar as pedagogias mais indicadas, como a pedagogia de Paulo Freire.</i>	<i>Histórico crítica</i>
8.Duarte	<i>Sim, estratégias pedagógicas que visem ao desenvolvimento do material linguístico voltado a realidade deste educando.</i>	<i>Pedagogia da autonomia e Pedagogia da esperança</i>
9.Santana	<i>Sim. O trabalho da matemática no dia a dia.</i>	<i>Freiriana</i>
10.Esperança	<i>Sim. Empreendedorismo.</i>	<i>Relacionar o conteúdo com as atividades cotidianas.</i>
11.Digão	<i>Sim. Através da apresentação de novas estratégias e metodologias inovadoras.</i>	<i>Sociointeracionismo</i>
12.Clara	<i>Sim. Relações interpessoais, avaliação, competências para diálogos e Libras.</i>	<i>Construtivista</i>
13.Paisagem	<i>É fato que a formação sempre pode contribuir, desde que sejam levados mais em consideração os aspectos qualitativos do que quantidade. Entretanto, reforço que os maiores problemas da atuação docente da EJA não estão na falta de formação dos docentes, mas em todo um sistema educacional norteado por uma tendência pedagógica tradicional. Isto sim afeta a prática docente, nas suas possibilidades de saber-fazer, ou seja, se há uma tendência verticalizada e hierárquica baseada na transmissão de saber e que o aluno é receptor de conteúdo, as possibilidades de instauração de outras práticas docentes tornam-se mais difíceis.</i>	<i>Eu sou adepto a concepção da pedagogia crítica</i>

Fonte: Memorial Descritivo, 2022.

Elaboração: Libna Carneiro Miranda, 2022.

Partindo das respostas dos pesquisados ao serem questionados sobre como a formação continuada docente pode contribuir na sua atuação, estes evidenciaram que a formação é muito importante e necessária, como podemos identificar na fala do(a) professor(a) Kira:

Repensar a prática, encontrar novos meios de compartilhar o conhecimento norteia e contribui para a segurança e desempenho do professor. Entender as diversas realidades e como se dá a aprendizagem de jovens e adultos seria muito interessante para acessarmos e ajudarmos os estudantes.
(KIRA, PESQUISA DE CAMPO 2022)

Segundo o(a) docente, a formação pode contribuir para “repensar a prática” e, conseqüentemente, descobrir novas formas de compartilhar o conhecimento. Logo, é preocupante o termo que este usa — “compartilhar” — uma vez que o conhecimento deve ser construído de forma dialogada e coletiva, garantindo ao estudante a participação ativa nesse processo que deve envolver sua realidade. Como evidencia Freire (2011), uma das tarefas principais do educador é ser apoio para o discente, levando-o a vencer suas dificuldades com seu próprio empenho, estimulando a prosseguir na busca pelo conhecimento.

Todo(a) educador(a) da Educação de Jovens e Adultos carece compreender que essa tarefa, citada pelo autor, deve ser dele também: a de propiciar que o estudante, por ele mesmo, vença suas dificuldades.

A docente Patrícia sugere que as formações devam tratar sobre “*Abordagem do público e metodologias*”, já a professora Lamparina cita que é necessária mais “*Formação teórica com literatura que discute o ensino para o EJA, possibilidades metodológicas com o EJA*” (PESQUISA DE CAMPO 2022). Já o professor Digão destaca relevante formações “*Através da apresentação de novas estratégias e metodologias inovadoras*” (PESQUISA DE CAMPO 2022).

A resposta do docente João nos mostra a necessidade das oficinas de formação continuada para a EJA, tendo como tema principal a metodologia Freiriana. Para ele, “*Sim! Sinto necessidade de dominar as pedagogias mais indicadas, como a pedagogia de Paulo Freire*”. O docente Duarte ainda enfatiza sobre a importância da formação continuada: “*Sim, estratégias pedagógicas que visem ao desenvolvimento do material linguístico voltado à realidade deste educando*” (PESQUISA DE CAMPO 2022).

As falas desses professores revelam as carências formativas e existe grande necessidade de conhecimentos voltados a metodologias novas e eficazes para atuação com o público jovem e adulto. Por isso, é preciso que os sistemas de ensino promovam formações sobre a temática, visto que o docente possui bastantes tarefas que envolvem todo seu tempo, inclusive o tempo que, na organização do trabalho docente, deveria ser para formação no cotidiano escolar — este passa a ser preenchido com questões burocráticas da escola.

O caminhar profissional docente requer aliados e, sem estes, será difícil a jornada dos professores, uma vez que é insuficiente ofertar a formação inicial e, após isso, começarem a “trabalhar sozinhos”. Aqui, refletimos sobre o papel da gestão escolar e da coordenação pedagógica, sendo necessário “dar as mãos” e compreender que o resultado alcançado na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes não é reflexo apenas do trabalho do(a) professor(a), mas do conjunto.

Sobre este aspecto, o professor Paisagem apresenta a seguinte contribuição:

É fato que a formação sempre pode contribuir desde que sejam levados mais em consideração os aspectos qualitativos do que quantidade. Entretanto, reforço que os maiores problemas da atuação docente da EJA não estão na falta de formação dos docentes, mas em todo um sistema educacional norteado por uma tendência pedagógica tradicional. Isto sim afeta a prática docente, nas suas possibilidades de saber-fazer, ou seja, se há uma tendência verticalizada e hierárquica baseada na transmissão de saber e que o aluno é receptor de conteúdo, as possibilidades de instauração de outras práticas docentes tornam-se mais difíceis. (PAISAGEM, PESQUISA DE CAMPO, 2022)

A narrativa do docente revela que, para além da formação docente que este considera importante no processo pedagógico, se faz necessário refletir sobre como o sistema educacional é organizado e desenvolvido. Para ele, “*um sistema educacional norteado por uma tendência pedagógica tradicional afeta a prática docente*” (PAISAGEM, PESQUISA DE CAMPO, 2022). A professora Paula corrobora com o pensamento do professor ao responder a indagação destacando “*Sim. Investir na capacitação do profissional é fundamental. Principalmente dando a ele carga horária adequada e não sobras*” (PAULA, PESQUISA DE CAMPO, 2022).

Nesse sentido, Paulo Freire (2011, p. 64) trata do quão relevante deve ser, para o professor, compreender os seus direitos e se engajar na “exigência das condições para o exercício de seus deveres.” Para ele, é preciso garantir as condições mínimas favoráveis ao desenvolvimento do trabalho docente, acentuando

que “o desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica” (FREIRE, 2011, p. 64).

Logo, a falta de condições necessárias para o desenvolvimento da prática pedagógica torna-se uma “ofensa” para os professores e estudantes, na mesma medida. Formação continuada e condições favoráveis, em todos os aspectos, devem estar atreladas no sentido de qualidade educativa.

