



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



**ANNE CÍSERA TEIXEIRA DE SANTANA VILASBOAS**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS IMPLICAÇÕES  
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS DO MUNICÍPIO DE CAETITÉ-BA**

Vitória da Conquista — Bahia

2023

**ANNE CÍSERÁ TEIXEIRA DE SANTANA VILASBOAS**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS IMPLICAÇÕES  
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS DO MUNICÍPIO DE CAETITÉ-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus

**Linha de Pesquisa:** Ensino, Políticas e Práticas Educativas

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS  
IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE CAETITÉ-BA”

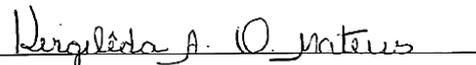
Autora: Anne Císera Teixeira de Santana Vilasboas

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kergilêda Ambrosio de Oliveira Mateus

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Anne Císera  
Teixeira de Santana Vilasboas e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 20/07/2023

COMISSÃO AVALIADORA



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kergilêda Ambrosio de Oliveira Mateus (UESB)

Presidente da Banca Examinadora/Orientador

 **ADENILSON SOUZA CUNHA JUNIOR**  
Data: 04/10/2023 11:35:14-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Junior (UESB)  
Examinador interno



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Maria Alves de Oliveira Reis (UNEB)  
Examinador externo

V752p

Vilasboas, Anne Císera Teixeira de Santana.

Políticas públicas de formação continuada e suas implicações na prática pedagógica dos professores da Educação de Jovens e Adultos do município de Caetité - Ba. / Anne Císera Teixeira de Santana Vilasboas, 2023.

150 f. il.

Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,  
Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2023.  
Inclui referência F. 122 - 132.

1.Educação de Jovens e Adultos. 2. Formação continuada de professores. 3.

Práticas docentes. 4. Políticas públicas. I.Mateus, Kergilêda Ambrósio de Oliveira.  
II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em  
Ensino - PPGEn

*A todos os sujeitos participantes desse estudo, por compartilharem experiências na construção desse novo conhecimento.*

*Aos meus filhos, meus irmãos e minha mãe, pelo apoio incondicional.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a DEUS pelo dom da vida, pelo direito de sonhar e pelo privilégio de ver os meus sonhos se concretizarem.

À minha amada mãe, Maria Alice e aos meus irmãos, Maria Zizi e James Dean. Vocês nunca mediram esforços para realizar meus sonhos e vontades. Tudo o que pedi a vocês sempre fizeram o possível e o impossível para tornar real. Deram-me o seu melhor, me educaram e me ensinaram a nunca desistir dos meus sonhos e estão sempre ao meu lado nos piores e melhores momentos da minha vida.

Aos meus filhos, Jonathan Levi e Lorenzo Matheus, cujo amor ultrapassa todas as barreiras intransponíveis que se possa imaginar, por entenderem as minhas ausências e por terem me dado todo o carinho para que eu me sentisse confortável, mesmo diante das dificuldades encontradas neste percurso de estudo.

À Professora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus, por sua dedicação na orientação e por toda a aprendizagem que me proporcionou, acompanhando-me em cada página que redigi nesta dissertação.

Aos professores Prof<sup>º</sup>. Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior (UESB) e Prof<sup>ª</sup> Dra Sônia Maria Alves de Oliveira Reis (UNEB), por aceitarem o convite para compor a banca examinadora e pelas riquíssimas contribuições.

À Universidade Estadual da Bahia e ao Programa de Pós-graduação em Ensino, por me proporcionar uma valiosa oportunidade de aprendizagem, em contato com os mais renomados pesquisadores no âmbito da educação.

A todos os professores do PPGEn/UESB que tive a oportunidade de conhecer, por compartilharem sua sapiência, ajudando-me no aprimoramento dos meus saberes.

Agradeço, ainda, ao coordenador do Programa de Pós-graduação em Ensino, Prof<sup>º</sup> Dr. Benedito, pelo compartilhamento de saberes, pela paciência e orientação, esclarecendo as minhas dúvidas.

Aos meus colegas de curso no Mestrado do PPGEn/UESB, pelo companheirismo e pelas trocas de aprendizagens e experiências. Em especial, às colegas Cleonice Amaral, Giane e Shirley, que dividiram comigo o espaço da orientação numa relação profícua e cordial, de muita amizade, companheirismo e trocas de saberes; encorajando-me a seguir em frente, apesar das lutas diárias. Vocês me ajudaram a encarar esta importante etapa do meu desenvolvimento profissional, dando-me todo apoio necessário para que tudo ocorresse tranquilamente.

Aos meus colegas de trabalho, pelo apoio, orientação e atenção nos momentos de dificuldades.

Aos colegas de trabalho e amigos, Prof<sup>o</sup> Mestre Cremilton e Prof<sup>a</sup> Mestre Núbia Silveira, por me encorajar a encarar esta importante etapa do meu desenvolvimento profissional, dando-me todo apoio necessário para que tudo ocorresse tranquilamente.

Aos professores e articuladores da Educação de Jovens e Adultos, sujeitos desta investigação, sem os quais não seria possível desenvolver este estudo. Agradeço pelas ricas trocas de experiências.

Ao Secretário de Educação, Ex. Prof<sup>o</sup> Jorge Antônio dos Santos e à Prof<sup>a</sup> Eduarda Malheiros, por colaborarem com as informações.

Agradeço ainda às funcionárias da Secretaria de Educação do município e colegas de trabalho, Eduarda Malheiros e Tereza Letícia, pela colaboração e contribuições com a pesquisa. Aos Gestores e articuladores das Unidades Escolares nas quais a pesquisa se desenrolou, abrindo as portas de suas instituições e prestando total apoio para que a investigação ocorresse tranquilamente.

Às professoras Iamara e Ângela Aguiar (*in Memoriam*), pela inspiração, pelo carinho e por todo aprendizado que me proporcionou.

Enfim, meus agradecimentos não podem ser resumidos em poucas linhas, pois são muitas as pessoas que colaboraram para a concretização deste sonho, pois sou fruto da junção de todos os que, de alguma forma, compartilharam comigo momentos riquíssimos de aprendizagens, mas, acima de tudo, sou eternamente grata a todas essas pessoas, por isso, deixo aqui registrado o meu reconhecimento e os meus sinceros agradecimentos.

*“Talvez a mensagem mais importante para mim seja a de que outra formação é possível. Alternativas que abrem janelas por onde entra o ar fresco começam a ser vislumbradas, como a que não se limita a analisar a formação somente como domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas que propõe modalidades em que o papel da formação continuada seja criar espaços nos quais o professor tenha voz”.*

*Imbernón (2010, p. 112).*

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
ANFOPE	Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Conselho de Ética e Pesquisa
CHESF	Companhia Hidrelétrica do São Francisco
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação dos Cursos de Formação do Educador
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação
CONFITEA	Conferências Internacionais de Educação de Adultos
DCN/EJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Índice Nacional de Analfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISERJ	Instituto de Ensino Superior do Rio de Janeiro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96)
MEC	Ministério da Educação
NEAF	Núcleo Educacional de Avaliação e Formação
ONGS	Organizações não Governamentais
ORG	Organização
PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

SEB	Secretaria de Educação Básica
SEC-BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — A população do município de Caetité (maiores de 15 anos) .....	27
Tabela 2 —Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade no município de Caetité.....	29
Tabela 3 — Participantes da pesquisa .....	30
Tabela 4 — EJA: ensino fundamental da rede municipal de Caetité (2022) .....	31

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Caracterização dos professores participantes da pesquisa.....	32
Quadro 2 — Lista de descritores utilizados no Portal de Periódicos da CAPES/MEC com alguns campos preenchidos na busca avançada. ....	38
Quadro 3 — Organização dos critérios de inclusão e exclusão .....	40
Quadro 4 — Artigos encontrados na CAPES com os descritores “formação continuada” AND “Educação de Jovens e Adultos” .....	40

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Localização do município de Caetité/BA .....	27
Figura 2 — Banner do primeiro Fórum da EJA em Caetité.....	106
Figura 3 — Almanaque da EJA.....	107
Figura 4 — Convite para a participação docente na reelaboração curricular da EJA.....	108
Figura 5 — Proposta pedagógica para o Plantão da EJA.....	109
Figura 6 — Convite para o Projeto Chá Literário da EJA .....	111
Figura 7 — Banner do Projeto OlimpEJA .....	112
Figura 8 — Aluno demonstrando suas habilidades na construção civil.....	113
Figura 9 — Convite para a IV Feira do trabalhador da EJA .....	114
Figura 10 — Memorial Fotográfico .....	116
Figura 11 — Questões norteadoras .....	116

## RESUMO

Esta investigação tem como objeto de estudo investigar quais políticas de formação continuada foram propostas e implementadas no município de Caetité-BA para os docentes da Educação de Jovens e Adultos, bem como as implicações dessas formações na prática educativa dos professores e professoras da EJA, no período de 10 anos (2011-2021). Os objetivos da pesquisa foram: analisar as políticas públicas de formação continuada propostas para os docentes da EJA e como essas propostas estão sendo implementadas no município de Caetité; discutir sobre as implicações pedagógicas que as formações continuadas ou as ausências delas exercem na prática educativa dos professores e professoras da EJA; compreender as concepções dos professores sobre a formação continuada e a sua importância para o trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos; identificar os principais desafios da implementação de formações continuadas no município para a Educação de Jovens e Adultos. Metodologicamente, o presente estudo foi inspirado no método materialismo histórico dialético, apresenta uma abordagem qualitativa e teve como procedimento metodológico a pesquisa participante. Já para a análise dos dados, utilizamos as noções básicas da análise de conteúdo, propostas por Bardin (1977). Os dados foram coletados e construídos por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, aplicação de questionários, análise bibliográfica e documental e por meio de um memorial fotográfico mediado por diálogos reflexivos. A presente dissertação está referenciada nos pressupostos filosóficos Freirianos e nas contribuições do aporte teórico de Nóvoa (1992, 1995, 2007), Garcia (1999), Pimenta (2000), Tardif (2002), Gatti (2008), Imbernón (2009, 2010a, 2010b), Di Pierro (2000), Diniz-Pereira (2014), Arroyo (2006, 2018), Gadotti (2014), dentre outros. Como resultado, evidenciamos que o processo de formação docente no município está fragmentado, pois foi implementado de forma descontínua e com cronograma indefinido; na prática pedagógica percebemos que as diferentes correntes pedagógicas se mesclam e os distintos modelos de formação se configuram, desde o modelo de professor tecnicista até a do professor crítico-reflexivo. Constatamos, também, que a responsabilidade do município em promover formações continuadas de professores está agarrada às políticas públicas de âmbito nacional, sobretudo, porque são priorizados os interesses econômicos e políticos em detrimento das necessidades formativas docentes. Portanto, por meio desta investigação, buscamos abrir um leque de possibilidades de novos estudos, no que diz respeito aos aspectos que propiciem a autonomia do professor da EJA na organização de sua própria formação, na produção de conhecimentos acerca das políticas públicas de formação docente e no fomento por trabalhos inéditos acerca dessa temática.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; formação continuada de professores; políticas públicas; práticas docentes.

## ABSTRACT

The object of this investigation is to investigate which continuing education policies were proposed and implemented in the municipality of Caetité-BA for youth and adult education teachers, as well as the implications of these training in the educational practice of EJA teachers, in the period of 10 years (2011-2021). The research objectives were: to analyze the public policies for continuing education proposed for EJA teachers and how these proposals are being implemented in the municipality of Caetité; discuss the pedagogical implications that continuing education or its absence have on the educational practice of EJA teachers; understand teachers' conceptions about continuing education and its importance for the pedagogical work in youth and adult education; identify the main challenges of implementing continuing education in the municipality for Youth and Adult Education. Methodologically, the present study was inspired by the dialectical historical materialism method, presents a qualitative approach and had participant research as methodological procedure. As for data analysis, we used the basic notions of content analysis, proposed by Bardin (1977). Data were collected and constructed through individual semi-structured interviews, application of questionnaires, bibliographic and documental analysis and through a photographic memorial mediated by reflective dialogues. The present dissertation is referenced in the Freirean philosophical assumptions and in the contributions of the theoretical contribution of Nóvoa (1992, 1995, 2007); Garcia (1999), Pimenta (2000); Tardif (2002); Gatti (2008); Imbernón (2009, 2010a, 2010b), Freire (1996, 1993, 1994, 2011, 1999, 1991); Di Pierro (2000), Diniz-Pereira (2014); Arroyo (2006, 2018); Gadotti (2014), among others. We observed that the process of teacher training in the municipality is fragmented, being implemented discontinuously and with an indefinite schedule; in the pedagogical practice we perceive that the different pedagogical currents are mixed and the different training models are configured, from the technician teacher model to that of the critical-reflexive teacher. We also found that the municipality's responsibility to promote continuing teacher training is attached to national public policies, above all, economic and political interests are prioritized to the detriment of teacher training needs. Meantime, the desire for continuing education to awaken changes in educational practice was evident, to develop teaching leadership and to favor the teacher's role as a trainer of their peers, taking into account their challenges and potential. Therefore, through this investigation, we seek to open up a range of possibilities for new studies, with regard to aspects that favor the autonomy of the EJA teacher in the organization of their own training, the production of knowledge about public policies for teacher training and to the promotion of unpublished works on this theme.

**Keywords:** Public Policies. Continuing Teacher Training. Youth and Adult Education. Teaching practices.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>22</b>
1.1 Caracterização .....	22
1.2 Classificação e tipologia da pesquisa .....	22
1.3 Instrumentos para a produção de dados da pesquisa .....	24
1.4 Caetité/BA: cidade <i>locus</i> da pesquisa.....	26
1.5 Panorama da EJA na rede municipal de ensino de Caetité e no Brasil .....	28
1.6 Participantes da pesquisa .....	30
1.7 Critérios de inclusão e exclusão das escolas e dos participantes da pesquisa.....	31
<b>2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE ARTIGOS PUBLICADOS (2015–2021).....</b>	<b>33</b>
<b>2.1 Procedimentos de busca para a revisão da literatura .....</b>	<b>37</b>
2.2 Formação continuada e as abordagens teóricas .....	42
2.3 A formação continuada e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) .....	45
<b>3 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>51</b>
3.1 A importância das políticas públicas de formação para a carreira docente.....	51
3.2 Políticas públicas para a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos .....	53
3.2.1 O parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a resolução CNE/CEB nº 1/2000 .....	55
3.2.2 O parecer CNE/CEB nº 04/2010 e a resolução CNE/CEB n.º 02/2010 .....	57
3.2.3 O parecer CNE/CEB n.º 01/2021 e a resolução CNE/CEB n.º 01/2021 .....	58
<b>4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....</b>	<b>60</b>
4.1 Campo histórico da formação docente .....	60
4.2 Aspectos teórico-metodológicos da formação de professores.....	63
4.3 Concepções e modelos de formação docente .....	67
<b>5 A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....</b>	<b>74</b>
5.1 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os sujeitos dessa modalidade de ensino .....	74
5.2 Contribuições de Paulo Freire para formação de professores da Educação de Jovens e Adultos .....	77
<b>6 RESULTADOS DA PESQUISA E DISCUSSÃO.....</b>	<b>82</b>
6.1 O que dizem os documentos municipais sobre a formação continuada dos professores da	

Educação de Jovens e Adultos.....	82
6.1.1 Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs).....	82
6.1.2 Plano Municipal de Educação de Caetité (PME) .....	86
6.1.3 Estatuto do Magistério Público da Rede Municipal de Ensino .....	88
6.2 Categoria I: políticas públicas para EJA .....	89
6.3 Categoria II: realidade formativa.....	92
6.3.1 A importância da formação continuada e as ações de formação docente implementadas para a modalidade EJA .....	92
6.4 Categoria III: relação teoria x prática .....	98
6.4.1 As implicações pedagógicas na prática educativa dos professores e professoras da EJA em Caetité em função das formações continuadas .....	98
6.5 Categoria IV: desafios e lacunas nas formações docentes da EJA.....	101
6.5.1 Os desafios e lacunas que permeiam as formações docentes para a modalidade EJA no município de Caetité.....	101
6.6 Algumas intervenções pedagógicas realizadas na Educação de Jovens e Adultos em Caetité .....	105
6.6.1 Primeiro Fórum da EJA em Caetité.....	105
6.6.2 Almanaque da EJA: memórias e valorização das potencialidades dos alunos da EJA .	107
6.6.3 Mudanças na matriz curricular da EJA.....	108
6.6.4 Plantão Pedagógico da EJA.....	110
6.6.5 Projeto Chá Literário e Projeto FestEJA .....	110
6.6.6 Projeto OLIMPEJA: educação, esporte e consciência. Vivam essa prática!.....	112
6.6.7 Oficinas e/ou Feira do Trabalhador .....	113
6.6.8 Formação continuada nos Encontros Pedagógicos.....	114
6.6.9 Curso de formação continuada para os professores da Educação de Jovens e Adultos: <i>Educação de Jovens e Adultos: convergências e tensões no campo das políticas, da formação, da organização do trabalho pedagógico e do trabalho docente</i> (Carga horária 120 horas) .	114
6.7 Memorial fotográfico da EJA: visitando memórias (2011–2021).....	115
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>146</b>

## INTRODUÇÃO

*“Os professores devem combater a dispersão e valorizar o seu próprio conhecimento profissional docente, construído a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência. É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar nosso esforço de renovação da formação de professores”.*

*Nóvoa (2013, p. 204).*

Aciono agora um fascinante elemento do meu cérebro na busca pelos momentos marcantes e pelas experiências vivenciadas no percurso de minha vida acadêmica e profissional: a memória. Farei aqui uma retrospectiva das situações proveitosas, das formações enriquecedoras e dos acontecimentos que impactaram a minha formação profissional.

Para começar, gostaria de relatar com muito orgulho que sou fruto da escola pública. Por ser filha de professora, recebi fortes influências para cursar o magistério. Não me arrependi da escolha que fiz. A cada ano que passava, a cada teórico que estudava, a cada matéria vista, eu percebia como o mundo da educação era fantástico e de grande responsabilidade social e política.

Ao término do ensino médio, em 1997, uma grande dúvida tomava conta do meu ser. E agora, o que fazer? Que rumo seguir? Imersa nesse universo de certezas e incertezas, ingressei no curso de pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII, no ano de 1998. Inicialmente, por falta de opção e, depois, por verdadeira paixão. Fiz especialização em história social do trabalho, no ano de 2009, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Em 2006, ingressei na Universidade do Estado da Bahia, Campus VI, cursando licenciatura plena em ciências biológicas. Em 2012, fiz especialização em coordenação pedagógica, pela UNEB, Campus I.

Iniciei minha carreira profissional como professora concursada em 2002, no município de Caetité, em turmas de Educação de Jovens e Adultos, no tempo formativo I (1º a 5 anos do ensino fundamental) e tempo formativo II (6ª a 9ª anos do ensino fundamental) na função de professora regente por nove anos. Confesso que não tinha experiência alguma com essa modalidade, pois, até então, só tinha trabalhado em turmas de ensino fundamental anos iniciais e finais no diurno e em escola da rede particular de ensino. Para mim, a docência com jovens e

adultos, que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental na idade própria, seria um desafio enorme, mas a vontade de sempre fazer o melhor pela educação e por primar pela inclusão e pela qualidade do ensino foi maior. Assim que iniciei a prática da docência, senti a necessidade de recorrer a teorias que justificassem minha prática, então, fui em busca de qualificação e de teóricos que pudessem auxiliar a minha *práxis*, assim como de formas de garantir a esses educandos o direito a uma educação de qualidade, de aprender, de ampliar conhecimentos ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar. Por me identificar com o trabalho pedagógico com jovens e adultos e por aspirar melhorias para a referida modalidade, fui convidada a coordenar os trabalhos docentes da rede municipal de ensino, no ano de 2011.

O meu ingresso na coordenação pedagógica do município foi um grande divisor de águas na minha vida profissional, pois é inegável que a prática enquanto coordenadora pedagógica foi e está sendo um campo bastante fértil para a aquisição de novas experiências e dada a oportunidade de aprimorar outras.

Para os educadores municipais da Educação Jovens e Adultos (EJA), torna-se necessário um trabalho mais sistemático de formação continuada, pois o fazer pedagógico deve levar em conta os saberes que os educandos da EJA trazem consigo, levando-os a reconhecer seus múltiplos saberes, sua importância para a vida e seus limites. Sempre é necessário enfatizar junto aos docentes que em qualquer prática educativa em EJA é vital que os educadores e educandos se reconheçam enquanto sujeitos portadores e produtores de culturas e de saberes. Logo, para mim, enquanto coordenadora pedagógica, a quebra de paradigmas tradicionais se faz indispensável nesse novo cenário educacional, pois somente com a formação continuada, junto aos profissionais da educação, é que alcançaremos êxito. Para tanto, busco incessantemente repensar minhas ações pedagógicas, discutir coletivamente outras práticas possíveis e produzir novos conhecimentos na busca de um currículo vivo e que proporcione um ensino de qualidade.

Portanto, a prática educativa é, acima de tudo, um desafio, já que o educador consciente passa grande parte do seu tempo questionando-se, revendo conceitos, buscando dar o melhor a seus educandos. Por encarar a educação e o trabalho docente com tanta seriedade, sinto-me na responsabilidade de fazer isso com qualidade e com excelência, por isso, vejo cada vez mais a necessidade de sempre estar em busca de formação em educação.

Atualmente, ser educador/coordenador exige muito mais do que ter somente conhecimento sobre sua área específica. É preciso, além do domínio teórico de conteúdo, saber estimular o gosto pelo aprender, motivar a todos os envolvidos na construção do conhecimento e potencializar competências em meios às novas tecnologias existentes. Assim, considero a

formação continuada de coordenadores pedagógicos e de docentes uma ação inerente e imprescindível.

Somente em 2012, a secretaria municipal de educação ofereceu aos professores da EJA uma formação continuada nesta modalidade, que teve como temática: convergências e tensões na Educação de Jovens e Adultos, mediado pelos professores mestres, Jerry Adrianny, Helenice e Heli Sabino, docentes da UFMG/BH. Enquanto coordenadora, além desse curso, participei como organizadora do I fórum da EJA, em Caetité. As formações as quais mediei e/ou participei no período enquanto coordenadora da modalidade EJA, foram essenciais para o meu processo de construção, desconstrução e reconstrução profissional.

No circuito das minhas experiências formativas acadêmico-profissionais recorri/recorro a diversos cursos de qualificação que me fizeram e fazem ser uma profissional cada vez mais consciente do meu papel enquanto educadora e que contribuíram e contribuem de forma significativa para o enriquecimento de minha bagagem pedagógica teórica e prática. Foi em função das formações continuadas que vislumbrei um cenário propício para mudanças nos ambientes de aprendizagens, tornando-os inovadores e com melhorias para a prática pedagógica em turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, trabalhar com educação é construir uma perspectiva de vida melhor para tantos que talvez não consigam fazer isso sozinhos ou lhes foi negada a oportunidade de ascensão pessoal, social e profissional por meio dos estudos. Por isso, o sonho e a esperança por uma educação cada vez melhor fazem parte de minha vida profissional, hoje e sempre.

Os entraves pedagógicos que envolvem o alcance da qualidade da educação pública<sup>1</sup> tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores brasileiros e internacionais. Os significativos números de pesquisas científicas em educação e ensino, no Brasil, demonstram a vontade coletiva dos estudiosos em esclarecer, direcionar e desvelar caminhos mais promissores para a educação nacional.

Embora tenham ocorrido grandes avanços no que se refere à formação docente, ainda existem carências de estudos mais específicos sobre a *práxis* pedagógica e que necessitam de aprofundamentos teóricos e práticos.

Ensinar nem sempre é uma tarefa fácil, pois, como afirma o educador Paulo Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” e isso requer saberes que vão além da docência. O

---

<sup>1</sup>A qualidade da educação pública que defendemos parte da ótica de uma educação de qualidade com equidade. Nos referimos à qualidade social com vistas à formação plena de homens e mulheres para que possam, de maneira consciente e crítica, transformar a sociedade, tornando-a mais humanizada.

educador precisa, primeiramente, conhecer as especificidades dos sujeitos, buscar novos conhecimentos, agregar informações pedagógicas à sua prática educativa e preocupar-se com a formação integral dos educandos.

Indubitavelmente, a vontade de saber cada vez mais é algo inerente ao ser humano, dado que a curiosidade é a mola propulsora das novas descobertas, haja vista que o homem é um ser ávido e sequioso por novos saberes. Assim, acreditamos que o interesse por um objeto de pesquisa esteja sempre enraizado na vida cotidiana do pesquisador. Sob esta ótica, o interesse pelo tema *Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA)* surgiu, paulatinamente, ao longo dos meus vinte anos de carreira trabalhados na educação básica com a modalidade EJA, no município de Caetité/BA.

O trabalho com a modalidade EJA trouxe-me inquietações e provocações acerca das formações continuadas e as suas implicações na prática docente em turmas de jovens e adultos que estão inseridos nessa modalidade, pois, durante o meu percurso profissional, principalmente enquanto coordenadora pedagógica, pude vivenciar as alegrias e as agruras provocadas pelos momentos formativos e pelas ausências deles na prática docente. Assim, paulatinamente, foi crescendo em mim a necessidade de compreender o percurso formativo dos professores da Educação de Jovens e Adultos, como também, de analisar as políticas públicas de formação docente, propostas e implementadas no município de Caetité para os professores da EJA. Da mesma forma, analisar as contribuições e as implicações que os encontros de formações continuadas proporcionaram à prática educativa dos professores e professoras da EJA.

Diante da análise das metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), anexo à Lei nº 13.005/2014, aprovada em 25 de junho de 2014, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica presentes nas resoluções do Conselho Nacional de Educação/CP nº 01/2002, nº 02/2015 e nº 02/2019 e considerando a importância desses documentos que legislam sobre a formação continuada dos docentes que atuam na educação básica, germinou em mim uma curiosidade epistemológica, que me fez levantar os seguintes questionamentos: que políticas públicas de formação continuada foram propostas e implementadas no município de Caetité-BA para os docentes da Educação de Jovens e Adultos, nos últimos 10 anos (2011 a 2021), e quais implicações essas formações têm provocado na prática educativa dos professores e professoras da EJA?

Na discussão teórica dessa pesquisa acerca das políticas públicas em educação e formação continuada para os profissionais da educação, utilizamos os estudos desenvolvidos

por Nóvoa (1992, 1995, 2007), Garcia (1999), Pimenta (2000), Tardif (2002), Gatti (2008), Imbernón (2009, 2010a, 2010b), Freire (1996, 1993, 1994, 2011, 1999, 1991), Di Pierro (2000), Diniz-Pereira (2014), Arroyo (2006, 2018), Gadotti (2014), dentre outros.

Acreditamos que com este trabalho de pesquisa estaremos contribuindo com estudos, produção de conhecimentos, aprofundamentos e reflexões sobre as políticas públicas de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, divulgar as experiências pedagógicas dos professores da EJA do município de Caetité, o processo de formação desses profissionais e a necessidade de uma prática pedagógica em turmas de EJA com maior qualidade social. Deste modo, reconhecemos que as experiências desses educadores precisam ser registradas, não apenas na memória, mas que sejam documentadas e compartilhadas com profissionais da educação de cidades e realidades distintas, mas que também deixaram e ainda deixam suas marcas na história de luta pelo direito à Educação de Jovens e Adultos pública, inclusiva e de qualidade.

Neste trabalho, abordamos a formação continuada do professor como um ponto crucial para a formação dos discentes, pois essa relação é caracterizada por um processo dialético historicamente produzido, uma vez que o professor e o aluno são agentes sociais ativos. O educador assume um papel relevante na comunidade em que atua, principalmente em relação à promoção do saber escolar e na busca pela formação de sujeitos críticos e emancipados.

Os desafios impostos à formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos são muitos e remetem ao descaso secular pelo qual tramitaram e ainda tramitam as modalidades de ensino. A presente pesquisa é de abordagem qualitativa e tem como foco as políticas públicas de formação continuada para os professores da Educação de Jovens e Adultos que trabalham e lecionam em escolas públicas no município de Caetité-BA.

Diante disso, surge a necessidade da especificidade de formação de professores para atuarem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>2</sup>, dada a diversidade de saberes e culturas que envolvem esses sujeitos e as peculiaridades inerentes a essa modalidade de ensino.

Nesse sentido, os objetivos desta pesquisa foram: analisar as políticas públicas de formação continuada propostas e implementadas no município de Caetité-BA para os docentes

---

<sup>2</sup>Na escrita desta dissertação optamos pelo uso da nomenclatura Educação de Jovens e Adultos (EJA), em razão do seu uso já está culturalmente enraizado nas falas dos profissionais da educação e por ser referendado nos documentos nacionais. Entretanto, a sigla utilizada pelos profissionais do município de Caetité/BA é a EJAI (Educação de Jovens, Adultos e Idosos). Deixamos evidente o nosso respeito ao pluralismo cultural e à diversidade epistemológica. No nosso ponto de vista, o que mais importa é a garantia do direito à educação e a emancipação dos sujeitos jovens, adultos e idosos.

da Educação de Jovens e Adultos, nos últimos 10 anos (2011 a 2021); discutir sobre as implicações pedagógicas que as formações continuadas ou as ausências delas têm exercido na prática educativa dos professores e professoras da EJA; compreender as concepções dos professores sobre a formação continuada e a sua importância para o trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos; identificar os principais desafios da implementação de formações continuadas no município para a Educação de Jovens e Adultos.

Com esse intuito, adotamos como percurso metodológico, a pesquisa participante, pois ela se caracteriza pela interação e identificação do investigador com as pessoas pesquisadas. Com isso, ela busca o envolvimento dos participantes na análise de sua própria realidade, por intermédio da interação entre pesquisadores e pesquisados no intuito de compreender a realidade que os circundam. Já a análise dos dados foi inspirada nas categorias temáticas, propostas por Bardin (1977).

Propomos um recorte que vai desde conceitos de formação baseados na racionalidade técnica até os orientados para a autoformação crítica, pautados na experiência pedagógica e em conhecimentos teóricos necessários à formação docente.

Na primeira parte, descrevemos o processo metodológico do trabalho investigativo, que tem uma abordagem qualitativa e utiliza a pesquisa participante como metodologia, levando em consideração os instrumentos técnicos e as características das escolas onde a coleta de dados foi realizada. Diante disso, indicamos as diferentes etapas estruturais de nosso estudo, traçamos graficamente um panorama do perfil docente dos professores da EJA, seu processo de formação e as principais características profissionais.

Na segunda parte, expusemos a revisão sistemática da literatura que realizamos em artigos científicos que abordam a Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) disponíveis nas bases nacionais, cujo objetivo foi identificar e analisar as principais abordagens teóricas acerca da formação continuada presentes nas pesquisas científicas no período de 2015 a 2021.

Na terceira parte do estudo, apresentamos um olhar histórico sobre as políticas públicas, procurando conceituá-las, como também, delineamos as políticas públicas nacionais para a formação docente. Em seguida, partimos para a discussão acerca dos principais modelos que marcaram historicamente a formação docente, ao passo que discutimos a forma como esses modelos afetaram a prática pedagógica em cada momento histórico-social.

