UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA –UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUDMILA ALVES DIAS

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM PERCURSO FORMATIVO PERMANENTE

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
2023

Ludmila Alves Dias

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:UM PERCURSO FORMATIVO PERMANENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu à nível de Mestrado Acadêmico pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGEd/UESB, *Campus* Vitória da Conquista-Bahia, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa:
Políticas Públicas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
2023

D533d

Dias, Ludmila Alves.
Desenvolvimento profissional docente na Educação de Jovens e Adultos: um percurso formativo permanente.\ Ludmila Alves Dias, 2023.
130f.
Orientador (a): Drª. Adenilson Souza Cunha Júnior.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.
Inclui referências. 107 – 116.
1. Educação de Jovens e Adultos - Docência. 2.Desenvolvimento Profissional. 3. Formação inicial. 4. Formação Continuada. I.Cunha Júnior, Adenilson Souza. II. Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED. III.T.

CDD 374

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

.

Ludmila Alves Dias

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM PERCURSO FORMATIVO PERMANENTE

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu, a nível de Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGEd/UESB, *campus* Vitória da Conquista-Bahia, para requisito de obtenção do título de Mestre em Educação, tendo como orientador o Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais.

Aprovado em: 14/02/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGEd/UESB
(Orientador)

Prof. Dr. Glauber Barros Alves Costa
Universidade do Estado da Bahia –PPGELS/UNEB
(Examinador Externo)

Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGEd/UESB
(Examinador Interno)

DEDICATÓRIA

Dedico esse texto a todos os professores que têm interesse na temática que será discutida, mas sobretudo aos que pisam o chão das salas de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na EJA, estar em desenvolvimento profissional é também buscar entender os motivos que expulsaram tantas pessoas da escola, quem são elas, por que voltam e para onde desejam ir, caso contrário, estaremos fadados a contribuir, por meio das nossas falhas e omissões, com mais um capítulo de fracasso nas histórias de vida desses sujeitos.

Não podemos nos responsabilizar por todos os problemas que afetam diretamente a qualidade da educação brasileira, mas quanto ao fazer docente e à relação dele com a efetivação ou não de políticas públicas, devemos, sim, problematizá-lo, sem assumir a culpa que não nos compete, uma vez que vivemos contextos de precarização e intensificação do trabalho, mas dentro das nossas possibilidades, pensando e repensando as nossas práticas e, entendendo esse movimento constante de mudança, compreendendo o papel que nos cabe enquanto sujeitos de uma profissão que muda conforme os contextos e as intenções dos envolvidos.

Estou certa de que no que cabe ao nosso processo formativo, devemos estar atentos ao que nos é imposto sem que sejamos consultados, ao que nos é omitido, ao que nos é roubado, porque apenas reconhecer a precariedade em que nos encontramos como justificativa para a qualidade que não conseguimos alcançar não nos desresponsabiliza pelo que somente nós, professores, podemos assumir no processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes.

Desejo que este texto possa ajudá-los e, em momentos difíceis, possa lembrá-los do porquê escolhemos a docência, porque permanecemos, porque desejamos mudanças e, de forma lúcida e muito objetiva, mostre caminhos. Não todos, mas aqueles pelos quais podemos trilhar e cuja responsabilidade também é nossa, pois mesmo que não haja a possibilidade de realização de um trabalho efetivo, que sejamos capazes de denunciar, reagir e lutar, pois assim também fazemos Educação.

A nossa profissão resiste a tempos difíceis, pois ela é sinônimo de luta. Que sigamos, portanto, lutando por uma sociedade mais justa e por uma educação de fato emancipatória para todos e todas.

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos transitam entre o campo afetivo e o campo acadêmico: algumas pessoas me impulsionaram apenas pelas suas existências potentes. No entanto, preciso, antes de tudo, reconhecer essa mesma potência em mim.

Este texto é MEU. Essa pesquisa é MINHA. Reconheço todos os atravessamentos que fiz, todas as referências que busquei, mas estou compartilhando com toda a comunidade o resultado das minhas escolhas e do meu compromisso. Eu consegui concluir a minha pesquisa e estou muito orgulhosa por isso.

Este texto não existiria sem toda a minha dedicação (as noites em claro de muito estudo, as muitas garrafas de café, as lágrimas, o medo, tudo valeu a pena), mas também não existiria sem o conhecimento que adquiri durante toda a minha trajetória escolar, portanto meus pais, especialmente a minha mãe, merecem todo o reconhecimento por terem investido e insistido na minha Educação. Esse texto é fruto de uma história que é comum a muitas famílias brasileiras: a da filha que estuda para ser e fazer aquilo que os pais não puderam, mas que justamente por não poderem, incentivaram-na a nunca desistir.

Agradeço aos meus dois filhos: à minha Analu e ao meu Edu. A minha maternidade é revolucionária, com ela eu rompi padrões e superei muitos limites e desafios. Ao superá-los, entendi que poderia ultrapassar tantos outros, inclusive o de retornar à academia para realizar uma pesquisa de mestrado. Aqui estou eu: uma mãe que depois de ser entendeu a força que tem. Força alimentada pelos meus amados filhos todo dia, durante as aulas remotas, nas madrugadas de escrita em que eles acordavam para saber o que eu estava fazendo, nos momentos de tristeza e cansaço em que apenas a presença de cada um me dava forças. Amo vocês, meus filhos!

É impossível não agradecer aos amigos, pois muitos me encorajaram e souberam antes de mim que eu seria capaz. Agradeço, portanto, especialmente às Musas da minha vida (Simoni, Lucilene, Milena, Khaterine e Gracinha) e Daniela Vidal. Muito obrigada, meninas!

Não menos importante, saliento a importância das minhas colegas de trabalho: minha gerente Gisele, minhas parceiras de docência (Edilúzia, Juliana e Hévila) e a minha coordenadora Camila Gama. Vocês estão presentes nesta pesquisa desde a concepção do projeto à análise dos resultados, pois vivemos a Educação de Jovens e Adultos e parte do que sei foi aprendido no dia a dia com vocês. Muito obrigada!

No programa fiz colegas, conheci pessoas fantásticas: Gênesis é uma dessas pessoas. Meu amigo, você é extraordinário! Jamais esquecerei todas as vezes que você foi minhas mãos,

meus pés, minha luz nesse universo que até o primeiro dia de aula era uma escuridão para mim. Obrigada!

Agradeço ao meu orientador Adenilson. Acredito imensamente na força de Deus em minha vida e a sua presença nessa trajetória é prova disso. Eu sempre sonhei com o mestrado, mas tive receios e, entre eles, estava o medo da relação orientador/orientando. Você me mostrou que é possível fazer pesquisa sem sofrimento, com leveza, confiança e muito respeito. Obrigada, professor. A você, a minha gratidão será eterna.

Agradeço aos professores que se dispuseram a participar da minha pesquisa: vocês são a vida e a razão de ser deste trabalho. Obrigada!

Meus sinceros agradecimentos aos professores Glauber e Cláudio. Obrigada por tamanha delicadeza e cuidado. Obrigada por terem tornado um momento tão difícil e tenso em um registro de troca e muito respeito. Jamais esquecerei as palavras acolhedoras e significativas de vocês durante as minhas bancas.

Tecendo o amanhã

João Cabral de Melo Neto

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(In Educação pelas Pedras, 1996/1994)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo central entender como os docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista se desenvolvem profissionalmente. Objetivo que, desdobrado em outros três, buscou conhecer as atividades formativas a que os educadores se motivam a fazer após estarem inseridos nas salas de aula, compreender as implicações do desenvolvimento profissional na construção da identidade do educador enquanto profissional que atua na EJA e identificar de que forma o desenvolvimento profissional contribui para a reorganização das atividades pedagógicas diárias. Para tanto, utilizamos a metodologia fenomenológica através de uma abordagem qualitativa, tendo como instrumento para coletar os dados entrevistas semiestruturadas, uma vez que objetivamos conhecer o fenômeno pretendido por meio das impressões captadas pela consciência dos educadores e através da tentativa de construção de uma análise descritiva e interpretativa das experiências contadas e das subjetividades vividas. Autores como Paulo Freire (1997, 2013), Miguel Arroyo (2006, 2007, 2011, 2017), Sérgio Haddad (2000, 2017), Adenilson Cunha (2012, 2017), Marcelo Garcia (1999, 2009), Bernadete Gatti (2019) e Antonio Nóvoa (1992, 2002, 2017, 2019, 2022) ajudaram na construção do percurso teórico que embasou a análise descritiva dos resultados. Por meio deles, foi possível constatar que não há consenso entre o que propõe os marcos regulatórios municipais e o que se pratica nas escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos em Vitória da Conquista. Os professores ficam, como consequência da precariedade do percurso formativo, a mercê do desenvolvimento profissional apenas por meio do aprendizado que acontece através da análise e reflexão daquilo que eles se propõem a fazer, das trocas entre eles, entre eles e os alunos, através da mobilização e adaptação de saberes que eles construíram em outros contextos e, de forma bem sucinta devido à indisponibilidade de participação por causa da extensa carga horária de trabalho, por meio de cursos realizados por conta própria.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Docência. Desenvolvimento Profissional. Formação inicial. Formação Continuada.

ABSTRACT

The main objective of this research is to understand how teachers of Youth and Adult Education in the municipal education network of Vitória da Conquista develop professionally. Objective that, divided into three others, sought to know the training activities that educators are motivated to do after being inserted in the classrooms, to understand the implications of professional development in the construction of the educator's identity as a professional who works in youth and adult education and to identify which forms professional development contributes to the reorganization of daily pedagogical activities. To do so, we used the phenomenological methodology through a qualitative approach, using semi-structured interviews as a tool to collect data, since we aimed to know the intended phenomenon through the impressions captured by the educators' conscience and through the attempt to construct a descriptive analysis and interpretive of the experiences told and the subjectivities lived. Authors such as Paulo Freire (1997, 2013), Miguel Arroyo (2006, 2007, 2011, 2017), Sérgio Haddad (2000, 2017), Adenilson Cunha (2012, 2017), Marcelo Garcia (1999, 2009), Bernadette Gatti (2019) and Antonio Nóvoa (1992, 2002, 2017, 2019, 2022) helped build the theoretical path that supported the descriptive analysis of the results. Through them, it was possible to verify that there is no consensus between what is proposed by the municipal regulatory frameworks and what is practiced in schools that offer Youth and Adult Education in Vitória da Conquista. Teachers are, as a consequence of the precariousness of their training path, at the mercy of professional development only through the learning that takes place through the analysis and reflection of what they propose to do, of the exchanges between them, between them and the students, through the mobilization and adaptation of knowledge that they built in other contexts and, very succinctly due to the unavailability of participation due to the extensive workload, through courses carried out on their own.

Keywords: Youth and Adult Education. Teaching. Professional Development. Initial training. Continuing training**.**

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Produções sistematizadas a partir do portal da CAPES 30

Quadro 2 Produções selecionadas a partir do portal da BDTD 32

Quadro 3 Categorias discutidas pelos autores 33

Quadro 4 População estimada dos municípios do Território de Identidade do Sudoeste Baiano 44

Quadro 5 Escolas municipais que ofertam o segmento EJA em Vitória da Conquista – Bahia 45

Quadro 6 Sujeitos da pesquisa 46

Quadro 7 Estruturação das temáticas e perguntas da entrevista 91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mapa de Território de Identidade do Sudoeste Baiano 43

Figura 2 Razões pelas quais os cursos de licenciatura são escolhidos 56

Figura 3 Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade por grupos de idade em Vitória da Conquista 2000-2010..... 88

Figura 4 Escolaridade da população de 25 anos ou mais, 1991/2000/2010..... 88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Nível de instrução escolar do brasileiro acima de 25 anos de idade 74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC Atividade Complementar

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BM Banco Mundial

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP Comitê de Ética em Pesquisa

CNE Conselho Nacional de Educação

DPD Desenvolvimento Profissional Docente

EJA Educação de Jovens e Adultos

EPJAI Educação de Pessoas Jovens e Adultas

FURG Universidade Federal do Rio Grande

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFAM Universidade Federal do Amazonas

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PME Plano Municipal de Educação

PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE Plano Nacional de Educação

REAJA Programa Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos

SEFIN Secretaria de Infraestrutura

SMED Secretaria Municipal de Educação

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UECE Universidade do Estado do Ceará

UERJ Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFFS Universidade federal da Fronteira do Sul

UFG Universidade Federal de Goiás

UFMA Universidade Federal do Maranhão

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT Universidade Federal de Mato Grosso

UFOP Universidade Estadual de Ouro Preto

UFPB Universidade Federal da Paraíba

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

UFTM Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UnB Universidade de Brasília

UNEB Universidade do Estado da Bahia

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

UNICID Universidade Cidade de São Paulo

UNIT Universidade Tiradentes

UPE Universidade de Pernambuco

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 16

1.1 De onde vim? Onde estou? 18

1.2 Justificativa, objetivos e organização da pesquisa 22

2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O ESTADO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS..... 28

2.1 O que mostram as pesquisas 29

3. ABORDAGEM METODOLÓGICA..... 38

3.1 Instrumentos e procedimentos..... 42

3.2 Local de pesquisa e sujeitos..... 43

3.3 Tratamento e análise dos dados 48

4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE 50

4.1 A formação docente no cenário atual: a crise da profissão 50

4.2 Da vocação à tentativa de profissionalização da docência 54

4.3 Profissionalidade docente: um olhar para dentro da profissão 61

4.4 DPD: aspectos conceituais 64

5. DPD E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFISSIONAL DOCENTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... 69

5.1 Educação de Jovens e Adultos: tensões e definições 73

6. DPD NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PREVISTO E O EXECUTADO EM VITÓRIA DA CONQUISTA 86

6.1 A docência na EJA e a problematização da jornada de trabalho..... 91

6.2 O Desenvolvimento profissional e a identidade docente são aspectos em constante construção e resistência 94

6.3 A falta de material didático e a juvenilização da EJA são desafios postos à modalidade 98

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 104

8. REFERÊNCIAS 107

9. APÊNDICES 117

10. ANEXOS 119

Anexo I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 119

Anexo II - Autorização para Coleta de Dados 123
Anexo III - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) 124

1 INTRODUÇÃO

O mundo, em constante transformação, ao mesmo tempo em que é reflexo da ação humana, exige de todos adaptações para que consigam seguir um percurso de vida alinhado às demandas sociais que se atualizam constantemente. Os sujeitos agem sobre o meio conforme os costumes e os anseios dos grupos culturais a que pertencem, ao mesmo tempo que precisam se reinventar e desenvolver novas habilidades para lidar com as mudanças econômicas e tecnológicas, por exemplo, na busca incessante do progresso individual e, consequentemente, coletivo.

É também a Educação o meio pelo qual alcançamos os objetivos anteriormente citados: é através dela que cada indivíduo, em todas as etapas da vida, amplia o seu olhar sobre o mundo, e é no espaço escolar, contexto físico em que se materializam ações pedagógicas de aprendizagem, que ele adquire saberes sistematizados e se desenvolve formalmente para lidar com questões de ordem diversas (sociais, econômicas, pessoais, culturais etc.).

Muitas crianças e adolescentes, entretanto, têm o seu percurso escolar marcado por repetências, abandonos e expulsões, pois consideramos que eles não têm o direito de escolha tendo em vista as questões sociais que a eles são impostas. Alguns desses sujeitos, mesmo após ultrapassarem a idade máxima para permanecerem nas escolas de acordo com a legislação brasileira vigente, se reinserem nos contextos educacionais de aprendizagem e, ansiando a conclusão da escolarização básica, matriculam-se na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade educativa destinada especificamente a atendê-los.

Tomamos como identificação desses jovens e adultos não escolarizados, ou com pouca escolarização, que fazem parte da EJA o pensamento do autor Miguel Arroyo (2007, 2017), o qual os define, em sua maioria, como sujeitos ativos na sociedade, dotados de saberes adquiridos em suas vivências diversas, mas carentes de uma formação plena que os façam ter consciência crítica sobre as suas identidades, sobre o contexto histórico-cultural a que fazem parte, sobre os seus direitos, principalmente os negados e que, consequentemente, contribuíram para as suas trajetórias de vida cheias de rupturas.

Sendo vistos não mais como crianças e adolescentes, mas como sujeitos dotados de saberes e pertencentes a contextos de histórias distintas cujas marcas são levadas para a sala de aula, esses jovens e adultos devem fazer parte de uma EJA que não é, consequentemente, a extensão dos ensinos fundamental e médio, não é espaço de transmissão unilateral do conhecimento, nem é lugar de reprodução das práticas e métodos educacionais aplicados durante o processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes, mas é espaço de respeito às

identidades singulares que, exatamente por serem vistas assim, merecem ser reconhecidas como protagonistas de uma modalidade específica de educação.

Para firmar esse direito a serem reconhecidos como jovens e adultos diversos, o professor da Educação de Jovens e Adultos possui papel fundamental. É preciso que ele saiba identificar as individualidades dos alunos antes de organizar e planejar o caminho a ser percorrido. As turmas tão heterogêneas exigem um olhar específico e um fazer que diariamente precisa ser observado, refletido e reorganizado. O conhecimento que já possui, o lugar de onde vem, os objetivos pretendidos: absolutamente tudo tenciona o docente a estar em constante formação. As peculiaridades educativas mudam de um ano para o outro, de uma turma para outra: na EJA acontece também de aluno para aluno. A formação deve ser, portanto, contínua e contextualizada para lidar de forma eficaz com tantas vicissitudes.

Para cada etapa de ensino da educação básica, exigências são postas ao processo formativo do professor. Para atuar na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental é preciso concluir o curso de Pedagogia, para atuar nas séries finais do Ensino fundamental ou do Ensino médio é preciso ter concluído alguma licenciatura específica. Além de se identificarem como estudantes da EJA, os alunos podem estar vivenciando alguma dessas etapas educacionais, no entanto não são crianças e podem não ser mais adolescentes: é preciso, portanto, equalizar o processo formativo dos docentes às reais necessidades e exigências desse público que é tão específico.

Na ausência de uma formação inicial específica para o professor da EJA, cabe, então, que o seu desenvolvimento profissional se dê por meio da formação continuada, contextualizada, individualizada ou coletiva, após a sua inserção na sala de aula e do reconhecimento da complexidade das turmas e das subjetividades dos alunos. Não uma formação aligeirada e distante da prática, mas que, ao contrário, tenha como razão de si as vivências diárias e a transformação delas em aprendizagens efetivas. É o processo contínuo e ininterrupto de desenvolvimento que o professor não escolhe fazer, não é uma opção a ser considerada caso seja necessário, mas a única opção possível para o profissional que reconhece a importância social dessa modalidade educacional e busca transformar a vida dos seus alunos.

A base formativa para atuar como professor da Educação de Jovens e Adultos é exatamente o conflito propulsor da pesquisa que aqui se inicia. Para melhor entendimento das principais características da investigação realizada, optamos por topicalizar a introdução, iniciando pela identificação e correlação do lugar de fala da pesquisadora com o objeto pesquisado, seguindo pela identificação da justificativa, objetivos e organização dos capítulos.

1.1 De onde vim? Onde estou?

Quando iniciei a minha pesquisa, considerando-a não apenas como o momento da coleta e análise dos dados, mas durante os estudos que embasaram a minha fundamentação teórica, estava convicta de que introduziria o meu texto relatando a forma como a docência surgiu em minha vida, reforçando toda a beleza e nobreza que o ato de ensinar representava para mim desde os tempos em que, ainda na infância, eu era a professora das crianças da rua onde morava e reproduzia, na garagem de casa, as atitudes das professoras com as quais eu possuía maior afinidade, ou seja, as mais carinhosas e afetivas (detalhes que somente agora consigo identificar), e a ideia de que existia a vocação inata para realizar tal feito.

Mulher, filha de pais semianalfabetos, estudante bolsista de escola particular, sem condições financeiras para me manter em cursos de pré-vestibular, tampouco para custear a faculdade de direito em que havia sido aprovada, profissão inicialmente escolhida pelo prestígio social, reconheci, aos 18 anos, que facilmente seria aprovada em algum curso de licenciatura, mesmo não ambicionando ter a docência como atividade profissional: não tinha nem a noção de que ela era profissão, porque o sentimento era de "talvez seja a minha vocação, já que era do que mais gostava de brincar quando criança".

Fui aprovada no curso de Letras Vernáculas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em 2006 com 19 anos de idade. A escolha pela licenciatura específica em Letras se deu pelo fato de eu me identificar com a disciplina de Língua Portuguesa, talvez por isso eu tenha boas memórias dos bons professores de Português que tive durante toda a minha trajetória escolar na educação básica. Baseando-me apenas em boas lembranças e bons exemplo, prestei vestibular e ingressei na faculdade sem se quer refletir sobre a natureza e o conhecimento específico necessário para o reconhecimento da docência como profissão.

Entendi, ao realizar as leituras que teorizam a minha pesquisa, que eu fazia parte de estatísticas sobre as razões que levavam os jovens a escolherem os cursos de licenciatura e, consequentemente, atuarem como professores. Segundo Tarduce, Nunes e Almeida (2010), tal escolha se dá por razões intrínsecas ou extrínsecas, ou seja, escolhemos a docência por influências familiares (quase nunca compatíveis com o que desejamos), econômicas e socioculturais que, combinados em si, geram dilemas e tensões para quem as vivenciam. Para Gatti *et al*. (2019), não escolhemos a docência como profissão, uma vez que mal a concebemos como tal, mas escolhemos os cursos de licenciatura por razões que, estatisticamente, nos padronizam.

A minha escolha pelo curso de Letras almejando facilidade na provação e pensando que, consequentemente, conseguiria estar empregada em menos tempo me inclui ao grupo de estudantes cujos familiares possuem baixo grau de escolaridade: como dito anteriormente, meus pais não concluíram as etapas de Educação Básica. Eu sou a primeira pessoa da família materna a ter um curso de ensino superior e trajeto o caminho de primeira pessoa de ambas as famílias a ter diploma de mestrado.

A docência é, para muitos jovens, apesar da precarização e da desvalorização, um caminho para quem tem poucas oportunidades (LOCATELLI; DINIZ-PEREIRA, 2019). Além disso, a escolha se dá, na maioria das vezes, pela licenciatura específica devido à afinidade com os conteúdos e não com a docência propriamente dita, por essa razão o curso escolhido foi Letras (GATTI *et al*., 2019).

Gatti *et al*. (2019) aponta que os marcadores sociais e culturais contribuem para a nossa trajetória escolar, assim como as ofertas de educação reproduzem as desigualdades. Eu não poderia simplesmente passar anos estudando, ou ingressar em uma faculdade cujo custo financeiro seria alto, pois meus pais não poderiam custear as despesas, mas também não pretendia perpetuar aquele ciclo de poucas oportunidades e muitas dificuldades. O meu foco era, portanto, a rápida aprovação e inserção no mercado de trabalho.

Tartuce, Nunces e Almeida (2010) afirmam ainda que muito mais mulheres escolhem a docência, pois existe uma relação direta entre o ofício e o nosso papel de cuidadora: ambas situações, não produtoras de riqueza, são vistas como inatas a todas nós. De fato, como mencionado anteriormente, havia o sentimento de que eu conseguiria ser uma boa professora se olhasse para os meus alunos como pessoas necessitadas de cuidado e carinho. Inclusive foi por isso que passei tanto tempo trabalhando com crianças em uma etapa da educação que deveria me exigir outra formação profissional.

Há autores que defendem a teoria de que a docência é uma atividade desenvolvida tanto por mulheres, quanto por homens, mas mais mulheres a escolhem por acharem que podem desempenhá-la com maestria, uma vez que a função escolar se assemelha com a função educativa que já desempenham em casa com os filhos. Esse cuidado, segundo Codo (1999 *apud* CASTRO NETA; CARDOSO; NUNES, 2021, p.2074) explica “a grande presença feminina na profissão docente” a partir da “expansão do sistema educacional no país a partir da segunda metade do século XX”.

De fato, o cuidado é uma ação indissociável do ato de educar, pois ambos se relacionam para que o direito à educação se fundamente no processo de formação humana em que os sujeitos aprendem de forma independente a ser sensíveis consigo, uns com os outros e com tudo

que existe, mas apenas ele não constrói a educação e tudo que ela representa como projeto que transforma e liberta (BRASIL, 2013).

Percebam, portanto, que assim como acontece com outros jovens, as minhas motivações envolviam fatores diversos, mas nenhum deles voltado, especificamente, ao ato de ensinar, muito menos à perspectiva da docência como profissão. No entanto, ingressei no curso, conclui todo os créditos teóricos e práticos em quatro anos, mas antes mesmo de obter o diploma iniciei a minha prática docente: ressalto o termo prática, uma vez que àquela altura eu não tinha conhecimento teórico suficiente para entender toda a dinâmica das salas de aula, além de ainda não estar apta para estudar as disciplinas da grade curricular que trabalhavam a metodologia e as práticas de ensino.

Estive pela primeira vez em uma escola como docente em 2008, substituindo uma professora da graduação, em turmas do Ensino Médio. Lembro-me muito claramente do sentimento de solidão e desamparo: planejei e operei tudo sozinha, apenas com as lembranças dos bons professores que tive. Naquele momento repensei a minha escolha pelo curso de licenciatura, quis desistir, mas mais uma vez fatores externos à docência falaram mais alto: eu poderia deixar o salão de beleza em que trabalhava fazendo unhas para ganhar mais do que simplesmente o suficiente para custear as despesas do curso.

Sobre a fase da graduação, destaco o fato de que muitos dos meus colegas de curso desejavam, apenas, o diploma de nível superior, demonstrando pouco ou quase nenhum interesse pela docência. Também existiam os que, já inseridos no contexto escolar (alguns já atuavam em sala, por terem concluído o ensino médio em alguma escola normal), criticavam pontualmente a grade curricular por perceber a tímida relação entre a teoria e a prática. Como eu havia chegado àquele lugar pelos motivos já mencionados, não possuía conhecimento suficiente para compactuar da mesma opinião de quem já sentia na pele o distanciamento entre universidade e escola.

Desde que iniciei a docência em 2008, não estive mais fora da sala de aula. Meu percurso profissional é marcado basicamente pela atuação em escolas particulares, sempre lidando com adolescentes e crianças. Em umas delas, trabalhei por 6 anos e posso considerar que foi naquele contexto de desenvolvimento contínuo devido às exigências da escola, consequentemente impostas pelos pais dos alunos, que mais me vi como profissional do ensino: internalizei, durante aqueles anos, a importância de haver formação constante.

Em 2017 iniciei a minha atuação na Educação de Jovens e Adultos por necessidade financeira: precisei complementar a minha renda. Já havia tido contato com turmas da EJA, pois fiz estágio em uma escola municipal durante a minha formação inicial, no entanto mesmo

naquele momento a escolha havia sido feita por uma questão de ajuste de horário e não por afinidade e identificação com a modalidade. Mesmo assim, desde então, sigo vivenciando todas as formações propostas pela instituição em que trabalho, dialogando com os colegas de profissão e com os alunos para que alcancemos o denominador comum de todas as situações conflitantes pelas quais atravessamos em sala de aula: situações que transitam entre o pedagógico e o social, por exemplo.

É notório, entretanto, que as atividades pedagógicas planejadas e organizadas especificamente para o público da EJA, resultantes das práticas formativas pelas quais já passei durante esses 5 anos de atuação nessa modalidade, também eram motivo de inquietação por parte dos alunos. Os mesmos costumavam compará-las às atividades pedagógicas a que eram submetidos enquanto alunos da rede municipal de ensino, ressaltando que essas últimas eram as mesmas direcionadas às crianças e adolescentes dos demais segmentos de ensino, por isso eles se sentiam desestimulados e, em casos pontuais, fortalecidos quanto à ideia de desistir mais uma vez da tão sonhada conclusão da escolarização básica.

Foi a partir do instante em que comecei a trabalhar em salas de aula da EJA que percebi que além de haver a necessidade de o professor se formar constantemente, a mesma deveria ser contextualizada. Nada do que havia aprendido trabalhando com adolescentes e crianças atendia as necessidades dos jovens e adultos. Entendi, trabalhando na EJA, que a experiência profissional tinha me dado maturidade e conhecimento para perceber a inaplicabilidade dos meus saberes para todo e qualquer contexto, dado ao fato de que a profissionalidade docente fundamenta-se justamente no fato de a sua função e conhecimento específico serem uma construção histórico-social em constante mudança a ser clarificada por meio dos conhecimentos disponíveis (ROLDÃO, 2017).

Esse é o lugar de onde parto. Um lugar que entende esta pesquisa sobre políticas públicas no campo da formação dos professores da EJA como um percurso auto formativo e vê como contraditório e inaceitável a romantização da docência. Dispo-me da ideia equivocada de que a escolha por um curso de licenciatura havia sido feita porque a docência ainda é relacionada ao fazer materno, ao amor e ao divino (COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017). Considero que todo o meu percurso de vida, as minhas crenças e influências culturais constituíam e permanecem constituindo a minha identidade enquanto sujeito e essa, constantemente mutável, compõe a minha identidade docente que, totalmente social, histórica e, portanto, contextualizada, é igualmente mutável. Mas não, não é por amor!

Ocupo o lugar de educadora, de professora, de profissional do ensino, seja lá como queiram nomear a nossa função, por identificação com a profissão? Sim! Ocupo espaços e

estabeleço relações pautadas no respeito e permeadas por afinidade? Também! Mas a essência da minha função, o ato de ensinar, não se sustenta se não por meio do aprendizado construído ao longo das minhas vivências em sala de aula e das experiências formativas acumuladas durante toda a minha trajetória. Assumo, portanto, o lugar de profissional, pois ao escolher realizar uma pesquisa totalmente contextualizada à minha atuação, estou reconhecendo a complexidade da minha profissão e a necessidade de estarmos em constante desenvolvimento das nossas profissionalidades.

1.2 Justificativa, objetivos e organização da pesquisa

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação básica muito bem situada e mencionada na legislação brasileira quanto à sua concepção e a quem se destina na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), como também em relação às suas diretrizes e delineamentos através do Parecer CNE/CEB 11/2000). Esse último documento ressalta que o país tem uma dívida com aqueles que não tiveram acesso e nem domínio à leitura e escrita como um bem social, ou seja, segundo dados do IBGE (2019), o país tem uma dívida com quase 17 milhões de brasileiros que não sabem ler e escrever, sem contar os analfabetos funcionais, ou aqueles que desenvolveram saberes, mas não concluíram todas as etapas da escolarização básica.