Em relação ao tipo de concepção pedagógica que tem norteado a prática pedagógica dos professores da EJA, nos debatemos com duas questões importantes para refletir. Uma parte dos docentes afirma nortear suas práticas com as concepções pedagógicas “histórico crítica, construtivista, sociointeracionismo, concepção da pedagogia crítica, pedagogia da autonomia e esperança.” Essas são concepções que possuem relação com os estudos de Paulo Freire, logo, contribuem para o processo de ensino e aprendizagem na educação de jovens e adultos.

Algumas respostas trazem preocupação por revelar que são realizadas atividades sem um direcionamento para uma proposta de trabalho norteador por objetivos específicos de determinada concepção pedagógica, como podemos observar na fala da docente Ana Júlia, que respondeu usar a concepção “*tradicional*.”

Aqui, cabe uma análise sobre a estrutura e autonomia que lhe é dada, ou não, para que esta possa nortear sua prática com outra concepção pedagógica que atenda melhor às especificidades dos jovens e adultos e não negue os seus direitos. Como significativamente propõe Arroyo (2017), uma prática que evidencie o público jovem e adulto enquanto sujeitos de direitos, o que foi negado durante a história, e muitas vezes, ainda é latente na sociedade.

Necessário e urgente é devolver, para os jovens e adultos, a afirmação dos seus direitos, uma educação humana que direcione seus objetivos principais para a emancipação desses, tornando-os sujeitos de direitos humanos, direitos estes que por longos anos na história da educação foram negados.

A afirmação da professora Paula, quando questionada sobre a concepção que norteia sua prática, apresenta, igualmente, um cenário preocupante por entendermos que nenhuma prática pedagógica pode ser efetivada sem ter uma concepção que a oriente, guie. Como também salienta Freire (2011):

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada

de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê [...] (FREIRE, 2011, p. 100)

O que tem permeado a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos? Devemos nos questionar constantemente sobre isto, para canalizar esforços na tarefa de romper com o modelo estabelecido para a modalidade e transformá-la. Movimentar-se na contramão dos modos postos pelo capitalismo, os quais favorecem determinados contextos econômicos e sociais, não é uma fácil missão; porém, se atuarmos como profissionais da educação que militam pela mudança e em favor dos sujeitos que estão na escola, mas excluídos dos seus processos, nossa prática pedagógica passará a ter coerência.

Paulo Freire executou sua práxis fazendo isto. Lutou pelos excluídos da educação e desenvolveu um método que contribuiu para (re)integrar os jovens e adultos nos processos metodológicos. Na categoria abaixo, iremos dialogar sobre o autor, refletindo sobre a relação dos docentes com esta metodologia.

Quadro 13 – Metodologia Freiriana

Sujeito	Conhece a Metodologia freiriana?	Para você, a metodologia freiriana, que é a proposta de trabalho interdisciplinar através de temas geradores, pode contribuir para a melhoria no processo de ensino/aprendizagem dos sujeitos da EJA?
1.Patrícia	<i>Sim.</i>	<i>Significativamente.</i>
2.Luana	<i>Sim.</i>	<i>Pode Ajudar.</i>
3.Paula	<i>Sim.</i>	<i>Pode Ajudar.</i>
4.Lamparina	<i>Sim.</i>	<i>Significativamente.</i>
5.Ana Júlia	<i>Sim.</i>	<i>Significativamente.</i>
6.Kira	<i>Sim.</i>	<i>Significativamente.</i>
7.João	<i>Sim.</i>	<i>Pode Ajudar.</i>
8.Duarte	<i>Sim.</i>	<i>Significativamente.</i>
9.Santana	<i>Sim.</i>	<i>Significativamente</i>
10.Esperança	<i>Não.</i>	<i>Pode Ajudar.</i>
11.Digão	<i>Sim.</i>	<i>Pode Ajudar.</i>
12.Clara	<i>Sim.</i>	<i>Significativamente.</i>

13.Paisagem	<i>Sim.</i>	<i>Significativamente.</i>
-------------	-------------	----------------------------

Fonte: Memorial Descritivo, 2022.

Elaboração: Libna Carneiro Miranda, 2022.

Paulo Freire desenvolveu um método voltado para a alfabetização fundamentado na experiência dos sujeitos. Para ele, é imprescindível fugir das “cartilhas” e dos métodos tradicionais que impossibilitam a inserção dos contextos de cada indivíduo no processo de aprendizagem. A metodologia freiriana está voltada para o uso de palavras ou temas geradores extraídos do contexto dos estudantes, procedimento pedagógico propulsor da alfabetização. De acordo com Freire (1981, p.110), esses temas possuem possibilidades de estimular novas temáticas.

Esse processo se dá envolvendo alguns passos, iniciando pela *vivência* na qual o educador precisa ter através do contato com a comunidade dos estudantes, para conhecer as realidades destes e, assim, elencar os temas geradores. Essa definição dos *temas geradores* é a segunda etapa após isto, pois a terceira etapa, que é a *problematização*, põe-se situações ligadas aos temas geradores que exigem a participação dos estudantes.

Essa etapa deve acontecer de forma dialógica e a partir das situações advindas dos temas geradores, realizando reflexões e proposições de resoluções para as problemáticas. Esse processo irá desencadear na quarta etapa, definida por Paulo Freire como *conscientização*. De acordo com Freire (1983), através da conscientização sobre as situações, acontece o *processo de transformação* que, para ele, é representado pela práxis (ação política).

Corroborando com o que Freire (1983) enfatiza, Sonia Feitosa considera a metodologia de Paulo Freire como uma “teoria pedagógica” que tem conquistado espaço por promover uma educação libertadora pela qual o (a) professor reveste-se de autonomia pedagógica e desenvolve uma prática que resultará em ações de reflexões críticas.

Dos sujeitos envolvidos na pesquisa, apenas um deles destacou não conhecer a metodologia freiriana. Entretanto, pouco se observa, na prática de sala de aula, o desenvolvimento de atividades baseadas nesta metodologia. Isto representa um cenário preocupante, pois, se os docentes, em sua maioria, dizem conhecer a

metodologia e, não obstante, se distanciam desta, existe algum fator que influencia para o não exercício.

Esse fator pode estar voltado para o contexto “cultural educacional” no qual as concepções pedagógicas são conhecidas e compreendidas, porém ficam “engavetadas” e bem distantes do que se é praticado. Ora, isto é culpa dos docentes?

É preciso compreender que a lógica capitalista, que gere a sociedade, está presente na educação que intenciona manter o modelo desigual, onde alguns são “opressores” e outros são “oprimidos”. O sistema educacional contribui para a perpetuação de uma prática educativa tradicional que reverbera o modelo de “educação bancária”, o qual foi definido por Paulo Freire como forma de ensino em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é o receptor; assim, no aluno é “depositado” o que já está “construído”.

