UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MARILEIDE MOUTINHO PAMPONET LIMA

TRAJETÓRIA FORMATIVA DE EDUCADORES DA EJA NO MÉDIO SUDOESTE DA BAHIA: CONHECENDO CONTEXTOS, TECENDO EXPERIÊNCIAS

Vitória da Conquista – BA
2021

MARILEIDE MOUTINHO PAMPONET LIMA

TRAJETÓRIA FORMATIVA DE EDUCADORES DA EJA NO MÉDIO SUDOESTE DA BAHIA: CONHECENDO CONTEXTOS, TECENDO EXPERIÊNCIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.
Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional.
Orientador: Prof. Dr. Adenilson de Souza Cunha Júnior.

Vitória da Conquista – BA

2021

L699t

Lima, Marileide Moutinho Pamponet.

Trajetória formativa de educadores da EJA no médio Sudoeste da Bahia: conhecendo contextos, tecendo experiências. / Marileide Moutinho Pamponet Lima, 2021.

104f.

Orientador (a): Dr. Adenilson de Souza Cunha Júnior.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 91 – 98.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Trajetória formativa. 3. Políticas de Formação Docente – Médio Sudoeste da Bahia. I. Cunha Júnior, Adenilson de Souza. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 374

Catalogação na fonte: ***Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

MARILEIDE MOUTINHO PAMPONET LIMA

TRAJETÓRIA FORMATIVA DE EDUCADORES DA EJA NO MÉDIO SUDOESTE DA BAHIA: CONHECENDO CONTEXTOS, TECENDO EXPERIÊNCIAS

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Adenilson de Souza Cunha Júnior
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Orientador

_____

Profa. Dra. Carla Liane Nascimento dos Santos
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Examinadora externa

_____

Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Examinador interno

Parecer: _____

26 de fevereiro de 2021,

UESB, Vitória da Conquista – BA

AGRADECIMENTOS

Gratidão é tudo aquilo que preenche o coração de uma forma tão boa, que é difícil até descrevê-la!

Agradeço a meu amado Pai Celestial, DEUS, sem Ele nem minha existência nem nada disso seria possível, é quem me sustentou cada dia da minha caminhada, na busca por esta realização. “Não tenho palavras para agradecer tua bondade, dia após dia me cercas...” Ao meu DEUS, rendo graças e louvor sem fim!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior, minha eterna gratidão por acreditar em mim. Você é um ser humano ímpar, com um coração enorme. Sua sabedoria e amor pelo que faz são indescritíveis. É certo que vivemos vários momentos críticos nessa caminhada, mas foi aí que pude refletir e reconhecer o quão importante você é para mim. Ao longo desses seis anos de convivência, você contribuiu muito para o meu crescimento pessoal e profissional. Obrigada, MESTRE!

Ao Professor Dr. Cláudio Pinto Nunes, por tudo! Você é um exemplo de Educador, pois tem o dom de Educar! Sou grata por ter tido a oportunidade de tê-lo como professor, coordenador de curso e avaliador do meu trabalho. Sinto-me honrada por isso!

À Professora Dra. Carla Liane Nascimento dos Santos, saiba que tê-la em minha banca foi uma grande honra! Obrigada por sua disponibilidade, por compartilhar seu vasto conhecimento e por todo o incentivo dado na qualificação, eles foram fundamentais para realizar e prosseguir com este estudo.

A Leandro Pereira Lima, meu esposo, companheiro e grande incentivador, presente de Deus para mim. Meu coração é só gratidão e amor quando penso em você. Obrigada por toda paciência, companheirismo e por ter participado de cada detalhe deste trabalho. Esta vitória também é sua, meu AMOR!

A meus PAIS e à minha irmã. Obrigada por fazerem parte da minha vida, me fortalecendo para buscar ser sempre mais. Sou o que sou porque Deus me deu minha família!

À minha AVÓ Zulmira *(in memoriam)*. Como eu queria que estivesse aqui vendo tudo isso, minha vida, pois, mesmo em seus saudosos 96 anos, entendia minha luta e me incentivava, vibrava a cada conquista e me dava seu colo quando eu precisava de paz e amor. Ah, vida, como me faz falta! Mas, em meus

pensamentos, a Senhora está viva, é meu espelho e, quando eu não tenho seu colo no momento de dúvidas, tristezas e incertezas, eu a tenho em meus pensamentos, uma mulher de luta, resiliente, com o coração mais lindo e generoso que já vi. “Em tudo dai graças”, e por isso estou feliz!!

Às minhas amigas da vida: Roberta, Flávia e Jaqueline, que, mesmo em profissões distintas e até mesmo em outro país, estiveram ao meu lado, me apoiando, mimando (risos) e consolando meu coração nos momentos de angústia. Sem dúvidas, vocês são as melhores amigas que uma pessoa pode ter!

Aos demais amigos e amigas, que me apoiaram e ajudaram nesta pesquisa. Saudades de encontrá-los para comemorarmos essa vitória. Amigos são anjos de Deus na nossa vida, e os meus me fazem ter a certeza disso!

Às minhas colegas de mestrado: Cremeilda, Nádia e Rosilda, por tudo: pela amizade construída, pelas trocas de conhecimento, pela ajuda mútua, pelas viagens e por tudo mais que vivemos no mestrado. Sou grata a Deus por ter conhecido vocês! Aos demais colegas, meu muito obrigada também. Adorei fazer parte da turma 2019.2.

À minha segunda casa: a UESB, lugar que faço questão de frequentar sempre, seja trabalhando ou estudando, pois sou só gratidão por todas as oportunidades concebidas. Hoje, minha gratidão vai especialmente para o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, por promover a mim uma educação de qualidade, com professores capacitados no mais alto nível, afinal, em um país em que a educação vem sendo atacada, dia após dia, poder ver, no PPGED, profissionais tão empenhados em dar seu melhor é um orgulho. Desejo que todas as pessoas, um dia, tenham uma educação digna, justa e igualitária!

Por fim, a todos aqueles que colaboraram com minha pesquisa, especialmente os professores entrevistados. Obrigada por tornarem este trabalho possível, ainda mais em um período tão delicado para todos nós. Vocês foram muito importantes para a minha pesquisa, por isso, dedico a vocês este Título!

“Suba o primeiro degrau com fé. Não é necessário que você veja toda a escada. Apenas dê o primeiro passo”.

Martin Luther King

Dedico este trabalho aos Educadores de Jovens e Adultos, dos municípios de Itambé, Itapetinga, Itarantim, Itororó, Macarani e Maiquinique, pois, mesmo sem me conhecer, aceitaram, através da tela de um computador, compartilhar suas trajetórias formativas, para que eu pudesse trilhar o meu percurso. A vocês, todo carinho e reconhecimento.

TRAJETÓRIA FORMATIVA DE EDUCADORES DA EJA NO MÉDIO SUDOESTE DA BAHIA: CONHECENDO CONTEXTOS, TECENDO EXPERIÊNCIAS

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer a trajetória formativa docente dos educadores de jovens e adultos que lecionam no território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia – TIMSOBA, a fim de identificar e analisar como os municípios vêm exercendo as políticas de formação docente para esses profissionais. A pesquisa foi realizada em seis cidades integrantes do TIMSOBA, de modo que foi possível compreender os pressupostos que fundamentam o processo formativo dos docentes, a partir do processo de formação superior e de como as políticas públicas para formação docente estão sendo efetivadas no referido território. Como eixos centrais, foram adotados alguns relatórios, diretrizes e documentos regulatórios, a exemplo da Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), da Resolução CNE/CEB nº. 01/2000 e do Parecer CNE/CEB n°. 11/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. No percurso metodológico, foram utilizados desde instrumentos de técnicas de coleta de dados até pesquisas teórica, documental e de campo. A pesquisa teórica caracterizou-se como um estudo de natureza exploratória, por meio de abordagem qualitativa. Os dados quantitativos para fundamentar as características dos Educadores da EJA no TIMSOBA, por sua vez, estão expostos na etapa de análise documental, quando foram contabilizados dados educacionais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre as redes municipais de Itambé, Itapetinga, Itarantim, Itororó, Macarani e Maiquinique. Na metodologia, utilizou-se também o método fenomenológico, pois, nesse método, o mundo não é compreendido de forma separada, já que há uma inter-relação organizada pelas relações e experiências compartilhadas pelo sujeito, que constitui uma intersubjetividade importante para a pesquisa, com o fito de que se conheça como os professores da EJA constroem seu processo formativo. A análise de dados foi realizada a partir da análise de conteúdo para contextualização e tratamento das entrevistas, tornando-se importante para esta pesquisa por ser uma técnica cujo objetivo é a busca dos sentidos presentes no texto. Assim, a formação docente para a modalidade foi interpretada e compreendida de forma singular, embora implicada também no plural. Como instrumento para a coleta de dados, aplicou-se entrevista semiestruturada, que foi realizada com o auxílio de um roteiro com perguntas discursivas e objetivas, de modo presencial ou via *web* pela plataforma *Meet*, e, posteriormente, transcrita e analisada. Esta dissertação versa ainda sobre a estrutura e o funcionamento da modalidade EJA no TIMSOBA bem como sobre a descrição do território como um todo. Para tanto, o trabalho está dividido em três capítulos: o capítulo I é composto pelo estado do conhecimento, realizado em importantes bancos de teses e dissertações e em reuniões nacionais, a partir dos quais se analisou como andam as pesquisas sobre a formação docente para EJA no Brasil; o capítulo II, por seu turno, foi dividido em duas seções: uma destinada à legislação para a EJA no Brasil e suas convergências com a formação docente e outra acerca da necessidade que a EJA tem de profissionais capacitados para atuarem na modalidade, mostrando, assim, todas as necessidades e peculiaridades de que demanda a EJA; já o terceiro e último capítulo busca estabelecer um diálogo entre o empírico e o teórico, com a apresentação dos dados obtidos e, consequentemente, a análise destes, dialogando com os sujeitos da pesquisa à luz da categoria de análise. Por fim, o texto apresenta algumas considerações, que foram constituídas na tentativa de apresentar a opinião da pesquisadora sobre a Formação Docente para a EJA nos municípios pesquisados.

Palavras-Chave: Trajetória Formativa; Políticas de Formação docente; Educação de Jovens e Adultos; Médio Sudoeste da Bahia.

CAREER TRAINING OF EJA'S EDUCATORS IN THE MIDDLE SOUTHWEST OF BAHIA: KNOWING CONTEXTS, WEAVING EXPERIENCES

ABSTRACT

This research aimed to understand the teaching formative trajectory of youth and adult educators who teach in the territory of Identity in the Middle West of Bahia – TIMSOBA, in order to identify and analyze how the municipalities have been exercising teacher education policies for these professionals. The research was conducted in six cities that are part of TIMSOBA, so it was possible to understand the assumptions that underlie the training process of teachers, from the higher education process and how public policies for teacher education are being implemented in that territory. As central guiding axes, some reports, guidelines and regulatory documents were adopted, such as Law 9,394/96, which establishes the Guidelines and Bases of National Education – LDB (BRASIL, 1996), of Resolution CNE/CEB no. 01/2000 and CNE/CEB Opinion no. 11/2000, which provides for the National Curriculum Guidelines for EJA. In the methodological path, it was used from data collection techniques instruments to theoretical research, documentary and field. The theoretical research has been characterized as an exploratory study, through qualitative approach. Quantitative data to support the characteristics of EJA Educators in TIMSOBA, in turn, are exposed in the document analysis stage, when educational data provided by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) on the municipal networks of Itambé, Itapetinga, Itarantim, Itororó, Macarani and Maiquinique. In the methodology, the phenomenological method was also used, because, in this method, the world is not understood separately, as there is an interrelation organized by the relationships and experiences shared by the subject, which constitutes an important intersubjectivity for the research, with the aim of getting to know how EJA teachers build their educational process. Data analysis was performed from content analysis to contextualize and treat the interviews, making it important for this research because it is a technique whose objective is to search for meanings present in the text. Thus, teacher training for the modality was interpreted and understood in a singular way, although it was also implied in the plural. As an instrument for data collection, a semi-structured interview was applied, which was carried out with the aid of a script with discursive and objective questions, in person or via the web through the Meet platform, and later transcribed and analyzed. This dissertation is also about the structure and functioning of the EJA modality in TIMSOBA as well as the description of the territory as a whole. Thus, the work is divided into three chapters: Chapter I is composed of the state of knowledge, held in major banks of theses and dissertations and national meetings, from which analyzed how are research in Brazil on teacher training for EJA; chapter II, in turn, was divided into two sections: one aimed at the legislation for EJA in Brazil and its convergences with teacher education and another about the need that EJA has for trained professionals to work in the modality, thus showing , all the needs and peculiarities that EJA demands; the third and last chapter seeks to establish a dialogue between the empirical and the theoretical, with the presentation of the data obtained and, consequently, their analysis, dialoguing with the research subjects in the light of the category of analysis. Finally, the text presents some considerations, which were constituted in an attempt to present the researcher's opinion on Teacher Training for EJA in the cities studied.

Key words: Formative trajectory; Teacher Training Policies; Youth and Adult Education; Middle Southwest of Bahia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa dos territórios de Identidade da Bahia.....32
Figura 2 – Mapa de identidade do território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia.....33

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Seleção das produções analisadas na CAPES 46
Quadro 2 – Seleção das produções analisadas no IBICT 47
Quadro 3 – Produções ANPAE 48
Quadro 4 – Produções ANPED 48
Quadro 5 – Colaboradores da pesquisa 75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Censo Demográfico 2010 (Estimativa 2019) 34
Tabela 2 – Levantamento quantitativo geral e EJA dos docentes no TIMSOBA (2019) 37
Tabela 3 – Formação Docente segmento (EJA – ensino fundamental) no TIMSOBA 37
Tabela 4 – Número de matrículas, etapa e modalidade de ensino por segmento (EJA – ensino fundamental) – TIMSOBA.....39
Tabela 5 – Trajetória Formativa do Educador de Jovens e Adultos (levantamento quantitativo).....43
Tabela 6 – Atuação docente na Educação de Jovens e Adultos (levantamento quantitativo).....43
Tabela 7 – Políticas Públicas para a formação docente do Educador de Jovens e Adultos 43
Tabela 8 – Produções analisadas no site da CAPES.....45
Tabela 9 – Produções analisadas no site da BDTD 45

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BA – Bahia

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNAEJA – Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

CNE – Conselho Nacional de Educação

EF – Ensino fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPJA – Educação de Pessoas Jovens e Adultas

EM – Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDE – Laboratório de Dados Educacionais

MEC – Ministério da Educação

Nº. – Número

NTE – Núcleo Territorial de Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PT – Partido dos Trabalhadores

TI – Território de Identidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Social

SECULTBA – Secretaria de Cultura do Estado da Bahia

SEPLANBA – Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia

TIMSOBA – Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17
1 A TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: O ESTADO DO CONHECIMENTO 22
1.1 O ENCONTRO COM A FENOMENOLOGIA 22
1.2 DESCREVENDO A PESQUISA 25
1.3 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 27
1.4 INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS 28
1.5 CONTEXTUALIZANDO O LOCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA 30
1.6 ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS DO TIMSOBA 34
1.7 ASPECTOS EDUCACIONAIS DO TIMSOBA 35
2 A TESSITURA DO ESTADO DO CONHECIMENTO 40
2.1 COLETA DE DADOS CAPES E IBICT 43
2.2 COLETA DE DADOS ANPAE E ANPED 48
3 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA NA LEGISLAÇÃO 52
3.1 PRINCIPAIS LUTAS, REUNIÕES E CONFERÊNCIAS MUNICIPAIS, ESTADUAIS, NACIONAIS E INTERNACIONAIS DA EJA 60
3.2 A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA O EDUCADOR DA EJA 67
4 UM PASSEIO PELAS TRILHAS DA PESQUISA 72
4.1 QUEM SÃO OS COLABORADORES DA PESQUISA? 72
4.2 TRAJETÓRIA FORMATIVA: “O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO” 87
CONSIDERAÇÕES FINAIS: É PRECISO PARAR PARA REFLETIR! 96
APÊNDICE 107
ANEXOS 110

INTRODUÇÃO

O trabalho em tela surgiu de minhas inquietudes ao longo da vida, pois sempre busquei resposta e compreensão do porquê das desigualdades sociais e educacionais no meu país, que inclusive eram vivenciadas também dentro da minha família, já que alguns dos meus familiares nunca tiveram oportunidade de acesso à escola, enquanto outros estudavam nas melhores escolas da cidade.

Foi no ensino superior, ao ingressar no curso de Serviço Social, na Universidade Norte do Paraná, e no curso de Pedagogia, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, nos primeiro e segundo semestres de 2012 respectivamente, que pude conhecer e vivenciar um espaço de reflexão, construção de conhecimento e saberes, que não haviam sido desvelados nas fases escolares anteriores.

Durante a graduação, além das disciplinas curriculares e optativas, pude participar de congressos, diretórios acadêmicos, estágios, greves, movimentos estudantis, projetos de pesquisa entre outros, que me propiciaram uma construção de saberes sobre como se dava o processo de tantas mazelas e desigualdades sociais.

Um fator muito importante, que me instigou ainda mais a pesquisar no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), se deu durante o curso de Pedagogia, quando fui aprovada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, atuando no subprojeto interdisciplinar Educação de Jovens e Adultos. Uma experiência de três anos, realizada em escolas do município de Itapetinga, trabalhando dois anos com turmas do Ensino Médio e um ano com turmas do Ensino Fundamental, numa carga horária de oito horas semanais, divididas entre sala de aula, planejamento e reuniões.

Ainda no período da graduação, tive uma segunda experiência com a EJA, quando trabalhei em uma unidade de acolhimento institucional para crianças e adolescentes no município de Itapetinga, exercendo a função de Educadora social e, posteriormente, após minha conclusão de curso, fui contratada como Assistente social na mesma instituição. Dentre os 18 acolhidos, tínhamos 05 adolescentes com idade entre 13 e 18 anos que nunca haviam frequentado a escola ou que, por vulnerabilidades socioeconômicas, haviam abandonado os estudos. Era o momento de, mais uma vez, me deparar com a dor e a delícia de ser educadora para jovens e transformar o que, no começo, parece impossível em algo inspirador e desafiador.

Na unidade de acolhimento, como Educadora social, realizei trabalhos pedagógicos de contraturno escolar e tinha como supervisora uma coordenadora pedagógica. As atividades por mim planejadas e aplicadas aos acolhidos necessitavam, antes, da aprovação dessa coordenadora, pois era importante que as atividades acompanhassem o que era ensinado na escola. Ao final de cada mês, era feito um relatório individual e, no final do ano, um relatório geral do que foi trabalhado durante todo o ano.

Os acolhidos eram matriculados geralmente em escolas com classes multisseriadas ou em escolas com alunos com faixa etária desproporcional a dos adolescentes. A secretaria de educação afirmava que a matrícula dessa forma era o único recurso possível para garantir vaga para todos. Era uma situação difícil de entender e aceitar, afinal, tínhamos alunos de 17 anos em classes com crianças de 05 e 06 anos.

Ao longo da vida, com as experiências acadêmicas e profissionais como Pedagoga, pude perceber que a formação de professores voltada à EJA ocorre ainda nos extremos, necessitando de muitas reformulações, tanto curriculares, nas universidades, como no âmbito das políticas públicas, no que diz respeito à construção do perfil dos professores para atuar na modalidade de modo que contemple substancialmente todas as peculiaridades dos seus sujeitos.

A partir dessa percepção, em 2018, me propus a ingressar no mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da UESB, com o objetivo de pesquisar a trajetória Formativa do Educador de Jovens e Adultos, no Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia (TIMSOBA)[1].

No primeiro ano de mestrado, tive a oportunidade de ampliar meus conhecimentos: vivenciei experiências importantes durante as aulas, publiquei em livros e revistas e participei de seminários, congressos e reuniões, como a 39ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que teve como tema central “Educação pública e pesquisa: ataques e resistências”. Esse evento me marcou muito, pois participei de minicursos relevantes para a temática que pesquiso. Portanto, considero essa a experiência mais marcante como Mestranda na área de Educação. Sem dúvidas, o PPGED me

[1] Denominação de Território de Identidade – TI, implementada no ano de 2010, a partir do Decreto 12.354/2010, caracterizando o processo de regionalização do espaço baiano em 27 territórios, centrado nas especificidades locais, no que concerne ao desenvolvimento dos aspectos socioeconômicos e culturais (FLORES, 2015).

proporcionou um enriquecimento pessoal e profissional muito além das minhas expectativas.

Nesse sentido, com esta dissertação, intitulada “Trajetória formativa de educadores da EJA no Médio Sudoeste da Bahia: conhecendo contextos, tecendo experiências”, investigamos a formação dos educadores da modalidade EJA, inseridos no Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia – TIMSOBA. Para tanto, nosso objetivo principal é responder a esta pergunta: quais são os desafios que se interpõem à trajetória formativa desses educadores? Esta indagação é acompanhada pelos seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar a rede EJA no território de Identidade;
- Descrever o percurso formativo dos professores do Território de Identidade;
- Analisar se estão sendo desenvolvidas as políticas públicas de formação de professores para os educadores EJA nos municípios;

As reformas educacionais que têm sido promovidas desde a década de 1990, fruto de lutas organizadas por militantes engajados em prol da Educação de Jovens e Adultos – promovendo discussões, criando propostas, realizando conferências, seminários, encontros nacionais e internacionais –, têm como objetivo a busca de ações que atendam às demandas e especificidades da modalidade.

No cenário brasileiro, mesmo com a redemocratização da sociedade e com a garantia do direito de ensino educacional aos jovens e adultos, reconhecido por meio da Constituição Federal, em seu Capítulo III, Seção I, Artigo 208, o Governo Federal se eximiu de garantir a modalidade de ensino, deixando a cargo dos estados e municípios. Entretanto, essa postura não foi impeditiva para tal ação, pois, alguns anos depois, a modalidade foi reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96, estabelecendo, no capítulo II, a seção V, destinada à Educação de Jovens e Adultos.

Foi com a aprovação da LDB nº. 9394/96 que a EJA se constituiu como modalidade de ensino da Educação Básica e passou a ter um olhar diferenciado na educação do país. Afinal, embora a lei tenha como objetivo a erradicação do analfabetismo por meio da oferta de cursos e de exames, ela faz direcionamentos às particularidades dos sujeitos inseridos na modalidade, que ao longo da vida não

tiveram o direito de acesso e/ou permanência na escola. Quanto a isso, Haddad (2007, p. 8) afirma o seguinte:

> A EJA é uma conquista da sociedade brasileira. O seu reconhecimento como um direito humano veio acontecendo de maneira gradativa ao longo dos séculos passados, atingindo sua plenitude na Constituição de 1988, quando o poder público reconhece a demanda da sociedade brasileira em dar aos jovens e adultos que não realizaram sua escolaridade o mesmo direito que os alunos dos cursos regulares que frequentam a escola em idades próprias ou levemente defasadas.

Como mencionado, a década de 1990 foi um importante marco na Educação de Jovens e adultos, visto que, nesse período, surgiram diversos núcleos de Educação voltados para essa modalidade – como exemplo, podemos citar algumas universidades que deram início à formação dos núcleos de Educação de Jovens e Adultos: UFPB, UFPE, UFRGS, UERJ, UFES e UFMG. No caso da UFMG, o grupo se ampliou, ganhando uma enorme visibilidade na instituição, tornando-se, assim, um importante aliado na pesquisa e na formação em EJA (SOARES, 1997, p. 284).

No âmbito das políticas educacionais, fez-se necessário fortalecer a LDB nº. 9394/96, com o detalhamento sobre as diretrizes para a EJA. Desse modo, foi criado o Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no âmbito da educação básica (CNE/CEB nº. 11/2000), com o acompanhamento dos pareceres CNE/CEB nº. 4/98, nº. 15/98 e nº. 16/99, estabelecendo-se, assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Tais documentos definem a EJA como uma modalidade de ensino, reconhecendo suas peculiaridades como “uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (BRASIL, 2000).

Logo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA consolidam sua importância ao estabelecer a formulação de projetos pedagógicos específicos, nos quais o perfil do sujeito e suas condições e experiências de vida se constituam como embasamento fundamental para a organização dos cursos de EJA. Além disso, é importante ressaltar que a complexidade diferencial que envolve os docentes da modalidade não se concretiza de forma adequada, uma vez que os profissionais, em sua maioria, não têm formação específica ou foram realocados de outras etapas do ensino básico, como a educação infantil, embora não se possa “‘infantilizar’ a EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos” (BRASIL, 2000).

Desse modo, a EJA, partindo dessa premissa, caminha em um processo ainda incipiente. Por isso, esta pesquisa mostra a relevância da modalidade, ao tratar de uma temática importante para instituições, profissionais da educação, pesquisadores, alunos e formuladores de políticas públicas direcionadas para Educação de Jovens e Adultos, atribuindo a ela um valor acadêmico e científico.

Nessa perspectiva, com base no tema e nos objetivos propostos, esta dissertação está estruturada em três capítulos. No capítulo I, denominado “A Trajetória Formativa dos Educadores de Jovens e Adultos: o estado do conhecimento”, apresentamos a análise das pesquisas disponibilizadas no banco de dados de agências de pesquisa (teses e dissertações). Com isso, visamos retratar uma investida exploratória, resultando numa pesquisa quanti-qualitativa, e optamos por trabalhar com o recorte temporal 2008-2018, analisando como estão, nesse período, os estudos acerca da temática proposta.

No capítulo II, intitulado “Formação docente do Educador de Jovens e Adultos”, por sua vez, discutimos inicialmente a legislação para formação docente bem como os direcionamentos e percursos da modalidade, apresentando as diretrizes operacionais e os marcos regulatórios que se constituem como referência para a Política de Educação da EJA. Ainda nesse capítulo, criamos a seção “A necessidade de uma formação específica para o Educador da EJA” a fim de tratar da importância que uma formação docente direcionada a esse educador e suas especificidades tem para a eficácia da modalidade, formadora de sujeitos.