Essa dívida não foi ignorada e é tida como uma meta a ser alcançada: o Brasil pretende, até o ano de 2024, segundo o PNE (Plano Nacional de Educação), elevar a escolaridade média das pessoas que tem entre 15 e 29 anos para, no mínimo, 12 anos de estudo, e erradicar o analfabetismo, além de reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Uma das formas de atendimento aos sujeitos pertencentes à essas estatísticas, repetentes, reprovados, desistentes, adolescentes, trabalhadores, senhores e senhoras, em nome de um desenvolvimento integral que possibilite o exercício da cidadania (BRASIL, 2013), é por meio do acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos.

Consideramos que o espaço escolar não é o único ambiente em que sujeitos produzem conhecimento, aprendem a se organizar socialmente e repensam as suas próprias práticas, uma vez que esse processo pode acontecer nas diferentes etapas da vida, no meio familiar, no trabalho, nas igrejas etc. A Educação de Jovens e Adultos se constitui, partindo dessa perspectiva, em um ideal de educação que se efetiva durante todas as fases da vida, em todos os espaços sociais de maneira informal e nos espaços escolares através do desenvolvimento formal.

Também é importante que conheçamos esses sujeitos, as suas histórias de vida, de que forma elas constituem as suas identidades coletivas e individuais, qual a leitura que cada um tem do mundo e de si mesmo, por exemplo, para que a EJA se estabeleça como espaço de organização dos saberes já adquiridos como educação plena enquanto direito humano, uma vez que pessoas com maior grau de escolarização possuem melhores condições para exercer a sua cidadania e lutar por direitos diversos, como saúde, habitação e participação política (HADDAD, 2017).

Reconhecendo as singularidades desses sujeitos, a ausência da conclusão da escolaridade básica como um direito negado e a oportunidade de conclusão como o acesso a esse e a tantos outros direitos, ultrapassamos a compreensão preconceituosa de que jovens e adultos são sujeitos intelectualmente fracassados e com problemas de aprendizado que apenas merecem ter acesso a uma segunda chance à escolarização, para a reconhecermos como uma prática emancipatória individual e coletiva cujas ações pedagógicas devem priorizar a ideia de que o educando não é um objeto vazio a ser preenchido, mas alguém com saberes que, somados aos escolares, expandirá o seu repertório cultural e estará melhor preparado para lidar com a complexidade do mundo em que vive.

Problematizar a Educação de Jovens e Adultos pressupõe falar sobre o professor que atua diretamente com esses sujeitos, uma vez que as suas ações representam a efetivação do direito ao ideal de educação emancipatória. No entanto, devemos incluir a tudo que já foi discutido o fato de que há precariedade na formação dos professores da EJA: apesar de ser uma modalidade específica, não há uma formação inicial também específica, os cursos de formação continuada são considerados aligeirados e descontextualizados, além de muitos educadores se quer escolheram estar na EJA e, portanto, não possuem qualquer identificação com os estudantes e com a modalidade, reproduzindo práticas pensadas para a escolarização de crianças e adolescentes.

Segundo Miguel Arroyo (2006), há uma dificuldade histórica em formar o perfil do educador da EJA, assim sendo, há uma tendência à generalização, mesmo que a LDB, no seu art. 61, afirme que há necessidade de os professores serem formados de acordo às especificidades e necessidades de cada etapa e modalidade de ensino, mesmo que as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (DCNs/EJA) tratem a especificidade e a necessidade dos alunos matriculados como elementos a serem considerados no contexto pedagógico e mesmo que o Parecer CNE/CEB 11/2000 destaque que, para corresponder às complexas identidades dessa modalidade de ensino, o professor precisa estar preparado para o exercício do diálogo e da interação empática.

Cunha Júnior (2017) afirma que práticas compensatórias e certificadoras na Educação de Jovens e Adultos continuam presentes no campo formal e influenciam a formação dos professores, por isso a preocupação nos cursos de licenciatura está em transmitir orientações legislativas, ignorando a constituição histórica da modalidade e a trajetória formativa não formalizada do professor. Além disso, o autor afirma que, embora possam contribuir para que o professor agrupe estratégias e processos que o faça refletir sobre o seu trabalho e aprender com a suas experiências após a sua inserção nas salas de aula da EJA, a formação em caráter continuada é realizada de forma descontínua e sem nenhum referencial que possa fundamentar o desenvolvimento de uma prática que compreenda a modalidade de forma ampla.

Recai sobre o professor a criticidade necessária para que alcance, de forma autônoma, a compreensão de quão importante é o seu papel formador na vida dos jovens e adultos que buscam emancipação por meio da educação formal. A sua função não se resume, por exemplo, em trabalhar conteúdos previamente definidos através de métodos pensados para os segmentos que atendem crianças e adolescentes, como se a EJA fosse um lugar de extensão dessas etapas e compensação daquilo que foi perdido na idade tida como ideal.

Entre educando e educador os saberes se transformam em uma troca de consciências: o diálogo entre professor e aluno permite que o educando apresente ao educador o seu olhar sobre o mundo e o professor, ao respeitar esse saber adquirido nos diferentes itinerários da vida, reconfigura o percurso que fará em busca da emancipação desses sujeitos pertencentes a turmas tão heterogêneas. Algo que muito se assemelha ao que Roldão (2017) chama de dupla transitividade e mediação do ensino: o professor ensina algo a alguém. A função da natureza do professor não é, portanto, a simples transmissão do conhecimento, mas deve se apoiar também na figura de quem o recebe, visto que o aprendizado se dá nessa relação de um para o outro.

É nesse contexto de formação e desenvolvimento do aluno da EJA que o educador desempenha o seu papel enquanto formador, estabelecendo com o seu aluno uma relação dialógica que ultrapassa os limites da assimilação e da perpetuação de conhecimentos historicamente estabelecidos. Para propiciar, portanto, esse contexto democrático em que professores e alunos se reconhecem como sujeitos de um processo de reconstrução de identidades, considerando as mudanças que a própria educação opera na sociedade e no quanto essas mudanças retornam à escola através dos alunos da EJA, pondera-se como relevante que os professores acompanhem essas mudanças e continuamente se desenvolvam e se aperfeiçoem para que jovens e adultos, os quais possuem experiências de vida que não podem ser desconsideradas no contexto escolar, possam se desenvolver plenamente.

Assumimos, portanto, na pesquisa que aqui se apresenta, o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) como um processo formativo que, no contexto específico da modalidade educativa que atualmente deve atender 17 milhões de brasileiros, é a única possibilidade possível de formação, mas que de forma geral engloba tanto o entendimento da profissionalidade decente e da complexidade da profissão, quanto o saber de que há a necessidade permanente de formação e de que, posto ao que já foi aprendido, tudo se faz importante para a construção da identidade do profissional, sem haver justaposição de uma etapa à outra, a partir da confluência de todos os aprendizados que se constroem no contexto em que ele está inserido, de forma individual ou coletiva, mas gerido pelas suas próprias necessidades.

Após uma breve pesquisa sobre estudos que abordavam o tema da formação do docente na perspectiva do desenvolvimento profissional na EJA e levando em consideração que estamos diante de uma história de descontinuidade da modalidade, das múltiplas concepções e poucas políticas que tratam da formação específica para atuar nesse campo, percebemos que quase todos chegaram à conclusão de que o processo formativo se dá no contexto das escolas. É importante, deste modo, conhecer a forma como que, autonomamente, o professor busca desenvolvimento e aperfeiçoamento para atuar com jovens e adultos para que o caminho inverso seja traçado: não tratar questões pontuais para se chegar à conclusão de que o professor da EJA só se desenvolve profissionalmente no contexto escolar dada à ausência de formação específica, mas, a partir dessa constatação já alcançada por outros pesquisadores, compreender como se dá esse desenvolvimento e conhecer a forma como ele contribui para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A partir dessa perspectiva, apresentamos o estudo intitulado *"Desenvolvimento profissional docente: um percurso formativo permanente"* cuja questão é: como os docentes da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista se desenvolvem profissionalmente? De forma geral, buscamos entender como os docentes da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista se desenvolvem profissionalmente, objetivo inicial que se desdobra em três pretensões específicas: 01) Conhecer as atividades formativas a que os educadores da Educação de Jovens e Adultos se se motivam a fazer após estarem inseridos nas salas de aula; 02) Compreender as implicações do desenvolvimento profissional na construção da identidade do educador enquanto profissional que atua na Educação de Jovens e Adultos; 03) Identificar de que forma o desenvolvimento profissional contribui para a reorganização das atividades pedagógicas diárias dos educadores de EJA.

Além desse capítulo introdutório, a pesquisa se dividirá em mais cinco, seguindo a seguinte ordem: 2. Desenvolvimento profissional docente na Educação de Jovens e Adultos: o estado das produções acadêmicas; 3. Abordagem Metodológica; 4. Desenvolvimento profissional docente; 5. DPD e a construção da identidade do docente da Educação de Jovens e Adultos; 6. DPD na Educação de Jovens e adultos: o previsto e o executado em vitória da Conquista.

No capítulo "Desenvolvimento profissional docente na Educação de Jovens e Adultos: o estado das produções acadêmicas", conheceremos os trabalhos sobre a temática aqui discutida e as implicações que eles trouxeram ao campo da nossa pesquisa, ressaltando que o DPD é compreendido como um processo formativo que se efetiva de forma contextualizada às escolas e à realidade de cada educador, após estarem inseridos na EJA, tendo a etapa de continuidade da sua formação como essencial, posto que na etapa inicial ela se quer existe, ou acontece de forma pouco aprofundada, mas não é adotado como temática central, como uma ideia de percurso formativo e como um problema de pesquisa, mas como consequência às ausências formativas e opção de compreensão da maneira como os professores aprendem a ensinar para alunos jovens e adultos.

De forma mais ampla, no capítulo intitulado Abordagem Metodológica, trataremos do método e da metodologia escolhidos para operacionalizar a pesquisa, considerando que as escolhas não poderiam ter sido diferentes para conhecer e compreender o fenômeno da formação docente, pois em um contexto atual de crise e precarização da docência que tanto afeta a construção da identidade do professor, quanto nos leva à discussão sobre os processos formativos que reproduzem práticas descontextualizadas, é importante que os professores sejam ouvidos e as suas vivências sejam conhecidas e compreendidas como essenciais, uma vez que a docência se faz para e com os professores.

Em seguida, aspectos conceituais sobre o Desenvolvimento Profissional Docente serão tratados no 4° capítulo, um percurso que se delineará a partir da compreensão sobre as atuais discussões acerca da formação do professor do séc. XXI, sobre a tentativa de instituição da docência como profissão, uma tensão atravessada pelo contexto de precarização que tanto desconfigura a docência, quanto descaracteriza o docente e impossibilita que os professores se desenvolvam profissionalmente de forma plena e contínua.

No 5° capítulo, relacionaremos DPD e o percurso formativo permanente com a construção da identidade docente para a Educação de Jovens e Adultos, apresentando brevemente qual a concepção de EJA que fundamenta o nosso olhar sobre o docente e o seu desenvolvimento profissional.

Seguindo a lógica da análise dos marcos legais, apresentaremos no capítulo 6. DPD na Educação de Jovens e adultos: o previsto e o executado em vitória da Conquista, o contexto em que a pesquisa se materializa: Vitória da Conquista. Faremos uma análise dos documentos norteadores da modalidade na cidade de Vitória da Conquista, apresentando os principais instrumentos legais que subsidiam a formação do professor desse segmento no âmbito municipal e nacional.

Por último, analisamos as falas dos professores entrevistados, contextualizando-as a todo aporte teórico utilizado para fundamentar a pesquisa. Foi possível perceber, por tudo dito, que além de haver uma formação inicial precária voltada para o trabalho que precisa ser desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos, os cursos de formação continuada são inexistentes e os professores consideram que apenas a prática é capaz de formá-los e prepará-los para as especificidade da modalidade, mas sinalizaram que mesmo assim as dificuldades são postas e por meio da adaptação dos saberes que adquirem em outros contextos tentam desenvolver um percurso de aprendizado aos sujeitos heterogêneos da EJA, característica que identifica a modalidade, mas que em um contexto de ausência de formação é tido como um aspecto que dificulta.

2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O ESTADO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Objetivando conhecer mais sobre a temática da pesquisa em questão, antes mesmo de ir a campo, realizamos uma revisão bibliográfica e, por isso, julgamos importante ressaltar o percurso metodológico assumido para que conhecêssemos o que se tem de produções acadêmicas cujas discussões teóricas e os resultados obtidos discutem especificamente o Desenvolvimento Profissional Docente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.

Escolheu-se, então, a revisão de literatura do tipo Estado da Arte uma vez que esses estudos, conforme Romanowski e Ens (2006, p. 38-39), apontam "caminhos que vem sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros". Constituem-se, portanto, uma significativa contribuição:

> [...] na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS; 2006, p. 39).

De maneira geral, para se chegar ao processo de análise qualitativa das produções, alguns procedimentos precisam ser definidos para a fundamentação da escolha do material, tais como a definição dos bancos de pesquisas, seleção dos descritores, demarcação de filtros, levantamento e coleta do material de pesquisa. No caso específico da análise que se pretendia fazer com a temática já apresentada, foram escolhidos os bancos de pesquisas de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), ambos portais que agrupam pesquisas defendidas nos programas de pós-graduação brasileiros.

Considerando a relevância da temática da formação de professores, tendo em vista que podemos investigá-la em diversos segmentos educacionais e pretendendo, portanto, estreitar as buscas e coletar trabalhos específicos do campo da Educação de Jovens e Adultos, escolheu-se como descritores os termos: "formação de professores", "desenvolvimento profissional docente", "educação de jovens e adultos" e "educação básica". Utilizou-se o *booleano* AND para realizar a combinação dos quatro descritores para que pudéssemos chegar a um quantitativo passível de ser analisado qualitativamente.

Como filtro foi usado o recorte temporal demarcado pelos anos de 2014 a 2020, tendo como justificativa o Plano Nacional de Educação (PNE) lançado em 2014 e que trata o desenvolvimento profissional docente, mais especificamente as metas 15 e 16, explicitamente como uma exigência formativa a ser cumprida pelos professores de todos os níveis e modalidades.

Após essas definições e uma primeira busca, foram encontradas 122 produções no banco da CAPES, sendo 30 teses e 92 dissertações, mais 61 produções no banco da BDTD, sendo 10 teses e 51 dissertações. No entanto, à medida em que os trabalhos iam sendo coletados e a partir da leitura dos seus títulos, verificou-se que apesar da especificação dos descritores e considerando que a pesquisa teria como foco o desenvolvimento profissional dos docentes licenciados que atuam nas séries finais do ensino fundamental da EJA, optou-se pela definição de critérios de exclusão, ou seja, os trabalhos que estavam fora do eixo temático, ou que abordavam a formação do aluno, do professor licenciando ou do professor pedagogo foram excluídos da análise qualitativa.

Foram coletadas e escolhidas, após os critérios mencionados e uma exclusão de trabalhos que se encontravam em ambos os portais, 27 produções, divididas entre os bancos de dados da seguinte forma: 20 produções selecionadas no portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e 7 produções selecionadas no portal do BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações),

Três, dos 27 trabalhos, são teses de doutorado que, juntamente com as dissertações, compõem um grupo de pesquisas produzidas nas diferentes regiões brasileiras, com incidência maior nas regiões Sudeste e Nordeste. Os mesmos foram lidos de acordo com a estrutura que cada texto apresentava: em alguns, os dados necessários para a construção de uma reflexão encontravam-se no próprio resumo, mas em outros foi preciso prosseguir a leitura para os capítulos teóricos, análise de resultados e considerações finais. Destaca-se, ainda, que não foram selecionadas produções publicadas nos anos de 2020 e 2021 a partir da aplicação dos critérios adotados na metodologia de busca.

2.1 O que mostram as pesquisas

Iniciou-se o processo de análise dos textos com a seleção dos mesmos, conforme percurso metodológico apresentado anteriormente. Abaixo, apresentamos o quadro com a sistematização dos trabalhos que foram selecionados e analisados.

Quadro 1 - Produções sistematizadas a partir do portal da CAPES

Ano	Título	Autor	Instituição
2014	A formação continuada em EJA no Instituto federal do Ceará-campus Fortaleza: percepções e reflexões de egressos.	Elinalva Alves de Oliveira	Universidade Estadual do Ceará (UECE)
2014	Proeja como espaço de formação docente.	Maria Nubia Barbosa	Universidade Estadual do Ceará (UECE)
2015	Formação de Professores que atuam num Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA): As práticas cotidianas como instrumento de formação	Juliana Barbara Camargo	Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)
2015	A formação continuada do professor da EJA: modelagem do software Auxilix para práticas inovadoras	Luciana Oliveira Lago	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
2015	Coordenação pedagógica e a mediação da formação docente na Educação de jovens e adultos	Wilian Candido Correa	Universidade Federal de Goiás (UFG)
2015	Prática pedagógica e formação dos professores da educação profissional na relação com concepções e princípios do PROEJA.	Ariadiny Candido Morais	Universidade Federal de Goiás (UFG)
2016	Formação de professores e saberes docentes: limites e possibilidades do atendimento educacional especializado no Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos Prof. Severino Uchoa (2014)	Anne Rozell de Oliveira	Universidade Tiradentes (UNIT)
2016	Fundações empresariais e escola pública: um estudo sobre as implicações de uma formação continuada proposta pela Fundação Vale para o trabalho docente	Graziele Meire de Almeida	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
2016	A formação do professor aprendiz na prática educativa com adultos. Contribuições do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS	Maria Lucia de Queiroz Guimaraes Hernandes	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

2017	Processos formativos de docentes de Inglês que trabalham na Educação de Jovens e Adultos: estudo com egressos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Leticia Miranda Medeiros	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)
2017	A formação docente e o fenômeno da juvenilização na Educação de jovens e adultos: desafios formativos	Nubia Sueli Silva Macedo	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
2017	Desenvolvimento de um caderno temático inspirado em temas ambientais tratados na Coleção Viver, Aprender: uma proposta para a formação docente na EJA	Wasley Wagner Goncalves	Universidade Estadual de Ouro Preto (UFOP)
2017	Política de formação de professores de Ciências da Natureza da Educação do Campo: uma análise ao programa EJA do Campo na Zona da Mata Norte de Pernambuco	Herika Costa Praia	Universidade de Pernambuco (UPE)
2017	A política de formação dos professores da Educação de jovens e adultos de Mato Grosso (2003-2014)	Rosely dos Santos Ferreira	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
2017	Saberes docentes construídos na prática pedagógica de professores da EJA indígena potiguara na Baía da Traição – PB	Maria Alda Tranquelino da silva	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
2017	Educação de jovens e adultos: estudo sobre o processo de formação continuada de seus educadores	Pamela Rodrigues Altamor	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
2017	Educação atrás das grades: a formação do professor da educação de jovens e adultos o qual atua no sistema penitenciário do Estado do Maranhão	Ellen Josy Araujo da Silva Coelho	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
2017	Saberes Docentes na Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis (SC)	Claudio Roberto Antunes Scherer Junior	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

2017	Formação de professores para a EJA: uma análise de produções acadêmicas da região sul	Naira Fabieli Kuhn	Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS)
2018	Desenvolvimento profissional de professores da escola pública: uma análise do curso estudo do meio na educação de jovens e adultos	Tiago Rufino Fernandes	Universidade de São Paulo (USP)

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados coletados no portal de periódicos da CAPES (2021).

Quadro 2: Produções selecionadas a partir do portal da BDTD

Ano	Título	Autor	Instituição
2014	Compreensões sobre formação docente no âmbito do PROEJA: do discurso estratégico ao discurso comunicativo	Sebastião Silva Soares	Universidade de Brasília (UnB)
2014	Formando os formadores: sobre a capacitação docente e seus impactos laborais	Rony Pereira Leal	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)
2015	Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios.	Ana Paula Ferreira Pedroso	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
2015	A formação continuada de professores que atuam no PROEJA no contexto do Instituto Federal do Maranhão (IFMA)	Suzana Andreia Santos Coutinho	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
2017	Formação continuada na escola: construindo discussões sobre as TICs nas práticas pedagógicas com professores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus.	Adriana Nogueira Tavares	Instituto Federal do Amazonas (IFAM)
2019	Educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos: uma reflexão sobre a prática pedagógica docente	Tayna Bento de Souza Duarte	Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

2019	Formação específica de professores: análise e proposições sobre a atuação docente nos estabelecimentos prisionais do estado do Tocantins	Pereira, Maria Leda Melo Lustosa	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados coletados no portal do BDTD (2021).

Selecionados os trabalhos, deu-se início à leitura e tentativa de compreensão sobre o que os autores objetivavam com as suas pesquisas, bem como a concepção de formação adotada e os resultados obtidos. A princípio, percebe-se que eles se debruçam sobre a problemática do desenvolvimento profissional na Educação de Jovens Adultos considerando o percurso formativo como um processo complexo, muitas vezes negligenciado pela falta de políticas púbicas que possam definí-lo especificamente para essa modalidade de ensino.

Em seguida, foi possível perceber a incidências de elementos repetidamente discutidos nos textos, os quais foram divididos em categorias, descritas na tabela seguinte, e que contribuíram para a organização da análise e fundamentação teórica da conclusão a que se chega sobre o Desenvolvimento Profissional Docente na EJA apresentado nas pesquisas entre os anos de 2014 e 2020.

Quadro 3 – Categorias discutidas pelos autores

Autor(a)	Formação como processo contínuo	Formação inicial	Formação continuada	Prática Reflexiva	Saberes docentes	Escola como espaço de formação
Almeida (2016)			✓	✓		✓
Altamor (2017)			✓	✓	✓	✓
Barbosa (2014)	✓			✓		
Camargo (2015)	✓	✓	✓		✓	✓
Coelho (2017)		✓		✓		
Correa (2015)			✓	✓		
Coutinho (2015)			✓			
Duarte (2019)			✓		✓	
Fernandes (2018)			✓			✓
Ferreira (2017)		✓			✓	✓
Gonçalves (2017)			✓		✓	

Hernandes (2016)					✓	✓
Junior (2017)				✓		
Kuhn (2017)				✓		✓
Lago (2015)			✓			
Leal (2014)					✓	
Macedo (2017)			✓	✓		✓
Medeiros (2017)	✓	✓				✓
Morais (2015)		✓	✓			
Oliveira (2014)	✓	✓	✓			
Oliveira (2016)			✓	✓	✓	✓
Pedroso (2015)	✓			✓	✓	
Pereira (2019)			✓			
Praia (2017)			✓			✓
Silva (2014)		✓	✓	✓		✓
Silva (2017)				✓	✓	
Tavares (2017)			✓			✓

FONTE: Elaborado pela autora através dos dados coletados nos portais de periódicos da CAPES e BDTD (2021).

Autores como Barbosa (2014), Camargo (2015), Medeiros (2017) Oliveira (2014) e Pedroso (2015) veem o processo formativo como um caminhar contínuo, constante e inacabado que envolve diferentes etapas, sem sobreposição de uma à outra, mas havendo o reconhecimento de que todas contribuem para a formação da identidade docente, pois existe uma articulação de experiências que faz com que eles aprendam ainda enquanto alunos, nos cursos de formação iniciais, nas formações continuadas, nos contextos escolares e nas socializações informais do conhecimento entre os seus pares. É um percurso que engloba, por isso, “toda a trajetória dos profissionais, suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações" (OLIVEIRA, 2014, p. 76).

Considerando o processo e as etapas, Letícia Miranda Medeiros (2017) faz uma crítica contundente aos cursos de formação inicial, especificamente aos cursos de licenciatura, exceto o de Pedagogia, por não terem em seus currículos disciplinas específicas sobre a Educação de Jovens e Adultos. Camargo (2015), Coelho (2017), Ferreira (2017), Morais (2015) Oliveira (2014) e Silva (2014) também discutem a formação inicial, mas reforçam a crítica à formação puramente técnica e nos mostram que “formar-se professor não significa submeter-se a treinamentos, pois dispomos a refletir que não é atributo da docência utilizar-se da função de técnico” (COELHO, 2017, p. 89). Segundo os autores, é preciso compreender que o professor

da EJA necessita de uma formação específica, pois está em contato com diferentes realidades, culturas e saberes dos alunos, e a sua formação deve:

> [...] superar os treinamentos e cursos de capacitação, que os torne apenas um técnico em aprendizagem. É necessário aliar ao conteúdo teórico o conhecimento de uma metodologia voltada para uma educação diferenciada, tendo em vista a especificidade do universo da EJA (OLIVEIRA, 2014, p. 77).

Exige-se, portanto, que o professor vivencie uma formação que ultrapasse os saberes técnicos, os quais são insuficientes para contribuir com a prática pedagógica ideal para essa modalidade de ensino. Juliana Barbara Camargo (2015) considera que todos as etapas do processo de formação podem ser vazias e levam os professores a reproduzirem justamente o que sabem que não podem fazer se não forem pensadas “com” os professores e não “para” os professores.

Não havendo, portanto, formação inicial específica, problema apontado por Anne Rozell de Oliveira (2016) como multiplicador de uma cultura escolar excludente, deve-se pensar em uma formação continuada: temática abordada por 16, dos 27 trabalhos escolhidos. Os autores que a discutem, conforme Quadro 3, consideram o trabalho docente como “uma atividade extremamente complexa cujo campo de atuação exige cada vez mais habilidades por parte dos professores e professoras" (ALMEIDA, 2016, p. 22), e a formação continuada é vista como uma alternativa para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Ficou evidente, ao fazermos uma análise quantitativa, que a maioria dos trabalhos abordaram essa temática e perceptível que nos últimos anos a discussão acerca da formação continuada engloba as últimas três categorias ainda não discutidas: prática reflexiva, saberes docentes e escola como espaço de formação. Os pesquisadores não estão, portanto, pensando a formação continuada como uma etapa em que toda e qualquer ação pode ser considerada formativa, mas a fase em que o professor assume a autonomia do seu desenvolvimento profissional, a escola é vista como espaço privilegiado de formação tanto para alunos, quanto para docentes (MACEDO, 2017) e a troca de saberes das experiências entre os professores da EJA assume papel de destaque na formação (ALTAMOR, 2017).

Willian Candido Correa (2015) considera que a perspectiva crítico-reflexiva traz autonomia aos professores e facilita o processo de formação continuada na escola, pois valoriza a comunicação que provoca a aprendizagem docente e, consequentemente, leva-os a serem conscientes sobre as peculiaridades do seu agir. Quanto mais reflexivo sobre a sua prática, mais o professor compreenderá que “constituir-se professor/a é processual, o que significa, entre

outras coisas, tempo, investimento pessoal e disponibilidade para rever-se" (MACEDO, 2017, p. 69). A formação é, portanto, momento de reflexão e ação sobre a prática, única possibilidade de transformação da realidade (FERREIRA, 2017).

A valorização da formação continuada, considerando a escola como espaço formativo, aprecia, também, os saberes que se constroem nesses ambientes (GONÇALVES, 2017). Professores da EJA, individual ou coletivamente, vivenciam experiências e descobrem caminhos criativos para exercerem a sua prática (BARBOSA, 2014). Esse é um processo formativo centrado na escola, considerando que não é possível "pensar na formação do professor no singular, única, genérica, com um currículo aplicável em qualquer contexto" (SILVA, 2017, p.85), e que "concorrerá para orientar o cotidiano e estabelecer a conexão teoria/prática com os saberes apreendidos em outros contextos da vida" (FERREIRA, 2017, p. 55). Formação que Ana Paula Ferreira Pedroso (2015, p. 179) resume como sendo a que os professores:

> [...] aprendem a trabalhar na prática, por tentativa e erro, ocasionando a chamada edificação dos saberes experienciais. [...] a prática extrapola a simples ação, incluindo no processo educativo o pensar sobre a ação, a reflexão e a reelaboração do fazer pedagógico.

Em suma, a análise das pesquisas encontradas evidencia uma tendência a se discutir a formação do professor da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente por considerar o processo como um contínuo constante e inacabado que não privilegia uma fase em detrimento de outra, mas que no caso específico da EJA, por haver precariedade na etapa inicial, tende a ver a formação continuada como um momento significativo para a reflexão entre a teoria e a prática, para a construção dos saberes necessários ao desenvolvimento de uma ação que aprecia as singularidades dos estudantes jovens e adultos, para a valorização do espaço escolar e das experiências que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem vivenciam.

Parece haver consenso entre todos os autores, de acordo às conclusões das pesquisas, de que apenas seguindo esse roteiro de formação os professores estarão capazes para atuarem nessa modalidade de ensino. Tais conclusões são ponto de partida para a pesquisa aqui ambicionada, pois buscamos conhecer, portanto, quais as atividades formativas, as práticas reflexivas e as vivências diversas que fazem os professores nos contextos escolares a que estão inseridos para que, em um caminho inverso, possamos analisar como se dá o processo formativo já sabendo que eles se desenvolvem profissionalmente em diferentes tempos, espaços e situações. É preciso, para além de concluir a importância desse percurso formativo, compreender como ele

se dá, já cientes do que ele é, para que as experiências dos professores sejam ponto de partida para a formulação de políticas públicas voltadas à uma formação contextualizada e verdadeiramente eficaz.

3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Quando se decide fazer uma pesquisa científica, é importante que se defina “o que” e “como” ela será operacionalizada, uma vez que as respostas a tais questionamentos conceberão confiança e seriedade ao processo investigatório cujos resultados ultrapassarão o conhecimento comum e facilmente transmitido entre as pessoas, para se chegar ao dado cientificamente comprovado e convenientemente aceito pelo seu caráter objetivo e eficiente (RICHARDSON, 1999).

Para que as respostas ao questionamento que instiga o sujeito pesquisador sejam alcançadas, é importante que se escolha o caminho e a forma como ele será percorrido, ou seja, é imprescindível que se defina intencionalmente, a partir do problema e dos objetivos pretendidos, qual método e os fundamentos que conduzirão as ações do pesquisador no processo investigativo. Os fundamentos do método científico são seguidos, cotidianamente, de forma inconsciente por muitas pessoas, tais como na hora de executar uma receita, momento em que, segundo Richardson (1999), apesar de já existir uma orientação fixa e um modelo de execução, pode passar por mudanças e alterações que exigirão que a mesma seja degustada, comparada, aprovada ou reavaliada até que seja aceita pelo cozinheiro.