Na quarta parte do estudo, analisamos os dados coletados com base em quatro categorias: políticas públicas para EJA; realidade formativa; relação teoria x prática; desafios e lacunas nas formações docentes da EJA. Nesse sentido, procuramos documentar, delinear e

analisar de forma específica os caminhos percorridos pelas políticas públicas de formação de professores para a modalidade EJA na cidade de Caetité. Na quinta parte, apresentamos algumas intervenções pedagógicas realizadas na Educação de Jovens e Adultos em Caetité (2011–2021) e expusemos os resultados alcançados por meio dos diálogos reflexivos tecidos com os professores da EJA durante o memorial fotográfico. Já, na quinta e última parte, tecemos algumas considerações finais que apontam para os resultados identificados nesta investigação. Apresentamos, enfim, uma síntese de nossas reflexões e dos resultados dessa nossa experiência investigativa.

Em suma, acreditamos que os resultados desta pesquisa contribuirão de forma significativa na proposição de novas políticas educacionais para a formação continuada de professores, na ampliação e no desenvolvimento de estudos posteriores que tragam ao centro das discussões ações governamentais voltadas para a formação docente, em especial, a formação continuada de professores da Educação de Jovens e adultos. Dessa forma, fomentar práticas pedagógicas com maior qualidade social, contribuindo assim, na valorização dos sujeitos da EJA e no desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas e que valorizem o universo cultural desses alunos.

## 1 PERCURSO METODOLÓGICO

*“Todo conhecimento começa com o sonho. O sonho nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina, brota das profundezas do corpo, como a alegria brota das profundezas da terra. Como mestre só posso então lhe dizer uma coisa. Contem-me os seus sonhos para que sonhemos juntos”.*

*Rubem Alves (1993).*

### 1.1 Caracterização

Levando em consideração os aspectos éticos de um trabalho científico, primeiramente dialogamos com os professores e coordenadores/articuladores participantes, para convidá-los e informá-los sobre o nosso trabalho investigativo. Em seguida, o projeto foi apresentado à secretária municipal de educação, para que compreendesse os objetivos desse estudo e assinasse o termo de anuência autorizando a aplicabilidade deste estudo investigativo aos docentes e coordenadores/articuladores que trabalham com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino.

Posteriormente, este trabalho foi submetido ao Conselho de Ética e Pesquisa da UESB (CEP) e somente após a aprovação pelo comitê de ética e da emissão do parecer consubstanciado nº 5.475.609 (Anexo I), na data de 19 de junho de 2022, foi que iniciamos o processo de coleta e estruturação dos dados da pesquisa. É importante salientar que só depois da leitura e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes é que iniciamos as entrevistas semiestruturadas.

### 1.2 Classificação e tipologia da pesquisa

Visando a obter respostas às nossas inquietações, utilizamos como opção metodológica a abordagem qualitativa, que nos possibilitou aprofundar a compreensão dos fenômenos diante das questões locais, das subjetividades que atravessam os participantes.

Isto posto, este tipo de abordagem envolve a aquisição de dados descritivos, adquiridos pelo pesquisador em contato direto com a situação estudada (BOGDAN; BIKLEN, 1999). Assim, a abordagem qualitativa permitiu que alcançássemos uma descrição mais realista das políticas públicas que envolveram os processos formativos no município em questão e de suas implicações na *práxis* pedagógica, entre os anos de 2011 a 2021, bem como das subjetividades dos participantes deste estudo, levando em consideração a importância da formação continuada para os docentes da Educação de Jovens e Adultos.

Para Minayo (2004), uma abordagem qualitativa possui metodologia própria, que visa a compreender interpretativamente as experiências dos indivíduos no contexto de suas vidas, respeitando suas singularidades. Logo, o caráter dessa abordagem permite que as questões relacionadas à investigação do fenômeno em estudo sejam aprofundadas, bem como as suas relações, conforme a aproximação com a situação estudada, na busca pelo o que é comum, mas estando aberto para apreender os aspectos individuais e os múltiplos significados (GIL, 1999).

Assim, metodologicamente, além de apresentar uma abordagem qualitativa, o presente estudo está estruturado nos elementos da pesquisa participante e encontra-se apoiado nos escritos de BRANDÃO (1990).

Por esse viés, Silva (1991, p. 25) destaca a importância e o compromisso da pesquisa participante ao observar que "a investigação participante, surge da necessidade de produzir conhecimentos, não só para conhecer a realidade, mas também para transformá-la". Dentro desta perspectiva, o objetivo é compreender e reconstruir o conhecimento existente sobre o tema investigado (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Assim, a pesquisa participante ajudou-nos na aquisição de dados mais descritivos, adquiridos pelo pesquisador em contato direto com a situação estudada, dado que o processo é mais relevante do que o produto e a preocupação predominante está em externar os posicionamentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, respeitando-os em sua riqueza (BOGDAN; BIKLEN, 1999).

Indiscutivelmente, não há como fazer ciência sem método, visto que um estudo científico exige uma ação pensada, sistematizada e requer etapas a serem cumpridas para se chegar ao resultado. De acordo com Freitas (2007, p. 45), "sabemos que o método é essencial em uma pesquisa – depois de identificado o problema. Problema e método têm uma relação direta". Para tanto, o método adotado nesta pesquisa inspirou-se no materialismo histórico dialético, cujo enfoque teórico-metodológico visa compreender a realidade do mundo em função das grandes transformações da história e das sociedades humanas. Por conseguinte, o termo materialismo refere-se à condição material da existência humana, já o termo histórico

revela a compreensão de que a existência do ser humano é condicionada historicamente, enquanto que o termo dialético, diz respeito aos movimentos das contradições produzidas na própria história, haja vista que nossa realidade não é imutável, não é estática, está sempre em movimento, numa cinesia dinâmica, em que há sempre novas afirmações, novos questionamentos, para, com isso, realizar novas afirmações, de modo que novas verdades sejam construídas. Segundo Triviños (2019), os pesquisadores que seguem este método devem ter uma compreensão dialética da materialidade da realidade natural e social, ideias e fenômenos e uma concepção clara dos conceitos básicos que regem o método em questão.

Então, o materialismo histórico dialético compreende que a realidade é dialética porque ela se encontra em constantes transformações, e é fruto do mundo material determinado pelas relações sociais. Dessa forma, compreendemos que “não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos”, como tais, inconclusos (MARX; ENGELS *apud* NETTO, 2011, p. 31).

Sob essa ótica, os princípios do método crítico do materialismo histórico dialético, configura-se como uma possibilidade para a investigação no âmbito educacional que, em razão da sua complexidade, necessita de uma perspectiva mediada por críticas, contradições e aprimoramentos (RODRÍGUEZ, 2014). De forma ampla, podemos concluir que entre as contribuições do materialismo histórico dialético para a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos está, além das já apontadas, a tomada de consciência da intencionalidade do ato pedagógico e, conseqüentemente, do ato formativo, com isso, a necessidade da constante ação-reflexão-ação em torno da formação docente.

### **1.3 Instrumentos para a produção de dados da pesquisa**

No intuito de fundamentar a pesquisa e subsidiar a escrita da dissertação, realizamos um estudo bibliográfico em torno do objeto investigado e uma revisão sistemática da literatura sobre formação continuada para os docentes da EJA. Assim, visando a obter um aprofundamento teórico acerca das políticas públicas e formação docente, buscamos apoio nos estudos desenvolvidos por Nóvoa (1992, 1995, 2007), Garcia (1999), Pimenta (2000), Tardif (2002), Gatti (2008), Imbernón (2009, 2010a, 2010b), Freire (1996, 1993, 1994, 2011, 1999, 1991), Diniz-Pereira (2014), Arroyo (2006, 2018), dentre outros. Já em relação à Educação de Jovens e Adultos, à formação continuada e à *práxis* pedagógica, lançamos mão dos estudos realizados por Freire (1996, 2011, 2014), Di Pierro (2000), Curry (2000), Arroyo (2006, 2018), Gadotti (2014) e outros.

Com a finalidade de encontrarmos respostas para a questão problematizadora da nossa pesquisa, a saber: que políticas públicas de formação continuada são propostas e implementadas no município de Caetité-BA para os docentes da Educação de Jovens e Adultos e quais implicações essas formações têm provocado na prática educativa dos professores e professoras da EJA, nos últimos 10 anos (2011 a 2021), utilizamos as seguintes técnicas de coleta de dados: entrevistas individuais semiestruturadas, aplicação de questionários, exploração bibliográfica, memorial fotográfico e análise de documentos oficiais municipais como: Plano Municipal de Educação (PME); o Estatuto do Magistério Público da Rede Municipal de Caetité e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas em estudo.

A aplicação dos questionários e as entrevistas semiestruturadas foram realizadas em momentos distintos, entre os meses de julho e agosto de 2022, com docentes da Educação de Jovens e Adultos, articuladores, coordenadora técnica da EJA e com uma servidora pública da secretaria municipal de educação designada pelo secretário de educação em exercício para representá-lo.

Com o intuito de reviver memórias das formações continuadas desenvolvidas no período de 2011 a 2021 nos encontros pedagógicos e formativos, realizamos no dia 11/02/2023, das 8h às 12h no auditório do Núcleo Educacional de Avaliação e Formação do Município de Caetité (NEAF), um Memorial Fotográfico para os professores da Educação de Jovens e Adultos do município. Em meios a isso, realizamos momentos interativos e reflexivos acerca das implicações pedagógicas que essas ações formativas provocaram na prática educativa dos professores da EJA.

Na última etapa deste estudo, realizamos a análise interpretativa dos dados coletados, com inspiração na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Segundo a autora, “o objetivo [...] da análise de conteúdo é a manipulação de mensagem [...] para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 1977, p. 52).

Por conseguinte, consideramos essa técnica a mais adequada para a análise dos dados da nossa pesquisa, pois, conforme Flick (2009), o pesquisador durante o processo de escolha do documento não deve concentrar-se apenas no conteúdo, embora isso seja importante, mas levar em consideração o contexto, a utilidade e a função do material em análise. Isso porque todos esses elementos são um meio de entender e decifrar um caso particular de história de vida ou um determinado processo histórico-social.

A análise dos dados não se restringiu à mera descrição dos conteúdos, mesmo que isso fosse necessário, no entanto, levou em consideração o quanto os mesmos contribuíram para a

construção do conhecimento, por meio da sua interpretação. Dessa forma, optamos por separar os procedimentos em três momentos: Pré-análise (organização); Exploração do material (codificação, decomposição ou enumeração); Tratamento dos resultados e interpretação (resultados significativos e válidos) (BARDIN, 1977).

Na fase da **Pré-análise** procuramos organizar os documentos, materiais e dados coletados, no intuito obter as informações por meio da leitura, seleção e preparação do material. Já na fase da **Exploração do material**, os materiais foram analisados mais profundamente. Com isso, objetivou-se também a identificação das unidades de registro (categorização e frequência), pois, a partir de então, poderíamos dar início ao próximo passo: interpretações e inferências. Na fase de **Tratamento dos resultados obtidos e interpretação**, o objetivo foi transformar dados, até então considerados brutos, em informações relevantes e válidas, sempre recorrendo aos autores que abordam o tema, logo, utilizá-los neste estudo para a produção dos resultados.

Ressaltamos que as entrevistas semiestruturadas foram gravadas em áudios, transcritas em sua totalidade e convertidas em texto. Inspiradas na técnica proposta por Bardin (1977), sistematizamos e organizamos a interpretação dessas informações, a fim de produzir novos conhecimentos. Por fim, os dados foram coletados e analisados mediante totalização dos questionários e entrevistas, assim como no confronto com as informações obtidas na análise documental. Para tanto, procuramos, com base nas categorias definidas, estabelecer inferências sobre o contexto analisado.

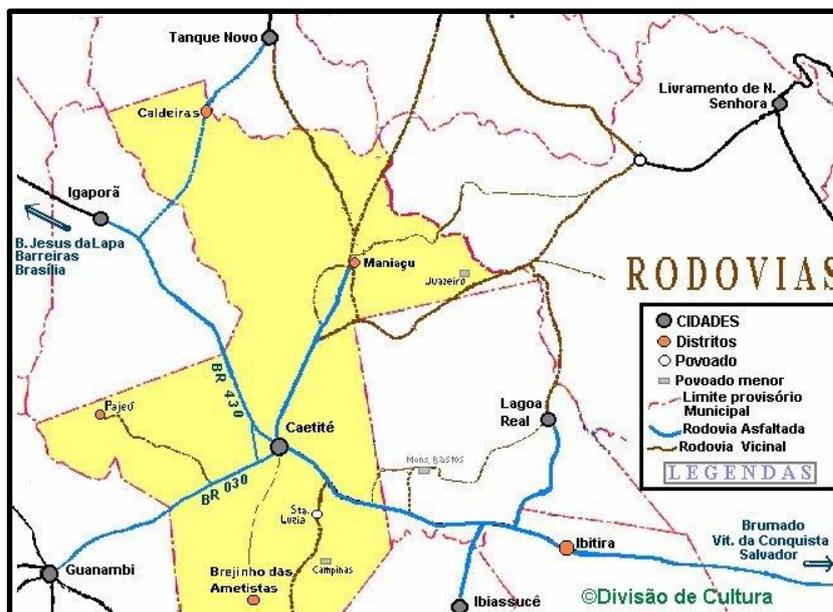
Consideramos esta etapa extremamente importante para a pesquisa científica, pois nesta fase analisamos os dados encontrados, além de profundas reflexões com base nos pressupostos teóricos estudados *a priori*. Após esta etapa, definimos quatro categorias de análise, a saber: políticas públicas para EJA; realidade formativa; relação teoria x prática e desafios; e lacunas nas formações docentes da EJA.

#### **1.4 Caetité/BA: cidade *locus* da pesquisa**

A cidade *locus* dessa pesquisa foi o município de Caetité – BA, situado na região oeste do sudoeste da Bahia, com população estimada de 51.081 mil habitantes (IBGE, 2010). Caetité está localizada na região sudoeste da Bahia, encontra-se a 750 km de distância da capital, Salvador, estando a 14°04'08 de latitude sul e 42°28'30 de longitude oeste, tem uma extensão territorial de 2.306,38 km<sup>2</sup>, altitude de 825 metros. Possui clima ameno, apesar de situado no semiárido. Os períodos de maior insolação são nos meses de abril e agosto, sua temperatura

média anual é de 21,4°C, cuja média máxima é de 26,8°C e mínima de 16,4°C (CAETITÉ, 2015).

Figura 1 — Localização do município de Caetité/BA



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010).

Segundo o IBGE (2010), a população municipal totalizava 47.515 habitantes no ano de 2010, sendo a densidade demográfica de 19,45 hab/km. O município de Caetité passou por significativas mudanças geográficas na última década, a taxa do crescimento da população se difere do país que tem se apresentado declinante, tendência esta que deverá continuar nos próximos anos.

A cidade de Caetité está localizada em uma área de ventos constantes e de alta intensidade. Para isso, foi construído um parque de energia eólica, onde a energia produzida vai para uma subestação e, em seguida, para a Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF), de onde é distribuída para todo o Brasil. Caetité se destaca de outras cidades pela abundância de minerais encontrados em seu solo. Além de possuir minas de urânio, seu solo também contém minerais como ametista, na região do Brejinho das Ametistas, e ferro, na região de Santa Luiza, esse povoado também é destaque no cultivo da cana-de-açúcar para a produção de cachaça artesanal e rapadura.

Tabela 1 — A população do município de Caetité (maiores de 15 anos)

População e localização/Faixa etária*	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 34 anos	Mais de 35 anos
Urbana	1688	4292	5160	10501
Rural	1235	2558	2655	7995

População e localização/Faixa etária*	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 34 anos	Mais de 35 anos
<b>Total</b>	2923	6850	7815	18496
PIB**	IDH***	Taxa de analfabetismo****		
242.843	0,67	População de 15 anos ou mais		
		30,70		

Fonte: elaborado pela autora com dados dos Indicadores demográficos e educacionais do MEC (2022).

\*IBGE: contagem (2007).

\*\*IBGE (2005).

\*\*\*Índice de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2000).

\*\*\*\*IBGE: Censo Demográfico (2000).

Caetité faz fronteira com os municípios de Caculé, Ibiassucê, Livramento de Nossa Senhora, Tanque Novo, Guanambi, Igaporã, Pindaí e Lagoa Real. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). O município é composto de quatro distritos, a saber: Brejinho das Ametistas, a 24 km; Caldeiras, a 60 km; Maniaçu, 28 km; e Pajeú do Vento, a 26 km.

### 1.5 Panorama da EJA na rede municipal de ensino de Caetité e no Brasil

O Município de Caetité, concomitantemente com o cenário nacional, vivenciou todas as tendências e dificuldades na modalidade da EJA, adaptando-se ao desenvolvimento e crescimento socioeconômico da população. Logo, a exigência do próprio mercado de trabalho vem impulsionando a busca pela escolarização e complementação dos estudos. Neste município, há a necessidade da ampliação da oferta da EJA visto que apresenta um grande número de jovens e adultos que ainda não tiveram acesso à escolarização ou ainda não concluíram (CAETITÉ, 2015 - 2025).

Visando a garantir o direito de todos os cidadãos à educação, em qualquer faixa etária, a Secretaria Municipal de Educação (SME) oferece às pessoas com 15 anos ou mais a oportunidade de dar prosseguimento ou iniciar os estudos, matriculando-se na modalidade EJA em nível de Ensino Fundamental. A Educação de Jovens e Adultos no município é ofertada em oito unidades educacionais: Escola Municipal Senador Ovídio Teixeira, Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira, Escola Municipal Zelinda Carvalho Teixeira, Escola Municipal Almir Públio, Escola Municipal Clemente Ferreira de Castro, Escola Municipal Frei Henrique de Coimbra e Escola Municipal Dom Manoel Raimundo de Melo. Atualmente, a EJA é ofertada predominantemente no período noturno. A Educação de Jovens e Adultos no município de Caetité está estruturada em dois tempos formativos, organizados em cinco eixos: Tempo

formativo I, refere-se ao ensino fundamental anos iniciais e é composto por três eixos: eixo I (1º ano), eixo II (2º e 3º anos) e o eixo III (4º e 5º anos), já o Tempo formativo II, correspondente ao ensino fundamental anos finais, é constituído pelos seguintes eixos IV (6º e 7º anos) e o eixo V (8º e 9º anos).

As classes são heterogêneas, com jovens e adultos, inclusive idosos, homens e mulheres, portadores de necessidades especiais, trabalhadores empregados ou desempregados, com nenhuma ou com diferentes níveis de escolaridade, migrantes de zona rural com diferentes objetivos, tais como: afirmação pessoal e aumento da autoestima; busca de certificação para emprego ou promoção; continuidade de estudos na etapa do Ensino Médio; desejo religioso de leitura da Bíblia; aquisição da carteira de habilitação, participação político-social mais ativa dentre outros (PME, 2015 - 2025, CAETITÉ/BA). Segundo Arroyo (2006, p. 22), esses educandos "são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia".

Em nível nacional, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) mostram que a taxa de analfabetismo ainda recua lentamente, descendo a 6,6%, em 2019. No Brasil, no ano de 2019, tínhamos 11.041 milhões de pessoas que já completaram 15 anos de idade sem aprender a ler nem escrever, sendo que cerca de 76%, eram de cor preta ou parda. Conclui-se que, embora tenham surgido ações visando à redução do analfabetismo, ainda continuamos com um índice alto de indivíduos não alfabetizados. Segundo o IBGE (2019), o número de analfabetos é até três vezes maior entre os idosos que entre os jovens. Os dados do IBGE (2019) ainda comprovam que quase seis, em cada dez analfabetos, no país, são moradores da região nordeste, onde houve ligeira piora no analfabetismo em relação ao ano de 2018.

A taxa de analfabetismo do Nordeste é mais do que o dobro da nacional: 13,9%, com 6,2 milhões de pessoas nessa condição. Na região Sul, é de apenas 3,30% (IBGE, 2019). O Brasil já está quatro anos atrasado em relação ao cumprimento da meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de reduzir a taxa de analfabetismo a 6,5%, em 2015. O PNE também prevê a diminuição do analfabetismo até 2024. Contudo, no Município de Caetité houve uma redução do índice de analfabetismo entre as pessoas acima de 15 anos, no período de 2000 a 2010, conforme podemos verificar na tabela abaixo:

Tabela 2 —Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade no município de Caetité

<b>Período</b>	<b>Taxa</b>
Ano 2000 (%)	30,7
Ano 2010 (%)	20,4

Fonte: elaborado pela autora com dados do Censo 2010

O Índice Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF), em 2018, apontou que cerca de 30% dos brasileiros, entre 15 e 64 anos, são analfabetos funcionais<sup>3</sup>.

## 1.6 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com os coordenadores/articuladores, docentes e com uma servidora pública designada para representar o secretário de educação. Participaram da pesquisa, seis escolas, sendo duas localizadas na sede do município e 4 localizadas na zona rural.

Os participantes constituíam um grupo formado por docentes e coordenadores/articuladores em efetivo exercício na modalidade EJA — Ensino fundamental — turno noturno, coordenadora técnica da EJA e uma professora-formadora da Secretaria de Educação, designada pelo Secretário de Educação. Todas as escolas municipais selecionadas atendem à modalidade da Educação de Jovens e Adultos, e a escolha por esses espaços de investigação se justifica, principalmente, pela necessidade de analisar as políticas públicas de formação continuada propostas e implementadas no município de Caetité-BA para os docentes da Educação de Jovens e Adultos e as implicações que essas formações têm provocado na prática educativa dos professores e professoras da EJA, nos últimos 10 anos (2011–2021). É importante salientar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia por meio do Parecer Consubstanciado nº 5.475.609 (Anexo I).

Tabela 3 — Participantes da pesquisa

<b>Profissionais da educação</b>	<b>Total</b>	<b>Participantes da pesquisa (amostragem)</b>
Total de professores efetivos que lecionam na Educação de Jovens e Adultos	63	12
Articuladores da Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais participantes da pesquisa	05	04
Coordenadora técnica da Educação de Jovens e Adultos	01	01
Secretário Municipal de Educação ou um servidor designado por ele	01	01
<b>Total de participantes da pesquisa</b>		<b>18</b>

Fonte: elaborado pela autora (2022).

<sup>3</sup>Os termos analfabetos funcionais servem para designar indivíduos que sabem ler e escrever, mas sentem dificuldades para compreender ou interpretar um texto.

Responderam ao questionário, docentes efetivos que lecionam na modalidade EJA do município de Caetité. Este instrumento de pesquisa visava obter dados preliminares dos participantes sobre as propostas e implementação de políticas públicas de formação continuada para os docentes da EJA.

Assim, para preservar a identidade dos participantes, optamos por nomear os professores entrevistados com pseudônimos e os articuladores com números para diferenciá-los: Articulador 01, Articulador 02, Articulador 03, assim em diante. Coordenadora Técnica, para referir-se à fala da coordenadora técnica da EJA e Professora formadora, para designar a servidora pública substituta do Secretário Municipal de Educação. Para destacar a fala dos entrevistados, utilizamos a fonte em itálico. As entrevistas ocorreram em locais pré-estabelecidos pelos participantes e, com as suas permissões, foram audiogravadas e, posteriormente, transcritas. Além das entrevistas, a geração de dados contou com análise de documentos oficiais como: Plano Municipal de Educação (PME), Estatuto e Valorização do Magistério e Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs).

O contexto investigado corresponde às Políticas públicas de formação continuada para professores que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, em seis escolas municipais na cidade de Caetité/BA, descritas conforme Tabela 3, a seguir.

Tabela 4 — EJA: ensino fundamental da rede municipal de Caetité (2022)

Nome das Escolas*	Escolas localizadas na zona urbana		Escolas localizadas na zona rural				Total
	Escola Paulo Freire	Escola Miguel Arroyo	Escola Francisco Imbernón	Escola Bernadete Gatti	Escola Antônio Nóvoa	Escola Moacir Gadotti	
Quantidade de Professores	14	13	09	06	12	09	<b>63</b>
Quantidade de alunos matriculados na EJA	245	176	93	46	177	69	<b>806</b>

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras com base nos dados da entrevista e do Censo Escolar (2022).

\*utilizamos pseudônimos para os nomes das escolas para não identificar os participantes.

### 1.7 Critérios de inclusão e exclusão das escolas e dos participantes da pesquisa

Os critérios de seleção das escolas e de participantes foram exclusivamente de três ordens: a primeira, participaram da pesquisa as escolas que atendessem a modalidade EJA/Ensino fundamental, anos iniciais e/ou anos finais no turno noturno; a segunda, foram selecionados de cada escola participante da pesquisa, preferencialmente, dois professores efetivos da rede municipal de ensino e que estivessem lecionando na modalidade EJA, por no

mínimo 5 (cinco) anos de docência; e o terceiro e último critério, os participantes concordaram com os objetivos da pesquisa e assinaram o TCLE.

Quadro 1 — Caracterização dos professores participantes da pesquisa

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação Inicial</b>	<b>Formação continuada/ pós-graduação</b>	<b>Tempo de docência em turmas de EJA</b>	<b>Localização da escola que leciona</b>	<b>Tempo da última formação em EJA</b>
Professora Amor	44	Geografia	Geografia e Meio Ambiente	17 anos	Rural	3 a 4 anos
Professora Esperança	Não informou	Letras	Mestrado	17 anos	Rural	Menos de 1 ano
Professora Caridade	55	Pedagogia	Gestão Escolar	13 anos	Rural	3 a 4 anos
Professor Generosidade	56	História	História Social - Brasil	18 anos	Urbana	3 a 4 anos
Professora Ternura	47	Geografia	Ensino da geografia e Coordenação Pedagógica	6 anos	Rural	Não participou
Professora Alegria	58	Letras	Possui, mas não informou	18 anos	Rural	3 a 4 anos
Professora Fé	43	Letras/Pedagogia	Mestrado	12 anos	Rural	Está participando
Professora Gratidão	Não informou	Letras	Educação especial	17 anos	Rural	3 a 4 anos
Professor Perdão	51	Letras	Possui, mas não informou	18 anos	Urbana	5 a 6 anos
Professor Felicidade	58	Matemática/Letras	Possui, mas não informou	13 anos	Urbana	9 a 10 anos
Professor Coragem	57	Letras	Metodologia do Ensino Superior	17 anos	Rural	7 a 8 anos
Professora Carinho	59	Letras	Possui, mas não informou	7 anos	Rural	1 a 2 anos

Fonte: elaborado pela autora (2022).

## **2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE ARTIGOS PUBLICADOS (2015–2021)**

Qualquer pesquisa científica antes de ser executada, independentemente de suas características, requer uma revisão rigorosa da literatura para conhecer os resultados já existentes sobre o assunto, com isso, evitar duplicação de trabalhos, reconhecer lacunas na pesquisa, enfim, determinar o rumo de sua própria investigação. Atualmente, devido à grande quantidade de informação em meio eletrônico, nos deparamos com alguns trabalhos de relevância acadêmica e muitos trabalhos sem qualquer base científica, necessitamos, portanto, lançar mão de métodos de pesquisa rigorosos para encontrar trabalhos de qualidade e afins no ambiente acadêmico e científico (ASSAÍ; ARRIGO; BROIETTI, 2018;).

Assim, realizamos uma revisão sistemática da literatura, por meio da qual fizemos um levantamento das produções em artigos científicos disponíveis nas bases nacionais que abordam a Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujo objetivo foi identificar e analisar as principais abordagens teóricas acerca da formação continuada presentes nas pesquisas científicas, no período de 2015 a 2021. O levantamento das produções foi feito no Portal de Periódicos da CAPES e foram aplicadas técnicas apropriadas da revisão sistemática, para que os leitores possam avaliar o rigor e a completitude deste trabalho fazendo uso de equações pertinentes ao tema.

Foram utilizadas estratégias de busca específicas que visaram a detectar o máximo de literatura relevante possível. Para identificação dos trabalhos, utilizou-se descritores em português no modo de busca avançada da referida base de dados. Adotamos critérios de inclusão e exclusão explícitos para avaliar cada artigo, bem como especificação da informação a ser obtida de cada estudo (KITCHENHAM, 2004).

A formação continuada de professores envolve um conjunto de saberes que, segundo Libâneo (2005), são adquiridos pelos profissionais da docência paralelamente ao exercício de sua profissão, com o intuito de promover reflexões e aperfeiçoar a sua prática. As formações continuadas têm como objetivo auxiliar os professores a relacionar teoria e prática de forma mais tangível, ao tempo que lhes proporciona o alcance de resultados mais satisfatórios no processo ensino-aprendizagem. Percebe-se que as atividades de formação continuada têm contemplado professores de diferentes idades e anos de serviço. Por formação contínua, entende-se qualquer atividade posterior à formação inicial, realizada por professores que visam a promover o desenvolvimento profissional. Voltada para as necessidades da sociedade

contemporânea, a formação continuada envolve as perspectivas pessoais, profissionais e cívicas dos professores, com base em um processo global que favorece o progresso pessoal e a prática coletiva. Logo, na concepção de Imbernón (2010a), essa situação pode fomentar nos profissionais da educação o desejo de redimensionar a sua *práxis* pedagógica com a adoção de novas atitudes, oportunizando-lhes refletir sobre a sua *práxis* pedagógica. Para Nóvoa (1997, p. 25),

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Gatti (2008) identifica diferentes práticas que, ora envolvem cursos oferecidos após a graduação ou após o ingresso na profissão docente, ora referem-se à qualquer atividade que propicie reflexão, informação, discussão, além de trocas que oportunizem o aprimoramento profissional, como:

horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, [...] (GATTI, 2008, p. 57).

Devido à dinâmica da profissão docente, o ambiente escolar é o local ideal para que a formação continuada aconteça, portanto, a profissão necessita de aprimoramento contínuo no intuito de amenizar as lacunas existentes na aprendizagem e adquirir maior autonomia diante das necessidades pedagógicas que foram surgindo ao longo da carreira. Segundo Freire (1996, p. 23), “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Nesta lógica, a aprendizagem é um processo inacabado na vida de todo indivíduo.

Dessa forma, deixar que os professores sejam protagonistas de sua formação significa transformar as instituições educacionais em espaços privilegiados de formação e utilizar a escola como centro do processo de ação-reflexão-ação. Assim, os ambientes escolares têm sido habitualmente usados para realizar projetos de formação continuada, campo bastante fértil para que professores possam conduzir suas próprias pesquisas e realizar contribuições pedagógicas no dia a dia da sala de aula de forma mais eficaz. Portanto, o programa de formação continuada

visa a auxiliar os professores no processo de aquisição de novos saberes e a vincular a teoria à prática de uma forma mais dinâmica.

É nesse sentido que o papel puramente técnico do professor em todo o processo é considerado um entrave à formação. Isso ocorre por causa da subordinação à produção de conhecimento, da separação entre teoria e prática, da segregação profissional e da marginalização das questões morais, éticas e políticas e em razão da descontextualização (IMBERNÓN, 2009).