No capítulo III, estabelecemos um diálogo entre o empírico e o teórico, analisando e interpretando os dados obtidos a respeito dos sujeitos da pesquisa, à luz da categoria de análise, através de entrevistas semiestruturadas, realizadas com docentes de escolas da Educação de Jovens e Adultos do espaço geográfico escolhido para o estudo.

Em seguida, apresentamos algumas considerações, realizando uma reflexão sobre o tema dissertado e mostrando a importância e a necessidade da formação docente para a educação de jovens e adultos, após adentrar no mundo de sentidos e sentimentos presentes nos colaboradores da pesquisa. Por fim, disponibilizamos as referências e o apêndice (composto pelo roteiro aplicado aos docentes da Rede Municipal do TIMSOBA e pela carta de consentimento para realização da pesquisa, autorizada pelo comitê de Ética e pesquisa da UESB).

1 A TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: O ESTADO DO CONHECIMENTO

A pesquisa foi realizada entre o segundo semestre de 2019 e o segundo semestre de 2020, com uma fase exploratória, de leituras, pesquisas, ajuste do projeto de pesquisa e delimitação do tema a ser estudado, com o objetivo de realizar uma maior aproximação entre o objeto e a pesquisadora. Como procedimento inicial, foram realizadas tanto a reformulação e a inserção do projeto de pesquisa no Conselho de Ética e Pesquisa da UESB, por meio da Plataforma Brasil, quanto inúmeras leituras, produção e publicação de artigos em livros, revistas e anais, participação em eventos nacionais, regionais e municipais etc. Para tanto, foi realizado todo um planejamento estratégico de organização da pesquisa, seguido pela produção de um estado do conhecimento e do roteiro de entrevista (Anexo), sendo esses os principais tópicos norteadores da pesquisa. Na sequência, foi iniciada a escrita da dissertação, com dados obtidos a partir da pesquisa documental, e feita a caracterização do local da pesquisa, mapeando todo o território e seguindo com a análise de dados, considerações, referências e elementos pós-textuais.

Sendo assim, o caminho teórico-metodológico escolhido para pesquisa teve a função de sistematizar dados para análise e interpretação, numa abordagem panorâmica sobre a “Trajetória Formativa dos Professores da EJA” em seis dos treze municípios do Território de Identidade Médio Sudoeste da Bahia – TIMSOBA. Para a coleta da pesquisa de campo, foram entrevistados três docentes, atuantes no ensino fundamental na modalidade, de cinco dos seis municípios, o secretário de educação e o vice-diretor da EJA nível médio do município de Itarantim, totalizando, para esta pesquisa, dezessete profissionais entrevistados.

1.1 O ENCONTRO COM A FENOMENOLOGIA

É de fundamental importância a escolha de um método para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados. Desse modo, optamos, nesta dissertação, pela fenomenologia como aporte teórico-metodológico, utilizando, assim, um método de investigação no intuito de apreender o fenômeno. Para Amatuzzi (2016, p. 98):

> As pesquisas que estão a serviço desta forma humanista de atendimento são principalmente qualitativas, descritivas de vivências subjetivas, buscando explicitar seus significados potenciais em relação a algum contexto e habilitando o profissional com uma visão mais ampla do ser humano, pois é isso que o torna mais apto a oferecer aquela relação libertadora.

A fenomenologia tem o objetivo de "descrever, não de explicar nem de analisar" (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 3). Na pesquisa qualitativa e fenomenológica, a descrição é o que tem de mais importante, pois desvela os fenômenos conforme compreendidos pelo pesquisador, sem fazer julgamentos interpretativos, relatando vivências da experiência e suas variantes, a fim de entender a "experiência original". Amatuzzi (2016, p. 26), ao dialogar com Merleau-Ponty (2011, p. 26) acerca da ideia de "fala original", explica que esta corresponderia à fala primeira, não cronologicamente, mas em ideia, sentimento e pensamento – aquela que se expressa primeiramente, que cria, revela e desvela o Ser, capaz de mostrar e dizer-se a si mesmo de maneira relacional, temporal, espacial e existencial.

O olhar teórico das dimensões fenomenológicas que permeou este trabalho permitiu utilizar como metodologia a escuta, no desvelar dos sentidos em ouvir, escutar, partilhar e sentir na relação do professor com seu campo de atuação – do ouvir sobre cada trajetória formativa, como um emaranhado de fios, no desafio do desembaraço para compreender e ressignificar cada processo formativo.

A fenomenologia de Husserl (2012) e de Heidegger (1999) tem como fio condutor o pensamento filosófico segundo o qual a consciência norteia o conhecimento. Esse pensamento vai ao encontro do que defende Merleau-Ponty (2011) e traça a linha teórica fenomenológica no sentido transcendental e empírico, que visa outras possibilidades humanas científicas, outros olhares e sentidos.

O diálogo com esses teóricos permeia o contexto do percurso formativo dos educadores colaboradores da pesquisa, quer por meio da verbalização, da memória ou da história, convertendo o trabalho em um caminho com diferentes pegadas, cada um na sua temporalidade, cultura, encontro, desencontros. Nessa caminhada de escuta, a pesquisadora ousa dar voz a quem não é ouvido, no processo temporal de cada professor, em entrevistas (entre-vistas).

A fenomenologia baseia-se na referência de compreensão de uma filosofia que substitui as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua "facticidade". Portanto, a

fenomenologia é a doutrina das vivências pessoais (HUSSERL, 1975, p. 177) e sua principal tarefa é analisar as vivências intencionais da consciência com vistas a obter o sentido dos fenômenos. O fenômeno diz respeito a tudo aquilo que se faz evidente, que capta o sentido, que é dado segundo a perspectiva de cada sujeito, fato que pode gerar uma gama de compreensões sobre ele.

A fenomenologia, então, justifica-se pela afirmação de ser uma pesquisa que possibilita apreender o significado do mundo subjetivo do professor como condição de investigação, apreensão e concepção com o objetivo de atingir a racionalidade a partir da filosofia como ciência de rigor. No método fenomenológico, os conceitos de intencionalidade, para os quais toda consciência é consciência de alguma coisa, o fenômeno seria percebido, apreendido e analisado sem ideias pré-concebidas (preconceitos).

Assim, é na experiência vivida que utilizamos as referências formativas construídas para interpretar e compreender a trajetória formativa dos Educadores da EJA de forma singular implicada também no plural, visto que o mundo não é compreendido de forma separada pelo método fenomenológico, pois há uma inter-relação organizada pelas relações e experiências compartilhadas pelo sujeito que constitui uma intersubjetividade.

É por esse caminho que, ao investigar o percurso formativo dos docentes da EJA, consideramos os saberes que construíram suas experiências como docentes e sociedade, dentro dos sentidos de suas narrativas. Analisamos, portanto, seus percursos a partir da construção e atuação profissional e não como um mero produto, mas, sim, como um processo experiencial.

Sob a ótica fenomenológica, percebe-se que é estabelecida, nesse processo, uma associação entre objetividade e subjetividade nas relações dos homens com suas realizações – homem e mundo. Schutz (1967, p. 263) nos mostra que a experiência e a ação são atos correlatos, ou seja, atravessam e impulsionam a compreensão da vida como uma experiência formativa.

Embasados, em especial, nos conceitos de referencial fenomenológico de Edmund Husserl (1975, 2012), Merleau-Ponty ([1945]2011), Schutz (1967), dentre outros teóricos que trabalham no raciocínio de objetividade e subjetividade é que optamos por trabalhar com a fenomenologia como um método que mostra a essência do ato de aprender e ensinar numa dimensão epistemológica, tendo sua intencionalidade, nesta dissertação, voltada para a educação.

Ao utilizar esse método no momento da entrevista, é necessário que o pesquisador busque se aproximar do olhar do outro, que está sendo entrevistado; contudo, é importante saber que esse momento deve ser sempre pautado na construção a partir da percepção do pesquisador sobre o entrevistado. “A interrogação que expressa a perplexidade do pesquisador orienta os passos a serem dados em busca da compreensão e explicitação do compreendido e interpretado” (BICUDO, 2011, p. 38). O mesmo autor ainda deixa claro que o pesquisador não diz exatamente como foi, na verdade, ele descreve conforme o percebido.

Ao escolher um método de investigação científica, o pesquisador, antes de tudo, precisa problematizar uma situação e apresentar o objeto de pesquisa, questionando-se quanto ao constitutivo desse objeto a ser investigado, a fim de identificar, a partir de determinada temática ou situação, o problema que o incomoda e impacta no ato concreto que o provoca e o motiva a propor a pesquisa.

Portanto, a fenomenologia, por sua rigorosidade e radicalidade, apresenta uma nova possibilidade de compreender o mundo da vida e proporciona uma nova atitude de pensar, ao apresentar conceitos e opções de explicação da realidade e do problema a ser pesquisado. Desse modo, é uma abordagem que contribui para a construção de um campo de conhecimento sobre a temática do ensinar e do aprender numa direção humanizadora e realista. Através desse método, foram coletados dados sobre a “Trajetória formativa dos educadores de jovens e adultos no TIMSOBA”, utilizados para analisarmos a influência desse processo formativo na reflexão da importância da formação docente para a modalidade EJA.

1.2 DESCREVENDO A PESQUISA

Com esta pesquisa, concentrada nos temas “Formação docente” e “Educação de Jovens e adultos”, propomo-nos a contribuir com reflexões que mostrem a importância do entrelaçamento da EJA com a formação docente, almejando a construção de novas possibilidades para essa modalidade. Ou seja, partimos da constatação de que existe uma grande necessidade de se mudar o rumo da história da EJA no país, construindo, hoje, aportes para novos rumos no futuro da educação. Para isso, admitimos, de um lado, a formação docente como possibilidade e, de outro, a modalidade EJA como paradigma.

Desse modo, com esta pesquisa, destacamos a importância da formação docente para a EJA, na busca pelo reconhecimento pleno da modalidade como um direito e na efetivação desta como uma política pública. Assim, será permitido um diálogo entre o que está na lei e o que está sendo de fato aplicado, para que a pesquisa gere reflexões importantes sobre a trajetória formativa dos professores atuantes na modalidade em destaque.

As entrevistas foram semiestruturadas e representaram importantes ferramentas para a análise de dados. Há de se destacar que o percurso formativo, que perpassa e problematiza com mais profundidade esta pesquisa, chegou a resultados que evidenciam a ausência de formação docente específica, que a maioria dos professores participantes da pesquisa teve, demonstrando um distanciamento da modalidade no período da graduação.

O percurso metodológico deste estudo foi trilhado a partir da abordagem mista, assumindo a pesquisa quantitativa e qualitativa, de natureza implicada ao método fenomenológico, justificado pelo entendimento de Mussi et al. (2019, p. 427):

> Tanto a pesquisa quantitativa quanto a pesquisa qualitativa devem ser empregadas em diversas apostas investigativas que tenham o mundo e as coisas do mundo como possibilidade empírica a serem explicadas pela ciência... São faces e feições empregadas em situações específicas que tenham a relação homem-sociedade como objeto de estudo e possibilidade concreta de explicação das diferentes manifestações da realidade.

A pesquisa quanti-qualitativa caracteriza-se como um estudo que permite ao pesquisador dar mais credibilidade à pesquisa, quando a combinação dessas abordagens é feita de forma correta. Esse tipo de técnica tem como principal diferencial, entre seus estudos (quantitativo e qualitativo), sua ênfase no momento de corroborar os resultados da pesquisa. Segundo Guedin (2008 apud OLIVEIRA et al., 2019, p. 2), “As abordagens – fundamentalmente duas: quantitativas e qualitativas – não são estanques em si mesmas, mas devem ser conjugadas [...] para que os objetos de estudo na área educacional sejam mais bem conhecidos”.

Considerando a relação entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa, Groulx (2015, p. 194) cita Chevrier, que aponta o seguinte: “[...] cada modalidade de investigação é percebida diferentemente e com paradigmas divergentes: a primeira, baseada no método hipotético-dedutivo, com um paradigma de pesquisa quantitativa, enquanto a segunda, baseada num modelo empírico-indutivo,

fundamenta-se num paradigma qualitativo". No que concerne a uma pesquisa com intenção de análise social e educacional, essas modalidades investigativas se complementam, não sendo, portanto, excludentes entre si.

São diversos os métodos e técnicas de pesquisa que podem ser empreendidos numa pesquisa científica. As técnicas de pesquisa podem variar dentro das perspectivas qualitativas e/ou quantitativas, estando elas entrelaçadas ou não. Quando resolvemos enveredar pelas trilhas do conhecimento científico, é necessário delimitar o espaço de pesquisa.

A análise documental foi de suma importância para este estudo, pois ofereceu aporte para delinear a pesquisa e obter as informações necessárias a serem coletadas com os sujeitos participantes. Esse tipo de análise nos permitiu conhecer a modalidade como um todo, valendo-se de materiais que ainda não "[...] receberam o tratamento analítico" (GIL, 2008, p. 51). A pesquisa bibliográfica, por sua vez, envolveu um levantamento de estudos que relataram experiências práticas com o problema pesquisado e a análise de exemplos que estimularam o desenvolver da pesquisa, levando a pesquisadora à compreensão do que se está estudando.

1.3 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A fim de termos acesso a conhecimentos, concepções e trajetória formativa dos educadores da modalidade EJA do TIMSOBA, que atuam no ensino fundamental, foi necessário que eles relatassem, a partir de seus pontos de vista e experiências, como se deu a trajetória formativa de cada um. Assim, a entrevista semiestruturada foi usada nessa etapa como um método espontâneo, defendido como uma forma de interação social adequada para a pesquisadora, de modo que a coleta de dados após a realização de algumas perguntas ocorreu através de uma conversa não planejada, não escrita em roteiro.

Barros (2011, p. 136) afirma que a entrevista semiestruturada deve ser considerada parte da reflexão científica a partir do momento que o pesquisador abre a pesquisa a um novo momento de análise, com grande potencial de contribuição, ao delineamento e ao conhecimento de nosso próprio objeto, ao fornecer indicações empíricas relevantes. No entanto, embora uma importante fonte de coleta de dados, esse tipo de entrevista apresenta algumas dificuldades e desvantagens para o entrevistador. Para esta pesquisa, as desvantagens tiveram relação com as

limitações da própria entrevistadora, como a escassez de bolsa que financiasse a pesquisa, a pandemia e a corrida contra o tempo para cumprir o prazo, mesmo quando as aulas estavam suspensas por conta da necessidade de distanciamento social.

Além disso, notamos, por parte dos educadores colaboradores da pesquisa, uma insegurança em relação ao seu anonimato e, mesmo lendo todas as informações garantindo sigilo e anonimato, a pesquisadora sentia, em alguns deles, esse desconforto, principalmente quando a entrevista era realizada remotamente. Por essa razão, muitas vezes, nesse tipo de entrevista, o colaborador reteve informações importantes. Também percebemos que os participantes ficaram mais à vontade quando a entrevista era finalizada com a fala livre deles, pois as falas completavam lacunas deixadas na entrevista semiestruturada, a tensão era notavelmente deixada de lado e o colaborador, de fato, se reconhecia como protagonista deste trabalho. Vale lembrar que a qualidade das entrevistas depende muito do planejamento feito pelo entrevistador.

Assim, podemos afirmar que, no caso específico desta pesquisa, o uso da entrevista como técnica de coleta de dados se ajustou perfeitamente aos objetivos do estudo. Além disso, obtivemos um retorno satisfatório de informações, que talvez não fosse possível com a utilização de outras técnicas, que poderiam impossibilitar a conversação e a condução das questões de pesquisa. Logo, mesmo diante de alguns percalços, o saldo de aplicar a entrevista semiestruturada foi positivo.

1.4 INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

Para a realização da pesquisa qualitativa, no primeiro momento, analisamos minuciosa e detalhadamente leis, políticas públicas, diretrizes operacionais, documentos, resoluções e pesquisas nos principais bancos de teses e dissertações do país. Além disso, também realizamos uma coleta de dados institucionais produzidos pelo Laboratório de Dados Educacionais da UFPR, que utiliza microdados do Censo Escolar/INEP, o que nos permitiu, desse modo, analisar de que maneira vem sendo constituída a formação de professores para EJA no país.

Passamos, em seguida, para a elaboração das perguntas sistematizadas, a serem realizadas no momento da entrevista semiestruturada (Anexo), a partir da qual objetivamos complementar lacunas e limitações das informações contidas na

análise documental, a respeito da concepção institucional da EJA, da ambientação das políticas públicas e da formação de professores para essa modalidade educacional, por exemplo. Ao caracterizar a entrevista, Thompson (1992, p. 271) afirma que essa técnica exige instrumentalidade, uma vez que:

> A entrevista é uma relação social entre pessoas, com suas convenções próprias cuja violação pode destruí-la. Fundamentalmente, espera-se que o entrevistador demonstre interesse pelo informante, permitindo-lhe falar o que tem a dizer sem interrupções constantes e que, se necessário, proporcione ao mesmo tempo alguma orientação sobre o discorrer. Por baixo disso tudo está uma ideia de cooperação, confiança e respeito mútuo.

Para efetivar este estudo, buscamos apoio na técnica da entrevista semiestruturada, com perguntas abertas. Richardson (1999, p. 207) aponta que o termo “entrevista” é construído a partir de duas palavras, “entre” e “vista”: a primeira indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas, e a segunda faz referência ao ato de enxergar. Logo, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber o realizado entre duas pessoas. Para Ribeiro (2008, p. 141), a entrevista é:

> A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

A entrevista semiestruturada desta pesquisa contou com oito perguntas direcionadas aos docentes. O dia e o horário foram definidos após apresentação preliminar da pesquisa via *web*. E, como obrigação nossa, toda segurança e sigilo necessários foram dados a essa fase do trabalho e garantidos aos colaboradores.

Para conhecer o processo de formação docente do Educador de EJA do TIMSOBA, foi usada a abordagem de pesquisa qualitativa. De acordo com Ranieri e Barreira (2010, p. 7):

> Tematizar a entrevista fenomenológica como um procedimento metodológico em pesquisa qualitativa, orientada pela fenomenologia, possibilita ter como foco o processo como de pesquisa como um todo. Emerge-se daí a presença implicada de todas as etapas da investigação, atentando para o rigor de se defini-las e articulá-las adequadamente.

Com o propósito de trabalhar com essa abordagem de pesquisa, optamos por fundamentar o trabalho na fenomenologia, o que acorda com os princípios que norteiam a investigação proposta, tais como o “desprendimento do pesquisador dos seus conceitos e preconceitos, a importância e a necessidade dos sujeitos-pesquisados pensarem sobre as suas experiências e explicitarem a partir de sua realidade [...] ‘o compreendido, o interpretado e o comunicado’ (MACEDO, 2006, p. 20)” (CUNHA JÚNIOR, 2013, p. 20).

Portanto, refletindo sobre as condições de desenvolvimento do trabalho do professor da modalidade EJA em relação à sua formação docente, percebemos a necessidade de compreender como esses docentes lidam com seu cotidiano de trabalho e quais são as realidades, possibilidades e dificuldades que envolvem a garantia de educação na modalidade EJA, que, mesmo com tantos avanços no mundo tecnológico e educacional, ainda é incipiente.

Esta pesquisa foi muito instigante, principalmente a partir do momento que ela se justifica pela importância de “procurar valorizar o estudo dos saberes docentes na formação de professores” (NUNES, 2001, p. 29), em particular dos docentes que atuam na EJA. Afinal, o conjunto de fenômenos humanos, quando entendido como parte da realidade social, mostra que o ser humano se distingue não simplesmente por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

1.5 CONTEXTUALIZANDO O LOCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Analisamos a trajetória formativa dos Educadores de Jovens e Adultos, no sistema de ensino municipal de cinco cidades que integram o TIMSOBA. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida em seis escolas localizadas, predominantemente, nos municípios do Centro Sul Baiano, que compreendem administrativamente 13 (treze) municípios (Figura 2): Caatiba, Firmino Alves, Ibicuí, Iguaí, Itambé, Itapetinga, Itarantim, Itororó, Macarani, Maiquinique, Nova Canaã, Potiraguá e Santa Cruz da Vitória.

No entanto, devido à pandemia, foi necessário mudar os rumos da pesquisa, reduzindo de 13 (treze) para 06 (seis) municípios. Escolhemos, então, os municípios mais próximos à cidade de Itapetinga, onde reside a pesquisadora, a fim de facilitar a logística de contato e o deslocamento, quando necessário, mesmo que as

pesquisas, em suma, tenham ocorrido de forma virtual. De acordo com Faria (2020, [online]),

> [...] a ansiedade ao redor da COVID-19 afetaria as narrativas dos participantes e, consequentemente, os resultados de pesquisa. Alguns participantes podem até mesmo ficar doentes durante a pesquisa. Pesquisadores também são humanos. Estamos tão ansiosos quanto eles... Não sabemos ainda quando vamos poder voltar a ter contato com nossos sujeitos de pesquisa face a face novamente. O protocolo de pesquisa qualitativa sofreu uma profunda transformação em um curto período de tempo e não nos resta outra opção a não ser nos adaptarmos a essa nova normalidade.

Conforme a Secretaria de Planejamento da Bahia (SEPLAN), o estado, no ano de 2007, dividiu-se em 26 (vinte e seis) Territórios de Identidade (TI), compondo uma área de 11.943,75 km² com densidade demográfica de 20,72 hab./km². Todavia, em 2010, com o desmembramento de municípios do Território Extremo Sul e a criação de um novo território, denominado Costa do Descobrimento, o estado passou a contabilizar 27 TI (Figura 1), consubstanciando-se como unidade de planejamento para a implementação de políticas públicas, sendo representado por um Conselho e um Colegiado e composto por atores da sociedade civil organizada (BAHIA, 2015, p. 1). Segundo a Seplan, objetiva-se:

> Identificar oportunidades de investimento e prioridades temáticas definidas a partir da realidade local de cada Território possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer, em seu Planejamento Territorial, a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade dos arranjos sociais e locais de cada região. Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar (BAHIA, 2015).

Quando o governador Jaques Wagner (2007-2014) adotou o conceito de Território de Identidade, na consulta popular que fez para a elaboração do Plano Plurianual Participativo (PPA) – 2008-2011, ele já tinha a perspectiva de mudança na concepção de planejamento e de desenvolvimento. Entretanto, somente no ano de 2010, entrou em vigor o Decreto 12.354/2010, que instituiu o Programa Territórios de Identidade com a finalidade de promover o desenvolvimento econômico e social dos municípios baianos. O §1º do mesmo decreto considera:

> Território de Identidade o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos,

> reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial (BAHIA, 2015, p. 1).

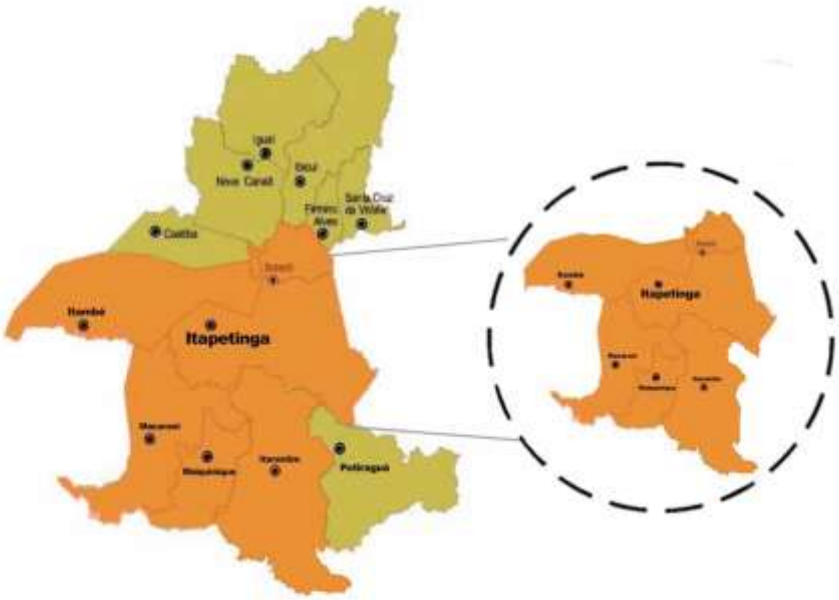
Figura 1 – Mapa dos territórios de Identidade da Bahia

Fonte: CEDETER, 2011.

Segundo dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE)[2], a população da Bahia somava, nesse período, 14.016.906 habitantes e, no ano de 2019, a população estimada era de 14.873.064 habitantes. Já a população do TIMSOBA correspondia, em 2010, a 1,76% da população estadual, com 247.180 habitantes, e, em 2019, a população estimada correspondia a 1,71% da população estadual, com um quantitativo de 253.682 habitantes.

[2] A periodicidade da pesquisa é decenal. Sua abrangência geográfica é nacional, com resultados divulgados para Brasil, Grandes Regiões, Unidades da Federação, Mesorregiões, Microrregiões, Regiões Metropolitanas, Municípios, Distritos, Subdistritos e Setores Censitários (IBGE, 2020).

Figura 2 – Mapa de identidade do território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia com destaque das cidades *lócus* da pesquisa



Fonte: Elaboração própria, 2020.

No TIMSOBA, o município de Itapetinga ocupa a posição de destaque em relação à dinâmica demográfica e econômica. De acordo com dados do Censo Demográfico de 2010, Itapetinga é o município que tinha a maior taxa populacional, com 68.273 habitantes, três vezes maior que a média populacional do TI, que registrou 19.014 habitantes. Já a cidade de Santa Cruz da Vitória registrava o menor quantitativo populacional do TI, com apenas 6.673 habitantes. Quatro municípios apresentavam, no período, menos de 10 mil residentes, sendo que Firmino Alves era considerado o menor deles, com 5.384 habitantes. No ano de 2019, a estimativa do IBGE é que Itapetinga permanecia na mesma posição, com 76.147 habitantes, conforme exposto na Tabela 01.