A pesquisa científica é mais complexa e formal se comparada às experiências cotidianas, apesar de em ambas as situações ser possível pensar criticamente, no entanto a ciência envolve a evidência empírica, o raciocínio lógico e a atitude cética frente às crenças culturalmente enraizadas (RICHARDSON, 1999). Por isso, então, que as ações de toda e qualquer pesquisa devem ser pensadas tendo em vista de que forma os dados serão coletados e analisados para resultar em um conhecimento cientificamente construído.

O objetivo central desta pesquisa busca o entendimento sobre como o docente da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista se desenvolve profissionalmente. O seu caráter é subjetivo, uma vez que procurou compreender o processo formativo a partir dos registros de falas dos professores, os quais, individualmente, apresentaram as vivências apontadas pelos sujeitos envolvidos na investigação, sujeitos esses que consideramos como “praticantes cotidianos” (GOMES, 2021, p. 216), uma vez que consideramos que o processo formativo é um entrelaçamento de redes, ideias, é a tessitura a partir de:

> [...] hierarquias, medições, fragmentações, isolamentos, prescrições, padronizações, linearidades e normalizações que a racionalidade presente no

> modelo hegemônico de ciência moderna nos acostumou a pensá-los (GOMES, 2021, p. 201).

Tal como o ato de cozinhar anteriormente citado é também o processo formativo do professor. Courteau (1994) já realizava essa comparação, pois em ambas as situações é exigido que você tenha memória, lembranças das experiências passadas, inteligência para programar o processo, atenção para compreender onde é preciso recalcular o percurso e sensibilidade para ler os sinais de sucesso ou fracasso.

Levando em consideração a relevância dessas experiências e analisando o problema tendo como ponto de vista a perspectiva do educador que, mesmo já formado não se distancia do conhecimento docente adquirido ao longo de sua vida e, dentro das suas subjetividades vividas, possui algo diferente e talvez único para contar, foram adotados procedimentos qualitativos para operacionalizá-la, uma vez que, para Marconi & Lakatos (2008, p. 269):

> [...] o método qualitativo difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise dos dados. A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento.

Os registros, posteriormente apresentados e analisados, contribuíram para que conhecêssemos as experiências formativas que os educadores da EJA, após estarem fincados nesse contexto, se motivaram a fazer, além de compreender de que forma esse desenvolvimento profissional contribui com a formação da identidade desse educador de jovens e adultos e, também, para a remodelação das atividades pedagógicas diárias. Tais especificidades foram conhecidas não através da redução de variáveis que puderam ser quantificadas, mas através de "práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana" (FLICK, 2009, p. 24).

Segundo Nilton, Udo e Moacir (2017), na pesquisa qualitativa a subjetividade dos entrevistados é tida como variável importante para a análise e explicação dos fatos, apesar da dificuldade que há em mensurá-la, e as diferentes perspectivas de um mesmo fenômeno podem ser significativas para a construção das respostas ao problema em questão. Tal pesquisa possui, portanto, caráter qualitativo, pois ela pode ser:

> [...] caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos (RICHARDSON, 2012, p. 90).

A escolha de estratégias e processos que permitiram conhecer as experiências e o ponto de vista dos entrevistados sobre os fenômenos, a obtenção dos dados através da palavra, tentando respeitar a complexidade dos registros, e a forma como ocorreram, como já dito anteriormente, são características da pesquisa qualitativa. Como abordagem descritiva, ela "exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo" (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Bodgan e Biklen (1994) resumem-na com mais três especificações, são elas: o investigador é instrumento principal e o ambiente natural é a fonte dos dados, uma vez que os investigadores consideram que o contexto ajuda na compreensão dos fatos, eles interessam-se pelo resultado, mas muito mais pelo processo e os dados são analisados de forma indutiva, sem consideração prévia de hipóteses, visto que não é possível conhecer todas as questões referentes ao fenômeno antes que se inicie a investigação.

Considerando, portanto, que o fenômeno educativo foi investigado a partir da percepção e consciência dos entrevistados, a pesquisa científica teve a sociologia fenomenológica como fundamentação metodológica. A fenomenologia, que tem Edmund Husserl como filósofo que a elevou ao status de método, Alfred Schutz e Merleau-Ponty como representantes, adota o fenômeno, ou o problema, não como algo posto no mundo exterior, desvinculado dos sujeitos, que pode ser observado, compreendido, interpretado pelo observador, mas como algo "que se mostra no ato de intuição efetuado por um sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra de modo atento" (BICUDO, 2011, p. 30).

Fazer ciência por vias fenomenológicas é reconhecer que o conhecimento que construímos sobre o mundo se dá através do que vemos e das nossas experiências (MERLEAU-PONTY, 1999). É descrever o fenômeno através da consciência e do que se abstrai através da observação, uma vez que:

> [...] a fenomenologia nunca se orienta para fatos, sejam externos, sejam internos e, sim, para a realidade da consciência, para os objetos enquanto intencionados por e na consciência, isto é para as essências ideais [...]. As essências ideais são para o fenomenólogo fenômenos, ou seja, aquilo que se manifesta imediatamente na consciência, alcançado por uma intuição antes de toda reflexão ou juízo (CRUSOÉ; SANTOS, 2020, p. 4).

O problema da pesquisa não foi compreendido na subjetividade do pesquisador observador, mas "no encontro com o visto, o fenômeno, que se doa em aspectos passíveis de serem vistos na perspectiva daqueles que a ele se dirige atentamente, isto é, conscientemente"

(BICUDO, 2011, p. 31). Não foi questionado se os educadores percebem a verdade do fenômeno tal como ele se mostra ao sujeito pesquisador, mas se eles o entendiam como aquilo que percebiam. Ir de encontro a essa essência "é declarar que a percepção é não presumida verdadeira, mas definida por nós como acesso à verdade" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14). O fenômeno é não aquilo que se pensa, mas aquilo que se é.

O problema "Como os docentes da Educação de jovens e adultos da rede municipal de educação de Vitória da Conquista se desenvolvem profissionalmente" foi conhecido através das impressões captadas por meio da consciência dos próprios educadores e da tentativa de construção de uma análise descritiva e interpretativa, pois o fato foi considerado tal como ele se apresentou. Segundo Maurice Merleau-Ponty (1999, p. 5), é a identificação do mundo vivido pelo educador e "que é dado ao sujeito, porque o sujeito é dado a si mesmo. O real deve ser descrito, não construído ou constituído".

Os enfoques privilegiaram, portanto, "buscar responder quais foram os 'motivos', as 'razões', a 'intencionalidade' que estiveram na base da ação de tal ou tal pessoa" (AMADO, 2017, p. 81), considerando exclusivamente o fenômeno e tentando desvendar de modo profundo o objeto pesquisado. Desvelamento que se deu através da suspensão do problema e da exclusão de todo o conhecimento que, *a priori*, faria o pesquisador entendê-lo de um jeito e não de outro, uma vez que, para Merleau-Ponty (1999), a ciência se renova a cada início de pesquisa, o qual não deve considerar a experiência já adquirida, posto que ela é sempre uma nova a cada recomeço.

A pesquisa qualitativa em uma abordagem fenomenológica se deu, portanto, sem a pretensão de conhecer os diferentes significados das coisas para os sujeitos entrevistados antes que eles mesmos expressassem as suas percepções. Os seus pontos de vistas, aquilo que, segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 54), "menos distorce a experiência dos sujeitos", foram os elementos constitutivos da investigação. Bicudo (2011, p. 41) a resume como sendo um desafio, uma vez que será efetuado:

> [...] o movimento de trabalhar com sentidos e significados que não se dão em si, mas que vão se constituindo e se mostrando em diferentes modos, de acordo com a perspectiva do olhar e na temporalidade histórica de suas durações e respectivas expressões mediadas pela linguagem e por elas transportadas.

O método fenomenológico para Merleau-Ponty (1999) é, portanto, a busca da percepção que nos leva à verdade, e não que se constitui a própria verdade. É tentarmos compreender o

que as coisas são a partir do que percebemos antes de julgá-las como verdadeiras simplesmente por serem, pois elas só são a partir das nossas vivências e percepções.

3.1 Instrumentos e procedimentos

Considerando a escolha da metodologia fenomenológica através de uma investigação qualitativa, optamos pela entrevista semiestruturada como coleta de dados. As entrevistas, nos contextos das pesquisas qualitativas, buscam compreender o que, por que, e como o fenômeno acontece e é percebido pelo entrevistado (RICHARDSON, 2012). De modo semiestruturado, sem ordem fixa e podendo ser reformuladas no ato da entrevista, as perguntas previamente elaboradas seguiram como um guia para a discussão do tema proposto por auxiliarem o entrevistador nos aspectos que deveriam ser abordados e que, ao final, poderiam ser revisitados.

Em um ambiente de espontaneidade, o qual pode enriquecer a investigação através das respostas que os educadores da EJA forneceram sobre como se dá o desenvolvimento e aperfeiçoamento da sua profissão, a entrevista foi, portanto, semiestruturada, um tipo onde:

> [...] não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 33-34).

Segundo Lüdke e André (2014), entre entrevistador e entrevistado deve haver uma relação interativa, o que naturalmente ocorreu tendo em vista que a pesquisadora atua na Educação de Jovens e Adultos e tem a temática da formação continuada, com foco no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), como algo que faz parte da sua rotina profissional, o que também facilitou no processo de formulação das perguntas, tendo em vista que a pesquisadora distinguia previamente os aspectos que gostaria de conhecer sob a perspectiva dos educadores.

As respostas foram registradas por meio da gravação direta, pois ao considerar que a entrevista semiestruturada permite que o entrevistador pode, durante o ato, reformular os questionamentos e criar novos a partir das informações apresentadas pelos entrevistados, ela contribuiu para que ambos se envolvessem no processo de maneira atenta, sem preocupação com a escrita momentânea das falas. As mesmas, vale ressaltar, foram transcritas e compreendidas mantendo em sigilo a identidade dos entrevistados e respeitando os acordos do

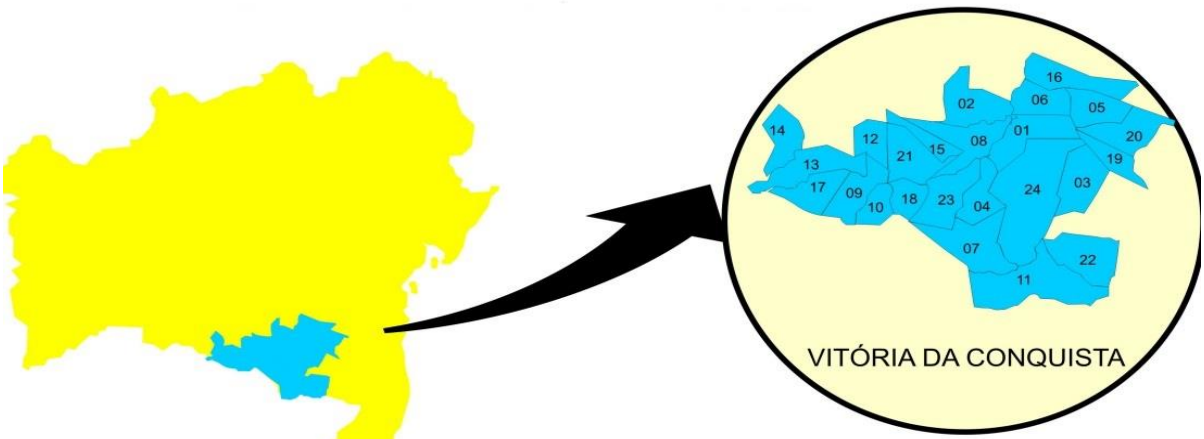
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE que foi disponibilizado para leitura e assinatura no início das entrevistas.

3.2 Local de pesquisa e sujeitos

Como já sinalizado anteriormente, o interesse em realizar a pesquisa com professores que atuam na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, especificamente na Educação de Jovens e Adultos, se deu em virtude da relação direta da pesquisadora com a educação básica, das relações estabelecidas por meio do contato direto com o público da EJA, pela evidente necessidade e importância que o processo formativo representava ao trabalho pedagógico que desenvolvia em seu ambiente de trabalho e devido aos constantes diálogos informais que mantinha com professores sobre a temática do DPD no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Vitória da Conquista está localizada na região centro-sul da Bahia, mais especificamente no Território de Identidade do Sudoeste Baiano, conforme mapa abaixo:

Figura 1: Mapa do Território de Identidade do Sudoeste Baiano



TERRITÓRIO DE IDENTIDADE	RELAÇÃO DE MUNICÍPIOS
VITÓRIA DA CONQUISTA	1- Anagé, 2- Aracatu, 3- Barra do Choça, 4- Belo Campo, 5- Bom Jesus da Serra, 6- Caetanos, 7- Cândido Sales, 8- Caraibas, 9- Condeuba, 10-Cordeiros, 11- Encruzilhada, 12- Guajeru, 13- Jacaraci, 14- Licinio de Almeida, 15- Maetinga, 16- Mirante, 17- Mortugaba, 18- Piripá, 19- Planalto, 20-Poções, 21-Presidente Jânio Quadros, 22- Ribeirão do Largo, 23- Tremedal, 24- Vitória da Conquista

FONTE: SEAGRI/BAHIA. Junho. 2022.

É importante ressaltar que falamos em Território de Identidade, pois em 2014 foram instituídos os princípios, as diretrizes e os objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial

do Estado da Bahia com a Lei 13.214. Com ela, o estado baiano foi dividido em territórios que representam uma unidade de planejamento formada por critérios sociais, geográficos, econômicos e culturais, objetivando promover o desenvolvimento das localidades de forma democrática, sustentável e solidária por meio da participação popular e da integração das políticas com as ações para melhorar a qualidade de vida das pessoas.

O quantitativo da população estimada do território do Sudoeste, de acordo com os dados extraídos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e identificados no quadro abaixo, mostra que Vitória da Conquista possui em sua extensão territorial a quantidade de habitantes que quase se iguala à quantidade total de todos os outros municípios, representando, aproximadamente, 49,9% da população de todo o território de Identidade do Sudoeste Baiano.

Quadro 4: População estimada dos municípios do Território de Identidade do Sudoeste Baiano

Cidade	População estimada
1. Anagé	21.229 pessoas
2. Aracatu	12.960 pessoas
3. Barra do Choça	30.831 pessoas
4. Belo Campo	17.013 pessoas
5. Bom Jesus da Serra	9.768 pessoas
6. Caetanos	14.671 pessoas
7. Cândido Sales	24.921 pessoas
8. Caraíbas	8.659 pessoas
9. Condeúba	17.113 pessoas
10. Cordeiros	8.667 pessoas
11. Encruzilhada	15.914 pessoas
12.Guajeru	6.371 pessoas
13. Jacaraci	14.855 pessoas
14. Licinio de Almeida	12.357 pessoas
15. Maetinga	2.386 pessoas
16.Mirante	8.264 pessoas
17.Mortugaba	12.063 pessoas
18. Piripá	10.253 pessoas
19. Planalto	26.581 pessoas
20. Poções	46.885 pessoas
21. Presidente Jânio Quadros	12.028 pessoas
22. Ribeirão do Largo	4.896 pessoas
23. Tremedal	5.996 pessoas
24. Vitória da Conquista	343.643 pessoas
Total:	688.27 pessoas

FONTE: Elaborado pela autora través dos dados coletados no site do IBGE (2022).

Vitória da Conquista é a maior cidade que integra o território e é, também, a terceira maior do estado. Seus 343.643 habitantes encontram-se divididos entre a sede administrativa e mais onze distritos: José Gonçalves, São Sebastião, São João da Vitória, Dantilândia, Inhobim, Iguá, Pradoso, Bate-Pé, Cercadinho, Veredinha e Cabeceira da Jiboia. A cidade possui

importante força econômica em toda a região sudoeste do estado, pois recebe diariamente centenas de pessoas que buscam os serviços do setor comercial e da área de saúde. Além do mais, e tendo total relação com a temática aqui abordada, pode ser considerada um polo educacional de ensino superior formado por instituições estaduais, federais e privadas que ofertam cursos de licenciatura presenciais e à distância, o que atrai moradores das cidades vizinhas que buscam formação acadêmica de nível superior (SILVA, 2015).

Atualmente, Vitória da Conquista possui 160 unidades escolares, sendo que 128 são escolas e 32 são creches. Das escolas, 52 delas encontram-se especificamente na zona urbana e 76 na zorna rural. Ao todo, as instituições escolares municipais recebem mais de 45 mil alunos, os quais são atendidos por 1.525 professores, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação – SMED**.**

Para concretização da pesquisa cujo intuito e razão de ser era o desenvolvimento profissional dos docentes da EJA de Vitória da Conquista, alguns critérios de escolha dos entrevistados foram definidos: a princípio seis professores efetivos da rede municipal de ensino, com no mínimo 5 anos de atuação no segmento e atuando em diferentes escolas, uma vez que cada contexto proporcionaria vivências específicas e, consequentemente, contribuiria de forma única para que a pesquisadora se colocasse diante das percepções diversas sobre o mesmo fenômeno, seriam convidados a participar.

No entanto, antes do primeiro contato com os professores, esforços foram direcionados à busca de informações sobre as escolas que atendiam os jovens e adultos da EJA. Através dos dados coletados diretamente na secretaria, em janeiro de 2022, o levantamento foi feito e chegamos ao quantitativo descrito na tabela abaixo.

Quadro 5: Escolas municipais que ofertam o segmento EJA em Vitória da Conquista - Bahia

Escola da Zona Rural	Quantitativo de matrículas
Centro Educacional Euripedes Peri Rosa	83
Centro Educacional Moises Meira	114
Centro Municipal de Educação Erathosthenes Menezes	141
Escola Municipal Antonio Machado Ribeiro	58
Escola Municipal Baixa da Fartura	72
Escola Municipal Domingos de Oliveira	99
Escola Municipal Fabio Henrique	30
Escola Municipal Francisco Antonio Vasconcelos	88
Escola Municipal Jose Rodrigues do Prado	131
Escola Municipal Maria Leal	132
Escola Municipal Padre Isidoro	140
Escola Municipal Paulo Setubal	166
Escola Municipal Tobias Barreto	61

Escola da Zona Urbana	Quantitativo de matrículas
Escola municipal Antonia Cavalcanti e Silva	219
Escola municipal Arthur Seixas	90
Escola municipal Claudio Manoel da Costa	101
Escola municipal Frei Serafim do Amparo	316
Escola municipalizada Carlos Santana	120
Escola municipalizada Fernando Spinola	113
Escola municipal Jose Mozart Tanajura	191
Escola municipal Juiz Doutor Antonio Helder Thomaz	80
Escola municipal Juiz Doutor Gildasio Pereira Castro	70
Escola municipal Lycia Pedral	35
Escola municipal Maria Rogaciana da Silca	205
Escola municipal Maria Santana	145
Escola municipal Milton de Almeida Santos	520
Escola municipal Professora Edivanda Maria Teixeira	178
Escola municipal Professora Fidelcina Carvalho Santos	400
Escola municipal Professora Lisete Pimentel Marmore	70
Escola municipal Professora Maria da Conceição Meira Barros	219
Escola municipal Marlene Flores	104
Escola municipal Professora Ridalva Correira de Melo Figueiredo	172
Escola municipal Zelia Saldanha	105

FONTE: Elaborado pela autora através dos dados coletados na SMED de Vitória da Conquista (2022).

Após uma primeira busca, ficou perceptível que todos os critérios de escolha definidos *a priori* poderiam não ser contemplados, pois em algumas escolas, como a Maria Rogaciana e a escola municipalizada Fernando Spinola, ambas localizadas na zona oeste da cidade e que atendem 318 jovens e adultos, segundo informações das diretoras escolares, não tinham nenhum professor efetivo no quadro de docentes da EJA daquelas unidades. Outro fator impeditivo para que todos os critérios fossem atendidos foi a indisponibilidade dos professores para realização das entrevistas: ao todo, contatamos mais de 10 professores, no entanto alguns se recusaram a participar por falta de tempo devido à extensa carga horária de trabalho.

Por tudo exposto, o tempo destinado à procura dos docentes que se enquadravam nas exigências definidas se estendeu mais do que o esperado e, mediante necessidade de realização das entrevistas e finalização da pesquisa, os critérios que se referiam ao tempo mínimo de atuação, quantidade de professores e local de atuação foram desconsiderados. Consideramos que o quantitativo final não apresentou prejuízos aos resultados que serão apresentados, pelo contrário, eles significam muito sobre o desenvolvimento profissional desses docentes pois, antes mesmo que as entrevistas acontecessem, ficou perceptível as dificuldades que eles possuíam para realizar atividades fora das salas de aula.

As buscas se resumiram, portanto, em: 1º ir às escolas ter um primeiro contato com as diretoras e coletar informação sobre os docentes; 2º entrar em contato com os docentes e convidá-los para participarem da pesquisa; 3º agendar dia e horário para a entrevista; 4º realizar

a entrevista semiestruturada e registrá-la por meio de gravação eletrônica. Dessa forma, conseguimos fechar a equipe de professores, os quais optei por identificá-los por nomes fictícios[1] para preservar as suas identidades, conforme quadro abaixo.

Quadro 6: Sujeitos da pesquisa

Professor (a)	Informações gerais sobre formação	Tempo de profissão	Tempo de atuação na EJA	Contexto da entrevista
Daniela	Formada em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	24 anos	15 anos	Foi realizada na escola em que a professora trabalha, no turno oposto de atuação, em uma sala de reuniões: ambiente silencioso que contribuiu para que a entrevista acontecesse sem intercorrências.
Camila	Formada em Biologia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	20 anos	13 anos	Foi realizada na escola em que a professora trabalha, na sala dos professores, no horário de almoço (único tempo que a docente tinha disponível): outros professores estavam presentes no ambiente, mas isso não prejudicou o andamento da entrevista e a professora mostrou estar à vontade para responder as perguntas.
Juliana	Formada em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia desde (UESB).	18 anos	3 anos	Foi realizada na escola em que a professora trabalha, no turno oposto de atuação, na sala dos professores: o ambiente estava silencioso e isso contribuiu para que a entrevista acontecesse sem intercorrências.
Hévila	Formada em Biologia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	8 anos	8 anos	Foi realizada na sala de aula, no momento de pausa entre a explicação de um conteúdo e a realização

[1] Os nomes escolhidos homenageiam pessoas que foram extremamente importantes para a construção dessa pesquisa. Ressaltamos, também, que não fizemos um recorte intencional de gênero, mas coincidiu que apenas mulheres aceitaram participar da pesquisa.

				de uma atividade, pois a professora não tinha nenhum horário disponível para nos atender. Apesar do ruído externo, ela mostrou estar disposta e à vontade para responder as perguntas.
Gisele	Formada em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia desde (UESB).	18 anos	12 anos	Foi realizada na escola em que a professora trabalha, no horário de troca entre um turno e outro, na sala dos professores: o ambiente estava silencioso e isso contribuiu para que a entrevista acontecesse sem intercorrências.

FONTE: Elaborado pela autora através dos dados coletados durante as entrevistas (2022).

3.3 Tratamento e análise dos dados

Após selecionar os entrevistados levando em consideração os contextos escolares em que eles atuam e no quanto esse aspecto poderia influenciar na diversificação das experiências que seriam comunicadas através da linguagem, fazendo-nos estar atentos não apenas ao que é dito, mas na forma como é dito, nos gestos, olhares e intenções, por exemplo, considerou-se como adequado e pertinente que os dados fossem interpretados através da análise de conteúdo, o que, para Laurence Bardin (2011, p. 31), “será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

Considerada instrumento de análise das comunicações, a análise de conteúdo deve ser eficaz, precisa e rigorosa ao analisar qualitativamente tudo que é dito, mas também o não dito. Dessa forma, ela aprofunda a análise das características do discurso, analisando de forma aprofundada os detalhes, mas atentando-se às partes mais importantes (RICHARDSON, 1999). As falas dos entrevistados foram interpretadas a partir do ideal de que elas são polissêmicas e, para uma pesquisa qualitativa, isso significa que podem ser compreendidas de diferentes formas.

Sobre isso, Claudinei José Gomes Campos nos diz que “talvez o maior ‘nó’ em relação à abordagem desses conteúdos está em como visualizá-lo no campo objetivo, a princípio mais palpável; e no campo simbólico, ou seja, naquilo que não está aparente na mensagem” (2004,

p.612), portanto a interpretação partiu do conteúdo explícito e dos sentidos que os entrevistados atribuíram, podendo, sim, se atentar ao que não estava absolutamente claro, “por conseguinte, nem tão subjetiva, levando-se a impor as suas próprias ideias ou valores, no qual o texto passe a funcionar meramente como confirmador dessas” (CAMPOS, 2004, p. 613).

Todo o material passou primeiro por uma pré-análise, etapa importante por organizar as ideias, sendo flexível por permitir que elementos sejam incluídos ou retirados para um melhor entendimento e explicação do fenômeno (RICHARDSON, 1999). Tal etapa acontece por meio de leituras “a princípio sem compromisso objetivo de sistematização, mas sim se tentando apreender de uma forma global as ideias principais e os seus significados gerais” (CAMPOS, 2004, p. 613) o que, para Bardin (2011), se resumiu em três objetivos claros: escolha do material que foi utilizado, formulação de hipóteses e construção de indicadores que fundamentaram a interpretação final.

Findada a pré-análise, o material começou a ser explorado a partir da descrição dos dados, etapa caracterizada como a enumeração das características dos textos, um momento que pode ser considerado quantitativo, sem exclusão dos dados qualitativos, posto que é a fase em que se codifica, quantifica e categoriza. Codifica-se o texto quando ele é agrupado em unidades menores que possibilitam a representação geral e objetiva do seu conteúdo; quantifica-se à medida em que se calcula a frequência, ou a quantidade de vezes em que um elemento apareceu, e categorias são criadas quando há a classificação de tais elementos seguindo os princípios da exaustividade, exclusividade, concretude, homogeneidade, objetividade e fidelidade (RICHARDSON, 1999).

Ao final, foram feitas as inferências, ou deduções lógicas e justificadas, que se referem “à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente os efeitos dessas mensagens)” (BARDIN, 2011, p. 42) e que Campos (2004, p. 613) resume como a elaboração de suposições embasadas em:

> [...] pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores. Situação concreta que é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção.

Após o resumo, enumeração e criação de inferências, foram atribuídos significados aos resultados brutos. Os mesmos estarão disponíveis no capítulo específico à análise dos resultados intitulado DPD na Educação de Jovens e Adultos: o previsto e o executado em Vitória da Conquista.

4. DESENVOLVIMENTO POFISSIONAL DOCENTE

4. 1. A formação docente no cenário atual: a crise da profissão.

É imprescindível que iniciemos a discussão sobre a formação docente destacando que, segundo Diniz-Pereira (2015), ainda hoje existe uma tendência tanto no Brasil, quanto em outros países, a culpabilizar os professores por todos os problemas escolares, bem como a responsabilizar exclusivamente essa educação formal, ou a falta dela, pelas desigualdades econômicas e sociais. Parece prudente entender que educação e formação, consoante análise do mesmo autor, não são as únicas razões pelas quais uma sociedade se transforma, mas não se pode, porém, recusar a influência dessas para sairmos das bases que mantêm as desigualdades sociais e econômicas em direção a um lugar de humanidade, igualdade, tampouco ignorar o fato de que uma boa formação assegura o direito que os alunos têm de aprender.

Conhecer a realidade em que as escolas, os professores e os seus processos formativos estão imersos é importante, visto que de um lado eles:

> [...] são constitutivos das relações nas próprias redes escolares e escolas, como também das mediações construídas pelos seus professores, estudantes, gestores, funcionários e famílias. De outro, porque a tomada de consciência de determinado momento sócio-histórico em cenário de mudança acentuada pode fazer emergir alternativas de ação mais efetivas (GATTI *et al*., 2019, p. 16).

O modelo de escola que temos ainda hoje, resistente desde o seu surgimento há 150 anos, está em processo de desagregação e tornou-se incapaz, segundo análise recente de António Nóvoa e Yara Alvim (2022), de atender às exigências e desafios da sociedade contemporânea. É como se ela estivesse alheia às circunstâncias em que os estudantes estão já inseridos e, não tendo alcançado a solução de problemas antigos, também não consegue vislumbrar um futuro de igualdades por meio de um ensino de qualidade. A escola passa por um momento de metamorfose e tal mudança sugere um novo contexto para a formação profissional docente, por isso é relevante que a sociedade discuta incessantemente sobre os professores e a sua formação.

Gatti *et al*. (2019, p. 17) problematiza a formação docente não como um deleite abstrato, mas como ação que pode levar às transformações “se houver consciência da inoperância das perspectivas e ações atuais em certos contextos e campos” e reconhece que vivenciamos dinâmicas sociais que representam rupturas com o passado, trazendo benefícios à população de

modo mais abrangente, mas sem a supressão total de situações problemáticas que segregam e insurgem as “condições de vulnerabilidade social e de precariedade de subsistência”.

Ao professor atribuímos elemento característico e distintivo o ato de ensinar, definido como uma ação de dupla transitividade e de mediação em que se faz alguém aprender alguma coisa: essa função tem sua natureza nas relações histórico-sociais e está em permanente evolução (ROLDÃO, 2007). Incluímos ao trabalho docente, também, o compromisso político, pois ele contribui para uma formação em direção ao exercício da cidadania por meio de uma concepção de educação que desenvolve competências para além do mundo do trabalho, englobando toda a vida social, baseando-se em conhecimentos importantes de acordo ao momento histórico em que os estudantes se encontram (GATTI *et al*., 2019). Essa dimensão coloca a formação dos professores:

> [...] em perspectiva que se diferencia do privilégio dado apenas aos conhecimentos formais, e, sem desprezá-los, coloca-os na intersecção com uma formação integral e mais integrada de pessoas em seu contexto histórico-social (GATTI *et al*., 2019, p. 34).

Leôncio Soares e Júlio Emílio (2019) pontuam que a formação do professor é investigada sob três perspectivas racionais: a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica. A primeira diz respeito à epistemologia positivista em que a “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SCHÖN 1983 *apud* DINIZ-PEREIRA; SOARES, 2019, p. 3). Nessa perspectiva, o professor é visto como um técnico que aplica conhecimentos científicos e pedagógicos aprendidos de forma prescritiva e passiva nos cursos de formação.