Atualmente, o compartilhamento de informações e conhecimento é muito rápido, quase que instantaneamente. Portanto, manter-se atualizado é um requisito básico para qualquer profissional. No entanto, vale ressaltar que a informação só se transforma em conhecimento quando associada a um determinado significado. Nesse processo, a formação continuada favorece muito ao processo ensino-aprendizagem, pois melhora continuamente a prática docente, apoiando os alunos na construção de conhecimentos, e não apenas no acúmulo de informações. Hoje, a formação continuada de professores é entendida como um processo permanente e contínuo de aprimoramento dos conhecimentos necessários à atuação do educador. É realizado após a formação inicial e visa garantir que os alunos recebam uma educação de qualidade cada vez mais elevada. Nessa perspectiva, o professor Cunha Júnior (2016, p. 72) afirma que:

É no trabalho com a EPJA que os professores percebem que os conhecimentos adquiridos na formação inicial não são suficientes para desenvolver um ensino que atenda às necessidades dos alunos. Os professores percebem que precisam (re)significar os conhecimentos que já possuíam – de sua formação universitária ou de experiências acumuladas como aluno ou como professor – para poder ensinar aos seus alunos.

Com a formação continuada, o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do professor é contínuo e reverbera no cotidiano da sala de aula. Dessa forma, o educador tem a oportunidade de refletir e aprimorar sua prática docente, bem como de valorizar a subjetividade dos alunos, promovendo o processo de ensino. No ambiente escolar, educadores que acompanham os tempos e recebem treinamento contínuo se tornarão facilitadores e não apenas transmissores de informações.

Além disso, a formação continuada ajuda os professores a se tornarem cada vez mais capazes de se adaptarem às mudanças rápidas e diversas no ambiente educacional, bem como a contornarem as dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula. Portanto, a formação continuada auxilia professores e gestores escolares a considerarem e aprimorarem todos os aspectos do ensino, proporem estratégias para solucionar dificuldades, além de grandes

mudanças para toda a comunidade escolar. Assim, em Barreto (2006) encontramos aspectos práticos que orientam as “aprendizagens” sobre a formação continuada, entre os quais salientamos:

Sem se transformar num processo permanente, a formação pode muito pouco; [...]. É equivocada a crença de que é necessário aprender primeiro e fazer depois. Aprendemos fazendo se pensarmos sobre o que estamos fazendo [...] A metodologia usada na formação precisa necessariamente ser a mesma que está sendo proposta aos educadores. [...] A formação permanente, que se constitui como espaço privilegiado de reflexão da ação dos educadores tendo em vista a melhoria dessa ação, é um processo exi gente. [...] É preciso obter a cumplicidade do educador; é preciso contar com formadores que além de terem competência no fazer pedagógico, sejam competentes na condução e estimulação do grupo; o trabalho de formação demanda tempo; a formação exige espaços e horários bem definidos (BARRETO, 2006, p. 100)

Um dos temas mais discutidos recentemente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se tornou um documento orientador para escolas em todo o país. A BNCC torna a formação continuada de professores uma agenda obrigatória para as escolas, o que faz dessa formação ainda mais importante para as instituições.

Por outro lado, a falta de tempo dos professores é um fator que preocupa muitos supervisores e coordenadores na hora de organizar programas de treinamento para suas equipes. Nesse caso, as novas possibilidades proporcionadas pela tecnologia fornecem alternativas que podem promover a implantação de uma cultura que valoriza a educação continuada em qualquer instituição. A formação continuada deve ser vista como um importante aliado dos educadores, pois contribui para o desenvolvimento contínuo do trabalho docente. Isso ocorre porque é propício para a criação de um novo ambiente de aprendizagem e dar um novo significado à prática de ensino. Todavia, comumente, a formação continuada se configura em ações isoladas e descontínuas. Em contraposição a essa prática, “discute-se hoje na literatura especializada a ideia do ‘desenvolvimento profissional’ dos professores como uma concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente” (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 2, grifos do autor).

Muitos estudos abordaram o tema formação continuada, embora segundo Gatti (2008), na verdade, não haja uma nomenclatura de consenso, portanto, observa-se na literatura diversas expressões como “formação permanente”, “formação de professores em serviço”, “educação continuada” e “capacitação”. No entanto, neste estudo, o termo "educação continuada" mostrou-se mais claro para especificar o andamento das ações de aperfeiçoamento profissional após a formação inicial, com o objetivo de refletir e redimensionar sua prática (GATTI, 2008; IMBERNÓN, 2010b).

## 2.1 Procedimentos de busca para a revisão da literatura

Recorrer a métodos de pesquisa rigorosos para encontrar trabalhos de qualidade e afins no ambiente acadêmico e científico é uma etapa indispensável. Assim, para Assai; Arrigo; Broietti (2018), a metodologia mais utilizada atualmente é o System Literature Review (RSL), esse tipo de revisão sistemática pode ser compreendida como uma forma de mapear os resultados científicos de um determinado tema em um período específico, cujo guia são questões de pesquisa prescritas *a priori*. Como também afirma Cordeiro *et al.* (2007, p. 429), a RSL consiste em um tipo de investigação que objetiva “reunir, avaliar criticamente e conduzir uma síntese dos resultados de múltiplos estudos primários”, deste modo, colabora com o rigor da pesquisa científica. Já para Sampaio e Mancini (2006), as revisões sistemáticas da literatura (RSL) além de servirem como norteador no desenvolvimento de projetos, devem apresentar uma rigidez metodológica clara e possível de ser reproduzida.

As etapas do método incluem: seleção de artigos com base na definição e aplicação de critérios repetíveis que excluem artigos irrelevantes; análise de dados, síntese e interpretação crítica. Dentre as principais contribuições das revisões sistemáticas que respondem às questões de pesquisa, podemos citar: I) ajuda a determinar a contribuição da pesquisa realizada na área de interesse; II) explica a base de conhecimento acumulada ao longo do tempo em uma determinada área; III) permite identificar lacunas e problemas nas pesquisas realizadas; IV) proporciona identificar o movimento do tema de pesquisa e suas tendências teóricas e metodológicas; V) oportuniza minimizar as preocupações dos pesquisadores sobre linhas específicas de conhecimento na condução de enviesamentos de revisões não sistemáticas da literatura.

A revisão deste artigo utiliza as recomendações de Costa e Zoltowski (2017) como pressupostos teóricos metodológicos. Segundo os autores, a revisão sistemática pressupõe a execução de oito etapas, que podem estar relacionadas e ocorrer fora da sequência apresentada, a saber: I) definir o problema a ser estudado; II) selecionar a fonte de dados; III) seleção dos descritores-chave para pesquisar; IV) pesquisar e armazenar resultados; V) selecionar artigos com base nos critérios de inclusão e exclusão por meio de resumos; VI) extrair dados dos artigos investigados; VII) avaliação dos artigos; VIII) resumo e interpretação dos dados. Essa Revisão Sistemática baseou-se na seguinte questão de pesquisa: quais abordagens teóricas trazem as pesquisas brasileiras sobre formação continuada de professores da modalidade de Educação de Jovens e Adultos?

Esta etapa da investigação configura-se como uma Revisão Sistemática, que utilizou como fonte de dados, os trabalhos científicos produzidos sobre a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, por intermédio da busca no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>4</sup>, na opção “Busca Avançada”, com as palavras-chave “formação continuada” AND “Educação de Jovens e Adultos”, que retornou a 139 trabalhos, os quais abordavam a temática pesquisada, dos quais 112 estão na língua portuguesa, como nos mostra Quadro 2, a seguir.

Para refinamento da pesquisa, foi estabelecido com critério obrigatório o título possuir o descritor “formação continuada”. Feito o mapeamento das produções científicas, encontrou-se 8 artigos. Em seguida, realizou-se um estudo exploratório e aprofundado por meio da leitura dos resumos dos artigos encontrados e seleção dos que abordassem a temática de interesse do estudo, de modo que restou apenas 5 artigos para análise e discussão. Utilizamos como fonte de dados o Portal de Periódicos da CAPES/MEC, por conter uma ampla gama de artigos escritos em língua portuguesa. As pesquisas foram realizadas no mês de julho de 2021. O Quadro 2, a seguir, apresenta os resultados para a busca com cada descritor.

Quadro 2 — Lista de descritores utilizados no Portal de Periódicos da CAPES/MEC com alguns campos preenchidos na busca avançada.

<b>Descritores</b>	<b>Operador Booleano</b>	<b>Descritores</b>	<b>Resultado</b>
“Formação em exercício”	AND	“Educação de Jovens e Adultos” OR “EJA”	0
“Formação continuada”			9
“Atualização”			0
“Reciclagem”			0
“Aperfeiçoamento”			1
“Educação permanente”			2
“Educação continuada”			0

Fonte: elaborado pela autora (2022).

É importante ressaltar dois aspectos sobre a utilização dos descritores presentes no Quadro 2. O primeiro ponto é que os termos descritivos “educação continuada”, “reciclagem”, “aperfeiçoamento”, “atualização” e “formação em exercício” não retornaram nenhum artigo no processo de busca inter-relacionado com a Educação de Jovens e Adultos, o que sugere que os termos não estão sendo mais utilizados nos títulos dos artigos nacionais, ou que existe uma lacuna muito extensa no campo da pesquisa quanto ao processo de formação continuada de

<sup>4</sup> Conferir no portal, cujo endereço eletrônico é: <http://periodicos.capes.gov.br/>

professores da EJA. Além disso, a expressão "formação continuada" é a que mais aparece no título dos artigos, tanto na busca inicial, quanto na primeira etapa de exclusão.

Ao se analisar a quantidade de artigos encontrados na busca inicial (139) e a quantidade de artigos selecionados para a 2ª fase (8), pôde-se observar que uma grande quantidade de trabalhos foi excluída (130) quando utilizado os critérios de exclusão, os quais, claramente, não fazem parte do *corpus* de interesse deste trabalho, por isso, foram excluídos. No entanto, muitos artigos excluídos estão relacionados às características inerentes ao próprio portal de Periódicos da CAPES/MEC, pois o algoritmo de busca fornecido pelo portal não permite que os resultados foquem apenas nas áreas de interesse. Outro aspecto importante que contribuiu para o grande número de exclusões está relacionado ao fato de que, mesmo utilizando descritores em português, o Portal do CAPES devolve arquivos escritos em outros idiomas, os quais também foram excluídos em razão do foco da pesquisa ser nas produções nacionais.

Para essa investigação dos estudos primários sobre formação continuada e Educação de Jovens e Adultos, realizamos a presente revisão, a qual foi conduzida de acordo com as seguintes etapas, prescritas num protocolo realizado previamente: a) objetivo; b) elaboração de questão de pesquisa; c) critérios de seleção de fontes; d) métodos de busca de fontes; e) escolha das palavras-chave; f) critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos; g) processo de seleção dos estudos primários; h) sumarização dos resultados. No intuito de identificar apenas os artigos que abordassem a questão de pesquisa, foram definidos os critérios de inclusão e exclusão dos estudos listados no Quadro 3, adiante.

Para selecionar o *corpus* de artigos a serem analisados, utilizamos quatro etapas no processo de inclusão/exclusão: 1ª etapa: exclusão de artigos não relacionados à formação de professores por meio da leitura de títulos e resumos, envolvendo editoriais de periódicos, revisões sistemáticas, artigos relacionados na área da saúde, artigos que apenas discutem legislação e artigos que não estavam escritos em língua portuguesa; 2ª fase: exclusão dos artigos duplicados encontrados nas diversas categorias de busca; 3ª fase: exclusão de artigos que não apresentaram uma pesquisa empírica sobre a interface entre a formação continuada de professores e a Educação de Jovens e Adultos, por meio da leitura do resumo; 4ª fase: exclusão, por meio da leitura completa, de artigos que não estão claramente expressos em suas discussões o objetivo da pesquisa. No Quadro 3, que segue, encontra-se a organização dos critérios de inclusão e exclusão definidos neste estudo.

Quadro 3 — Organização dos critérios de inclusão e exclusão

Critérios de seleção	
Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
1. Ser da área de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos;	1. Trabalhos que não apresentam relação com as questões de pesquisa e objetivos do projeto;
2. Conter no título o descritor “formação continuada”;	2. Proposta de formação continuada que visassem lucro ou financiada pelos próprios professores;
3. Estudo cujas instituições promotoras dos programas de formação continuada são subordinadas aos órgãos da administração direta como Secretaria de Educação a nível estadual e/ou municipal.	3. Estudos que não são artigos científicos;
4. Ser artigos publicados no período de 2015 a 2021;	4. Revisões sistemáticas de literatura e mapeamento de estudos;

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Diante do exposto, dos 9 artigos encontrados na penúltima fase de seleção dos *corpus* para análise, excluímos o artigo que tem como título: *Entre a formação continuada de professores e as várias tipologias de saberes docentes nas pesquisas brasileiras*, de Moralles e Bego (2020) por se tratar de uma revisão sistemática da literatura, além de outros três artigos, cujos títulos são: *Formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem: elementos da experiência de professores da Educação de Jovens e Adultos*, de Gomes e Brito (2016), *Reconhecimento, validação e certificação de saberes experienciais: desafios para a formação continuada e as relações de trabalho*, de Alcoforado (2015), *Memórias de práticas docentes na EJA: redes outras de formação continuada de professores* e de Silva (2020), por não apresentarem relação com a pesquisa.

Após a leitura de todos os títulos e resumos dos artigos encontrados no portal da CAPES, aqueles que semanticamente apresentavam os descritores “formação continuada” AND “Educação de Jovens e Adultos”, foram verificados quanto ao descritor “formação continuada”, obrigatório no título. Todos esses artigos foram lidos na íntegra a fim de comprovar sua relevância para essa pesquisa. Após o processo de leitura e análise dos artigos, foram selecionados cinco deles para a RSL, uma vez que melhor dialogam com a questão de pesquisa. No Quadro 4, a seguir, listamos as nove publicações que encontramos.

Quadro 4 — Artigos encontrados na CAPES com os descritores “formação continuada” AND “Educação de Jovens e Adultos”

Título do artigo	Autor (es)	Palavras-chave	Revista	Incluído	Excluído	Ano de Publicação
Políticas Públicas de Formação Continuada para Professores da	Flávia Covalesky de Souza Rodrigues	Políticas Públicas. Educação de Jovens e Adultos. Formação	Caderno de Pesquisa Pensamento Educacional, v.	Incluído Atende aos critérios		2016

<b>Título do artigo</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Revista</b>	<b>Incluído</b>	<b>Excluído</b>	<b>Ano de Publicação</b>
Educação de Jovens e Adultos		Continuada	11, n 28, p. 65 - 82			
Formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem: elementos da experiência de professores da educação de Jovens e Adultos	Fabírcia Cristina Gomes; Glaucia da Silva Brito	Formação de Professores. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Educação de Jovens e Adultos.	EaD & Tecnologias Digitais na Educação, 01 March Vol.3(4), pp.108-119		Excluído por não apresentar relação com a pesquisa	<b>2016</b>
Professores na Educação de Jovens e Adultos: inserção, precarização e formação continuada	Joana Celia Passos	Docência. Educação de Jovens e Adultos. Formação continuada.	Eccos (São Paulo, Brazil), 01 January 2018, Issue 47, pp.273-288	Incluído: atende aos critérios		<b>2018</b>
O papel do coordenador pedagógico na prática escolar: formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Maranhão	Diego Rodrigo Pereira; Francisca Das Chagas Silva Lima	Coordenador pedagógico. Formação continuada. Educação de Jovens e Adultos	Revista Cocar, 01 March 2020, Vol.14(28), pp.192-206	Incluído: atende aos critérios		<b>2020</b>
Práticas de formação continuada da EJA pelo olhar investigativo da formadora	Cassia Cristina Martins; Laura Noemi Chaluh	Professores. Treinamento de Educação. Professores Formação. Educação de Adultos. Mediação	Ensino em revista, 01 November 2016, pp.478-503	Incluído: atende aos critérios		<b>2016</b>
Memórias de práticas docentes na EJA: redes outras de formação continuada de professores	Francisco Canindé Silva	EJA. Formação Continuada. Memória. Práticas Docentes.	Horizontes (Bragança Paulista, Brazil), 01 December 2020, Vol.38(1)		Excluído por não apresentar relação com a pesquisa	<b>2020</b>
Entre a formação continuada de professores e as várias tipologias de saberes docentes nas pesquisas brasileiras.	Antônio Vagner Moralles; Amadeu Moura Bego		Revista Brasileira de Pós-graduação, 2020, Vol.16(35)		Excluído por se tratar de uma revisão sistemática da literatura	<b>2020</b>

<b>Título do artigo</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Revista</b>	<b>Incluído</b>	<b>Excluído</b>	<b>Ano de Publicação</b>
A relevância da formação continuada de professores no cotidiano do programa de Educação de Jovens e Adultos	Anaquel Gonçalves Albuquerque	Encontros semanais. Conversas entre disciplinas. Contextualização	Research, Society and Development, v. 9, n.1, e37911548, 2020	Incluído Atende aos critérios		<b>2021</b>

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Para facilitar a apresentação dos dados desta revisão de literatura, apresentamos, a seguir, duas seções, a primeira apresenta os resultados da revisão e uma descrição geral sobre a formação continuada de professores dos artigos selecionados. Já a seção seguinte, discute os resultados em relação à formação continuada e à modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

## **2.2 Formação continuada e as abordagens teóricas**

Dos artigos selecionados, o estudo intitulado *Práticas de formação continuada da EJA pelo olhar investigativo da formadora*, de autoria de Martins e Chaluh (2016) tem por objetivo analisar estratégias e intervenções desenvolvidas pela formadora junto aos profissionais da Educação de Jovens e Adultos que lecionam em um município do estado de São Paulo, para tanto, traz reflexões acerca da promoção da produção compartilhada do conhecimento. Nesse texto, os autores abordam a necessidade de constituir espaços de formação e oportunidades de diálogo que possibilitem a construção de sentidos e a produção coletiva de conhecimentos. A formação continuada é vista como um espaço de produção compartilhada de conhecimentos e o professor como sujeito protagonista de sua prática docente por meio da partilha de saberes. O ser humano professor é caracterizado como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores, tampouco como um técnico que apenas tem acesso a informações e não à produção do conhecimento.

O texto dialoga ainda com as ideias de Imbernón (2009), quando o autor afirma que nas modalidades de formações continuadas ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto educativo. Assim, observa-se nesse estudo uma crítica aos espaços de formação que têm como lógica a transmissão de conhecimentos, haja vista que essa lógica não se configuraria numa formação de professores, mas num espaço de informação para professores.

O artigo em análise traz, também, as considerações de Imbernón (2009) a respeito da necessidade de as formações continuadas apostarem em novas propostas, e não apenas analisar a formação como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas, a necessidade de se estabelecer novos modelos relacionais e participativos, ponderando o que aprendemos e o que temos ainda para aprender. O mesmo autor explicita que é fundamental para a formação permanente do professorado que o método faça parte do conteúdo, pois é importante o que se pretende ensinar, assim como, a forma daquilo que ensinamos.

Encontramos também no presente artigo fundamentos teóricos elaborados por Nóvoa (1995, p. 25) quando este autor reforça que, “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. Ele ainda argumenta que a formação deve estimular a reflexão crítica, fomentar nos professores o pensamento autônomo e promover a dinâmica da autoformação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal e profissional, pois a formação não se estabelece pelo acúmulo de currículo, conhecimento ou tecnologia, mas pela reflexão crítica sobre a prática e a (re) construção permanente dessa identidade.

Martins e Chaluh (2016) para tratarem da importância de investir e valorizar o saber da experiência, recorrem a Nóvoa (1995), que defende a necessidade de a formação continuada de professores em exercício partir do reconhecimento dos saberes da experiência desses professores, com isso, atingir um maior entendimento sobre o seu fazer docente, pensando sua prática em função das discussões teóricas. Também, referenciam Freire (1994) que defende a formação docente pela reflexão da prática como um caminho viável a percorrer na busca de sentido para que o professor compreenda e melhore a sua *práxis*.

Diante do exposto e com base nos textos dos artigos analisados, fica evidente a necessidade de as propostas de formação continuada enxergarem os professores como protagonistas de sua prática docente, olhando para si próprios como protagonista principal de sua prática pedagógica. Assim, o ambiente de formação pode ser um espaço para os pares verem e ouvirem a prática docente, de modo a compartilhar conhecimentos e experiências e gerar novos saberes, pois, como reforça Imbernón (2009, p. 28), “A reflexão individual sobre a própria prática pode melhorar com a observação de outros”. O artigo tece diálogos também com Alarcão (2003) que aborda a temática do professor reflexivo como uma importante contribuição para se pensar a formação continuada.

O objetivo do artigo, intitulado *Professores na Educação de Jovens e Adultos: Inserção, Precarização e Formação Continuada*, de autoria de Passos (2018), foi discutir a formação continuada oferecida aos profissionais que atuam na EJA em suas interfaces com os processos de ingresso e de constituição da docência dos professores dessa modalidade educativa, tomando para estudo empírico o caso de uma Rede Municipal de Ensino de Santa Catarina.

Passos (2018) reforça a concepção de que a formação continuada se configura em ações isoladas e descontínuas. Antagônico a essa prática, Diniz-Pereira (2010) defende a concepção de que a formação docente não pode estar dissociada do fazer pedagógico. Afirma ainda que os profissionais da educação desfrutam de baixo reconhecimento social da profissão. Para Marin (2010), a precarização do trabalho docente se configura tanto pelos aspectos referentes às más condições de formação quanto às insalubres condições de trabalho.

A pesquisa sobre *O papel do coordenador pedagógico na prática escolar: formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Maranhão*, de autoria de Pereira e Lima (2020), buscou analisar a atuação do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos na rede pública estadual de ensino. O artigo ressalta que a educação deve ser enxergada na perspectiva de um direito ao longo da vida e não por uma concepção compensatória, conforme afirma Machado (2008). Para Barros (2004), a formação continuada de professores exige a participação de todos e algum tempo para formular e implementar propostas de reforma específicas para mudanças. O conhecimento parte da própria realidade, nela devendo atuar para o alcance das transformações desejadas, identificadas e propostas pelos próprios trabalhadores.

Já Santos e Nascimento (2008, p. 18-19) compreendem que “a formação inicial, considerada essencial para a qualificação profissional dos professores, tem-se apresentado com pouca eficácia, demonstrando que não é, por si mesma, garantia de qualidade”. Nesse sentido, a formação continuada de professores é extremamente importante e deve atender às especificidades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. Cursos de educação continuada devem ser organizados para que os professores investiguem os problemas desse ensino, combinando a teoria e as práticas de educação, tanto quanto o uso de métodos e técnicas que utilizem códigos e linguagens adequados para situações específicas de aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, é importante destacar que a formação continuada em si não significa superar os problemas causados pela má formação inicial, pois alguns programas de formação de professores não apontam estratégias para lidar com os problemas em sala de aula, nem possuem métodos de ensino adequados.

Sobre a falta de coesão entre teoria e prática nos cursos de formação continuada, Locatelli e Paredes (2008) reforçam a existência de uma lacuna entre a teoria acadêmica e a realidade vivida pelas escolas.

### **2.3 A formação continuada e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

Os autores Martins e Chaluh (2016) afirmam que apesar dos governos estaduais e federais terem investido muito dinheiro na contratação de palestras e cursos com profissionais renomados para a EJA, não se alcançou melhorias significativas, em razão da alta resistência por parte dos professores em aceitar novas propostas e os modelos de formação docente que são aplicados. Assim, para Imbernón (2009, p. 9), o problema da educação não se resolve com uma proposta de formação permanente que, apesar de tudo, permanece em um processo “de lições ou conferências-modelo, de noções ministradas em cursos, de uma ortodoxia de ver o modo de formar, de cursos padronizados, implementados por experts nos quais os professores são considerados como ignorantes”. Para esse autor, a formação continuada de professores tem que propiciar situações em que o sujeito professor pense e reflita criticamente sobre a sua prática e tenha condições de avaliar essa prática e atuar sobre ela para melhorá-la, modificá-la ou, ainda, produzir novas práticas.

Segundo Passos (2018), a modalidade da EJA apresenta um alto índice de rotatividade do grupo de professores por modalidade, isso tem prejudicado as relações de trabalho, tal como a construção e continuidade dos programas de formação. No texto encontramos ainda a afirmação de que a docência na EJA também tem sido utilizada para complementação de carga horária no período noturno, contribuindo com a ideia de provisoriedade. Outro ponto destacado no artigo é que os professores reconhecem a importância da formação continuada como espaço de reflexão sobre sua prática, pois admitem não ter tido quase ou nenhuma formação específica para atuarem nesta modalidade de ensino. Esses dados indicam que grande parte das licenciaturas não levam em consideração a vertente pedagógica da EJA. Com isso, o contato com conceitos, teorias e práticas ocorre quando o profissional já está no contexto da sala de aula. Paradoxalmente, visando suprir essa lacuna, a formação continuada tem sido uma alternativa importante para as redes de ensino.

A autora menciona os estudos dos autores Alves (1998) e Miguel (1996) que discutem sobre o tipo de contratação dos professores e o trabalho pedagógico, segundo eles, a presença de profissionais com contratos temporários já se configura a ausência de uma política educacional comprometida com a qualidade social da educação e dos processos pedagógicos.

Assim, a maneira como vem sendo feita a contratação de professores para a EJA traz grandes prejuízos tanto para as relações de trabalho quanto para a construção e continuidade das ações educativas, dada a alta rotatividade do grupo.

O estudo traz, também Arroyo (2006) no debate sobre a ausência de parâmetros oficiais que traçam o perfil do educador de EJA e sua formação. Arroyo (2006) entende que o perfil do Educador de Jovens e Adultos está em permanente construção, e ressalta que é necessária uma formação mais específica para atender às peculiaridades desta modalidade. Soares (2008, p. 96) aponta as dificuldades desse campo ao analisar a trajetória profissional dos professores, e afirma que “o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função.”

O Artigo *Políticas Públicas de Formação Continuada para Professores da Educação de Jovens e Adultos*, escrito por Rodrigues (2016), parte da elaboração detalhada de Di Pierro e Haddad (2000) sobre o tema políticas públicas, para tanto, traçam um breve histórico das ações emergentes no campo da Educação de Jovens e Adultos, desde a Primeira República, e essas ações perpassam o programa de formação de professores. São feitas discussões sobre as políticas públicas a partir da Constituição de 1988, seus desdobramentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996, o parecer CNE/CEB 11/2000, a resolução CNE/CEB 01/2000 e o Plano Nacional de Educação. A discussão também contempla as ações envolvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e do Programa Brasil Alfabetizado.

Rodrigues (2016) Acredita que, por meio da formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos, é possível adotar algumas ações para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Para Imbernón (2009, 2010a, 2010b), a nossa história deve ser valorizada e compreendida, ao passo que reconhecemos nossos acertos e erros em busca de novos caminhos, partindo do agora para o futuro. Rodrigues (2016) afirma ainda que as políticas e planos de educação continuada do Brasil, no campo da Educação de Jovens e Adultos, são inconsistentes em termos de sua garantia em lei e a sua oferta. Ressalta que a valorização dos profissionais da educação não pode ser desvinculada da garantia de padrões de qualidade, principalmente quando nos referimos à Educação de Jovens e Adultos. Para Di Pierro (2005a), a modalidade EJA tem várias características e especificidades sejam de ordem: social, histórica, cultural, psicológica e intelectual, métodos e conceitos, que pressupõe ações formativas diferenciadas das que são aplicáveis aos professores infantis.

Portanto, o conceito de formação continuada de professores que discutimos no artigo em questão é apresentado por Imbernón (2009, 2010a, 2010b), visto que, para esse autor, a

formação continuada se refere à formação no local de trabalho ou o mais próximo possível do local de trabalho, e ao próprio professor no seu planejamento, aplicação e avaliação, composição, em ambiente cooperativo, voltado para as necessidades dos docentes encontradas no percurso profissional. A Educação de Jovens e Adultos não possui programas específicos de formação de professores para estreitar sua relação com o processo de ensino. Logo, aceitar a complexidade da Educação de Jovens e Adultos passa pelo reconhecimento da necessidade de uma formação continuada que dialogue com as demandas reais dos professores inseridos neste contexto educativo.

Na pesquisa sobre *O papel do coordenador pedagógico na prática escolar: formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Maranhão*, de autoria de Pereira e Lima (2020), buscou analisar a atuação do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos na rede pública estadual de ensino. Em relação à formação continuada na área da educação, os autores expõem conceitos de Diniz, Moraes e Oliveira (2017, p. 19) para os quais, “nos últimos anos, a formação continuada dos profissionais de educação, particularmente de professores, tem sido alvo de frequentes discussões no tocante à qualidade de ensino associada à profissionalização e valorização desses profissionais”.

Com base em Pereira e Lima (2020), a equipe pedagógica de uma escola é responsável pela educação e formação, sendo a formação continuada de professores um instrumento decisivo para a qualidade das aulas. Os cursos de formação continuada promovidos pela escola são muito importantes para as práticas docentes específicas destinadas aos sujeitos com diferentes necessidades formativas, uma vez que a formação inicial dos docentes, dificilmente, considera os conhecimentos adequados para trabalhar na EJA. Além disso, as oportunidades de formação dirigidas aos profissionais que desejam aprimorar seus conhecimentos pedagógicos, são raras.

Esses autores destacam, ainda, que a própria atuação do coordenador pedagógico, necessita também de uma formação continuada para que amplie e aprimore suas condições de trabalho, com isso, possam organizar a formação continuada dos professores. Conforme aponta Souza (2006, p. 27), “a necessidade da formação contínua do professor é uma realidade que o coordenador pedagógico tem de enfrentar”. Logo, a escola tem se tornado um espaço privilegiado para a gestão pedagógica oferecer cursos de formação continuada e dar o suporte necessário para a melhoria da qualidade da prática educativa. Conduzir os professores a uma nova postura requer olhar para a possibilidade de mudança da realidade, mas também acreditar que a escola é o espaço para atingir esse objetivo.

Em seu artigo, Souza (2013) assinala que, após romper com o pensamento tecnicista, começou-se a repensar a atuação do coordenador pedagógico na formação continuada de professores de Educação de Jovens e Adultos da rede pública nacional de ensino, tal conduta pretendeu levar em conta as características sociais e históricas da EJA, dessa forma, propiciar o processo de transformação da escola.

A pesquisa intitulada *A relevância da formação continuada de professores no cotidiano do programa de Educação de Jovens e Adultos*, escrito por Albuquerque (2020) teve por objetivo discutir a importância da formação continuada de professores, por meio da narrativa da rotina de trabalho de profissionais que atuam no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA).

Albuquerque (2020) levanta questionamentos quanto à “qualidade da educação” que habitualmente está associada à utilização de recursos tecnológicos para sua efetiva realização. Espera-se que as tecnologias de informação e comunicação possam superar problemas como o uso de lousas e materiais impressos, acabando assim com outros problemas que os professores enfrentam no dia a dia. Tal pensamento parte do pressuposto de que poderia haver um potencial mágico para eliminar todas as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem (MOREIRA; KRAMER, 2007).

Portanto, a qualidade da educação não está relacionada apenas ao uso de equipamentos técnicos, mas principalmente ao desenvolvimento de práticas multidimensionais que consideram os indivíduos em seus processos sociais e culturais.

Em síntese, a revisão sistemática da literatura sobre as principais abordagens teóricas acerca da formação continuada dos professores necessitou do uso de uma ampla gama de descritores para que se chegasse ao total de artigos selecionados. Além disso, podemos inferir que os trabalhos científicos não utilizaram o termo formação em serviço para se referir à formação continuada de professores de Educação de Jovens e Adultos, pois a busca por meio desse descritor não nos retornou nenhum resultado, diante disso, demos preferência ao descritor “formação continuada”, o qual possibilitou eleger 09 produções científicas.