Tabela 1 – Censo Demográfico 2010 (Estimativa 2019)

MUNICÍPIO	2010	2019
Caatiba	11.420	6.758
Firmino Alves	5.384	5.617
Ibicuí	15.785	16.198
Iguaí	25.705	26.916
Itambé	23.089	23.049
Itapetinga	68.273	76.147
Itarantim	18.539	19.747
Itororó	19.914	20.382
Macarani	17.093	18.755
Maiquinique	8.782	10.112
Nova Canaã	16.713	16.462
Potiraguá	9.810	7.224
Santa Cruz da Vitória	6.673	6.315
TOTAL	**247.180**	**253.682**

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010 e 2019. Resultados de amostra. Cálculos da SEI. In: Perfil dos Territórios de Identidade da Bahia, 2015. Elaboração própria.

É importante deixar claro que os dados de anos posteriores a 2010 são disponibilizados pelo IBGE apenas como estimativa. Além disso, em função das orientações do Ministério da Saúde relacionadas ao quadro de emergência de saúde pública causado pela Covid-19, o IBGE adiará a realização do Censo Demográfico para o ano de 2021, com coleta de dados prevista entre 1º de agosto e 31 de outubro de 2021 (IBGE, 2020).

1.6 ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS DO TIMSOBA

De acordo com dados coletados na Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais – SEI, o TIMSOBA teve a sua povoação iniciada em fins do século XIX, por aventureiros à procura de terras férteis para agricultura e pecuária. As principais atividades econômicas do território, tradicionalmente, sempre se articularam com a pecuária leiteira. Ao longo dos últimos anos, o território também fortaleceu sua matriz industrial, com a implantação de empresas do setor calçadista.

Dos 13 municípios que compõem o TIMSOBA, o de maior destaque é Itapetinga, que tem a maior população e apresenta dinamismo econômico diferenciado, abrigando como sua principal fonte de renda a indústria calçadista Vulcabrás Azaleia, seguida pela pecuária, o que define a cidade como “capital da pecuária” na Bahia. Ademais, a cidade é a única do TI contemplada tanto com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, com 07 cursos de graduação (Pedagogia, Engenharia de Alimentos, Engenharia ambiental, Química, Física,

Biologia e Zootecnia), além de Mestrado e Doutorado, quanto com o Instituto Federal Baiano – IF Baiano, com cursos integrados, subsequente e pós-graduação.

Os municípios com maior participação da administração pública no cálculo do PIB são, respectivamente, Caatiba (46,3%), Santa Cruz da Vitória (42,3%), Iguaí (41,9%) e Firmino Alves (41,7%), o que leva a perceber a dependência dos municípios que têm menor dinamismo econômico dos serviços públicos e das transferências tanto do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) quanto do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB (BAHIA, 2015).

Do total de habitantes do Médio Sudoeste da Bahia, em 2010, 78,8% residiam no meio urbano e 21,2%, no meio rural, perfazendo um grau de urbanização de 27,9%, superior à média do estado, que é de 72,1%. Uma característica do Médio Sudoeste da Bahia é a grande diversidade climática, com áreas semiáridas coexistindo com espaços úmidos e subúmidos. O bioma predominante no Médio Sudoeste é o da Mata Atlântica.

A exemplo do que ocorre em outros territórios, o Médio Sudoeste tem mais jovens de até 14 anos (26%) e mais idosos (12,2%) que os índices verificados para toda a Bahia (25,6% e 10,3%, respectivamente). Essa situação se reflete em um menor percentual da população em idade produtiva (61,8%) em comparação ao conjunto da Bahia (64%).

O Médio Sudoeste registrou saldo migratório negativo (-1,01%) entre os anos de 2005 e 2010, acompanhando a tendência da Bahia no período (-1,83%). Nesse intervalo, houve o aporte de 4,7 mil imigrantes e a partida de 7 mil emigrantes, resultando no saldo negativo de 2,3 mil pessoas. O destino preferencial de quem deixa o território é São Paulo, com 4,5 mil emigrantes com idade entre 18 e 30 anos.

1.7 ASPECTOS EDUCACIONAIS DO TIMSOBA

A Educação de Jovens e Adultos no TIMSOBA é uma temática que tem gerado e incentivado debates e discussões, afinal, é notória a necessidade de expandir as fronteiras de democratização do ensino na sociedade. Segundo Cunha Júnior e Araújo (2013, p. 2):

> A educação de pessoas jovens e adultas (EPJA) é fundamental para a consecução dos objetivos globais de maior igualdade e equidade entre os

> povos, isso porque educar adultos significa empoderar o indivíduo para uma cidadania ativa e produtiva no meio social.

Para os autores, é necessário valorizar a EJA – espaço de prática educativa e equidade social – como campo de estudo e, sobretudo, potencializá-la a partir de todas as dificuldades enfrentadas, uma vez que não há uma definição adequada de prática de formação profissional para quem atua nesse segmento, de modo que é necessária uma preparação efetiva e eficaz para o ensino da EJA.

Portanto, ao refletir sobre as condições propícias para o desenvolvimento do trabalho do professor da EJA no âmbito da formação profissional, percebemos a necessidade de compreender como esses docentes lidam, em seu cotidiano de trabalho, com essa realidade tão complexa e marginalizada, buscando garantir, mesmo que em pequena escala, a aprendizagem. Essa realidade nos faz perceber a importância de procurar valorizar o estudo dos saberes docentes na formação de professores.

Tendo em vista a enorme demanda que se estende por todo o país, a oferta da EJA com qualidade é fundamental. A constituição histórica dessa modalidade no Brasil pressupõe também considerar em todos os seus processos políticos e educativos a educação popular, muito bem definida por Paulo Freire (2000, p. 15): “a Educação de Adultos viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão que dela tínhamos poucos anos atrás. A educação de Adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular”.

Em relação ao quantitativo de docentes, dados do Censo Escolar/INEP apontam que, no ano de 2019, a Bahia tinha o total de 12.355 professores da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal. Os municípios do TIMSOBA, por sua vez, somavam 526 professores lotados no ensino fundamental e médio. Desse quantitativo na rede municipal, a modalidade somava 332 docentes em 2019.

Apresentamos, a seguir, duas tabelas: na tabela 2, está discriminado o levantamento quantitativo dos professores que atuam na rede municipal e estadual do ensino considerado “regular” (ensino fundamental (EF) e ensino médio completo (EM)) e na modalidade EJA, em 2019; e, na tabela 3, a Formação do professor (EJA – ensino fundamental) no TIMSOBA.

Tabela 2 – Levantamento quantitativo geral e EJA dos docentes no TIMSOBA (2019)

MUNICÍPIO	DOCENTES ESTADUAL E MUNICIPAL	DOCENTES ETAPA DE ENSINO (EF E ME)
Caatiba	99	26
Firmino Alves	98	00
Ibicuí	201	50
Iguaí	329	70
Itambé	239	71
Itapetinga	468	97
Itarantim	155	11
Itororó	242	54
Macarani	292	51
Maiquinique	136	39
Nova Canaã	174	30
Potiraguá	140	13
Santa Cruz da Vitória	74	14
TOTAL	**2.647**	**526**

Fonte: Elaboração própria, a partir do Laboratório de Dados Educacionais que utiliza microdados do Censo Escolar/INEP (2019).

Tabela 3 – Formação Docente segmento (EJA – ensino fundamental) no TIMSOBA[3]

MUNICÍPIO	EF	EM	SCP	ME	DR	OESP	Total
Caatiba	00	07	06	01	00	05	19
Firmino Alves	00	03	03	00	00	05	11
Ibicuí	01	19	02	01	00	06	29
Iguaí	00	27	03	00	00	14	44
Itambé	00	14	12	02	00	17	45
Itapetinga	00	04	10	01	00	20	35
Itarantim	00	00	00	00	00	00	00
Itororó	00	02	12	00	00	27	41
Macarani	00	04	08	00	00	20	32
Maiquinique	00	15	05	01	00	08	29
Nova Canaã	00	12	14	02	00	04	32
Potiraguá	00	03	00	00	00	00	03
Santa Cruz da Vitória	00	01	02	00	00	09	12
TOTAL	**01**	**111**	**77**	**08**	**00**	**135**	**332**

Fonte: Elaboração própria, a partir do Laboratório de Dados Educacionais que utiliza microdados do Censo Escolar/INEP (2019).

Na tabela 3, EF significa ensino fundamental; EM, ensino médio; SCP, superior ou complementação pedagógica; ME, mestrado; DR, doutorado; e OESP, outras especializações.

Diante dos dados apresentados, percebemos que existe uma expressiva diferença no quantitativo de docentes por município, principalmente se tratando da cidade de Itapetinga, que é a maior cidade do TI, somando aproximadamente 77 mil habitantes. Entendemos que esse fator é devido ao município sediar os principais

[3] Um(a) professor(a) pode ser contado(a) mais de uma vez, se atuar em mais de uma unidade de agregação. Portanto, o total representa o número de professores em unidades de agregação diferentes.

centros de formação acadêmica, como UESB e IF Baiano, que contemplam todo o território, e também por ter uma taxa de analfabetismo, segundo dados do IBGE (2012), de 14,7%.

Em relação à taxa de analfabetismo, os dados levantados pela Seplan mostram que, embora a população com idade superior a 15 anos ainda esteja com percentuais acima da média da Bahia, os municípios que integram o TIMSOBA avançaram em relação à questão entre os anos de 2000 e 2010. O percentual, que era de 30,3%, reduziu para 23,7% no intervalo, bastante acima do índice da Bahia, que atingiu 16,3% em 2010. O problema é mais grave em Nova Canaã (31,4%), Caatiba (30,9%) e Iguaí (30,9%), e o melhor desempenho foi observado em Itapetinga (14,7%). Um indicador positivo foi o avanço da taxa de escolarização bruta dos municípios do Médio Sudoeste, que avançou de 89,2% para 96,2%, ligeiramente inferior à média geral do estado (96,9%).

Destarte, o índice que dimensiona o acesso à educação desconsidera a evasão. À exceção de Santa Cruz da Vitória (92%), todos os 13 municípios registram taxa superior a 95%. Com relação à faixa etária dos 15 aos 17 anos, também houve melhoras, mas os resultados são menos satisfatórios. No período, o acesso à educação passou de 75,6% para 80,9%, o que significa resultado ainda inferior à média da Bahia (83,7%).

Quando se considera a taxa líquida – que deduz a evasão e o abandono –, esses índices caem para 11,7% e 31,4%, respectivamente, para os anos de 2000 e 2010. Há, portanto, a necessidade de avançar em relação à permanência desses adolescentes na escola, já que a taxa líquida é, inclusive, inferior à alcançada pela Bahia (38%).

Dados disponibilizados pelo Censo Escolar/INEP, no período de 2010 a 2019, mostram que o número de matrículas, da etapa e modalidade de ensino por segmento (EJA – ensino fundamental) na Bahia somaram, em 2010, 249.762 matrículas e, no ano de 2019, 197.218. Na tabela 4, a seguir, expomos o número de matrículas realizadas por município nos anos compreendidos entre 2010 e 2019.

Tabela 4 – Número de matrículas, etapa e modalidade de ensino por segmento (EJA – ensino fundamental) – TIMSOBA

MATRICULAS EJA	2010	2019	TOTAL
Caatiba	155	205	360
Firmino Alves	12	115	127
Ibicuí	70	152	222
Iguaí	375	645	1.020
Itambé	434	822	1.256
Itapetinga	870	324	1.194
Itarantim	0	0	00
Itororó	336	499	835
Macarani	443	551	994
Maiquinique	335	307	642
Nova Canaã	71	542	613
Potiraguá	55	64	119
Santa Cruz da Vitória	421	158	579
TOTAL	**3.577**	**4.384**	**7.961**

Fonte: Elaboração própria, a partir do Laboratório de Dados Educacionais que utiliza microdados do Censo Escolar/INEP (2010-2019).

Observamos, a partir dos dados apresentados, que o município de Itarantim não conta com matrículas nem professores da EJA no Ensino Fundamental nos anos compreendidos entre 2010 e 2019, surgindo a necessidade de uma investigação mais atenta no momento da coleta de dados. Um indicador positivo foi o avanço da taxa de escolarização bruta dos municípios do Médio Sudoeste, que avançou de 89,2% para 96,2%, resultado ligeiramente inferior à média geral do estado (96,9%).

2 A TESSITURA DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Neste capítulo, apresentamos o estado do conhecimento, que vem sintetizar as produções científicas nacionais existentes sobre a “Trajetória formativa docente” e sua importância para a Educação de Jovens e adultos, com base na análise de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação do país, de 2008 a 2018. Ao nos debruçarmos sobre produções científicas, concordamos com Messina (1999, p. 145), quando ela afirma que o estado do conhecimento é:

> Un estado del arte es un mapa que nos permite continuar caminando; un estado del arte es también una posibilidad de hilvanar discursos que en una primera mirada se presentan como discontinuos o contradictorios. En un estado del arte está presente la posibilidad de contribuir a la teoría y a la práctica de algo, en este caso de la formación docente.

A metáfora utilizada pela autora mostra que esse tipo de produção é importante ao pesquisador por ter como objetivo contribuir com a construção investigativa que um determinado campo de conhecimento deve seguir. Ainda metaforicamente, o estado do conhecimento é nada mais que um grande quebra-cabeça, que só é possível compreender de forma inteira, após uma minuciosa união de peças, e que, quando finalizado, torna evidente o diálogo com o campo de conhecimento proposto, a partir de suas ênfases e lacunas. Esse tipo de produção é muito importante para o pesquisador dialogar com abordagens aparentemente “descontínuas ou contraditórias” (MESSINA, 1999, p. 145).

O trabalho do tipo estado do conhecimento, adotado nesta etapa, apresenta um caráter bibliográfico quantitativo e tem relevância como pesquisa por permitir o contato do pesquisador com as produções existentes quanto à temática analisada, evitando, assim, que se incorra no erro de repetir aquelas já anteriormente realizadas e possibilitando também uma melhor percepção acerca das lacunas relacionadas ao conhecimento sobre o tema. Soares (1989, p. 3) aponta outras vantagens, informando que o estado do conhecimento:

> É necessário no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.

Ferreira (2002) aponta que as produções do estado do conhecimento se dividem em duas etapas de execução. Na primeira, são identificados os dados bibliográficos contidos nos elementos textuais, enquanto, na segunda, o pesquisador averigua e responde o “quando”, “onde”, “quem”, “o que” e “como” das produções. Nesse momento, o pesquisador questiona-se sobre “a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 265).

Os dados apresentados mostram como andam as pesquisas sobre formação docente do Educador de Jovens e Adultos, identificadas a partir dos seguintes descritores de busca: “Trajetória formativa do educador de EJA”, “Atuação docente na EJA” e “Políticas Públicas para a formação docente na Educação de Jovens e Adultos”. Analisar e coletar dados sobre as características da produção acadêmica de determinada área do conhecimento exige que o pesquisador estabeleça critérios analíticos de modo a coletar dados que apresentem relevância para o pesquisador, mostrando um balanço e uma análise sistematizada do desenvolvimento do campo do conhecimento sugerido.

Os descritores definidos para subsidiar a discussão buscaram fazer uma articulação mais precisa entre “Trajetória Formativa” e “Educadores da EJA”. Assim como houve também uma delimitação das temáticas a incluir, optando por estudos que enfocassem tanto a atuação docente e a trajetória formativa quanto as políticas públicas que tratassem desses recortes no âmbito da modalidade EJA. Ou seja, foram excluídas todas as produções que, embora retratassem escola e EJA, não abordassem qualquer perspectiva temática concernente à trajetória formativa do educador da modalidade proposta. A partir dessa verificação, foi formulado um conjunto de descritores e palavras-chave a serem utilizados.

Com o objetivo de mapear a quantidade de trabalhos de pós-graduação sobre Formação docente e políticas públicas voltadas para a modalidade de ensino EJA, decidimos trabalhar somente com universidades brasileiras, apesar da qualidade dos debates sobre a Educação de jovens e adultos vistos em outros países da América Latina. Delimitamos o estudo por este se tratar de um campo de conhecimento no qual o Brasil tem uma práxis robusta, que gerou análises relevantes. Num primeiro momento, foi realizada uma pesquisa sem recorte temporal, porém, ao fazermos uma análise mais detalhada, vimos que gerava um

grande universo de teses e dissertações, que precisava ser refinado. Então, optamos pelo recorte temporal compreendido entre os anos de 2008 a 2018.

A escolha referente à década para coleta de dados do estado do conhecimento se deu pelo fato de ser um período em que as discussões em torno das expressões das questões sociais e das políticas educacionais assumiram grandes proporções no Brasil; a EJA se efetivou de maneira mais consistente, como vinha sendo pretendida desde a década de 30; e também em virtude do tempo que a pesquisadora teve o primeiro contato com a Pedagogia, na área da Educação de Jovens e Adultos.

Partindo desse ponto de vista, através deste estudo, buscamos criar um elo entre o conhecimento posto e aquele que ainda não foi produzido, o qual, por sua vez, torna-se necessário para sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecendo os principais resultados da investigação e identificando temáticas, abordagens dominantes e emergentes bem como lacunas e campos inexplorados, abertos à pesquisa futura.

Para tanto, este capítulo está organizado da seguinte maneira: na primeira etapa, são apresentados os dados quantitativos dos descritores desta pesquisa e, em seguida, é feita uma discussão com as informações importantes levantadas sobre o tema nos textos selecionados para análise.

Antes de apresentar os descritores, é necessário esclarecer que, no catálogo de teses e dissertações da CAPES, foram aplicados os seguintes filtros: Tipo (Mestrado e Doutorado); Ano (2008-2018); Grande área de conhecimento (Ciências Humanas); Área de conhecimento (Educação de Adultos); e Área de avaliação e área de concentração (Educação). Já na busca avançada BDTD do IBICT, a pesquisa foi refinada a partir da aplicação dos seguintes filtros: Programa (pós-graduação em Educação); Tipo (Dissertação e Tese); Assunto (Educação de Jovens e Adultos); Área de conhecimento (Ciências Humanas) e ano de defesa (2008-2018). A mesma metodologia de pesquisa foi utilizada na CAPES. Assim, as tabelas a seguir, separadas por descritor, mostram o quantitativo das produções encontradas nos bancos de pesquisa mencionados.

O que se apresenta neste inventário é um resultado singular, fruto de um trabalho preciso, que traça um percurso de uma determinada área do conhecimento – trabalho realizado pelo pesquisador que lê o que está sendo produzido, discutido. “Haverá tantas Histórias quanto leitores houver dispostos a lê-las” (FERREIRA,

2002, p. 269). Seguimos, então, para a apresentação detalhada do que foi uma leitura possível dos trabalhos analisados.

2.1 COLETA DE DADOS CAPES E IBICT

Tabela 5 – Trajetória Formativa do Educador de Jovens e Adultos (levantamento quantitativo)

Descritores CAPES	Dissertação	Tese	Total	Relação/tema
"Trajetória Formativa do educador de Jovens e Adultos"	63	42	105	03
"Trajetória Formativa + "Educador de Jovens e Adultos"	41	06	47	02
Descritores IBICT	**Dissertação**	**Tese**	**Total**	**Relação/tema**
"Trajetória Formativa" + "Educador de Jovens e Adultos	52	27	79	02
"Trajetória Formativa" + "Educador de Jovens e Adultos"	43	08	51	01

Fonte: Dados coletados no Banco de teses e dissertações da CAPES e IBICT (Jan/2020). Elaboração própria.

Tabela 6 – Atuação docente na Educação de Jovens e Adultos (levantamento quantitativo)

Descritores CAPES	Dissertação	Tese	Total	Relação/tema
"Atuação Docente na Educação de Jovens e Adultos"	77	35	112	00
"Atuação Docente" + "Educação de Jovens e Adultos"	32	15	47	00
Descritores IBICT	**Dissertação**	**Tese**	**Total**	**Relação/tema**
"Atuação Docente" + "Educação de Jovens e Adultos"	49	04	53	01
"Atuação Docente na Educação de Jovens e Adultos"	01	00	01	00

Fonte: Dados coletados no Banco de teses e dissertações da CAPES e IBICT (Jan/2020). Elaboração própria.

Tabela 7 – Políticas Públicas para a formação docente do Educador de Jovens e Adultos

Descritores CAPES	Dissertação	Tese	Total	Relação/tema
"Políticas educacionais para formação docente do educador de jovens e adultos"	42	20	62	02
"Políticas públicas" + "Formação docente do educador de Jovens e Adultos"	26	19	45	01
Descritores IBICT	**Dissertação**	**Tese**	**Total**	**Relação/tema**
"Políticas educacionais" + "Formação docente do educador de jovens e adultos"	05	02	07	01
"Políticas educacionais para formação docente do educador de jovens e adultos"	03	01	04	00

Fonte: Dados coletados no Banco de teses e dissertações da CAPES e IBICT (Jan/2020). Elaboração própria.

Inicialmente, as produções na CAPES e IBICT foram localizadas por conterem em seus títulos o termo de busca definido, e, posteriormente, fora realizada a leitura de resumos, metodologias e referências, o que possibilitou identificar as informações sobre os objetivos das pesquisas. Entretanto, em alguns casos, quando essas informações não apareciam de forma clara, era necessária a leitura completa do trabalho a fim de identificar as informações desejadas.

Os dados expostos nas tabelas acima já foram inseridos após a utilização de filtros operacionais de pesquisa e leitura dos trabalhos. Ao utilizar as pesquisas sem a aplicação de filtros, na CAPES, as pesquisas totalizaram 3.605 produções: no primeiro descritor, apresentava o total de 1.416 produções; no segundo, 1.349; e, no terceiro, 840 produções divididas entre teses e dissertações. No IBICT, somaram o total de 843 produções sem aplicação de filtros, contabilizados por 377 no primeiro descritor, 174 no segundo e 289 no terceiro.

A utilização dos filtros é importante por possibilitar ao pesquisador definir as produções que mais se aproximam do seu objeto de pesquisa, tanto que, sem a aplicação deles, foram encontradas produções de diversas áreas, como Saúde, Educação Especial, Educação do Campo, História, Afetividade, Artes, Linguagem etc., que, apesar de constituírem importantes pesquisas, fogem ao objetivo desta dissertação.

É importante destacar que, no recorte temporal estabelecido, quando observada a quantidade de produções nos anos compreendidos entre 2008 e 2018, no banco de dados da CAPES (tabela 08), ainda era pouco expressivo o número de iniciativas voltadas para a pesquisa da Trajetória Formativa, da Formação Docente e de Políticas Públicas Docentes na EJA. Mesmo apresentando uma crescente quantidade de trabalhos nos anos posteriores, observamos que são limitadas as contribuições que discutem a temática da trajetória formativa docente com enfoque na modalidade EJA. As publicações após aplicação de filtros e recorte temporal totalizaram, nos três descritores, 418 publicações. O primeiro descritor totalizou 152 produções, o segundo, 159, e o terceiro, 107.

Tabela 8 – Produções analisadas no site da CAPES

Descritor 01: Trajetória Formativa do Educador de Jovens e Adultos										
2008	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**
09	00	00	00	01	16	20	27	24	29	26
Descritor 02: Atuação Docente na Educação de Jovens e Adultos										
2008	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**
05	00	02	07	13	33	20	29	20	13	17
Descritor 03: **Políticas Públicas para Formação Docente na Educação de Jovens e Adultos**										
2008	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**
03	00	00	00	13	17	14	18	23	09	10

Fonte: Dados coletados no banco de teses e dissertações da CAPES (Jan/2020). Elaboração própria.

Dando sequência à pesquisa qualitativa – analisando agora as publicações na BDTD, vendo o quantitativo das produções acadêmicas com o recorte temporal estabelecido e utilizando os mesmos descritores da CAPES –, contabilizamos 162 publicações no recorte temporal após a aplicação de filtros nos três descritores. O primeiro descritor somou 130, o segundo, 54, e o terceiro, 11 produções.

Diante das produções acadêmicas na BDTD e da totalidade dos estudos que atendia aos critérios preestabelecidos, ratificamos que a produção sobre os descritores já mencionados, no âmbito acadêmico, ainda é pequena, sobretudo quando comparada aos resultados da CAPES. Mas não se pode associar a ausência da temática na produção acadêmica aos seus resultados, pois estes são inegáveis no contexto em que se legitima a ciência, contemplando a sua forma teórico-metodológica de análise. A seguir, na tabela 9, os dados quantitativos.

Tabela 9 – Produções analisadas no site da BDTD

Descritor 01: Formação Docente do Educador de Jovens e Adultos										
2008	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**
07	09	14	08	16	09	07	11	13	17	19
Descritor 02: Atuação Docente na Educação de Jovens e Adultos										
2008	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**
06	02	04	07	05	01	02	02	07	08	09
Descritor 03: **Políticas Públicas para Formação Docente na Educação de Jovens e Adultos**										
2008	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**
01	00	00	00	00	01	03	02	00	01	01

Fonte: Dados coletados no banco de teses e dissertações da BTDT (Jan/2020). Elaboração própria.

Fazendo uma análise geográfica das produções somando os três descritores, concluímos que, no recorte temporal e nos filtros aplicados, a CAPES concentra a maior parte de suas produções na região Nordeste (159 produções), seguida pelas regiões Sudeste (153) e Sul (106). Já no IBICT, as produções se concentram na região Sudeste (77), seguida pelas regiões Nordeste (73), Centro-Oeste (32) e Sul (13). Juntando os dois bancos de dados, as pesquisas totalizam, por regiões: em 1º lugar, a região Nordeste (232 produções), seguida pelas regiões Sudeste (230), Sul (119) e Centro-Oeste (32). Essas pesquisas foram produzidas, em sua maioria, nas instituições públicas federais e estaduais, respectivamente.

As pesquisas produzidas demonstram um decréscimo na área de Políticas Públicas Educacionais nas regiões Norte, Sul e Centro-oeste. A combinação entre as duas plataformas de pesquisa, nas regiões e no espaço temporal de análise, resultou em uma nítida tendência de ampliação das pesquisas na região Nordeste, destacando os Estados da Bahia, da Paraíba e do Rio Grande do Norte.