Essa forma em que o sistema educacional ainda está envolvido “obriga” o docente a desenvolver uma prática pedagógica com mais características tradicionais, mesmo este sabendo que não é o modelo que irá causar transformação de oprimidos em sujeitos críticos e autônomos.

É possível afirmar que esses sujeitos, muitas vezes, são obrigados a executar, na prática, modelos mais tradicionais pelo fato de a escola não oferecer recursos necessários para que metodologias inovadoras sejam executadas, além da estrutura curricular não ser tão favorável para a prática de atividades interdisciplinares. Freire aponta uma situação que prejudica, significativamente, a prática educativa: a divergência entre a fala e o pensar, que influenciam no agir.

Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um *dado aí*, desconectado do concreto. (FREIRE, 2011, p. 29)

Por isso, a necessidade de formação continuada com viés nos pensamentos de Paulo Freire, pois esses momentos são indispensáveis para acontecer reflexões na prática atual e diálogos sobre a metodologia freiriana, fazendo relação com o contexto atual da escola, da gestão, dos discentes e docentes com o objetivo de buscar compreender quais os entraves presentes na prática pedagógica escolar,

para, assim, propor e buscar eliminar os mesmos e evidenciar a prática libertadora na Educação de Jovens e Adultos.

Aos docentes, foi exposta a seguinte pergunta: *Para você, a metodologia Freiriana, que é a proposta de trabalho interdisciplinar através de temas geradores, pode contribuir para a melhoria no processo de ensino/aprendizagem dos sujeitos da EJA?* Dos treze participantes desta pesquisa, cinco responderam que entendem que a metodologia “pode ajudar” na melhoria do ensino e aprendizagem; oito dos docentes destacaram que a proposta freiriana pode contribuir “significativamente” nesse processo.

A partir das respostas dos professores, evidencia-se a necessidade de rever a prática pedagógica na EJA, repensando o (re)direcionamento desta no cenário atual, em que as políticas públicas são elaboradas para diminuir a opressão, mas, na prática, elas continuam mantendo o “status quo” da sociedade.

Vale refletir sobre a crise na profissão docente, pois, em sala de aula, muito do que se acredita e se defende, torna-se impossível de executar. Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, vários aspectos estão envolvidos, como questões estruturais nos espaços escolares, organização das matrizes curriculares e horários de aulas na EJA, falta de concurso docente específico para a modalidade com as exigências mínimas de experiência, formações complementares para atuação nesta, dentre outras.

A distância entre o que se aprende teoricamente na formação superior e o que é realmente a prática, com desafios e dificuldades, influencia igualmente para a crise profissional docente. Ao chegar na instituição escolar, o docente não dispõe de todos os recursos que foram citados nos componentes curriculares ofertados pelo curso na universidade — mais especificamente em “Didática”, que estuda os tipos de didática e seus percursores, ensina a prática de metodologias que façam uso de diversos recursos atrativos ao estudante; porém, na escola, estes não estão disponíveis.

Entretanto, o(a) professor(a) tem um papel reflexivo e crítico, não devendo se apegar a determinadas situações como as supracitadas e transformar sua prática através da luta, pois é indispensável combater diariamente esse sistema opressor que permeia a sociedade e a educação. Paulo Freire foi esse educador, que lutou muito para que a educação fosse emancipatória e não opressora, como destaca

Sonia Feitosa (1999, p.27), “Ao longo de sua militância educacional, social e política, Freire jamais deixou de lutar para superar a opressão e desigualdades [...]”

Assim, as oficinas de formação continuada, produto desta pesquisa, tornam-se importantes e necessárias para desvelar o que está por trás das respostas afirmativas sobre o conhecimento da metodologia e o não desenvolvimento desta em sala de aula, cotidianamente. Paulo Freire assegura enfaticamente: “O que quero dizer é o seguinte: Não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito” (FREIRE, 2011, p.79).

Nesse sentido, (re)aprendemos que o ato de ensinar precisa basear-se no processo de produção que envolve as experiências e o educando deve ser instigado a descobrir suas dificuldades e ir em busca de superá-las. Os estudantes jovens e adultos, que já possuem seus próprios saberes de vida, podem ser envolvidos em estratégias de ensino ativas, nas quais são atores principais, no desejo de se tornarem críticos, reflexivos e emancipados, sendo o docente um mediador fundamental nesse percurso.

5.1 PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: OFICINAS FORMATIVAS

A partir da análise reflexiva sobre os discursos dos docentes da EJA, emergiu a necessidade de formação continuada voltada para a modalidade, suas características e conceituação, bem como sobre o perfil dos estudantes da modalidade na unidade escolar e o trabalho pedagógico emancipador na Educação de Jovens e Adultos, à luz da Pedagogia Freiriana.

Realizamos uma oficina de sensibilização, com o tema *Educação de Jovens e Adultos – Concepções, especificidades e desafios*. Nesse primeiro momento, foi evidenciado, a partir da discussão realizada, que a modalidade tem sido negligenciada desde a elaboração e efetivação de políticas específicas até a formação docente para atuação. Como aporte teórico para dar sustentação ao nosso diálogo inicial, foi utilizado as reflexões de Miguel Arroyo (2017), principalmente a sua obra *Passageiros da noite*.

Assim, a proposta foi apresentada e (re)pensada com os docentes de quatro oficinas formativas, organizadas com uma proposta dialógica e tendo, como estratégias metodológicas, dinâmicas de grupos que possibilitem a troca de

experiência, o diálogo e a preservação dos direitos dos participantes se expressarem e emitirem opiniões acerca das temáticas.

No primeiro momento, realizaremos leituras e reflexões sobre a temática tendo como referências os teóricos que discutem a EJA e suas especificidades. No segundo momento, serão realizadas outras duas oficinas que seguirão o mesmo modelo estabelecido para as primeiras, porém com objetivo diferenciado que será: promover momentos de elaboração de propostas didáticas interdisciplinares a partir de temas geradores e dos conceitos de Paulo Freire que elencam reflexões sobre práticas e políticas educacionais para a modalidade.

O último encontro desta etapa da pesquisa pretende finalizar a produção do material com as propostas didáticas construídas pelo grupo e realizar uma análise crítica da proposta, bem como avaliar as oficinas formativas. Abaixo, descrevemos a programação prévia das oficinas que serão desenvolvidas no plano de formação continuada.