Outro fato importante a ser destacado é que não descobrimos artigos com participantes de um mesmo grupo de pesquisa. Isso mostra que os temas referentes à modalidade da Educação de Jovens e Adultos e formação continuada no Brasil ainda não possuem um grupo de pesquisa dedicado especificamente a este tema, como ocorre com outras temáticas educacionais. Ademais, o instrumento de coleta de dados mais empregado nas pesquisas foi a entrevista.

O referencial sobre formação continuada e Educação de Jovens e Adultos mais presente nos artigos foram autores como Imbernón (2000, 2005), Nóvoa (1995, 1999), Freire (1994,

1996), Arroyo (2006) e Di Pierro (2000, 2005a, 2005b). Além disso, a maioria dos artigos analisados apresentaram uma proposta de aproximação teórica entre vários autores que tratam de formação docente e EJA.

Observamos também que a maioria dos profissionais entrevistados reconhecem a necessidade da formação continuada para o desempenho do trabalho pedagógico na EJA, pois afirmam a ausência desses conhecimentos na sua formação inicial. Outro ponto extremamente importante e que merece destaque foi que em todos os artigos analisados, esteve presente a necessidade de coerência entre o que é dito e o que é realizado na formação continuada, além de que a dinâmica da formação faz emergir elementos que corroboram a necessidade de uma relação muito profunda entre os seus objetos e os sujeitos reais que ali se apresentam.

Os estudos evidenciam também as fragilidades no plano da formação continuada proposta pelos programas de formação, tais como: distância entre os conteúdos formativos e a prática docente; a falta de atenção aos sujeitos das práticas educativas; os professores não participam das decisões sobre os conteúdos da formação docente; a maioria dos programas de formação docente seguem o modelo de palestras, o que dificulta o aprofundamento das questões da prática educativa. Nos estudos ficam evidentes, que os cursos de formação continuada promovidos pela escola são importantes para a prática docente principalmente para os sujeitos com diferentes necessidades formativas, pois a formação inicial dos docentes do curso de graduação raramente leva em consideração os conhecimentos necessários para atuar na EJA.

Assim, a formação continuada de professores, no interior dos espaços escolares, continua sendo um aspecto tanto fundamental quanto desafiador, visto que tal formação é importante para o desenvolvimento de práticas docentes específicas, principalmente quando se trata de um público com necessidades educacionais individualizadas. Por conseguinte, conforme sinalizado em alguns artigos, entra aqui a importância do papel do coordenador no processo de formação continuada.

Diante do exposto, concluímos que embora os avanços da política educacional brasileira tenham sido reconhecidos nos últimos anos, a EJA ainda é afetada pelos conceitos de compensação ou suplementação, emergencial ou filantrópica, sendo que os professores ressentem da ausência de conhecimentos sobre essa área na formação inicial e reconhecem a necessidade da formação continuada para melhorar o seu desempenho do trabalho pedagógico na EJA. Apesar da carência de produções na área de formação continuada para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, os resultados reforçam a importância da formação continuada para os professores da EJA e a escola como um espaço profícuo para a formação docente acontecer.

Por fim, percebemos a necessidade de mais pesquisas na intersecção entre formação continuada e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que a revisão realizada num recorte temporal de 5 anos em um dos portais mais completos de publicações em língua portuguesa, o Portal de Periódicos CAPES/MEC, retornou um contingente limitado de pesquisas nacionais sobre a temática em questão, muito embora a formação de professores seja um processo contínuo que se estende por toda a carreira docente.

### 3 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

*“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores”.*

*Nóvoa (1997, p. 09).*

#### 3.1 A importância das políticas públicas de formação para a carreira docente

Nos últimos anos, o debate e a reflexão sobre as políticas públicas ganharam um espaço importante no campo sociopolítico, tanto em âmbito nacional quanto internacional. As ações governamentais, sejam elas de caráter nacional, estadual ou municipal, são condições suficientes para caracterizar as políticas públicas. Mais objetivamente,

Não há definição de políticas públicas precisa e universal [...]. Há uma visão comum de que as políticas públicas envolvem o processo de fazer escolhas e os resultados das escolhas; de que o que faz as políticas públicas realmente é que essas escolhas se baseiam nos poderes coercitivos do Estado, e que, em sua essência, política pública é uma resposta a um problema percebido (SMITH; LARIMER, 2009, p. 4).

As políticas públicas para a formação docente, encontram-se em destaque nas legislações nacionais, principalmente, no tocante à melhoria da formação e da carreira dos profissionais da educação. Segundo o Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2006), as profundas mudanças econômicas e sociais em curso, tornaram a qualidade da escolarização dos indivíduos mais importante do que em qualquer outro momento.

A formulação e implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada de professores é essencial para a atuação docente, que implica na formação de pessoas e, conseqüentemente, na formação da sociedade. Conforme Dourado (2008, p. 893), as políticas direcionadas para a educação requerem “[...] complexos processos de sua regulação e regulamentação, bem como da relação entre a proposição e materialização das ações e programas direcionados aos sistemas educativos [...]”. Diante disso, é de responsabilidade do Estado a garantia de uma educação de qualidade para todos os cidadãos brasileiros, sem distinção de qualquer espécie ou etnia, cor, sexo, religião e outros. Logo, o desenvolvimento de pesquisas voltadas para políticas públicas educacionais é um importante caminho para melhorar a qualidade de ensino no país.

No que se refere às normatizações e regulamentações das formações docentes, as pesquisas realizadas por Gatti (2008) demonstram que após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, a demanda por educação continuada aumentou substancialmente. Partindo dessa perspectiva, ao analisar os artigos da LDBEN nº 9.394/1996, destacamos dois aspectos importantes que abrangem a formação de professores, o primeiro diz respeito aos conceitos designados para a formação continuada: sendo considerada como capacitação em serviço (Art. 61, Inciso I); aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, Inciso II) e treinamento em serviço (Art. 87), já o segundo aspecto remete ao espaço que a formação continuada ocupa nas políticas públicas de educação.

A formação continuada é reconhecida pela LDBEN nº 9.394/1996 como direito do professor e como meio de valorização do magistério. Também são relatados nos artigos dessa lei os elementos que irão favorecer a valorização da profissão docente como: piso salarial, condições adequadas de trabalho, aperfeiçoamento profissional continuado e progressão funcional. Como pode ser visto, a LDBEN nº 9.394/1996 tem sido uma grande conquista para os profissionais da educação, pois proporciona um espaço entre as políticas públicas, ao mesmo tempo em que define o sistema educacional como responsável por desenvolver e ministrar programas de formação continuada para seus educadores.

Além disso, o privilégio legal da formação continuada não é suficiente para garantir isso, pois, muitas vezes, há poucas condições para que os professores invistam na sua própria formação. Dessa forma, espaços de aprendizagem e reflexão coletiva devem ser considerados de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho docente. Todavia, acabam sendo uma tarefa cansativa, menos prazerosa, sendo vista como uma espécie de trabalho excessivo em virtude das precárias condições laborais.

Partindo dessa premissa, a formação continuada deve proporcionar ambientes onde os profissionais da educação possam se engajar em discussões aprofundadas e críticas sobre o fazer pedagógico, tendo como objetivo formá-los “para serem pensadores autônomos e práticos reflexivos e para que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes” (ZEICHNER, 1998, p. 227).

Portanto, a formação continuada de professores está sendo considerada cada vez mais como uma importante política pública, dado que orienta os profissionais da educação a enfrentarem os problemas e os desafios da realidade educacional vigente, propondo estratégias pedagógicas mais eficientes e a construção de novos conhecimentos. Um desses desafios envolve a qualidade da educação que perpassa por ações como: aprimorar o processo ensino-aprendizagem, garantir o acesso e a permanência do estudante na escola, além de otimizar a

relação entre escola e família, conforme apontam os autores que estudam o tema (NÓVOA, 1995; TARDIF, 2002; GATTI, 2008; IMBERNÓN, 2009; DEMO, 2010).

### **3.2 Políticas públicas para a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos**

Ao longo da história do Brasil, a Educação de Jovens e Adultos foi colocada em patamar marginalizado, ora vista como educação complementar ora como educação compensatória. Além disso, a falta de investimento em políticas públicas foi um dentre vários obstáculos enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos (EJA). A concepção da EJA, como modalidade de ensino da educação básica, é claramente vista nos artigos 37 e 38 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, nº 9.394/1996, visando, sobremaneira, à formação dos cidadãos autônomos e éticos. Com a aprovação das Diretrizes Nacionais de Educação e com a LDBEN, nº 9.394/1996, o direito à educação para esse segmento da população é assegurado, adquirindo assim, oportunidades educacionais apropriadas para os sujeitos da EJA.

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos é garantida aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade aos estudos do ensino fundamental e médio na idade regular, por diversos fatores sociais, políticos e econômicos. O artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases, nº. 9394/1996, explica a quem se destina a Educação de Jovens e Adultos:

Art. 37 A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudo no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, n.p.).

Diante disso, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser reconhecida como uma modalidade de ensino própria, que requer mais atenção do sistema educativo para atingir e viabilizar o alcance das metas estabelecidas nos planos nacional e municipal de educação. Dessa maneira, é necessário adotar métodos de ensino e formas de organização da gestão escolar que levem em conta as necessidades pedagógicas dos alunos da EJA, como também a implementação de políticas públicas que contemplem as perspectivas humanas, críticas e emancipatórias.

Segundo Arroyo (2006), desde a Constituição Federal de 1988, a educação básica é reconhecida como um direito de todos e a LDBEN nº 9.394/1996 veio consolidar o direito ao

ensino básico aos jovens e adultos trabalhadores que não tiveram acesso ou possibilidade de concluir seus estudos na idade regular. Logo, a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino, tem como finalidade e objetivos:

[...] o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos venham participar política e produtivamente das relações sociais, com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral (BRASIL, 1994, p. 02).

O Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005/2014, de acordo com Machado (2008), é outra legislação que enfatiza a concepção de EJA como modalidade de ensino da educação básica. O PNE (2014-2024) apresenta vinte metas para a educação a serem operacionalizadas num prazo de dez anos. Com relação à Educação de Jovens e Adultos, o PNE (2014-2024) reafirma a necessidade de ampliar para 25% a oferta de matrícula no ensino fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, tal como aumentar em até 25% o nível de escolaridade da população com oferta de Educação de Jovens e Adultos e diminuir a taxa de analfabetismo e alfabetismo funcional.

As políticas públicas direcionadas para a EJA têm se configurado por oscilações de progressos e retrocessos. O reconhecimento da educação básica como obrigação do Estado, por meio da atual Constituição Federal e demais legislações, representa uma vitória no sentido de consolidar direitos. No entanto, a modalidade EJA tem enfrentado resistência por parte dos que não a reconhecem como um caminho viável para a efetivação de uma sociedade inclusiva, ou como um direito público e subjetivo.

Diante dessa realidade, a Educação de Jovens e Adultos tem sido discutida em conferências internacionais (CONFINTEAs) realizadas pela Organização das Nações para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a saber: Elsinore (1949), Montreal (1960), Tóquio (1972), Paris (1985), Hamburgo (1997) e Belém (2009). Tais conferências tiveram como objetivo discutir a política de educação de adultos e alfabetização, visando a articular educação e aprendizagem em face de uma perspectiva de desenvolvimento social.

O reconhecimento e a valorização das trajetórias, dos saberes e fazeres dos discentes da EJA favorece a formação de competências socioemocionais, contribuindo para práticas pedagógicas dialógicas e democráticas. A EJA apresenta possibilidades que não se encerram nas especificidades da sua modalidade, podem, além disso, inspirar estratégias para todas as etapas de ensino. Para assegurar isso, há a necessidade da criação de documentos legais que garantam políticas públicas específicas para a EJA e sua diversidade, razão pela qual nos

próximos subtítulos trataremos de algumas normas legais que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

### 3.2.1 O parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a resolução CNE/CEB nº 1/2000

O Parecer nº 11/2000, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, foi determinante para a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil. É imprescindível destacar a importância deste documento que, “embora marcado por limites político ideológicos no momento em que foi elaborado, abriga enorme potencial de valorização dessa modalidade de ensino”, portanto, um “valioso instrumento de trabalho para os profissionais da educação” (RUMMERT, 2002, p. 121). Já a Declaração de Hamburgo, promulgada pela UNESCO (1997, p. 19), considera a EJA como “um poderoso argumento em favor da democracia, da justiça, da igualdade, do desenvolvimento socioeconômico e científico”, além de ser um requisito básico para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

As Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (2000) preconizam o processo permanente de aprendizagem ao longo da vida, superando a função de suprir ou recompensar o direito negado à escolaridade. Assim, os avanços pedagógicos conquistados com as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA foram fruto de importantes movimentos políticos que marcaram o final do século XX, quando muitas ditaduras ao redor do mundo chegaram ao fim e os movimentos sociais encontraram forças para lutar pelas pautas que defendiam.

A Resolução CNE/CEB n.º 01, de 5 de julho de 2000, tem a função de normatizar e interpretar o conteúdo estabelecido pelo Parecer n.º 11/2000. Nessa perspectiva, a Resolução n.º 01/2000 apresenta 25 artigos que regulamentam a EJA. No que se refere à formação de professores, encontramos:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

- I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- II – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000, p. 03)

A Resolução CNE/CEB n.º 01/2000, assumiu a responsabilidade de situar a EJA num novo patamar, organizando-a em três funções básicas: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (2000), as funções para a Educação de Jovens e Adultos são consideradas como de caráter reparador, que não só se refere à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, nem somente pela restauração de um direito a eles negado — uma escola de qualidade — mas, também, ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. No entanto, não podemos confundir a noção de reparação com a de suprimimento. Assim, compreendemos que a função reparadora consiste num meio para a inclusão social, no intuito de sanar uma dívida histórica da sociedade como seus cidadãos, sendo de responsabilidade do Estado promover políticas públicas capazes de garantir,

[...] uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola é uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (BRASIL, 2000, p. 09).

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no seu artigo 4º, reitera esse mandamento constitucional.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996, p. 2000).

Acreditamos que a educação voltada para jovens e adultos teve um avanço quando os programas que visavam a suprir o tempo perdido e que tinham a ideia de supletivo, foram substituídos por ações reparadoras, com isso, a educação passou a ser vista como direito em qualquer idade da vida humana. Para tanto, é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens, adultos e idosos.

A função equalizadora oferece igualdade de oportunidade aos indivíduos que tiveram sua vida escolar interrompida, oportunizando-lhes a inserção e permanência no mundo do trabalho e na vida sociocultural. A equidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas, pois ela possibilita ao

“indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida e, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado” (BRASIL, 2000, p. 10).

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos constitui uma oportunidade de concluir os estudos, concedida a todos os indivíduos de diferentes idades, raça, gênero e cultura, possibilitando-lhes atualizar seus conhecimentos, expor suas habilidades, compartilhar experiências e facilitar o acesso a novos trabalhos e culturas. Segundo Cury (2000) *apud* Damasceno *et al* (2015), o retorno de jovens e adultos ao sistema educacional demanda a oferta de mais vagas para estes novos alunos e alunas, detentores de novas oportunidades de acesso aos espaços escolares.

Já a função qualificadora não se refere apenas à qualificação profissional, mas também ao movimento da vida. O importante é que o Estado tem a obrigação de criar oportunidades para que os talentos dos nossos alunos se manifestem. A base para a expressão do potencial humano sempre foi a capacidade de qualificar, requalificar e descobrir novas áreas de atuação tendo em vista a autorrealização.

Nessa conjuntura, a aprendizagem não se finda com o término do ensino fundamental, médio ou profissional, não obstante a aprendizagem ao longo da vida, compreendida aqui sob a ótica da educação popular, valoriza as experiências da “vida” como a base da educação. Contudo, compreendemos a educação não como um processo formal, burocrático, sistemático, mas, necessariamente interligada à vida cotidiana, ao trabalho, à cultura, dando ênfase tanto aos processos formais quanto aos informais. Tais processos não estão ligados somente às Secretarias de Educação, ao Ministério da Educação, mas também às ONGs, aos movimentos populares, sociais e sindicais etc., ratificando que a educação é uma necessidade vital, um direito de todos os cidadãos e de durabilidade vitalícia.

### 3.2.2 O parecer CNE/CEB nº 04/2010 e a resolução CNE/CEB nº 02/2010

O parecer CNE/CEB nº 04/2010 e a resolução CNE/CEB nº 02/2010 tratam da oferta da educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais como garantia do direito à educação para todos os cidadãos, conforme previsto na atual Constituição Federal de 1988. Muito embora esse tema não esteja diretamente ligado ao *locus* da pesquisa, faz-se necessário ser abordado como mecanismo de enfrentamento à violência, assim como ferramenta de reinserção social para aqueles que podem recorrer ao acesso à

educação em unidades prisionais para redirecionar uma história de vida marcada pela violência, além de reverter caminhos que levaram o sujeito à condição de encarcerado.

A proposta contida Parecer nº 04/2010 e na Resolução 02/2010, visam à redução da baixa escolaridade e melhoria das condições de vida dos presos, além da melhora da sua condição humana. Porém, essa iniciativa encontra fortes dificuldades estruturais dentro das prisões, que sempre priorizam a segurança e a manutenção das suas regras internas. Ademais, a inexistência de formação de professores para uma atividade tão específica contribui para os graves problemas enfrentados por essa modalidade da EJA.

### 3.2.3 O parecer CNE/CEB n.º 01/2021 e a resolução CNE/CEB n.º 01/2021

Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade e a Resolução CNE/CEB, de 28 de maio de 2021, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

A precariedade das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem se ampliado e se sustentado num cenário político, administrativo, econômico, social e cultural por meio de um desenvolvimento financeiro competitivo que lucra explorando vidas humanas num contexto generalizado (CASTELLS, 2018). Olhando por esse ângulo, a condição da EJA frente a esse processo que se intensificou desde a queda da presidente Dilma Rousseff e foi fortemente canalizado para o governo de Jair Bolsonaro, na condição única de servir de canal para o capital neoliberal. As modificações curriculares nacionais provenientes da BNCC visam aos interesses econômicos e políticos do capital. Tais reformas conceberam o conhecimento numa perspectiva utilitarista, a serviço de projetos econômicos, com caráter estimulador da competição, por meio de treinamentos para o desenvolvimento de competências (FREITAS, 2018).

Ocorre que o Parecer e a Resolução se apresentaram como um relato do tempo em que se vivia, quando se praticava a completa inversão de valores, de forma a subjugar os defensores da formação intelectual plena, impondo que o acesso ao direito à educação seja efetivado de maneira reduzida, apenas para atender a necessidade de empregabilidade do sujeito.

Evidentemente, a formação para o mundo do trabalho é muito importante, todavia deve ser acompanhada da preparação para a prática social cidadã.

Dessa forma, o Parecer nº 01/2021 defende que a preparação para o mundo do trabalho é a única forma viável de superar as dificuldades vivenciadas pelos sujeitos que ingressam na EJA, não levando em consideração as possibilidades de desenvolvimento cultural, artístico, crítico e político desses estudantes. Nossa ênfase na formação profissional não exclui a necessidade de formação extensiva na área das ciências humanas, pelo contrário, pois em um país como o Brasil, marcado pela diversidade cultural, resumir o educando a uma formação técnica profissional é o mesmo que desvalorizar uma parte da riqueza cultural produzida no país. Com foco no que é apresentado no texto da Resolução nº 01/2021, percebe-se uma visão simplificada da EJA, fortemente comprometida com a formação de carreiras individuais, sem a necessária perspectiva filosófica do mundo.

## 4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

*“A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida”.*

*(BRASIL, 2013, p. 16).*

### 4.1 Campo histórico da formação docente

A preocupação com a formação de professores é bastante antiga, conforme relatam os autores Saviani (2009), Alferes e Mainardes (2011), além de Silva e Frade (1997).

Segundo Saviani (2009), durante o contexto da organização da educação popular, foram identificados os seguintes períodos na história da formação docente no Brasil: inicialmente com os ensaios de Formação de Professores (1827-1890), quando as escolas de Primeiras letras foram criadas; criação da Escola Normal e sua expansão (1890-1932); os Institutos de Educação foram organizados (1932-1939), por meio das reformas feitas por Anísio Teixeira em 1932 e por Fernando de Azevedo em 1933; A partir de então deu-se a organização e fundação dos cursos de pedagogia e licenciaturas e o modelo da Escola Normal foi consolidado (1939-1971); Na década de setenta a escola normal é substituída pela qualificação específica de docência (1971-1996), já na década de noventa deu-se o advento das escolas normais superiores, dos institutos de ensino superior e o curso de Pedagogia ganha um novo formato (1996-2006). (SAVIANI, 2009).

Entretanto, no campo desta pesquisa, vamos nos concentrar nas mudanças ocorridas no contexto educacional que impactaram diretamente as concepções de formação continuada de professores a partir da década de sessenta até o século XX.

Com base nos estudos de Alferes e Mainardes (2011), as experiências mais antigas de formação de professores no Brasil datam do início da década de 1960. Paralelamente a essas experiências, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) realizou uma iniciativa pioneira, em colaboração com o instituto de Educação do Rio de Janeiro, hoje

Instituto de Ensino Superior do Rio de Janeiro (ISERJ), onde esses institutos promoveram um estudo sobre o aperfeiçoamento docente. O objetivo do estudo foi averiguar o que os professores ponderavam sobre os cursos oferecidos na época. A pesquisa revelou a insatisfação dos professores com os cursos de aperfeiçoamento, pois os cursos foram considerados descontextualizados e não contemplavam as necessidades da escola. Assim, os professores sugeriram uma reformulação nos cursos, visando momentos formativos mais significativos, de forma que os oportunizassem refletir sobre os desafios encontrados no cotidiano escolar e sobre a práxis educativa (ALFERES; MAINARDES, 2011).

Nessa perspectiva, a formação de professores tem se caracterizado pela valorização da racionalidade técnica, da hierarquia e da burocratização da escola. O objetivo era capacitar os professores para o uso de técnicas e métodos visando sobretudo a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Reafirmando assim, uma perspectiva pedagógica tecnicista (SILVA; FRADE, 1997).

Na década de 1980, no Brasil, com a abertura política e com o processo de democratização, intensificaram-se os movimentos de apoio à educação, à pesquisa científica, ao progresso da ciência e da tecnologia. E paralelo a isso, as organizações dos movimentos pedagógicos vieram conquistando direitos políticos mais consistentes, na busca por programas de formação de professores voltados para a melhoria da educação. Neste período, a formação continuada de professores passou a dar ênfase ao contexto sócio-histórico e almejava-se que o perfil do professor estivesse mais voltado para a dimensão política da prática docente (SILVA; FRADE, 1997).

Na prática, porém, a formação continuada de professores da rede pública não avançou muito. Apesar das mudanças na conjuntura política e do surgimento de novas visões, as propostas descontínuas não contemplavam as necessidades das escolas e professores (ALFERES; MAINARDES, 2011).

Na década de 1990, as novas demandas trazidas pelo progresso tecnológico, pela globalização cultural e econômica exigiram dos professores grandes mudanças dentre as muitas reformas realizadas no campo da educação no Brasil. Nesse período, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, um marco na formação continuada do nosso país, que facilitou o crescimento das ações de formação. Dentro desse contexto, a educação continuada é vista como uma grande responsável pela melhoria da qualidade do ensino e como forma de solucionar os problemas oriundos da formação inicial.

Um clima de política neoliberal favorável aos interesses do capital financeiro foi imposto na década de 1990 por meio de instituições internacionais como o Banco Mundial-BM

e o Fundo Monetário Internacional-FMI, que buscavam promover reformas estatais e minimizar seu papel diante de setores da sociedade.

Neste cenário, diante do quadro de reestruturação da produção mundial, sob forte influência e orientação das organizações internacionais neoliberais, começaram a fazer recomendações e a definir os objetivos e metas que os países deveriam alcançar, procurando implementar modelos de competência na formação de professores, com vistas a formar uma equipe de profissionais tecnicamente competentes, mas politicamente alienados, disciplinados e inoperantes (ALFERES; MAINARDES, 2011).

Na contramão, vale destacar também a influência de entidades acadêmicas e profissionais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) e a Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), dentre outras instituições, nas lutas históricas pela formação unitária dos pedagogos e para que a formação inicial e continuada de professores acontecesse nas universidades (ANFOPE, 2006).

Silva e Frade (1997) defendem que, apesar da importância das universidades na formação de professores, as práticas formativas estão muitas vezes desligadas de uma reflexão contínua e contextualizada sobre as questões práticas que as escolas enfrentam em seu contexto diário.

A ANFOPE tem origem na primeira Conferência Brasileira de Educação (CBE), com a criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador em 02/04/1980, posteriormente no ano de 1983 em Belo Horizonte/MG, sofre alteração quanto a sua nomenclatura passando a ser designado Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Durante o 5º Encontro Nacional em Belo Horizonte/MG, em 26/07/1990, uma assembleia extraordinária foi convocada, com o propósito de “examinar a possibilidade de transformar a CONARCFE em uma Associação Nacional” (ANFOPE, 1990, p. 5). Essa ideia foi concretizada em 1992 com a criação da ANFOPE, num contexto histórico de promissores avanços da redemocratização do país e das grandes conquistas no campo da educação brasileira.

Neste sentido, defendia-se a formação continuada do professor sob o argumento que a participação dos professores em pacotes de cursos, treinamentos, frequentes na década 1970, e encontros formativos não eram suficientes para a melhoria da qualidade da educação. Assim, a formação continuada, mesmo numa visão reducionista e técnica do fazer pedagógico, passou a ser uma possibilidade estratégica. De acordo com Soares (2008) esse processo contribuía para o fortalecimento de um projeto contra hegemônico da sociedade, em detrimento do potencial da escola.

Assim, no Brasil, o debate sobre formação de professores vem se ampliando desde o final da década de 70 e ganhando maior intensidade a partir do processo de democratização da sociedade e da implementação da LDBEN lei 9.394/96. Esses contextos trouxeram contribuições importantes para pensar a educação, a escola, o trabalho pedagógico e por conseguinte a formação inicial e continuada docente.

#### **4.2 Aspectos teórico-metodológicos da formação de professores**

Comumente, prática docente e prática educativa são consideradas como termos semelhantes e, portanto, unívocos. Quando falamos de prática educativa, queremos dizer que são ações que ocorrem para realizar o processo educativo, enquanto que a prática pedagógica refere-se à prática social com a finalidade de realizar o processo pedagógico, ou seja, caracteriza-se como uma prática social que procura compreender, organizar e transformar as práticas socioeducacionais que dão sentido e direção às práticas educativas. Em síntese, trata-se de conceitos reciprocamente articulados, no entanto, com particularidades distintas.

A educação se dá no processo, no diálogo, nas múltiplas diferenças entre o sujeito e a natureza que se transformam um no outro. Percebe-se, então, que os campos da reflexão do diálogo e da crítica parecem estar cada vez mais ausentes na prática educativa contemporânea. Diante disso, enxergamos o perigo em torno do processo de ensino quando se torna muito técnico, programático e apenas avaliado em seu produto final. Por isso, medir apenas os resultados e produtos de aprendizagem como forma de avaliar o ensino pode configurar-se como uma grande armadilha, sobretudo quando esse ensino é substituído por pacotes prontos para uso.

Nesse aspecto, Carr (1996) apresenta dois conceitos que se diferenciam em seus conceitos e em suas estruturas: o de *poiesis* e o de *práxis*. Segundo o autor, *poiesis* é uma forma de saber fazer desprovido de reflexão, enquanto que a *práxis*, já é, eminentemente, uma ação reflexiva.

Os objetivos da prática pedagógica serão sempre a de formar indivíduos "na prática e para a prática", conscientes de seu papel na transformação da realidade socio-histórica dos indivíduos, cuja pedagogia pressupõe ação coletiva, ideologicamente constituída, em que cada sujeito se torna consciente do que é possível e necessário para a formação e controle do modo de vida coletivo. É uma tarefa política, social e libertadora. Do ponto de vista histórico, cultural ou político, o valor da formação humana está na superação das condições de opressão, submissão e alienação. Relacionado a isso, encontra-se nos cursos de formação a falta de clareza

sobre os aspectos práticos desses cursos, paradoxalmente, algumas instituições de formação têm currículos com pouca ênfase nas questões pedagógicas e metodológicas.

Gatti (2000) analisou propostas de formação docente e identificou algumas lacunas no currículo de formação de professores, tais como: a) falta de uma proposta, uma compreensão e um perfil profissional dos professores a serem formados em cursos e instituições (necessário informar, claramente, que professores estão sendo formados); b) falta de conexão entre as áreas de conhecimento (conteúdos) e os componentes didáticos de cada área e entre si; c) ausência de formação de formadores.

Sobre a atuação profissional, o professor, 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 [...] (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Indubitavelmente, é impossível para um professor desenvolver seu ofício ou funções atribuídas a ele sem “as condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar” (FREIRE, 1996, p. 115). A identidade profissional dos professores é uma construção persuadida pela situação política, pelo ambiente escolar e pelas reformas na educação. Partindo dessa premissa, o professor coaduna compromisso social, valores, conhecimento sobre o que vivencia e ensina, em um contexto de trabalho tão amplo e complexo que se torna vulnerável, e dele são cobrados resultados de seu trabalho que necessita de formação permanente e constante, tanto individual quanto coletivamente. Dessa maneira,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

O conhecimento advindo da experiência, ressaltado por Nóvoa (1995), e o saber teórico são fundamentais para o desenvolvimento de práticas preocupadas com a pluralidade cultural, com as diferenças de classe, gênero e etnia, presentes nos ambientes acadêmicos e escolares. Isto posto, a prática docente é complexa, como tal, traz consigo a missão cotidiana de aprender e ensinar, refletindo sobre a própria prática, uma vez que busca o desenvolvimento das potencialidades e habilidades dos seres humanos, para atuarem na sociedade, portanto, consideramos a ação docente, uma prática social. Para Mizukami (2013, p. 23), a docência

[...] é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.

Antônio Nóvoa (2009) coaduna com a ideia de Mizukami (2013) de que os espaços de atuação dos educadores também são considerados como espaços educativos e enfatizou a importância de focar no processo de ingresso dos novos professores na escola, no primeiro ano de atividade profissional. Dessa forma, destaca a responsabilidade das instituições de ensino de promover o aprendizado e a formação profissional dos docentes.

Nesse prisma, as unidades de ensino apresentam-se como ambientes onde o processo educativo assume uma dimensão multicultural. Assim, a formação docente deve, portanto, enxergar profissionais que gerem saberes, num processo de formação que lhes permitam reconhecer que o conhecimento tem um caráter histórico-social variável e que se deve avaliá-lo constantemente (GRAMSCI, 2002). Destarte, quando a formação docente ocorre continuamente imbuída na profissão, dá-se uma mobilidade sucessiva de inquietações e produção do conhecimento. Diante disso, é necessário que haja articulação entre a formação inicial e a continuada, durante toda a trajetória profissional.