A seguir, será apresentada uma amostra de dois quadros com as produções selecionadas para estudo nas plataformas CAPES e IBICIT:

Quadro 1 – Seleção das produções analisadas na CAPES

Tipo	Produção	Autor	Ano	Instituição	Região
1. **Diss.**	SABERES CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES NAS PRÁTICAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza	2012	UFS	Nordeste
2. **Diss.**	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA AUTARQUIA MUNICIPAL DO ENSINO SUPERIOR DE GOIANA – PE	CABRAL, Angela Ninfa Mendes de Andrade	2013	UFPB	Nordeste
3. **Diss.**	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ESTUDO DA FORMAÇÃO/PROFISSIONALIZAÇÃO E DO TRABALHO DO PROFESSOR DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES	FARIA, Vanessa Piedade Gontijo	2014	PUC-MG	Sudeste

4. **Diss.**	A DOR E A DELÍCIA DE TORNAR-SE... PROFESSOR DA EJA: NARRATIVAS DE SI NA CONSTRUÇÃO FORMATIVA DE EDUCADORES DO JUVENIL DO MUNICÍPIO DE CATU-BA	ARAÚJO, Margareth da Conceição Almeida de	2015	UNEB	Nordeste
5. **Diss.**	A FORMAÇÃO DOCENTE E O FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS FORMATIVOS	MACEDO, Nubia Sueli Silva	2017	UNEB	Nordeste
6. **Diss.**	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA NO MUNICÍPIO DE SOUTO SOARES-BAHIA: UMA LUTA COLABORATIVA PELA CONTINUIDADE DOS ESTUDOS DE JOVENS E ADULTOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	BISPO, Sonia Vieira de Souza	2018	UNEB	Nordeste
7. **Tese**	TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE EDUCADORES DA EJA: FIOS E DESAFIOS	PEDROSO, Ana Paula Ferreira	2015	UFMG	Sudeste
8. **Tese**	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO BRASIL E NO CHILE: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE O ESTADO DA BAHIA E A REGIÃO DE VALPARAÍSO	CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza	2017	UFMG	Sudeste

Fonte: Dados coletados a partir de pesquisas realizadas no banco de teses e dissertações da CAPES (Jan/2020). Elaboração própria.

Quadro 2 – Seleção das produções analisadas no IBICT

Tipo	Produção	Autor	Ano	Instituição	Região
1. Diss.	TRAJETÓRIAS DE EDUCADORES CONSTRUÍDAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXPERIÊNCIAS E SIGNIFICADOS	EMMELINE, Salume Mati	2008	UFMG	Sudeste
2. Diss.	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL E O TRATAMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	NAZÁRIO, Marcia Aurelia	2014	UFPE	Nordeste
3. Diss.	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): INTERFACES COM AS	VELOSO, Zelia Vieira Cruz	2014	PUC-GO	Centro-Oeste

	POLÍTICAS E DIRETRIZES CURRICULARES				
4. Tese	TRAJETÓRIAS E PROCESSOS FORMATIVOS NA/DA DOCÊNCIA: MEMÓRIAS E [RES] SIGNIFICAÇÕES	PETERINI, Lorena Inês Marquezan	2015	UFSM	Sul
5. Tese	CAMINHOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS	PORCARO Rosa Cristina	2015	UFMG	Sudeste

Fonte: Dados coletados a partir de pesquisas realizadas no banco de teses e dissertações da IBICT (Jan/2020). Elaboração própria.

2.2 COLETA DE DADOS ANPAE E ANPED

Nos anais dos simpósios nacionais da ANPAE, as pesquisas foram realizadas entre os anos de 2009 a 2017, uma vez que as reuniões nacionais ocorrem bianualmente. Dentre eles, foram analisados 48 trabalhos. Na ANPED, por sua vez, as pesquisas são divididas por grupos de trabalhos (GTs), de modo que foram analisadas 78 produções, conforme o GT em que estavam incluídas: 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas), 08 (Formação de Professores) e 06 (Educação Popular). Ao todo, foram reunidos 30 trabalhos, dos quais 23 foram selecionados para estudo, sendo, destes, sete produções da ANPED e duas produções da ANPAE.

Quadro 3 – Produções ANPAE

Produção acadêmica	Produção	Autor	Ano	Instituição	Região
1. **ANPAE XXVI**	Educação de jovens e adultos em ponta grossa: entre politicas públicas e a realidade docente	SILVA, Rita de Cássia da Oliveira	2009	UFES	Nordeste
2. ANPAE XXVI	Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil nos últimos 10 (dez) anos: desafios e potencialidades	VELIS, Valéria Aparecida Vieira	2017	UNESP	Sudeste

Fonte: Dados coletados nas pesquisas realizadas na ANPAE (2020). Elaboração própria.

Quadro 4 – Produções ANPED

Produção acadêmica	Produção	Autor	Ano	Instituição	Região
1. Trabalho	Formação de	PINHEIRO,	2008	UFRN	Nordeste

ANPED GT 18	educadores de jovens e adultos: saberes na proposição curricular	Rosa Aparecida			
2. Trabalho ANPED GT 18	"A política dos outros" na produção de sentidos sobre formação de professores de jovens e adultos	ALVARENGA, Marcia Soares de	2009	UERJ	Sudeste
3. Trabalho ANPED GT 18	Caminhos e desafios à formação de educadores de jovens e adultos	PORCARO, Rosa Cristina	2011	UFV UFMG	Sudeste
4. Trabalho ANPED GT 08	A relação entre OCDE e a política de formação docente brasileira	FERREIRA, Diana Lemes	2012	UFPA	Norte
5. Trabalho ANPED GT 18	Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a presença de Paulo Freire	OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de	2012	UEPA	Norte
6. Trabalho ANPED GT 18	Construção da identidade do docente da educação de jovens e adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária	MOURA, Ana Paula Abreu	2015	UFRJ	Sudeste
7. Trabalho ANPED GT 18	Políticas de EJA implementadas nos últimos 20 anos e uma leitura no campo das políticas do novo cenário	MACHADO Margarida, Maria	2017	UFG	Centro-Oeste

Fonte: Dados coletados nas pesquisas realizada na ANPED (Jan/2020). Elaboração própria.

As pesquisas mostram que, na ANPAE, as produções classificadas estão concentradas nas regiões Nordeste e Sudeste, com uma produção cada. Já as pesquisas analisadas na ANPED concentram-se nas regiões Sudeste (com três produções), Norte (com duas produções), Nordeste e Centro-oeste (com uma produção cada).

Machado (2001, p. 24), ao estudar sobre a produção científica na área da EJA, mostra que a vida profissional do docente dessa modalidade de ensino não possibilita sua formação continuada por meio de estudos ou de cursos e que,

quando, de alguma forma, há esse aperfeiçoamento, a formação recebida é insuficiente e inadequada para atender às demandas impostas pela maioria das instituições. A autora afirma ainda que:

> As pesquisas relacionadas à formação de professores também ressaltam em suas conclusões a necessidade de um processo de formação continuada, primando pela articulação entre teoria e prática, que inclua a superação da desarticulação entre as propostas pedagógicas de formação e os objetivos específicos da Educação de Jovens e Adultos, quer seja oferecida por secretarias de estado e municípios ou por universidades (MACHADO, 2001, p. 24).

Segundo a autora, há uma fragilidade na formação desse professor, que acaba por ter de aprender junto com os alunos, gerando, assim, dificuldades em praticar os princípios político-pedagógicos defendidos pela EJA – situação ainda vista e vivenciada nos dias atuais.

O que se pode constatar com o estado do conhecimento em relação a outras áreas de pesquisa em educação é que o Brasil ainda está vivendo um momento de configuração e renovação do processo de formação do educador de jovens e adultos, visto que essa realidade demanda muita discussão, mais especificamente sobre a formação docente para a modalidade.

Em relação às regiões geográficas brasileiras, todas as cinco produziram pesquisas analisadas neste estudo, totalizando 559 produções. A concentração dos programas de pós-graduação brasileiros na região Nordeste a fez contribuir com 39,71% do total de pesquisas, seguida pela região Sudeste, com 39,36%, e Sul, com 15,74%. As regiões Centro-Oeste e Norte ficaram com menos de 10% das pesquisas, 4,83% e 0,35, respectivamente.

O exercício metodológico realizado durante esse tipo de arguição traz suportes técnicos e teórico-metodológicos que permitem à pesquisadora delinear experiências formativas e promover reflexões sobre as análises dos conteúdos, o que se mostra muito importante para o pesquisador em nível de mestrado, que se vê incitado a realizar questionamentos e análises referentes à temática pesquisada. Além disso, esse caminho também alude às formas de se produzir conhecimento, através dos referenciais utilizados por outros pesquisadores junto aos pressupostos ontológicos que orientam as análises.

Logo, embora o estado do conhecimento aqui apresentado tenha sido um trabalho complexo e exaustivo, por se propor a articulação de uma grande

quantidade de informação, a produção das pesquisas na área de Educação se mostrou importante, pois permitiu à pesquisadora conhecer a fragilidade em torno das Políticas Públicas de Educação nas regiões brasileiras, especialmente as que são economicamente mais carentes. Contudo, essa importante discussão ainda pode ser mais explorada, sobretudo na dimensão das Políticas Públicas.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA NA LEGISLAÇÃO

As políticas e os programas para a Educação de Jovens e Adultos sempre foram permeados por constantes lutas. Mesmo com a promulgação da Constituição de 1988 e o reconhecimento da EJA como um direito, muitas ações ainda eram idealizadas e garantidas de forma superficial e, na maioria das vezes, não saíam do papel.

A EJA por muito tempo foi evidenciada como um conjunto de ações compensatórias, reparadoras e assistencialistas, ou seja, era vista como uma modalidade que servia apenas para reparar um problema momentâneo. Na visão de Moura e Ventura (2018, p. 334):

> Na década de 1990, no contexto de aprofundamento das reformas neoliberais da educação, ocorreu uma clara desresponsabilização da União pela educação de adultos, acentuando o lugar secundário que a EJA ocupava nas políticas educacionais, sobretudo devido às orientações neoliberais que marcaram tais reformas. Conduzidas sob o discurso da globalização, tais políticas reafirmaram a relação de subordinação do país.

Após a EJA se tornar um direito público, sendo ofertada obrigatoriamente, foi na década de 1990 que, utilizando-se das prerrogativas previstas na Constituição, a modalidade foi reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº. 9394/96, estabelecendo, no capítulo II, a seção V destinada à Educação de Jovens e Adultos.

Já a temática Formação Docente para EJA passou a ser mais discutida também com a LDB, visto que, para alfabetizar jovens e adultos como uma forma de garantir o direito posto, era necessário um profissional qualificado para desempenhar a importante função de educar jovens e adultos.

A LDB nº. 9394/96, em seu Art. 61, parágrafo único, afirma o seguinte: “A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 1996, Art. 61). No entanto, embora haja um aparato legal que normatize a formação docente para EJA no Brasil, a oferta de disciplinas nos cursos de graduação ainda não contempla a modalidade no quesito formação docente, seja na formação inicial ou continuada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, ao determinar a formulação de projetos pedagógicos específicos para a modalidade, fazem entender que a

peculiaridade dessa modalidade de ensino não se realiza com um professor motivado apenas “pela boa vontade ou por amor”. Nesse mesmo horizonte, o parecer destaca que, “com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (BRASIL, 2000, p. 56).

É de fato notório que a formação docente para a EJA, ao longo dos séculos XX e XXI, embora tenha passado por importantes transformações, ainda apresenta sérios problemas quanto a implementação, estrutura e organização das políticas públicas desenvolvidas, pois ainda faltam formações significativas, que estruturem e garantam a formação docente para a EJA no Ensino superior. Ventura (2012, p. 73) aponta que, nessa modalidade de ensino, é importante o desenvolvimento de uma formação que capacite os profissionais para atuarem com o reconhecimento de sua especificidade. Afinal, muitos dos cursos que são ofertados nas universidades não são compostos por uniformidade e continuidade e apresentam pouca expressividade na legislação educacional vigente no Brasil.

Para Gatti e Barreto (2009, p. 155), um grande desafio para as instituições de ensino, assim como para as políticas governamentais, é oferecer uma formação docente com todas as peculiaridades que a Educação de Jovens e adultos exige. Os estudos das autoras denunciam ainda quão grandes são as lacunas quanto à formação de professores para a EJA, agravada pelo número elevado de professores sem uma formação específica.

A formação inicial do professor, a sua inserção nos sistemas educacionais e as metodologias utilizadas são, portanto, pontos fundamentais na constituição do perfil desse profissional: “O professor não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 164).

A Resolução nº. 1 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB/2000 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que estabelece às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA orientações a respeito de diversos temas relacionados a essa modalidade de ensino, dentre eles, a formação dos profissionais da EJA. O referido documento estabelece, em seu Art. 17, que:

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

Nesse sentido, é estabelecida ao docente da EJA uma formação profissional, que vá além dos requisitos exigidos para os professores de outras modalidades de ensino, formando, desse modo, “um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer” (BRASIL, 2000, p. 56).

Nesta seção, após apresentada a importância da legislação para a formação do educador da EJA diante do contexto histórico que permeia essa modalidade educacional, serão elencados brevemente alguns fatores importantes para o reconhecimento da EJA como um direito, bem como da necessidade de uma formação específica do educador para atuar na modalidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n°. 9394/96, ao prever a formação docente, de acordo com as atribuições e especificidades de cada modalidade, promove o pleno desenvolvimento do educando. Essa lei, embora enfatize a necessidade de uma preparação adequada, referindo-se aqui ao educador da EJA, não deixa claro em nenhum momento os aspectos necessários à formação desse profissional. No entanto, é importante fortalecer e sustentar o que preconiza a lei. No ano de 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por intermédio da Câmara de Educação Básica (CEB), expediu a Resolução CNE/CEB nº. 01/2000, servindo de embasamento para o Parecer CNE/CEB 11/2000, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCNEJA). Houve, a partir daí, a definição da modalidade como uma categoria que perpassa por condições sociais adversas e mantém sequelas de um passado ainda mais perverso, que se associa a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas (BRASIL, 2000, p. 4).

A Resolução CNE/CEB nº. 01/2000 contempla, em sua redação, 25 artigos normativos para a educação de jovens e adultos, que têm o objetivo de estabelecer, por meio do Parecer CNE/CEB 11/2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, e propor que, na oferta do ensino nos segmentos fundamental e médio, fossem obrigatoriamente observadas a estrutura dos componentes, a avaliação das especificidades dos sujeitos e a formação docente específica dos seus educadores, considerando o caráter próprio dessa modalidade de educação. O parecer reafirma a EJA por sua identidade própria e destaca que, quanto à formação de professores:

> [...] a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso), como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas (CNE/CEB, 2000, p. 58).

Ao mencionar as agências de formação docente e os sistemas de Ensino Superior, o parecer destaca que:

> As instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender esta finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas. (CNE/CEB, 2000, p. 58).

De acordo com as DCNEJA (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 01/2000), a modalidade EJA, para se constituir numa identidade específica, deverá pautar-se nos princípios da equidade, proporcionalidade, apropriação, contextualização das diretrizes curriculares nacionais e proposição de um modelo pedagógico próprio. O Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 diz, em sua redação, que o preparo necessário para o professor específico da EJA deve:

> Incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se

> nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (CNE/CEB, 2000, p. 56).

A Resolução CNE/CEB nº. 01/2000, nas palavras de Machado (2008, p. 168), deixa claro que é de suma importância a nós "educadores, compreendermos a necessidade de conhecer esses instrumentos legais e de lutar para que de fato eles se materializem em nossa ação pedagógica". Segundo a autora, está previsto na resolução:

> Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:
> I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
> II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextuadas;
> III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
> IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens (MACHADO, 2008, p. 169).

O Parecer atribui à EJA, além da função reparadora e equalizadora do ensino, a qualificadora. Esses documentos constituem o marco na legalização e no reconhecimento da importância da EJA para a sociedade, de modo que é possível compreender o papel do Estado e dos seus sujeitos. Assim, a educação de jovens e adultos está pautada na garantia de uma formação docente que seja consolidada como um ponto central para atender às especificidades exigidas para a modalidade.

As DCNEJA, expressas na Resolução CNE/CEB nº. 01/2000, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, mantêm seus princípios, objetivos e diretrizes formulados mesmo 10 anos depois, explicitados no Parecer CNE/CEB nº. 6/2010 e na Resolução CNE/CEB nº. 3/2010. Entre as suas especificidades, está normatizar (i) aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA e (ii) idade mínima e certificação nos exames de EJA. Além disso, no que diz respeito à formação de professores, a diretriz estabelece que seja constituída uma política de formação inicial e continuada conforme exposto a seguir:

> Art. 10. 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 o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino (BRASIL, 2010, p. 3).

Ao estabelecer que os professores de EJA tenham sua formação inicial e continuada em estreita relação com o Programa do Sistema UAB, o qual se caracteriza por oferecer formação a distância para professores, podemos concordar com as palavras de Ribeiro (2014, p. 9), quando a autora mostra que, ao instituírem DCNEJA com especificidades diferentes nos programas ensino, “essas diretrizes conseguem ser ainda mais genéricas, definindo um perfil de professor indefinido, com muitas lacunas em sua formação, as quais poderão ser preenchidas de acordo com os interesses do mercado profissional”.

Nesse mesmo horizonte, o Parecer 11/2000 reconhece a necessidade de um espaço próprio de formação, aponta que as licenciaturas não podem deixar de considerar a realidade da Educação de Jovens e Adultos e destaca ainda que a complexidade diferencial da EJA não se realiza satisfatoriamente com um professor “motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista” (BRASIL, 2000, p. 56).

No que diz respeito a métodos e conteúdos, a modalidade apresenta uma complexidade ao exigir do professor uma formação que considere os múltiplos saberes que os alunos dessa modalidade necessitam. Afinal, na precariedade de uma formação docente específica, muitas vezes os saberes e as experiências dos alunos são desvalorizados, gerando desmotivação tanto para o aluno como para o professor, que não sabe explicar o motivo dessa desmotivação.

A formação docente para o educador da EJA, no Brasil, mesmo que de forma tímida, começou a ganhar uma maior dinamicidade no início do Governo Lula (2003), quando, por sua vez, as políticas de formação docente começavam a ser comprometidas com os princípios éticos em relação às exigências da modalidade. Nesse período, foi determinado que uma formação docente em EJA deve qualificar educadores para atuar na dialeticidade entre educação e sociedade, promovendo aos sujeitos educandos uma conscientização embasada no sujeito como um cidadão conhecedor da sua importância social e política.

Durante os anos de 2003 a 2016, quando o Brasil era governado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) – pelos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, respectivamente –, ficou evidente que, de forma geral, as políticas

públicas educacionais tiveram maior incentivo e visibilidade, enfatizando a modalidade EJA, uma vez que foi ampliada a oferta da educação de jovens e adultos.

Entretanto, mesmo que essas ações tenham sido relevantes para a modalidade na época, é possível notar que nem todos os déficits deixados pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) foram superados pelos governos Lula e Dilma, pois a EJA – e todas as demandas específicas da modalidade, especialmente no que tange à formação docente – ainda permanece fragmentada, visando ainda uma formação aligeirada. Julião (2017, apud VENTURA, 2011) afirma que, apesar da multiplicidade de oferta de programas e das diferenciadas formas de acesso, a EJA ainda não se constituiu, de forma efetiva, como política pública, considerando o caráter focal e aligeirado das iniciativas ditas inclusivas.

O governo Lula (2003-2010), dentre tantas importantes reformulações na implementação da política nacional de EJA no Brasil, promoveu a criação, no ano de 2001, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Social – Secadi. Esta tinha por objetivo (i) promover ações afirmativas de programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Educação em Direitos Humanos; (ii) aprovar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, que substituiu o Fundef (2007), incluindo as matrículas da EJA na previsão dos seus recursos – Lei nº. 11.494/07 (BRASIL, 2007); e (iii) implementar o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos – PNLDEJA, em 2010.

No governo Dilma, em um contexto das políticas públicas voltadas para a EJA, houve uma continuidade das ações já desenvolvidas no governo anterior, com algumas ações que, embora fossem significativas – como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, criado em 2011 –, se constituíam, em suma, em uma ação de oferta de cursos técnicos de curta duração, desvinculando-se das propostas de formação integral do aluno e da formação docente específica para o processo de escolarização, não contemplando, desse modo, a EJA em suas peculiaridades.

Após o golpe de 2016, com Michel Temer no poder, fora retomado com força total o neoliberalismo e, com ele, os projetos de ajuste fiscal e de arrocho

econômicos dirigidos às classes populares, iniciando, assim, o processo de desmonte das políticas públicas educacionais destinadas à EJA. Sob o argumento de que o estado precisava conter os “gastos” públicos, o presidente em exercício na época atacou os direitos e reduziu os investimentos em políticas públicas e sociais.

Atualmente, o presidente do Brasil em exercício, Jair Bolsonaro, além de dar seguimento à política neoliberal e conservadora, executou, em 2019, um projeto totalmente ultraconservador de cunho político-cultural, no qual os direitos humanos e a educação têm sido alvos de ataques e desmonte. Destarte, além da retaliação orçamentária que a educação e a ciência vêm sofrendo, podemos presenciar todos os dias o desmonte da educação, com constantes ataques ideológicos e partidários, expressos por meio da deslegitimação e da desvalorização da educação, principalmente nas universidades públicas.

Quanto à necessidade de preparação do professor para atuar na EJA logo no início da construção de sua trajetória formativa ao ingressar no ensino superior, é notório que essa formação ainda não vem acontecendo de forma satisfatória. Após mais de 20 anos, podemos ainda enxergar essa situação como resultante da falta de efetivação das políticas públicas e do pouco interesse de luta por parte da maioria dos profissionais da modalidade, principalmente aqueles que estão em sala de aula. Portanto, emerge-se a necessidade de melhorias na categoria, que proporcionem uma reformulação efetiva e específica para a formação de professores da EJA.

As referências e as bases para as políticas de formação de professores vinculam-se intrinsecamente às exigências de que a

> escola deve ser o lugar do diálogo democrático, dos conhecimentos múltiplos, que possibilita desenvolver pensamentos críticos, construção de conhecimentos que possam garantir ao sujeito estar em seu contexto social e exercer de forma ética a sua cidadania (REIS; COSTA; MATTA, 2020, p. 229).

Entretanto, os preceitos expostos na legislação vigente para a EJA ainda não foram incorporados de forma consistente nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de licenciaturas, nos quais as especificidades da formação voltada para a EJA não contemplam a modalidade de forma plena, tornando-a uma modalidade cheia de metas excêntricas e políticas fragmentadas.

Assim, é possível ver que os desafios que se colocam à EJA no Brasil frente às políticas públicas são muitos e essenciais para a consolidação da modalidade

como um direito. Dentre esses desafios, é possível destacar a urgente união de forças para a manutenção e a permanência da modalidade EJA nos sistemas públicos de ensino, ampliando os programas de formação docente e o número de matrículas para a modalidade. Também é preciso romper com a lógica compensatória e assistencialista incorporada à EJA e fazer cumprir o que diz a lei, proporcionando um ensino de qualidade.

A EJA não tem como se constituir como um direito se for desenvolvida apenas por ações pontuais ou por projetos governamentais sem fundamento. Essa modalidade de ensino precisa ser reconhecida como uma política estratégica para o desenvolvimento humano, social e político-regional.

Portanto, falar sobre a legislação atual para a Educação de Jovens e Adultos é problematizar questões como a formação docente. No entanto, vivenciamos um processo de extinção e silenciamento da educação, quando, em vez de promover políticas públicas, o que surgem são decretos, como o 9.759/2019, que vem extinguir a Secadi e a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA, importantes setores da política de Educação para Jovens e Adultos no Ministério da Educação.

Assim sendo, ao dialogar sobre políticas públicas, é preciso falar sobre a luta pela superação das desigualdades sociais, de modo a garantir o direito à educação sem exceção aos sujeitos de qualquer modalidade, especialmente da EJA. Estes precisam ter clareza sobre a concepção de educação durante todo o processo educacional e não devem politizar as diferenças, mas, sim, colocá-las no cerne junto às lutas pela efetivação dos direitos, almejando que a regressão presente no sistema educacional vá à contramão dos direitos educativos já consolidados pela legislação brasileira.

3.1 PRINCIPAIS LUTAS, REUNIÕES E CONFERÊNCIAS MUNICIPAIS, ESTADUAIS, NACIONAIS E INTERNACIONAIS DA EJA

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO tem como missão a aprendizagem ao longo da vida. Desde a sua fundação, em 1945, ela tem desempenhado um importante e pioneiro papel na luta em prol da educação de adultos, no desenvolvimento da sociedade e na promoção de uma abordagem global de aprendizagem ao longo da vida.

Em 1990, na Tailândia, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO. Nessa conferência, a UNESCO se comprometeu em adotar todas as medidas necessárias para a erradicação do analfabetismo no Brasil. Foi editado, então, o documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos, culminando em uma importante queda nos índices de analfabetismo ainda naquela década. Entretanto, o declínio nas taxas de analfabetismo não fora suficiente para que o Brasil cumprisse com a meta – estipulada para o prazo de 10 anos (1990-2000), como regia o documento – de reduzir o analfabetismo em 50%.

Dentre os objetivos e as metas propostas para a EJA no acordo firmado, citamos os seguintes: "satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de [...] jovens e adultos" e reduzir a "taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (*a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país*)" (UNESCO, 1990, grifo nosso). Em nota, o documento acentua, em caráter especial, que a alfabetização deveria ser conferida sobretudo às mulheres, de modo que viesse a reduzir expressivamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização de homens e mulheres.

Na prática – apesar dos compromissos assumidos e de uma série de encontros nacionais e internacionais que aconteceram devido ao estímulo e à convocação feita pela UNESCO e pela Organização das Nações Unidas (ONU), quando o Brasil firmou acordos e compromissos para a ampliação da oferta do ensino fundamental para toda a população –, o que se verifica é o descumprimento desses acordos e o incentivo a programas compensatórios, com ênfase na área da filantropia.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 29) discorrem sobre essa temática e afirmam que "países e organismos de cooperação internacional que participaram da Conferência Mundial sobre Educação para Todos deveriam ter realizado esforços conjugados para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos". Essa afirmação vai ao encontro do seguinte pensamento de Haddad (2001, p. 197): "nessa visão, o espaço da educação de adultos no âmbito das políticas educacionais ficou restringido, quase desaparecendo em alguns casos".