A segunda perspectiva obviamente privilegia a prática em detrimento ao conhecimento científico, como se apenas o chão da escola fosse capaz de formar um bom professor. Os autores, no entanto, criticam essas duas racionalidades, uma vez que existem evidências de que a racionalidade prática tenha sido cooptada pela técnica a serviço do controle dos programas de formação pelo Banco Mundial (BM). Por isso eles defendem a terceira e última racionalidade, a crítica, como a perspectiva que, corroborando com o que já foi dito anteriormente, vê a educação como uma atividade social, intrinsecamente política e historicamente localizada, ou seja, as suas consequências são coletivas e afetam as escolhas dos envolvidos a depender do contexto histórico-cultural em que estão inseridos.

A formação do professor que se objetiva atualmente é baseada nessa perspectiva humano-social-histórica. O conhecimento é um elemento que determina desigualdades, pois

diferencia grupos, pessoas. Ao professor cabe o domínio desse conhecimento e das melhores técnicas que podem facilitar o aprendizado do aluno, mas também é de sua responsabilidade tornar esse conhecimento significativo para a vida social daqueles que aprendem, por isso a sua formação deve ser:

> [...] condizente com o papel dessa educação no cenário contemporâneo, com o desenvolvimento de uma consciência crítico-construtiva, com a capacidade de compreender e construir soluções diante de situações de dificuldades do aprender, de relacionar-se, de inércia, de desinteresses, de conflitos, de contraposições, etc. (GATTI *et al*., 2019, p. 37).

A educação é, bem como a formação e o trabalho docente, ponte de acesso às possibilidades de diferentes construções sociais, por isso deve ser de interesse coletivo que os conhecimentos adquiridos pelos alunos possam desenvolvê-los de forma autônoma e global para lidar com a realidade e exigências que cada momento histórico impõe a todos. A docência, portanto, não se constrói apenas no domínio do conhecimento científico, pois a título de exemplo, aquilo que se tem hoje como importante ao desenvolvimento dos estudantes, como o comando de ferramentas tecnológicas, há algumas décadas se quer era vislumbrado. O professor, então, nunca está pronto. Enquanto navegantes, não devemos ignorar os ventos que nos levam a lugares distintos dos já conhecidos, pois já existe a consciência de que ele sempre mudará o nosso curso. É preciso, então, aprender com os ventos.

A docência não deve ser uma ação espontânea, aleatória e casual, totalmente vinculada às intercorrências das salas de aula, sem reflexão e teorização alguma. É a profissão que, como em outros interesses da atividade humana, precisa ser aprendida por meio da apreensão de conhecimentos já definidos. Ela não é mais uma atividade que se faz com base na intuição, mas tornou-se:

> [...] campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne (GATTI *et al*., 2019, p. 19).

Essa atividade profissional, tal qual tantas outras, é aprendida inicialmente nos cursos de licenciatura. No entanto, cresceu nos últimos anos o sentimento de insatisfação entre os professores, dado ao fato de que há uma enorme distância entre a teoria e a prática, “como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas” (NÓVOA, 2017, p. 1109).

Os ambientes de formação universitária não atendem às necessidades dos professores do séc. XXI, pois o conhecimento construído nesses espaços, cientificamente reconhecido e respeitado, tem pouca ou quase nenhuma relação com as vivências das escolas (NÓVOA; ALVIM, 2022). Essa formação acadêmica do professor, pelo visto, tem muito pouco a oferecer para a consolidação da sua condição socioprofissional.

Não há uma relação efetiva entre formação inicial e prática docente, ficando para as atividades desenvolvidas posteriormente à conclusão da formação universitária a responsabilidade em formar o professor para a realidade em que ele estará inserido. No entanto, também existem aspectos negativos e impeditivos nessa fase da docência e atualmente presenciamos um cenário de descaracterização e precarização do trabalho do professor. A respeito desse contexto, Piovezan (2017) disserta sobre marcos históricos e as consequências negativas das mudanças políticas e sociais para a atividade docente.

Segundo a autora, o desprestígio dos professores emergiu após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que exigia o aumento da escolaridade dos estudantes. Naquele período, o país precisava de mão de obra trabalhadora para atender as demandas do mercado, mas o investimento na educação não acompanhou esse processo de expansão e democratização do ensino e as consequências à realidade do professor brasileiro foram negativas.

Tais contextos de rearranjos econômicos e sociais desencadearam mudanças que caracterizam o atual contexto de precarização da docência (PIOVEZAN, 2017), uma vez que houve:

- Intensificação e flexibilização do trabalho com aumento de carga horária;
- Arrocho salarial, já que o aumento de salário não foi proporcional ao aumento de alunos e da carga horária de trabalho;
- Flexibilização e aligeiramento nas formas de contratação dos docentes para suprir as demandas emergentes;
- Perda de controle sobre o processo de trabalho, consequência dos princípios da gestão empresarial em que um grupo pensa nas políticas a serem desenvolvidas e os professores apenas executam.

A precarização, realidade que desprofissionaliza o docente, de modo geral, é uma visão que esvazia as dimensões sociais, culturais e políticas do professor, para reforçar os aspectos puramente técnicos e vice-versa (NÓVOA, 2017). De maneiras distintas, ela inclui baixos salários, condições precárias e intensificação do trabalho, além de reforçar a critica às

instituições universitárias e alcunhá-las como espaços medíocres de formação. Nesse cenário preocupante é difícil construir uma cultura de valorização e identificação profissional, pois o professor sente-se descaracterizado, “um multitarefeiro, um trabalhador polivalente que necessita realizar várias tarefas, até mesmo aquelas que deveriam ser realizadas por profissionais de outras áreas” (PIOVEZAN, 2017, p. 53). Ele:

> [...] diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante **(**OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Há muitas incoerências nesse contexto de instabilidade docente, mas destacamos a dificuldade em ser um estudioso da sua área, um professor em constante processo formativo, porquanto ele se tornou um profissional que precisa desenvolver de forma brilhante atividades que ultrapassam a sua capacidade formativa, mas não consegue, nem por conta própria, buscar o desenvolvimento específico que a natureza da sua função exige devido à intensificação do seu trabalho. Muitos, por tal contexto, justificam a escolha e a permanência na docência por amor e vocação, uma vez que é, de fato, difícil explicar por que escolhemos uma profissão socialmente desvalorizada e financeiramente incapaz de suprir necessidades básicas.

Essa deteriorização das condições de trabalho não só fundamenta o discurso desmotivado do professor, como faz a ideia de vocação ultrapassar o campo das justificativas e caracterizar a prática do professor, pois ele está sendo submetido a condições reais de insegurança e instabilidade. Tal realidade nos impulsiona a compreender um pouco mais os diferentes períodos em que, na história, a atividade docente se caracterizou de acordo às exigências histórico-culturais que não representam mais a sociedade atual. Características que ainda são percebidas e, pela razão de ser, dificultam o entendimento do professor como profissional do ensino que deve estar em constante desenvolvimento.

4.2 Da vocação à tentativa de profissionalização da docência

Até chegarmos ao cenário atual em que a discussão sobre a profissionalização docente se destaca por ser considerada um campo cuja transformação substancial se faz necessária na educação desde os anos de 1980, visto que há a urgência em transpor o ensino do estatuto de

ofício para o de profissão, há, no entanto, uma não linearidade nessa transposição (TARDIF, 2013). Esse processo não evoluiu de forma linear e homogênea em todas as partes e formas antigas, e as fases da vocação e do ofício, por exemplo, ainda são percebidas nos discursos e nas práticas docentes, mesmo que a sociedade esteja caminhando para o lugar da profissionalização do professor.

A idade da vocação é definida como sendo o início da função docente, predominante no período que vai do século XVI ao XVIII, "não subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens" (NÓVOA, 1992, p. 15) cuja intenção era a de manter as pessoas subordinadas e obedientes à Igreja. Tal contexto é conhecido como a gêneses do ensino escolar tal como o concebemos hoje, sendo base para a caracterização da docência como uma profissão vinculada a fé que, considerando o duplo sentido da palavra, abarcava a ideia de professar como o exercício de uma atividade em tempo integral e também como a expressão das crenças religiosas que deveriam se tornar públicas através de uma conduta moral (TARDIF, 2013).

Nesse cenário religioso, o ensino era considerado vocação, ou seja, ele era essencialmente "um movimento interior – um elan íntimo, uma força subjetiva" (TARDIF, 2013, p. 555) que impulsionava os professores a cumprirem a missão de professarem a fé junto às crianças. Ele era, portanto, uma vocação moral, uma vez que as professoras deveriam, por meio das tradições pedagógicas e da aprendizagem *in loco*, controlar as crianças, moldar os seus comportamentos e agir sobre as suas almas, estando subordinadas à moralização religiosa as instruções para a leitura e escrita, por exemplo (TARDIF, 2013).

Além da religiosidade vocacional, Tardif (2013) salienta que não havia preocupação com as condições materiais do ensino. O trabalho das mulheres leigas era precário, instável, não remunerado, sem autonomia, pois elas estavam sujeitas ao controle externo "dos religiosos, pelos homens, pelos pais, por seus superiores", mas teve "um impacto profundo e durável sobre as concepções posteriores do ensino e do trabalho das professoras"(p. 556), visto que até hoje a ideia de vocação continua sendo a maior justificativa para que estudantes escolham os cursos de licenciatura, tal como nos mostra Gatti *et a*l. (2019) na figura abaixo.

Figura 2: Razões pelas quais os cursos de licenciatura são escolhidos

	Pedagogia		Outras Licenciaturas		Total	
Razão da Escolha	N	%	N	%	N	%
(a) Acredito ser minha vocação	48.006	43,1	40.501	31,1	88.506	36,6
(b) Importância da profissão	27.400	24,6	24.384	18,7	51.784	21,4
(c) Tive professores que me inspiraram	7.351	6,6	18.502	14,2	25.853	10,7
(d) É uma boa carreira	4.344	3,9	4.568	3,5	8.912	3,7
(e) É uma opção alternativa de atividade profissional	4.901	4,4	11.513	8,8	16.413	6,8
(f) Não tive condições financeiras de frequentar outro curso	4.233	3,8	6.003	4,6	10.236	4,2
(g) Facilidade de acesso ao local do curso	1.448	1,3	2.080	1,6	3.528	1,5
(h) Não havia oferta de bacharelado na área	334	0,3	5.775	4,4	6.109	2,5
(i) Influência da família	3.453	3,1	2.418	1,9	5.871	2,4
(j) Outra razão	9.913	8,9	14.450	11,1	24.363	10,1
Total	111.382	100	130.194	100,0	241.576	100,0

FONTE: GATTI *et al.* (2019, p.153)

Seguindo a trajetória histórica, destaca-se o processo de secularização e desconfessionalização das sociedades ocidentais entre os séculos XIX e XX, período em que surgiu a idade do ofício, uma vez que os estados começaram a impor a presença obrigatória das crianças nas escolas, a profissão docente foi integrada às estruturas estatais e, assim, a relação das professoras com o trabalho passou a ser contratual (TARDIF, 2013). As necessidades dos desígnios sociais e políticos do novo regime não se satisfariam com as regras de seleção e nomeação dos professores até então utilizadas, portanto foi necessário retirá-los "da alçada das comunidades locais, organizando-os como um corpo do Estado" (NÓVOA, 1992, p. 17).

Incorporados à função pública como funcionários, os professores aderiram a esse projeto que lhes assegurava autonomia e independência em relação a Igreja e a funcionarização foi encarada "como uma vontade partilhada do Estado e do corpo docente" (NÓVOA, 1992, p. 17), posto que foi estabelecida uma relação de confiança entre ambos, pois essa autonomia significava autoridade pedagógica e competência para ensinar (TARDIF, 2013). No entanto, a idade do ofício permanece inacabada, sem evolução uniforme em todas as partes do mundo ou dentro de um mesmo país, já que "o processo de separação entre Estado e Igreja, entre o público e o privado permanece inacabado em várias sociedades" (TARDIF, 2013, p. 558).

No Século XX é perceptível o movimento de universitarização das profissões devido ao desenvolvimento das universidades modernas desde o séc. XIX e o crescimento "de grupos de especialistas, os quais chamamos de profissionais" (TARDIF, 2013, p. 559). Esse processo de

profissionalização é, portanto, um diferencial importante das sociedades ocidentais modernas, pois considera-se que ele é:

> [...] essencial para a modernização, mostrando, desde já, a necessidade da passagem "de uma socialização principalmente comunitária a uma socialização fundamentalmente societária", baseada em critérios meritocráticos (DUBAR, 2005 *apud* ANGELIN, 2010, p. 2).

Rejeitava-se, portanto, a ideia de ofício atribuindo superioridade à profissionalização como essencial ao processo de modernização das sociedades. Superioridade explicitada a partir da expansão das universidades e consequente separação entre o trabalho oriundo das artes liberais e o trabalho procedente das artes mecânicas até então provenientes das mesmas organizações corporativas (J. LÊ GOFF, 1977 *apud* DUBAR, 2005). Essa separação gerou uma oposição entre as profissões: as que surgiram das artes liberais eram ensinadas nas universidades e estavam relacionadas ao conhecimento científico, as que surgiram das artes mecânicas estavam ligadas à ideia de ofício. A partir disso, a profissão passou a ser uma ocupação associada ao conhecimento intelectual e nobre, enquanto o ofício associou-se à mecanicidade das mãos e braços (ANGELIN, 2010).

Angelin (2010), ao destacar os sociólogos funcionalistas, especialmente o norte-americano Talcott Parsons, e a análise que eles fazem das profissões, nos apresenta a definição de que uma atividade só pode ser considerada profissão se ela possuir um conjunto específico de atributos que a diferencie de uma simples ocupação. Diniz-Pereira e Coelho (2017), ao citar Martineau (1999), apontam cinco elementos que caracterizam uma profissão de acordo com os sociólogos funcionalistas:

- Base de conhecimento adquirida através de formação universitária que legitima os atos profissionais;
- Corporação profissional reconhecida pelo Estado e formada por membros qualificados;
- Ética profissional voltada para o respeito aos clientes;
- Reconhecimento de que somente o profissional é capaz de exercer tal função, ou seja, autonomia;
- Responsabilidade profissional sobre a atividade desenvolvida.

A visão funcionalista lista atributos que diferenciam profissão de ocupação, havendo, portanto, uma superposição das características acima citadas, e a ela interessa demonstrar o valor social que as profissões tem, havendo muito mais preocupação com o reconhecimento social da função profissional do que com a própria remuneração (ANGELIN, 2010). Além do

reconhecimento há, ainda, uma relação de dependência entre profissional e cliente, entre o conhecimento de um para satisfazer o desejo do outro gerando o processo de institucionalização por meio do caráter utilitário da profissão.

Essa abordagem funcionalista e a tentativa de caracterização de todas as profissões foi duramente criticada pela perspectiva interacionista, porquanto coloca "ênfase nos conhecimentos teóricos como legitimadores destas" (COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 9), mas não define aonde ela deve chegar. Ela enumera hierarquicamente atributos, mas não explicita qual é a relação entre eles, tampouco considera o contexto histórico.

Chapoulie (1973 *apud* COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 9) faz a sua crítica ao fato de que os funcionalistas separam "o saber profissional de suas condições de produção, de difusão e de utilização, quer dizer, das instituições e dos grupos que se atribuem o papel de conservar, desenvolver e de ser, junto aos leigos, as testemunhas de sua existência". A perspectiva interacionista, ao contrário, procura entender a lógica do processo e busca:

> [...] atentar-se para as circunstâncias que possibilitam a passagem de uma ocupação para uma profissão. Para os interacionistas simbólicos, que trabalham com um quadro mais vasto de atividades, a divisão do trabalho é resultado de interações e processos sociais, não se limitando, portanto, como enfatizavam os funcionalistas, ao conhecimento técnico apto a satisfazer as necessidades sociais (ANGELIN, 2010, p. 11).

Os saberes são construídos pelos profissionais ao longo de suas carreiras, nas relações que vão estabelecendo com os seus clientes, e são socializados até que os aprendizes assumam o lugar de profissionais: essa abordagem interacionista-simbólica amplia, então, o conceito de profissão, pois aponta que existem saberes profissionais e saberes práticos, além de haver uma distância entre eles. No âmbito da docência, a temática sobre os saberes encontra-se em discussão e longe de um ponto de consenso não apenas porque há diferentes níveis de ensino, mas pelas razões de que há, especificamente no Brasil, uma secundarização dos conhecimentos pedagógicos nos cursos de formação de professores para a as etapas finais da Educação Básica (COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017).

Autores marxistas "ampliaram o foco de modo a analisar as profissões dentro da estrutura social como um todo" (COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 11) apontando uma tentativa de proletarização das profissões, pois existia uma tendência à substituição da autonomia profissional pelo exercício assalariado da profissão. Ao assumirem tal posição, os profissionais admitiram procedimentos, tais como "[...] fragmentação, padronização e

rotinização das tarefas, controle hierárquico através de regras e regulamentos e avaliação de produtividade" (DINIZ, 2001, p. 43).

Para eles, a profissionalização é excludente, pois limita e controla a entrada em uma ocupação, e as profissões seriam "ocupações particularmente bem sucedidas em seu projeto de fechamento com base em credenciais educacionais, e de controle das condições de mercado" (DINIZ, 2001, p. 31), constituindo-se, portanto, forma de controle e poder. Na tentativa de produção de uma mercadoria, os profissionais precisam ser formados através de um saber exclusivo e é o Estado que legitima essa educação monopolística baseada na superioridade do produto oferecido por quem detém o conhecimento exclusivo. Desta forma, Larson (1977 *apud* COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017) destaca a importância em se manter o monopólio através da produção do conhecimento: a profissão produz o conhecimento, se apropria e domina os novos saberes para, a partir deles, formar os profissionais.

Para a autora, a essência da profissionalização é a produção dos próprios profissionais, mas a docência, entretanto, é vista como uma profissão organizacional, pois está dentro de um conjunto hierárquico, ocupa um lugar subalterno e os avanços alcançados pelos professores foram devidos à atuação dos sindicatos e não pelo grupo profissional, por isso eles seguem enfrentando o "poder administrativo centralizado, a liderança tecnocrática feita por pessoas de fora, e um modelo empresarial pelo qual os princípios de mercado penetram no Estado disfarçados de reforma" (LARSON, 2014 *apud* COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 15).

Concluímos, então, que o termo semi-profissão talvez seja o mais adequado para representar a docência como profissão, já que ela possui "caraterísticas que a colocam no meio do caminho entre a situação dos profissionais que exercem profissões tidas como clássicas e a situação dos trabalhadores assalariados" (COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 15). Das características apontadas como sendo os critérios de identificação de uma profissão clássica (competência, vocação, licença, independência e autorregulação) não há identificação completa dos docentes com todas elas, mas eles também não se identificam com o extremo oposto, ou seja:

> Os professores são colocados como integrantes de um grupo de classe discutível, pois eles não podem ser incluídos na mesma categoria de trabalho dos trabalhadores fabris e, por outro lado, não podem ser considerados capitalistas, pois não controlam os meios de produção ao não se apropriarem da mais-valia do trabalhador (TREVIZAN, 2016, p. 53-54).

Dubar (1999, *apud* TREVIZAN, 2016, p. 60) também enquadra a docência na categoria de semi-profissão, comparando-a com o trabalho dos policiais e, considerando ambos

funcionários públicos por não serem profissionais como os médicos, tampouco assalariados, por isso caracteriza as duas como semi-profissões "fortemente segmentadas e regidas ao mesmo tempo por regras burocráticas (estatutos) e modos de gestão heterogêneas e que dependem dos riscos das políticas públicas".

A profissionalização docente, tentativa de melhorar o sistema educativo por meio da transposição do *status* de ofício à profissão e construção de uma base de conhecimento para o ensino, não trouxe os resultados esperados, pois promoveu o contexto de precarização citado anteriormente. Em 2000, Tardif já havia problematizado sobre o quanto o contexto do profissionalismo era paradoxal, pois ele exigia que os professores se tornassem profissionais no momento em que a formação docente e as profissões encontravam-se em um período de crise do profissionalismo resumida em quatro pontos específicos: "[...]a crise da perícia profissional, ou seja, dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais [...]", a crítica à formação universitária, "[..] a crise do poder[2] profissional e para a confiança que o público e os clientes depositam nele" e a "crise dos valores que deveriam guiar os profissionais" (p. 9), ou seja, a crise ética.

Tal crise gera um contexto repressivo para os envolvidos, principalmente aos que pensam as reformas no ensino. De um lado há as pressões para profissionalizá-lo, do outro há o entendimento de que ele já não é mais uma opção promissora, posto que essa discussão desvirtua a centralidade do dilema educacional: professores são responsabilizados pelos problemas e os reais motivos dos mesmos, "o financiamento, os gastos, e o controle político da educação" (TARDIF, 2000, p. 133), são desconsiderados, além de tudo ser uma estratégia de qualificação seletiva que não alcançaria todos os profissionais.

A busca pela profissionalização é, portanto, equivocada à classe dos professores, pois não é o desenvolvimento técnico de características que resolvem questões do ensino, como a valorização dos professores, mas políticas públicas que resultem em privilégios e recompensas, reconhecimento público e ações também nos âmbitos sociais e econômicos. Não é preciso fazer uma análise profunda para compreender que:

> [...] muitos professores sentem que os ganhos obtidos durante a idade do ofício (carreira, proteção, estabilidade de emprego, aposentadoria, entre outros) estão atualmente ameaçados e sendo substituídos por uma profissionalização

[2] Tardif ressalta que é preciso entender "o termo 'poder' tanto no sentido político quanto no sentido de capacidade ou competência" (2000, p.9). Para ele, no sentido político, o termo se refere ao poder dos profissionais, mas enquanto capacidade é ambíguo, pois os seus resultados são "imprevistos e as vezes perversos".

> que rima com concorrência, prestação de contas, salário segundo o mérito, a insegurança no emprego e no estatuto (TARDIF, 2013, p. 569).

Esse profissionalismo que padroniza a formação e a prática profissional fragmenta as atividades, não leva em conta o aspecto humano na atividade docente (ENGUITA, 1991 *apud* TREVIZAN, 2016) e não fortalece a educação que, em sua essência, pressupõe o compartilhamento entre sujeitos e sujeitos, não entre sujeitos e mercadorias: sujeitos situados histórica e socialmente. Sendo assim:

> [...] o docente não pode se isolar em modelos estipulados por seus pares por acreditar serem os melhores, exigindo dos alunos a aprendizagem destes padrões ou a adaptação a eles. Se isso acontece, a profissão de professor está assumindo um caráter bastante autoritário e arbitrário, contribuindo para a manutenção da exclusão social, daqueles que se opõem, de forma consciente ou não, aos valores estipulados como desejáveis (TREVIZAN, 2016, p. 53).

Os professores devem assumir uma postura de normatização e valoração da profissão, impedindo que instâncias externas como a universidade, o estado ou o mercado gestem a sua carreira e construam a sua identidade profissional, pois a constituição de uma cultura profissional docente é um processo lento que exige intensas trocas e partilhas. Se os próprios professores não se apropriarem disso, é evidente que outros sujeitos ocuparão os espaços vazios e reivindicarão "uma qualquer legitimidade de pilotagem da profissão docente" (NÓVOA, 1995, p. 29).

4.3 Profissionalidade docente: um olhar para dentro da profissão

O movimento de profissionalização é, portanto, descontinuo e contraditório, pois tanto o ensino como vocação, quanto como ofício coexistem atualmente fazendo com que a ideia da profissão suscite "resistência significante entre os professores da maioria dos países" (TARDIF, 2013, p. 569). Tanto o regresso à docência vocacionada, quanto à tentativa de profissionalização trazem consequências negativas ao ensino, pois há uma tendência a justificar a escolha pela docência apenas por questões pessoais e, do lado oposto, há a desvalorização dessa dimensão pessoal para a formação da vida profissional do docente (NÓVOA; ALVIM, 2022). No entanto, a docência é tida como uma profissão especial justamente pela sua dimensão humana, "o que nos deve conduzir a valorizar as dimensões da pessoalidade e da profissionalidade que, nos dias de hoje, se traduzem também num reforço da colegialidade docente" (p. 77).

A ação docente é complexa tanto quanto a formação para essa ação, pois ela envolve pessoas que se conectam a partir das suas "finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas" (GATTI *et al*., 2019, p. 41) e se desenvolve em situações e lugares específicos por meio da aplicação de princípios gerais a situações específicas. Tais princípios conceituam a ideia de profissionalidade e essa, consequentemente, nos leva ao lugar da formação como um processo permanente e mutável já que, no âmbito da docência, vivemos transformações sociais diárias quando pensamos em cada escola como um espaço de diferente socialização.

Tal conceito é extremamente relevante para a discussão sobre profissionalização docente, pois ele se refere a um conjunto de características e qualidades específicas que se relacionam e contribuem para a qualificação da docência, por isso abrange aspectos práticos e se relaciona com a aplicabilidade do conhecimento profissional a cada contexto e vivência. Courtois (1996, p. 172) a define como sendo:

> O que foi adquirido pela pessoa como experiência e saber e sua capacidade de utilizá-lo em uma situação dada, seu modo de cumprir as tarefas. Instável, sempre em processo de constrição, surgindo do próprio ato do trabalho, ela se adapta a um contexto em movimento.

Coelho e Diniz-Pereira (2017, p. 22) apontam três dimensões à profissionalidade: a moral, que foi substituída pela perspectiva tecnicista pela imagem do profissional técnico, a competência profissional que, para além do conhecimento científico adquirido na formação inicial, envolve o saber adquirido por meio das relações e das diferentes situações vivenciadas e socializadas coletivamente e o compromisso com a comunidade através da autonomia responsável. É importante ressaltar que o conhecimento prático não se sobrepõe ao técnico, tampouco esse último ao primeiro: entre eles deve haver, apesar da origem distinta, a mesma relação de importância.

A profissionalidade tenta fazer uma relação entre os aspectos pré-profissionais e profissionais que se encontram separados nos processos de formação docente, uma vez que abrange a construção social do trabalho, mas também a dimensão afetiva (LUDKE; BOING, 2010). Rosilene de Souza Carvalho Bites reforça essa ideia e acrescenta à suas especificidades o conhecimento aprendido antes do início da atividade profissional e a relevância das relações interpessoais do professor, pois, para a autora, a profissionalidade:

> [...] engloba não só a atuação em sala de aula, mas também a ação docente em todos os espaços pedagógicos da escola: relacionais, ideológicos, políticos,

> culturais, espaços que envolvem não apenas os alunos, mas toda a comunidade escolar (2012, p. 60).

Optamos, portanto, ao considerar a formação como um processo contextualizado, pelo uso do termo "profissionalidade" em detrimento de profissional e profissionalização, uma vez que ele apresenta uma nova possibilidade para se repensar a docência e a sua constituição (COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017). É preciso haver consistência na formação inicial e constância no processo de qualificação e atualização, considerando os objetivos, os contextos e o saberes já adquiridos para que haja "a condução dos conhecimentos de senso comum preexistentes aos conhecimentos fundamentados que sustentam práticas pedagógicas" (GATTI *et al*., 2019, p. 40-41).

A profissionalidade é, portanto, uma tentativa de repensar a docência à luz das suas próprias especificidades, indo além da tentativa histórica de enquadramento do magistério ao *status* profissional e, por meio dele, profissionalizar ao mesmo tempo em que os processos de descaracterização e precarização estão evidentes (COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017). Ao relacionar elementos da formação à qualidade do ensino, sempre pautado aos saberes coletivamente construídos pelos próprios docentes, ela:

> [...] oferece boas possibilidades de assegurar ao profissional uma autonomia que não descambe para uma injusta responsabilização pessoal, com risco de passar por uma formação aligeirada e acabando por desembocar numa precarização do magistério (LUDKE; BOING, 2010, s.n).

Ao professor cabe a responsabilização pela formação global dos seus alunos, envolvendo a aprendizagem do conhecimento científico, mas também o desenvolvimento de valores e atitudes para o desenvolvimento de uma vida plena. O que se apresenta como desafios a serem superados pelo professor, já que ele deve:

> a) pensar a formação dos alunos/estudantes compreendendo contextos específicos e diversidades, considerando aspectos do desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses alunos/estudantes e os conteúdos a serem ensinados; b) integrar formação teórica com práticas sociais e educacionais – criar mediações autorais, de forma consciente e clara; c) integrar fundamentos da educação e dos processos de aprendizagem às metodologias e práticas educacionais, de modo consciente dominando os conhecimentos de sua profissão; d) utilizar formas de comunicação didática levando em conta os novos meios tecnológicos presentes na vida social; e) valorizar o compartilhamento e o trabalho coletivo (GATTI *et al*., 2019, p. 41).

A ideia de profissionalidade assumida na nossa pesquisa contribui para o entendimento de uma formação docente que caminha em direção a uma educação igualitária, humana e contextualizada ao histórico-social, como já discutido anteriormente. Apenas o domínio técnico e a formação universitária não fazem do professor um especialista em contextualizar, comparar, interpretar, tampouco é capaz de desenvolver tais habilidades nos alunos. É preciso tanto considerar os aspectos culturais e humanos diante da exacerbação dos aspectos cognitivos na formação dos alunos, quanto considerá-los na formação do próprio professor, abrangendo tudo que constitui a sua profissionalidade, pois "não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas" (NÓVOA; ALVIM; 2022, p. 88).

4.4 DPD: aspectos conceituais

O campo da formação docente acompanha desde sempre o desenvolvimento lento da educação brasileira e, em um país que pouco se investe nessa área, corrobora com a construção de uma realidade em que professores não se habilitam "para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida e, também, recursos suficientes para dar a eles condições de trabalho e remuneração adequadas" (GATTI *et al*., 2019, p. 20).

A ação de ensinar é complexa e, como mostra a nossa análise anterior, não se resume a uma vocação religiosa, ou a uma técnica aprendida na universidade, mas é uma estrutura inteligente que envolve o domínio de um saber que "emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outro se aprofundam e questionam" (ROLDÃO, 2007, p. 101-102) e que a depender do contexto, é mobilizado pelo professor que sabe o que fazer com o saber aprendido: inclusive, esse é o maior diferenciador da profissão docente, pois não basta apenas possuir o saber, é preciso mediá-lo e transformá-lo de acordo ao contexto "para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente".