Isto posto, é imprescindível compreendermos que para o exercício efetivo da carreira docente são essenciais os conhecimentos teóricos oriundos dos fundamentos da educação e do princípio da didática. A Resolução CNE/CP n.º 02, de 1º de julho de 2015<sup>5</sup> estabelece “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam”. Já a Resolução n.º 02/2015, determina que a formação de professores deverá estar articulada “à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos”. Diante disso, Silva Júnior (2015, p. 133) ressalta a importância de ações organizadas em prol das mudanças e acrescenta que

Transformações são frutos da ação organizada de pessoas e instituições que se propõem a alterar radicalmente situações dadas. Precisamos estar conscientes e convictos da exaustão histórica das formas de análise e dos processos de intervenção até aqui utilizados no tratamento da situação social que nos desafia, com sua inoperância e sua petrificação.

---

<sup>5</sup>Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica) e para a formação continuada.

As palavras de Silva Júnior (2015) nos chamam à ação, a ir à luta. É dever dos educadores examinar a sua base de formação, voltar os olhos para a profissão como um todo, ver-se como sujeitos do mundo, sujeitos da história. De tal modo que devemos insistir em trazer à tona o diálogo em que a experiência é valiosa, assim como a autonomia e a consciência da operância, do agir. Ainda levando em consideração o poder da ação organizada em prol da transformação, Nóvoa (2009) ressalta que a formação será potencializada quando for oportunizado ao docente interações com outros profissionais, por meio de grupos de estudo, reuniões de planejamento, presença nas escolas, conversas entre pares, entre outros.

Além disso, é por meio da troca de experiências que os professores poderão gerar reflexões sobre problemáticas presentes em seu trabalho pedagógico e como lidar com essas situações, assim, a compreensão da realidade ajudará a identificar os elementos essenciais que indicam a necessidade de mudança estrutural na prática educativa, com isso, criar estratégias para contornar situações adversas no cotidiano escolar. Para tanto, podemos afirmar que o professor produz conhecimentos na prática, no contexto da sua sala de aula.

A atividade pedagógica está interligada ao saber fazer dos sujeitos sociais que, na sua problemática cotidiana, a realizam, por isso, o papel da escuta do que está acontecendo na prática é fundamental no processo de formação, visto que por meio de um referencial teórico metodológico, esse resultado reverte sobre a prática docente.

Nessa perspectiva, os cursos de formação devem priorizar propostas curriculares baseadas nas reflexões sobre a escola, “[...] sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros” (ALARCÃO, 2001, p. 15). Contudo, enfatizamos que

[...] a reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudem a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Para tanto, defendemos formações docentes que se aproximem

[...] do fazer docente; das singularidades e pluralidades presentes no contexto escolar; que promova experiências formativas, priorizando o olhar para os saberes fazeres dos professores, no cotidiano da escola, com seus “usos e táticas”; atentar para a dimensão simbólica da realidade escolar, os valores e as crenças que permeiam a ação do professor; considerar a dimensão afetiva implicada nas ações educativas; promover a cultura do trabalho

interdisciplinar, cuja tônica é a atuação em parceria, a reciprocidade e a abertura para o outro, numa atitude de alteridade (CRUSOÉ, 2014, p. 85).

Partindo dessa premissa, consideramos como um importante requisito do fazer pedagógico, que os professores em serviço tenham reflexões permanentes sobre as suas práticas educativas, vinculando seus saberes às experiências contextuais coletivas, dialógicas e socialmente compartilhadas para a construção de ações educativas que possam ser relacionadas à teoria e à prática. Nessa direção, compreendemos que no contexto da formação de professores, a problematização ultrapassa o fazer perguntas ou dar respostas prontas, configura-se como uma exigência de reflexão, discussão, estudo e investigação.

Dessa forma, “[...] a educação problematizadora está fundada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras” (FREIRE, 2011, p. 94). Portanto, a atividade pedagógica de um professor é um conjunto de ações conscientes e intencionais com um propósito específico. Portanto, compreender a natureza e as atividades docentes nas escolas, nessa perspectiva, significa vincular a aprendizagem dos alunos à formação continuada dos professores e, ainda, conforme Lima (2001, p. 32), compreender que a formação continuada deve estar “a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade”

### **4.3 Concepções e modelos de formação docente**

A formação de professores tem sido muito influenciada por discussões sobre o desenvolvimento profissional dos professores, a concepção de professores técnicos, professores práticos, professores críticos-reflexivos, professores-pesquisadores etc., ou seja, sobre as racionalidades operantes na formação de professores e suas potencialidades para o exercício docente. Entretanto, consideramos a formação continuada uma questão complexa e multifacetada, com um debate vigoroso em torno dos conceitos existentes.

Portanto, para facilitar o entendimento, estabelecemos uma base teórica sobre a formação de professores, do ponto de vista das racionalidades que as operam. Abordaremos, portanto, a teoria proposta por Diniz-Pereira (2011, 2014), que identificou três racionalidades que afetam o campo da formação de professores: a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica.

A modalidade de formação relacionada à racionalidade técnica orienta o desenvolvimento da formação docente na direção da resolução de problemas baseada em ferramentas, tendo por referencial uma confiável teoria científica aplicável (SCHÖN, 1983). Para tal modelo, a prática educativa e os problemas decorrentes desta prática são considerados "técnicos" e devem ser resolvidos pelo esforço racional e objetivo dos profissionais técnicos. Essa vertente instrumental leva em consideração os problemas educacionais como um meio para a exequibilidade de procedimentos, adotando uma concepção generalizada sobre o ser professor, o ser aluno e a prática pedagógica, podendo utilizar leis e técnicas gerais que permitem a resolução de possíveis problemas.

Na década de 1970, esse movimento pedagógico se desenvolveu no Brasil, atingindo seu apogeu e acarretando graves consequências para a educação brasileira, como a burocratização excessiva, o descaso com as especificidades do projeto político pedagógico e o papel do professor limitado a um mero executor de programas pré-estabelecidos (VIANNA, 2004). Partindo dessa premissa, a formação de professores baseia-se, principalmente, na formação técnica da profissão. O objetivo principal consistia em desenvolver professores técnicos instrucionais que pudessem executar de forma satisfatória modelos educacionais baseados na racionalidade, planejamento sistemático e na busca eficiente por resultados. De acordo com Contreras (2002, p. 90),

A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam pela sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados.

Na visão de Facci (2004), as atividades dos professores são meramente instrumentais e voltadas à resolução de problemas por meio da aplicação rígida de técnicas e teorias científicas. A relação entre pesquisadores da educação e professores segue um modelo de racionalidade técnica, mediante uma hierarquia profissional, em que os professores informam os problemas educacionais e os pesquisadores desenvolvem técnicas de solução, para posterior aplicação pelos professores em sua *práxis* pedagógica (SCHÖN, 1983). Nessa perspectiva, Carr e Kemmis (1986) *apud* Diniz-Pereira (2014) afirmam que o papel do professor é passivo em relação às orientações dos pesquisadores educacionais. Carr e Kemmis (1986) ainda acrescentam que

Professores não são vistos como profissionalmente responsáveis por fazer decisões e julgamentos em educação, mas somente pela eficiência com a qual

eles implementam as decisões feitas por teóricos educacionais; somente com base em seu conhecimento científico sobre a prática educacional, esta poderia ser melhorada (*apud* DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 70).

Modelos tecnologicamente racionais não conferem profissionalismo aos professores, ao contrário, acabam reconhecendo-os apenas como meros técnicos que fornecem dados para a produção científica. Nessa perspectiva, o professor é considerado o executor de um plano de organização *a priori* do ambiente escolar, cuja principal função é entregar conteúdos aos alunos considerados receptores passivos do conhecimento. Dentro dessa lógica, o modelo da racionalidade técnica coloca os docentes numa posição passiva, ao mesmo tempo em que molda a personalidade profissional dos professores menosprezando as especificidades do trabalho docente e a cultura local em que estão inseridos. Esse modelo de formação vê a realidade social como um conjunto de problemas técnicos que devem ser resolvidos por meio de uma minuciosa aplicação de conhecimentos científicos. Contreras (2002, p. 90) enfatiza que:

A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam pela sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados.

Tomando como referencial a concepção tecnicista de educação e, conseqüentemente de formação de professores, é notória a expropriação do professor do seu papel de tomada de decisão, de participação e de construção ativa no processo de organização curricular e de sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem. O processo formativo caracteriza-se pela transferência de conhecimento ou simples preparação de professores para a execução de determinadas tarefas, geralmente planejadas por tecnólogos ou especialistas educacionais, configurando-se como uma prática reprodutivista (DANTAS, 2012).

Doravante, as complexidades da educação são reduzidas a ações que podem ser controladas e pré-definidas, independentemente das dinâmicas que ocorrem na prática escolar, desenvolvidas por meio das interações sociais, políticas, econômicas e emocionais.

Analisando as limitações da racionalidade técnica, Perez Gomez (1992) enfatizou que os problemas da prática social não podem ser reduzidos a um contexto técnico, uma vez que os professores precisam enfrentar a complexidade do ambiente escolar, que se encontra imerso em situações incertas e instáveis. Segundo esse autor,

[...] os limites e lacunas da racionalidade técnica são mais profundos e significativos. A realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico ou processual. A tecnologia educativa

não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores (PEREZ GÓMEZ, 1992, p. 99).

Diante do exposto, Schön (1987, p. 03) também tece críticas ao modelo da racionalidade técnica quando, segundo ele, “num primeiro momento, os problemas parecem passíveis de ser solucionados graças à aplicação de teorias e técnicas baseadas na investigação; mas, numa segunda análise, os problemas mais complexos desafiam a solução técnica”.

Partindo desse contexto, a formação de professores modelada pela racionalidade técnica tem sido fortemente criticada, principalmente com o desenvolvimento de novas pesquisas e concepções de formação docente propostas por autores como: Nóvoa (1992); Freire (1996); Lüdke (1997); Alarcão (2003); Imbernón (2009), que buscaram em seus estudos, destacar a importância do trabalho pedagógico para a consolidação da democracia, visando, sobretudo, à formação integral do ser humano. Emerge, diante disso, um segundo modelo de compreensão da prática educativa e da formação docente, o da racionalidade prática. Esse modelo formativo é considerado antagônico à racionalidade técnica e serve para avaliar as circunstâncias que tornam os fatos educacionais únicos e complexos, visto que não é possível o estabelecimento de uma sistematização universal no processo de ensino-aprendizagem. Para Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 16),

Ao invés disso, a perspectiva de conhecimento em prática reconhece que os profissionais competentes colocam e constroem problemas a partir da incerteza e complexidade das situações práticas, e que dão significado a estas situações ao conectá-las com situações anteriores, bem como com uma variedade de outras informações.

Os autores Schön (1995) e Zeichner (2003) têm enfatizado a importância do modelo de racionalidade prática na ação formadora de professores, na medida em que supera a ideia única de replicar fundamentos teóricos. A lógica formativa que sustenta este modelo pressupõe que a aprendizagem se desenvolve pela ação do sujeito, portanto, exige que cada professor seja estimulado a desenvolver suas habilidades individuais. Em teoria, o significado da aprendizagem está atrelado à experiência pessoal dos participantes da formação, organizada e lapidada pelos pares em uma construção coletiva.

O modelo de formação baseado na racionalidade prática se fundamenta no pressuposto de que os professores em formação precisam buscar continuamente a sua emancipação, sempre caminhando para a tomada de decisões autônomas sobre o que deve ou não ser incorporado à sua prática docente. Logo, este modelo de formação docente considera que o trabalho pedagógico é “guiado por critérios advindos do processo por si mesmo, ou seja, critérios

baseados na experiência e aprendizagem” (CARR; KEMMIS, 1986, p. 37 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 37). Portanto, a formação deve subsidiar os professores para se tornarem protagonistas do seu fazer pedagógico. A lógica desse modelo está relacionada à superação de um paradigma de formação que apenas incentiva a incorporação de conhecimentos. Partindo dessa premissa, busca-se ultrapassar as noções individualistas de formação para noções mais amplas, fundamentadas nas necessidades pedagógicas provenientes do grupo de educadores formandos.

Um dos pilares fundamentais deste modelo é a valorização da reflexão e da tomada de decisão ponderada na experiência do próprio contexto educativo. No prisma da racionalidade prática, a experiência torna-se central, pois o professor é incentivado a exercer o seu senso reflexivo sobre os aspectos da vida cotidiana. Essa experiência prática trará conhecimentos e oportunidades para os professores ampliarem, especificarem e articularem suas formações. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 15). Assim,

a perspectiva de conhecimento em prática reconhece que os profissionais competentes colocam e constroem problemas a partir da incerteza e complexidade das situações práticas, e que dão significado a estas situações ao conectá-las com situações anteriores, bem como com uma variedade de outras informações (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 16).

A aplicabilidade de operações técnicas unificadas para resolver problemas que surgem durante o processo de aprendizagem devem ser utilizadas pelos profissionais da educação com cautela, uma vez que o processo do ensinar e aprender trabalha com objetos e sujeitos imbuídos de subjetividade, que não podem ser sintetizados num quadro da mecanização e da preparação para serem executados. Esta reflexão advém do próprio contexto educativo e procura responder às necessidades associadas aos atores da educação que, caso contrário, como postula Ponte (2005), ignoram o seu potencial transformador.

Silva Júnior (2010; 2015) destaca que essas práticas podem (re)construir e (re)significar o sentido do conhecimento, facilitando aos professores a análise, compreensão e melhor sistematização das condições em que atuam em sala de aula. Para esse estudioso, os exercícios reflexivos orientados por esse modelo procuram não apenas se limitar à reflexão sobre aspectos metodológicos ou cotidianos nas escolas, mas também incluir aspectos pedagógicos mais amplos, incluindo o questionamento das ações de formação, as decisões originárias dela e a reconstrução dos professores enquanto profissionais da educação.

Partindo dessa perspectiva, os objetivos definidos com base em um determinado contexto são projetados para atender às necessidades diversas e inesperadas em cada momento

de aprendizagem. Novas necessidades no dia a dia acumulam-se em uma formação complexa, que possibilita aos professores uma reflexão permanente sobre sua prática profissional. Refletir constantemente os fatos emergentes no processo de aprendizagem permite que os professores estabeleçam métodos e estratégias que lhes permitam enriquecer a sua bagagem formativa.

Segundo Schön (1983), o cotidiano dos profissionais de educação requer “conhecimento na ação”, o que não satisfaz a dicotomia entre os pesquisadores que estabelecem técnicas e professores para aplicá-las em sala de aula. Para Schön (1983), os profissionais não separam o pensar do fazer. Em vez disso, tomando a situação prática como objeto de reflexão, estabelecem novos métodos e estratégias para superar as dificuldades.

A prática docente é repleta de dilemas e complexidades que enquadram incerteza, insegurança e instabilidade. Ativar os dispositivos que promovam a busca de novos significados para a prática profissional permite ao professor dominar situações sobre as quais antes não tinha controle, dessa forma, o professor constrói o seu próprio material podendo compartilhar propostas, ideias e sugestões com os seus pares.

No modelo de formação fundamentado na racionalidade prática, os professores são construtores e não criaturas da teoria, eles dominam a capacidade de criar novas maneiras de entender o mundo ao seu redor. A mudança na perspectiva de profissionais passivos em mobilizadores de saberes e conhecimentos, promove não apenas uma redefinição da imagem do professor, mas também uma mudança na forma como eles manejam as situações cotidianas, dando-lhes autonomia para ir em busca de soluções. Ações assim, contribuem para a formação profissional e humana dos professores.

Zeichner (2003) ressalta que a reflexão pode propiciar o desenvolvimento do professor, até mesmo para outros níveis, como a luta por mais justiça social. Sob essa premissa, abrem-se caminhos para reformular trajetórias profissionais, ajudando os docentes participantes da formação a suprimir ou reanalisar práticas ultrapassadas e substituí-las por outras abordagens que fomentem a crítica e a investigação. Isso, obviamente, requer intervenção, como coparticipante e protagonista de um projeto educativo que o credibilize juntamente com os seus pares.

Os modelos de formação de professores, segundo Diniz-Pereira (2014), não terminam com os dois modelos de formação que apresentamos anteriormente: o da racionalidade técnica e o da racionalidade prática. No entanto, por intermédio da criticidade destes dois modelos de formação docente, surgiu um terceiro denominado de racionalidade crítica (CARR; KEMMIS, 1986 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2014 p. 183).

O modelo da racionalidade crítica compreende que a racionalidade técnica adota uma

interpretação objetiva, enquanto que a da racionalidade prática assume uma interpretação subjetiva. Já a racionalidade crítica opera numa lógica dialética, em que a educação se situa historicamente em um contexto sócio-histórico, dotado de projeções de futuro e da sociedade. Portanto, a educação é vista como uma atividade social que transcende as fronteiras da individualidade escolar. Por ser considerada uma atividade social, a educação afeta a vida de sujeitos politicamente engajados, questionando suas relações, mídia e conteúdo. Assim, Diniz-Pereira (2014, p. 39) destaca que,

Ele carrega uma visão de pesquisa educacional como análise crítica que direciona a transformação da prática educacional, os entendimentos sobre educação, e os valores educacionais daqueles envolvidos no processo, e as estruturas sociais e institucionais as quais fornecem o esqueleto para sua ação. Nesse sentido, uma ciência da educação crítica não é uma pesquisa sobre ou a respeito de educação, ela é uma pesquisa na e para a educação.

No prisma da racionalidade crítica, o professor assume que é um ser problematizador e que, por meio do diálogo com interlocutores, levanta problemas, adotando posicionamentos críticos e políticos, ao passo que valoriza a criticidade dos discentes. Os professores são sujeitos que devem se dedicar à educação da responsabilidade social, que é constituída pela observação e compreensão das relações sociais. O próprio modelo da racionalidade crítica tem uma perspectiva transformadora, ao contrário da racionalidade técnica e prática, pois opera no contexto da problematização da vida escolar cotidiana, dessa forma, a racionalidade crítica contém uma dimensão política, na qual o ensinar e o educar extrapolam os muros da escola.

Diante dessas discussões, é pertinente compreender um conceito de formação continuada que valoriza o conhecimento científico, que ressalta o caráter sócio-histórico da formação e a necessidade de um profissional com personalidade que apreenda e compreenda plenamente as complexidades de seu tempo, com o desenvolvimento da consciência crítica, permitindo-lhe intervir e modificar a realidade da escola, da educação e da sociedade. Enfim, embora, pesquisas e debates que buscam aprofundar o tema “educação continuada” não sejam novos, acreditamos que ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas, dúvidas a serem sanadas, principalmente porque diferentes estratégias de educação continuada têm sido, repetidamente, o foco das políticas governamentais em diferentes momentos.

## 5 A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

*“A educação faz sentido porque as mulheres e homens aprendem que através da aprendizagem podem fazerem-se e refazerem-se, porque mulheres e homens são capazes de assumirem a responsabilidade sobre si mesmos como seres capazes de conhecerem.”*

*Freire (2000, p. 40).*

### 5.1 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os sujeitos dessa modalidade de ensino

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que visa a garantir o direito educativo a todos os cidadãos, com 15 anos ou mais de idade que, devido aos mais complexos motivos, não tiveram acesso à educação formal ou não conseguiram concluir o seu processo de escolarização na idade regular. Por conseguinte, a EJA é uma modalidade de ensino com particularidades e complexidades que lhes são peculiares (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos antecede ao ingresso desses estudantes nos ambientes escolares e se sucede após a conclusão de seus estudos, pois tal procedimento acontece de modo sistemático ou não, e se constitui num processo cultural e social que ultrapassa os limites da sala de aula, conforme afirmam Di Pierro e Haddad (2000, p. 108), tais processos ocorrem “na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e de lazer, nas instituições religiosas, e nos dias atuais, também com os meios de informação e comunicação à distância”.

Historicamente, a educação de adultos teve como objetivo a alfabetização, visando, sobretudo, à erradicação do analfabetismo, que sempre foi vista como causa e não como consequência das condições econômicas, sociais e culturais do país. O fato de educar os cidadãos analfabetos e os que por algum motivo deixaram os espaços escolares sempre ganhou uma conotação de compensação do tempo perdido. Na luta dos movimentos sociais em defesa do direito à educação e à cidadania, a Educação de Jovens e Adultos adquiriu e continuará adquirindo um caráter de política pública, na luta pelo direito de todos os cidadãos brasileiros. O conceito de direitos está totalmente ligado às ideias de segurança, equidade, igualdade de oportunidades e permanência escolar. Assim, o direito à educação, garantido pela Constituição

Federal de 1988, demonstra a necessidade de ampliar as oportunidades aos cidadãos de todas as faixas etárias. De acordo com o artigo 208, § 1º, da Constituição Federal (1988),

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988, n.p.).

No Brasil, destaca Leite (2013, p. 13), o direito à educação, principalmente para quem “não tem direito à educação na idade adequada”, é garantido nos textos legais, mas, na maioria das vezes, esquecido na prática. O autor também salienta que, ao longo da história da educação no Brasil, várias medidas foram tomadas para efetivar o direito à educação, mas poucas foram bem sucedidas. Entretanto, o conceito de educação básica originado na Constituição Federal de 1988 e presente na LDBEN nº 9.394/1996, como direito do cidadão e dever do Estado, ampliou a ideia de direito (CURY, 2000). O conceito de direito à educação passou a ser visto como um direito social<sup>6</sup>.

Desta maneira, muitas ações implementadas nas políticas públicas de educação no Brasil tentam vincular a educação aos direitos sociais, visando a uma abordagem mais prática. O direito à Educação de Jovens e Adultos deve ser garantido pelo Estado, incluindo a oferta de educação pública de qualidade, vagas em modelos garantidos, formação específica de professores, melhoria e construção de novas escolas, etc. A política pública para a EJA não deve apenas proporcionar aos alunos a oportunidade de retornar à escola, mas também garantir a sua permanência, concedendo-lhes a continuidade dos estudos.

Analisando o percurso histórico da EJA, no Brasil, ao longo do século XX, nos deparamos com a falta de visão educacional, de políticas públicas e investimentos. Segundo Moll (2009, p. 13), é essa “lógica que permeia toda história brasileira, incluindo nela a educação: a lógica da centralização do poder político e capital, do saber nas mãos de alguns, em detrimento da maioria”. Assim, foi por meio das lutas de resistência à exclusão social que emergiram lutas em defesa da igualdade de direitos.

O Artigo 205 da Constituição Federal Brasil (1988) considera a educação como direito social e subjetivo, extensivo a todos, independentemente de qualquer condição, e preconiza o papel da educação na vida dos sujeitos, afirmando que deverá visar ao pleno desenvolvimento

---

<sup>6</sup> Direitos sociais são aqueles direitos concedidos pelo Estado que podem proporcionar às pessoas melhores condições de vida e tendem a estabilizar condições sociais desiguais.

da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho. Desse modo, a Constituição Federal (1988) retrata a interdependência entre educação e o exercício da cidadania, considerando-a como condição essencial para a participação da vida em sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9.394/1996, ao explicitar que o conjunto das pessoas e educandos a que a Constituição se refere, ressalta a obrigatoriedade de também atender aos interesses e às necessidades de indivíduos que já têm uma determinada experiência de vida, já participam do mundo do trabalho e dispõem, portanto, de uma formação bastante diferenciada das crianças e adolescentes aos quais se destina ao ensino fundamental dos 6 aos 14 anos de idade. É por isso que a EJA é uma modalidade de ensino também compreendida como uma educação contínua e permanente (BRASIL, 1996).

A trajetória histórica da EJA é recheada de tensões entre diferentes projetos de sociedade e diferentes ideias sobre as finalidades da educação, sendo marcada pela relação de domínio e humilhação estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares no Brasil. Dessa maneira, a EJA sempre foi encarada sob perspectivas compensatórias, utilitárias, emergenciais, além do mais, é vista como um favor e não como uma reparação de uma dívida social (CURY, 2000).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) em sua Resolução n.º 01, de 5 de julho de 2000, estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e deixa claro que a oferta desta modalidade de ensino deve considerar as peculiaridades dos estudantes, seus conhecimentos prévios, o contexto sociocultural do qual fazem parte e a proposição de um modelo pedagógico próprio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) estabelece a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, além de valorizar os conhecimentos adquiridos em outros ambientes sociais, como pode ser observado no artigo 1º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, segundo o qual, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, n.p.).

Na contemporaneidade uma educação comprometida com os processos de desenvolvimento social ainda é vista como um desafio, para tal, tem-se buscado repensar o currículo em função das novas referências, nas quais cada indivíduo é permanente aprendiz e construtor de uma nova ordem social. Para tanto, são postos para a educação alguns

questionamentos que vão desde como tornar o currículo vivo, dinâmico, tecnológico, humano e conectado ao mundo do trabalho, até a garantia da formação integral deste indivíduo.

## **5.2 Contribuições de Paulo Freire para formação de professores da Educação de Jovens e Adultos**

A educação como prática de liberdade foi a bandeira defendida por Paulo Freire durante toda a sua vida. Para esse autor, o ser humano não pode ser considerado como um ser pronto, acabado, mas, como um ser em busca constante de autorrealização e crescimento, o que pode ser identificado com o seu processo contínuo de humanização. A vista disso, o conhecimento se dará por meio de uma relação dialética entre educação-realidade-educação. Dessa forma, Freire (1999) acredita que o verdadeiro sentido da educação está na incompletude dos seres humanos. Logo, a diversidade conceitual da palavra educação também revela sua ambiguidade, que se confirma em sua origem etimológica. Diante disso, a natureza humana procura pessoas que se completem. O conceito de educação de Freire (1999) está contido na afirmação de que o ser humano se educa mediatizados pelo mundo.

A formação de professores para lecionar em turmas de EJA deve levar em consideração a diversidade de interesses presentes no meio de classes escolares formadas por jovens e adultos, observando suas necessidades, características específicas, diferenças culturais, experiências de vida, trajetórias históricas, seus conhecimentos, suas peculiaridades, vendo-os como sujeitos históricos e protagonistas sociais. Assim, acreditamos também como Freire (1999, p. 51), que “[...] nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheia, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções”

As inquietações de Freire (1999) também preocupavam muitos professores, uma vez que o convívio com os educandos jovens e adultos reforçava a necessidade de compreensão e respeito ao ser humano, bem como de práticas educativas voltadas para os conhecimentos oriundos das vivências cotidianas desses aprendizes, valorizando as origens sócio-históricas e culturais dos alunos. Assim, além da aquisição de saberes geralmente sistemáticos, o aluno também é responsável e coautor do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

Vivemos um tempo de incerteza, mudanças de paradigmas e diversidade sociocultural, diante deste contexto atual, pensar em educação é pensar na formação de professores e na prática docente de qualidade. É importante inserir a formação docente no processo de desenvolvimento do conhecimento, no contexto de qualificação, valorização do magistério e

políticas públicas educacionais que atendam satisfatoriamente às necessidades do trabalho docente.

A formação inicial e continuada dos educadores da EJA, quando embasada em políticas públicas construídas sobre a imagem do professor formador e do sujeito da EJA a ser formado, favorece a quebra de paradigmas, a desconstrução de traumas, de rótulos preconceituosos e de práticas conteudistas, tradicionais e excludentes. O ato de formar vai além do treinamento prático necessário para desempenhar uma função. Na formação de professores, é preciso estabelecer um diálogo com o próprio fazer pedagógico.

Diante dessa lógica, a *práxis*, no entendimento de Freire (1999), consiste no processo de libertação do oprimido. É um caminho estabelecido entre a forma de ver o mundo e a forma de viver no mundo, fruto de uma teoria que transforma a realidade social. Pode-se dizer que a *práxis* é um processo dialético entre teoria, reflexão e ação. No centro da educação dialógica está a necessidade do compromisso entre o que se diz, o que se pensa e o que se faz. Como parte fundamental do processo dialógico educacional, a pedagogia de Freire (1999, 2011) propõe a prática social. Do ponto de vista humanista, é produto de uma educação emancipatória, voltada para a transformação da escola e da sociedade. O importante papel dos educadores é ajudar os alunos a compreender a realidade em que vivem e, diante dessa compreensão, buscar respostas concretas para questões de inclusão social e valorização profissional. Segundo Freire (2011, p. 52), “a *práxis* [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. Assim, concluímos que não há transformação da realidade que estamos vivendo se não existir a *práxis*. Portanto, compreendemos a necessidade da formação continuada do professor como sujeito da e para a *práxis*.

Além disso, ressaltamos a importância de uma formação inicial sólida e eficiente para que o professor possa exercer criticamente sua profissão e continuar seu processo formativo. Por isso, é necessário conceder ao futuro professor uma excelente preparação nos campos científico, cultural, psicoeducacional, contextual e pessoal, que o habilite a realizar todas as tarefas educativas complexas e a agir reflexivamente com a maleabilidade e rigidez necessária. Ou seja, apoiar suas ações de forma efetiva para não cair no paradoxo do ensino, ou na ausência de responsabilidade político-social, isso significa que todo ato educativo é ideológico, emancipatório ou doutrinador.

Para Freire (2002, p. 38), “a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz”. Isto é, na visão freiriana a formação deve ser contínua e permanente, visto que estamos em constante processo de transformação e mudanças. Lecionar

na modalidade EJA, ou até mesmo em outra área, exige do docente formação adequada e preparação específica para trabalhar com essa modalidade de ensino. Esta afirmação encontra-se exposta no documento das DCNs da EJA:

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

É essencial ao educador da EJA a compreensão sobre a importância de uma formação adequada e direcionada para atender a esse público, pois é fundamental respeitar as diferenças encontradas nesta modalidade, sejam culturais ou sociais, levando-as em consideração no fazer pedagógico.

Os alunos da EJA possuem uma enorme bagagem de conhecimento e histórias de vida, uma visão própria do mundo e de tudo que o cerca. Reconhecer suas necessidades e características próprias é indispensável para que o professor consiga desenvolver um trabalho significativo e que possa vir a garantir a permanência dos estudantes da EJA na escola. É importante, também, permitir que o aluno se torne participante do processo de ensino aprendizagem, visto que, o aluno adulto carrega sobre si inúmeros conhecimentos, de modo que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1987, p. 09).

As diversas competências desenvolvidas em cursos de formação continuada ajudam o docente no reconhecimento da importância dos sujeitos da EJA e estes saberes poderão contribuir para a diminuição do número de evasões encontradas nesta modalidade. Freire (2002, p. 58), por sua vez, destaca a importância do autêntico diálogo entre educadores e educandos e reforça que

Para ser um ato de conhecimento, o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.

Sendo assim, ao compreendermos a educação como dialógica, não podemos enxergá-la como algo apenas teórico, mas que está intimamente ligada à *práxis* social, ou à transformação da realidade em que vivem os educandos. Pode-se afirmar que a educação será libertadora e dialógica somente se envolver essas duas dimensões na vida dos seres humanos, em contínuo processo de formação e transformação.

Educação e formação humana são compreendidas por Paulo Freire (1999, 2002, 2011) como práticas permanentes, isso porque o ser humano é um ser histórico-social, como tal, dependente das condições históricas para ser. A formação docente deve preocupar-se com o processo de aprender e ensinar, com a realidade ontológica do ser humano e com as ações que estão intimamente relacionadas entre si, como o movimento de um único ato: enquanto se está aprendendo, também está ensinando, e vice-versa. A vontade de aprender e ensinar é inerente ao ser humano e sua capacidade de transformar a história, suas próprias ações e o mundo, por isso se ressentem do fato de certas ideologias, historicamente enraizadas na consciência humana, pregarem o historicismo e o fatalismo de que nada pode ser mudado.