Em 2004, embora o governo brasileiro tivesse reconhecido o não cumprimento da meta estabelecida e a população ainda concentrasse uma alta camada analfabeta, compatibilizando com os bolsões de pobreza do país, houve um

balanço positivo na justificativa pautada no aumento do número de crianças, jovens e adultos na escola. Contudo, mesmo com todos os esforços por parte da UNESCO para o combate ao analfabetismo, o Brasil não efetivava políticas públicas para a erradicação do analfabetismo no percentual acordado.

Ainda na luta incessante pela erradicação do analfabetismo, ao longo dos últimos sessenta anos, a UNESCO promoveu seis conferências internacionais específicas para a educação de adultos. O locus das conferências era a análise e a proposição de objetivos para o cumprimento de metas para criação e aplicação de políticas públicas para EJA. Essas reuniões se tornaram mais conhecidas como CONFINTEAs (do francês, *Conférence Internationale sur l'Education des Adultes*).

As CONFINTEAs – que já foram recepcionadas pela Dinamarca, Canadá, Japão, França, Alemanha e Brasil, respectivamente – têm se estabelecido como um dos fóruns mais importantes em escala mundial nas discussões sobre as políticas públicas para a educação de adultos. Nessas conferências, nas últimas seis décadas, foram debatidas diretrizes e políticas globais da EJA. A crescente dimensão das conferências foi acompanhada por um processo de preparação e mobilização das conferências bem como pelo surgimento de compromissos e metas estabelecidas durante os anos que procederam o evento, fazendo deste um importante ciclo político.

A primeira CONFINTEA foi realizada após a Segunda Guerra Mundial, na Dinamarca, em 1949. Com um clima de pós-guerra ainda tenso e intensa industrialização, a conferência defendia como fundamental elencar as características gerais da educação de adultos. A primeira conferência intitulada "Educação de Adultos" contou com a participação de 106 delegados, 21 organizações internacionais e 27 países. O Brasil não participou dessa conferência, embora tivesse sediado o Seminário Interamericano, também em 1949. As comissões de delegados (quatro comissões) da CONFINTEA I recomendaram que:

- Os conteúdos da Educação de Adultos estivessem de acordo com as suas especificidades e funcionalidades;
- Uma educação aberta, sem pré-requisitos, fosse estabelecida;
- Os problemas das instituições e organizações com relação à oferta fossem debatidos;
- Os métodos e técnicas e o auxílio permanente fossem averiguados;

- A Educação de Adultos fosse desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos;
- As condições de vida das populações fossem levadas em consideração, a fim de criar situações de paz e entendimento.

A segunda CONFINTEA foi no Canadá, em 1963, período marcado por variadas mudanças no cenário econômico, social e cultural no mundo ocidental. Nesse cenário, houve uma intensa discussão sobre o papel dos Estados no que diz respeito à Educação de Adultos. Na conferência, foram reunidos 47 (quarenta e sete) Estados-membros da UNESCO, 2 (dois) Estados como observadores, 2 (dois) Estados Associados e 46 (quarenta e seis) ONGs (SECADI, 2009). Cada país-membro foi responsável pela elaboração do próprio relatório nacional, porém, todos deveriam basear-se nos seguintes tópicos:

1. Natureza, objetivo e conteúdos da Educação de Adultos;
2. Educação cidadã (*in civics*);
3. Lazer e atividades culturais;
4. Museus e bibliotecas;
5. Universidades;
6. Responsabilidade para com a educação de adultos;
7. Urbanização;
8. Educação das mulheres.

Na segunda conferência, que teve como tema central A Educação de Adultos em um Mundo Mutável, o produto final das discussões consolidou-se na elaboração da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos (SOARES; SILVA, 2008), que contemplava um debate sobre o aumento populacional, as novas tecnologias, a industrialização, os desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, almejando que os países mais ricos viessem a cooperar com os menos desenvolvidos (CONFINTEA, 1963). A Declaração de Montreal, por fim, exibiu:

> [...] a gama de oportunidades e caminhos pelos quais a educação de pessoas adultas poderia esperar, de forma realista, para adequar-se a indivíduos e a sociedades com mais confiança em si mesmos e entusiasmo do que havia sido possível em Elsinor: ‘Cremos que a educação de adultos adquiriu tanta importância para a sobrevivência e a felicidade humana que é necessária uma nova atitude com respeito a ela’ (KNOLL, 2014, p. 32).

Em 1972, a cidade de Tóquio, no Japão, foi palco da III CONFINTEA. A conferência consagrou-se com a missão de enfrentamento mundial da inexpressiva redução das taxas de analfabetismo ao longo dos anos e da aposta de que a Educação de Adultos teria como elemento essencial a aprendizagem ao longo da vida, um importante reforço para a democracia (SOARES; SILVA, 2008).

Diferentemente das conferências anteriores, essa abordou outras perspectivas relacionadas à organização e à participação no evento. Estavam representados 83 (oitenta e três) países, especialmente por ministros ou funcionários ministeriais e por alguns representantes de organizações de educação de adultos. Nesse evento em específico, pouca foi a participação do Terceiro Setor (Organizações Não Governamentais), e os organismos setoriais estiveram mais voltados para os observadores, já que não podiam participar das votações.

Em síntese, a III CONFINTEA teve "[...] uma natureza mais formal: os procedimentos eleitorais e de tomada de decisões e o papel governamental da conferência foram observados mais estritamente" (KNOLL, 2014, p. 33), ficando a constatação de que a instituição escolar não dá conta de garantir a educação integral. O relatório final concluiu que a educação de adultos é um fator crucial no processo de democratização e desenvolvimento tanto educacional quanto econômico, social e cultural das nações, sendo parte integral do sistema educacional, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida (DPAEJA, 2009).

A IV CONFINTEA aconteceu no ano de 1985, em Paris, França. As discussões dessa conferência foram voltadas para o clima econômico da época. Apesar de contar com um expressivo aumento no quantitativo de participantes (de 364 para 841) e dos Estados-membros participantes (de 83 para 122), as discussões sobre a educação de adultos foi suplantada por debates políticos. Segundo Knoll (2014, p. 24),

> [...] a Conferência de 1985, tampouco escapou da retórica ritualista e não teve o espírito e o realismo necessários para criar metas específicas. Em resumo, não seria exagerado dizer que a Conferência de Paris não foi bem planejada ou estrategicamente exitosa na história das Conferências Internacionais da UNESCO, cabendo uma considerável responsabilidade ao diretor-geral da UNESCO.

Embora essa conferência tenha apresentado percalços, ela se destacou por mostrar a importância do reconhecimento do direito de aprender como o maior desafio para a humanidade, visto que entendeu como direitos “o aprender a ler e a escrever, o questionar e analisar, imaginar e criar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas, adequadas e com qualidade” (SECADI/DPAEJA, 2009, p. 3).

A V CONFINTEA, por sua vez, ocorreu na Alemanha, em 1997. Neste ano, os compromissos firmados foram incorporados a um documento intitulado “Agenda para o Futuro”, que tinha como foco o direito à “educação ao longo da vida”. A conferência veio corroborar o texto contido na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e foi pautada numa concepção ampliada de formação de adultos, compreendida em uma distinta gama de processos formais e informais de educação continuada e aprendizagem, passível de ser adquirida ao longo da vida. As práticas de avaliação da situação educacional foram compreendidas não só como os programas de educação escolar de jovens e adultos, mas como todas as atividades socioculturais, de formação para a cidadania, qualificação e atualização para o trabalho e a geração de renda, promovidos por órgãos governamentais e não governamentais.

É importante ressaltar que a CONFINTEA V produziu como documento final a Declaração de Hamburgo (Agenda Para o Futuro da Educação de Adultos), de fundamental importância para se repensar o papel da EJA no século XXI. Logo, apesar de a Conferência de Jomtien se intitular “Educação para Todos” e ter garantido, no entanto, o direito à educação somente para crianças e adolescentes, a Declaração de Hamburgo (2007, p. 217, grifo nosso), ao contrário, estabelece que:

> [...] educação básica para todos significa dar às pessoas, *independentemente da idade*, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente [...]. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam condições necessárias para o exercício desse direito.

Em 2009, quando o Brasil foi sede da VI CONFINTEA, esta foi realizada no estado do Pará, na capital, Belém. A conferência contou com um expressivo número de participantes: 1.125 delegados de 144 países, incluindo 55 ministros e vice-ministros, além de 16 embaixadores e delegados permanentes da UNESCO. Os

preparativos para a conferência aqui no Brasil foram iniciados em 2007, dando sequência a cinco encontros regionais (Cidade do México, Seul, Nairóbi, Budapeste e Tunis); à elaboração de relatórios nacionais e regionais; ao Relatório Global de Aprendizagem e Educação de Adultos – GRALE; e aos processos nacionais e regionais de mobilização promovidos por governos e sociedade civil.

A CONFINTEA VI buscou fortalecer o reconhecimento da educação de adultos numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e teve como meta fundamental promover a harmonização da aprendizagem e da educação de adultos com outras agendas internacionais de educação e desenvolvimento. Entre seus objetivos estavam:

> Promover o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos como um elemento importante e fator que contribui para a aprendizagem ao longo da vida, sendo a alfabetização a sua fundação;
> Enfatizar o papel crucial da educação e aprendizagem para a realização das atuais agendas internacionais de educação e desenvolvimento (EPT, ODM, UNLD, LIFE e DESD) e;
> Renovar o momentum e o compromisso político e desenvolver as ferramentas para a implementação, a fim de passar da retórica à ação (SECADI, DPAEJA, 2009, p. 4).

Ao final da conferência, foi assinado e aprovado o Marco de Ação de Belém, documento que se constituiu como peça fundamental para o extenso processo de mobilização e preparação nacional e internacional. Suas recomendações oferecem uma diretriz que permite ampliar o nosso referencial na busca por uma educação de jovens e adultos mais inclusiva e equitativa (DI PIERRO, 2005, p. 9). Nele, os objetivos principais são promover o reconhecimento da aprendizagem ao longo de toda a vida, tendo a alfabetização como a base, “destacar o papel crucial da EJA para as agendas de educação e desenvolvimento”, “renovar o compromisso político dos países com a EJA e passar da retórica à ação”. Analisando de forma contextual esse documento, Espinoza (2013 apud CUNHA JÚNIOR, 2017, p. 45) aponta para uma conjuntura da EJA latino-americana, afirmando que:

> En la EPJA hubo una presencia hegemónica de la educación formal y una desvaloración de los procesos educativos no formales e informales; se congeló en su potencial capacidad innovadora; hizo ofertas educativas no necesariamente articuladas con las reales y cambiantes necesidades y demandas sociales; tuvo una percepción unilateral del desarrollo educativo global; no fue capaz de superar el sesgo de atención a las ciudades y a las personas jóvenes y adultas motivadas a educarse y ser beneficiarias con diversas ofertas educativas.

Outrossim, na VI edição da CONFINTEA, renovaram-se as esperanças do que ainda não havia sido atendido em sua plenitude. Posto isso, é importante ressaltar que, embora o Brasil tenha sido a sede, o país “não capitalizou internamente a ousadia e o esforço realizado para sediar o evento, que teve reduzida repercussão nos meios políticos e de comunicação do país” (DI PIERRO, 2010 apud CUNHA JÚNIOR, 2017, p. 117). No que tange à importância do evento, especialmente para a América Latina, o relatório síntese, elaborado pelos países da região, mostrou que não havia nenhuma evidência que comprovasse a mudança de ênfase da educação para a aprendizagem e a implementação do paradigma da aprendizagem ao longo da vida.

Assim, as CONFINTEAS precisam ser vistas para além de um espaço de debates, proposições, discussões e acordos, pois elas se constituem como um espaço de monitoramento e avaliação da EJA. Desse modo, a maioria das construções realizadas são propostas lançadas, que não implicam especificamente nenhuma obrigação legal, salvo a moral por parte dos Estados-membros envolvidos, porque “é no processo de traduzir, nacionalizar e adequar tais convergências internacionais ao espaço das políticas públicas nacionais que tendências e tensões ficam evidentes” (IRELAND, 2010, p. 33).

3.2 A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA O EDUCADOR DA EJA

Quando se fala em educação, logo pensamos nos profissionais responsáveis por desenvolvê-la em sua prática cotidiana. Assim, percebemos que a formação do profissional da educação é de grande relevância, tendo em vista que ela está vinculada à formação para a cidadania. No que diz respeito à formação docente do educador de jovens e adultos, as discussões, no Brasil, surgiram com mais ênfase no final do século XX. Entretanto, até os dias atuais, o modo de operacionalização das universidades brasileiras na oferta da profissionalização docente para a EJA tem sido bastante tênue. Com base em dados do INEP, havia, no Brasil, em 2019, um total de 86.559 mil docentes atuando na EJA e, desse universo, 34% ainda não tinham formação superior.

No entanto, como já mencionado, a EJA demanda de novas práticas, específicas para a modalidade. Segundo Freire (1979, p. 72), “o ensino não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição [...]. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador”. Logo, a resolução nº. 2, de 20 de dezembro de 2019 – que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) – destaca, em sua redação, no Art. 6º, que:

> I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes (BRASIL, 2019).

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais, embora façam menção, não apresentam nenhuma determinação específica a respeito da formação para o educador da EJA. As diretrizes atuais continuam encaixando a formação de professores da EJA no mesmo molde, generalizando os modelos de formação de educadores existentes no país.

No que diz respeito à necessidade de uma formação docente específica para a EJA, é posta a necessidade de criar um perfil de professor para a modalidade. Caso contrário, “teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA e, consequentemente, teremos que construir o perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação” (ARROYO, 2006, p. 19). Esse novo patamar em que a discussão se coloca relaciona-se à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos, e a formação dos seus educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico, que requer a profissionalização dos seus agentes.

Na perspectiva da trajetória formativa do educador de jovens e adultos, as discussões acerca da formação docente, como já mencionado, têm ocupado um lugar de maior destaque na educação a partir dos anos 2000. Porém, ainda nos dias atuais, é difícil compreender como vão se constituindo políticas de educação para EJA, quando estas ainda não existem no Brasil. Arroyo (2006, p. 17), em

conferência no Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, nos alerta que:

> Não temos no país nem um perfil de educador de jovens e adultos, nem um parâmetro de formação destes educadores. O perfil deste é plural e o processo é dinâmico. Isso tem se dado dessa forma porque a EJA tem circulado mais entre os projetos de emancipação da sociedade que entre os projetos de educação.

Quatorze anos após essa citação, ainda é possível concordar com as palavras do autor, que nos traz luz, um aspecto importante ao tentar compreender as políticas de formação docente para EJA e a necessidade de pensar em um processo formativo de fato inclusivo e exclusivo, pois a “EJA nunca foi algo exclusivamente do governo ou do sistema educacional, pelo contrário, sempre se espalhou pela sociedade” (ARROYO, 2006, p. 17).

Em relação à trajetória formativa do educador para atuar na EJA, é visto que, na falta de uma formação inicial satisfatória e específica, em cursos de graduação, esta acaba por acontecer durante o próprio processo de Ensino e durante o cotidiano do professor. Portanto, embora a Educação de Jovens e Adultos esteja de alguma forma se desenvolvendo e sendo aplicada em várias regiões do país, é possível notar, através dos dados expostos anteriormente, que não existe ainda um processo de formação sistematizado para o educador dessa modalidade.

O que se pode observar é que a dificuldade de efetivação da EJA dentro de um padrão de qualidade está mais atrelada à questão formativa do educador. Soares e Simões (2005), em um estudo sobre a formação do educador de jovens e adultos, constatam que a maioria dos educadores trabalha sem uma preparação específica para esse campo de atuação, sendo professores recrutados no próprio corpo docente do ensino denominado “regular”.

Além disso, há uma fragilidade na formação docente para o professor da EJA, que acaba tendo de aprender junto com os alunos, gerando, assim, grande dificuldade para colocar em prática os princípios político-pedagógicos defendidos pela modalidade – situação vivenciada ainda nos dias atuais, especialmente em tempos de pandemia, afinal, até o momento, a EJA permanece adormecida, em isolamento e distanciamento social.

Destarte, pelos fatores mencionados, os autores Diniz-Pereira e Fonseca (2001) afirmam que, muitas vezes, ser educador de jovens e adultos não se

configura como uma opção para a vida profissional. Segundo os autores, ela não é considerada uma alternativa atraente, devido à desvalorização social, salarial e formativa imposta à modalidade. Assim, os autores consideram que

> Assumir-se enquanto educador e optar conscientemente por um curso que credencie para o exercício da profissão é um dos primeiros passos na direção da construção da identidade docente. Tal reconhecimento e escola estão hoje comprometidos em função da representação social da profissão, fortemente marcada por um sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade. (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001, p. 58).

Dessa forma, subentende-se que a EJA, por ser uma modalidade ainda caracterizada de forma incipiente, apresenta uma fragilidade na prática dos docentes que atuam na modalidade, pois esses profissionais muitas vezes iniciam sua trajetória profissional antes mesmo de passar pelo processo de formação superior, atuando sem uma base mais consistente na sua área específica de atuação. Assim, Laffin (2015, apud CUNHA JÚNIOR; SOARES, 2020, p. 110) afirma que a formação do professor da EPJA “ainda se configura particularmente pelas e nas experiências no trabalho, confrontadas com os pressupostos teóricos que possam contribuir com as demandas do cotidiano e da pratica social”.

Ao realizar uma pesquisa teórica, notamos um consenso entre alguns autores, como Di Pierro (2006), Cunha Júnior; Soares (2020), Messina (1999), Soares (2013), Soares; Soares (2015), dentre outros. Eles apresentam diversas possibilidades para avançarmos nas atuais propostas de educação, voltadas para a formação docente da EJA, tomando as experiências dos professores como ponto de partida para discussões, debates e reflexões acerca da formação docente.

Para consolidar de fato uma formação docente que contemple todas as especificidades[4] e atenda a todas as demandas da EJA, é necessária uma urgente renovação em suas bases legais e estruturais, principalmente quando vinculadas às instituições de formação docente, às propostas curriculares específicas e à consolidação de valores que implicam o processo de formação docente para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos. Aliás, há uma exigência, através da

---

[4] “[...] a Constituição/1988, LDB/1996 e o Parecer CEB/2000, possibilitaram o mapeamento de uma série de expressões tais como *adequado, apropriadas, características, especificidade própria, modelo pedagógico próprio, voltado para e específica*, que são recorrentes e que se atribui ao campo da EPJA, sendo possível delinear a noção de especificidade como sendo ‘a convergência de aspectos que nos capacita a agir de modo próprio, produzindo algo peculiar, particular’ (SOARES; SOARES, 2015, p. 4)” (CUNHA JÚNIOR; SOARES, 2020, p.104-105, grifo dos autores).

referida lei, de formar professores em diferentes modalidades de ensino de acordo com suas especificidades. Em outros termos, Arroyo (2006, p. 18) aponta que:

> Dizer que se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos. Essas políticas precisam ser construídas, e será preciso muita iniciativa e capacidade criativa para o fazermos. Isso vai exigir, no meu entender, muito diálogo, muita lucidez e, sobretudo, muita coragem dos cursos de Pedagogia para que se possa construir esse perfil.

Nesse sentido, Machado (2000), em consonância com Soares (2006), aponta que é fundamental que os cursos de graduação abordem as definições teóricas, os aspectos metodológicos, os conceitos e as legislações que envolvem a EJA.

Todavia, embora muitas instituições apresentem um quadro deficitário quanto à formação inicial de professores para EJA, podemos ver que existem instituições se movendo para a construção de caminhos que construam e reformulem conceitos em relação a essa modalidade – e, mesmo que ainda de forma inicial, notamos a importância desses movimentos para garantir a formação docente nos termos da lei. Soares (2008, p. 85), ao fazer uma análise das universidades brasileiras, afirma que

> as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação.

A partir dos registros feitos nesta seção, averiguamos que, desde a consolidação da EJA como um direito até os dias atuais, essa modalidade vem sendo gerida sob um olhar compensatório, emergencial. Isso mostra que o que predomina é a fragilidade atrelada a ela, principalmente dada a necessidade de ações que não permitam o seu desmonte, sobretudo diante de tantos ataques e retrocessos que a educação vem sofrendo ao longo dos anos, principalmente hoje, tempos difíceis para todo o sistema educacional.

4 UM PASSEIO PELAS TRILHAS DA PESQUISA

A apresentação do campo empírico constitui-se em um momento muito importante da pesquisa, pois os estudos fenomenológicos na área da Educação demonstram que cada docente é único e traz consigo trajetórias próprias, que refletem de forma direta nas suas experiências e vivências.

Dessa forma, é necessário situar esse campo, primeiramente, para o pesquisador, que precisa decifrar as incógnitas desse cotidiano e suas correlações com o objeto de pesquisa. Em seguida, é preciso situar o leitor, para que ele também possa realizar uma apreciação, mesmo que já alinhavada, do campo empírico e suas técnicas.

Logo, a pesquisa foi realizada com 15 docentes dos municípios de Itambé, Itapetinga, Itarantim, Itororó, Macarani e Maiquinique, integrantes do Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia (TIMSOBA). Conforme mencionado, o objetivo inicial da pesquisa foi analisar a trajetória formativa dos docentes da EJA em todo o TIMSOBA, totalizando 13 municípios e 39 entrevistados. Por conta da pandemia da covid-19, que acarretou a necessidade de distanciamento social e suspensão das aulas, ficou um tanto inviável seguir com a pesquisa. Portanto, decidimos analisar somente os municípios que fazem fronteira com a cidade de Itapetinga, não prejudicando, com isso, o tempo de desenvolvimento da pesquisa e a apresentação das análises de dados.

Sendo assim, analisamos a trajetória da formação docente na modalidade EJA, na proposta de trabalho dentro da rede municipal de ensino de cada município. Buscamos, através dos diferentes sentidos, fazer a junção das experiências pessoais e singulares dos educadores colaboradores a uma teoria geral regida por leis, documentos e marcos regulatórios. Ou seja, a partir das narrativas sobre as trajetórias formativas, pudemos conhecer como se dá o processo na prática e compreender a formação e as especificidades desta complexa profissão que é ser docente da EJA.

4.1 QUEM SÃO OS COLABORADORES DA PESQUISA?

O pesquisador que busca conhecer a trajetória formativa da EJA está ciente de que esta exige uma atenção especial, pois sabemos que, no Brasil, são poucas

as universidades que oferecem formação e/ou formação continuada para essa modalidade.

Diniz-Pereira (2013) faz uma reflexão sobre a importância do campo da pesquisa na formação de professores, sobretudo os da modalidade EJA, frente à escassez de pesquisas sobre a temática. O autor aponta que situar os professores como foco das investigações é um acontecimento bem recente, que remonta ao final dos anos oitenta, quando se iniciou “um crescimento quantitativo dos trabalhos acadêmicos sobre formação de professores [...] trazendo os educadores para o centro das investigações” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 148).

Ainda no que diz respeito às pesquisas em EJA, Chagas et al. (2020, p. 223) enfatizam que

> Sem pesquisa em EJA, a percepção do vivido pelos discentes inseridos nessa modalidade da educação fica com interpretações desatualizadas [...] Contudo, essa problemática se refere a pouca atenção e interesse nessa modalidade da educação por pesquisadores e profissionais da educação, fato que denota uma questão muito delicada a ser resolvida.

Nesse sentido, formar professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos é uma tarefa complexa e urgente, sobretudo se considerarmos as variadas situações vivenciadas pelos docentes, já que, muitas vezes, a maioria deles, além de atuar no ensino noturno, desenvolve outras funções no diurno – seja em atividades extraescolares, seja em distintas modalidades de ensino – e não tem uma formação específica em EJA. Tudo isso atrelado ao desprestígio social e pedagógico que predomina nesse campo de trabalho. Logo, a formação docente para a EJA, mesmo que ainda de forma tímida, vem se potencializando como um campo promissor de estudos e pesquisas.

Para a execução da pesquisa, selecionamos três professores de cada município (efetivos ou contratados, atuantes nos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental). A única exigência era que todos fossem professores da rede municipal de ensino. Após a definição dos educadores colaboradores da pesquisa, foram feitas uma lista com os nomes dos professores que estavam disponíveis no site do INEP (2019) e, posteriormente, a busca pelos contatos, para proceder com a conversa inicial de apresentação da pesquisadora e da pesquisa, condicionando na autorização e no agendamento para a realização da entrevista.

Após os primeiros passos, seguimos trilhando o caminho da pesquisa, organizando dois procedimentos importantes para a produção de dados: os questionários com perguntas objetivas, para assim traçar o perfil dos educadores colaboradores, e a entrevista semiestruturada, com o objetivo de conhecer o processo formativo e os sentidos presentes nas informações fornecidas – tudo organizado por meio de questões exclusivamente sobre o período de vida acadêmica, a formação inicial e a continuada.

Ainda que de forma virtual, o momento vivenciado com cada educador, durante a produção dos dados acerca da formação em sua vida prática e profissional, foi muito enriquecedor, dada a consideração pelo contato íntimo e o acolhimento de cada um, no delicado momento vivido pela humanidade. Além disso, no entanto, o ano também foi de eleições municipais, e estas influenciaram na pesquisa, pois geraram resistência e desistência por parte de algumas pessoas que ou tinham como regime de trabalho contrato ou ocupavam, além da sala de aula, cargo de confiança na gestão municipal.

Poder adentrar no mundo de saberes e experiências e no desenvolvimento do trabalho docente e ter as trajetórias compartilhadas pelos educadores, cheias de histórias narradas de forma ilustre, com maestria, é um desafio motivador que pode se constituir num conhecimento de nuances até então desconhecidas ou pouco exploradas do mundo vivido pelos educadores da EJA, posto que a investigação fenomenológica vai além da simples manifestação do fenômeno estudado.