A oficina inicial terá a temática **EJA: CONTEXTO HISTÓRICO, REALIDADES E ESPECIFICIDADES**, cujo objetivo será abordar a temática da educação de jovens e adultos visando compreender o processo histórico, suas mudanças, a realidade atual e as interfaces específicas, conforme o quadro organizativo de planejamento abaixo:

Quadro 14 – Oficina 01

OFICINA 01
TEMA: EJA: CONTEXTO HISTÓRICO, REALIDADES E ESPECIFICIDADES
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> ● Compreender a Educação de Jovens e Adultos, analisando seu contexto histórico e sua realidade; ● Analisar o processo histórico da modalidade e os desafios para a EJA no momento atual; ● Discutir acerca das especificidades da Educação de Jovens e Adultos.
METODOLOGIA
<p><u>Primeiro Momento</u> Acolhimento dos participantes através de vídeo com a música: <i>Metamorfose Ambulante</i> – Raul Seixas / Apresentação da proposta da oficina: Organização, temática, tempo e metodologias.</p> <p><u>Segundo Momento</u> Dinâmica: Colcha de retalhos- Cada participante recebe um pedaço de papel e,</p>

nele, irá escrever suas concepções sobre a EJA. Em seguida, cada um irá expor o que escreveu e colar sua parte da colcha. Após, será feita uma reflexão sobre a temática.

Vídeo: **ENTREVISTA MIGUEL ARROYO**
(https://www.youtube.com/watch?v=zs_dIEMq6U)

Discussão sobre os principais documentos legais que regem a Educação de Jovens e Adultos, fazendo uma reflexão breve sobre os principais marcos legais.

Terceiro Momento

Atividade Individual- Registrar, a partir das discussões realizadas e suas visões/concepções e compreensão:

- *EJA: O que é? Avanços e Retrocessos*
- Prática Docente e EJA- Como deve acontecer? (Pensando nas especificidades da modalidade.)

Avaliação:

Nuvem de Palavras- Cada participante escreve e/ou avalia a oficina a partir de uma palavra que represente o momento.

RECURSOS:

Data Show; Caixa de Som; Textos; Vídeo; Papel Ofício; Papel Metro; Fita Adesiva

FONTES TEÓRICAS

Passageiros da Noite- Miguel Arroyo; Pedagogia do Oprimido- Paulo Freire
BNCC; LDB 9394/96; DCNs EJA; CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1988;
RESOLUÇÃO CNE;

Elaboração: Libna Carneiro Miranda, 2022.

Para a segunda oficina a proposta, está voltada a temática **TRABALHO PEDAGÓGICO NA EJA - PROPOSIÇÕES**, com o objetivo de dialogar sobre a prática pedagógica. Nesta, elencando as proposições teóricas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem na educação de jovens e adultos através de temas geradores, evidenciando também o contexto dos estudantes da escola, como é possível observar no quadro referente ao planejamento.

Quadro 15 – Oficina 02

OFICINA 02
TEMA: TRABALHO PEDAGÓGICO NA EJA – PROPOSIÇÕES
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre o trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos a partir dos teóricos que discutem a temática; • Identificar os principais desafios e avanços da/na prática pedagógica da

<p>EJA;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes da EJA no IMLVN
METODOLOGIA:
<p><u>Primeiro Momento:</u> Vídeo sobre Prática Pedagógica na EJA Roda de Conversa sobre como deve acontecer a prática pedagógica na EJA- Entraves e Possibilidades (Registro das contribuições dos docentes)</p> <p><u>Segundo Momento:</u> Discussão a partir dos teóricos que discutem EJA e Prática Pedagógica, principalmente Freire (1996), Gadotti (2011) e Arroyo (2017).</p> <p><u>Terceiro Momento:</u> Dinâmica: Oceano- Os participantes constroem barcos de papel e, neles, devem escrever o que ele/ela pode fazer para transformar a prática pedagógica da EJA na unidade escolar. Em seguida, assistir o vídeo da música <i>A vida é um rio</i> e, ao ouvir, colocar o barco no oceano denominado <i>Educação de Jovens e Adultos</i>. Atividade coletiva- Produzir um roteiro (manual) sobre a prática pedagógica para EJA. Socialização das ideias. Avaliação: Escrever, em ficha avaliativa, o que a oficina trouxe de relevante sobre a prática educativa na EJA.</p>
<p>RECURSOS: Data Show; Caixa de Som; Textos; Vídeo; Papel Ofício; Papel Metro; Fita Adesiva</p>
FONTES TEÓRICAS
<p>Educação de Jovens e Adultos- Teoria, prática e proposta- Moacir Gadotti/ José Romão Educação como prática da Liberdade- Paulo Freire Outros Sujeitos, Outras pedagogias- Miguel Arroyo</p>

Elaboração: Libna Carneiro Miranda, 2022.

A terceira oficina possui o tema **PROPOSTAS DIDÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA EJA - PEDAGOGIA FREIRIANA** e objetiva refletir sobre a prática de ensino/aprendizagem emancipadora que vise envolver os estudantes como atores principais no processo, desenvolvendo, assim, propostas metodológicas participativas e referenciando a metodologia de Paulo Freire, que destaca o ensino e aprendizagem a partir de contextos discentes e com temáticas gerais que envolvam os saberes, conforme quadro abaixo:

OFICINA 03
TEMA: PROPOSTAS DIDÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA EJA - PEDAGOGIA FREIRIANA
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entender a Pedagogia Freiriana e o trabalho pedagógico a partir de temas geradores; • Dialogar sobre metodologias com temas geradores; • Elaborar propostas didáticas interdisciplinares para turmas da EJA II, usando temas geradores.
METODOLOGIA:
<p><u>Primeiro Momento:</u></p> <p>Vídeo sobre o trabalho pedagógico na EJA a partir de temas geradores- Diálogo sobre temas geradores, Paulo Freire e EJA; Dinâmica: <i>Eu, tu, ele e nós...</i> Usar um tema e/ou objeto e, daí, solicitar que os participantes pensem em algo da sua vida, infância, ou qualquer outra fase, e represente em imagem. Depois, socializar e montar um varal interativo.</p> <p><u>Segundo Momento:</u></p> <p>Leitura e discussão de capítulos do livro: CONSCIENTIZAÇÃO- Teoria e Prática da Libertação – FREIRE (1979); Discussão sobre o que é a Pedagogia Freiriana.</p> <p><u>Terceiro Momento:</u></p> <p>Seleção de temas geradores que serão bases para as propostas didáticas (Com base no questionário aplicado aos estudantes); Elaboração de propostas didáticas interdisciplinares para a EJA II a partir dos temas definidos anteriormente.</p>
<p>RECURSOS:</p> <p>Data Show; Caixa de Som; Textos; Vídeo; Papel Ofício; Papel Metro; Fita Adesiva; Lápis de cor; Hidrocor; Tintas; Pincéis; Barbante; Prendedores;</p>
FONTES TEÓRICAS
<p>Teoria e Prática da Libertação - FREIRE(1979) PEDAGOGIA DA AUTONOMIA- FREIRE (1996) OUTROS SUJEITOS, OUTRAS PEDAGOGIAS- ARROYO (2017)</p>

Elaboração: Libna Carneiro Miranda, 2022.