Isto significa que o ser humano, enquanto histórico, é um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação (FREIRE, 1993, p. 18).

Percebe-se, portanto, o quanto é importante a formação de professores para que esses docentes possam enfrentar os diversos desafios que vivenciam no processo educativo, tornando-os mais autônomos no fazer pedagógico. No entanto, para que o processo formativo proporcione um desempenho adequado aos diferentes contextos sociais, precisamos de formação de qualidade, com impacto direto no processo ensino-aprendizagem.

Paulo Freire (1996) define a educação como um momento do processo de humanização que se dá em face da interação com o outro, partindo dessa lógica, uma visão de educação mais humana é levantada pelo autor em discordância a uma educação bancária. O educador Paulo Freire (1996) propõe a pedagogia libertadora ou problematizadora, nela não somente o educador é quem educa, mas o que, enquanto educa, é educado, num processo de dialogicidade com o aluno que, ao ser educado, também educa. Assim, ambos os sujeitos se tornam construtores do conhecimento.

A pedagogia de Paulo Freire conduz os alunos a um processo de apropriação do conhecimento, conscientizando-os de sua condição sociopolítica, por meio de práticas educativas que permitem aos alunos mudarem a realidade em que vivem. Por conseguinte, nesta

concepção educacional, os alunos são conduzidos a um processo de apropriação do conhecimento, conscientizando-os de sua condição sociopolítica, para que busquem por mudanças sociais.

Dentro dessa premissa, os educandos devem compreender a realidade ao seu redor com um olhar crítico, respeitando sua cultura e história de vida. A pedagogia libertadora de Paulo Freire baseia-se numa relação simbiótica entre o educador e o educando, numa troca constante de papéis, conforme ressalta o autor, “ninguém educa ninguém e ninguém educa-se a si mesmo, mas os homens educam-se em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1996, p. 58). Portanto, Freire (1996) vê a educação como um ato libertador, mediante o qual as pessoas são agentes que operam e transformam o mundo. Aqui, o diálogo torna-se uma ponte para que as pessoas se compreendam como um sujeito histórico.

É notório que toda proposta de formação se encontra ancorada em uma concepção de educação, contudo, ao promover formações de professores, é preciso pensar em qual prática educativa se quer desenvolver. Para tanto, comungamos com as ideias do educador Paulo Freire e defendemos uma educação libertadora, vista como um ato político; uma educação que busca a construção do conhecimento e a criação de uma sociedade mais ética, mais justa, mais humana e mais solidária, que faz uso do diálogo, da comunicação, da reflexão, do levantamento de problemas, do questionamento numa prática política, na busca incansável pela transformação e crescimento social. Enfim, acreditamos que essa concepção de educação deva nortear a formação de professores, principalmente a dos docentes da Educação de Jovens e Adultos, desenvolvendo práticas pedagógicas capazes de provocar nos aprendizes uma consciência crítica fomentadora de transformações sociais.

## 6 RESULTADOS DA PESQUISA E DISCUSSÃO

*“O que deve ter uma sala de aula para uma educação de qualidade? Precisa fundamentalmente de professores bem preparados, motivados e bem remunerados e com formação pedagógica atualizada. Isto é incontestável”.*

*Moran (2004, p. 03).*

### 6.1 O que dizem os documentos municipais sobre a formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos

Nesta seção refletiremos sobre os documentos oficiais municipais que tratam sobre a formação docente (Projetos Políticos Pedagógicos, Plano Municipal de Educação e Estatuto do magistério do município de Caetité/BA), além das categorias de análise: políticas públicas para EJA, realidade formativa, relação teoria x prática e desafios e lacunas nas formações docentes da EJA.

#### 6.1.1 Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs)

Analisamos os Projetos Político Pedagógicos (PPPs) de seis escolas municipais que ofertam a Educação de Jovens e Adultos no município de Caetité/BA. Durante essa análise, procuramos identificar como o PPP prevê a organização dos processos de formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos, pois, de acordo com Veiga (1996, p. 20), “a formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político pedagógico. Não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade”.

Todos os PPPs analisados trazem referência à formação continuada para os professores, mas não há referências a formações específicas para os docentes da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, encontramos menção à formação docente como uma política pública que visa a melhorar a prática docente e, conseqüentemente, o processo ensino-aprendizagem (PPP da Escola Paulo Freire, 2017). Reforçam, ainda, a preocupação do município em ofertar formações continuadas para os profissionais da Educação (PPP da ESCOLA BERNADETE

GATTI, 2022). Contudo, percebemos durante a nossa pesquisa que essa oferta de formação está muito aquém do desejado pelos docentes da EJA, uma vez que necessitam redimensionar a sua prática pedagógica constantemente. Tal perspectiva fica evidente nos excertos dos PPPs destacados adiante.

Os princípios orientadores do Projeto Político Pedagógico, da escola, postos na LDB, pressupõem que haja igualdade de condições para o acesso e permanência do aluno no processo educativo; aprendizagem de qualidade para todos; qualidade político-pedagógica para superar privilégios econômicos e sociais; a valorização dos profissionais da educação; a formação continuada; a vinculação entre a educação escolar, o mundo do trabalho e as práticas sociais; bem como, a articulação entre as dimensões: técnica ou formal e a política, que pressupõe a opção e o compromisso com a formação dos cidadãos e das cidadãs, através da condição imprescindível da participação de todos os envolvidos no trabalho educativo, na elaboração da sua proposta pedagógica, numa gestão democrática (ESCOLA PAULO FREIRE, 2017, p. 46).

Vale ressaltar, que o município tem se preocupado com a capacitação dos profissionais da área através da formação continuada aos docentes. Atribuindo novos significados a este ensino, através de uma abordagem cada vez mais próxima da realidade dos seus estudantes (ESCOLA BERNADETE GATTI, 2022, p. 17).

Na **escola Bernadete Gatti**, encontramos em seu PPP, referência à formação continuada ao informar que a escola pretende oportunizar a formação e a atualização do profissional, porém, o documento não deixa claro qual profissional seria este, como também menciona o que está previsto na LDBEN n° 9394/1996 quando se refere à distribuição da carga horária do professor, onde parte do seu tempo deverá ser dedicado às atividades em sala de aula e outra parte será destinada aos estudos e planejamentos.

A LDB n° 9394/96 prevê que na distribuição da carga horária, o professor tenha parte do seu tempo dedicado às atividades em sala de aula e outra parte seja destinada aos estudos e planejamentos. Isto é confirmado no plano de carreira do Magistério Público do estado da Bahia (lei n°8261/02), em seu Artigo 56. [...] as recomendações citadas acima são seguidas e por isso os professores têm uma carga horária em sala de aula e outra parte destinada ao planejamento, denominado de Atividade Complementar (A.C), momentos estes acompanhados pelos articuladores de área que é distribuída por áreas de formação neste município (ESCOLA BERNADETE GATTI, 2022, p. 15).

Ao analisar o PPP da **escola Francisco Imbernón**, identificamos a preocupação com a capacitação para os docentes que estão lecionando disciplinas curriculares que não são da sua área de formação. Não obstante, não encontramos nenhuma referência quanto à formação para os docentes da EJA.

Quando falamos em atividade docente, referimos à falta de capacitação profissional para alguns docentes do quadro docente da instituição, pois não possuem licenciatura nas respectivas disciplinas em que atuam, essa é uma das necessidades apontadas neste projeto (ESCOLA FRANCISCO IMBERNÓN, 2016, p. 12).

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que requer uma preparação específica. Em sua maioria, os professores que atuam na EJA não estão preparados para atuarem nessas turmas, como nos esclarece Haddad e Di Pierro (2000, p. 15),

Os professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular.

Em vista disso, achamos necessário destacar aqui que a EJA ocupou um lugar mínimo no PPP da **escola Francisco Imbernón**, no qual as ações pedagógicas elencadas no documento, subtede-se que se refere à Educação de Jovens e Adultos de forma generalizada. No entanto, no que diz respeito à EJA, essa responsabilidade é grandiosa, pois as peculiaridades desta modalidade necessitam ser abraçadas para que seus educandos sejam de fato incluídos no processo ensino-aprendizagem. A valorização e o respeito pela Educação de Jovens e Adultos dá-se desde o Projeto Político Pedagógico, visto que, por ser um documento orientador da prática pedagógica, precisa estabelecer uma articulação entre a identidade dos sujeitos da EJA e a aprendizagem escolar.

No PPP da **escola Paulo Freire**, a formação dos professores é identificada em dois momentos: inicialmente, ao referir-se à formação de professores e gestores na busca por uma *práxis* responsável e voltada para uma escola pública de qualidade, além de afirmar que seus docentes estão preparados pedagogicamente, mas que buscam sempre se aperfeiçoar em suas especificidades e, em seguida, nas ações, quando prevê a participação de professores em processos de formação continuada permanente e ao aprimoramento da *práxis*, e um proposta curricular que vise, sobretudo, à transformação da sociedade. Percebemos que não há uma responsabilidade por parte da gestão escolar e coordenação explícita no PPP, em oferecer formações continuadas dentro do espaço escolar para subsidiar o trabalho docente, tampouco, formações específicas para os docentes da EJA.

Os professores, juntamente com os gestores, utilizam de referenciais teóricos, cursos de capacitação para professores, que possam encaminhá-los para uma “*práxis*” responsável e compromissada com uma escola pública de qualidade [...].

Para tanto, a escola é composta por 27 professores preparados pedagogicamente para atender a uma demanda caracterizada pela pluralidade

social, econômica e cultural, mas que sempre está buscando se aperfeiçoar em suas especificidades (ESCOLA PAULO FREIRE, 2017, p. 16).

Esta primeira síntese aponta na direção de uma proposta curricular que seja referência à uma prática pedagógica que contribua para a transformação da sociedade. Sabedores que esta é um momento do processo e como tal deverá ter continuidade através da formação permanente dos profissionais da educação (ESCOLA PAULO FREIRE, 2017, p. 33).

Entretanto, no PPP da **escola Moacir Gadotti**, detectamos o registro da necessidade de formação continuada voltada para temas da Educação especial, visando, sobretudo, a dar suporte pedagógico ao professor para se trabalhar com alunos que apresentam algum tipo de necessidades educacionais especiais. Encontramos também, menção a processos de capacitação em serviço para a equipe gestora, enquanto que para os docentes da EJA, essa capacitação compete ao prefeito municipal criar convênios com instituições formadoras para a capacitação e qualificação do pessoal.

Entretanto, diversos são os desafios encontrados no decorrer deste processo. Infelizmente, não temos estrutura nem profissionais especializados para lidar com a situação. Além disso, a formação continuada pode contribuir para dar suporte ao professor (ESCOLA MOACIR GADOTTI, 2019, p. 14).

Os Diretores e Vice-Diretores de unidade de ensino serão submetidos a um permanente processo de capacitação em serviços, bem como aos mecanismos de avaliação promovidos regularmente pela Secretaria de Educação do Município (ESCOLA MOACIR GADOTTI, 2019, p. 21).

É de competência do Prefeito Municipal a Criação de Convênios com Órgãos competentes, para aquisição de bolsas de estudos para aperfeiçoamento e qualificação de pessoal. E quando não houver na localidade cursos necessários para a formação do quadro docente Municipal, a Prefeitura Municipal viabilizará meios que assegurem o oferecimento de tais cursos em Caetité, ou fora do município, através de convênios com as instituições, reconhecidas pelo MEC, que ofereçam tais cursos (ESCOLA MOACIR GADOTTI, 2019, p. 22).

No PPP da **escola Antônio Nóvoa**, a Secretaria de Educação é responsabilizada pela capacitação e formação continuada dos servidores, em contrapartida, encontramos ações que preveem a capacitação profissional dos docentes durante os horários das Atividades Complementares (ACs). Encontramos ainda, menção à capacitação dos professores voltada para as temáticas Inclusão e diversidade, mas não observamos nenhum direcionamento para a formação continuada dos docentes da EJA.

A Secretaria Municipal de Educação se responsabiliza pela contratação, remuneração, capacitação e formação continuada dos servidores (ESCOLA ANTÔNIO NÓVOA, 2019, p. 06).

[...] o horário de atividade Complementar será destinado a planejamentos (preparação de aulas), avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e aperfeiçoamento profissional (ESCOLA ANTÔNIO NÓVOA, 2019, p. 25).

[...] sempre que possível são ofertados aos professores cursos/seminários de capacitação sobre inclusão e diversidade (ESCOLA ANTÔNIO NÓVOA, 2019, p. 21).

Nos PPPs analisados, constatamos que a formação continuada é vista como uma forma de aperfeiçoamento da prática docente que ajudará esses profissionais a enfrentarem com maior segurança e competência os desafios que a educação contemporânea apresenta no dia a dia da sala de aula. Por isso, acreditamos que o espaço escolar seja o local ideal para que as formações aconteçam. Portanto, nos documentos das escolas analisados, acreditamos que haja concordância com teóricos e pesquisadores da educação, principalmente quando se trata de classificar a formação de professores como de fundamental importância, todavia, não identificamos recomendações nos PPPs de formação continuada específica para os professores da Educação de Jovens e Adultos.

#### 6.1.2 Plano Municipal de Educação de Caetité (PME)

Em Caetité, o primeiro Plano Municipal de Educação (PME) foi elaborado e aprovado pela Lei nº. 709, de 05 de julho de 2010, de forma democrática, como também ocorreu durante a realização de sua avaliação, em 2015.

Analisando o PME de Caetité (2015–2025), no que diz respeito à estruturação das comissões de acompanhamento, avaliação e adequação do Plano Municipal de Educação, houve êxito, embora a participação da comunidade não tenha ficado clara, pois a maioria das comissões representativas foram compostas por integrantes da administração pública; da mesma forma, a realização de debates com a comunidade por meio de audiências públicas não fica evidente no documento em análise.

O documento em questão, além de descrever os elementos sociais, políticos e culturais do município, traz um diagnóstico bastante significativo, fornecendo-nos gráficos e tabelas comparativas, abordando a realidade educacional da cidade. Quanto à fase de construção do documento base, foi realizada de acordo com as disposições legais do Plano Nacional de Educação, levando em consideração a diversidade do sertão baiano e as necessidades específicas da população caetiteense. Na compreensão de Bordignon (2009, p. 92),

O plano municipal de educação é o instrumento do gestor para tornar efetiva a cidadania e a sociedade preconizada nas bases e diretrizes do Sistema Municipal de Educação. Quando o município não tem plano fica à mercê de ações episódicas que, mesmo planejadas caso a caso, representam improvisações. Sem plano não há visões de Estado, não há caminhos a percorrer [...].

O PME do município de Caetité aponta que a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com as instituições de ensino superior da região, proverão mecanismos de programa de formação continuada ou permanente, “em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas e privadas de educação superior” (CAETITÉ, 2015-2025, p. 189).

Assim, analisando as metas propostas no plano municipal, constatamos que a EJA foi levada em consideração em 8 delas. Sendo que de forma indireta, abordada nas metas 3, 17, 18, 19 e 20 e, especificamente, nas metas 09, 15, 16 e 17, 8, 9 e 10. Ressaltamos que tais metas podem ser consideradas como cópias do Plano Nacional de Educação. Sentimos falta de objetivos mais claros nas metas, pois inexitem datas ou indicadores a serem alcançados.

Ademais, na meta 17, que diz respeito à Valorização dos Profissionais do Magistério, o PME do município de Caetité apresenta como uma das estratégias,

17.4. Garantir, nos primeiros cinco anos, que todos os docentes em exercício da Educação Infantil, assim como nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos), possuam Licenciaturas, atualização e aperfeiçoamento, específicos e adequados às características e necessidades de aprendizagem dos discentes (CAETITÉ, 2015, p. 190).

Em um trabalho de campo desenvolvido por Davis, Nunes e Almeida (2011), os resultados constataram que a maioria das secretarias de educação fazem uso de práticas de formação continuada consideradas tradicionais e desatualizadas, sendo bastante questionadas pelas literaturas especializadas em formação docente e pela comunidade científica, portanto, tal modelo de formação continuada é questionado pelos estudiosos por “ser instrumentalista e desconsiderar os saberes do professor [...]” (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p. 66).

Vale destacar que a oferta de formações continuadas está assegurada na LDBEN nº 9.394/1996, nos Planos Nacional e Municipal de Educação, visto que tais documentos estabelecem obrigatoriedade de períodos de continuidade dedicados aos estudos e responsabiliza a administração pela realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício. Diante disso, o município de Caetité, em seu PME prevê a elaboração

de ações para a formação continuada dos professores, visando a cumprir as metas 09, 15, 16 e 17, que garantem a formação continuada considerando a necessidade, demandas e contextualizações.

Enfim, mediante análise do Plano Municipal de Educação (PME) do município de Caetité, especificamente as metas que se referem à Educação de Jovens e Adultos, realizamos interpelações no documento na busca por formação continuada para os professores da EJA e constatamos que apesar do plano municipal estar alinhado com o Plano Nacional de Educação e com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, no que se refere à aplicabilidade das ações estratégicas que visam ao cumprimento da oferta de programas para aperfeiçoamento profissional docente, o município de Caetité deixa a desejar e requer medidas públicas urgentes que tratem a qualificação dos professores da EJA como prioridade.

### 6.1.3 Estatuto do Magistério Público da Rede Municipal de Ensino

O Estatuto do Magistério Público do município de Caetité está amparado na Lei nº 627, de 19 de junho de 2006, e disciplina o regime jurídico do Magistério Público da Rede Municipal de Ensino.

Visando a compreender a regulamentação da jornada de trabalho dos docentes da rede municipal de educação, principalmente sobre o que rege a carga horária destinada às atividades complementares (ACs) do professor, verificando se esse espaço/tempo inerente ao trabalho pedagógico é destinado também ao aperfeiçoamento profissional dos professores municipais, é que nos dispusemos a realizar a análise do Estatuto do Magistério Público do município de Caetité.

A Lei do Piso, conhecida também com a Lei Federal nº 11.738/2008, definiu que o período para atividade extraclasse deve corresponder a 1/3 (um terço) da carga horária da jornada de trabalho docente, além disso, deve ser destinada à preparação de aulas, de planejamentos, de projetos e de outras atividades que envolvem a docência, dentre elas, a formação continuada (BRASIL, 2008). Após a promulgação da Lei 11.738/2008 e com a LDBEN nº 9.394/1996, a rede de ensino de Caetité/BA e os diversos municípios brasileiros começaram a se organizar para implantar, mesmo que em passos lentos, projetos de formações continuadas, oportunizando aos professores tempos e espaços destinados à organização e aperfeiçoamento do seu trabalho pedagógico. Ressaltamos que o inciso V da LDBEN nº 9.394/1996 estabelece e garante ao professor o direito de um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na sua carga horária de trabalho.

No artigo 54 do Estatuto do Magistério em análise, encontramos a definição para a Atividade Complementar (AC) do professor que, segundo o estatuto,

[...] considera-se Atividade Complementar, a carga horária destinada, pelos professores em efetiva regência de classe, com a participação coletiva dos docentes, por área de conhecimento, à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada Unidade Escolar (CAETITÉ, 2006, p. 20).

Por meio dos dados fornecidos por esta pesquisa, constatamos que o município de Caetité já cumpre o percentual das horas-atividade estabelecidas em lei para todos os professores da Educação Básica, desde o ano de 2014.

Conforme o artigo 15 do Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do magistério público Municipal de Caetité (2010), a jornada de trabalho do professor em função docente inclui “uma parte de horas aula e uma parte de horas atividades, destinadas, de acordo com a proposta pedagógica da escola, à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, a reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional” (CAETITÉ, 2010, p. 08).

É importante ressaltar que “ao lado de estratégias políticas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada dos professores, precisam ser melhoradas as suas condições de trabalho, de carreira e de remuneração” (SCHEIBE, 2010, p. 987).

Segundo o Estatuto do Magistério do município de Caetité (2006), em seu artigo 8, são consideradas atribuições do coordenador pedagógico a promoção de palestras, cursos, encontros formativos e similares, tanto para os docentes quanto para os discentes. Como podemos observar nos itens XII e XV deste artigo, cabe ao coordenador pedagógico “propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando a melhoria de desempenho profissional”, tal como “promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a educação preventiva integral e cidadania” (CAETITÉ, 2006, p. 04).

## **6.2 Categoria I: políticas públicas para EJA**

Com relação à garantia de investimentos de recursos financeiros por parte do poder público, faz-se necessário pensar nas particularidades que envolvem a modalidade da Educação de Jovens e Adultos e estabelecer políticas públicas urgentes para essa modalidade de ensino. Podemos considerar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade de

resistência, pois quando rememoramos a sua trajetória histórica nos defrontamos com inúmeras dificuldades e desafios pela busca da garantia e legitimidade dos direitos socioeducacionais que, na maioria das vezes, foram configurados pelas ausências do cumprimento das políticas públicas educacionais por parte dos governantes, principalmente, com relação às metas 8, 9, 10 e 11 previstas no Plano Nacional de Educação/ PNE (2014-2024).

Arroyo (2005) adverte que a EJA é "um 'lote vago', marcado por um caráter compensatório ou supletivo; emergencial e filantrópico, em que basta a 'boa vontade' para atuar"<sup>7</sup>. Segundo Ribeiro (2001), esse caráter compensatório e assistencialista que é direcionado à EJA acarreta um agravo para a consolidação da identidade da EJA como modalidade de ensino. Corroborando os autores, a professora Esperança sinalizou em sua fala a fragilidade das políticas públicas em nosso município com relação às formações continuadas para os educadores da EJA, como podemos observar;

*As políticas públicas são muito frágeis ainda, principalmente ao que concerne mesmo à formação de professores que atuam na EJA, não é fácil, nós procuramos mesmo por essas formações (Professora Esperança).<sup>8</sup>*

Com isso, percebemos na fala da professora Gratidão, o desejo de que a modalidade da Educação de Jovens e Adultos tenha uma atenção especial e maiores investimentos em políticas públicas. Da mesma forma, que os conhecimentos de mundo e a experiência de vida que estes alunos já possuem, sejam valorizados, para daí, avançarem na construção de novos conhecimentos.

*Desejava que o município tivesse um olhar diferenciado para este público que anseia por aprendizagem e que tanto já foi prejudicado. Este é um ponto negativo da educação como um todo, deixar de lado a Educação de Jovens e Adultos (Professora Gratidão).*

Um dos aspectos a ser considerado e muito relatado pelos professores durante as entrevistas diz respeito aos alunos da EJA com algum tipo de deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação, o que exige atendimento adequado, tanto no que se refere ao material didático-pedagógico, quanto à capacitação dos professores, o que é de fundamental importância (CAETITÉ, 2015-2025).

Quanto aos recursos didáticos a serem utilizados para esta modalidade de ensino, eles precisam ser específicos, de forma que atendam e desenvolvam as potencialidades dos sujeitos

---

<sup>7</sup>Fala proferida no 3º Seminário de Pesquisa *A formação e a atuação do pedagogo na EJA*, em 30/9/2004, na Faculdade de Educação da UFMG. Ver, também, Arroyo (2005).

<sup>8</sup> Optamos por apresentar as falas dos informantes da pesquisa em itálico para as diferenciar das citações aos demais autores.

da EJA, contribuindo para a melhoria da qualidade do trabalho docente. Os professores entrevistados reforçam a necessidade de materiais específicos para a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que eles não dispõem de livros didáticos próprios para a modalidade. Sabemos que o acesso a materiais didáticos específicos é um auxílio valioso na prática docente, independente da modalidade de ensino que leciona. Os livros didáticos são considerados imprescindíveis para um ensino de qualidade, pois ajudam na organização dos objetos de conhecimentos teóricos e práticos. Como observamos nas falas dos professores, a seguir:

*Falta de materiais/livro didático que atendam as necessidades da EJAI<sup>9</sup> (Professora Fé).*

*Falta de livro didático, adequado para a referida modalidade, que viabilize as ações dos docentes (Professora Carinho).*

*Hoje o município não oferece o livro didático. [...] Eu creio que essas políticas públicas precisam existir e também valorizar esses materiais didáticos da EJA, [...] são políticas públicas que precisam ser geradas, postas em prática (Professora Esperança).*

Levando em consideração que a maior parte dos alunos da EJA estão inseridos na realidade do trabalho, sua escolarização precisa contribuir para que ele esteja preparado para enfrentar os crescentes desafios que a sociedade atual apresenta, de forma a conseguir buscar alternativas de sobrevivência, dentro do seu contexto social e das possibilidades encontradas. “Considerando a dimensão, a importância e as especificidades do trabalho na Educação de Jovens e Adultos, é imprescindível que os professores e demais trabalhadores nessa área tenham formação permanente e continuada garantida” (CAETITÉ, 2015-2025, p. 107).

A EJA precisa estar articulada com outras políticas públicas, como a cultural, de gênero, de geração de trabalho e renda e outras, a fim de que os sujeitos possam exercer plenamente seus direitos, ter acesso aos bens culturais e desenvolver alguma atividade produtiva. Dessa forma, estabelecer interfaces com a educação profissional, movimentos relacionados às lutas das mulheres, dos jovens, dos negros, dos idosos, dos educandos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação é de fundamental importância. Assim sendo, a educação requer preparação, execução e avaliação, por isso, exige professor com formação para esta especificidade e garantia de atualização permanente (CAETITÉ, 2015-2025, p. 107).

Um outro obstáculo da Educação de Jovens e Adultos a ser superado no município de Caetité, materializa-se na falta de profissionalização do serviço, ou seja, necessitamos de

---

<sup>9</sup>EJAI refere a abreviação de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, culturalmente utilizada no município de Caetité, como uma forma de afirmar o lugar de pertencimento dos idosos dentro da modalidade de ensino.

políticas públicas que garantam a profissionalização dos educadores para atuarem em turmas de EJA, pois a inexistência de concurso público direcionado à Educação de Jovens e Adultos favorece o campo do improvisado e do amadorismo diante do enfrentamento das questões pedagógicas peculiares a essa modalidade de ensino.

Identificamos durante as entrevistas que como política educacional de formação, foi criado no município de Caetité, no ano de 2021, o Núcleo de Formação, conhecido como NEAF, que significa Núcleo Educacional de Avaliação e Formação. Como relatam o articulador 01 e a Professora Formadora sobre a importância desse ambiente de formação para os docentes da EJA:

*Há uma proposta da Secretaria Municipal de Educação de mudar o formato das ACs, que deverão acontecer na Casa de Formação, ambiente montado por esta secretaria para que ocorra momentos de Formação Continuada para professores. (...) Será importante no sentido de oferecer aos professores maior suporte pedagógico, metodológico, técnico, de equipamentos e materiais para o desenvolvimento de um trabalho mais interessante tanto para professores como para alunos. E será muito valioso para projetar a EJAI a um novo momento nesse cenário de tantas dificuldades e demandas que estamos vivendo (Articulador 01).*

*Eu acho que um dos pontos mais importantes da formação continuada que eu visualizo dentro desse projeto é a criação do núcleo porque ele institui que as formações sejam verdadeiramente de forma contínuas, já está lá o decreto de criação do núcleo, inclusive saiu a semana passada, já foi instituída a sede do núcleo com as diretorias, com os formadores. Então assim, um processo que vai ser contínuo. Após o decreto, ele vai ser encaminhado para forma-se lei, mas está aí na ativa, instituído, já (Professora Formadora).*

### **6.3 Categoria II: realidade formativa**

#### **6.3.1 A importância da formação continuada e as ações de formação docente implementadas para a modalidade EJA**

Em face das mudanças nas políticas educativas que vêm ocorrendo ao longo dos anos no Brasil, coube a esta pesquisa compreender de que forma essas transformações auxiliaram, exclusivamente, pela formação continuada, a atuação pedagógica dos professores da Educação de Jovens e Adultos. Segundo Imbernón (2010b, p. 45), a formação continuada deveria “[...] fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática”. Em conformidade com o autor, a coordenadora técnica da EJA reforça a necessidade de estarmos sempre em busca de conhecimentos, uma vez que

em razão da incompletude humana estamos sempre em um incessante, intenso e complexo processo de construção, desconstrução e reconstrução de saberes.

*[...] as pessoas precisam estar buscando sempre novos conhecimentos e acompanhar a evolução do mundo, da sociedade e do seu tempo. Penso mais ainda que um educador, ele jamais pode achar que está pronto e acabado. A vida é um eterno aprendizado. Todo dia a gente aprende algo novo. E a educação também é fruto do seu tempo. a gente precisa se inteirar para poder estar passando para os nossos alunos e dividindo com eles determinados conhecimentos e saberes e fazeres. Dentro da realidade atual, das normas vigentes, da legislação da educação do nosso país, do nosso Estado, do nosso município, quem vai nos dar esse legado, esse conhecimento, esse acompanhamento da evolução da sociedade, da educação e da parte legal é a formação continuada (Coordenadora Técnica da EJA).*

Com a publicação dos Referenciais para a Formação de Professores (2002), os órgãos públicos ganharam espaço para organizarem suas ações de formação docente, objetivando a melhoria da qualificação. Tal documento foi reelaborado pelo MEC, em caráter de urgência, como uma forma de garantir a valorização docente, conseqüentemente, um ensino básico de qualidade. Tal ação se deu em razão da dinamicidade das mudanças no contexto socioeducacional ocorrerem a cada dia mais veloz.

Dessa forma, os Referenciais para a Formação de Professores (2002) visam à capacitação profissional de forma efetiva e permanente, expondo uma concepção muito clara e assertiva sobre o papel da formação continuada.

*A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL, 2002, p. 70).*

Ao questionar os professores sobre suas concepções de formação continuada, os entrevistados foram unânimes em suas respostas, quando concordaram que a formação continuada é uma necessidade da profissão, principalmente para se manterem atualizados e para aperfeiçoarem a prática docente, conforme demonstram em suas falas:

*A formação continuada é um processo de formação necessário em todas as áreas de conhecimento, porque nos deixa mais atualizados, aperfeiçoa os saberes e conseqüentemente melhora a prática pedagógica, tão necessária em sala de aula (Professor Gratidão).*

*Como formação continuada, eu a vejo como uma necessidade constante de nos mantermos atualizados e preparados para as constantes mudanças e desafios no campo da educação, principalmente na modalidade EJA, por se tratar de um programa que agrega um público com peculiaridades totalmente diferenciadas (Professor Generosidade).*

*Compreendo como um processo onde o professor busca aprimorar os seus conhecimentos em constante aprendizado, a fim de aplicar as práticas pedagógica para o aperfeiçoamento do ensino no dia a dia dos seus educandos (Professora Carinho).*

Para os professores participantes da pesquisa, os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação nem sempre atendem suas necessidades e, segundo eles, nos últimos dez anos tiveram pouquíssimos cursos de formação específicos para os docentes da EJA. Ainda acrescentam que nesta última gestão ainda não foram contemplados com políticas públicas de formações continuadas para esta modalidade de ensino, no entanto, alguns professores afirmam existir uma proposta de formação em serviço planejada pela atual gestão para os docentes que atuam na modalidade EJA, enquanto outros desconhecem tal proposta.