Conforme Heidegger (1999), manifestar-se é um não se mostrar. Consequentemente, pode-se refletir sobre o fenômeno das experiências formativas e suas manifestações em seu sentido mais profundo e real. O revelar posto como uma estratégia, numa perspectiva fenomenológica, implica a compreensão das vivências formativas e se apresenta aos sujeitos envolvidos através de seus saberes e experiências, estando, assim, incluso no mundo da ciência, ao buscar o conteúdo da experiência consolidada intersubjetivamente. Dessa maneira, a fenomenologia adentrou as análises, nesse momento, na busca pelo desvelamento do fenômeno e pelo modo como este estava manifestado nos sentidos.

As entrevistas foram organizadas de forma estratégica, de modo que não tomassem muito o tempo dos educadores e os deixassem à vontade para expor tudo que achassem pertinente. Logo no contato inicial, foi deixado claro que a entrevista duraria entre 15 e 20 minutos no máximo. Porém, no momento de

finalização da entrevista, a pessoa ficava livre para tirar alguma dúvida em relação à pesquisa e fazer mais alguma colocação que considerasse necessária. Essa parte de fala livre foi um momento crucial tanto para que o educador colaborador se desprendesse de seus anseios, medos e inseguranças, quanto para a pesquisadora, que também tinha seu desprendimento, como pesquisadora, e mergulhava nos sentidos postos no mundo de experiências e relatos vivenciados naquele momento.

Os docentes responderam às questões concernentes às suas concepções e perspectivas e, assim, emergiram respostas interessantes – relevantes, não previstas durante a entrevista. A flexibilidade da pesquisa qualitativa com enfoque fenomenológico permitiu à pesquisadora registros que ajudaram nos detalhes e na fidelidade da entrevista.

Destarte, é de suma importância esclarecer que todo o processo de produção e análise do material empírico foi resguardado por um termo de consentimento formal, assinado por todos os sujeitos que concordaram em participar da pesquisa, o que lhes garantiu o direito ao anonimato, à privacidade e ao sigilo das informações (Apêndice). Além disso, estabelecemos que os sujeitos da pesquisa fossem identificados, neste texto, por nomes de pedras preciosas, e averiguamos, inclusive, se havia algum deles com os nomes das pedras escolhidas.

Com o objetivo de apresentar os educadores colaboradores desta pesquisa, os elencamos no quadro a seguir.

Quadro 5 – Colaboradores da pesquisa

NOME	MUN	SE	FA	IF	ESP	TA	RT	MO	EX	DIS
Ametista	Itapetinga	F	Pedagogia	UESB	Mestrado em Educação	11 anos	Efetivo	Final III e VI	Leciona ensino regular municipal fundamental anos finais	Geografia
Quartzo	Itapetinga	M	Pedagogia e Física (licenciatura)	UESB UESC	Formação Continuada	06 Anos	Efetivo	Final IV e V	Coordenador ensino integral 1º ao 9º ano	Ciências e Matemática
Âmbar	Itapetinga	F	Letras	UNOPAR	-	08 Anos	Efetivo	EJA Final V	Alfabetizadora de crianças	Língua Portuguesa
Safira	Itambé	F	Pedagogia e física	UNEB UFRPE	Pedagogias Diferenciadas	16 Anos	Efetivo	Final IV	Leciona no ensino regular municipal fundamental anos finais e ensino médio	Ciências e Geografia
Ônix	Itambé	M	Matemática	FTC	Direito Educacional	13 Anos	Efetivo	Final IV	Leciona ensino regular municipal fundamental anos finais	Matemática
Jade	Itambé	F	Pedagogia	UESB	Leitura e Produção Textual para a EJA	04 Anos	Efetivo	Inicial I e II	Leciona ensino regular municipal fundamental anos finais	Ciências
Ágata	Itororó	F	Letras	UESC	Psicanálise	09 Anos	Efetivo	EJA Final V	Gestora da educação infantil em outro município	Ciências

NOME	MUN	SE	FA	IF	ESP	TA	RT	MO	EX	DIS
Turmalina	Itororó	F	Pedagogia	UESC	Psicopedagogia e Educação e Diversidade Étnico-Cultural	06 Anos	Efetivo	Inicial VI	Coordena creche em outro município e professora privada de Ed. Infantil	Artes
Citrino	Itororó	M	Pedagogia e Direito	UESB UESC	Educação Diversidade Étnico-Cultural e Gestão Escolar	16 anos	Efetivo	Final VI e V	Coordenador escola estadual	História
Alexandrita	Macarani	F	Pedagogia e Letras	UESB UNOPAR	Psicopedagogia	03 Anos	Efetivo	Final I e II, III e VI	Leciona ensino regular municipal fundamental anos finais	Língua Portuguesa
Esmeralda	Macarani	F	Pedagogia	UESB	-	04 Anos	Efetivo	I e II, III e IV	Prof. creche e coordenação	Artes
Rubi	Macarani	F	Letras	UNOPAR	Gestão Escolar	07 Anos	Contrato	Inicial VI	Coordenadora escola regular de ensino fundamental	Língua Portuguesa e Artes
Diamante	Maiquinique	M	UESB	Zootecnia e Pedagogia	Pós em Gestão Educacional	12 Anos	Contrato	EJA V	Diretor escola municipal	História
Turquesa	Maiquinique	F	UESB	Pedagogia	Pró-Gestão e Gestão Educacional	18 Anos	Efetivo	Eixos I e II	-	Alfabetização
Topázio	Maiquinique	M	FACET	Teologia Letras (em curso)	Língua Portuguesa	09 Anos	Efetivo	Final III e IV	Coordenador da EJA no município	Língua Portuguesa

Legenda: MUN=Município; SE=Sexo; FA=Formação acadêmica; IF=Instituição de formação; ESP=Especialização; TA=Tempo de atuação; RT=Regime de Trabalho; MO=Módulo; EX=Extra e DIS=Disciplina que leciona. Fonte: Elaboração própria.

Como discriminado no quadro 5, o trabalho foi desenvolvido com apenas 15 participantes. O município de Itarantim ficou de fora da tabela de professores porque, em entrevista com o Secretário de Educação, ele alegou que, no município, não existe turmas de EJA e mostrou total desconhecimento sobre a modalidade. Procuramos saber onde estavam os alunos jovens, adultos e idosos do município que precisavam estar inseridos nessa modalidade, aqueles que, por algum motivo, não haviam conseguido seguir com os estudos antes. Obtivemos a seguinte resposta: "Não tenho como te responder, uma vez que eu te afirmei que nosso município não tem esse projeto da AJA[5], são poucas as cidades contempladas" (Secretário de Educação do município de Itarantim, 2019). Fizemos uma pesquisa no site do INEP e verificamos que o município não tem registros de matrículas, escolas ou professores da EJA desde o ano de 2007 (ITARANTIM, 2007 a 2019).

Após sermos informados de que havia, na cidade, uma escola estadual de nível médio que ofertava a EJA, procuramos a direção da escola. Em entrevista com o vice-diretor, ocorrida em 2019, ele nos informou que os 124 alunos matriculados na modalidade são oriundos de uma escola particular que oferece a modalidade para o ensino fundamental e das chamadas turmas regulares da dependência administrativa municipal. Segundo ele, "Realmente a rede municipal não oferta a modalidade EJA, então esses alunos que nós recebemos, eles estudam o ensino regular até o 9º ano e só ingressam na EJA no ensino médio".

A seguir, apresentamos de uma forma mais ampla, com falas e dados mais consistentes, os educadores colaboradores desta pesquisa.

Ametista: Atua como professora efetiva no município e sua carga é de 40h semanais. Leciona na EJA Módulo Final[6] III e IV, desde 2008, com uma carga horária inicial de 40h, mas pediu redução de carga horária na modalidade, por trabalhar longe da sua residência, e foi transferida para outra escola municipal, com turmas regulares, onde leciona nos anos finais do ensino fundamental, de modo que ficou com 20h em cada escola, situação economicamente mais viável para ela. Antes de seguir a carreira docente, trabalhou como secretária em uma escola particular. Formou-se em magistério e, posteriormente, em Pedagogia, pela

[5] Conforme as palavras do entrevistado.

[6] O Módulo Inicial I e II compreende a 1ª fase da etapa do ensino fundamental; o Módulo Inicial III e IV, a 2ª fase da etapa do ensino fundamental (4º e 5º ano); o Módulo Final I e II, a 3ª fase da etapa do ensino fundamental (6º e 7º ano); e o Módulo Final III e IV, a 4ª fase da etapa do ensino fundamental (8º e 9º ano) (BRASIL, 2018).

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, em 2002. No ano de 2019, cursava Mestrado em Educação na mesma instituição. Afirmou que, durante sua formação, não teve nenhuma disciplina concernente à EJA, que a capacitasse para trabalhar como educadora da modalidade, mas que gostaria de fazer a seguinte colocação: “Nasci e me formei para ser professora, e acho que independente da classe onde estamos inseridos, somos formados e preparados para ensinar e desenvolver atividades para qualquer modalidade de Ensino” (AMETISTA, 2019).

Quartzo: Formado em Pedagogia, pela UESB (2005), e em Física, pela UESC (2014), é efetivo dos munícipios de Itapetinga (2009) e Macarani (2014), ambos para professor do ensino fundamental, perfazendo atualmente um total de 60h semanais. Já lecionou também em escolas privadas do município e afastou-se da sala de aula, em 2016, para ser secretário de educação, retornando posteriormente como professor de Matemática e Ciências no município de Itapetinga, no Módulo Final IV e V; em Macarani, fez uma permuta, ficando em Itapetinga como vice-diretor de uma escola municipal. Em ambos os cursos de formação acadêmica, Quartzo nos informou que nunca teve nenhum tipo de formação para EJA e que os municípios onde ele atua também não ofertam formações específicas. No entanto, ele participa esporadicamente de jornadas pedagógicas e capacitações ofertadas pelo município. Segundo ele, “Esses cursos são para os profissionais da educação municipal em geral, e fica a cargo de cada um extrair o que lhe interessa para aplicar em sua sala de aula” (QUARTZO, 2019).

Âmbar: Cursou magistério, é formada em Letras pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR e é efetiva do município há 19 anos, dos quais oito são na EJA. Ela trabalha atualmente 60h semanais divididas em dois municípios, lecionando na EJA Módulo Final V e na educação infantil municipal. Ela afirma que nunca teve nenhuma formação ou curso de capacitação específico para EJA. Ao pedir para descrever essa modalidade em um sentimento relacionado especificamente à formação docente, ela nos diz:

> Eu odeio a EJA (pausa, respiração e com a voz embargada retoma), odeio. É frustrante, a prefeitura joga um monte de aluno preguiçoso lá, porque [n]a minha sala um ou dois são pessoas que querem algo, que realmente querem aprender e o resto [é] jovem rebelde, preguiçoso, que eles não aturam no diurno e jogam para o noturno (ÂMBAR, 2019).

Em outro momento, perguntei se, no percurso formativo, ela havia sentido falta de alguma disciplina específica para a modalidade e como ela havia se tornado professora da EJA.

> Não senti falta e nem interesse em EJA, estou na EJA para completar minha carga horária e ajudar [a] me aposentar mais rápido, tudo o que ensino a eles eu levo da educação infantil, eu sou apaixonada por educação infantil e pela língua portuguesa (ÂMBAR, 2019).

Perguntei ainda se ela faria e se se sentiria mais confortável para lecionar na EJA caso tivesse oportunidade de realizar uma formação específica para a modalidade, com apoio do município em relação a todas as falhas apontadas por ela. Ela pediu um momento para pensar e, em poucos segundos, respondeu: “Você me deixou balançada agora, talvez sim, quem sabe?” (ÂMBAR, 2019).

Safira: Formada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB e em Física pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, sempre trabalhou na área da educação. Já trabalhou em direção, coordenação e atualmente trabalha 60h, sendo 40h no município e 20h no estado. No município, ela trabalha com a EJA Módulo Final IV há 16 anos, com as disciplinas de Ciências e Geografia; já no estado, ela trabalha com o ensino regular fundamental anos finais e ensino médio. Ela afirmou que, na UNEB, participou de alguns cursos que falavam sobre a EJA, mas que nunca teve nenhuma disciplina ou formação específica para a modalidade, alegando que o conhecimento adquirido se deu pela experiência e vivência adquirida ao longo dos anos e por pesquisas na internet.

> Sempre busco aprender mais para meus alunos, eu amo a EJA e procuro dar o melhor pra eles, se eu fosse esperar pelo município, eles estariam a ver navios, não temos livros nem nada. Busco atividades na internet, assisto vídeos no YouTube e discuto metodologias com meus colegas de trabalho (SAFIRA, 2019).

Em outro momento, com um olhar firme e um ar de tranquilidade, disse o seguinte: “Acredito ser uma boa e capacitada professora” (SAFIRA, 2019).

Ônix: Formado em Matemática pela Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC. Pós-graduado em Direito Educacional e Metodologia do Ensino da Matemática. Antes de se inserir na educação, ele trabalhou como ambulante e balconista no comércio. É efetivo no município de Itambé há 17 anos, com 40h semanais, e em Ribeirão do Largo, município vizinho, há 32 anos, com 20h semanais. Atualmente,

ele trabalha na Educação de Jovens e Adultos apenas em Itambé, como professor de Matemática na EJA Módulo Final VI, há 13 anos. Ele leciona também no ensino fundamental municipal anos finais regular, perfazendo uma carga horária de trabalho de 60h semanais. Ônix afirma que nunca participou de uma formação específica para a EJA.

> Simplesmente não existe, participei só mesmo [de] algumas palestras, seminários que falavam alguma coisa de EJA... muitos professores fogem de trabalhar na EJA, mas eu aceitei esse desafio, mesmo sem nenhuma formação específica. Nós temos um coordenador da EJA, mas que dificilmente vai à escola e nos orienta sobre algo (ÔNIX, 2019).

Jade: Formada em Pedagogia pela UESB, é efetiva no município de Itambé há 20 anos e, há quatro anos, tem trabalhado na Educação de Jovens e Adultos como professora do Módulo Inicial I e II. Ela atua como alfabetizadora na zona rural e leciona também no ensino regular fundamental municipal anos finais, perfazendo uma carga horária de trabalho de 40h semanais. É pós-graduanda em Leitura e Produção Textual para a EJA no Instituto Federal Baiano – IF Baiano, *campus* Itapetinga. Ela afirma que nunca participou de outra formação específica para a EJA, mas se recorda de duas disciplinas na universidade em que viu “um pouco de EJA”: Educação de Jovens e Adultos e Estágio em Populações Diferenciadas. Entretanto, na primeira, ela disse assistir mais a filmes e fazer pesquisas na internet, enquanto, no estágio em sala de aula na EJA, seguia o cronograma e o plano de aula da professora regente. Ela diz ter participado da implantação da modalidade na rede municipal, quando na época trabalhava na Secretaria de Educação do município. Desde então, é apaixonada pela modalidade e sempre está em busca de conhecimento. A professora esboça em sua fala muita admiração pelos escritos de Paulo Freire e diz que:

> Nem adianta o professor da EJA esperar por formação nas universidades e principalmente por apoio do governo municipal, este não existe, a EJA é um lugar que conta apenas a matrícula para o município. Eu tenho muita satisfação em fazer esse curso para a EJA que o IF oferece, mas satisfação não enche barriga, e a prefeitura daqui não oferece nem um transporte nem uma redução de carga horária. O curso é puxado e às vezes bate o cansaço de estar lá nos finais de semana que tem aula, fora o gasto (pausa e alguns segundos refletindo). Porém, eu acredito que dou o meu melhor e que os meus alunos aprendem. Desenvolvo atividades como jogos, dinâmicas, projetos de cuidar da natureza, trabalho com tudo que eles têm lá na zona rural, busco sempre atividades diferenciadas para eles, pois sei que são

> diferentes, principalmente dos meus alunos do ensino fundamental na zona urbana (JADE, 2019).

Ágata: Formada em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, em 1997, e pós-graduada em Psicanálise, Gestão Escolar e Psicopedagogia. Ela afirma nunca ter trabalhado em outra profissão, a não ser como docente. É efetiva nos municípios de Itororó e Itambé, há 13 e 16 anos, respectivamente, e leciona na EJA apenas em Itororó, trabalhando no distrito de Itambé, São José do Colônia, como Gestora da Educação Infantil. Ela trabalha, há nove anos, com turmas de EJA e atualmente está com a turma de EJA Final VI.

> Os cursos [de] que já participei eram voltados sempre para a educação infantil ou educação no geral; gosto, amo a EJA, mas [me] sinto desmotivada quando começo a turma com 23, 27 alunos e termino com quatro, três... dou o meu melhor, mas queria aprender mais para saber prender meu aluno na sala, os idosos têm alguma força de vontade, os adultos já vão cansados e os jovens só querem baderna ou comercializar drogas no noturno. Eu procuro sempre desenvolver projetos específicos para eles, mas às vezes não tenho apoio material e nem preparação adequada por parte da prefeitura (ÁGATA, 2019).

Turmalina: Formada em Pedagogia pela UESC, em 2001, é pós-graduada em Psicopedagogia e especialista em Educação e Diversidade Étnico-Cultural. É efetiva em Itapetinga há 15 anos e trabalha com a EJA há seis anos, na qual atua, hoje, na EJA Inicial Módulo IV, com a disciplina de Artes. Ela também coordena a creche municipal no Distrito de Bandeira do Colônia, trabalhando um total de 20h semanais. Atualmente, em ambos os municípios na rede pública de ensino, ela conta com a redução de carga horária, garantida pela Lei 13.370/2016[7]. Segundo Turmalina, ela não se lembra de nenhum curso ou formação voltado para a formação docente na EJA em nenhum dos dois municípios, apenas se recorda de ter ido a uma palestra com o professor Adenilson Cunha, da UESB, em uma atividade da especialização.

No que diz respeito à sua experiência com a modalidade, ela afirmou o seguinte: “Trabalhar na EJA pra mim é revoltante, me adoece, é perseguição política, não tenho dom para essa modalidade... (Ela para e mostra o braço arrepiado) Me causa calafrios até pra falar” (TURMALINA, 2019). Logo, foi dito a ela

[7] A Lei nº. 13.370, de 12 de dezembro de 2016, altera o § 3º do art. 98 da Lei nº. 8.112, de 11 de dezembro de 1990, para estender o direito a horário especial ao servidor público federal que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência de qualquer natureza e para revogar a exigência de compensação de horário (BRASIL, 2016).

que poderíamos, sem problema algum, encerrar a entrevista, que foi realizada presencialmente, com as medidas de segurança devidamente tomadas. No entanto, ela pediu que continuasse, pois queria contribuir com a pesquisa: “Sei como é importante para o mundo a pesquisa científica, mas não poderia mentir pra você [sobre] como me sinto” (TURMALINA, 2019).

Após uma pausa para relaxar e criar um clima de descontração, voltamos a conversar, e a entrevista fluiu. Turmalina, ao expor os anseios e as expectativas para a EJA em relação ao tema da entrevista, respondeu o seguinte:

> Eu queria poder estudar para trabalhar com o público da EJA, quebrar esse gelo em mim, mas assim é difícil, não temos livros, material didático, apoio pedagógico nem nada. Quando chega um material, é o que sobra das séries regulares e, por mim mesmo, não sei planejar e nem executar atividades... Meu principal recurso é a internet (TURMALINA, 2019).

Citrino: Formado em Pedagogia, pela UESB, em 2004, e em Direito, em 2012, antes de se tornar pedagogo e bacharel, trabalhou no restaurante dos pais e, desde criança, é apaixonado por história, tanto que se considera um “dublê de historiador”. É especialista em Educação e Diversidade Étnico-Cultural e pós-graduado em Gestão Escolar. Durante sua formação, não teve nenhuma formação voltada para a Educação de Jovens e Adultos. É efetivo há 16 anos no município, com 20h semanais, mas atualmente trabalha 10h por semana, de acordo com o direito constituído pela Lei 13.370/2016, por ser pai de um adolescente autista. No momento, ele leciona História em seis turmas, com os Módulos Finais IV e V.

> A nossa formação é desastrosa, desumana. Por que digo isso? Porque muitas vezes o teórico é colocado acima de tudo e o professor não inova, não questiona, acaba por levar os “padrões” para a educação, não aprende a ser crítico. É preciso ter uma base e sair do tradicional. Hoje, todo mundo é Paulo Freire, mas, se você colocar a pessoa para falar 10 palavras-chave dele, não sabe. Freire vive, mas algumas pessoas não sabem como mantê-lo vivo na riqueza que ele deixou para a educação (CITRINO, 2019).

Insisti no seguinte questionamento: Você tem alguma formação específica para a EJA? Se sim, me fale mais sobre seu percurso.

> Veja bem, a EJA é vista ainda como assistencialismo, certo? Nunca tive e nunca participei de nada, eu que não corra atrás não... aqui no município, a EJA não tem uma reformação curricular, coordenação, material, que dirá curso para o professor, não adianta também um município ter política pública de formação para a formação docente na EJA e chegar nos cursos

> e só palestra, ler, ler e ler e não ter nada, não ter uma verdadeira formação com produção... vem muito palestrante bom da UESB, UESC aqui dá palestra, mas de que adianta para o professor que tá dia a dia perdido na sala de aula? Falam muito e ensinam pouco porque também não estão em sala de aula, são ótimos, importantes, mas [é] insuficiente. O problema maior na EJA é a formação docente que não existe e, desse modo, não existe didática (CITRINO, 2019).

Alexandrita: Formada em Pedagogia e Letras, especialista em Psicopedagogia, é professora efetiva no município de Macarani há 22 anos, com um regime de trabalho de 40h semanais. É professora de Língua Portuguesa 20h por semana, em turmas do 6º ao 9º ano, no diurno, na mesma escola em que, há três anos, trabalha, no noturno, com a EJA, nos Módulos Finais I e II, III e IV, também com a disciplina de Língua Portuguesa. Ela afirma que, em Pedagogia, teve uma disciplina para EJA, mas que:

> Foi tudo muito pincelado, ninguém sai professor de EJA daquele jeito. [...] o município nos ajuda nessa deficiência de formação universitária para EJA, temos uma coordenação efetiva, muito boa, planejamos juntos, realizamos encontros e produção de materiais para a EJA. Gosto e estou satisfeita com meu trabalho, mas pretendo ir além, vou tentar a especialização em EJA do IF Baiano aí em Itapetinga ano que vem, sou da área de Letras também e essa pós tem tudo a ver comigo (ALEXANDRITA, 2019).

Esmeralda: Concursada (40h) em Macarani, há seis anos, como professora da EJA, também é, há quatro anos, coordenadora do município na educação infantil, a pedido da Secretária de Educação. Formada em Pedagogia pela UESB há 11 anos, sua primeira experiência na sala de aula foi em uma escola particular de educação infantil. É concursada também em Itapetinga (40h), há quatro anos, e, em uma permuta com um colega, ficou trabalhando em Macarani com a EJA Final I e II, III e IV na disciplina de Artes. Tecendo conhecimentos sobre sua formação docente, ela nos diz que:

> Sou muito curiosa e, pesquisando sobre a EJA aqui no município, soube que teve uma formação quando houve a implementação da modalidade, isso faz 10 anos; de quando eu trabalho aqui, nunca teve nenhum tipo de curso, capacitação... é uma queixa geral. Para aprimorar meus conhecimentos, eu vou buscar fora. [...] Eu pesquiso muito a aplicação da EJA no governo do Estado, e eu e a maioria dos professores aqui realizamos adaptações com a forma que a EJA é aplicada no Estado, pois é tudo muito parecido, então, seguimos o modelo dele, nós não temos políticas de formação docente, afirmo com toda certeza para você. [...] Olha, eu não me lembro de ter tido nada para a EJA na faculdade e se teve foi tão raso que nem me deixou memórias (risos), amadureci para a EJA militando e pesquisando (ESMERALDA, 2019).

Rubi: Formada em Letras pela UNOPAR há 12 anos, é pós-graduada em Gestão Escolar, contratada no município de Macarani há sete anos, trabalha em turmas iniciais de EJA com as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes, em uma carga horária de 40h semanais. Sobre sua formação docente, ela informa que:

> Nunca tinha conhecido e nem visto nada sobre a EJA, só sabia que existia. Mas tem gente aí que trabalha mais tempo que eu e nunca teve uma formação, estou com saldo, então (risos). Falando sério pra você, lecionar na EJA pra mim não existe formação, é aprender com as experiências e o dia a dia dos alunos, ensinar [a] ler e escrever é fácil, agora ensinar [a] ser cidadão, não. Busco em Artes trabalhar a autonomia e levar diversos tipos de conhecimento a eles através da arte; e na Língua Portuguesa, ensino eles com tudo o que está ao alcance deles, exemplo: pergunto o que eles querem aprender a escrever e como sou professora na zona rural, eles falam: curral, cerca, casa, árvore, vaca e por aí vai... então, são as primeiras letras, ditado que eles vão conhecendo as palavras na pronúncia e escrita, é difícil, mas é gratificante... além disso, temos uma excelente coordenadora da EJA, que está sempre planejando e ajudando nós professores nas dificuldades que aparecem pelo caminho (RUBI, 2019).

Diamante: Formado em Zootecnia pela UESB, em 2004, iniciou na profissão docente em 2005, lecionando as disciplinas de Química e Biologia no ensino médio, em escolas do Estado de Minas Gerais e na EJA. No ano de 2014, teve a oportunidade de cursar Pedagogia pela plataforma Freire, na UESB, e, posteriormente, fez pós-graduação em Gestão e Coordenação. Trabalhando há 12 anos no município, com contrato de 20h semanais, na Educação de Jovens e Adultos, leciona a disciplina de História e também é diretor escolar da mesma escola em um distrito da cidade. Sobre sua trajetória formativa para atuar na EJA, Diamante falou que nunca teve formação nem capacitação para estar na modalidade, que os professores são escolhidos pelo trabalho já realizado com determinada disciplina no chamado ensino regular:

> Isso é um erro, essa questão da formação, eu acho que é um problema, porque o município não investe em capacitação e nem formação, o professor que tem que correr atrás e investir em conhecimento, fazer curso on-line... Eu, o que me deu um suporte maior, foi quando eu fiz a Pedagogia, porque tem algumas disciplinas, né, que trabalham essa questão da EJA e foi um norteador. A disciplina na EJA ofertada no curso de Pedagogia, embora eu reconheça ser um norte, ela foi muito rasa, não prepara de fato, não deixa o professor maduro para exercer a função, o ideal seria ter mais disciplinas, cursos específicos e mais importante: professores universitários preparados e com domínio da disciplina. Outra questão é que no município não existe um coordenador para a EJA, e os outros coordenadores não dão importância para a EJA, então, para o

> professor se capacitar ou especializar em EJA, tem que ser por fora [...]. Eu, como professor, fico angustiado com o destino da EJA, acho que daqui [a] alguns anos não vai mais existir, talvez exista em municípios maiores, nos menores não, falta professor preparado e aluno, as salas estão cada vez mais vazias (DIAMANTE, 2019).