Já a quarta oficina, última desse processo, contará com a temática **DIÁLOGO SOBRE AS PROPOSTAS ELABORADAS: ANÁLISE E RESULTADOS** e tem o objetivo de avaliar o que foi discutido e construído nas oficinas anteriores, além de realizar a finalização da etapa das oficinas formativas. Abaixo, é possível encontrar o

quadro organizativo do planeamento da oficina de conclusão deste plano de formação.

Quadro 17 – Oficina 04

OFICINA 04
TEMA: DIÁLOGO SOBRE AS PROPOSTAS ELABORADAS: ANÁLISE E RESULTADOS
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Analisar as propostas didáticas construídas coletivamente, repensando-as (se necessário); • Avaliar as oficinas e o trabalho realizado.
METODOLOGIA:
<p>Primeiro Momento: Continuar a elaboração das propostas didáticas.</p> <p>Segundo Momento: Vídeo para reflexão sobre o papel do docente na EJA; Breve diálogo.</p> <p>Terceiro Momento: Socialização das propostas elaboradas; Preenchimento de questionário sobre as oficinas e suas temáticas; Avaliação de forma oral; Encerramento com música motivacional.</p>
RECURSOS: Data Show; Caixa de Som; Textos; Vídeo; Papel Ofício; Papel Metro; Fita Adesiva; Lápis de cor; Canetas;
FONTES TEÓRICAS
PASSAGEIROS DA NOITE- ARROYO (2017) PEDAGOGIA DA AUTONOMIA- FREIRE (1996)

Elaboração: Libna Carneiro Miranda, 2022.

Todas as oficinas serão baseadas nas discussões teóricas que dão sustentação a esta pesquisa, de acordo com as categorias estabelecidas nesta. Após essas oficinas, será construído um relatório que descreverá o percurso da formação continuada através das oficinas, estabelecendo os principais diálogos,

recortes teóricos e propostas metodológicas elaboradas através das oficinas pelos profissionais da EJA que atuam na instituição escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como principal objetivo promover reflexões acerca do papel do professor da EJA e a importância da formação continuada para a ressignificação da prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa surgiu de uma inquietação sobre a formação docente para atuação na modalidade. Ao buscar os estudos produzidos por pesquisadores sobre a temática em questão, identificamos que poucas são as pesquisas que tratam da formação docente, especificamente para EJA.

Para além disto, das pesquisas encontradas que foram relatadas no estado da arte, nenhuma delas apresenta uma proposta de formação para os professores envolvendo os temas geradores de Paulo Freire. Logo, no percurso da pesquisa, identificamos um fator crucial que interfere diretamente na prática pedagógica da EJA e que suscitou em outro viés para a investigação — trata-se das dificuldades sistemáticas que os docentes enfrentam no dia a dia da escola e que influenciam na perpetuação de práticas tradicionais e desmotivadoras.

A pesquisa possibilitou, partindo dos estudos bibliográficos e da análise dos dados do memorial e da oficina, compreender, de forma mais ampla, a educação de jovens e adultos e suas características; identificar as necessidades voltadas para a formação pedagógica dos docentes da modalidade na unidade de ensino; dialogar com os atores pedagógicos sobre o fazer em sala de aula com o público jovem, adulto e idoso, analisando os desafios e dilemas de forma coletiva, uma vez que esta foi uma pesquisa colaborativa na qual todos os sujeitos envolvidos contribuíram para os resultados.

Outro importante intuito da pesquisa foi analisar como a educação de jovens e adultos é praticada na unidade de ensino, promovendo reflexões sobre o papel de cada profissional da escola e elaborando metas pedagógicas para um possível aprimoramento da prática pedagógica no Instituto Municipal Luiz Viana Neto. Consideramos que o percurso da pesquisa foi marcado por desafios — inicialmente, por conta das poucas produções voltadas para a formação e EJA.

O construto dessa dissertação é fruto das leituras, reflexões e análises dos instrumentos utilizados para obtenção dos dados. Isto possibilitou compreender o que os docentes da modalidade na escola lócus possuem de formação sobre essa modalidade, seus anseios, necessidades e dificuldades. Logo, a partir da oficina e dos memoriais descritivos, identificamos a necessidade real de formações voltadas para a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, outros achados importantes evidenciaram que os docentes se esbarram, muitas vezes, nas questões culturais que o processo de ensino, como um todo, envolve.

Logo, a preocupação inicial, que se tornou uma angústia pessoal desde que eu lecionava na modalidade e sentia o “despreparo” para ensinar jovens e adultos, e as experiências na coordenação pedagógica permitiram identificar que outros docentes compartilhavam igualmente desse sentimento que foi o ponto de partida desse estudo. Ao realizar etapas da pesquisa e, principalmente, ao analisar os materiais dos professores, deparamo-nos com aspectos que contribuem diretamente na problemática que está envolvida a educação de jovens e adultos.

Entendemos que “cruzar” os braços diante das questões supracitadas representa aceitar o que se põe de forma indireta a partir delas: a manutenção da perpetuação da exclusão dos grupos dominados pelos opressores. Como afirma Freire (2011, p. 109), “lavar as mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele.”

No entanto, buscamos compreender como a formação continuada docente pode contribuir para romper com esse “poder opressor” e alcançar a (re)significação da prática pedagógica. A partir das narrativas docentes, foi possível notar que estas se tornam, sim, extremamente importantes e necessárias, pois os docentes, em sua maioria, disseram não possuir formação específica para a modalidade, sendo que alguns ainda destacaram que desejam e sentem que precisam aprender mais sobre as especificidades da EJA, bem como sobre a metodologia freiriana e o trabalho a partir dos temas geradores na educação.

Na oficina inicial da pesquisa, desenvolvemos uma proposta didática de roda de conversa virtual com o tema EJA: Conceitos, especificidades e desafios. Na oportunidade, os docentes evidenciaram suas impressões acerca da temática, enfatizando que a modalidade é excluída dos processos formacionais e nem sempre os docentes conseguem realizar o trabalho que desejam e planejam. Nas trocas entre os presentes, ficou perceptível que ambas as partes sentem-se mobilizadas a

se debruçarem em estudos que propiciem mais conhecimento sobre as características próprias da EJA, bem como assumiram o compromisso de participação na pesquisa, visando contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem.

Segundo Paulo Freire (2011, p.93), “Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia”. A partir do que o autor apresenta como liberdade do educador e do educando na educação, enfatizamos que, neste caminho de investigação, os sujeitos demonstram demandas ligadas à formação e condições de pôr em prática o que foi discutido sobre a pedagogia de Paulo Freire, para, então, superarmos a ignorância presente em docentes e discentes.

Com a realização da pesquisa, chegamos à conclusão de que formação docente que direcione para a modalidade e suas especificidades é uma demanda urgente para nossa escola. Discutir a metodologia de Paulo Freire, refletindo sobre como se dá uma prática de ensino a partir de temas geradores e buscar meios de evidenciar esta metodologia na prática, coloca-se como um desafio necessário para a equipe pedagógica.