*Propostas de formação continuada, direcionadas para a modalidade EJA no nosso município, no momento não está tendo, pelo menos que eu saiba! (Professor Generosidade).*

*Falta mesmo a questão do investimento na EJA[...] não estamos visualizando essa atenção, talvez falte do poder público ter mais atenção com essa clientela da EJA e sim oferecer cursos que venham trazer para os professores mais conhecimentos para que possam desenvolver o trabalho de uma forma mais ainda produtiva (Professora Esperança).*

*Alguns momentos de discussão e reflexão sobre as necessidades e demandas do segmento, acontecem nas Reuniões da Coordenação da EJAI com os Articuladores e destes com os professores, mas sem configurar propriamente formação continuada (Articulador 01).*

Em contrapartida, um dos articuladores afirmou que os professores receberam orientações para participarem de formações continuadas para a EJA de forma *on-line* e gratuita, ofertada por outras instituições acadêmicas. Conforme a fala do Articulador 01,

*Tanto em 2021 quanto neste ano de 2022, os professores foram orientados a participar de Cursos de Formação para a EJAI (gratuitos) em formato online promovidos por outras instituições, mas divulgados pela Secretaria Municipal de Educação através da Coordenação da EJAI (Articulador 01).*

Os docentes entrevistados afirmam, que, atualmente, durante o horário das Atividades Complementares (ACs) desenvolvidas dentro do espaço escolar, ainda não tiveram momentos

formativos e que, na maioria das vezes, realizam seus planejamentos sozinhos, com isso não há compartilhamento de saberes e experiências entre seus pares.

*O horário da AC não tem contribuído para a formação, uma vez que o tempo é para planejar e discutir demandas da escola (Professora Fé).*

*O município não tem oferecido formação para a EJA. O tempo de AC não oferta, porque é utilizado para planejar, discussão de outras demandas (Professora Gratidão).*

*Atualmente essa modalidade de certa forma funciona em segundo plano, ou é vista como ensino regular, prova disso, são as ACs que são feitas por áreas de conhecimentos e com professores das duas modalidades (ensino regular e EJA) (Professor Generosidade).*

*As ACs da EJA têm sido utilizadas para os planejamentos dos objetos de conhecimento (conteúdos) a serem trabalhados, sem ter atividades de formação continuada (Professora Ternura).*

*Por enquanto, os momentos de discussão e reflexão quanto ao trabalho pedagógico da EJA estão acontecendo dentro da própria escola nos horários de AC por Área do Conhecimento (Articulador 02).*

*Em alguns momentos, ocorre a participação da Equipe Gestora. Em outros momentos, ocorrem as reuniões gerais com todos os professores, em que se discute questões pertinentes à toda escola e específicas da EJA, sem se caracterizar formação continuada, como a conhecemos (Articulador 01).*

Entretanto, para os docentes da EJA, uma das alternativas para melhorar a qualidade do ensino seria a volta do planejamento pedagógico em rede<sup>10</sup> e que as formações continuadas acontecessem nesses encontros pedagógicos, uma vez que eles trabalhariam no formato colaborativo das atividades coletivas. Imbernón (2009, p. 28) ressalta que a “observação e a valorização do ensino permitem ao professor dados sobre os quais possa refletir e analisar para favorecer o aprendizado dos alunos”. Isso é muito influenciado pela formação continuada, uma vez que refletir sobre a própria prática, observando e discutindo a prática de outros professores, contribui para o processo de formação da identidade docente.

Segundo Nóvoa (1995, p. 27), é nesses momentos que se torna possível a troca de experiências e o compartilhamento de saberes entre os pares, possibilitando aos professores tornarem-se construtores de sua própria formação diante da “preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”. O professor

---

<sup>10</sup> O planejamento pedagógico em rede, também chamado de AC coletivo, consiste na junção de todos os professores da rede municipal de ensino que lecionam em turmas de EJA, em um planejamento coletivo, no qual ocorre a partilha de experiências e momentos formativos.

Generosidade, acerca uma nova organização das ACs, pontua que “*Deveriam ser feitas de forma coletiva, e ministradas por profissionais que conhecem a realidade da EJA*” (Professor Generosidade).

Esses anseios indicam que os professores precisam conversar uns com os outros, principalmente aqueles que ensinam os mesmos componentes curriculares, em ambientes iguais ou em diferentes espaços. Géglío (2006, p. 74) confirma esta emergência, ao mencionar que o desejo deles é “[...] trocar informações, ideias e experiências, como forma de saber se está atualizado, e como está desenvolvendo seu trabalho”. Dessa forma, eles terão novamente a possibilidade de se capacitarem em seus horários de atividades complementares. Conforme, reivindicam os seguintes professores:

*Para mim, os maiores desafios hoje, [...] são exatamente na elaboração e prática de planos de aulas sem apoio pedagógico de profissionais com experiência na área, e principalmente a falta de interação com os demais colegas em ACs coletivos (Professor Generosidade).*

Não obstante, durante a entrevista, o Articulador 01 contestou a opinião dos professores em retornarem os ACs coletivos, uma vez que, para ele, os ACs por área dentro da unidade de ensino tem surtido efeito positivo, pois são organizados em grupos menores evitando assim conversas paralelas. Além disso, o Articulador 01 juntamente com o Articulador 02 reafirmam que o espaço das ACs é o local propício para as formações continuadas acontecerem e que a presença do articulador dentro da escola tem colaborado com a articulação entre áreas do conhecimento, com a equipe gestora e com a coordenação técnica da EJA, assim, tem atuado como um suporte pedagógico para os docentes.

*Os horários de AC são muito valiosos e poderão ser plenamente utilizados para a Formação Continuada de Professores. Neste formato por área, com grupos menores, as discussões fluem muito bem, sem os obstáculos de conversas paralelas e distrações com outras ocupações. A figura do Articulador se mostra muito importante dentro da escola por mediar o trabalho entre as áreas do conhecimento e destas com a coordenação geral da EJA e com a equipe gestora. E a intercessão do trabalho entre os articuladores da EJA com os outros articulares e equipe gestora, deixa o planejamento pedagógico da escola bem mais alinhado e fortalecido (Articulador 01).*

*O professor articulador atua de forma permanente dentro da instituição no papel de suporte pedagógico para os demais professores, dessa forma estamos procurando meios para que os horários dos ACs, seja voltado para um espaço formativo na escola (Articulador 02).*

A Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de superar o modelo das formações fragmentadas desenvolvidas em anos anteriores, buscou, no ano de 2012, oferecer para os

professores da EJA uma proposta de formação que partisse da realidade da rede. Nessa mesma perspectiva, os autores Nóvoa (2009) e Imbernón (2009) defendem uma formação para os profissionais da educação, alicerçada em situações concretas, cotidianas, de estudos de caso, de forma que possibilitem a investigação e a resolução de problemas. Amparada nessa proposta, a Secretaria Municipal de Educação de Caetité, estabeleceu parceria com os professores Dr Jerry Adriany, Profª Drª Helenice e Dr Heli Sabino, da UFMG, para desenvolver junto aos professores do município, que lecionam em turmas da Educação de Jovens e Adultos, uma formação docente com carga horária de 120hs. Detectamos, nas falas dos professores, que esta formação continuada foi de grande importância para a mudança de postura frente à prática pedagógica nas turmas da EJA. Os professores da EJA do município de Caetité tiveram também encontros formativos com as professoras doutoras Sônia Reis e Fausta, da UNEB/ Campus XII, no ano de 2018. Conforme relata a professora Esperança, *“Aprendi muito com essas formações. Elas foram essenciais para o trabalho e para as trocas de experiências” (Professora Esperança).*

O cenário educacional tem sofrido impactos oriundos das transformações na sociedade atual, provocando em nossos educadores(as) incertezas e inseguranças, para enfrentar os desafios da contemporaneidade. Por conseguinte, os(as) professores(as) da Educação de Jovens e Adultos do município de Caetité juntamente com os governantes locais precisam se conscientizar da importância e da necessidade da formação para atender às exigências da sociedade atual e implementar políticas públicas de formação para os educadores (as) da EJA. Consideramos imprescindível repensar a formação de professores em nosso município, principalmente quando se configura como ações generalizadas, isoladas, fragmentadas e desarticuladas da prática, que não partem das reais necessidades e dos problemas vivenciados pelos(as) professores(as) no seu fazer cotidiano. Imbernón (2010b, p. 54) diverge desse tipo de formação, pois, para o autor, “[...] a escola passa a ser foco do processo de ação-reflexão-ação como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria”. Por conseguinte, os entrevistados reconhecem a necessidade de formações continuadas que sejam constantes e permanentes, como podemos observar em suas falas:

*A oferta e realização de formação continuada para professores da EJAI significa muito e deve ser constante. Torna-se importante momento de discussão e reflexão sobre as principais demandas, desafios e especificidades dos alunos desse segmento de ensino. A perspectiva é que em breve se inicie as Formações Continuadas para professores da EJAI de forma efetiva, constante e concentrada (Articulador 01).*

*A formação continuada é a persistência de cada indivíduo no estudo contínuo para um melhor desempenho na profissão (Professora Ternura).*

Desta forma, compreendemos que “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 589). O educador Paulo Freire (1991) refere-se à consciência do ser, isto é, quando a reflexão entremeia a prática educativa e a prática da vida, a formação continuada torna-se uma "condição necessária e imprescindível" para que o indivíduo permaneça vivo, dinâmico, ativo em seus espaços históricos, e desenvolva-se em conhecimento e responsabilidade profissional e pessoal do indivíduo (FREIRE, 1991, p. 589).

#### **6.4 Categoria III: relação teoria x prática**

##### 6.4.1 As implicações pedagógicas na prática educativa dos professores e professoras da EJA em Caetité em função das formações continuadas

Segundo Gatti (2013c, p. 96), “[...] teorias e práticas devem se compor para a formação dos docentes numa relação indissociável”, conforme regem os documentos oficiais sobre a formação docente no Brasil. A formação dos profissionais da educação possui como um de seus fundamentos, a associação entre teoria e prática mediante capacitação em serviço (BRASIL, 2015a). Essa relação entre a teoria e a prática é outro ponto em comum sinalizado pelos participantes, durante a entrevista:

*Por meio da formação continuada podemos tentar suprir as dificuldades do dia a dia na sala de aula e fazendo com que nossas aulas sejam mais atrativas e que nossos alunos sejam pessoas que busquem ser pessoas mais críticas e reflexivas dentro da sociedade (Articulador 02).*

*A própria sala de aula é um importante campo para identificar as necessidades existentes, analisar as mesmas e executar cada uma para a melhorar o aprendizado dos educandos (Articulador 03).*

*Eu acredito que somente por meio dessas formações: cursos, palestras, seminários é que nós aprendemos, eu aprendi muito e muito mesmo, e aproveito ao máximo, exatamente para tentar fazer diferente com os estudantes da EJA (Professora Esperança).*

Na fala dos articuladores da EJA entrevistados, percebe-se uma forte preocupação com a relação entre teoria e prática na formação docente. Como destaca Gatti (2013c, p. 98), a formação teórica é importante, mas ela não é suficiente para “[...] a integralização da formação de um profissional da docência”.

Comungando com as ideias de Gatti (2013c), Nóvoa (2009, p. 33) também caracteriza a profissão docente como um lugar “[...] no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente”. O autor ainda salienta que as formações de professores devem assumir um forte caráter prático. Essa relação entre a teoria e a prática pode ser constatada na fala professora Esperança:

*Considero, com toda certeza, as formações continuadas de suma importância para a nossa formação e também para o nosso fazer pedagógico em sala de aula. Contudo estamos percebendo que o município atualmente não vem oferecendo essas formações continuadas (Professora Esperança).*

Vale destacar que os professores não são ensinados a reconhecer que também podem gerar conhecimentos e teorias por meio de sua própria prática. Essa capacidade de refletir sobre a prática e dela produzir resultados é compartilhada por Nóvoa (1995) quando menciona que a formação deve ter uma dimensão reflexiva sobre a prática. A teoria contida em livros e artigos científicos é, muitas vezes, apresentada ao educador como verdade absoluta e inalcançável, longe de seu escopo e de suas aplicações práticas. Portanto, é preciso esclarecer ao professor esse mito, além de mostrar que “ele também pode produzir teorias a partir das suas próprias práticas” (GÉGLIO, 2006, p. 53).

Gatti e Barreto (2009) afirmam que o interesse pela educação continuada cresceu significativamente tanto do lado da oferta quanto do lado da demanda. No entanto, fica claro que esses cursos proporcionam aos professores resultados que estão longe do que é realmente necessário ao contexto de sala de aula, com algumas lacunas profundas na relação entre teoria e prática. “De forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança” (IMBERNÓN, 2010b, p. 39). Comumente, os professores retornam à sala de aula, após frequentarem cursos de formação continuada ou atualizações pedagógicas, e não se sentem confiantes o suficiente para aplicarem as experiências adquiridas durante a formação com seus alunos, ou não se sentem aptos a socializarem os conhecimentos construídos por eles com os seus pares. Esse fato se repete muitas vezes, devido às alterações posturais propostas pelo programa de treinamento.

Além disso, os professores entrevistados afirmaram que as formações continuadas que receberam colaboraram com o seu crescimento profissional, visto que a formação inicial/graduação que fizeram não contribuiu com a sua formação enquanto professor da EJA, haja vista que não tiveram nenhuma disciplina que contemplasse as especificidades da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, pois toda a formação teórica e prática foi visando à docência no ensino regular.

*Quando fui trabalhar com a EJAI me senti um pouco perdida, porque tive que abandonar grande parte do trabalho que já executava, mas as formações me ajudaram muito, porque me deu um direcionamento de como trabalhar e de como agir nas diversas situações, além de direcionar a melhor proposta de trabalho a ser aplicada (Professora Gratidão).*

*As formações continuadas voltadas para a EJAI permitiram que eu entendesse um pouco mais sobre o público da EJAI, seu perfil, suas necessidades, expectativas e como elaborar uma proposta de trabalho para atender esses alunos (Professora Fé).*

*As experiências compartilhadas no curso de formação foram fundamentais para a prática pedagógica com as turmas da modalidade EJA (Professora Ternura).*

*Quanto à minha graduação, posso afirmar que não houve nenhum momento de estudo direcionado à modalidade EJA. Toda a formação teórica e prática foi visando a educação do Ensino Regular. Contudo, a formação continuada foi fundamental e trouxe bastante experiência para minha vida profissional (Professor Generosidade).*

*Compreendo que formação continuada é um tipo de formação oferecido ou buscado por professores para manter-se constantemente estudando, aprimorando seus conhecimentos, revendo sua práxis pedagógica com vistas a tornar seu fazer pedagógico mais dinâmico, efetivo, atrativo e produtivo (Articulador 01).*

Em contrapartida, somente a professora Ternura afirmou que a sua graduação colaborou com a sua formação enquanto docente da EJA, pois lhe foi oferecido componentes curriculares específicos para o trabalho pedagógico com a modalidade EJA. Conforme fala da professora:

*A minha graduação colaborou para a prática docente com Educação de Jovens e Adultos (EJA). Componente curricular específico para modalidade EJA foi fundamental para melhorar o desempenho em sala de aula (Professora Ternura).*

Em suma, na formação continuada ofertada aos professores da EJA, a prática mais comum em Caetité é a oferta de cursos complementares e/ou atualização de conteúdos didáticos. Esses cursos têm se mostrado ineficazes na mudança da prática de ensino e, portanto, fracassam nas escolas porque não são levadas em consideração as práticas pedagógicas em seu contexto e as especificidades das modalidades. Ao não as utilizar como ponto de partida e de chegada durante a formação, acabam apenas por formar o professor de forma individualizada e fragmentada, não permitindo que ele expresse e traduza novos saberes em novas práticas. Para se constituir em *práxis*, deve se basear em uma pedagogia voltada para o ser humano em sua integralidade, que atenda às necessidades sociais e seja orientada por uma filosofia que possa construir a própria realidade social. Conforme assinala Nóvoa (1992, p. 38),

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

Corroborando essa ideia, Arnoni (2008) enfatiza que a formação continuada movida pela reflexão crítica desenvolve uma prática crítica, em que a teoria e a prática interagem, influenciam e unificam. Assim, a prática pedagógica sempre dependerá de um direcionamento teórico, que a ajudará a desvendar as contradições sociais em prol de mudanças na realidade escolar.

## **6.5 Categoria IV: desafios e lacunas nas formações docentes da EJA**

### 6.5.1 Os desafios e lacunas que permeiam as formações docentes para a modalidade EJA no município de Caetité

Na busca por desvendar as razões que justificam a implementação de cursos de formação continuada para os docentes da EJA em Caetité, durante as entrevistas, os professores apresentaram uma série de desafios que os angustiam constantemente, tais como: a falta de interesse e indisciplina dos alunos; os resultados do rendimento escolar; o índice de evasão e de repetência apresentados ao final de cada ano; os desafios contemporâneos encontrados na prática docente; os impasses da escola em utilizar o horário das atividades complementares para a realização de grupo de estudos e para a reflexão docente.

Ademais, além das dificuldades em encontrar soluções para minimizar esses problemas, muitos professores não têm interesse, tempo e comprometimento, com isso, a maioria recusa os cursos, seminários, simpósios, grupo de estudos, bem como as outras modalidades de formação continuada, oferecidas Secretaria Municipal de Educação. Durante as entrevistas, os professores e articuladores relataram as principais dificuldades enfrentadas por eles e que têm implicado diretamente no fazer pedagógico e na participação e/ou oferta de formações continuadas. As vozes dos sujeitos revelaram as seguintes dificuldades:

*Falta de material didático específico para a EJAI; Falta de políticas públicas voltadas para a EJAI; Falta de formações em áreas específicas; Falta de tempo para os educadores se dedicarem à formações. (Professora Gratidão)*

*O primeiro desafio é tornar as formações continuadas uma realidade para os professores da EJAI. Como também, inculcar na mente de todos os professores que precisam da formação continuada e de que ela é importante e imprescindível, sobretudo na vida do profissional da EJAI, que precisa ressignificar urgentemente seu trabalho (Articulador 01).*

*Talvez um dos desafios seja a falta de oferta de formação para essa modalidade. Outro desafio é a falta de formação no uso das novas tecnologias, pois aproxima a prática à realidade dos alunos, melhorando a experiência do ensino e aprendizagem (Professora Carinho).*

*Identifico a necessidade de formação para trabalhar com as tecnologias, bem como de cursos em EaD de formação continuada em diferentes campos (Professora Ternura).*

*Dificuldade para a aquisição do profissional habilitado em Educação de Jovens e Adultos que possa ministrar os cursos de formação; a ocupação de alguns professores em outras atividades de trabalho que dificulta a participação em cursos de formação, bem como a falta de livro didático, adequado para a referida modalidade, que viabilize as ações dos docentes (Articulador 03).*

Em contrapartida, a maioria dos professores participantes da pesquisa disseram realizar sua formação continuada nos raros cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Município ou de forma *on-line*:

*Busco me atualizar através de formações online que possam somar e fazer diferença no processo de aprendizagem. Infelizmente o município não está ofertando formações em áreas específicas (Professora Gratidão).*

*A gente tem sim, que achar tempo para estarmos nos formando, nós temos que estarmos atualizados (Professora Esperança).*

Percebemos também que o tempo foi o principal obstáculo enfrentado pelos professores, o que dificulta e/ou impede deles realizarem formação continuada quando ofertada pelos órgãos públicos ou pelas instituições privadas, pois muitos trabalham 40 horas semanais enquanto que alguns professores trabalham 60h semanais. Essa problemática é bem visível nas falas de alguns professores:

*Falta de tempo para os educadores se dedicarem às formações (Professora Gratidão).*

*Para os professores que trabalham 60h, 40h e 20h em outro município, como eu, infelizmente às vezes não dá pra gente ter uma participação mais ativa no que concerne a essas formações continuadas (Professora Esperança).*

*Falta de tempo dos educadores para a formação e estudos complementares (Professora Fé).*

*Indisponibilidade de tempo para os professores, visto que a maior parte dos professores que trabalham na EJAI, tem outro vínculo empregatício (Articulador 02).*

*A ocupação de alguns professores em outras atividades de trabalho dificulta a participação em cursos de formação (Professora Ternura).*

Sabemos que “a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz”, destaca Freire (2002, p. 38). Todavia, nos defrontamos com quadros de professores contratados que, via de regra, são inexperientes para lecionar em turmas de EJA e necessitam urgentemente de formação continuada para desenvolverem seus trabalhos pedagógicos com maior segurança. No entanto, em razão da inconstância nas contratações e na permanência no quadro docente no ano letivo seguinte, a EJA de Caetité não consegue avançar como queríamos. Isso porque, todos os anos, os professores experientes são substituídos por professores iniciantes e/ou contratados que não têm experiência com a modalidade EJA.

*Outro aspecto importante é que no caso de Caetité, o quadro de professores, a cada ano, sofre alterações como o ingresso de novos profissionais, com a saída de docentes mais experientes, com a contratação de professores novatos, entre outros aspectos. A práxis pedagógica na EJAI suscita um repensar constante em torno de novas metodologias, práticas e saberes a ensinar e desenvolver com o alunado. E cada escola precisa que sua realidade seja discutida, pensada e receba um planejamento muito específico, que pode ser melhor realizado através das formações continuadas (Articulador 01).*

*Curso presencial, principalmente, para os professores iniciantes e/ou contratados que não têm experiência com a referida modalidade. (Articulador 03).*

Durante a escuta dos entrevistados, percebemos que eram recorrentes os questionamentos que em razão das especificidades dos educandos da Educação de Jovens e Adultos, os professores necessitam de formações continuadas específicas e esta modalidade de ensino precisa de um currículo peculiar, ou seja, as propostas curriculares devem estar associadas à realidade dos discentes e desvinculadas do ensino regular. Segundo Haddad (2007), uma nova forma de fazer a EJA requer valorização das especificidades dos sujeitos da EJA e flexibilidade curricular.

*A flexibilidade nos horários de entrada e saída, a não-cobrança de presença, a frequência de acordo com o desempenho e/ou interesse em uma disciplina ou projeto, ou campo de interesse, tudo isso aponta para uma forma de conceber a escola e o seu currículo que, no limite, indicam sinais para uma nova forma de fazer EJA, superando o modelo tradicional, cuja reposição acelerada do currículo do ensino regular é a principal característica, e os alunos tratados de forma homogênea, classificados por séries (HADDAD, 2007, p. 17).*

Dessa forma, os docentes participantes da pesquisa reconhecem que o trabalho pedagógico na EJA deve ser diferenciado do ensino regular, pois lidam com sujeitos que já trazem consigo uma leitura de mundo e que precisam de formações continuadas para aprimorarem seus conhecimentos e melhorarem sua prática em sala de aula. Pois,

Se a prática do professor na EPJA é a mesma do ensino regular, ou seja, se na EPJA ele escolhe o que os alunos vão estudar, sem conhecer seus alunos e suas necessidades práticas, a tendência é que os alunos sejam novamente excluídos da escola, pois não encontram nela o ambiente propício à sua efetiva aprendizagem, ao que necessitam. (CUNHA JÚNIOR, 1996, p. 74)

Em conformidade com as ideias do autor Cunha Júnior (1996), destacamos as falas dos profissionais entrevistados, adiante, tal aspecto:

*o público da EJA é bem diversificado e necessita que o professor busque sempre aprimorar seus conhecimentos (Articulador 02).*

*As formações contribuem sim, mas de maneira superficial, pois ainda são alheias às peculiaridades deste público (Professora Fé).*

*No caso específico da EJA, essa formação é ainda mais necessária, dado ao fato de que o perfil do aluno da EJA é diferente, bem como os desafios, necessidades dos alunos e todas as influências do contexto atual que estamos vivendo no Brasil e no mundo, o que nos impele a refletir e buscar desenvolver um trabalho diferenciado e mais significativo para esses alunos (Articulador 01).*

Por fim, de acordo com a revisão bibliográfica, identificamos que as novas tendências sobre a formação de professores dão ênfase ao que chamam de professores reflexivos (SCHON, 1990). Os professores reflexivos se opõem à racionalidade técnica que marcava o trabalho e a formação dos professores, já nesse novo modelo de formação, o professor reflexivo é visto como um intelectual em constante processo de formação. Diante do exposto, a fala da Coordenadora técnica da EJA vem confirmar tal afirmação.

*A formação continuada na Educação de Jovens e Adultos e Idosos é imprescindível, ela é necessária e ela tem que ser a todo o tempo e o tempo todo, não basta fazer uma formação no ano. A gente precisa estar buscando ressignificar toda vez que houver a necessidade de buscar novos saberes, atualizar nossos conhecimentos, né? Ter humildade de entender que a gente nunca está pronto. A gente é um ser em processo como o nosso aluno. A gente divide os saberes, a gente não ensina (Coordenadora Técnica da EJA).*

Além de o município de Caetité atualmente não oferecer formações continuadas para os docentes da modalidade em questão, alguns professores entrevistados relataram também a necessidade de capacitação docente voltada para a educação do campo e para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, pensar em formação significa compreendê-la como um *continuum* processo de formação inicial e contínua. Entendemos também a formação como um processo permanente

de autoformação, uma vez que os professores reelaboram os conhecimentos iniciais em confronto com a experiência prática que vivem no ambiente escolar cotidianamente. É nesses confrontos e no processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores transformam seus saberes em conhecimentos que, por sua vez, refletem no fazer pedagógico.

## **6.6 Algumas intervenções pedagógicas realizadas na Educação de Jovens e Adultos em Caetité**

As propostas de intervenção desenvolvidas nas turmas de EJA das escolas municipais da cidade de Caetité relatadas aqui iniciaram em 2011 e permaneceram até o ano de 2019, durante esse período nos encontros pedagógicos as intervenções eram mediadas por formações continuadas dentro das próprias atividades complementares (Acs) e os encontros pedagógicos estavam divididos em dois momentos distintos, sendo que no primeiro momento ocorriam as formações docentes e no segundo momento os planejamentos de conteúdos curriculares.

### **6.6.1 Primeiro Fórum da EJA em Caetité**

O Fórum de Educação de Jovens e Adultos é um espaço de discussões e debates, no qual os envolvidos estão comprometidos com a expansão e a melhoria desta modalidade de ensino. Partindo dessa premissa, o primeiro fórum de Educação de Jovens e Adultos foi realizado no ano de 2013 em Caetité/BA, visando discutir, mobilizar, articular e intervir nas ações dessa modalidade de ensino, objetivando fortalecer os espaços de debates e reflexões no campo de Educação de Jovens e Adultos, tanto no âmbito local quanto regional. O I fórum de EJA esteve pautado numa perspectiva emancipatória, libertadora e cidadã, de compreensão dessa modalidade educativa, incluindo a educação formal, não formal e informal, como aprendizagem ao longo da vida, superando o caráter compensatório e de suplência que a definiu historicamente.

Figura 2 — Banner do primeiro Fórum da EJA em Caetité



Fonte: acervo da autora (2023).

O I fórum da EJA realizado em Caetité teve como objetivos:

- I) Contribuir propositivamente para a melhoria da qualidade de uma educação com vistas à emancipação de jovens e adultos;
- II) Propor, acompanhar e avaliar as políticas da EJA, no âmbito municipal;
- III) Articular e mobilizar os diversos atores sociais nos diversos segmentos envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos, no município de Caetité;
- IV) Contribuir para o enfrentamento das problemáticas inerentes à Educação de Jovens e Adultos, considerando a perspectiva democrática, libertadora, emancipatória e plural do Fórum;
- V) Atuar como espaço formativo, fomentando a discussão, informação e troca de experiências, promovendo estudos e aprofundamento de temas de interesse da Educação de Jovens e Adultos;
- VI) Incentivar a criação de Fóruns Municipais de EJA, como forma de articulação dos seus diversos atores sociais;
- VII) Promover debates e encaminhamentos junto às Instituições de Ensino Superior, visando à reestruturação curricular nos cursos de licenciatura e na pós-graduação, cujo objetivo foi a formação específica de educadores de jovens e adultos;
- VIII) Encaminhar, ao poder público, ações de melhorias, visando a políticas públicas permanentes junto à EJA, que favoreçam a superação dos índices de analfabetismo e a consequente elevação da escolaridade dos educandos jovens e adultos;
- IX) Promover discussões sobre a EJA nos espaços escolares da Educação Básica;

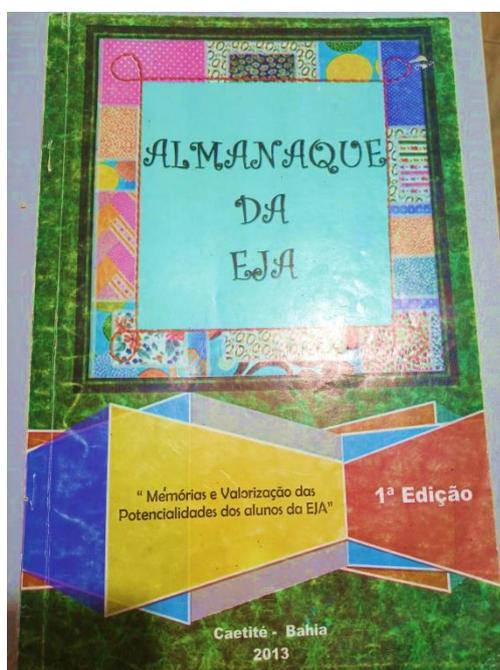
X - Dar visibilidade às ações desenvolvidas pelos educadores e educandos da EJA, como forma de socialização de experiências e elevação da autoestima.

Indubitavelmente, o evento oportunizou a ampliação e a troca de conhecimentos para todos os envolvidos na Educação de Jovens e Adultos.

#### 6.6.2 Almanaque da EJA: memórias e valorização das potencialidades dos alunos da EJA

O Almanaque da EJA foi um material que buscou valorizar as memórias e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, além de incentivar a leitura e a escrita, no ano de 2013. É composto por produções textuais dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de Caetité. Essa coletânea, na sua primeira edição, teve como tema: “Memórias e Valorização das Potencialidades dos alunos da EJA”, foi constituído por variados gêneros literários produzidos pelos alunos do município, tais como: textos dissertativos, narrativos, argumentativos, paródias, cordéis, poesias, cartas, relatos, contagens de história, autorretratos etc. O livro é composto ainda por brincadeiras, curiosidades, informações em geral, histórias em quadrinho, passatempos, calendário, datas comemorativas, receitas, charges, dentre outros.

Figura 3 — Almanaque da EJA



Fonte: acervo da autora (2023).

Por iniciativa da coordenação da EJA, a produção do Almanaque perpassou por ações pedagógicas que viabilizaram a apropriação e o desenvolvimento da leitura e da escrita nas turmas desta modalidade de ensino, com total envolvimento dos docentes. Usou-se como

recurso pedagógico o suporte à leitura de forma prazerosa, com diversos códigos de comunicação, além da exploração das inúmeras habilidades dos discentes, mediante reconhecimento dos temas voltados para o cotidiano dos alunos, as suas próprias experiências, propiciando o entendimento deles quanto à escrita, por conseguinte, incentivo cada vez maior da leitura.

O empenho e a dedicação dos alunos e professores foram visíveis diante do resultado do material. O Almanaque funciona como registro de momentos especiais da vida dos alunos e que, em anos futuros, poderão contemplar o passado por intermédio dessas ações vivenciadas durante a trajetória de seus estudos

### 6.6.3 Mudanças na matriz curricular da EJA

A modalidade EJA deve ser organizada com formato e currículo apropriado, considerando as especificidades do alunado, pluralidade de objetivos, saberes, experiências e aos interesses sociais, culturais e profissionais. Sendo assim, as matrizes curriculares dessa modalidade sofreram alterações no decorrer dos últimos anos por intermédio da coordenação e docentes da EJA junto à Secretaria de Educação, no intuito de aproximar cada vez mais o currículo escolar das reais necessidades dos sujeitos que frequentam essa modalidade.