Para Miguel A. Zabalza Beraza (2019), as políticas de formação são variadas e, portanto, suscita-nos questionamentos tais como saber qual é o modelo de professor que se pretende formar e de que forma eles devem lidar com os alunos, além de quais concepções caracterizam a docência. Algumas concepções esvaziam as dimensões sociais, culturais e políticas do trabalho docente tornando-o meramente técnico e prático, mas a discussão aqui realizada evidencia um contexto de transformação do campo de formação o qual passa a ser visto como "um problema político, e não apenas técnico ou institucional" (NÓVOA, 2017, p. 1111).

Considerando, portanto, que a escola e a escolaridade constituem potente instrumento de emancipação social de todos os sujeitos e "que sua eficácia dependerá da qualidade das oportunidades de aprendizagem que se oferece" (BERAZA, 2019, p. 9), constata-se que:

> [...] esta concepção coloca a educação escolar em outro patamar, como também coloca a formação de professores em perspectiva que se diferencia do privilégio dado apenas aos conhecimentos formais, e, sem desprezá-los, coloca-os na intersecção com uma formação integral e mais integrada de pessoas em seu contexto histórico-social (GATTI *et al*., 2019, p. 34).

É urgente a necessidade de discutir a formação como um percurso profissional em que se forma a identidade profissional, destaca Nóvoa (2019, p. 6), por meio da junção das dimensões pessoais e coletivas do professorado. Para o autor, deve haver uma convergência entre três diferentes espaços: o profissional, o universitário e o escolar, pois:

> [...] às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, verdadeiramente, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais.
> Para escapar a essa oposição inútil e improdutiva, precisamos encontrar um terceiro termo, a profissão, e perceber que é nele que está o potencial formador, desde que haja uma relação fecunda entre os três vértices do triângulo. É neste entrelaçamento que ganha força uma formação profissional, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão (NÓVOA, 2019, p. 7).

Para ele, não é possível discutir questões técnicas sem que se reflita sobre a complexidade da profissão e todas as "suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas etc.)". Dimensões que podem ser resumidas em três instâncias: a pessoal, a laboral e a profissional (BERAZA, 2019). As subjetividades de qualquer que seja a ação humana e, no caso da docência, os aspectos pessoais influenciam as relações entre professores e seus pares, entre eles e seus alunos. Quanto à dimensão laboral, ela é quem define e determina a forma de atuação do professor, uma vez que se relaciona às exigências contratuais impostas pelos locais de trabalho. Por último, destaca-se a dimensão profissional, pois a ela damos maior atenção, visto que é o que define o que um docente deve fazer, e é ela quem define a atividade docente como profissão, tão complexa quanto qualquer outra.

A compreensão de que essas três dimensões contribuem para a constituição e formação do docente nos leva, também, ao entendimento de que o educador precisa aprender "a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir" (NÓVOA, 2017, p. 1113). Para o professor, uma formação nessa perspectiva:

> [...] abrange não só os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho, mas, associada a esses conhecimentos, uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também (GATTI *et al*., 2019, p. 35).

Essa perspectiva de formação ampla em busca do desenvolvimento profissional tendo em vista questões diversas e a consciência de que o processo é ininterrupto e contínuo, nos leva a repensar as concepções de formação inicial e continuadas como práticas isoladas, pouco significativas uma para a outra e sem relação com a prática docente. Algo que Júlio Emílio Diniz (2019, p. 67) considera como inaceitável, uma vez que ele defende "o princípio da indissociabilidade entre a formação e o trabalho docente".

Não deve haver, deste modo, justificativas para a pouca relação entre formação inicial e continuada, tampouco deve ser aceita a ideia de que os cursos de licenciatura, ou os cursos de formação continuada, desconsiderem a realidade em que os professores estão inseridos. É preciso construir um "entre-lugar" entre universidade e escolas, um lugar de formação e afirmação da profissão docente, "um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação" (NOVOA, 2017, p. 1116). É preciso, além disso, firmar a posição do professor como profissional consciente do seu lugar e que busca se desenvolver, uma vez que as salas de aula só serão espaços de socialização de aprendizagens e formação crítica dos alunos se houver comprometimento e entendimento dos valores da docência (GARCÍA, 1999).

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é, portanto, uma concepção de formação que valoriza a continuidade e a evolução das práticas, as relações de uma etapa à outra e o protagonismo dos professores, sozinhos ou coletivamente, na transformação das situações de aprendizagem de acordo aos contextos vivenciados e percepções que cada um tem dos saberes que já possuem e podem ser compartilhados, mas também dos que precisam ser aprendidos, atualizados. Os professores devem assumir:

> [...] a condição de serem sujeitos de formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos

> diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos), sem serem mero instrumento nas mãos do outro (IMBERNNÓN, 2010, p. 78).

Nóvoa (2019) divide essa formação profissional na perspectiva do desenvolvimento em três etapas. Para ele, entre formação inicial e continuada e tão importante quanto elas há a "indução profissional", mais especificamente há a inserção do jovem professor no contexto escolar, momento de extrema relevância que modela a relação que o profissional terá com a profissão, e que só reforça a ideia de que o professor nunca está pronto, mas passa por diferentes momentos e em cada um se desenvolve profissionalmente. Não se deve, nunca, desarticular essas fases com o trabalho, pois as três configuram-se em um *continuum* em que se aprende:

> [...] na experiência como discente, na formação inicial específica em termos de socialização do conhecimento profissional, no conhecimento profissional gerado no período de iniciação à docência e na formação continuada – é uma aprendizagem contínua, acumulativa e que agrega uma variedade de formatos de aprendizagem (GATTI *et al*., 2019, p. 183).

O professor se deparará com questões diversas que exigirão diferentes habilidades para que sejam solucionadas: o foco do seu trabalho continuará sendo o estabelecimento de condições apropriadas ao aprendizado dos alunos, no entanto, ele não se resume a somente isso. Considerar a docência enquanto profissão e o educador como profissional que precisa se manter em constante formação dadas às transformações sociais e exigências impostas a todos são premissas que devemos considerar se quisermos pensar a formação docente como campo que contribui para estabelecimento do papel da educação na sociedade contemporânea.

Parece ser importante, portanto, que se discuta a necessidade e urgência da reformulação dos percursos formativos pelos quais os professores passam, os quais deverão ter o foco no desenvolvimento da sua profissionalidade e na compreensão de que as suas trajetórias não se resumem a momentos estanques e desconexos uns dos outros, mas envolve a sua "preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente" (NÓVOA, 2017, p. 1114). O DPD é uma compreensão de formação que "se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino" (GARCIA, 2009a, p. 9) e que nos remete à ideia de evolução e continuidade, superando a "tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada dos professores".

Logo, exige-se uma ligação entre a formação e a profissão, tendo as fases de desenvolvimento (formação inicial e continuada) como etapas igualmente importantes, apesar

de distintas, de um processo “que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente - a escola - e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais[...]” (GARCIA, 2009a, p. 11) de modo que o professor possa “operacionalizar com clareza as competências que são requeridas para o desempenho adequado de uma profissão cuja função social tem de ser claramente explicitada” (ROLDÃO, 2017, p. 193).

Essa é a concepção de formação que assumimos na pesquisa aqui apresentada. Já conhecendo o contexto de precarização da formação para a Educação de Jovens e Adultos, realidade que será melhor discutida no próximo capítulo, consideramos importante que os próprios professores apontem a forma como se desenvolvem profissionalmente em seus contextos de trabalho e de acordo às situações que vivenciam diariamente, pois em momentos de crise, reconhecer o trabalho e a relevâncias das experiências dos docentes diminui o sentimento de que eles não conhecem e pouco dominam “as situações e os contextos de intervenção profissional” (NÓVOA, 1992, p. 15).

5. DPD E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFISSIONAL DOCENTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Já evidente em todo o percurso teórico empreendido até aqui, professores e toda a sua profissionalidade são construções sociais e históricas em permanente evolução: tanto representam os anseios da sociedade em um dado momento histórico, quanto devem reconhecer que essa mutabilidade sempre vai existir. Os professores de hoje não são, assim sendo, os professores de ontem, tampouco serão os de amanhã, porque o conhecimento, característica que atribui valor positivo a todo e qualquer cidadão, são temporários. Mesmo os docentes de hoje não são unanimes quanto às percepções que tem de si mesmos ou do outro, pois as suas histórias de vida e os contextos de trabalho atravessam a forma como se identificam enquanto profissionais do ensino.

Se consideramos que é preciso idealizar o processo formativo como um percurso contínuo e permanente de desenvolvimento profissional em que todas as fases (inicial e continuada) exercem influência e tem igual importância para a constituição social do professor que acompanha as transformações pelas quais a sociedade passa, processo em que ele aprende a ensinar e que é, portanto, situado e contextualizado, estamos também discutindo sobre a construção da identidade desse docente. Em vez de normas e listas prescritivas que desenvolvem competências, o desenvolvimento profissional deve concentrar esforços em compreender como que cada docente constrói a sua identidade dentro da profissão (NÓVOA; ALVIN, 2021).

Formação de professor e construção da identidade docente são temas distintos, porém se relacionam, uma vez que um se pauta no querer e tornar-se professor, o outro diz respeito à história e às experiências de vida de cada docente que se interconectam com a docência. Tornar-se professor, ou seja, aprender a ensinar, ato que pressupõe transitividade e mediação para fazer alguém aprender alguma coisa requer que se aprenda questões técnicas e práticas, mas também abrange o reconhecimento de que a profissão envolve aspectos culturais, pessoais, experienciais, políticos etc. (NÓVOA; ALVIM, 2021) e tudo isso influencia na forma como os saberes serão incorporados ao ato de ensinar: aprender a ensinar engloba, portanto, a construção do “ser professor”.

O desenvolvimento profissional não é apenas a construção e a evolução da técnica, do saber científico, mas a construção e a constituição do profissional em todos os aspectos que o atravessa por todas as experiências vividas. Ao desenvolver-se, o professor integra aspectos pessoais aos profissionais, posto que ele é um sujeito individual, com uma história de vida

única, possui crenças e valores enraizados, e tudo isso perpassa a sua formação e constituição enquanto profissional do ensino.

Antes de se instituir professor, cada sujeito tem uma identidade individual já construída. Tal conceito também é complexo e pode ser compreendido tanto à luz da coletividade e do compartilhamento de comportamentos em determinada cultura e época, entendendo cada sujeito como um indivíduo localizado e influenciado pelo meio, quanto dentro das suas individualidades e tentativas de tornar-se um ser único, diferente dos outros. Em uma perspectiva, as identidades são coletivas e o estudo das mesmas concentra-se em estudá-las agrupadamente, a outra reconhece que os indivíduos compõem diferentes grupos sociais, mas tenta estudá-los à luz das suas individualidades.

As teorias se diferenciam, mas se aproximam quando reconhecem que todo sujeito possui uma identidade, coletiva ou individual, e ambas coadunam com a ideia de que cada um é quem quer ser, "influenciando e também sendo influenciado pelo meio social, moldando-se socialmente, pois os significados são compartilhados culturalmente e historicamente, e incorporados de um protótipo ou padrão de identidade" (GOIS, 2017, p. 20). Há de se considerar que cada indivíduo deve ter consciência das máscaras sociais que podem impedir a manifestação do seu verdadeiro "eu" (ROGERS, 2001 *apud* DUARTE, 2017), máscaras que, para Karl Jung (2008 *apud* DUARTE, 2017), são estruturas psicológicas que contribuem para o processo de adaptação social de cada pessoa: elas são fundamentais para se viver em sociedade, porém contribuem para o processo de alienação e dissimulação da verdadeira identidade.

Os pressupostos de Rogers (2001 *apud* DUARTE, 2017) apontam que para desenvolver-se plenamente, os indivíduos atualizam constantemente a sua individualidade de acordo às adaptações que precisa fazer ao meio, mas isso não significa perder a essência da sua personalidade, pelo contrário, isso faz com que ele seja mais criativo, autônomo e coerente com a realidade em que se vive. Ciampa (1977 *apud* DUARTE, 2017) introduz à discussão sobre individualidade as sucessivas socializações que cada sujeito passa: para o autor, a identidade é complexa, contraditória, múltipla e mutável, mas ao mesmo tempo única e constituída por um processo contínuo em tornar-se, posto que todos somos inacabados.

A esse ponto da discussão, acrescentamos a ideia de metamorfose, termo dicionarizado e compreendido em comparação ao processo de transformações que sofrem alguns animais e que na psicologia social de Ciampa (1977 *apud* DUARTE, 2017) trata a identidade humana como uma mudança, uma vez que todos estamos em processo de formação e transformação dentro dos contextos sociais e históricos em que estamos inseridos, contextos esses que se

interseccionam com as nossas histórias de vida e particularidades. Tal ideia pressupõe que a identidade é, portanto, algo dado e não original, mas tanto ela nos iguala, quanto nos diferencia, pois contemos em nós características do outro, o outro possui características que são nossas, além de possuirmos diferentes pertenças que acionamos em momentos distintos: somos, pois, a totalidade delas.

Existe ainda a ideia de que somos iguais a todos os outros, ou iguais a alguns outros, ou diferente de todos. A hipótese da psicologia individual de Alport (1974 *apud* DUARTE, 2017) é a de que possuímos aspectos biológicos e psicológicos que são únicos e podem influenciar-nos hereditariamente, mas que também podem ser vivenciados e influenciados pelo meio, e a forma como ajustamos e combinamos essas características é que nos torna únicos, ou seja:

> [...] as pessoas são constituídas por diversos traços, uns predominantes e/ou sobrepostos aos outros, que refletem combinações únicas de personalidade e modos de aprendizagem, em conformidade com a singularidade das experiências e estímulos externos ao indivíduo (DUARTE, 2017, p. 46).

O percurso de construção da ideia de identidade docente aqui assumida também perpassa pela compressão que se tem de identidade profissional à luz da sociologia, um campo que dialoga com os conceitos da psicologia já apresentados. Do ponto de vista sociológico de Castells (1999 *apud* DUARTE, 2017), as identidades são construídas e mesmo a individual é coletiva. Para o autor, a identidade de cada sujeito é o agrupamento dos significados e das experiências que historicamente acumulamos enquanto grupos sociais. Na mesma perspectiva, Dubar (2005) teoriza que sem socialização não há individualização já que a personalidade é produto cultural, concebida como algo exterior, mas que influencia todos os indivíduos desde o momento que nascem até se tornarem adultos.

A socialização, no entanto, não é passiva, uma vez que a construção da identidade engloba os aspectos socioculturais advindos da família, por exemplo, mas atravessados pelas experiências de cada ser. Ela é um processo que, por meio da interação, tanto pode reproduzir, quanto produzir novas histórias: o sujeito é reprodutor, mas também produtor (DUBAR, 2005). As identidades são, de modo complexo, tanto no campo da psicologia e das individualidades, quanto na sociologia, construídas, influenciadas, situadas e mutáveis. Assim também é a construção de toda e qualquer identidade profissional, ela não se baseia apenas na constituição do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades, mas é “um processo dinâmico, aberto, negociado e em mudança, que implica à atualização do ser profissional, relacionada aos valores morais e éticos do sujeito” (GOIS, 2017, p. 17).

O indivíduo que escolhe e se forma professor, antes mesmo de ser, já carrega em si as marcas sociais e históricas do momento em que está, influenciadas pelas histórias que viveu e fundamentais para o lugar que deseja ocupar enquanto profissional. Antes de se constituir professor, ele deve se compreender como alguém posto no momento e, considerando a mutabilidade das vivências, entender que ele também se constrói de forma evolutiva a depender do contexto determinado (GARCIA, 2009b). Assim também é a identidade profissional, um conceito complexo, contrastivo e relacional com o outro:

> [...] este "outro" concebido tanto como instituições, como por exemplo, o estado, as universidades e faculdades, os programas de formação docente, as escolas e sindicatos, quanto pessoas tais como estudantes, seus pais, outros professores, administradores escolares entre outros. Além disso, dinâmicas de gênero, classe, raça-etnia e orientação sexual são elementos cruciais que também participam da construção dessa identidade profissional (DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 14).

Para Marcelo Garcia (2009b), a identidade docente apresenta cinco características:

- É um processo evolutivo de vivências interpretadas e reinterpretadas a fim de que se consiga entender aonde o professor quer chegar;
- Envolve os sujeitos e os contextos: mesmo assumindo posturas profissionais prescritas, cada um desenvolve uma resposta à situação;
- É formada por subidentidades construídas pelos diferentes contextos em que os professores se movimentam;
- É influenciada por aspectos diversos: sociais, pessoais, cognitivos.

Tal processo é dinâmico e complexo. Há de se considerar, portanto, que podemos começar a construir a nossa identidade docente no momento em que, na infância, brincamos de ser professor e nas relações estabelecidas enquanto estudantes nos espaços escolares, pois em ambas as situações atribuímos significados às vivências e elas são, em muitos casos, as razões pelas quais escolhermos a docência como profissão. Logo, não nos abstemos das interpretações construídas ao longo das nossas vidas, ao contrário, podemos seguir com elas, modificando-as no processo contínuo de evolução em que nos encontramos enquanto professores.

Enquanto alunos de cursos de licenciatura, posteriormente como professores iniciantes, ou em qualquer outra fase da docência, permanecemos em constante mudança e em processo de formação da identidade docente. Ao percorrer as fases de exploração e estabilização na profissão, fases descritas por Hubermam (1992) como sendo, respectivamente, o momento em que a constituição profissional é provisória e vários papéis podem ser experenciados, e a fase

em que você, de fato, se considera professor pertencente a um corpo profissional, porém independente, livremente capaz de agir, também construímos uma identidade ao passo que aprender a pensar e a agir como professor não se dá de forma estanque e única.

Reconhecer que, mesmo que inacabada, o professor possui uma identidade profissional é assumir que ele reconhece que aprendeu e permanece aprendendo e se constituindo professor. Essa é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, "pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações" (IZA *et al*., 2014, p. 276), constituindo-se desde "os momentos anteriores à formação inicial até os momentos de aprendizado no próprio exercício da profissão" (p. 277). Ao se desenvolver profissionalmente, conforme aspectos conceituais apontados no capítulo anterior, há a formação da identidade do docente e essa, por sua vez, influencia aquela, por isso consideramos importante relacionar um campo ao outro na pesquisa aqui realizada.

Ao tratar a temática da identidade e do desenvolvimento profissional especificamente na Educação de Jovens e Adultos, aspectos outros são incluídos à discussão, uma vez que tratamos de um segmento educacional socialmente pouco valorizado em que as identidades dos alunos, suas histórias de vida e contextos socioculturais influenciam a constituição da identidade do docente que nele atua. A EJA é um espaço próprio de atuação profissional e, por isso mesmo, exige que o professor assuma, como anteriormente apontado, uma subidentidade enquanto aprende a ser professor de jovens e adultos. É importante, portanto, que entendamos mais sobre o que é a EJA, quem são os seus sujeitos, como se desenvolvem e aprendem a ensinar, e como se veem enquanto docentes do segmento.

5.1 Educação de Jovens e Adultos: tensões e definições.

Definir Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de ensino do sistema educacional básico brasileiro está longe de ser uma tarefa fácil, apesar de ela estar situada e objetivamente conceituada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) como uma modalidade educacional específica que pode ocorrer nas etapas do ensino fundamental e médio da educação básica.

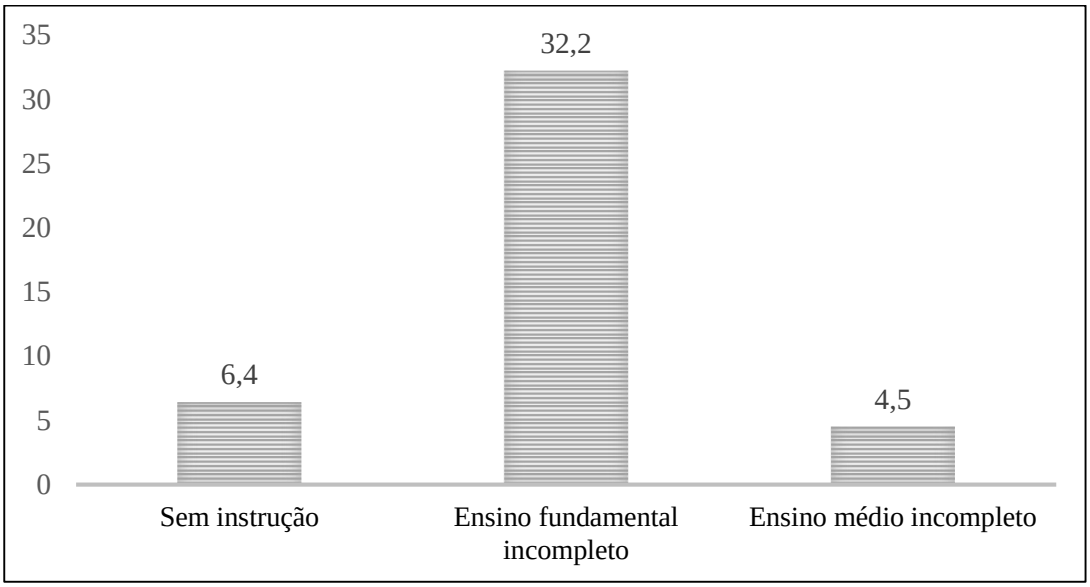
Destinada ao atendimento de jovens e adultos que não conseguiram concluir a sua escolarização no tempo estipulado como o ideal, a EJA da LDB rompe com um ideal de reposição da escolaridade perdida através de práticas compensatórias, pois deve assegurar aos

estudantes que as suas características, condições de vida, interesse e trabalho fundamentem a apropriação das atividades escolares a eles destinadas.

Se há, no plano formal, a especificação objetiva da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade, também há o delineamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Parecer CNE/CEB 11/2000) e a compreensão de que o país tem uma dívida com aqueles que não tiveram acesso e nem domínio à leitura e escrita como um bem social. Consideramos, portanto, que entre os estudantes da EJA podemos ter alunos totalmente analfabetos, analfabetos funcionais, ou aqueles que desenvolveram saberes, mas não concluíram todas as etapas da escolarização básica.

Segundo dados da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, feita em 2019, 6,6% dos brasileiros acima de 15 anos e 18% dos acima de 65 anos são analfabetos, o que, para uma população estimada em 211 milhões naquele mesmo ano, segundo dados do IBGE, equivaleria a quase 17 milhões de brasileiros sem ler e escrever. A mesma pesquisa fez uma análise do nível de instrução escolar do brasileiro, um indicador avaliado entre as pessoas que já deveriam ter concluído o seu processo de escolarização regular. Segundo dados, quase a metade da população acima de 25 anos não havia concluído a educação básica, conforme números abaixo.

Gráfico 1 – Nível de instrução escolar do brasileiro acima de 25 anos de idade



FONTE: Elaborado pela autora através dos dados coletados no site do IBGE (2019).

A dívida apontada anteriormente é, por análise aos dados quantitativos, gigante, mas é tida como uma meta a ser alcançada: o Brasil pretende, até o ano de 2024, segundo o PNE (Plano Nacional de Educação), elevar a escolaridade média das pessoas que tem entre 15 e 29

anos para, no mínimo, 12 anos de estudo, e erradicar o analfabetismo, além de reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Pretensões que ambicionam resolver o problema da defasagem escolar, pois ela "mantém e reforça a exclusão social, privando largas parcelas da população ao direito de participar dos bens culturais, de integrar-se na vida produtiva e de exercer sua cidadania" (BRASIL, 2013, p. 40). A todos esses sujeitos é negado o acesso a um bem social, mas de forma reparadora, equalizadora e qualificadora, a EJA deve, respectivamente: reparar, equalizar e qualificar.

Reparar, porque:

> [...] possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. [...] Ela pode auxiliar na eliminação das discriminações e, nesta medida, abrir espaço para outras modalidades mais amplas de liberdade (BRASIL, 2000, p. 8).

Equalizar, porque "a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades" (BRASIL, 2000, p. 9) e a reentrada dos jovens e adultos deve ser pautada na equidade entre os sujeitos. Qualificar, porque "representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades" (BRASIL, 2000, p. 10).

Considerando que os seus sujeitos são diversos: adolescentes, adultos trabalhadores, senhores e senhoras detentores de conhecimento adquiridos de modo informal durante toda a sua vida, a Educação de Jovens e Adultos pode ser compreendida de diferentes maneiras: ela pode ser a promoção e a qualificação profissional, a oportunidade de elevação cultural e a formação de identidades coletivas de cidadãos socialmente ativos (DI PIERRO, 2017). No campo da instrumentalização para o trabalho, ela especifica princípios que devem orientar o ensino, dentre os quais é importante salientar (BRASIL, 1996):

> I - seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
> VII - valorização do profissional da educação escolar;
> X - valorização da experiência extra-escolar;
> XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

No entanto, definir todos os educandos da EJA como trabalhadores faz com que a Educação de Jovens e Adultos assuma concepções insuficientemente incapazes de contemplar a heterogeneidade dos sujeitos educandos que dela fazem parte. Eles são sujeitos repetentes, reprovados e desistentes, adolescentes, trabalhadores, senhores e senhoras:

> [...] que pertencem aos grupos sociais de baixa renda cujo direito de educação foi violado ou negado por causa de preconceitos, distancia da escola, trabalho precoce, frequência baixa ou educação de má qualidade (DI PIERRO, 2017, p. 11).

Com pouca ou sem nenhuma escolarização, os jovens e adultos retornam à escola por razões diversas: alguns buscam, sim, uma melhor colação no mercado de trabalho, mas outros objetivam ampliação do repertório cultural e o desenvolvimento de uma criticidade para lidar com a complexidade do mundo em constante transformação. Nesse sentido, a EJA deve assegurar a "formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral" (BRASIL, 2013, p. 20).

Ao identificar e reconhecer a pluralidade que constitui os jovens e adultos, a EJA procura "desconstruir as visões preconceituosas a respeito das pessoas jovens e adultas analfabetas, ou pouco escolarizadas, valorizando os saberes da experiência e as múltiplas expressões da cultura popular" (DI PIERRO, 2017, p. 16). O espaço escolar não é o único espaço em que sujeitos produzem conhecimento, aprendem a se organizar socialmente, repensam as suas próprias práticas, pois esse processo pode acontecer no meio familiar, no trabalho, nas igrejas etc. Essa busca pelo crescimento individual nos diferentes âmbitos sociais se dá no reconhecer-se inacabado e neste sentido para Paulo Freire (1997, p. 75) nos diz que:

> [...] diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quê fazer permanente. Permanente na inconclusão dos homens e do devenir da realidade.

A Educação de Jovens e Adultos se constitui , partindo dessa perspectiva em que a educação se dá durante todas as etapas da vida, em todos os espaços sociais de maneira informal e nos espaços escolares através do desenvolvimento formal de cada sujeito em busca de autonomia, como um lugar de formação de educandos que "ocupam espaços de lazer, de trabalho, de cultura, sociabilidade, fazem parte de movimentos de luta pela terra, pelo teto e pelo trabalho, pela cultura, pela dignidade e pela vida."(ARROYO, 2007, p. 25). Ela é ambiente de organização desses saberes em busca da emancipação individual e coletiva, é a educação em que "não se estabelece uma hierarquia entre os saberes construídos mediante os métodos científicos ou provenientes da experiência, teóricos e práticos, eruditos e populares, sendo todos eles relevantes nos processos educativos" (DI PIERRO, 2017, p. 17).

Dessa forma, ao conhecer as suas histórias, de que forma elas formam essas identidades coletivas e individuais, qual a leitura que cada um tem do mundo e de si mesmo, por exemplo, a EJA se estabelece como educação plena enquanto direito humano, uma vez que pessoas com maior grau de escolarização possuem melhores condições para exercer a sua cidadania e lutar por direitos diversos, como saúde, habitação e participação política (HADDAD, 2017).

No entanto, existe um ideal de EJA que contempla apenas a "alfabetização, elevação de escolaridade e certificação de estudos básicos" (DI PIERRO, 2017, p. 14), resumindo-se em uma prática compensatória, uma vez que, mesmo garantido aos educandos o direito à escolarização, apenas visa suprir a falta de certificação escolar que deveria ter acontecido quando os educandos ainda eram crianças ou adolescentes. Vê-se nessa situação dois problemas: a adaptação da organização e das metodologias da educação de crianças e adolescentes para a EJA, e o entendimento de que somente quando crianças e adolescentes é que os sujeitos podem aprender (DI PIERRO, 2017). Visões equivocadas e reducionistas dado ao fato de que não há evidências científicas que comprovem a existência de uma fase da vida mais apropriada ao aprendizado.

Ao contrário, segundo Soares, Dias e Cunha Júnior (2022), os sujeitos jovens e adultos da EJA possuem capacidades intelectuais que se manifestam na verbalização de um sentimento, por exemplo, pois são indivíduos cognitivamente capazes e é irresponsável julgá-los como incapazes. Para os autores, muitos fatores determinam o nível de habilidade cognitiva da pessoa adulta, mas eles não se relacionam, necessariamente, com o fator idade. Oliveira (2010 apud SOARES; DIAS; CUNHA JÚNIOR, 2022, p. 8) afirma que o cérebro:

> [...] não é um sistema que apresenta funções determinadas e constantes, pelo contrário, apresenta-se como um sistema aberto e dotado de grande "plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual".

Desta forma, podemos considerar que fatores diversos como "saúde, nível de educação, motivações pessoais, cultura, entre outros, e, não propriamente a idade cronológica" (SOARES; DIAS; CUNHA JUNIOR, 2022, p. 8) determinam o sucesso das aprendizagens desenvolvidas pelas pessoas mais velhas, pois a sua cognição "não está em declínio ou em estado de incapacidade produtiva"

Reconhecendo que a organização escolar focaliza o desenvolvimento intelectual de crianças e adolescentes, ignorando o adulto que se relaciona consigo mesmo e com os outros de modo diferente a partir da sua trajetória de vida e dos conhecimentos já adquiridos, o que

faz com que esse educando leve para o espaço escolar “diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem” (DE OLIVEIRA, 2005, p. 4), conclui-se que nessa visão a EJA possui um currículo:

> [...] pouco significativo e descurado das motivações e necessidades de aprendizagem do jovem e adulto. Além do risco de infantilização dos estudantes, essa visão compensatória ignora a riqueza de saberes e experiências de que as pessoas jovens e adultas são portadoras, tendendo a vê-las desde uma perspectiva negativa, como indivíduos as quais faltam conhecimentos e aprendizagem (DI PIERRO, 2017, p. 15).