Turquesa: Formada em magistério, cursou Pedagogia pela Plataforma Freire, na UESB, em 2015, e, posteriormente, se especializou em Pró-Gestão e em Gestão Educacional. Trabalha como professora no município há 34 anos e, destes, 18 foram como alfabetizadora da EJA. Atualmente, trabalha exclusivamente na modalidade e é efetiva no município, com 20h semanais.

> É meu sonho, mas nunca fiz nenhum curso específico para a EJA, nem sei se existe algum curso assim. No curso de Pedagogia, eu não me recordo se teve alguma disciplina de EJA na faculdade. [...] tem uma coordenadora muito boa [no município], mas ela só vistoria, dá sugestões; agora, com relação à formação para o professor, não tem nadinha, nós que precisamos correr atrás e cada um faz de acordo com suas condições financeiras... EJA é minha vida, e se eu pudesse seria a melhor professora do mundo pra eles, faço o que posso, mas queria fazer mais (TURQUESA, 2019).

Topázio: Bacharel em Teologia, é pós-graduado em Língua Portuguesa e está cursando Letras em uma universidade privada, na modalidade de ensino a distância. Ele trabalha no município há nove anos como professor da EJA. Atualmente, trabalha com os Módulos Finais III e IV.

> Nunca fiz nenhum curso para a EJA, só mesmo participei de algumas palestras em jornadas pedagógicas. Sempre trabalhei com o ensino fundamental regular e é bem mais fácil do que a EJA, tive um choque de realidade quando fui pra EJA, pois é muito diferente, um público diferenciado e aí, quando o município abraçou a EJA, nós tivemos que tomar um novo rumo, pois o aluno é observado o tempo todo, a bagagem que ele traz, as suas histórias de vida, pessoas de várias idades... a avaliação é diferente, e se deparar com por exemplo esse público com realidades diferentes, que pelos mais variados motivos deixaram a escola, isso foi um grande desafio, que nos fez adaptar nossa maneira de dar aula. Mas é aquela questão, depois que você pega o ritmo, vai longe. [...] Nosso município é bem assistido, estamos alegres, pois temos uma coordenadora pedagógica que nos ajuda, nos orienta, ouve nossos anseios, mas política para formação de professor, preparação para trabalhar com esse ensino diferenciado não tem, não, mas, ter uma coordenadora somente para nós da EJA é muito bom, um destaque para o município, fortalece nosso trabalho docente; os trabalhos desenvolvidos com nossos alunos estão sendo formidáveis (TOPÁZIO, 2019).

Durante o período de entrevistas, verificamos que 33% dos sujeitos da pesquisa são mulheres. Dentre eles, apenas uma professora teve algum tipo de formação específica para atuar na EJA, ao passo que, ao longo da graduação,

apenas dois entrevistados afirmaram ter tido disciplina sobre essa modalidade. Também constatamos que 87% dos docentes são efetivos e que a maioria deles, além de lecionar na Educação de Jovens e Adultos, desenvolve outras atividades na área educacional, alternando o trabalho entre os turnos matutino, vespertino e noturno. Com isso, alguns acumulam mais de 50h semanais. Com base nos dados produzidos a partir dos diálogos iniciais, foi necessário compreender o que eles entendiam por formação docente e se a confundiam com jornadas pedagógicas.

Apresentadas as vozes principais desta pesquisa, e no intuito de preservar todos os sentidos e peculiaridades inerentes à pesquisa qualitativa com enfoque fenomenológico, optamos por trabalhar com a análise de conteúdo como técnica mais apropriada, sobretudo por permitir ao pesquisador realizar uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo coletado, com fins interpretativos. Como uma forma de tratamento em pesquisas qualitativas, a análise de conteúdo "oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem" (BARDIN, 1997, p. 9).

A operacionalização da análise escolhida contou com as seguintes etapas: organização, classificação e análise final dos dados, expostas a seguir:

1. Organização dos dados: Se deu à medida que eram realizadas as entrevistas, com a transcrição destas na íntegra, ordenando e explorando as informações contidas no material e realizando, assim, a pré-análise dos dados;

2. Classificação de registro: Após a organização, foi feita a identificação das unidades de significado e, consequentemente, o recorte dos elementos, a fim de constituir as unidades de análise ou a classificação de registro. Rumo à organização das frases temáticas, é importante destacar que os discursos dos entrevistados foram organizados em categorias empíricas. Ressaltamos que a definição dessas categorias foi feita a partir de um modelo misto, em que as categorias são selecionadas inicialmente, embora o pesquisador tenha a opção de modificá-las em função do que a análise aportar. Laville e Dionne (1999, p. 216) dizem que "as categorias devem ser pertinentes, tão exaustivas quanto possíveis, não demasiadas, precisas e mutuamente exclusivas";

3. Análise final: É a fase de interpretação referencial, momento em que foi realizada a reflexão, com embasamento em materiais empíricos, que estabelecem relações com os sentidos, através da realidade, aprofundando as conexões das

ideias e chegando, se possível, à proposta de mudanças nos limites e estruturas específicas e gerais. Strauss e Corbin (1990 apud SILVA, 2005) defendem as habilidades do pesquisador como um diferencial necessário à aplicação da análise de conteúdo. Quanto a isso, ele trata da Teoria Sensitiva – habilidade para dar significado aos dados e capacidade para separar os que são e os que não são pertinentes à pesquisa –, uma qualidade pessoal do pesquisador para captar as nuances de significado dos dados. Tal abordagem exige do pesquisador um mapeamento prévio de toda a área analisada, que pode ser desenvolvida e aprofundada durante o processo de pesquisa.

Destarte, conforme explicitado, os dados coletados durante a pesquisa de campo mostraram-se bastante ricos de sentidos, então, não poderiam ser meramente inseridos no texto, sem um tratamento especial. Assim, com base em Santos (2011, p. 74),

> O método da análise de conteúdo aparece como uma ferramenta para a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso. Analisada no presente estudo sob o enfoque da teoria das Representações Sociais e da teoria da Ação na perspectiva fenomenológica. O que permite ao pesquisador o entendimento das representações que o indivíduo apresenta em relação a sua realidade e a interpretação que faz dos significados a sua volta.

4.2 TRAJETÓRIA FORMATIVA: “O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO”

De acordo com Freire e Horton (2003, p. 35), “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. Abrimos esta seção com as palavras de Paulo Freire, que vem retratar uma questão de suma importância observada por meio do diálogo com os docentes entrevistados: as trajetórias formativas descritas e vivenciadas por eles evidenciam que existe a ausência de um processo de formação específica para os docentes da EJA nos cursos de graduação, especialmente nas licenciaturas, segundo narrativas feitas. Pelo que foi evidenciado nos relatos, os caminhos formativos são diferentes, o que demonstra haver a necessidade de melhoria e a oferta de cursos, já que a busca por essa formação ocorre mais de forma individual, independentemente do nível de apoio institucional encontrado para a realização da formação docente.

Nesta seção, para tanto, analisamos as entrevistas que deram voz aos sujeitos colaboradores da pesquisa e os permitiram falar sobre sua formação e o caminho percorrido para se tornar professor da EJA. Todo o caminho trilhado durante a pesquisa partiu não de categorias estabelecidas *a priori*, mas, sim, da essência das unidades que significam os sentidos, os quais emergiram após várias escutas, leituras e transcrição das entrevistas. Os resultados dessas entrevistas foram organizados em duas categorias empíricas: as trajetórias formativas dos educadores da EJA e as políticas públicas de formação docente nos municípios.

Ressaltamos que, pelo que foi constatado, a realidade da formação dos educadores da EJA – escopo desta pesquisa – é, conforme apontam Arroyo (2006), Machado (2008) e Soares e Simões (2005), a de um profissional que tem uma formação em cursos de graduação – sobretudo em licenciaturas –, como podemos ver nesta pesquisa também.

Os dados analisados mostram que a maioria dos educadores são licenciados e que inexistem os que se graduaram somente em cursos de bacharelado, pois estes sempre vêm acompanhados de alguma licenciatura. Outro aspecto que merece destaque nesta pesquisa é: 13 dos 15 colaboradores que compuseram a amostra deste estudo fizeram algum curso de pós-graduação, seja *lato sensu* ou *stricto sensu*. No entanto, apenas 5% das pós-graduações realizadas são específicas para o campo da EJA, percentual que reforça a hipótese do interesse que os educadores têm pela busca pessoal do conhecimento e pelo aprimoramento de sua prática docente através das construções de saberes, mesmo que em 95% dos casos não sejam cursos específicos para a EJA. Afinal, esses cursos são importantes para que o professor supra possíveis lacunas de sua formação acadêmica, ao mesmo tempo que proporciona a ele mesmo um aperfeiçoamento para sua carreira docente.

Todo docente, durante sua vida profissional, percorre momentos e fases que apresentam características distintas dentro do corpo docente em cada momento da carreira. Huberman (1995) define esses momentos como ciclos de vida profissional do docente. De acordo com Diniz-Pereira e Fonseca (2001, p. 58), “assumir-se enquanto educador e optar conscientemente por um curso que credencie para o exercício da profissão é um dos primeiros passos na direção da construção da identidade docente”. Indo ao encontro do que os autores defendem, Huberman (1995, p. 40) deixa claro que não é simples a escolha pela profissão, principalmente

quando esta vem ligada ao magistério, e afirma que a escolha pela carreira docente surge como um momento chave, um momento de “transição” entre duas etapas distintas da vida.

Desse modo, os significados emitidos pelos docentes com relação à formação para atuar na EJA evidenciam as necessidades e expectativas relacionadas ao processo formativo durante todo o percurso. Entretanto, os dados apontam que as expectativas entre os docentes são cada vez mais raras. Esse sentido, observado nos relatos, é percebido em função da representação social da profissão na modalidade propriamente dita, já que a EJA está fortemente marcada por um sentimento de abandono, inferioridade, mediocridade e perseguição. O desprestígio acadêmico das atividades ligadas à modalidade nas instituições de ensino superior também contribui para que os futuros profissionais tenham dificuldade de se identificar com a modalidade. Além disso, nas licenciaturas, as disciplinas direcionadas à modalidade são concebidas, na maioria das vezes, apenas como optativas ou, quando ofertadas na grade curricular regular, têm uma carga horária tão incipiente que passa até despercebida, em muitos casos.

Feitos tais apontamentos, é interessante constatar que, ao escolherem o curso de graduação, a grande maioria dos professores colaboradores desta investigação optou por cursos de licenciatura por já terem vindo do magistério. Todavia, deve-se esclarecer que, de acordo com as falas dos professores entrevistados, a escolha pela licenciatura aconteceu, muitas vezes, pela identificação que os sujeitos tinham com a área e/ou por exigência do município para se adequar ao que estava sendo exigido em lei – embora, neste último caso, nem sempre tenha havido o desejo de exercer a profissão docente, o que pode ser notado nos relatos a seguir.

Diante da necessidade de conseguir um trabalho para criar os filhos, dentre as opções de trabalhar em casa com venda de produtos e, posteriormente, como secretária escolar, a professora Ametista – formada em magistério, o qual, segundo ela, era o único curso que poderia cursar no diurno – gostaria de ter feito contabilidade no noturno, mas acabou escolhendo fazer o concurso para professora no município e, depois, em uma parceria entre município e universidade, se licenciou em Pedagogia, devido à extinção do antigo magistério e à necessidade de ter o diploma de nível superior para trabalhar com a área.

> Eu fiz magistério há... nem me lembro quando concluí, e formei na universidade em 2002. Como aqui na cidade as oportunidades eram poucas, acabei virando professora. Eu gostava de Geografia, então sempre quis trabalhar com essa disciplina, mas formação, formação específica não tive e acredito que não exista, principalmente na EJA. Na pedagogia, não existe isso de formação específica... eu sou professora e jurei para ensinar, então assim faço, não tem isso de formação específica para EJA, para educação infantil. Na universidade, nós aprendemos de tudo um pouco, cada qual se adapta na área que mais tem afinidade (AMETISTA).

Já o professor Citrino menciona que sempre quis ser historiador, e a influência da família é vista por ele e sentido por nós como um aspecto significativo nesse processo de escolha da profissão. Assim, ele diz que:

> Vivemos na história, a melhor dela é a que a gente traz de vida, da história familiar que vivi na época de restaurante de meus pais que sempre lá me contavam as maiores história de vida deles... Então, sou bem curioso e eu me lembro da minha família querer que eu fosse advogado. Eu cheguei até a fazer cursinho, mas não fui aprovado na época. E nisso, parti para a profissão de professor e assim me tornei pedagogo e, depois, quando, por um acaso, passei no vestibular para Direito, cursei para a alegria da família, mas eu me sinto mesmo historiador. Na falta de oportunidade de cursar História, minha família teve que aceitar a Pedagogia, e quando eu já não tinha meus pais comigo, realizei o desejo deles de cursar Direito, mas nunca prestei exame para a OAB. Parece engraçado, mas esse é meu percurso formativo. E foi um curso que eu me identifiquei muito bem porque eu tenho facilidade para a área de exatas, mas, um dia, eu vou ser historiador de profissão e, te digo mais, historiador da EJA, vivo para história, vivo para a EJA e, se eu tiver oportunidade, vou me especializar em EJA pelo IF Baiano. Acredito, sim, que a EJA precisa de profissionais capacitados e, por isso, dou o meu melhor, mesmo sem reconhecimento do município. O ensino da EJA só vai dar certo quando a modalidade deixar de ser positivista e ser realista, individualizada, não no sentido de caminhar só, mas de ter um olhar específico para ela (CITRINO).

O gosto manifestado pelos sujeitos em relação à sua formação docente é uma construção social que está diretamente ligada às oportunidades e aos percalços enfrentados, tanto que, diante dos relatos constantes nas entrevistas, podemos constatar que lecionar acabou sendo praticamente a única alternativa diante das dificuldades encontradas por eles para seguir outras profissões.

Quartzo, por sua vez, optou por fazer dois cursos de licenciatura, por conta da possibilidade de trabalhar concomitantemente com várias séries, turmas e cursos.

> A minha trajetória é a seguinte: na época em que eu ingressei na faculdade, eu já almejava ser professor, mas queria trabalhar no ensino médio. Quando comecei a lecionar aqui no município, em 2014, logo me deram turmas de EJA... e também eu já tinha tido a oportunidade de lecionar EJA em outra cidade e em uma escola particular, antigo supletivo. Como sempre gostei de exatas, fui então cursar Física e, nove anos depois de ser

> pedagogo, estava eu físico, mas a realidade não mudou e continuei com a EJA, saí de sala de aula e, por opção, voltei para a EJA. Acredito que se tivesse uma formação específica para a EJA, ou até mesmo mais políticas públicas e interesse dos municípios em pelo menos nos dar uma formação continuada ou promover palestras para nós da EJA, seria melhor, sim. Mas eu sei que faço um bom trabalho com o que eu aprendi na faculdade, mesmo sem ter nada específico para a EJA como você me perguntou. O problema da EJA hoje aqui, que gera grande evasão dos alunos, é a falta de interesse dos professores em se aperfeiçoar e até mesmo realizar um planejamento. Ficam presos no livro didático que temos, super desatualizados... desde 2012, estamos com o mesmo livro. E aí, você acha que eu tenho que usar ou correr atrás de melhorias para meus alunos? Faculdade, na maioria das vezes, só lhe dá o diploma, como diz o grande mestre Freire: nós aprendemos no caminhar. Então, na EJA é assim, ninguém solta a mão de ninguém, se meu aluno desiste, vou atrás saber e tentar trazê-lo de volta, vou buscando inovar através do conhecimento deles, essa é a verdadeira formação para o professor da EJA (QUARTZO).

Esse relato reflete a necessidade de se atestar que, mesmo entre aqueles que escolhem algum curso de licenciatura e se preparam para o exercício da docência, a identidade profissional que se constrói nesse curso não é, necessariamente, a de professor (DINIZ-PEREIRA, 2007).

No caso dos professores Ametista e Quartzo, ao afirmar não terem tido uma formação específica, eles ajuízam que não existe essa necessidade. Entretanto, podemos ver que, de certo modo, os sentidos apontam sempre uma cobrança, uma necessidade de fazer melhor, embora achem que conseguem apenas com o caminhar profissional, sem necessidade de uma formação específica. Em um determinado momento de suas atuações profissionais, trabalhar na EJA constituiu-se como um desafio pessoal, frente às instabilidades vivenciadas profissionalmente e à falta de políticas públicas para tal.

Os relatos subsequentes apontam uma gama de professores que dividem suas atividades profissionais entre ser educador da EJA e exercer outras funções na área da educação:

> Eu já estou quase me aposentando, amo ser diretora da creche, trabalhar com criança é tudo de bom, mas trabalhar na EJA é a treva, o município joga a gente lá, em salas desestruturadas, onde tudo é lixo que vem do diurno, quadro, carteiras, utensílios para merenda, tudo mesmo, e nós temos que aturar aluno desinteressado, aluno envolvido com drogas e ainda tentar dar o melhor, em respeito ao senhorzinho e à senhorinha que vê tudo aquilo ali e ainda insiste em querer aprender pelo menos o nome. Eu sou sincera a você, não tenho formação, nunca fiz curso, palestra nem nada, assisto uma coisa ou outra que meu sobrinho que já fez PIBID na EJA vai me mandando (ÂMBAR).
>
> Sou concursada em dois municípios e, atualmente, por conta de uma permuta, estou apenas em um município, mas exercendo duas funções que

> correspondem aos dois municípios. Ou seja, sou coordenadora da EJA e professora da EJA. É puxado o trabalho, a minha busca tem que ser maior que a de qualquer outro professor, às vezes fico sem dormir e preciso tomar um remedinho para relaxar, mas agradeço a Deus por isso, senão eu estava pior, trabalhando lá e cá, ainda por cima me arriscando na estrada quase todo dia... a remuneração também não compensaria (ALEXANDRITA).
>
> Sou professora da EJA há nove anos, e se eu disser pra você que nesse tempo eu já fiz algum curso voltado para a EJA, eu estaria mentindo. Também sou coordenadora da creche no município vizinho, e lá a educação é diferente, temos uma gestão diferenciada, temos muitas oportunidades de cursos e formação. Então, o que eu faço? Procuro adaptar tudo pra EJA, já que é aqui que estou de fato em sala de aula. Eu amo EJA, mas, se eu tivesse opção, eu ficaria apenas com a coordenação da creche e alguma outra turma que não fosse EJA, porém, eu preciso trabalhar, quem sustenta a casa sou eu, e aqui é a EJA que tem pra mim, enlouquecem quando falo que vou pedir pra mudar de área... deve ser pelo trabalho que faço com muito suor e dedicação. Ser professor da EJA é algo que inicia motivante e termina desmotivante (risos), os alunos somem, a secretaria de Educação não está nem aí para nós da EJA, e muitas vezes começamos o ano bem e terminamos empurrando com a barriga... **digo isso no bom sentido (risos)** (ÁGATA, grifo nosso).
>
> Antes de ter diploma de nível superior, eu já era formada em Magistério e trabalhava no município. Quando foi exigido que o magistério por si só não serviria mais, então, fomos fazer Pedagogia na PARFOR, nos finais de semana... Olha, tinha dias que só estava lá meu corpo, a alma estava em casa. Ficar o dia inteiro com aulas, umas coisas que não eram nem novidade para nós professores, era torturante, foi mesmo tudo empurrado, nem os professores tinham motivação para nos ensinar, até para eles parecia ser cansativo, viu?! Mas eu e minha turma seguimos firmes e fomos diplomados. Você quer saber sobre a EJA, né? Pois, não vi nada de novo, de diferente lá, o que vi foi muito texto pra ler. A prática, ensinar nós a desenvolver metodologias, um trabalho diferenciado que era meu sonho aprender, não ensinou, não... Isso aí temos que nos matar para trabalhar, dar conta de casa, família e ainda passar horas planejando algo que seja diferenciado para meu aluno. **Todos nós merecemos uma formação digna,** sabia? Então, o pouco que sei, eu busco torná-lo mais e dar o meu melhor para eles (SAFIRA, grifo nosso).

Os dados circunstanciados trazem à tona um problema que vem sendo muito discutido, a valorização docente. Especificamente na EJA, há a falta de atratividade para a carreira docente e de políticas públicas para formação docente. As falas dos professores nos mostram a angústia de querer e muitas vezes não poder e não saber o porquê da necessidade de uma formação docente, tudo isso fruto de uma modalidade desvalorizada em todas as suas instâncias. Logo, é necessário um olhar mais atento para dentro das universidades, de modo que estas insiram, em sua grade curricular, a disciplina Educação de Jovens e Adultos, visto que os professores que relataram se lembrar de ter visto “alguma coisa de EJA” na

universidade são professores graduados em Pedagogia e oriundos de universidades públicas que, na época da graduação, já ofertavam a disciplina.

Há de se pensar e se propor estratégias desde a formação inicial (e também no exercício da profissão, por meio da formação continuada), com o objetivo de preparar o futuro professor (e o professor já inserido no exercício da profissão) para enfrentar os conflitos próprios de cada momento/fase do processo de mudança social. Afinal, se "não houver constante qualificação docente, *o professor pode perder o entusiasmo pela profissão*", conforme Nunes e Oliveira (2017, p. 67, grifo nosso), como podemos ver nos relatos de Ágata, Âmbar, Jade e Turmalina.

Outra questão significativa, presente na fala do professor Diamante e de outros docentes, é o fato de achar o processo formativo – em relação à disciplina de EJA – um erro, uma vez que as situações vivenciadas por eles durante o curso de licenciatura, embora tenham dado um rumo para a sua profissão como docente, foi uma disciplina considerada incipiente. Afinal, nenhum dos cursos frequentados por esses docentes abarcou, em seus currículos, disciplinas ou cursos de formação continuada que tratassem das especificidades inerentes a essa modalidade de ensino. Nas falas desses docentes, fica claro que, em sua trajetória formativa – nos cursos em que se graduaram e, posteriormente, nos cursos de formação continuada –, eles não tiveram a preparação necessária para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. Assim, esses educadores acabam por trabalhar sem uma formação específica para uma modalidade tão singular.

Essa realidade exposta pela pesquisa a partir dos depoimentos dos professores – em que todos, embora não considerem necessária essa formação para a atuação docente, tenham relatado não ter feito nada parecido, por falta de oportunidade e políticas públicas – vai ao encontro do que é defendido por Soares e Vieira (2009), já que esses autores argumentam que a ausência de uma política de formação específica para o trabalho com jovens e adultos e, sobretudo, de um processo de formação/autoformação permanente dificulta os avanços necessários para a consolidação efetiva dos direitos educacionais garantidos constitucionalmente.

Uma hipótese para esse desconhecimento por parte dos professores entrevistados em relação à EJA – acompanhado, muitas vezes, pela negação da necessidade de formação específica –, possivelmente, tem relação com essa modalidade de ensino ser ofertada ainda nos extremos dos cursos de formação, seja

pela pouca ou nenhuma formação ofertada nas instituições de formação docente, seja pela falta de oportunidades dadas aos docentes entrevistados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2013) estabelecem que a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e as características físicas, cognitivas, afetivas e emocionais que compõem cada uma das faixas etárias devem ser estudadas nos processos de formação – entretanto, tratam a formação do professor para atuação na EJA de forma muito ampla, sem estabelecer critérios específicos para a modalidade.

Desse modo, notamos que ainda são muitos os desafios relativos à EJA, inclusive a formação de professores para atuar nessa modalidade. Com o intuito de compreender todo esse cenário e tentar identificar se reconfigurações foram feitas na formação de professores para EJA, Machado (2008 apud Oliveira Neta, Zacarias Santos, Vinal Júnior, 2020, p. 69) reitera que:

> Essa realidade não muda radicalmente a quase total ausência de formação específica para atuar com jovens e adultos, que ainda é a marca dos cursos de licenciatura no País. Os cursos de disciplinas específicas - como história, que é o meu caso, ou ainda letras, geografia, matemática, química, educação física e todas as outras licenciaturas, que habilitaram professores no final dos anos 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, anos após estarem afastados da escola; menos, ainda, sobre como enfrentar esses desafios.

Franco (2010, p. 122) comenta a importância da reflexão, nos cursos de licenciatura, sobre a formação de professores para a EJA, pois a ausência de reflexão sobre a modalidade compromete a ação futura do educador, uma vez que a realidade e a experiência do adulto são diferentes das vivenciadas pelas crianças, o que exige uma ação educativa que observe as características dos jovens e adultos que procuram a escola e que valorize saberes, experiências e vivências reveladas no processo educativo.

Portanto, após muitas lutas e debates acerca dos problemas que perpassam a EJA, muito já foi conquistado por essa modalidade de ensino, entretanto, os cursos de formação de professores ainda precisam ser (re)formulados no que diz respeito ao currículo. Um exemplo é a inserção de projetos político-pedagógicos nas licenciaturas, de modo que estas consigam formar professores para a EJA,

modalidade que deve ser reconhecida como importante. Assim, o professor conseguirá romper com a visão endógena de ser apenas um mero transmissor de conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: É PRECISO PARAR PARA REFLETIR!

É tempo de começar a concluir nossa investigação. E assim seguimos para o fim, guiados pelo imperativo: “É preciso parar e refletir!”.