A formação continuada sobre a educação de jovens e adultos se torna um instrumento importante que representa o ato de “resistir” ao poder instituído que objetiva continuar excluindo os que já foram excluídos outras vezes. Convidamos nosso autor referencial, o Mestre Paulo Freire (2011, p.130), ao diálogo: “No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente.”

É indispensável rever as nossas metodologias e concepções pedagógicas, bem como as nossas atitudes docentes, a fim de buscar essa “resistência ao poder”, citada por Freire, e romper com metodologias, currículos e atitudes que nos distanciam do real dever do educador progressista: promover transformações.

Portanto, com a execução do plano de formação continuada, produto final da pesquisa, que acontecerá por meio de um seguimento de oficinas formativas de forma dialógica, elencaremos propostas metodológicas interdisciplinares partindo de temas geradores que poderão ser selecionados a partir da escuta aos discentes, nas turmas, para garantir que os temas sejam, de fato, parte do contexto discente. As

propostas serão, posteriormente, aplicadas nas turmas pelos docentes e, após, realizaremos um grupo de interlocução para avaliar os resultados.

É nítida a intenção em apagar a Educação de Jovens e Adultos no contexto atual da nossa sociedade: turmas sendo fechadas, falta de políticas públicas para a modalidade, exclusão destas nos dispositivos legais da educação, falta de formação docente direcionada para a EJA. Porém, é preciso reagir, lutar pelos nossos estudantes jovens e idosos para que não sejam “excluídos” mais uma vez. Precisamos deixar latente, em nossas práticas pedagógicas para EJA, as ideias de Paulo Freire e praticar a amorosidade, o respeito, os direitos e a emancipação.

Sentimos, ao final desta pesquisa, que ainda há muito para ser explorado sobre a prática pedagógica e formação docente na Educação de Jovens e Adultos. Assim, apresentamos, como caminhos futuros para novas pesquisas, uma análise mais efetiva sobre os principais desafios que os docentes da EJA encontram na escola e as possibilidades de ações e mudanças para galgarmos a transformação da nossa prática pedagógica e emancipação dos discentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Ângela Maria. A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. In: XII Congresso Nacional de Educação. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 1283 – 1299.

ALMEIDA, Andreia Silva Ferreira de. **Letramento literário na EJA: transformando e (re)construindo caminhos**. 2018. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

ANTUNES, Ângela. Apresentação. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E.(orgs.) **Educação de Jovens e Adultos. Teoria, prática e proposta**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada**. 2017. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalhoencom_38anped_2017_gt11_textoricardoantunes.pdf> Acesso em: 30 de Agosto 2022.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem fronteiras**, v.3. 2003.

_____. **Passageiros da Noite: do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. IN: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos** [Youth and Adult Educators Training]. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-32.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

BAHIA. Política de EJA da Rede Estadual, 2009. Disponível em <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Politica-da-EJA-2009.pdf>> Acesso em: 10 de julho, 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Abdizia Maria Alves. **Repercussões na Prática Pedagógica da Política de Formação de Professores de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, MACEIÓ AL.** 2013. 205f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

BEISEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos.** São Paulo: Pioneira, 1974.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOSCHETTI, Vania Regina; MOTA, Assislene Barros da. GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS. **Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, vol. 5, núm. 10, pp. 103-111, julho-diciembre, 2016.

BRASIL. DECRETO-LEI Nº 8.530, DE 2 DE JANEIRO DE 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União** - Seção 1, Brasília-DF, 4/1/1946, Página 116, 1946.

_____. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União** - Seção 1, Brasília-DF, 27/12/1961, Página 11429, 1961.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 de Julho, 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 de Julho, 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. 2000a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000**. Estabelece as diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos. 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

_____. LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**. 11/03/2008, p. 1, 2008.

_____. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de Novembro de 2009**. Brasília-DF: Congresso Nacional, 2009.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, nº 12 – quinta-feira, 13 de junho de 2013 – Seção 1 – Página 59, 2012.

_____. Resolução Nº 510, de 07 de Abril De 2016. **Diário Oficial da União** nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, páginas 44, 45, 46, 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO No. 01/2021 DE 25 DE MAIO DE 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

CACETE, N. H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.40, n. 4, p.1061-1076, 2014.

CAMARA DE VEREADORES DE SÃO FRANCISCO DO CONDE. **São Francisco do Conde na História**. Disponível em: <<http://www.camarasaofranciscodoconde.ba.gov.br/noticias/1264/sao-francisco-do-conde-na-historia->>. Acesso em 28 de Out. 2021.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. 1. Ed. Cuiabá: EDUFMT, 2005.

CAVALCANTI, Israel Sharon Silveira. **A Inserção na Educação de Jovens e Adultos e a Formação da Identidade Profissional Docente**: Um estudo de caso. Natal, RN, 2016. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo. Editora Cortez, 1998.

COELHO, Beatriz. **Você sabe como fazer o estado da arte de sua pesquisa Científica?** 2021. Disponível em: <<https://blog.metzzer.com/estado-da-arte/>>. Acesso em 27 de setembro de 2021.

CONCEIÇÃO, Sheilla Silva; SCHNEIDER, Henrique N.; SOEIRA, Elaine R. PEDAGOGIA FREIRIANA: O currículo e a prática pedagógica no processo de aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.1, p. 204-229, jan./mar. 2019.

CONCEIÇÃO, Wilma Moura; CARNEIRO, Ana Carolina Santos; COSTA, Patrícia Lessa Santos. Plano Municipal de Educação como Conquista da Organização e Melhoria Do Ensino: o exemplo de Guanambi-BA. In: AMORIM, A.; DANTAS, T. R.; AQUINO, M. S. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural. 1. Ed. Salvador: EDUFBA, 2017.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

Educação de Jovens e Adultos, Um Breve Histórico. **Pedagogia ao Pé da Letra**, 2013. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/eja-educacao-de-jovens-e-adultos-um-breve-historico/>>. Acesso em: 28 de outubro de 2021.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **MÉTODO PAULO FREIRE Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação**. São Paulo. 1999. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de educação da universidade de São Paulo. 1999.

FLEURY, Maria Tereza Leme; WERLANG, Sérgio. Pesquisa aplicada: Reflexões sobre o conceito e abordagens metodológicas. In: WOOD JR, Thomas (org.). **Anuário de pesquisa GVpesquisa 2016-2017**. Rio de Janeiro: FGV, 2017. p. 10-17.