Ressalta-se, ainda, que ofertar ao jovem e ao adulto a escolarização como um direito à educação, considerando os altos índices de analfabetismo como uma representação da negação desse direito universal, não ultrapassa a compreensão preconceituosa de que jovens e adultos são sujeitos fracassados e “o direito dos jovens e adultos à educação continua sendo visto sob a ótica da escola [..]. A EJA continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização” (ARROYO, 2007, p. 23).

É preciso, segundo o mesmo autor, ultrapassar a ideia da EJA como lugar de sujeitos carentes buscando uma segunda chance à escolarização, mas deve-se reconhecê-los como jovens e adultos vivenciando momentos e percursos de vida diferentes, “percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de serem reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos [...] A EJA adquire novas dimensões se o olhar sobre os educandos se alarga”. É a EJA de Paulo Freire e da corrente de Educação Popular que Maria Clara (2017, p. 16) resume como sendo a educação que:

> [...] procurou desconstruir as visões preconceituosas a respeito das pessoas jovens e adultas analfabetas, ou pouco escolarizadas, valorizando os saberes da experiência e as múltiplas expressões da cultura popular como “tema geradores” e conteúdos relevantes nos processos de aprendizagem, presentes desde a alfabetização.

Como uma prática emancipatória, a EJA também é campo de inovação pedagógica, visto que ao respeitar e considerar os saberes dos estudantes no contexto escolar, ela contradiz a linearidade da trajetória que, a princípio, classifica como “alunos com problemas de aprendizagem, de ritmos lentos, de progressão descontínua, desacelerada” (ARROYO, 2007, p. 3) aqueles que não conseguem concluir os seus estudos na idade própria. No entanto, as práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos devem refletir sobre o quanto essa não-

linearidade no processo de aprendizagem informal constitui os seus sujeitos e deve representar, na prática, a única possibilidade de educação que considere o indivíduo e o meio em que ele está inserido: trata-se da educação crítica.

Segundo Álvaro Vieira Pinto (1982, p. 63), na educação crítica o educando é visto como quem "evidentemente não sabe aquilo que necessita aprender (por exemplo ler e escrever), mas nem por isso pode ser considerado como um desconhecedor absoluto". Ele é um dos componentes do processo de aprendizagem, mas não deve ser considerado o objeto sobre o qual o educador¸ em uma concepção bancária e com uma perspectiva ingênua do que é educação, atua e "cuja tarefa indeclinável é 'encher' os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação" (FREIRE, 1987, p. 37).

Educação de Jovens e Adultos é, portanto, a modalidade de ensino que se constitui enquanto campo de direito humano a partir do lugar instituído aos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Os educandos, quando vistos para além das suas trajetórias escolares fracassadas, quando têm os seus saberes adquiridos informalmente respeitados, fazem parte da EJA como campo de direito humano que potencializa outros tantos direitos, como espaço de sistematização do conhecimento em busca da emancipação individual e coletiva através das práticas pedagógicas que priorizam a ideia de que o educando não é um objeto vazio a ser preenchido, mas alguém com saberes que, somados aos escolares, expandirá o seu repertório cultural e estará melhor preparado para lidar com a complexidade do mundo em que vive.

Pensar na formação do professor que atua na modalidade específica voltada aos sujeitos que não lograram êxito na conclusão da sua escolaridade básica na idade considerada como ideal de acordo com a legislação vigente é incluir a tudo que já foi discutido o fato de que há precariedade na formação desses profissionais desde a sua etapa inicial, perpassa os cursos de formação continuada aligeirados e desemboca nas salas de aula, espaços muitas vezes ocupados por educadores que se quer escolheram estar ali e que reproduzem práticas pensadas para a escolarização de crianças e adolescentes. Segundo Cunha Júnior (2017), é preciso que se reconheça a EJA e toda a sua heterogeneidade, a qual implica "a construção de um ideário pedagógico próprio para área" (p. 47) e, em busca de fortalecimento e melhorias, carece de um olhar atento à formação dos professores que atuam nessa modalidade.

Quando falamos no desenvolvimento das profissionalidades dessa modalidade, as tensões extrapolam o campo da dissociação da teoria com a prática, porque as problemáticas se inserem tanto em um campo, quanto no outro antes mesmo que se relacionem. A LDB, no seu art. 61, afirma que há necessidade de os professores serem formados de acordo às

especificidades e necessidades de cada etapa e modalidade de ensino, as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (DCNs/EJA) tratam a especificidade e a necessidade dos alunos matriculados nos cursos que atendem jovens e adultos como elementos a serem considerados no contexto pedagógico e o Parecer CNE/CEB 11/2000 destaca que como uma exigência a mais que o professor dessa modalidade deve atender para corresponder às complexas identidades dessa modalidade de ensino, o seu processo formativo deve incluir:

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

No entanto, a modalidade não tem sido tema predominante quando se trata da formação específica dos seus professores, mesmo que já seja do conhecimento de todos que os jovens e adultos, sujeitos estudantes da EJA, são "historicamente situados, com características heterogêneas e que carecem de condições específicas de aprendizagem" (CUNHA JÚNIOR, 2017, p. 82). Miguel Arroyo (2006) justifica essa pouca importância à própria dificuldade de definição dessa modalidade de ensino e, consequentemente, de formação do perfil do professor que ela necessita ter. Segundo ele, há uma desfiguração histórica da EJA e uma tendência à generalização dos processos de formação dos professores:

> Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica sérias consequências. O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação (ARROYO, 2006, p. 18).

Tal discussão não é recente e remota desde os tempos em que os programas compensatórios eram criados, como o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização em 1969 e o Ensino Supletivo, em 1971. Ambos pensandos na educação a serviço do desenvolvimento econômico, ideal amplamente aceito pela população "por gerar novos empregos qualificados, que uma escolaridade mais longa permite ocupar e, portanto, por satisfazer as classes médias e despertar esperanças nas classes populares" (CHARLOT, 2014, p. 19). Mesmo após a LDB de 1996, cujo texto apresentou a necessidade de se romper com as

práticas compensatórias anteriormente adotadas, no entanto, mesmo após a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea) e a construção da Declaração de Hamburgo (1997), documento em que a EJA se consolidou como uma modalidade de ensino que engloba todos os percursos de aprendizagem que propiciam o desenvolvimento de habilidades diversas, as velhas políticas de elevação de escolaridade através de ações aligeiradas, como o Programa Brasil Alfabetizado, instituído pelo MEC em 2003 (CATELLI JR., 2014) continuaram sendo criados.

Em todos esses contextos de práticas compensatórias, não havia preocupação com a preparação das pessoas que alfabetizariam os alunos. "O voluntariado, o aligeiramento, a precariedade, a improvisação e a ideia de que educar é preparar para o trabalho perduram até hoje nas formulações de ações para esse público" (SOARES; PEDROSO, 2013, p. 252). Essa falta de preocupação e de ações efetivas voltadas à formação do professor da EJA são questões que se evidenciam pela:

> [...] escassa oferta de cursos de Pedagogia que oferecem a oportunidade de aprofundamento nessa modalidade de educação. No que se refere às licenciaturas, verifica-se a quase total ausência de espaços de discussão dos processos de ensino-aprendizagem na EJA nos cursos de formação de professores de Matemática, História, Geografia, Ciências, ou mesmo Letras. (VARGAS; FANTINATO, 2011, p. 918)

Segundo Cunha Júnior (2017), tais práticas compensatórias e certificadoras continuam presentes no campo formal e influenciam a formação dos professores, por isso a preocupação nos cursos de licenciatura é a de transmitir orientações legislativas, ignorando a constituição histórica da modalidade e a trajetória formativa não formalizada do professor. Deixando à margem das necessidades formativas a preocupação com as especificidades da modalidade, consequentemente, não estabelecendo parâmetros para esse educador e, portanto, políticas que tratem especificamente da sua formação (SOARES; PEDROSO, 2013), esse contexto de pouca importância e precariedade na formação resulta na realização de um trabalho que "é feito sem que haja uma preparação anterior e específica, comprometendo a qualidade do processo de ensino" (2016, p. 257).

Considerando a precariedade da formação inicial do educador da Educação de Jovens e Adultos e, embora sendo realizada de forma descontínua e sem nenhuma referencial que fundamenta o desenvolvimento de uma prática que compreenda a EJA de forma ampla (CUNHA JUNIOR, 2017), a formação em caráter continuada pode contribuir para que o professor agrupe estratégias e processos que o faça refletir sobre o seu trabalho e aprender com

a suas experiências após a sua inserção nas salas de aula da EJA, ou seja, é preciso que ele prolongue o seu processo de formação

> [...] visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. Ela é condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. Pois, é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais. (LIBÂNEO, 2001, p.189).

A capacidade de reflexão crítica aqui mencionada tem relação com o que Keneth M. Zeichner (1993) chama de prático reflexivo, ou seja, é o educador que reconhece a riqueza que reside nas suas próprias experiências e busca aperfeiçoamento a partir da reflexão de que esse é um processo que se dá durante toda a sua carreira, sempre estudando e melhorando o seu modo de ensinar, sendo, portanto, responsável pelo seu desenvolvimento profissional. É um conceito "que reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores" (p. 17) e que considera que aquele que não reflete sobre o seu ensino, aceita a realidade das escolas e acaba direcionando esforços para solucionarem problemas criados por outras pessoas.

> Assim, perdem muitas vezes de vista as metas e os objetivos para os quais trabalham, tornando-se meros agentes de terceiros. Existe mais do que uma maneira de abordar um problema. Os professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação (ZEICHNER, 1993, p. 18).

Para tanto, o educador deve manter a sua postura reflexiva, a qual é também compreendida como sendo "a prática de analisar a prática" (FREIRE, 1996, p. 72), a partir de três ações: estar sempre aberto para ouvir, identificar diferentes possibilidades e reconhecer erros; compreender a responsabilidade das suas ações diante das consequências pessoais, acadêmicas, sociais e políticas na vida dos seus alunos e, por fim, sendo sincero. São os professores que desenvolvem "as suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos e em conjunto na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino" (ZEICHNER, 1993, p. 22).

O professor da EJA, portanto, nesse processo educativo de reflexão e reinvenção, deve, a partir de processos de formação, entender-se:

> [...] como profissionais trabalhadores na educação. Entender as relações sociais, de gênero, de raça e de trabalho, de onde chegam e para onde voltam. Entender, sobretudo, seus saberes, valores e identidades, feitos de resistência e emancipação (ARROYO, 2017, p. 13).

Tais professores podem buscar o seu desenvolvimento pessoal e profissional autonomamente, percebendo-se como capazes para gerir e escolher como se dará o seu processo de formação através da sua experiência. Eles devem assumir, segundo Imbernón (2010, p. 78):

> [...] a condição de serem sujeitos de formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos), sem serem mero instrumento nas mãos do outro.

É imprescindível destacar que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade, como já mencionado anteriormente, com características específicas e sujeitos diversos: respeitar essa pluralidade de identidades, mas ao mesmo tempo propiciar a emancipação social é um desafio que somente o professor que reconhece a necessidade de estar em desenvolvimento profissional permanente consegue superar. Um desenvolvimento que convergirá na união entre a "postura aberta e dialógica, de comunhão em relação ao contexto no qual cada educando está inserido e aos valores que trazem consigo" (SOARES; PEDROSO, 2013, p. 256-257) com uma base teórica que fundamentará as suas práticas e contribuirá para a formação do perfil do profissional que se espera que atue nesse segmento.

O diálogo deve imperar nas relações que se estabelecem nos contextos de aprendizados da Educação de Jovens e Adultos. Entre professores e alunos o movimento de formação deve ser recíproco: aqueles contribuem para a emancipação desses e esses influenciam o desenvolvimento profissional daqueles: ambos conscientes do seu inacabamento (FREIRE, 1996) e, considerando as vivências como experiências que moldam a forma de enxergar o mundo, partem da análise e da reflexão do que é para a construção do novo, elaborando, assim, "novos saberes significativos, tanto para os alunos quanto para os professores" (VARGAS; FANTINATO; 2011, p. 927).

Arroyo (2017, p. 12) nos diz que a indagação central que deve constituir o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos é:

> Quem são os adolescentes, jovens, adultos que, como passageiros da noite, chegam do trabalho para a EJA? [...]. Aprofundarmos nessas interrogações sobre quem são os educandos, de onde vêm, para onde voltam, de que

> percursos humanos-desumanos, sociais, raciais, de gênero e de trabalho... Será o caminho mais pedagógico para aprofundar-nos sobre quem somos. Para reinventar identidades educadoras, capazes de entender com que educandos convivemos, que educandos formamos. Para reinventar que currículos capacitarão os mestres para entenderem-se entendendo os educandos – crianças, adolescentes, jovens-adultos.

Esse professor, consciente da sua presença no mundo, das suas relações com esse e com os educandos, deve compreender que a sua posição é a " de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História" (FREIRE, 1996, p. 54). A partir da história de vida dos alunos e na tentativa de humanização desses sujeitos tão negativamente estigmatizados, mas plenamente autônomos e capazes de se apropriarem dos saberes até então elitizados pela sociedade, ambos, educador e aluno, se envolvem em um processo de construção e reconstrução:

> Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 1996, p. 119).

Nesse processo educativo que envolve esforço e criticidade por parte do educador, pressupõe-se que ele esteja bem preparado e bons educadores não se constituem sem formação específica e continuada, segundo Sonia Vargas, Maria Cecília Fantinato e Eugenia Monteiro (2005, p. 10):

> [...] na busca constante pela melhoria da qualidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a formação continuada de professores tem se constituído uma das importantes frentes de atuação de entidades públicas e privadas que vêm trabalhando com essa modalidade de ensino, visando oferecer oportunidades educacionais comprometidas com a efetiva construção da cidadania.

Sobre esse processo de formação específica, Vargas e Fantinato (2005) afirmam que as maiores preocupações dos educadores da EJA e que, portanto, deveriam ser os impulsionadores dos cursos de formação continuada incluem o trabalho com a diversidade, estimulo à autonomia e ao diálogo (2011, p. 8). Segundo as autoras, a diversidade das turmas da Educação de Jovens e Adultos "dificultam a percepção que os professores têm das identidades individual e coletiva da turma" (2011, p. 8), o que atrapalha o trabalho de reconhecimento dos saberes que os alunos adquirirem informalmente e a articulação deles com exigências de ensino da escola, mas o diálogo entre os sujeitos dessa educação levaria os mesmos à "superar preconceitos e

discriminações que aderem àqueles que não tiveram acesso ao mundo letrado" (2011, p. 11) e a autonomia, de um lado favorecerá alunos que retornam à escola com baixa autoestima, do outro o educador que saberá como conciliar a proposta pedagógica com os saberes individuais dos alunos.

Recai sobre ele a responsabilização pelo seu desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional em um segmento educacional que atende indivíduos tão heterogêneos, além de instrumentalizar a sua prática para que todos alcancem a autonomia de que precisam. Arroyo nos diz que é possível fazer (2017, p. 15), sendo resistentes à passividade diante da "vida, do viver injusto sobreviver dos educandos e deles mesmos". Cabe ao educador conhecer o seu aluno, a realidade em que vive, o motivo que o trouxe de volta à escola. "Que saberes sobre o trabalho teriam de ser reconhecidos e aprofundados?" (ARROYO, 2017, p. 60).

As ações deverão interferir mais no presente dos alunos e menos em novas perspectivas de futuro que talvez não chegarão. Segundo Freire (1996, p. 13), "o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua necessidade, sua insubmissão", por isso ele elenca alguns saberes primordiais à prática docente: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos alunos, capacidade crítica, ser exemplo, abertura para o novo, entre outros.

O desenvolvimento profissional do professor da EJA deve, portanto, englobar a capacidade que ele tem em conhecer e individualizar os seus alunos, partir da prática de modo que a reflexão sobre ela possa contribuir com a formulação de teorias em um percurso de valorização dos saberes que se constroem diariamente, e a ideia de que deve haver uma formação contextualizada e permanente. Esse percurso formativo que ultrapassa a racionalidade técnica e que justifica a pouca articulação entre as teorias legitimadas e os contextos escolares de qualquer modalidade de ensino, na Educação de Jovens e Adultos, é o caminho com que professores conseguem desenvolver a sua prática para melhor adaptarem as ações tendo como foco sujeitos jovens e adultos não escolarizados.

6. DPD NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PREVISTO E O EXECUTADO EM VITÓRIA DA CONQUISTA

No contexto educacional do município de Vitória da Conquista, a Educação de Jovens e Adultos é fundamentada tanto pelos marcos legais nacionais mencionados no capítulo anterior, quanto por aspectos legais específicos do munícipio. A história da modalidade na cidade é recente e conta com um período em que primeiro a EJA, chamada de "terceiro turno", foi criada para atender os estudantes que não podiam estudar nas turmas oferecidas durante o dia, em 1975, para depois se transformar no Programa Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – REAJA, em 1997, cujo funcionamento a princípio se restringia apenas ao atendimento das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Cunha Júnior (2012), a oferta da EJA como terceiro turno se constituía apenas como uma extensão do ensino regular, uma vez que ela não estava sendo tratada como modalidade de ensino. O REAJA, por sua vez, caracterizado como uma proposta pedagógica exclusiva do município, apesar de ter sido pensado como uma resposta às práticas que eram desenvolvidas no turno noturno e que não atendiam à realidade dos alunos, segundo o mesmo autor, não pode ser visto como uma inovação, posto que surgiu para atender demandas nacionais e não locais, mas foi considerado "um ponto de partida" (p. 51) por buscar acolher:

> [...] as exigências emanadas pelo Ministério da Educação (MEC), através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) que sinalizaram o rompimento com o reducionismo de se atribuir à EJA apenas a alfabetização, norteando os sistemas de ensino de todo o pais a (re) organizarem a EJA como modalidade integrante da Educação Básica (CUNHA JÚNIOR, 2012, p. 51).

O programa foi descontinuado em 2008 e a EJA passou a ser novamente orientada por aspectos legais nacionais: os DCNEJA. Essa ação desarticulou a modalidade e comprovou o quanto o governo local da época secundarizava o ensino para jovens e adultos (CUNHA JÚNIOR, 2012). Em 2013, no entanto, foram instituídas as diretrizes gerais e operacionais para Educação de Jovens e Adultos no âmbito municipal por meio da Resolução Nº018 que, entre outras coisas, deu destaque à identidade específica da modalidade e dos estudantes e orientou que os processos educacionais dessem atenção às características desses, tais como "idade, cultura, condições e experiências de vida e de trabalho" (SMED, 2013, p. 1).

Outro aspecto importante instituído no documento se referia ao processo de enturmação. Segundo as diretrizes municipais, as fases de desenvolvimento e a faixa etária dos

estudantes deveriam ser considerados, portanto, as escolas poderiam ter turmas de adolescentes (entre 15 e 18 anos), de jovens (entre 18 e 29 anos) e de adultos (acima de 30 anos).

Em 2014 foram publicadas as Orientações Curriculares para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas – EPJAI cujo objetivo foi e continua sendo, posto que ele é o marco regulador atual da EJA no município, o de "desenvolver atividades pedagógicas que assegurem o acesso, a permanência e principalmente o sucesso escolar dos alunos". Para tanto, o documento reafirma as identidades múltiplas dos estudantes, destaca a função social da escola e a necessidade de as práticas didático-pedagógicas contribuírem para a emancipação política, social, cultural e econômica dos estudantes.

Nesse contexto de formação emancipatória e crítica, tal como prevê a política municipal, o estudante precisa atribuir significado prático ao que aprende na escola e o professor tem papel relevante nesse desenvolvimento. Ele deve:

> Ser um profissional capaz de compreender as condições materiais de existência dessas pessoas, compartilhando com elas o objetivo da emancipação intelectual, política, econômica e cultural, a partir das múltiplas aprendizagens que o Estado e a sociedade civil devem oportunizar (SMED, 2014, p. 32).

Deve, portanto, para esse fim, coordenar o seu processo formativo contínuo, dispondo de tempo e espaços previstos na sua carga horária para desenvolver "um repertório teórico-metodológico" (p. 32) sobre a EJA. Ou seja, o professor deve ter a sua formação continuada voltada às aprendizagens que o direciona a pôr em prática todas as orientações curriculares da EJA, bem como a de respeitar as individualidades e proporcionar o desenvolvimento crítico dos estudantes.

Em 2015, com a LEI Nº 2.042, foi aprovado o Plano Municipal de Educação – PME, com vigência de 10 anos, cujas metas 8 e 9 tratam especificamente da EJA. Segundo esse último aparato legal, é objetivo do PME, de acordo com as metas destacadas:

> Assegurar a elevação da escolaridade média da população, considerando os diferentes segmentos populacionais, com vistas à redução e/ou superação da desigualdade educacional presente no contexto conquistense [...] e [...] garantir a universalização da alfabetização e da educação básica para a população de pessoas jovens, adultas e idosas até 2024, até o penúltimo ano de vigência deste plano (SMED, 2015, p. 25).

Tais metas buscam atender a população da cidade que não possui escolarização básica, o que envolve desde as que não concluíram nem a etapa de alfabetização, quanto as que

iniciaram, mas não concluíram os estudos. De acordo com o Plano Estratégico emitido pela Secretaria de Infraestrutura - SEFIN, em 2020, Vitória da Conquista possuí taxa de escolarização elevada, 96,8%, com destaque ao fato de que entre os trabalhadores formais do município o analfabetismo é zero, entretanto o analfabetismo funcional é de 4%: entre essas pessoas, apenas 28% concluíram o ensino fundamental e 66% concluíram o ensino médio. Entre jovens de 15 anos ou mais, 13,3% deles não sabiam ler em 2010, e entre os mais velhos a taxa, embora ainda elevada, 41,2%, reduziu 12 pontos percentuais de 2000 a 2010, conforme figura abaixo.

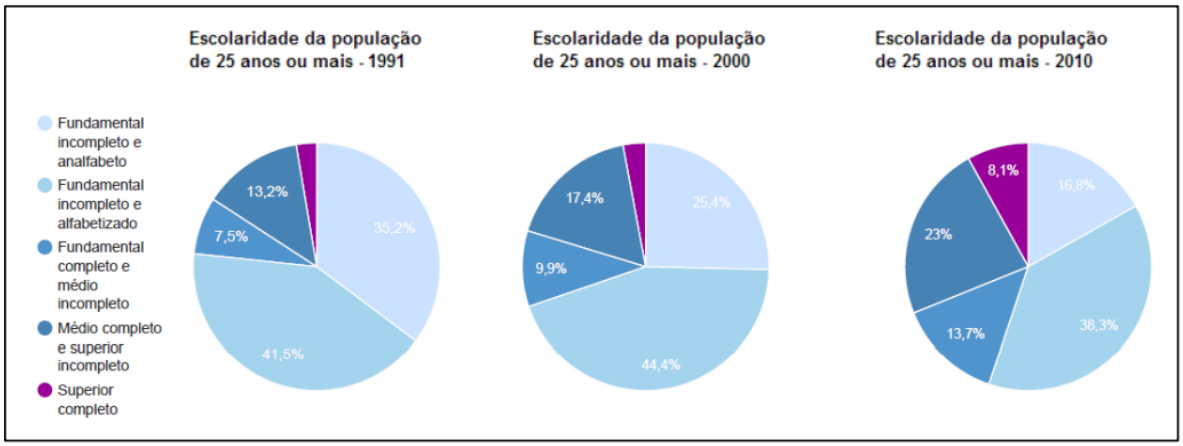
Figura 3: Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade por grupos de idade em Vitória da Conquista 2000-2010

Municípios	Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade por grupos de idade (%)							
	Total		Grupos de idade					
			15 anos a 24 anos		25 anos a 59 anos		60 anos ou mais	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Bahia	**23,2**	**16,6**	**9,9**	**3,7**	**24,1**	**15,5**	**54,7**	**44,8**
Vitória da Conquista	19,8	13,3	7,2	2,7	20,1	11,6	53,5	41,2

FONTE: SEFIN (2020, p.89)

O mesmo documento sintetizou os dados da escolarização das pessoas acima de 25 anos fazendo um comparativo entre os anos de 1991, 2000 e 2010. Foi possível, apesar de termos a percepção de que houve uma queda nos números, notar que ainda é alto o percentual de jovens e adultos que não conseguiram concluir a sua escolarização básica, de acordo à figura a seguir:

Figura 4: Escolaridade da população de 25 anos ou mais, 1991/2000/2010



FONTE: SEFIN (2020, p.94)

Para tanto, destacamos duas das estratégias apontadas como importantes para o alcance das metas citadas anteriormente: a estratégia 9.12 e a 9.13. Segundos as duas, é preciso, respectivamente, “desenvolver e elaborar materiais didático-pedagógicos próprios para atendimento às necessidades e interesses de conhecimento na modalidade” (p. 27) e garantir e oportunizar conhecimentos específicos aos docentes “por meio de um processo de formação inicial e contínua, capaz de consolidar, ao longo do tempo, conhecimentos na modalidade em questão” (p. 28).

A formação do professor, aspecto tratado como relevante para a formação crítica e emancipatória dos estudantes, também é mencionada na meta 16. Nela, mais uma vez o documento fala em “formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (p. 36) com a previsão de 40 horas mínimas de formação “através de seminários, palestras, cursos, conferências e grupos de estudo, garantindo uma constante discussão sobre a prática educativa” (p. 36).

As orientações curriculares já haviam especificado que o professor da EJA deveria ser um especialista da modalidade, além de relacionar a falta de formação específica dos professores ao atendimento inadequado dado aos estudantes. O processo de valorização docente, tão importante para a qualidade da educação, segundo o documento, envolve ” melhorias salariais, melhores condições de trabalho” (SMED, 2014, p. 67), mas sobretudo, formação inicial e continuada.

Como já apresentado, no entanto, apesar de haver todo um aparato legal que fundamenta e apresenta estratégias que devem envolver o processo formativo do educador da EJA, muitas dificuldades existem tanto no campo da “reflexão sobre o tema nas Instituições de Ensino Superior” (SMED, 2014, p. 67) quanto no campo da formação continuada.

A própria legislação aponta que, além dos desafios mencionados, outros existem, tais como o entendimento das situações econômicas e sociais dos estudantes, a baixa autoestima, as diferentes pretensões escolares, a sexualidade, a diversidade cultural etc., no entanto, os mesmos devem ser as razões pelas quais a formação deve acontecer, uma vez que não é possível que os diferentes alunos atribuam sentido às aprendizagens se não houver conhecimento, por parte do professor, de quem são eles: um conhecimento que ultrapassa o campo das relações espontâneas que acontecem nas salas de aula e abrange as suas histórias de vida, seus anseios, os saberes que possuem, por exemplo.

Dessa forma, o documento salienta que o professor “precisa ter tempo disponibilizado em sua carga horária para realizar seus estudos” (SMED, 2014, p. 68), por isso o processo

formativo é visto como “formação em serviço” totalmente dialético e crítico entre docentes e a análise constante das suas práticas, posto que:

> [...] para que haja, de fato, a transformação social rumo a uma sociedade mais justa e menos excludente será preciso promover as devidas intervenções para que o sistema educacional se torne um instrumento de mudança (SMED, 2014, p. 68).

Ele destaca, ainda, que a Secretaria Municipal de Educação – SMED é responsável, tanto quanto os próprios professores, pelo desenvolvimento profissional através da formação continuada que pode acontecer nos encontros de Atividades Complementares – ACs por serem espaços não verticalizados entre professores e coordenadores em que há a “discussão, reflexão e produção de conhecimentos”, além da exposição de “experiências exitosas ou mesmo as que não obtiveram o sucesso desejado” (p. 70). Entretanto, tais espaços não devem ser os únicos, pois a formação “precisa ser garantida de forma mais ampla e sistematizada oportunizando, ainda, a atualização do conhecimento, das novas tecnologias aplicadas ao ensino” (p. 70).

Nos parece que, de acordo com os resultados apresentados pelo Documento de Avaliação do Plano Municipal de Educação (Biênio 2018 e 2019), a atenção que deveria ter sido dada, prevista na própria legislação, não aconteceu, uma vez que o documento, ao apresentar os resultados para as metas citadas, justifica não ter sido possível analisar os indicadores, apontando que 33% das estratégias da meta 8 e 71% da meta 9 estão ainda em andamento.

Sobre o processo de formação continuada específica para a área de atuação, nada característico sobre a EJA é mencionado, apenas dados gerais sobre quem realiza cursos: 39,5% do total de professores do munícipio até o ano de 2017. A informação de que 65% das estratégias estão em andamento foram apresentados, no entanto, essa informação não específica quais foram exatamente essas estratégias, tampouco esclarece a subjetividade do que significa dizer que algo está em andamento.

Essa é a realidade do desenvolvimento profissional do docente da Educação de Jovens e Adultos em Vitória da Conquista de acordo com os marcos legais e alguns dados recentes apresentados pela SMED. Buscamos compreender, no entanto, o fenômeno por meio dos relatos dos próprios professores, uma vez que pelo simples fato de considerarmos que o processo formativo se dá continuamente envolvendo todas as etapas e sujeitos, bem como os contextos de atuação, consideramos que somente os docentes poderiam nos dizer como eles, de fato, se desenvolvem profissionalmente.

A princípio, como já descrito no capítulo que específica todo o percurso metodológico empreendido para realização da pesquisa, alguns professores foram convidados a participar, mas apenas 5 responderam às tentativas de contato: cinco mulheres. Todos que não aceitaram, sem exceção, justificaram a indisponibilidade pela extensa carga horária de trabalho e, com isso, não disponibilizavam de tempo para realizar atividades que ultrapassavam o campo do planejar e executar as aulas.

Escolhidos os sujeitos, partimos para a realização das entrevistas. O roteiro semiestruturado foi organizado por meio de perguntas que se interconectavam de acordo às temáticas que discutimos nessa pesquisa, tal como nos mostra o quadro abaixo.