O que podemos constatar com a pesquisa é que o Brasil ainda está vivendo um momento de configuração e renovação do processo de formação do educador de jovens e adultos, visto que essa modalidade demanda muita discussão sobre o processo de ensino e, mais especificamente, sobre o processo de formação docente. Além disso, a produção de pesquisas na área de Educação parece demonstrar a fragilidade das Políticas Públicas da área, principalmente nas regiões brasileiras economicamente mais carentes. Os resultados apresentados nesta pesquisa, por exemplo, chamam a atenção para a necessidade de iniciativas voltadas para a modalidade EJA que apresentem características e necessidades peculiares.

Destarte, a pesquisa documental deixa evidente que a maioria das universidades brasileiras, nos cursos de licenciatura, ao promover a formação de professores, não oferecem formação específica para EJA, e poucas são as especializações que atendem às demandas da atuação docente junto aos seus sujeitos – e, quando há alguma ação voltada para a formação profissional e/ou continuada, esta ainda é incipiente em suas bases teórico-metodológicas.

Analisar e coletar dados sobre as características que permeiam a formação docente para o educador da EJA exigiu que fossem estabelecidos critérios analíticos de modo que, ao coletar dados, estes tivessem relevância tanto para o pesquisador quanto para a pesquisa em sua totalidade, apresentando um balanço e uma análise sistematizada do desenvolvimento do campo de conhecimento sugerido. Para tanto, o problema de pesquisa foi dividido em dois questionamentos, articulados entre si: Como se constituiu a trajetória formativa dos educadores de jovens e adultos da referida cidade? Como se deu a inserção profissional na EJA? Ambos foram respondidos.

Reiteramos que, ao discutirmos a temática da formação docente para a EJA, constituindo-a como um campo de estudo fenomenológico – as trajetórias formativas dos educadores –, levamos em consideração uma gama de fatores advindos dos percursos da vida pessoal, acadêmica e profissional de cada sujeito participante, a fim de conhecer mais a sua formação docente, enfatizada na construção da

identidade profissional de cada docente e dos saberes técnicos desenvolvidos no caminhar da vida profissional.

Ao analisarmos a formação docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, deixamos claro que a formação docente, no escopo deste trabalho, é compreendida como fenômeno tipicamente humano, que não tem fim. Sob essa ótica, refletimos que outro fundamento da formação é conceber que educadores também são sujeitos jovens e adultos em processo de aprendizagem por toda a vida (PAIVA, 2012).

Posto isso, a pesquisa mostrou que falar em formação docente para o docente da EJA é pensar em processos de formação continuada, sendo necessário um olhar mais cauteloso para os educadores, à medida que as entrevistas nos revelaram necessidades, dificuldades, interesses e especificidades, dentro do campo de atuação docente, enfrentados por esses profissionais. Por conseguinte, o conjunto das pesquisas sobre a temática, exposta aqui de forma teórica, demonstra muitas limitações para conclusões. A análise quantitativa realizada nesta pesquisa mostra que a modalidade de ensino EJA, embora se mostre relevante dentro do campo da produção científica, especificamente na área da educação, ainda tem grande necessidade de se expandir em estudos e pesquisas no campo das políticas públicas, trajetória e formação docente.

Salientamos também que todos os docentes entrevistados tinham sua trajetória formativa trilhada por uma formação acadêmica, licenciatura em sua maioria, adquirida em universidades públicas da região, e grande parte deles também tem algum tipo de especialização, o que revela neles o interesse pelo aperfeiçoamento de seu trabalho docente. É importante refletir ainda sobre a constatação de que apenas uma professora teve a oportunidade de uma formação voltada para a EJA, em curso de especialização (*latu sensu*) – avaliada, contudo, como ineficaz, o que nos mostra que a maioria dos educadores entrevistados ou desenvolvem seu trabalho sem uma formação específica para seu campo de atuação ou estão insatisfeitos com o processo formativo para atuar na EJA.

Ademais, vale destacar que alguns docentes optaram por cursar a graduação sem, no entanto, serem motivados por um desejo, afinal, eles já tinham magistério, mas tiveram, como exigência do município, que cursar uma licenciatura. Essa exigência foi respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e pela meta 15 do Plano Nacional de Educação – PNE. Esse desinteresse pode

estar relacionado à falta de atratividade da carreira docente, sobretudo por se tratar de uma profissão desvalorizada político, social e economicamente, pois, embora a lei não especifique o tipo de licenciatura, os professores não tiveram a opção de escolher em qual área se graduar e foram, em sua maioria, redirecionados ao curso de Pedagogia, pela PARFOR.

Retomando a questão da formação docente recebida na graduação – que não contempla a EJA em seu emaranhado de experiências –, verificamos que, concomitantemente com a formação acadêmica recebida, todos os educadores entrevistados iniciaram sua carreira profissional na docência, como professores do chamado ensino regular, no qual a maioria continua atuando ainda hoje, nos dando o entendimento de que a EJA está sendo configurada apenas como uma complementação de carga horária. Dessa forma, podemos constatar mais uma vez que os professores colaboradores desta pesquisa, ao ingressarem na EJA, em sua maioria, não foram formados nem movidos pelo desejo de trabalhar com a modalidade, estando, então, inseridos na modalidade por outras razões: escolha da escola devido à proximidade de casa, remanejamento compulsório ou intencional etc. Percebemos, assim, que esses docentes chegaram à EJA por meio de pretextos e negociações distintas, o que demonstra a ausência de critérios e formação específica para o encaminhamento de docentes para a EJA. Avaliamos essa questão como um reflexo do desalinho que a modalidade ocupa nas políticas educacionais dos municípios, o que tende a coibir a consolidação da modalidade, especialmente no campo da formação docente, para a construção da identidade e valorização dos docentes dessa modalidade de ensino.

Conforme constatado, diante da ausência de uma formação específica para atuar na EJA e das circunstâncias analisadas, que levaram os docentes da pesquisa a atuarem nessa modalidade educativa, uma problemática sobressaiu com a comparação das narrativas: o fato de muitos docentes terem apontado jornadas pedagógicas e reuniões com a coordenação da EJA (presente em alguns municípios) como seu percurso formativo. Verificamos, portanto, que os saberes profissionais dos professores, o tempo e o aprendizado do trabalho são indissociáveis.

Sendo assim, averiguamos que os docentes colaboradores da pesquisa aprendem a trabalhar na prática, por tentativa e erro, gerando a chamada edificação dos saberes experienciais. E o tempo que o docente dedica a essa construção

resulta em adoecimento, angústia e desprezo pela práxis e gera uma desmotivação em atuar na modalidade. Desse modo, podemos afirmar que a edificação dos saberes experienciais é constituída como um grande desafio, pois os docentes vivem trajetórias profissionais complexas e sombreadas, com repercussões na própria aprendizagem do magistério.

Assim, a pesquisa mostra sua relevância a partir do momento que são atingidos os objetivos levantados inicialmente: conhecer o percurso formativo dos docentes que atuam em cidades do TIMSOBA e compreender os pressupostos que fundamentam a prática docente na EJA, dentro do espaço da EJA no processo de formação superior. Através das análises, concluímos que os municípios não efetivam as políticas públicas de formação docente para a modalidade.

Diante dos dados levantados, revelamos urgentemente a necessidade da formação de todos os educadores da EJA no Brasil e também a oferta de formação continuada, sendo obrigatório que ocorra ao longo de toda a carreira docente, com o fito de formar docentes reflexivos e conscientes da especificidade da modalidade.

Ao findar este texto, estamos certos da relevância e da importância das pesquisas na área de formação docente para a EJA. Ficamos na expectativa de que as questões apontadas aqui contribuam, de alguma forma, para a efetivação do diálogo nos campos de estudos da formação docente para a Educação de Jovens e Adultos e levem os municípios a se preocupar com seus docentes no cumprimento das políticas públicas, promovendo, assim, uma formação específica para os docentes da modalidade.

Nossas reflexões acerca do tema dissertado deixam a certeza de que nos foi permitido mergulhar – apesar de nossas limitações – no mundo de sentidos e sentimentos dos docentes, que possibilitaram a consolidação deste trabalho. Diálogos como os produzidos aqui, no campo fenomenológico, certamente, foram muito produtivos, tanto que poderíamos ficar analisando-os num infinito de conexões e diálogos. Todavia, como anunciamos no início, é preciso parar para refletir.

REFERÊNCIAS

AMATUZZI, M. M. **O resgate da fala autêntica na psicoterapia e na educação**. Campinas, SP. Alínea, 2016.

ARROYO, M. **A nova configuração da EJA e seus impactos na formação dos educadores de jovens e adultos**. Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, [conferência], Belo Horizonte, 2006.

BAHIA. **Secretária de Planejamento do Estado da Bahia**. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em: 20 set. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1997.

BARROS, N. F. A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA NA PESQUISA SOBRE A ELITE BANQUEIRA BRASILEIRA: NOTAS DE UM DIÁRIO DE CAMPO. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, [S.l.], v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/21715/17092>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BICUDO. M. A. V. **Pesquisa qualitativa:** segundo a visão fenomenológica. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, CNE-CEB-002-2019: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**, 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL, Parecer CEB nº. 11/2000: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_200 0.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/ L9394.htm>. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 out. 2019.

CHAGAS, R. de O.; SOARES, C. C. M.; SOUZA, F. D. S. de; PEREIRA, R. S. Educação de Jovens e Adultos: Desafio no trabalho e formação docente no contexto de formação das políticas neoliberais. In: SILVA, D. O. V. da; OLIVEIRA, E. G. de;

BRITO, V. L. F. de. (Orgs.). **Questões Contemporâneas Sobre A Profissão Docente**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020. Disponível em: <http://www2.uesb.br/editora/wp-content/uploads/Quest%C3%B5es-contempor%C3%A2neas-sobre-a-forma%C3%A7%C3%A3o-docente-Miolo.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

CUNHA JÚNIOR, A. S.; ARAUJO, M. I. O. O Lugar da Aprendizagem ao Longo da Vida nas Políticas Públicas para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**, 2013.

CUNHA JÚNIOR, A. S. **Formação de professores para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil e no Chile:** um estudo comparado entre o estado da Bahia e a região de Valparaíso. 2017. 227p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2017.

CUNHA JÚNIOR, A. S.; SOARES, L. J. G. Formar professores para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas na América Latina: Um Campo em Definição. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 42, p. 96-114, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7338>. Acesso em: 14 fev. 2021.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. UNESCO, 2007. Disponível em: <http://www.cefetop.edu.br>. Acesso em: 03 mar. 2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; FONSECA, M. C. F. R. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/26138>. Acesso em: 12 mar. 2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/158>. Acesso em: 21 abr. 2019.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade** [online], v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300018>. Acesso em: 13 nov. 2019.

FARIA, de L. S. P. **Etnografia na pandemia:** algumas experiências de trabalho de campo, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ifch/index.php/br/etnografia-na-pandemia-algumas-experiencias-de-trabalho-de-campo-1>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade** [online]. v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2019.

FLORES, C. D. **Territórios de Identidade na Bahia:** Saúde, Educação, Cultura e Meio Ambiente frente à dinâmica Territorial. 2015, 162p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Salvador, 2015.

FRANCO, F. C. A coordenação pedagógica e a educação de jovens e adultos. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/pos-eja-santa-ines/wp-content/uploads/sites/99/2020/07/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Mudan%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 16. ed. Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2019.

FREIRE, P. Prefácio. In: GADOTTI; R. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança Social. 2 Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora vozes, 2003.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores:** aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROULX, L-H. Um debate qualitativo e quantitativo: um dualismo a prescrever discussões em torno de métodos. In TAVARES, M.; RICHARDSON, R. J. **Metodologias qualitativas:** teoria e prática. Curitiba editora CRV, 2015.

HADDAD, S.; DI PIERRO. **A ação de governos locais na educação de jovens e adultos.** Ação Educativa, São Paulo. p.08, 2007.

HADDAD, S. Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In: **Reunião Anual da Anped**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2007. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_gt18_-_sergio_haddad_-_int.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2019.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva** [online], v. 14, n. 1. p. 29-40, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/x3N4WZhMQDCWFMnR73wYvMK/?lang=pt#>. Acesso em: 02 set. 2019.

HADDAD, S. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos:** novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 2001.

HEIDEGGER, M. **O princípio do fundamento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995.

HUSSERL, E. **Investigações Lógicas**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

HUSSERL, E. **Investigações Lógicas**. Segundo volume, parte l: investigações para uma fenomenologia e a teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense Universitária 2012.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro, 2012.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Rio de Janeiro, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo escolar da educação de jovens e adultos**, 2007. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: Acesso em: 21 dez. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo escolar da educação de jovens e adultos**, 2008. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Disponível em:. Acesso em: 21 dez. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo escolar da educação de jovens e adultos**, 2009. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Disponível em:. Acesso em: 21 dez. 2020.

IRELAND, T. D. O direito de todos à educação: a incidência de instrumentos internacionais sobre políticas públicas de educação de jovens e adultos. In: DINIZ, A. V. S.; SCOCUGLIA, A. C.; PRESTES, E. T. (Orgs.). **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos:** possibilidades e contribuições para o debate. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

JULIÃO, E. F.; BEIRAL, H. J. V.; FERRARI, G. M. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 11, n. 19, p. 40-57, jul. 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/4725/3145>. Acesso em: 7 fev. 2021.

KNOLL, J. H. A história das conferências internacionais da UNESCO sobre a educação de adultos – de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. In: **Educação de adultos em retrospectiva:** 60 anos de CONFINTEA. Brasília:

UNESCO, MEC, 2012. v. XL (3-4), p. 13-30, 2014. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/educacao_adultos_retrospectiva_confintea.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores>. Acesso em: 19 jan. 2020.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Artes Médicas/Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MACEDO, R. **Etnopesquisa crítica, Etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber livro editora, 2006.

MACHADO, M. M. Especificidades da formação de professores para ensinar jovens e adultos. In: VERBENA, M. S. S. L.; PEIXOTO, A. J. (Org.). **Formação de Professores:** políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Editora Alternativa, p. 24, 2001.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: Uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/133>. Acesso em: 23 ago. 2020.

MACHADO, M. M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: **Reunião Anual da Anped**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1822t.PDF>. Acesso em: 24 ago. 2020.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MESSINA, G. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 19, 1999. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a04.htm>. Acesso em: 11 abr. 2019.

MOURA, A. P. A.; VENTURA, J. P. A atualidade do pensamento de Paulo Freire para refletirmos sobre políticas públicas e práticas na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 4, n. 2, p. 332-350, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/38031>. Acesso em: 17 abr. 2019.

MUSSI, R. F. de F.; MUSSI, L. M. P. T.; ASSUNÇÃO, E. T. C.; NUNES, C. P. Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista Sustinere**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 414-430, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/41193>. Acesso em: 02 abr. 2021.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Dossiê: Os Saberes dos Docentes e sua Formação. **Educação & Sociedade**. v. 22, n. 74, 2001. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/385>. Acesso em: 22 mar. 2019.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/128194>. Acesso em: 13 dez. 2020.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 66-80, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/128194>. Acesso em: 30 mar. 2019.

OLIVEIRA, J. N.; SANTOS, J. Z.; VINAL JÚNIOR, J. V. A EJA nos cursos de licenciatura de Pedagogia e Letras do *campus* I e Matemática do *campus* II da UNEB. In: AMORIM, A... [et al.]. **Gestão, Políticas de Formação, Inclusão e Cultura Popular**. EDUFBA, 2020, p. 61-82. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/32011/1/Gestao%2C%20politicas%20de%20formacao%2C%20inclusao%20e%20cultura%20pop-repositorio.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2019.

PAIVA, J. Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 83-96, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/459>. Acesso em: 17 mar. 2019.

RANIERI, L. P.; BARREIRA, C. R. A. A ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA. **Anais - IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**. UNESP-Rio Claro – IB, 2010. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/>. Acesso em: 19 set. 2020.

REIS, N. de C.; COSTA, P. L. S. C.; MATTA, A. E. R. Gestão Escolar das Políticas Públicas da EJA no Município de Xique-Xique, na Bahia. **Gestão, políticas de formação, inclusão e cultura popular**. Antonio Amorim et al. (Orgs.). Salvador: EDUFBA, 2020, p. 223-240. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/32011/1/Gestao%2C%20politicas%20de%20formacao%2C%20inclusao%20e%20cultura%20pop-repositorio.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência:** olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, 2008.

RIBEIRO, L. L. A Formação inicial do professor de educação de jovens e adultos: projeto para o futuro? In: **X ANPED SUL**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Florianópolis, 2014. Disponível: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1629-0.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2019.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, p. 216-217, 1999.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica:** a construção do conhecimento. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

SCHUTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais**, 1967.

SILVA, E. L.; Menezes E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertaçã**o. 4. ed. Florianópolis. 2005.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil ¾ O Estado do conhecimento**. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOARES, L. **O Direito à Educação**. Cadernos Ensinar. Centro Pedagógico. Escola de Ensino Fundamental da UFMG. Belo Horizonte, n. 3, 1997.

SOARES, L. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educ. rev.** [online], n. 47, pp. 83-100, 2008.

SOARES, L.; SILVA, F. A. O. R. Educação de Jovens e Adultos: preparando a VI CONFINTEA e pensando o Brasil. **Revej@** (UFMG), v. 2, n. 1, 2008. p. 1-14. Disponível em: <http://www.reveja.com.br/>. Acesso em: 27 set. 2019.

SOARES, L. J. G.; SIMÕES, F. M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: INEP, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

SOARES, L. J. G.; VIEIRA, M. C. Trajetórias de formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. J. G.; SILVA, I. (Orgs.). **Sujeitos da educação e processos de sociabilidade:** os sentidos da experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basic of qualitative research:** grounded theory and techniques. London: Sage, 1990.

THOMPSON, P. **A voz do passado:** história oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. **Jomtien:** Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 17 jun. 2020.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA** - Educação e Contemporaneidade, v. 21, n. 37, p. 71-82, 2012. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ugQo_pxf4eQJ:https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/458/398/0+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 29 mar. 2019.

APÊNDICE

PARECER DE APROVAÇÃO PELO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DOCENTE DO EDUCADOR DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO MÉDIO SUDOESTE DA BAHIA: REALIDADE, DESAFIOS E POSSIBILIDADES
Pesquisador: MARILEIDE MOUTINHO PAMPONET LIMA
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 30956920.2.0000.0055
Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.046.469

Apresentação do Projeto:
Parte do resumo apresentado pela autora do projeto: "O estudo proposto possibilitará coletar e sistematizar dados para análise, interpretação e comparação a partir da perspectiva metodológica da fenomenologia, numa abordagem panorâmica sobre a trajetória da EJA no país e no território de identidade, assim como, suas concepções, realidades, desafios e inserção no âmbito da Política Educacional brasileira".

Objetivo da Pesquisa:
Identificar a Formação e a trajetória formativa de professores da EJA no Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Os riscos e benefícios estão apresentados assim nos documentos protocolares de pesquisa:

=No formulário básico de pesquisa e na brochura:
Riscos: Possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente (CNS,1996). Este estudo apresenta risco mínimo como exemplo: Desconforto em responder a pesquisa, ou um tempo estimado em 30 a 40 minutos para realizar a entrevista. No entanto, a fim de amenizá-los utilizaremos questionário de perguntas simples e claras, otimizando o tempo e a diminuindo a

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

PARECER DE APROVAÇÃO PELO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA (CONTINUAÇÃO)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 4.046.469

possibilidade de desconforto, respeitando o tempo e vontade de cada entrevistado(a). Benefícios: - Benefícios podem ser de forma direta e indireta, ou seja, garantia de que danos previsíveis sejam evitados possibilidade de gerar conhecimento para entender, prevenir ou mediar os problemas envolvendo a temática em questão, que afeta o bem-estar dos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos ao longo de sua carreira profissional. Ou seja, a pesquisa pode acarretar contribuições positivas e potenciais da pesquisa para o ser humano, para toda a comunidade na qual está inserido, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida e de condições de trabalho, a partir do estudo realizado com respeito aos direitos civis, sociais e culturais.

=No TCLE:
Este estudo apresenta risco mínimo como exemplo: Desconforto em responder a pesquisa, ou um tempo estimado em 30 a 40 minutos para realizar a entrevista. No entanto, a fim de amenizá-los utilizaremos questionário de perguntas simples e claras, otimizando o tempo e a diminuindo a possibilidade de desconforto, respeitando o tempo e vontade de cada entrevistado(a).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Trata-se de um projeto de pesquisa do Programa de Mestrado em Educação, da UESB, campus de Vitória da Conquista. A coleta de dados será por meio de entrevista. Os participantes serão professores, gestores e coordenadores atuante na EJA nas escolas do Médio Sudoeste da Bahia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Todos os arquivos anexados na Plataforma Brasil e que estão listados abaixo estão em consonância com as Resoluções 466/12 e 510/16.

OK PARA: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1521677.pdf 19/04/2020 09:46:27
OK PARA: projetoplataformaBrasilatu.pdf 19/04/2020 09:45:50
OK PARA: Scanplataforma.pdf 12/03/2020 08:23:46
OK PARA: Scanplataforma1.pdf 12/03/2020 08:19:38
OK PARA: TCLE.pdf 06/03/2020 16:15:24
VER RECOMENDAÇÃO PARA: Autorizacaocoletadados.pdf 06/03/2020 16:14:00)
OK PARA: Roteiroentrevista.pdf 06/03/2020 16:11:19
OK PARA: autorizacaousoimagem.pdf 06/03/2020 16:09:29

Recomendações:
Recomendação 1: Por causa da situação provocada pela COVID-19, o CEP aceita de forma

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

PARECER DE APROVAÇÃO PELO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA (CONTINUAÇÃO)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 4.046.469

excepcional o termo de autorização de coleta sem o devido preenchimento. Solicitamos ao pesquisador responsável a apresentação da autorização de coleta preenchida, assinada e carimbada, por meio de uma Notificação na Plataforma Brasil, tão logo sejam retomadas as atividades presenciais nas instituições envolvidas.

Recomendação 2: Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião dia 22/05/2020, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1521677.pdf	19/04/2020 09:46:27		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoplataformaBrasilatu.pdf	19/04/2020 09:45:50	MARILEIDE MOUTINHO PAMPONET LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Scanplataforma.pdf	12/03/2020 08:23:46	MARILEIDE MOUTINHO PAMPONET LIMA	Aceito
Folha de Rosto	Scanplataforma1.pdf	12/03/2020 08:19:38	MARILEIDE MOUTINHO PAMPONET LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	06/03/2020 16:15:24	MARILEIDE MOUTINHO PAMPONET LIMA	Aceito
Outros	Autorizacaocoletadados.pdf	06/03/2020 16:14:00	MARILEIDE MOUTINHO PAMPONET LIMA	Aceito
Outros	Roteiroentrevista.pdf	06/03/2020 16:11:19	MARILEIDE MOUTINHO PAMPONET LIMA	Aceito
Outros	autorizacaousoimagem.pdf	06/03/2020 16:09:29	MARILEIDE MOUTINHO PAMPONET LIMA	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 4.046.469

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 28 de Maio de 2020

Assinado por:
Douglas Leonardo Gomes Filho
(Coordenador(a))

ANEXOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VÍDEO/ÁUDIO, USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu_____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Marileide Moutinho Pamponet Lima e Adenilson de Souza Cunha Júnior (orientador) do projeto de pesquisa intitulado "**TRAJETÓRIA FORMATIVA DE EDUCADORES DA EJA NO MÉDIO SUDOESTE DA BAHIA: CONHECENDO CONTEXTOS, TECENDO EXPERIÊNCIAS**" a realizar gravações que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização de fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.° 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004)

Vitória da Conquista - BA, ____ de _____ de _____.

Participante da pesquisa

_____

Pesquisador responsável pelo projeto

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, _____, ocupante do cargo de_____ do(a) _____, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto "**TRAJETÓRIA FORMATIVA DE EDUCADORES DA EJA NO MÉDIO SUDOESTE DA BAHIA: CONHECENDO CONTEXTOS, TECENDO EXPERIÊNCIAS**" dos pesquisadores Marileide Moutinho Pamponet Lima e Adenilson de Souza Cunha Júnior (orientador) após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

_____**, ___ de**_____ **de**_____

ASSINATURA:_____

CARIMBO:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DOCENTES ATUANTES NA EJA –FUNDAMENTAL

Pesquisadora: Marileide Moutinho Pamponet Lima

Professor orientador: Prof. Dr. Adenilson de Souza Cunha Júnior

Pesquisa: **"TRAJETÓRIA FORMATIVA DE EDUCADORES DA EJA NO MÉDIO SUDOESTE DA BAHIA: CONHECENDO CONTEXTOS, TECENDO EXPERIÊNCIAS"**

ENTREVISTA COM OS DOCENTES

- QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS DOCENTES

Bloco I – APRESENTAÇÃO

Nome:

Há quanto tempo você atua como professor da EJA?

( ) 0 a 05 anos; ( ) 05 a 10 anos; ( ) de 15 a 20 anos; ( ) mais de 20 anos.

Trabalha em outros locais? Quais?

Qual seu regime de trabalho?

( ) Contratado ( ) Efetivo

BLOCO I - ENTREVISTA

- **SOBRE A TRAJETÓRIA FORMATIVA DOCENTE**

a) Qual sua área de formação. Em qual instituição se formou? Há quanto tempo?
b) Fale-nos sobre sua trajetória formativa até chegar na Educação de Jovens e Adultos
c) Participa e/ou participou de alguma formação específica para EJA? Onde? Quando?

- FORMAÇÃO ACADÊMICA

No seu percurso formativo, teve alguma disciplina ou formação específica para a EJA? Se não, você sentiu falta de uma formação específica para atuar em sala de aula? Explique. Se sim, isso te ajudou em sua atuação? De que modo?

- POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

a. Existe alguma política de formação continuada no município? Se sim, como ocorre e de que modo consiste este processo?
b. Caso a pergunta anterior tenha sido afirmativa, descreva sua opinião, em relação a relevância dos cursos de formação continuada.