FORÚNS EJA BRASIL. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/node/3019>> Acesso em: 10 de Jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Extensão ou comunicação?** [recurso eletrônico] Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 1 ed. São Paulo : Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. Educação de Jovens e Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011b, p. 21-24.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro. BENITE, Claudio R. Machado. Pereira, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E.(orgs.) **Educação de Jovens e Adultos. Teoria, prática e proposta**.12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. B. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas Docentes no Brasil**. Um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

HADDAD, Sérgio (org.). **O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-194, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

HENNICKA, Micheli Daiani. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - Uma perspectiva Freireana e intercultural**. Santa Maria, RS. 2012.137f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Rio Grande do Sul, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades - São Francisco do Conde**. Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-francisco-do-conde/panorama>>. Acesso em: 10 de Out, 2021.

_____. Agência de Notícias. **PNAD Educação 2019**: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Disponível em: <[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20das,de%20pessoas\)%20vivia m%20no%20Sudeste](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20das,de%20pessoas)%20vivia m%20no%20Sudeste)> . Acesso em: 07 de outubro de 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnica de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas – amostragens e técnicas de pesquisa – elaboração, análise e interpretação de dados. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. 11° Ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUZ, N. P. R. **Alfabetização de adultos no Distrito Federal**: um estudo de caso. Brasília, 2016. 177f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) Departamento de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 7. ed. Atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MACHADO, L. Formação inicial de professores e ensino de ciências: articulando teoria e prática na arte de se aprender e ensinar ciências. In: SANCHEZ, L. (Org.) **Integrando saberes**: diálogos sobre a formação e a prática docente no âmbito de PIBID/UFRRJ. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2008, p.165-181.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

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

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>>. Acesso em: 21 de agosto de 2021.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PARO, Vitor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf>. Acesso em 06 de Agosto. 2022

PAULA, Alisson Slider do Nascimento; COSTA, Frederico Jorge Ferreira; LIMA, Kátia Regina Rodrigues. A CONTRADIÇÃO GESTÃO DEMOCRÁTICA X ADMINISTRAÇÃO BUROCRÁTICA DA ESCOLA: apontamentos para o debate. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 388-400, maio/ago., 2019. E-ISSN:1519-9029. 10.22633/rpge.v23i2.12443

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de Intervenção em Educação.** 1. Ed. Salvador: EDUNEB, 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO FRANCISCO DO CONDE. Lei Municipal Nº 398/2015 de 26 de Junho de 2015. Aprova o Plano de Educação - PME do Município de São Francisco do Conde - Bahia, em consonância com a Lei Federal nº 13.005/2014 que trata do Plano de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial do Município.** Sexta-feira • 26 de Junho de 2015 • Ano III • Nº 647, 2015.

_____. Referencial Curricular Franciscano. São Francisco do Conde: PMSFC, no prelo.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Revista Educação e pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 15 set. 2021.

ROMÃO, José Eustáquio. PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 3, edição especial, n. 4. p. 45-56. jul. 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil:** um balanço das teses e dissertações dos anos 90. 2002. 147f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de São Paulo: São Paulo, 2002.

SANT`ANNA, Sita Mara Lopes. Dez Anos Depois: os sentidos das perguntas de professores da EJA. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Porto Alegre/RS – Brasil. **Revista: Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, e96666, 2020.

SANTOS, P. K.; COSTA, C. S.; MACHADO, W. G. K. Tecnologias digitais na Educação: possibilidades para o desenvolvimento da educação para a cidadania global. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 129-145, jan.-jun. 2017.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan. 2012.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14, n. 40, jan./abr. 2013a.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a Sua Formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

SHIROMA, Eneida Oto. TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E NO PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul.-set. 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p.250-263, maio/ago., 2013.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. In: V Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais [...]** Florianópolis: UFSC, 2000.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira. **A tocante questão da formação de professores**. 2016. Disponível em: <<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/planos-de-vista-no-147-02122016-a-tocante-questao-da-formacao-de-professores-fernanda-aparecida-oliveira-silva/>> Acesso em 08 de Jul. 2022.

TAMAROZZI, Edna; COSTA, Renato Pontes. **Educação de Jovens e Adultos**. 1 ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2008, 204p.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNEB**. Disponível em <<https://portal.uneb.br/comitedeetica/apresentacao/>> Acesso em 10 de Nov. 2021.

VERGARA, Sylvia Constat. Tipos de pesquisa em Administração. **Caderno EBAP**, São Paulo, n.52, p 2-9, jun. 1990. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/12861/000055299_52.pdf?sequence=1>. Acesso em 30 set. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MEMORIAL DESCRITIVO – DOCENTES

CATEGORIAS TEMÁTICAS

1. Identidade Docente
2. Formação Acadêmica
3. Trajetória na Educação de Jovens e Adultos
4. Concepção Pedagógica / Metodológica

ORDEM DE QUESTÕES	TÓPICOS DESCRITIVOS
1º	Nome fictício
2º	Escreva, de forma resumida, o que te levou a ser professor(a);
3º	Relato de forma objetiva acerca da sua formação acadêmica;
4º	No seu curso de graduação ou licenciatura, foi ofertado alguma disciplina voltada para a educação de jovens, adultos e idosos? Essa temática foi trabalhada no curso? De que forma?
5º	Escreva um breve e objetivo relato sobre a sua trajetória na EJA, incluindo seu tempo de atuação;
6º	O município ofereceu/oferece a formação continuada voltada para EJA?
7º	Descreva as principais estratégias metodológicas que você utiliza nas suas aulas com o público Jovem, Adulto e Idoso;
8º	De qual forma a formação continuada pode contribuir com a sua atuação docente na EJA? Apresente suas considerações descrevendo as áreas específicas que considera importante nessa formação;
9º	Qual concepção pedagógica tem sido referência para sua prática pedagógica na EJA?
10º	De acordo com a sua concepção, responda: Como a metodologia Freiriana, que é a proposta de trabalho interdisciplinar através de temas geradores, pode contribuir para a melhoria no processo de ensino/aprendizagem dos sujeitos da EJA?

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
COLEGIADO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
TECNOLOGIAS APLICADAS A EDUCAÇÃO (GESTEC)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO
CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: ____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: _____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (__) _____ / (__) _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: PRÁTICA PEDAGÓGICA E PROCESSOS FORMACIONAIS: A Formação Docente na Educação de Jovens e Adultos

2. PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Patrícia Lessa Costa e Libna Carneiro Miranda.

Cargo/Função: Professores pesquisadores.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

1. O (A) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: PRÁTICA PEDAGÓGICA E PROCESSOS FORMACIONAIS: A Formação Docente na Educação de Jovens e Adultos, de responsabilidade dos pesquisadores PATRÍCIA LESSA e LIBNA CARNEIRO MIRANDA, professores integrantes do Grupo de Pesquisa Interculturalidades, Gestão da Educação e Trabalho (INTERGESTO) da pós-graduação da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo promover estudos e discussões sobre as diversas culturas e suas interligações, sobre a gestão da educação e trabalho, partindo de revisões teóricas sobre as temáticas citadas, bem como, de resultados obtidos a partir da práxis docente.

2. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios em relação a reflexão sobre a formação do professor e sua relação com a prática pedagógica na EJA com foco **no município de São Francisco do Conde/Bahia/Brasil. Caso aceite, será realizada observação de sua prática, bem como entrevistas, questionário e oficinas formativas com discussões e construções de propostas metodológicas pelos responsáveis deste estudo** vinculados ao curso de pós-graduação em Gestão e tecnologias aplicadas em educação (GESTEC). Devido a coleta de informações, o(a) senhor(a) poderá ter, como risco na participação da pesquisa proposta, a exposição de informações assim como algum tipo de constrangimento advindo de uma possível exposição/publicação de informações coletadas durante a pesquisa de algum dos seus participantes. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o(a) Sr(a) caso queira poderá ou não ser identificado. Caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer

momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelos pesquisadores e o(a) Sr.(a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, o(a) Sr.(a) tem direito a indenização, caso seja prejudicado por esta pesquisa. O(A) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Patrícia Lessa Costa

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, Salvador/BA. CEP: 41150-000. **Telefone:** (71) 987879622. **E-mail:** plessacosta@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: (71) 3117-2399. E-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF.

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo(a) pesquisador(a) sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **PRÁTICA PEDAGÓGICA E PROCESSOS FORMACIONAIS: A Formação Docente na Educação de Jovens e Adultos** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário; consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos, desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

São Francisco do Conde, 14 de Setembro de 2021.

Assinatura do participante da pesquisa

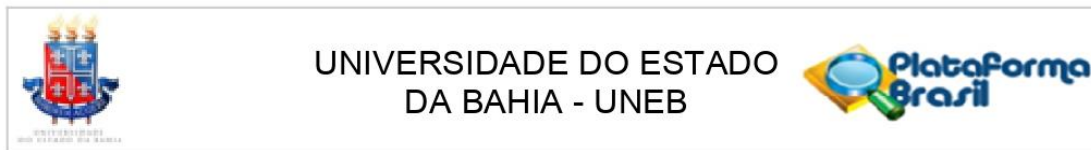


Assinatura do pesquisador discente
(orientando)



Assinatura do professor responsável
(orientador)

APÊNDICE C- PARECER CONSUBSTANCIADO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICA PEDAGÓGICA E PROCESSOS FORMACIONAIS: A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE-BA

Pesquisador: LIBNA CARNEIRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 52752421.0.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.129.022

Apresentação do Projeto:

O projeto é vinculado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO- GESTEC, da UNEB de Salvador na Bahia.

Desenho informado pela autora.

"Pesquisa de Natureza: Aplicada

Abordagem: Qualitativa

Objetivos: Exploratórios e Descritivos

Estratégias de pesquisa: Participante, Colaborativa e Pesquisa-ação

Instrumentos para Coleta de Dados: Questionários, entrevistas e oficinas

Técnica de Análise: Análise de Conteúdo Lócus da pesquisa: Instituto Municipal Luiz Viana Neto - SÃO FRANCISCO DO CONDE-BA

Sujeitos da Pesquisa: Professores e gestores da Educação de Jovens e Adultos

Inicialmente será aplicado questionário de sondagem inicial sobre a modalidade de ensino, logo após essa sondagem as oficinas formativas serão estruturadas tendo a seguinte formatação:

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

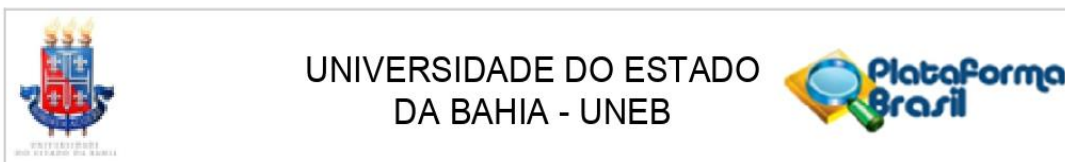
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.129.022

1. EJA- Contexto Histórico, realidade e especificidades
2. Trabalho pedagógico na EJA- Proposições
3. Trabalho pedagógico na EJA- Metodologias Participativas
4. Diálogo sobre o material elaborado / Análise e Resultados

O Produto da pesquisa será as oficinas formativas A pesquisa irá tomar todos os cuidados necessários com as questões éticas e cuidará do anonimato dos sujeitos envolvidos".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desenvolver oficinas formativas visando à formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos do ensino Fundamental (Anos Finais) no município de São Francisco do Conde-BA.

Objetivo Secundário:

Promover momentos de reflexão sobre o papel do professor, repensando os saberes, fazeres e dizeres na EJA, buscando compreender os desafios, dilemas e possibilidades pedagógicas dos professores que atuam na EJA, bem como, analisar os documentos e leis que abordam a temática através das oficinas e do Ambiente Virtual de Aprendizagem;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 510/16.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

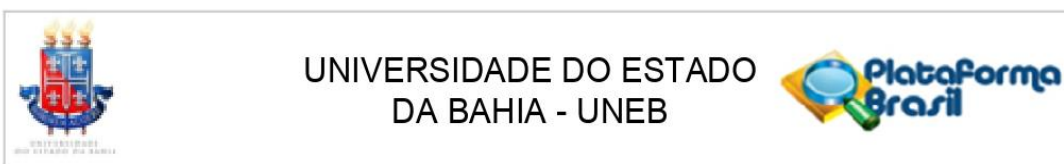
A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555	
Bairro: Cabula	CEP: 41.195-001
UF: BA	Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399	Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.129.022

esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.52752421.0.0000.0057

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1784138.pdf	21/10/2021 23:50:33		Aceito
Outros	Autorizacaoproponente.pdf	21/10/2021 23:46:19	LIBNA CARNEIRO	Aceito
Outros	Termodecompromissodopesquisador.pdf	14/10/2021 22:07:24	LIBNA CARNEIRO	Aceito
Outros	DeclaracaoConcordancia.doc	07/10/2021 17:27:02	LIBNA CARNEIRO	Aceito
Outros	Termodeconfidencialidade.doc	07/10/2021 17:26:21	LIBNA CARNEIRO	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 5.129.022

Outros	Autorizacaocoparticipante.jpeg	07/10/2021 17:25:48	LIBNA CARNEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	GESTECATUAL.pdf	26/09/2021 18:24:29	LIBNA CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLPREECHIDO.pdf	26/09/2021 18:22:06	LIBNA CARNEIRO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	02/09/2021 18:16:35	LIBNA CARNEIRO	Aceito
Outros	GESTECATUAL.docx	29/06/2021 11:28:24	LIBNA CARNEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 26 de Novembro de 2021

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

APÊNDICE D- IMAGENS DA RODA DE CONVERSA: EJA - Contextos e desafios