Quadro 7: Estruturação das temáticas e perguntas da entrevista

Temas	Objetivos
Docência	Contextualizar a história do entrevistado, apresentando as motivações pela escolha da docência como profissão, tempo de formação e atuação.
Docência na Educação de Jovens e Adultos	Contextualizar a história do entrevistado na Educação de Jovens e Adultos, apresentando o tempo de docência e as motivações pela escolha da modalidade como campo de atuação; Apresentar a concepção de EJA assumida pelo entrevistado, bem como a descrição do trabalho desenvolvido, especificamente o planejamento, apontando as principais facilidades e/ou dificuldades.
Desenvolvimento Profissional Docente(DPD) na EJA	Descrever o percurso formativo do entrevistado, perpassando a fase inicial e as atividades desenvolvidas continuamente, principalmente as voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, e a relação delas com as práticas cotidianas.
DPD e a constituição da identidade docente	Compreender como se dá a construção da identidade do docente da EJA a partir do processo formativo e das vivências diárias.

FONTE: Elaborado pela autora (2022).

As temáticas foram abordadas por meio das perguntas previamente elaboradas, no entanto, destacamos que a sequência em que foram organizadas no roteiro não foi seguida à risca, uma vez que as entrevistadas abordavam as temáticas e algumas respostas surgiram antes mesmo do questionamento ser feito.

A primeira impressão que tivemos foi a de que as professoras Daniela, Camila, Juliana, Hévila e Gisele haviam combinado anteriormente as repostas que dariam à algumas perguntas, tamanha semelhança entre elas. Partindo, então, das perspectivas das professoras, e a partir da

análise *a posteriori* das entrevistas, construímos categorias de análise que se interconectam e esclarecem o fenômeno do DPD na EJA de Vitória da Conquista, são elas:

6.1 A docência na EJA e a problematização da jornada de trabalho

As primeiras perguntas das entrevistas buscavam situar as professoras tanto no campo da docência de forma geral, quanto no campo da EJA de maneira específica. Sobre o que motivou a escolha pela profissão, as respostas de Daniela e Juliana foram semelhantes: ambas têm o contexto da educação no seio familiar, são filhas de professoras.

Juliana disse que foi aluna da sua mãe, sempre a ajudou no preparo das atividades e ao finalizar o magistério ingressou em um curso de licenciatura. Daniela considera que foi gestada e quase nasceu em uma sala de aula, tem lembranças das excelentes professoras que teve na infância, também fez magistério como uma exigência da mãe e não se vê realizando outra atividade profissional.

Gisele também pontuou que a escolha pela docência havia sido feita por "paixão" pelo ato de transmitir conhecimento e pelo contato com o público. Ela havia iniciado um curso de administração, mas desistiu ao perceber que possuía afinidade com o campo da literatura e da língua portuguesa, por isso concluiu o curso de Letras. Também sinalizou que permanece na docência por amor, por entender que o seu trabalho é como uma semente plantada que logo germina e dá frutos.

Camila e Hévila possuem motivações semelhantes: ambas não tinham identificação com a docência, mas ingressaram e concluíram o curso de Biologia por ele ter similaridades com os cursos das áreas de saúde que elas de fato gostariam de fazer. Hévila, inclusive, realizou posteriormente o curso de Farmácia e hoje concilia a docência com a atuação como farmacêutica durante o dia. Esse foi o motivo para a professora atuar em turmas da Educação de Jovens e Adultos: eram as únicas que ela poderia assumir no noturno, por uma questão de sobrevivência, sem ter que abrir mão do trabalho que desenvolve durante o dia.

Exceto a professora Gisele, a qual apontou o interesse dos alunos como a principal motivação para a sua escolha e permanência na EJA, as demais apresentaram razões semelhantes à da professora Hévila, como podemos ver nas falas abaixo:

> Nós trabalhamos pela sobrevivência então, assim, não vou lhe falar que é uma escolha um professor ter que trabalhar 60 horas, né? Dentro desse contexto, a gente acaba transferido, a nossa mão de obra deixa de ser intelectual para ela

> ser o operário padrão. Então, eu fui porque eu precisava trabalhar 60 horas. (ENTREVISTADA DANIELA, 2022).

> Carga horária. Complementação de carga horária. Eu sou lotada nessa escola manhã e tarde, no entanto eu trabalho em uma escola da rede privada que precisa das minhas manhãs, então eu trabalho a noite por uma questão de organização de carga horária (ENTREVISTADA CAMILA, 2022).

> Na EJA, embora eu goste muito de trabalhar com esse público, me identifico muito, não é uma escolha que eu faço, certo? Como eu sou professora da rede estadual e da rede municipal, eu sempre tive que adequar o meu horário. Então, assim, como eu tenho 40 horas no estado, tenho que, primeiro, organizar a minha carga horária no estado. Então, se o estado precisa de mim manhã e noite, eu vou ficar manhã e noite. Se o estado precisa de mim manhã e tarde, eu vou ficar manhã e tarde e me sobra a noite. Foi isso que aconteceu (PROFESSORA JULIANA, 2022).

Segundo Sonia Maria e Maria Cecilia (2011), os professores que atuam na EJA são "originários das mais diversas áreas de formação" (p. 918) e há "total ausência de espaços de discussão dos processos de ensino-aprendizagem" nos cursos de licenciatura, especificamente. Dessa forma, eles não escolhem atuar na EJA por reconhecimento ao aprendizado teórico-metodológico prévio, ou por identificação com as especificidades da modalidade e dos alunos, mas, dentre tantas razões, por complementação e organização da carga horária.

Essa discussão é complexa, pois segundo Barbosa *et al*. (2021), ao falarmos em "carga horária", devemos discutir sobre jornada de trabalho, algo difícil de ser quantificado, visto que ela engloba tanto a execução de atividades escolares, o tempo que o professor passa ensinando, quanto extraescolares, como planejamento, elaboração de atividades e o próprio processo de formação continuada. Segundo Andreza Barbosa, Renata Cunha e Verônica Martins (2019), é próprio da docência a necessidade de se trabalhar "para além do tempo da sala de aula [...] se não existe tempo suficiente para dar conta dessas atividades dentro da jornada de trabalho" (p. 23).

Ela é considerada extensa, portanto, por incluir as horas trabalhadas fora das salas de aula, e complexa por incluir o aumento das horas trabalhadas em virtude da baixa remuneração (DUARTE, 2008) e isso, consequentemente, traz implicações ao desenvolvimento profissional docente. Ou seja, a mesma carga horária que estimula o docente a escolher a modalidade como campo de atuação o impede de participar de atividades formativas.

Há uma relação direta entre baixos salários, aumento de carga horária e comprometimento da qualidade da formação docente, segundo as falas das professoras. Daniela, apesar de considerar que a formação acontece o tempo todo e deve partir das

concepções e ideologias que permeiam cada um, pois não é interessante se formar sob a perspectiva do outro, além de considerar que ela é um compromisso e responsabilidade sua, se lamenta por ter pouco tempo para se dedicar ao estudo e à pesquisa.

Camila pontuou que não fez nenhum curso específico para a EJA nem durante a sua formação inicial, tampouco após estar inserida na modalidade, uma vez que além de não serem ofertados pela rede municipal, não possui condições financeiras para arcar com os custos, também não disponibilizava de tempo suficiente para conciliar trabalho com estudo. Essa última razão também foi justificativa da professora Hévila para a não participação em cursos de formação: segundo ela, a sua jornada de trabalho é "complicada".

A ampliação e o ajuste da carga horária, processo que leva o professor ao contexto da Educação de Jovens e Adultos por precisar assumir turmas no noturno, uma vez que o rendimento financeiro do trabalho realizado apenas nos turnos matutino e vespertino é insuficiente, prejudica o desenvolvimento profissional, tal como pontua Gouveia *et al*. (2006, p. 262), "posto que cargas de trabalho excessivas, além da questão da saúde, implicam em dificuldades para a própria atualização profissional".

A escolha pela docência na EJA não acontece, portanto, conforme registro das professoras, de forma facultativa e consciente quanto ao papel social que a modalidade educacional tem, mas por razões que englobam a necessidade de complementação e organização do tempo de trabalho que elas desempenham, o que impacta no desenvolvimento profissional, posto que com o tempo de trabalho totalmente ocupado pelas atividades que envolvem o planejar e executar as aulas, o professor simplesmente não consegue conduzir o seu processo de formação conforme as necessidades do contexto em que atua. O DPD é, portanto, "um fenômeno processual que sofre influências externas de cunho pessoal, profissional e contextual, compostas por mudanças, oscilações, descontinuidades e regressões" (CASTRO NETA; CARDOSO; NUNES, 2021, p. 2070).

Quando falamos em ausência do processo formativo, adentramos na questão do desenvolvimento profissional enquanto contínuo e condição necessária para que o trabalho pedagógico se concretize com qualidade, no entanto, não podemos considerar que o professor é o único responsável pelos resultados do processo educacional. É importante considerarmos que eles são personagens importantes e devem ser responsabilizados pela gestão e execução de todo o seu processo formativo, mas é preciso que condições mínimas garantam a participação dos docentes em atividades que de fato contribuam para a desenvolvimento do seu trabalho.

6.2 O Desenvolvimento profissional e a identidade docente são aspectos em constante construção e resistência

Além da falta de tempo, há, conforme ressalta a professora Camila, um abandono por parte da Secretaria Municipal de Educação do município, pois a SMED não oferta momentos de formação

> [...] e quando tem uma reunião, uma atividade complementar voltada para a EJA, nem sempre corresponde às nossas expectativas e nem sempre corresponde à realidade a qual esse público passa. Então, fica uma coisa assim meio sem razão, é algo que está sendo feito só para constar, mas não para resolver a situação, não para facilitar alguma coisa, não para ajudar tanto o professor, quanto o aluno, a avançar. Então, a gente é muito desprovido mesmo de cursos de formação (PROFESSORA CAMILA, 2022).

Dessa forma, para todas as professoras o aprendizado se dá somente no cotidiano, com a análise e a reflexão das experiências vividas e das trocas entre seus pares, pois mesmo nos encontros de Atividades Complementares - ACs, contextos apontados pelas professoras Juliana, Gisele e Hévila como os únicos momentos de formação, a EJA não é discutida profundamente e não há um preparo específico do professor para lidar com essa realidade. Mesmo que houvesse, a legislação municipal preconiza, como já pontuamos anteriormente, que esses não devem ser os únicos momentos de formação, pois ela deve acontecer de forma ampla e sistematizada de modo que o professor tenha a oportunidade de ampliar o seu conhecimento (SMED, 2014).

Elas consideram, portanto, que o desenvolvimento profissional do professor da EJA é precário devido à não oferta de cursos voltados à modalidade e à indisponibilidade do docente em participar autonomamente por causa da sua extensa carga horária de trabalho, pois ponderam, por tudo exposto, que apesar dele ser um processo contínuo que engloba fatores diversos, é difícil compreender que haja uma formação consistente apenas com as trocas aligeiradas e superficiais nos momentos dos ACs.

As falas das professoras delinearam perfeitamente o ciclo de influência negativa entre a extensa carga horária e a precariedade na formação docente: não é possível se desenvolver profissionalmente quando a carga horária de trabalho é ampla, mas o professor da EJA tem uma carga horária extensa pois escolheu trabalhar, na maioria das vezes, a noite e nos três turnos por razões externas e não por conhecimento e identificação com a modalidade, conhecimento esse

que dificilmente será apreendido, uma vez que a carga horária extensa seguirá impedindo o seu desenvolvimento profissional específico para a modalidade.

Há, no entanto, a nítida percepção das professoras em resistirem à realização de um trabalho medíocre e pouco significativo para os seus alunos. Apesar de não haver formação inicial e continuada específica, elas encontram nas discussões que acontecem nas próprias escolas e nas necessidades que surgem no cotidiano, as razões para realizarem um trabalho constituído de sentido para os sujeitos da EJA. Desta forma, veem a EJA como espaço de transformação tanto dos estudantes, quanto de si mesmos, apontando, por isso, traços específicos que constituem as suas identidades enquanto docentes dessa modalidade.

Camila, professora tanto da rede municipal de ensino, quanto da rede privada, informou que a sua identidade é formada pelas adequações que precisa fazer ao ambiente, às demandas e às dinâmicas do contexto em que trabalha, por isso assume uma identidade com os alunos da EJA que é diferente da identidade que assume com os alunos da educação regular. Enquanto professora dessa modalidade, ela se caracteriza como mais flexível, pois os alunos precisam de mais facilidade para acompanhar os conteúdos e, assim, superar as falhas de aprendizagem que ela diz terem sido potencializadas com o contexto pandêmico.

Flexibilidade apontada, também, pelas professoras Hévila e Gisele como traço das suas identidades profissionais, uma vez que é preciso, por exemplo, ter a consciência de que elas estão falando com sujeitos da mesma idade, portanto, não é preciso ser autoritário. Segundo elas, o professor da EJA é um facilitador, pois precisa adaptar todo o material e conteúdo, contextualizando tudo às histórias de vida dos estudantes e deixando tudo mais fácil para que haja compreensão. Essa identidade é dinâmica e vai evoluindo à medida em que elas vão aprendendo através das experiências.

Juliana, por sua vez, compreende que a sua identidade começa a se formar a partir do sentimento de satisfação por fazer algo que gosta, mas apesar disso, pontua que se sente cansada por lidar com tantos problemas na profissão. Ela relaciona a sua identidade à falta de estabilidade quanto ao seu lugar de trabalho, pois está sempre excedente na rede estadual, mudando de uma escola para a outra e necessitando fazer adaptações na sua carga horária do município. Com isso, ela considera que não tem uma identidade única, mas diferentes personalidades por ser professora da educação integral, da educação profissional e da EJA ao mesmo tempo.

Daniela se autodenominou militante por considerar que é necessário ter um perfil mais aguerrido para trabalhar com jovens e adultos, apontou o trabalho desenvolvido pela sua mãe também com a EJA como a origem da construção da sua identidade, uma vez que ela a

acompanhava nas salas de aula e, como desde criança era conhecida como “a filha da professora”, acredita que tenha nascido para ser professora. Ela se lamentou pelo processo de descaracterização da docência pela qual passamos e acredita que isso tenha relação com a desvalorização social da profissão, no entanto, afirmou que, apesar disso influenciar negativamente a sua identidade docente, ainda não sucumbiu a essa realidade que ela considera como um “projeto político”.

Daniela ainda reforçou que na educação nada é constante, por isso poderia trabalhar em outra modalidade e desenvolver um bom trabalho, uma vez que o seu compromisso com a sociedade não mudaria, mas que a sua identidade como professora é marcada pela especificidade do trabalho na EJA, com o qual ela possui muita identificação e a partir de onde ela chegou à conclusão de que a garantia de direitos e a emancipação dos sujeitos perpassa por todas as modalidades de ensino e disciplinas.

É perceptível que a precariedade do percurso formativo voltado especificamente para as singularidades da Educação de Jovens e Adultos faz com que professores se veem como “facilitadores” e, automaticamente, exista o pré-julgamento de que os estudantes não conseguem aprender conteúdos aprofundados. Isso claramente evidencia que a falta de conhecimento, consequentemente, afeta a percepção que as docentes têm da EJA e dos seus estudantes. A professora Hévila, por exemplo, pontuou que se acha suficientemente capaz de lecionar sobre qualquer conteúdo, pois segundo ela:

> [...] dificilmente aqui alguém vai me fazer uma pergunta que eu não sei responder ou que eu chegue e que eu não consiga dar uma aula sem eu precisar estar pesquisando, buscando. E até no momento de preparar as aulas, o conhecimento que eu tenho hoje é suficiente para o que eu preciso (PROFESSORA HÉVILA, 2022).

Essa visão, além de representar a noção equivocada que as professoras têm da EJA, uma visão reducionista de educação compensatória e do cumprimento a uma exigência educacional formal através da oferta aos estudantes de uma “oportunidade que antes não tinham” (PROFESSORA GISELE, 2022), também reforça a ideia de que somente quando crianças e adolescentes é que os estudantes conseguem aprender. No entanto, é importante que reforcemos que a Educação de Jovens e Adultos é “um direito de todo cidadão que deve ser garantido através das leis que regulamentam e direcionam as práticas educacionais” (SOARES; DIAS; CUNHA JÚNIOR, 2022, p.3). Tais práticas, segundo os mesmos autores, constituem a modalidade que:

> [...] exerce influência na constituição formativa integral dos sujeitos a quem se destina e extrapola os limites pedagógicos, de modo que ela não é um rearranjo de conteúdos e práticas, mas uma modalidade cujo ensino próprio abrange o ato de ensinar um conteúdo disciplinar desde que ele contribua para a formação e constituição humana desses estudantes socialmente vulneráveis e historicamente excluídos (p. 4).

Os sujeitos da EJA, socialmente vulneráveis, "historicamente excluídos", não são recipientes vazios que o educador preenche por meio de práticas bancárias. Eles possuem habilidades que vão sendo naturalmente recrutadas à medida que desafios do cotidiano são postos, além de estarem situados em diferentes contextos culturais. Enquanto educador de uma modalidade que estabelece o direito a uma formação integral, o professor não pode desconsiderar esses contextos de construções informais do conhecimento, tampouco deve tratar os seus alunos como sujeitos intelectualmente incapazes, "pois eles são sujeitos pensantes com alta capacidade intelectual que se manifesta no jeito em que eles criticam e analisam fatos, como verbalizam o que sentem, por exemplo" (SOARES; DIAS; CUNHA JÚNIOR, 2022, p. 6).

Essa visão reduzida e preconceituosa dos sujeitos da EJA é consequência da precariedade do percurso formativo, bem como da ausência de políticas públicas de valorização da modalidade que, enquanto direito educacional, forma cidadão capazes de transformas as suas condições de existência e, consequentemente, a sociedade. Se os professores pouco sabem sobre a EJA, menos ainda saberão sobre os seus estudantes e, assim sendo, correrão o risco de elevar ao *status* de "problemas" aspectos constituintes da modalidade desde sempre, como a heterogeneidade das turmas.

6.3 A falta de material didático e a juvenilização da EJA são desafios postos à modalidade.

Todas as professoras trabalhavam, ou já teriam trabalhado, em outras escolas ou em outras modalidades e conseguiam, por isso, traçar comparativos e pontuar aspectos positivos e ou negativos da docência específica na EJA tanto em comparação de um lugar para o outro, quando de uma época para a outra.

Segundo as professoras, a falta de formação específica e as dificuldades advindas dessa realidade dificultavam principalmente a organização do planejamento, por isso elas se viam obrigadas a adaptar o que faziam para as turmas que atendiam em outras modalidades e escolas.

Para a professora Daniela, a maioria dos professores reproduzem o currículo das séries finais do ensino fundamental dentro das classes de Educação de Jovens e Adultos, porque não conseguem estabelecer a diferença entra uma modalidade e outra. A EJA, segundo a sua

concepção, exige um conteúdo mais pragmático, menos técnico e o plano de curso precisa ser incrementado e adaptado à realidade dos alunos.

Algo muito semelhante foi dito pela professora Camila. Segundo ela, é preciso adaptar o planejamento e levar para a sala de aula materiais que façam os alunos contextualizarem os conteúdos com as suas vivências. Ou seja:

> [...] para esse público, é toda uma questão mais diferente, entendeu? O atendimento, as aulas, as avaliações: é tudo diferenciado. Não tem como ser de forma regular como a gente vê, é como se fosse uma adaptação que a gente tem que fazer (PROFESSORA CAMILA, 2022)

A professora Gisele, ao falar em adaptação, pontuou aspectos que precisavam ser alterados de acordo à realidade dos sujeitos da EJA: os conteúdos, as atividades de cópia, pois os estudantes "demoram mais e o tempo de aula é mais curto", a explicação menos lúdica, por serem adultos, e toda e qualquer alteração que fosse solicitada pelos próprios estudantes de acordo às dificuldades e anseios.

O processo de adaptação foi apontado pelas professoras como resultado da ausência da formação e de material didático específicos, uma vez que ele se dava de forma aleatória, sem embasamento teórico que justificasse tal ou tal escolha, apenas por meio das experiências vividas. As professoras apontaram os materiais como extensões e necessidades específicas das disciplinas que lecionavam, por exemplo, a professora Gisele, de Português, sinalizou que a escola não disponibilizava material suficiente para uma atividade artística que pudesse envolver a temática do empreendedorismo, além de pontuar que os alunos não teriam condições financeiras para comprar o material necessário.

Aline pontuou:

> A gente é muito desprovido mesmo de cursos de formação, de material apropriado para a EJA. Muitas vezes o material que chega já são materiais impostos, porque você sabe qual é o seu público, mas aquele material que chegou para a EJA não é apropriado no momento para o que você está trabalhando e para o aluno que é você que conhece, se você sabe com o que ele precisa lidar naquele momento. Então, assim, parece que a EJA é um mundo a parte (PROFESSORA CAMILA, 2022)

A professora Hévila compactuou da mesma opinião e sinalizou que os alunos não tinham acesso a um livro didático específico, com uma linguagem voltada para eles e com conteúdos próprios às suas vivências, desta forma, ela ficava sem saber como trabalhar termos técnicos que os estudantes não conheciam. Ela afirmou que um material didático adequado

contribuiria para a efetividade do trabalho pedagógico, na ausência dos cursos de formação, pois ele seria capaz de nortear e facilitar o seu planejamento.

No entanto, é importante ressaltar que no contexto pedagógico da EJA a adaptação não envolve apenas o método que modifica uma atividade e define o melhor jeito de explicar o conteúdo para adultos. Na EJA, ela precisa englobar os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, ou seja, precisa considerar a heterogeneidade das turmas, suas histórias de vida, anseios, o conhecimento que já possuem e o que precisam aprender. Desta forma, outra questão foi apontada como uma dificuldade ao desenvolvimento do trabalho das professoras: a heterogeneidade das turmas, especificamente a juvenilização como um aspecto que descaracteriza a modalidade.

Até chegar no processo de juvenilização, as professoras falaram sobre a heterogeneidade das turmas e, consequentemente, expuseram as suas concepções de EJA, visto que não podemos falar da modalidade sem apontar os seus sujeitos. Elas demonstraram compreender a EJA enquanto modalidade de ensino que contribui para a transformação das vidas dos estudantes, conforme trechos abaixo:

> Assim, eu sempre gostei dessa coisa de garantir o direito do outro. De ter seu lugar, seu lugar de fala, seu lugar de representação social. Então, eu gosto muito de trabalhar na Educação de Jovens e Adultos. É como se eu, como uma parte executora do estado, estivesse devolvendo a esses alunos um direito que eles não tiveram, não é? Não no momento que deveriam ter (PROFESSORA DANIELA, 2022).

> A EJA é destinada para aquelas pessoas que já alcançaram uma certa idade, que não se encaixam no turno matutino e vespertino, que são as crianças e adolescentes mais jovens. Então, é uma opção para dar continuidade ao estudo para essas pessoas que têm a idade mais avançada, ou uma opção para aquelas pessoas que pararam de estudar há algum tempo retornarem para o ambiente escolar e darem continuidade aos seus estudos (PROFESSORA CAMILA, 2022).

> A EJA é uma oportunidade que eles têm que antes não tinham, é uma maneira deles mudarem um pouquinho, porque muitos tiveram, que parar de estudar para trabalhar, tiveram que parar de estudar para ter filhos, para cuidar da casa. Então, assim, eu vejo que a EJA hoje é uma oportunidade (PROFESSORA GISELE, 2022).

Mas ao falar em heterogeneidade, característica intrínseca da modalidade, pontuaram-na como o aspecto mais difícil de ser compreendido para o desenvolvimento de um bom trabalho, pois as professoras se questionaram: como conhecer o aluno? Como saber do que ele realmente precisa? Como saber qual o melhor conteúdo a se trabalhar? E, assim sendo,

acabaram por apontar a juvenilização da EJA como um fator recente que além de descaracterizar as turmas, dificulta o desenvolvimento do trabalho.

Daniela relatou que o público mudou durante os últimos anos. Segundo ela, quando começou na EJA, os alunos eram trabalhadores que chegavam às salas de aula com a autoestima muito baixa e se sentiam incapazes, "desesperançosos", mas recentemente as turmas ganharam um novo perfil de aluno, os jovens entre 15 e 18 anos, que "acabam descaracterizando muito tanto o público, quanto o conteúdo e o currículo". A esse contexto ela acrescentou as dificuldades pedagógicas potencializadas pelo período pandêmico e o fato dos alunos estarem matriculados em uma série sem terem adquirido conhecimento no ano anterior.

Camila também assinalou a heterogeneidade das turmas como um fator de dificuldade, pois ela apontou que existe um "abismo" entre alunos de 16/17 anos e senhores e senhoras, alunos que, para ela, possuem muita dificuldade de compreensão e um déficit de conhecimento e aprendizado muito grande. Essa heterogeneidade também foi apontada pela professora Gisele como um aspecto que dificulta a forma como ela escolhe trabalhar os conteúdos, pois antes "você poderia adaptar mais o material para o público da EJA, hoje você tem que trabalhar o geral porque temos adolescentes" (PROFESSORA GISELE, 2022).

A professora Juliana comparou as turmas atuais com que trabalha com as que trabalhou anteriormente, destacando o processo de juvenilização da EJA como uma dificuldade, posto que acha difícil trabalhar com os mais jovens que aparentemente não parecem saber o que estão fazendo na escola. Ela sinalizou que considera o aluno da EJA como um estudante que retorna à escola porque quer e isso facilita o seu trabalho pedagógico, diferente do aluno adolescente que somente depois de concluir a sua escolaridade é que compreende a importância da educação escolar.

Para a professora, esses alunos jovens não se mantêm frequentes nas aulas no decorrer da semana, pois são trabalhadores, chegam nos últimos dias da semana cansados, por isso o planejamento precisa ser alterado sem programação prévia, ou utilizado superficialmente para ser retomado em outro momento. Além disso, a heterogeneidade das turmas potencializa a multiplicidade dos níveis de aprendizagem em que cada aluno se encontra, pois em uma mesma sala você terá alunos mais velhos, os quais possuem mais dificuldades, e alunos mais jovens, que possuem facilidades de aprendizado, porém não respeitam o espaço da sala, conforme pontuou as professoras Hévila e Camila.

Essa heterogeneidade advinda do processo chamado de "juvenilização da EJA", ou o aumento de estudantes jovens nas turmas, segundo as autoras Maria da Conceição e Graça dos Santos (2020), é complexo e envolve fatores diversos, não somente o contexto normativo que

possibilitou o ingresso antecipado dos jovens de 15 anos a essa modalidade (BRASIL, 1996), mas questões sociais e pedagógicas de forma ampla.

Os fatores pedagógicos dizem respeito à falta de relação entre o contexto escolar e a organização do ensino com a dinâmica de vida dos estudantes, desta forma:

> [...] os entraves do sistema de ensino regular, por meio de seus arranjos didáticos e curriculares inflexíveis e herméticos, é um fato que produz trajetórias com interrupções no ensino diurno, devido a recorrentes reprovações, o que acaba deixando os estudantes desconfortáveis e apartados do ensino neste turno (CÉDRO VILAS BÔAS DE OLIVEIRA; COSTA; 2020, p. 52).

Já os fatores sociais dizem respeito à necessidade precoce dos estudantes jovens em trabalhar para contribuir com a renda da família devido à necessidade de sobrevivência individual e ou coletiva, uma vez que eles vivenciam percursos de vida excludentes por lacunas não apenas escolares, mas "lacunas a que a sociedade os condena" (ARROYO, 2011, p. 24).

Percebemos, portanto, que através das falas das professoras, o aspecto que por si só identifica a EJA e quem sempre foram os seus sujeitos é visto como um impasse para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que de fato auxilia na construção da aprendizagem dos estudantes. Precisamos considerar, no entanto, que a juvenilização do público da EJA pode ser uma questão a parte a ser analisada, pois as suas razões e consequências diversas não podem ser ignoradas, no entanto, nessa pesquisa ele foi apontado como fator determinante da heterogeneidade das turmas, característica essencial da Educação de Jovens e Adultos.

As professoras não se sentem preparadas, intelectualmente falando, por haver ausência de cursos de formação, para trabalharem com tamanha heterogeneidade. Quando há, segundo Camila, uma reunião ou uma atividade complementar voltada para a modalidade

> [...] nem sempre corresponde às nossas expectativas e nem sempre corresponde à realidade na qual esse público passa. Então, fica uma coisa assim meio sem razão, é algo que está sendo feito só para constar, não pra resolver a situação, não pra facilitar alguma coisa, não para ajudar tanto o professor, quanto o aluno, a avançar (PROFESSORA CAMILA, 2022).

Informações que nos mostram o quanto as práticas pedagógicas das escolas que atendem a Educação de Jovens e Adultos estão desarmônicas com os marcos regulatórios municipais, posto que tanto eles falam sobre a necessidade de se ter uma formação continuada específica para a modalidade, quanto sugerem que o professor tenha uma porcentagem da sua carga

horária voltada à realização dessas atividade, quanto específica que a heterogeneidade, característica específica da EJA seja razão de ser desse percurso formativo (SMED, 2014).

Não há, portanto, consenso entre o que propõe os documentos municipais e o que se pratica nas escolas, ficando as professoras a mercê do aprendizado que acontece por meio da análise e reflexão daquilo que elas se propõem a fazer. O desenvolvimento profissional do docente da EJA no contexto do município de Vitória da Conquista acontece, assim sendo, através das trocas entre os professores, entre professores e os seus alunos, através da mobilização e adaptação de saberes que eles construíram em outros contextos e, de forma bem sucinta devido à indisponibilidade de participação por causa da carga horária extensa, através de cursos realizados por conta própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o Desenvolvimento Profissional do docente requer, por tudo exposto, que pensemos em todo o seu percurso formativo sem considerar uma etapa superior à outra e incluir a tudo isso as experiências vividas e o conhecimento adquirido nos contextos de trabalho. Quando se trata do docente da Educação de Jovens e Adultos, consideramos que essa discussão o torna tão aprendiz quanto os estudantes que não conseguiram concluir a escolarização básica na idade prevista, mas continuaram adquirindo conhecimento informalmente.

O professor da EJA, mais especificamente o professor que atua nessa modalidade e que se formou inicialmente em alguma licenciatura específica, não possui uma formação inicial pujante e capaz de o tornar apto para lidar com todas as especificidades que a modalidade o impõe, ele tampouco compreende o que é a Educação de Jovens e Adultos, posto que inicia a sua trajetória por necessidade financeiras e de adaptação de carga horária, sendo assim ele é um profissional que concilia a docência na EJA com a atuação em outras modalidades, por exemplo.

Por conta da carga horária extensa, o docente da EJA reconhece que não consegue desenvolver cursos de formação específicos para a modalidade, uma vez que o seu tempo de trabalho é totalmente ocupado pelas atividades de planejar e executar as aulas. Somente nos momentos de Atividades Complementares (ACs) é que a modalidade é posta como tema para discussão, apesar de todo o aligeiramento e insuficiência desses momentos.

A precariedade do percurso formativo faz com que os docentes vejam as próprias características da modalidade, como a heterogeneidade das turmas, atualmente discutida sob o foco da juvenilização, como um aspecto que descaracteriza e dificulta o trabalho do professor. De fato é importante que discutamos as razões pelas quais mais jovens tem ingressado antecipadamente na EJA, pois isso não só nos revelam aspectos sociais, quanto pedagógicos de análise e reflexão do modo como o ensino se organiza nas escolas regulares, mas é relevante que consideremos que desde sempre as turmas foram heterogêneas, desde sempre elas foram compostas por sujeitos excluídos socialmente.

A dificuldade do trabalho do docente com esses sujeitos diversos sempre se deu por falta de formação específica. Não é possível lidar com jovens e adultos, com as suas histórias e perspectivas de vida, com o conhecimento que possuem, se não houver aprendizado constante sobre quem são esses sujeitos, quais são as suas histórias, aonde desejam chegar e, a partir disso, definir o percurso de aprendizado capaz de direcionar cada um ao objetivo pretendido.

Pensar na erradicação do analfabetismo e do analfabetismo funcional é importante, mas considerando que hoje em dia existem práticas compensatórias que compulsivamente contribuem para a diminuição dos dados, é urgente que discutamos sobre a qualidade da educação que dedicamos aos sujeitos que, ao regressarem para a escola em busca de uma formação integral, humana e crítica, não merece ter esse desejo negligenciado. Enquanto sociedade, não podemos pensar que a oferta do serviço com foco na supressão quantitativa de dados negativos vai contribuir com a formação de sujeitos que podem e devem, ao transformar as suas condições de existência, transformar o meio em que vivem.

Não responsabilizamos os professores quanto à precariedade do desenvolvimento profissional que cada um se submete, apesar de entendermos esse processo como individual e constituído de diferentes nuances, tampouco desconsideramos tudo que foi relatado como práticas de aprendizagem, mas também não podemos nos abster da necessidade urgente de transformação dessa realidade, posto que parece haver um ciclo de influências e repetição de erros.

O professor da EJA do município de Vitória da Conquista só é professor da EJA porque precisou adequar a sua extensa carga horária, essa mesma extensa carga horária é justificativa, bem como a não oferta de cursos de formação por parte da Secretaria Municipal de Educação, para a indisponibilidade, falta de interesse e não participação em cursos de formação, sendo assim, ele precisa aprender na prática sobre o que é a modalidade, quem são seus estudantes etc., mas isso não significa, consequentemente, que o entendimento se dará de forma eficiente, uma vez que eles podem seguir compreendendo inadequadamente tanto o que é a EJA, quanto quem são seus sujeitos, reproduzindo práticas reducionistas e, dessa forma, impactando negativamente no processo aprendizado dos jovens e adultos.

Concluímos, portanto, que não há consenso entre o que propõe os marcos regulatórios municipais e o que se pratica nas escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos em Vitória da Conquista. Os professores ficam, como consequência da precariedade do percurso formativo, a mercê do desenvolvimento profissional apenas por meio do aprendizado que acontece através da análise e reflexão daquilo que eles se propõem a fazer, através das trocas entre eles, entre eles e os alunos, através da mobilização e adaptação de saberes que eles construíram em outros contextos e, de forma bem sucinta devido à indisponibilidade de participação por causa da carga horária extensa, através de cursos realizados por conta própria.

É preciso que reconheçamos a importância das atividades cotidianas e do quanto os professores aprendem com a análise e a reflexão da prática, entretanto, no contexto da EJA, essa análise e essa reflexão precisam ser fundamentadas com conhecimento específico para que eles compreendam o que é a EJA e possam, assim, definir as melhores ações para que a educação seja, de fato, crítica e emancipatória.

No contexto educacional do município de Vitória da Conquista, é preciso que políticas públicas de valorização da Educação de Jovens e Adultos e do educador dessa modalidade sejam criadas, além das que já se referem às suas especificidades e ao processo formativo de desenvolvimento profissional, uma vez que apesar de existirem, não tem conseguido contribuir com o percurso formativo do educador e, consequentemente, aliviar as tensões que atravessam a sua rotina diária, como a falta de material didático e a heterogeneidade das turmas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Graziele Meire de. **Fundações empresariais e Escola Pública:** um estudo sobre as implicações de uma formação continuada proposta pela Fundação Vale para o trabalho docente**.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade FEDERAL de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

ALTAMOR, Pamela Rodrigues. **Educação de jovens e adultos:** estudo sobre o processo de formação continuada de seus educadores. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

AMADO, João da Silva. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2.ed. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2017.

ANGELIN, Paulo Eduardo. Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. Revista Espaço de Diálogo e Desconexão, Araraquara, v. 3, n. 1, jul./dez. 2010.

ARROYO, M. G. **Formar Educadores de Jovens e Adultos**. In: SOARES, Leôncio J. G. Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, LINO, Nilma . Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ARROYO, M. G. P**assageiros da noite:** do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BAHIA. Decreto n.º 12354, de 25 de agosto de 2010. **Institui o Programa Territórios de Identidade**. Diário Oficial, Salvador, 2010.

BARBOSA, Maria Nubia. **Proeja como espaço de formação docente.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

BARBOSA, Andreza; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; MARTINS, Verônica. **Estado do conhecimento sobre jornada de trabalho docente no ensino fundamental e médio**. Periódicos Horizontes, São Paulo, v. 37, n. 019012, 2019.

BARBOSA, Andreza, et al. Tempo de trabalho e de ensino: composição da jornada de trabalho dos professores paulistas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 235807, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERAZA, Miguel A. Zabalza. **Novos desafios na formação de professores.** In: INBERNON, Francisco; NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan. (Org.) Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa fenomenológica:** interrogação, descrição e modalidades de análise. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo. (Org.). Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica. 1ªed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BITES, Rosilene de Souza Carvalho. **Profissionalidade e profissionalização docentes:** o olhar da revista Veja. 2012. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília: CNE: MEC mai. 2000.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL**.** Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: maio de 2000. Disponível em < http://www.mec.gov.br/cne/pdf/PCB11_2000.pdf >. Acesso em: 10 de out. de 2020.

BRASIL. I**nstituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).** Livro introdutório: documento básico, ensino fundamental e médio. Brasília, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/331-programas-e-acoes-1921564125/encceja-1978878050/12485-encceja?Itemid=164 >. Acesso em: 19 de jun. 2021.

CAMARGO, Juliana Barbara. **Formação de Professores que atuam num Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA):** as práticas cotidianas como instrumento de formação. 2015**.** Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO) –, Universidade cidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CAMPOS C. J. G. O método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, v.57, n.57, set.out. 2004.

CASTRO NETA, A. A. de; CARDOSO, B. L. C.; NUNES, C. P. Desenvolvimento profissional e precarização do trabalho docente: perspectivas e (des)continuidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2067–2082, 2021.

CATELLI Jr., R. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil:** de programa em programa. In: MORTATTI, M. R.; FRADE, I. C. S. (Orgs.). Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: UNESP, 2014. p. 91-108.

https://www.researchgate.net/publication/328637814_Alfabetizacao_de_jovens_e_adultos_no_Brasil_de_programa_em_programa>. Acesso em: 19 de jun. de 2021.

CÉDRO VILAS BÔAS DE OLIVEIRA, Maria da Conceição; DOS SANTOS COSTA, Graça. A Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades curriculares. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, vol. 16, num. 42, p. 48-77, 2020

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

COELHO, Ellen Josy Araujo da Silva. **Educação atrás das grades:** a formação do professor da educação de jovens e adultos o qual atua no sistema penitenciário do Estado do Maranhão. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/2147/2/Ellen%20Coelho.pdf. Acesso em: 15 set. de 2021.

COELHO, Ana Maria Simões; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Olhar o magistério" no próprio espelho": O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, p. 7-34, 2017.

CORREA, Wilian Candido. **Coordenação pedagógica e a mediação da formação docente na Educação de jovens e adultos**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

COURTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COURTOIS, B. et al. Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. In: BARBIER, J.-M.; BERTON, F.; BORU, J.-J. (Coord.). **Situations de travail et formation.** Paris: L'Harmattan. p. 165-201, 1996.

COUTINHO, Suzana Andreia Santos. **A formação continuada de professores que atuam no Proeja no contexto do Instituto Federal do Maranhão (IFMA)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro Crusoé; SANTOS, Edmilson Menezes. Fenomenologia sociológica de Alfred Schutz : contribuição para a investigação qualitativa em educação. **Ver. Tempos e Espaços em Educação**, v.13, n.32, jan./dez., 2020.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. **Saberes construídos pelos professores nas práticas docentes da educação de jovens e adultos.** (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão: 2012.

CUNHA JUNIOR. Adenilson Souza . **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. 227 f, enc, il. Tese (Doutorado EM Educação). Universidade Federal de Minas Gerais: Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2017.

DINIZ, M. **Os donos do saber:** profissões e monopólios profissionais. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 7, n. 1, p. 9-34, jan./jun. 2016.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.26, n.92, p.1115- 1139, especial, out. 2005.

DI PIERRO, M. C.; VÓVIO, C. L.; ANDRADE, E. R. (Coord.). **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil:** lições da prática**.** Brasília: UNESCO, 2008.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. CEDES**, vol.35, n.96, p.197-217, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010132622015000200197&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>

DI PIERRO, Maria Clara. **Tradições e concepções de Educação de Jovens e Adultos**. In: CATELLI JÚNIOR (org.) Formação e Práticas na Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

DUARTE, Adriana Maria Cancella. **O trabalho docente na educação básica:** novas configurações e formulações teórico-conceituais. In: SEMINARIO DE LA RED DE ESTUDIOS SOBRE TRABAJO DOCENTE, 7., 2008, Buenos Aires. Anais […]. Buenos Aires: Red Estrado, 2008.

DUARTE, Alisson José Oliveira. **Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerai**s. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

DUARTE, Tayna Bento de Souza. **Educação profissional técnica de nível médio na modalidade de Educação de jovens e adultos:** uma reflexão sobre a prática pedagógica docente. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Vitória, 2019.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto Editora, 2005.

FERNANDES, Tiago Rufino. **Desenvolvimento profissional de professores da escola pública:** uma análise do curso estudo do meio na educação de jovens e adultos. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

FERREIRA, Rosely dos Santos. **A política de formação dos professores da Educação de jovens e adultos de Mato Grosso (2003-2014)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

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

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo: Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009a.

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

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo, ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, p.17, 2019.

GOIS, Danyelle Natacha dos Santos. **Produção da identidade docente e profissional na educação de jovens e adultos**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GOMES, Maria Regina Lopes. **Currículos em redes e formações de professores**. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PIONTKOVSKY, Danielle; GOMES, Maria Regia Lopes. (Orgs.). Currículos em redes, composição temáticas e movimentos de resistência com os cotidianos das escolas públicas. Curitiba: CRV, 2021.

GONÇALVES, Wasley Vagner. **Desenvolvimento de um caderno temático inspirado em temas ambientais tratados na coleção viver, aprender:** uma proposta para a formação docente na EJA**.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em ensino de Ciências) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2017.

GOUVEIA, Andréa Barbosa et al. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 22, n. 2, p. 253-276, 2006.

HADDAD, Sergio. DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação,** Maio/jun/ago, n.14, 2000.

HADDAD, Sérgio. **Educação de Jovens e Adultos, Direito Humano e Desenvolvimento Humano.** In: CATELLI JÚNIOR (org.) Formação e Práticas na Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

HERNANDES, Maria Lucia de Queiroz Guimaraes. **A formação do professor aprendiz na prática educativa com adultos. Contribuições do Projeto Educativo de Integração Social – Peis**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 1992.

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

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

JUNIOR, Claudio Roberto Antunes Scherer. **Saberes Docentes na Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis (SC)**. 2017. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

KUHN, Naira Fabieli. **Formação de professores para a EJA:** uma análise de produções acadêmicas da região Sul**.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.

LAGO, Luciana Oliveira. **A formação continuada do professor da EJA**: modelagem do software Auxilix para práticas inovadoras. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

LEAL, Rony Pereira. **Formando os formadores:** sobre a capacitação docente e seus impactos laborais. 2014. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LUDKE, M.; BOING, L.A. **Profissionalidade docente**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MACEDO, Nubia Sueli Silva. **A formação docente e o fenômeno da juvenilização na Educação de jovens e adultos:** desafios formativos. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan./abr., 2009.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

MEDEIROS, Leticia Miranda. **Processos formativos de docentes de Inglês que trabalham na Educação de Jovens e Adultos:** estudo com egressos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAIS, Ariadiny Candido. **Prática pedagógica e formação dos professores da educação profissional na relação com concepções e princípios do Proeja.** 2015. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO) - Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2015.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.,** São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dec. 2017.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e Professores, Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador, Sec/Iat, 2022.

OLIVEIRA, Anne Rozel De. **Formação de professores e saberes docentes**: limites e possibilidades do atendimento educacional especializado no Centro de referência de Educação de jovens e adultos prof. Severino Uchoa (2014**).** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Elinalva Alves De. **A formação continuada em EJA no Instituto Federal do Ceará- campus Fortaleza:** percepções e reflexões de egressos. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

OLIVEIRA, Júlio Emílio Diniz. **Desenvolvimento profissional docente:** um conceito em disputa. In: INBERNON, Francisco; NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan. (Org.) Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. In.: Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

OLIVEIRA, M. N.; STRASSBURG, U.; PIFFER. M. Técnicas da pesquisa qualitativa: uma abordagem conceitual. **Ciências sociais aplicadas em revista,** v.17, n.32, p.87 a 110, ago. 2017.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Trajetórias formativas de educadores da EJA:** fios e desafios. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Desenvolvimento profissional docente:** um conceito em disputa. In: INBERNON, Francisco; NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan. (Org.) Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

PEREIRA, Maria Leda Melo Lustosa. **Formação específica de professores:** análise e proposições sobre a atuação docente nos estabelecimentos prisionais do estado do Tocantins. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos) - Fundação Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.

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

PIOVEZAN, Patricia Regina. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

PRAIA, Herika Costa. **Política de formação de professores de Ciências da Natureza da Educação do Campo:** uma análise ao programa EJA do Campo na Zona da Mata Norte de Pernambuco**.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n°18/2013**. Estabelece normas operacionais complementares que instituem as Diretrizes gerais e operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Vitória da Conquista: CME, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas – EPJAI.** Vitória da Conquista: SMED, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA. Secretaria Municipal de Educação. Lei n. 2.042, de 26 de junho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências**. Vitória da Conquista: SMED, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA. Secretaria de Infraestrutura Urbana. **Plano Estratégico Vitória da Conquista 2020. Etapa I – Planos Diretores de Desenvolvimento Urano e Agência Reguladora Municipal**. Vitória da Conquista: SEFIN, 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITORIA DA CONQUISTA, BAHIA. Secretaria Municipal de Educação. **Documento de avaliação do Plano Municipal de Educação, Biênio 2018-2019.** Vitória da Conquista: SMED, 2021.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educ. Soc**., dez. 1999, vol.20, no.68, p.184-201. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068.pdf>. Acesso em: 22 de out. 2020.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3.ed. São Paulo Atlas: 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista brasileira de educação**, v. 12, p. 94-103, 2007.

ROLDÃO, Maria do céu. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Ver. Educ.**, Campinas, v.22, n.2, p.191-202, mai./ago. 2017.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SILVA, Jussara Borges da. **A Política Nacional de Formação de Professores no Território de Identidade de Vitória da Conquista/BA**: o processo de regulamentação da educação a distância. 2015. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED -Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista - BA.

SOARES, Gêneses Guimarães; DIAS, Ludmila Alves; CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. Uma aprendizagem não tardia: considerações acerca da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 1, e11183, 2022.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo** possibilidades. **Revista Educação em Revista** – UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais – vol. 32/ n. 04/ p. 251 – 268/ out./dez., 2016.

SOARES, Sebastiao Silva. **Compreensões sobre formação docente no âmbito do PROEJA:** do discurso estratégico ao discurso comunicativo. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 551-571, 2013

TARTUCE, Gisela Lobo BP; NUNES, Marina MR; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri De. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, p. 445-477, 2010.

TAVARES, Adriana Nogueira. **Formação Continuada Na Escola:** Construindo Discussões Sobre As Tics Nas Práticas Pedagógicas Com Professores Da Secretaria Municipal De Educação De Manaus. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal de Educ., Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

TREVIZAN, Andressa Christina. **Formação continuada e profissionalização docente na Rede Municipal de São Paulo**. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

VARGAS, S. M.; FANTINATO, M. C. C. B. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. Curitiba: **Revista Diálogo Educacional**, 2011. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/321280266_Formacao_de_professores_da_Educacao_de_Jovens_e_Adultos_diversidade_dialogo_autonomia >. Acesso em: 15 de out. 2020.

VARGAS, S. M.; FANTINATO, M. C. C. B.; MONTEIRO, E. C. Q**. Curso de extensão universitária em**

Educação de Jovens e Adultos: discutindo a formação continuada de professores. **Movimento**, Niterói, n. 12, p. 119-132, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32519>. Acesso em: 20 de out. de 2020.

APÊNDICES

Apendice I – Roteiro de Entrevista

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
Fone:(77) 3424-8749 E-mail:ppged@uesb.edu.br

Roteiro de Entrevista

1. Nome:

2. Idade:

3. Qual a sua formação acadêmica?

4. O que te motivou a escolher a docência como profissão?

5. Há quanto tempo você atua como professor (a)?

6. Há quanto tempo você atua como professor (a) na Educação de jovens e adultos?

7. Quais razões te trouxe ao exercício do magistério na EJA?

8. Qual é a sua visão sobre a EJA?

- A sua concepção de EJA mudou em algum momento da sua trajetória profissional nesse segmento educacional?

9. Em relação à sua prática docente:
- Quais as dificuldades em ser professor da EJA?
- Quais as facilidades em se trabalhar na EJA?

10. O que você entende por formação profissional do professor?
- De que maneira você acha que o professor se forma para atuar em sala de aula?

11. A sua formação inicial teve alguma relação com a EJA?
- Você acha que a sua formação inicial contribuiu para a sua prática docente na EJA? De que maneira?

12. Após a sua formação inicial e antes de atuar na EJA, você participou de algum percurso formativo voltado para esse segmento?

13. Após a sua inserção na EJA como professor, você realizou alguma atividade de formação específica exigida pela secretaria de educação municipal? Se sim:
- Qual (Quais)?
- Elas levaram em consideração o contexto da escola e dos alunos com quem você trabalha?
- Elas foram importantes para a sua prática diária em sala de aula?

14. Após a sua inserção na EJA como professor, você realizou alguma atividade de formação específica por conta própria? Se sim:

- Qual (Quais)?
- Quais foram as motivações?
- O que mudou na sua prática durante e após esses cursos?

15. Você já participou de alguma atividade formativa proposta pela própria escola? Se sim:

- Quem organizou a atividade?
- Quais foram as motivações?
- É uma prática permanente da escola?

16. Fora as atividades formativas citadas em reposta às perguntas anteriores, existe alguma outra maneira de o professor aperfeiçoar e desenvolver a sua profissionalidade na EJA?

17. Você trabalha apenas na EJA, ou atua em outro segmento educacional?

- Se concilia o magistério na EJA com a atuação em outro segmento, consegue perceber diferenças e/ou semelhanças quanto às concepções?
- Utiliza atividades semelhantes nos dois segmentos? Por quê?

18. De que forma você acha que o processo formativo contribui para a formação da sua identidade profissional?

ANEXOS

Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine a última, na linha "Assinatura do participante".

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Ludmila Alves Dias

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Adenilson Souza Cunha Junior

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA Desenvolvimento profissional docente na Educação de jovens e adultos: um percurso formativo permanente.
2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa): *Considerando a complexidade do cenário educativo brasileiro, especificamente na Educação de jovens e adultos, faz-se importante compreender como se dá o processo de desenvolvimento profissional docente na EJA, uma vez que não existe uma formação inicial especifica para essa modalidade e atividades de formação continuada podem não atender as especificades exclusivas do contexto da EJA.*
2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos): *Analisar como se dá o desenvolvimento profissional docente dos professores que atuam na Educação de jovens e adultos do município de Vitória da Conquista, Bahia, conhecendo as atividades formativas a que eles se movitam a fazer após estarem inseridos EJA, compreendendo de que forma esse desenvolvimento profissional implica na construção da identidade de educador da EJA e na reorganização das atividades pedagógicas diárias.*

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO: *Você participará de uma entrevista semiestruturada: a pesquisadora responsável fará perguntas que serão respondidas oralmente e gravadas para serem transcritas e analisadas posteriormente.*
3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO: *Na escola onde você trabalha, com dia e horário definido por você, entre os meses de fevereiro de 2022 e março de 2022.*
3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO: *Cada entrevista durará, no máximo, 60 minutos.*

Página 1

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Rubricas:

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

◉ MÍNIMO ○ MODERADO ○ ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Entrevistados podem passar por questões psíquicas, morais, sociais e culturais devido às ações da pesquisa, por isso poderão tanto desistir quanto remarcar as datas e horários das entrevistas. No momento em que acontecerão, considerando o contexto das escolas, ruídos externos e interrupções podem prolongar o tempo da entrevista, ou mesmo protelar a sua finalização para outro dia.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Os entrevistados poderão desistir a qualquer momento e, caso não seja possível iniciar e concluir a entrevista em um mesmo dia, ela poderá ser reagendada conforme disponibilidade de cada um. Estarão seguros de que o material coletado, guardado pela pesquisadora Ludmila Alves Dias, será divulgado sem nenhuma identificação.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Pesquisadora e entrevistados, sendo todos professores, terão a pesquisa como atividade formativa, uma vez que durante todo o processo de construção do aporte teórico, bem como do momento das entrevistas, o ato de relatar e refletir sobre a sua história enquanto profissional poderá culminar em futuros rearranjos das práticas pedagógicas.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Os benefícios se dão em diferentes dimensões: na área acadêmica, expande-se o conhecimento sobre desenvolvimento profissional docente na EJA, socialmente traz visibilidade aos sujeitos envolvidos, bem como possíveis respostas às questões educativas que envolvem e impactam a profissão docente e, consequentemente, toda a comunidade que vivencia esses contextos escolares.

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?
R: *Nenhum dos dois*. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?
R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?
R: Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)
R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?
R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?
R: Nenhum.

6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?

Rubricas:

R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.9. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas pdem ser encontradas facilmente na internet.

6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Ludmila Alves Dias
Endereço: *Avenida Alagoas, 975, B. Brasil*
Fone: 77988167706 / E-mail: ludmiladias1@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br
Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

☐ **em participar do presente estudo;**
☐ **com a participação da pessoa pela qual sou responsável.**

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

LOCAL, Clique aqui para inserir uma data.

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

_____
Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)

Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-

Rubricas:

se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

LOCAL, Clique aqui para inserir uma data.

_____

Assinatura do(a) pesquisador

Seja consciente ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. ;)

Anexo II – Autorização para Coleta de Dados

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

Eu, *Edgard Larry Andrade*, ocupante do cargo de *Secretario Municipal de Educação* do(a) *Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista*, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado *Desenvolvimento profissional docente na Educação de jovens e adultos: um percurso formativo permanente*, dos pesquisadores *Ludmila Alves Dias (mestranda) e Adenilson Souza Cunha Júnior (orientador)* após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Em tempo, asseguro dispormos da infraestrutura e dos recursos necessários para viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento à alínea "h" do ponto 3.3, e do ítem 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma Operacional CNS n° 001/2013.

*Vitória da Conquista, **31 de agosto de 2021***

Ass. do(a) responsável pela autorização da coleta

Carimbo: EDGARD LARRY ANDRADE SOARES
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
MAT.: 04.24559-2

Impressão Digital
(Se for o caso)

Anexo III – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM PERCURSO FORMATIVO PERMANENTE
Pesquisador: LUDMILA ALVES DIAS
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 52701521.2.0000.0055
Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.110.664

Apresentação do Projeto:
Segundo a autora, a pesquisa intitulada "Desenvolvimento profissional docente na Educação de jovens e adultos: um percurso formativo permanente" pretende entender como os docentes das séries finais do ensino fundamental da Educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista se desenvolvem profissionalmente, conhecendo as atividades formativas, e as suas respectivas motivações, a que se submetem após estarem inseridos no contexto da EJA, compreendendo como todo esse processo de reflexão e formação fomenta a construção da identidade desses profissionais e identificando de que maneira esse processo de desenvolvimento contribui para a reorganização das atividades pedagógicas diárias. De caráter subjetivo e abordagem qualitativa, a pesquisa se ocupará em conhecer o fenômeno através das impressões captadas por meio da consciência dos educadores entrevistados e da tentativa de construção de uma análise descritiva e interpretativa, pois considerará o fato tal como ele será apresentado. Tendo em vista que, apesar de a Educação de jovens e adultos ser uma modalidade específica, os educadores que nela atuam não possuem formação específica, faz-se necessário e urgente conhecer a forma como eles se profissionalizam.

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Primário:
Entender como os docentes da Educação de jovens e adultos da rede municipal de educação de

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

Vitória da Conquista se desenvolvem profissionalmente.
Objetivo Secundário:
1. Conhecer as atividades formativas a que os educadores da Educação de jovens e adultos se submetem após estarem inseridos nas salas de aula e as suas respectivas motivações;
2. Compreender as implicações do desenvolvimento profissional na construção da identidade do educador enquanto profissional que atua na Educação de jovens e adultos.
3. Identificar de que forma o desenvolvimento profissional contribui para a reorganização das atividades pedagógicas diárias dos educadores de EJA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Riscos:
Segundo a autora, os entrevistados podem passar por questões psíquicas, morais, sociais e culturais devido às ações da pesquisa, por isso poderão tanto desistir quanto remarcar as datas e horários das entrevistas. No momento em que acontecerão, considerando o contexto das escolas, ruídos externos e interrupções podem prolongar o tempo da entrevista, ou mesmo protelar a sua finalização para outro dia. Por isso, poderão desistir a qualquer
momento e, caso não seja possível iniciar e concluir a entrevista em um mesmo dia, ela poderá ser reagendada conforme disponibilidade de cada um. Estarão seguros de que o material coletado, guardado pela pesquisadora Ludmila Alves Dias, será divulgado sem nenhuma identificação.

Benefícios:
Segundo a autora, de maneira direta, pesquisadora e entrevistados, sendo todos professores, terão a pesquisa como atividade formativa, uma vez que durante todo o processo de construção do aporte teórico, bem como do momento das entrevistas, o ato de relatar e refletir sobre a sua história enquanto profissional poderá culminar em futuros rearranjos das práticas pedagógicas. Indiretamente, os benefícios se dão em diferentes dimensões: na área acadêmica, expande-se o conhecimento sobre desenvolvimento profissional docente na EJA, socialmente traz visibilidade aos sujeitos envolvidos, bem como possíveis respostas às questões educativas que envolvem e impactam a profissão docente e, consequentemente, toda a comunidade que vivencia esses contextos escolares.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Trata-se de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Projeto de pesquisa – postado em 05/10/2021 15:14:13

TCLE – postado em 05/10/2021 15:13:45

Folha de rosto: - postada em 05/10/2021 15:13:17 com as assinaturas

Declaração de compromisso geral: postado em 05/10/2021 15:15:47

Autorização para coleta de dados: postado em 05/10/2021 15:15:24

Cronograma: postado em 05/10/2021 15:15:04

Roteiro de entrevista: postado em 05/10/2021 15:14:32

Recomendações:

1) Este CEP faz esclarecimentos quanto a termos que devem ser empregados em pesquisas com seres humanos:

- Empregar o termo "sujeito de pesquisa": A Resolução CNS N° 466 de 2012 substituiu o termo "sujeito de pesquisa" (previsto na Resolução CNS N° 196 de 1996) por "participante de pesquisa". Contudo, o termo antigo é ainda frequentemente encontrado nos Termos de Consentimento. Entende-se que a terminologia adotada pela Resolução CNS N° 466 de 2012 deva ser empregada em todos os documentos do protocolo de pesquisa, incluindo o TCLE.

2) Se houver alguma modificação na metodologia por causa da pandemia (exemplo: procedimento de coleta por meio remoto ao invés de presencial), torna-se obrigatório o envio de uma emenda ao CEP com as devidas informações.

3) 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:

PENDÊNCIA:

O projeto foi aprovado porém, a folha de rosto deverá ser reapresentada, por meio de uma NOTIFICAÇÃO, pois, segundo as normas do CNS, a Folha de Rosto deverá conter assinatura e carimbo do responsável Institucional (Direção do Departamento ou Coordenação da Pós-graduação a qual o projeto esteja vinculado). Neste caso, faltou o carimbo. Por determinação da CONEP, esta documentação (Folha de Rosto) ASSINADA e CARIMBADA poderá ser anexada à Plataforma Brasil por meio de uma NOTIFICAÇÃO, tão logo sejam retomadas as atividades presenciais.

Também solicitamos à pesquisadora que fique atenta às recomendações postadas no item anterior.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião extraordinária no dia 12/11/2021, 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_1819758.pdf	05/10/2021 15:21:21		Aceito
Outros	compromisso_geral.pdf	05/10/2021 15:15:47	LUDMILA ALVES DIAS	Aceito
Outros	autorizacao_PARA_COLETA_DE_DADOS.pdf	05/10/2021 15:15:24	LUDMILA ALVES DIAS	Aceito
Outros	cronograma.pdf	05/10/2021 15:15:04	LUDMILA ALVES DIAS	Aceito
Outros	roteiro_de_entrevista.pdf	05/10/2021 15:14:32	LUDMILA ALVES DIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa.pdf	05/10/2021 15:14:13	LUDMILA ALVES DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/10/2021 15:13:45	LUDMILA ALVES DIAS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	05/10/2021 15:13:17	LUDMILA ALVES DIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 17 de Novembro de 2021

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br