Figura 4 — Convite para a participação docente na reelaboração curricular da EJA



Fonte: acervo da autora (2023).

Para tanto, foram priorizadas as disciplinas da base do núcleo comum, sofrendo apenas mudança na nomenclatura de Educação Artística, para Arte, conforme determinação da lei específica. Quanto à parte diversificada, incorporou-se à matriz curricular, no ano de 2009, a disciplina história afro-brasileira e indígena (HABI), visando a garantir a educação étnico-racial e o cumprimento das leis 10.639 e 11.645. No ano de 2013, adotou-se o regime de reorientação

de estudos/reforço escolar, com o intuito de propiciar ao educando momentos de atenção individualizada para dirimir dúvidas, alfabetização linguística, oferecendo ao aluno atendimento diferenciado, além de orientar e incentivar a leitura, produção textual e cálculos matemáticos básicos.

Figura 5 — Proposta pedagógica para o Plantão da EJA



Fonte: acervo da autora (2023).

Assim, com a necessidade de preparar melhor os educandos para o mercado de trabalho, agregou-se à matriz curricular, a partir do ano de 2013, a disciplina de Qualificação Profissional Básica, conduzindo-os ao conhecimento necessário à atuação profissional. Outra implementação bastante importante e que contribuiu muito para a diminuição dos índices de evasão escolar foi a inclusão da disciplina Corporeidade à matriz curricular da EJA, ocorrida a partir de 2013. A apropriação da cultura corporal de movimento, por meio das aulas de Corporeidade em turmas de EJA, buscou a conscientização dos educandos quanto à regularidade de atividades físicas em prol de uma melhor qualidade de vida.

No ano de 2020, foi feita uma nova reformulação curricular sob a direção da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da secretaria de educação. Nesta reformulação, os componentes curriculares: Qualificação profissional e Corporeidade são substituídos por Projeto de Vida e Educação Física, respectivamente. A matriz curricular recebe nova nomenclatura: Tempo Formativo I, constituídos pelos eixos I, II, III, e Tempo Formativo II, composto pelos eixos IV e V.

Enfim, as mudanças ocorridas na matriz curricular da Educação de Jovens e Adultos durante o período de 2011 até 2021 foram bastante exitosas e contribuíram de forma significativa para o crescimento da Educação de Jovens e Adultos no município de Caetité.

#### 6.6.4 Plantão Pedagógico da EJA

Nas *práxis* da sala de aula nem sempre é possível trabalhar individualmente as dificuldades do aluno. O plantão pedagógico buscou oportunizar ao aluno da Educação de Jovens e Adultos e, também, ao professor, situações de ensino-aprendizagem voltadas para dificuldades específicas dos sujeitos da aprendizagem, isso porque o número de discentes a atender é menor e o tempo de trabalho com eles é mais bem aproveitado.

A decisão por aprimorar conteúdos de língua portuguesa e matemática justificou-se pelo fato de que muitos alunos da Educação de Jovens e Adultos sentiam sérias dificuldades na leitura e escrita e em cálculos matemáticos, e por não dominarem tais habilidades, não conseguiam acompanhar o ritmo da turma, conseqüentemente, se viam fadados à reprovação.

O plantão pedagógico trabalhou com as principais dificuldades dos alunos de forma individualizada, lançando mão de diferentes textos, de forma contextualizada e priorizando a leitura de mundo.

Portanto, o acompanhamento pedagógico por intermédio do plantão criou novas oportunidades aos educandos da EJA, num processo contínuo de ação, reflexão e ação, ao passo que se tornou um importante instrumento de apoio didático e pedagógico, na busca principalmente pela superação das dificuldades de aprendizagem que, por razões diversas, impediu o êxito no processo ensino-aprendizagem.

#### 6.6.5 Projeto Chá Literário e Projeto FestEJA

A Educação é um direito social inalienável da pessoa humana e dos grupos socioculturais, que visa a promover a formação crítica de sujeitos, tornando-os capazes de agir em defesa e proteção da dignidade humana. A Escola tem, portanto, um papel fundamental na construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos, visto que os alunos da Educação de Jovens e Adultos veem na escola o lugar ideal para melhorar seu desempenho profissional, elevar a sua autoestima e ampliar a sua competência leitora.

Os projetos Chá Literário e FestEJA buscaram trabalhar com temas geradores definidos criteriosamente de acordo com as necessidades dos educandos de cada ano letivo, com práticas

educativas que contribuíram para o desenvolvimento da oralidade e da escrita dos educandos da EJA em seus espaços socioeducativos.

Figura 6 — Convite para o Projeto Chá Literário da EJA



Fonte: acervo da autora (2023).

Assim, transformar a escola num espaço agregador das práticas sociais, inspirada na concepção de educação com qualidade social e fazendo usos da leitura e da escrita de textos que reforçam a política social, fortalece os processos educativos voltados para a Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, a inquietante sensação de que a educação, enquanto processo social e humanizador, deve contribuir para a conscientização dos alunos de seus direitos e deveres como cidadãos trabalhadores é o que move o Projetos Literários no município de Caetité.

O interesse pela implantação de projetos literários e culturais na EJA nasceu em função da necessidade de melhoria das formações oferecidas aos educandos da EJA, como forma de preparação para a vida, valorização de sua autoestima, resgate dos valores humanos, defesa de seus direitos e conhecimento dos seus deveres enquanto cidadão, levando em consideração a formação das qualidades humanas e intelectuais desses sujeitos.

Diante desse quadro e entendendo a escola como um espaço, principalmente, de integração social e desenvolvimento pessoal dos alunos, faz-se necessário criar estratégias que visem a proporcionar um ambiente mais atrativo e acolhedor, para que eles possam repensar suas atitudes, desenvolvendo sua afetividade, seu senso de ética, cidadania e justiça social.

Em suma, os projetos Chá literário e FestEJA tiveram como objetivo incentivar atitudes cidadãs e saudáveis por meio da prática de leitura e da escrita aos alunos (as) da EJA, tornando-os seres ativos no mundo, além de capazes de refletirem e se posicionarem de forma crítica e autônoma acerca da realidade social em que se encontram.

#### 6.6.6 Projeto OLIMPEJA: educação, esporte e consciência. Vivam essa prática!

A prática esportiva como instrumento educacional visa ao desenvolvimento humano e capacita o educando a fortalecer suas competências sociais e comunicativas, essenciais para o seu processo de crescimento individual e social. As atividades esportivas na escola vão além da disputa e do alcance de medalhas e troféus, pois têm um importante papel na formação global do indivíduo, principalmente no que se refere aos conteúdos atitudinais baseado em dois pilares da educação atual: aprender a viver juntos e aprender a ser. O aprendizado de normas e valores torna-se alvo principal para que este conteúdo seja adquirido por quem quer que seja, e na sua proporção e qualificação só é desenvolvido na prática e em seu uso contínuo, visto que o indivíduo é moldado de acordo com suas vivências.

Por intermédio da convivência, os alunos da EJA adquirem valores e descobrem-se membros de uma sociedade, e não mais um indivíduo passivo, mas alguém que pode fazer a diferença. A participação dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em atividades físicas é de fundamental importância na construção do cidadão moderno.

Considerando que esses educandos, em sua maioria trabalham e, portanto, o lazer fica resumido a alguns finais de semana, o projeto OLIMPEJA pretendeu complementar a disciplina de Educação Física, quando introduz e integra o aluno da EJA na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai reproduzi-la em seu contexto diário.

Figura 7 — Banner do Projeto OlimPEJA



Fonte: acervo da autora (2023).

Assim, o incentivo à prática da atividade física, como meio de prevenção das doenças hipocinéticas, é uma forma de mostrar às pessoas, em especial aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, que todos são capazes de fazer atividades físicas, com propostas simples e naturais, sem utilização de grandes recursos ou equipamentos, levando o aluno da EJA a fazer da prática do exercício, um hábito de vida.

Figura 8 — Aluno demonstrando suas habilidades na construção civil



Fonte: acervo da autora (2023).

Portanto, a escola, enquanto instituição responsável por educar para a vida, assume o papel de desenvolver capacidades, habilidades e construir atitudes saudáveis que contribuam para a qualidade de vida de seus educandos e de todos que os cercam. Por isso, o projeto OLIMPEJA foi proposto visando à conscientização dos nossos educandos da EJA quanto à regularidade de atividades físicas na busca por uma boa saúde.

#### 6.6.7 Oficinas e/ou Feira do Trabalhador

As oficinas do trabalhador, desenvolvidas nas turmas de EJA no município de Caetité, tiveram como objetivo resgatar e valorizar as habilidades profissionais dos educandos da EJA, dando a oportunidade de mostrar suas potencialidades. Essa ação valoriza as habilidades profissionais dos estudantes, ao tempo em que os estimula, uma vez que os palestrantes e oficineiros foram alunos da EJA.

Figura 9 — Convite para a IV Feira do trabalhador da EJA



Fonte: acervo da autora (2023).

As turmas de EJA, em Caetité, trabalharam com o eixo temático: cidadania e trabalho. O tema buscou estimular a autonomia e a consciência crítica dos cidadãos por meio de atividades diversificadas no decorrer do trabalho pedagógico, visando, sobretudo, a conscientizar os alunos dos direitos e deveres relacionados ao trabalho para fortalecimento e o exercício de sua cidadania.

#### 6.6.8 Formação continuada nos Encontros Pedagógicos

Diante das necessidades de formação continuada foram oferecidas aos professores da EJA algumas formações durante o período de 2011 à 2019. Dentre as temáticas trabalhadas estão: Juvenilização na EJA: a clientela vai se modificando; Alfabetização e letramento em turmas de jovens e adultos: vivências e prática; O uso das tecnologias nas turmas de EJA; O letramento na Educação de Jovens e Adultos, dentre outros.

6.6.9 Curso de formação continuada para os professores da Educação de Jovens e Adultos: *Educação de Jovens e Adultos: convergências e tensões no campo das políticas, da formação, da organização do trabalho pedagógico e do trabalho docente* (Carga horária 120 horas)

O curso de Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos das escolas da rede municipal de Caetité – Bahia, objetivou discutir com os professores que atuam na EJA, as convergências e tensões no campo das políticas, da formação, da organização do trabalho pedagógico e do trabalho docente e seus impactos na prática educativa. A finalidade da formação foi melhorar o ensino e promover o efetivo aprendizado em sala de aula, além de instrumentalizar o professor para trabalhar com esses alunos, utilizando metodologias e práticas pedagógicas capazes de respeitar e valorizar suas especificidades. Esse olhar voltado para o aluno como o sujeito de sua própria aprendizagem, que traz para a escola um conhecimento vasto e diferenciado, contribui, efetivamente, para sua permanência na escola e uma aprendizagem com qualidade. Durante o curso foram contemplados os seguintes temas:

- Experiências contemporâneas de políticas educacionais para a EJA;
- As especificidades dos sujeitos da EJA e o perfil do(a) educador(a) para a Educação de Jovens e Adultos;
- Revisão do projeto de regulamentação da EJA em Caetité;
- Organização do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos e reconstruindo saberes e práticas em EJA no mundo líquido moderno;
- “Ler e escrever compromisso de todas as áreas”;
- Alfabetização e letramento;
- Discussão curricular e projeto político-pedagógico na EJA;
- Oficina de Educação Matemática na EJA;
- Projetos de trabalho em Ciências humanas e sociais (história, geografia, filosofia social e religiosidade);
- Leitura e produção de textos/gêneros textuais;
- “Políticas Públicas e Pedagógicas de EJA: o que é próprio da EJA?”
- “Jovens e Adultos na EJA: é possível conviver?”

### **6.7 Memorial fotográfico da EJA: visitando memórias (2011–2021)**

Figura 10 — Memorial Fotográfico

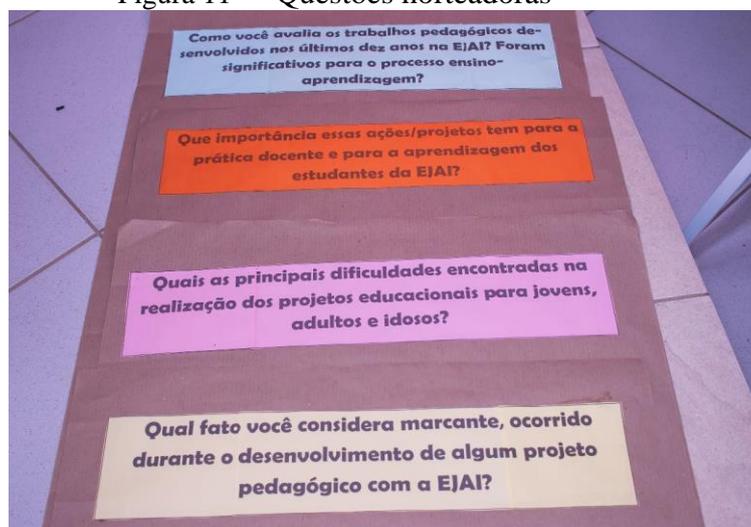


Fonte: acervo da autora (2023).

No dia 11/02/2023, das 8h às 12h, realizamos no auditório NEAF - Núcleo Educacional de Avaliação e Formação do Município de Caetité, um memorial fotográfico para os professores da Educação de Jovens e Adultos do município, com a finalidade de vivenciarem memórias de formações desenvolvidas no período de 2011 a 2021 nos encontros pedagógicos e formativos, como também, na intenção de obtermos mais dados referentes às implicações que os docentes tiveram em sua prática pedagógica provenientes das formações continuadas e das diferentes ações pedagógicas que participaram durante um período dez anos (2011 a 2021). Assim, o memorial fotográfico foi recheado de diálogos reflexivos, onde os professores tiveram liberdade para se expressarem acerca das transformações em sua prática educativa.

#### 6.7.1 Resultados alcançados durante o memorial fotográfico e dos diálogos reflexivos tecidos com os professores da EJA

Figura 11 — Questões norteadoras



Fonte: acervo da autora (2023).

Em função dos estudos realizados e com base nos dados obtidos por meio do memorial fotográfico, dos relatos dos docentes e dos diálogos reflexivos mediado por questões norteadoras, ficaram evidentes a preocupação por parte de todos os envolvidos com o processo ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos, da necessidade de um currículo que respeite as peculiaridades dos educandos da EJA, bem como, da necessidade de formações continuadas específicas para o docentes que atuam nessa modalidade de ensino.

Quando buscamos saber sobre quais as ações interventivas desenvolvidas pelos docentes e que foram consideradas as mais importantes para o crescimento acadêmico, social e profissional dos discentes, os professores colaboradores desta pesquisa afirmaram que os projetos Chá Literário e FestEJA fizeram com que os alunos interagissem com o tema em questão, uma vez que projetos como esses contemplam temas significativos e o trabalho coletivo; as oficinas do trabalhador também foram muito valorizadas, pois visam a resgatar a autoestima dos alunos. Além disso, citaram ações relevantes como: os plantões pedagógicos e a inclusão de novas disciplinas na matriz curricular.

Assim, fica evidente que um trabalho pedagógico que valorize as experiências, vivências e capacidades dos educandos da EJA, tem contribuído significativamente para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e para a permanência desses alunos nos espaços escolares.

Segundo os docentes participantes, as formações recebidas durante as Acs e as propostas pedagógicas desenvolvidas foram bastante exitosas, pois as temáticas contempladas nas formações e nas ações pedagógicas da EJA durante o período de vigência, buscaram a aproximação entre a escola e o cotidiano dos estudantes. Como bem retratam os seguintes professores:

*Os projetos desenvolvidos no decorrer dos 10 últimos anos têm contribuído bastante no desenvolvimento educacional e conseqüentemente na vida dos alunos, como a socialização, a participação, o envolvimento nas atividades e também a autoestima. Percebemos tudo isso nos depoimentos de vários educandos (Professor número 1).*

*As ações pedagógicas foram significativas porque eram pensadas na interação dos estudantes, contemplando as várias situações do dia-a-dia diante do contexto social e assim oportunizando vivências diversas (Professor número 2).*

*Acredito que as formações continuadas que tivemos nos últimos 10 anos foram de grande importância para o processo de ensino-aprendizagem, pois as nossas práticas educativas sempre levaram em consideração as necessidades dos alunos, e dessa forma as considero muito positivas (Professor número 3).*

*Os trabalhos pedagógicos desenvolvidos nos últimos 10 anos foram extremamente importantes para o enriquecimento do aprendizado, estreitamento das relações entre professor-aluno, garantindo respeito e desenvolvendo a autonomia (Professor número 4).*

Provocados pelas discussões que transcorreram em torno da Educação de Jovens e Adultos, enquanto política pública e a busca por uma educação de qualidade para esses educandos, organizou-se juntamente com os profissionais da educação ampla discussão e estudo das proposições que nortearam, até então, mudanças no currículo das escolas que ofertam a EJA no município de Caetité. As intervenções propostas amenizaram a distância entre o currículo real e o currículo ideal para a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, muitos são os desafios que se colocam em sala de aula para o professor da EJA, dentre eles, encontra-se a dificuldade em se trabalhar com temas geradores, ao invés de conteúdos fragmentados, a diminuição dos altos índices de evasão e a diversidade do público atendido por essa modalidade. Estas dificuldades foram expostas pelos professores nos diálogos e nos momentos reflexivos ocorridos durante a participação no memorial fotográfico.

Por tudo isso, é salutar afirmar que precisamos (re)construir sempre a proposta pedagógica para a EJA considerando o tempo/espço de construção dos saberes dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Nóvoa (2013, p. 23), “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Assim, para Cunha (2004), existe uma necessidade desse cotidiano escolar a ser revelado, possibilitando aos professores uma retomada constante da reflexão sobre o exercício da sua profissão, tanto como educando quanto educador, pois, dessa maneira, a sua prática pedagógica poderá ser ampliada e aprimorada, além de auxiliar os educadores a desenvolverem e/ou aperfeiçoarem as competências metacognitivas que os permitem indagar, aprender, avaliar e socializar, as ações pedagógicas concretizadas por tais agentes.

Portanto, ainda necessitamos de um trabalho pedagógico com mais afinco que respeite as peculiaridades desses sujeitos e que se distancie das práticas pedagógicas com perspectiva de ensino infantil e de ensino fundamental obrigatório, que ainda permeiam as salas de aulas de EJA. Por este motivo, parafraseando Nóvoa (1992), Freire (1991) e Mello (1994), acreditamos que por meio das formações continuadas docentes, enxergamos um possível caminho para a melhoria da qualidade do ensino na Educação de Jovens e Adultos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“[...] precisamos reconhecer, com humildade, que há muitos dilemas para os quais as respostas do passado já não servem e as do presente ainda não existem. Para mim, ser Professor no século XXI é reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético quanto cultural”.*

*Nóvoa (1992, p. 18).*

A presente pesquisa assume compromissos sociais, políticos e éticos, além disso, buscou estabelecer uma concepção teórica sólida no contexto da formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos, com o propósito de promover a melhoria da *práxis*. Portanto, acreditamos que por meio dessa investigação, possamos disseminar as experiências ímpares que envolveram os processos de formação continuada dos professores da EJA e a sua *práxis* pedagógica no município de Caetité.

Na perspectiva de compreender e analisar as políticas públicas de formação continuada e as suas implicações no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores da Educação de Jovens e Adultos, no município de Caetité, foi imprescindível a apropriação de alguns conhecimentos como: conhecer as políticas e as legislações que envolvem a Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos, além das que mencionam a formação docente, para tanto, foi fundamental a análise documental do município para compreendermos e situar o objeto de estudo.

O presente trabalho teve como objetivos: analisar as políticas públicas de formação continuada propostas para os docentes da EJA e como essas propostas estão sendo implementadas no município de Caetité; discutir sobre as implicações pedagógicas que as formações continuadas ou as ausências delas têm se configurado na prática educativa dos professores e professoras da EJA; compreender as concepções dos professores sobre a formação continuada e a sua importância para o trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos; identificar os principais desafios da implementação de formações continuadas no município para a Educação de Jovens e Adultos.

Assim, por intermédio da pesquisa realizada, comprovamos o que os teóricos como Francisco Imbernón, Antônio Nóvoa, Bernadete Gatti, Paulo Freire, Maurice Tardif, dentre

outros, têm afirmando em seus estudos, tais como: a imprescindibilidade da formação continuada docente para a melhoria da prática educativa, visto que de forma unânime os participantes da pesquisa reconhecem essa necessidade. Além disso, veem a formação continuada uma importante política pública para a Educação de Jovens e Adultos, mas não a única. Por isso, a EJA necessita também de políticas públicas educacionais voltadas para a aquisição de recursos didáticos específicos, adoção de medidas para a diminuição da evasão escolar, dentre outras. Constatamos ainda que a valorização dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos seja ela social, política e/ou econômica é indispensável para que tenhamos uma educação de qualidade para esta modalidade e que as políticas públicas para a EJA no município de Caetité encontram-se ainda frágeis, pois assumem um caráter compensatório e assistencialista, acarretando um agravo para a consolidação da identidade da EJA como modalidade de ensino. Observamos ainda que a responsabilidade do município em promover formações continuadas de professores está agarrada às políticas públicas de âmbito nacional. Sobretudo no município de Caetité, são priorizados os interesses econômicos e políticos em detrimento das necessidades formativas docentes locais. Contudo, defendemos que as formações continuadas estejam atreladas a um projeto de desenvolvimento profissional para os docentes que buscam se qualificar, pois na atual situação profissional que nos deparamos, é perceptível na voz dos participantes da pesquisa a falta de motivação e estímulo para tal.

Outro ponto, não menos importante, é que é no chão da escola que identificamos as necessidades de formação, ou seja, é o local onde discernimos os conhecimentos necessários para suprir as lacunas encontradas durante a ação educativa. Diante disso, reconhecemos na escola o local propício para as formações continuadas acontecerem. Todavia, os professores demonstraram durante as entrevistas a necessidade de também ocorrerem encontros pedagógicos coletivos em rede, nos quais poderão ter a possibilidade de trocar e compartilhar experiências com os seus pares. Além de tudo isso, concluímos que nos últimos anos não tem ocorrido formação específica para os docentes da EJA. Contudo, acreditamos que enquanto não priorizarem temáticas que contemplem as necessidades específicas vivenciadas pelos docentes, os cursos de formação não alcançarão êxito, tampouco a transformação da prática educativa na modalidade EJA. Ademais, é necessário que as formações docentes desenvolvam o protagonismo do professor e que favoreçam a sua atuação como formador de seus pares, levando em consideração os seus desafios e suas potencialidades. Identificamos, também, nas análises documentais, a necessidade de que as formações continuadas dos docentes da EJA devam fazer parte do projeto político pedagógico-PPP da escola de forma clara e objetiva.

Durante o percurso da pesquisa observamos que o processo de formação docente no município de Caetité está fragmentado, implementado de forma descontínua e com cronograma indefinido; na prática pedagógica percebemos que as diferentes correntes pedagógicas se mesclam e os diferentes modelos de formação se configuram, desde o modelo de professor tecnicista até a do professor crítico-reflexivo.

No tocante às implicações pedagógicas que as formações continuadas provocaram na prática educativa desses professores e professoras da EJA, comprovamos que a participação dos docentes em formação continuadas contribuíram significativamente para mudanças na sua prática educativa e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos da EJA, pois constantemente professores deparam-se com inúmeros desafios em sala de aula, os quais os conduz à busca por novos conhecimentos para uma melhor intervenção junto aos seus alunos.

Outro achado significativo é que os encontros formativos e pedagógicos serviram para que os professores refletissem sobre sua prática, muitas vezes descontextualizadas das especificidades dos sujeitos da EJA e criassem estratégias para modificá-las. Lamentamos, que ainda existam docentes que não manifestam interesse em participar de formações continuadas, e são vistas como imposição por parte da secretaria de educação. Porém, para a maioria dos professores, a participação em formações continuadas tem contribuído para o seu crescimento profissional, uma vez que, os encontros formativos são as únicas oportunidades de conhecerem as teorias que fundamentam a Educação de Jovens e Adultos e para trocarem experiências com seus pares.

Contudo, a formação continuada deve ser encarada como uma etapa inerente à prática do professor, pois através dela, acreditamos que dar-se-á melhoria no processo ensino-aprendizagem e o rompimento de concepções estagnadas e consideradas imutáveis. Pois, a profissão docente é a profissão do conhecimento, é através dos conhecimentos e dos saberes que a profissão docente é legitimada. Nessa perspectiva, o compromisso docente com a aprendizagem dos discentes precisa de renovação sempre, ou seja, necessita constantemente de formação continuada

Diante do exposto, precisamos vislumbrar em Caetité uma educação que realmente seja inclusiva, integradora e significativa, em que os espaços e propostas educacionais sejam organizadas e projetadas em todos os aspectos para acolher os/as educandos/a da EJA, promovendo, de fato, uma educação libertadora e emancipatória. Assim, esperamos que essa pesquisa promova significativamente o desenvolvimento de novas pesquisas, novas descobertas assim como o fomento por trabalhos inéditos acerca dessa temática. Além disso, esperamos que a formação continuada de professores da EJA e os saberes profissionais da docência sejam

postos com seriedade no meio das discussões educacionais e das políticas públicas no município de Caetité.

As reflexões e temáticas expostas neste trabalho investigativo estão direcionadas para uma proposta de conscientização sobre o objeto estudado, não tendo a finalidade de apontar erros ou acertos, mas, uma forma de conhecer, divulgar e conscientizar sobre a importância da formação continuada, bem como instrumento para entender as especificidades que a Educação de Jovens e Adultos requer. Enfim, nossa análise está ancorada no pressuposto de que a formação continuada é condição necessária no processo de formação ao longo da carreira. Por isso, é essencial unirmos forças para aprimorarmos o processo ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, pois acreditamos que, com formações docentes de caráter crítico-reflexiva, criaremos conexões entre as práticas educacionais e culturais, avançaremos na luta por justiça social e econômica, lutaremos pela efetivação dos direitos humanos e por políticas públicas que atendam ao público da EJA de forma diferenciada, compreendendo suas peculiaridades. Portanto, este trabalho não esgotou as possibilidades de análise e pesquisa, no entanto, permitiu levantar e desenvolver reflexões a respeito das políticas públicas de formação docente e das especificidades da *práxis* do educador de jovens e adultos no município de Caetité. Tal como a produção de conhecimentos acerca das políticas públicas de formação docente e fomento por trabalhos inéditos acerca dessa temática.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão** (Coleção CIDInE). Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Artmed editora, 2001.
- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALBUQUERQUE, A. G. A relevância da formação continuada de professores no cotidiano do programa de educação de jovens e adultos. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. e37911548, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i1.1548. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1548>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- ALFERES, M. A e MAINARDES, J. **A formação continuada de professores no Brasil**. Seminário de Pesquisa do PPE da Universidade Estadual de Maringá. 26 a 27 de maio de 2011.
- ALMEIDA, M. I. de. Formação de professores: múltiplas possibilidades e inúmeros parceiros. In: GHEDIN, E. (Org.). **Perspectivas na formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.
- ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!:** repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ARNONI, M. E. B.; OLIVEIRA, E. M. de; ALMEIDA J. L. V. de. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC; UNESCO, 2006.
- ASSAI, N. D. S.; ARRIGO, V.; BROIETTI, F. C. D. Uma proposta de mapeamento em periódicos nacionais da área de ensino de ciências. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisa em Ensino - REPPE**, v. 2, n.1, p. 150-166, 2018.
- BAHIA. Secretaria da Educação. Política de EJA da Rede Estadual. **Aprendizagem ao Longo da Vida**. Salvador. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. Secretaria da Educação 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. L. A. Reto & A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BARRETO, V. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, Leôncio. **Formação de Educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD- MEC; UNESCO, 2006.
- BARROS, M. E. B. de. As comunidades ampliadas de pesquisa: construindo conhecimento nas escolas a partir das experiências dos educadores. In: LINHARES, C. F. S. **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão**. Rio de Janeiro: DPEA, 2004.

BIOLCHINI, J.; MIAN, P.G.; NATALLI, A.C.C.; TRAVASSOS, G.H. (2005). **Systematic Review in Software Engineering**. Technical Report RT-ES 679/05, COPPE/UFRJ.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

BOLZAN, D. P. V., **Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRANDÃO, C. R. Pesquisar-participar. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer CNE/CP n. 9/2001, de 20 de maio de 2001. Brasília.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1 de 2000a**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3 de 2010**. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 12 nov. 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. O Plano Nacional de Educação (PNE) Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. As diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Seção 1, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAETITÉ. **Lei nº 627 de 19 de junho de 2006**, dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público da rede municipal de ensino e dá outras providências. Caetité, 2006.

CAETITÉ. **Lei nº 711 de 24 de agosto de 2010**, institui o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério Público do Município de Caetité e dá outras providências. Caetité, 2010.

CAETITÉ. **Lei nº 789 de 2015**, aprova o Plano Municipal de Educação da Cidade de Caetité para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. Caetité, 2015.

CAMPOS, S. de; GIUBILEI, S. **Pedagogia do Oprimido em debate**. Campinas, 2016. [No prelo].

CANDAU, V. M. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. Petrópolis, RJ: Vozes 1997.

CARR, W. **Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Morata, 1996.

CASTELLS, M. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CASTRO-SILVA, C. R.; MENDES, R.; NAKAMURA, E. A dimensão da ética na pesquisa em saúde com ênfase na abordagem qualitativa. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 32–41, mar. 2012.

CAVALCANTE, L. I. P. Formação continuada, profissionalização docente e a complexidade de ser professor. *In*: GHEDIN, E. (Org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora valer, 2007.

CHALUH, L. N. Formação Continuada de Professores: Diálogo e Experiências. *In*: DIAS, R (Org.). **Formação continuada: diálogo entre educadores**. Jaboticabal: Funep, 2010.

CHALUH, L. N. Grupo e trabalho coletivo na escola: trocando olhares, mudando práticas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n. 01, p. 63-84, abr. 2009.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. *In*: ALMEIDA, L. R., PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, London: Sage, n. 24, p. 249-305, 1999.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, A. M *et al.* Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do colégio brasileiro de cirurgiões**, v. 34, p. 428-431, 2007.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. **Como escrever um artigo de revisão sistemática**. Manual de produção científica, v. 1, p. 55-70, 2014.

COSTA, N. M. L. A formação contínua de professores: novas tendências e novos caminhos. *Holos*, Ano 20, dezembro de 2004. *In*: PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

CRUSOÉ, N. M. de C. **Prática interdisciplinar na escola fundamental**: sentidos atribuídos pelas professoras. Curitiba, PR:CRV, 2014.

CUNHA JUNIOR, Adenilson Souza. Saberes construídos pelos professores nas práticas docentes da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA). **Revista LABOR**, Fortaleza, v. 1, n. 16, p. 66-79, 2016.

CURY, C. R. J. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. **Parecer n.º 11 e Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**, Brasília, 2000.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. Parceria universidade e escola no estágio curricular: um processo em constituição. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, nº 52, p. 661-682, 2017.

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

DAVIS, C. L. F. *et al.* Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 826-849, 2011.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEMO, P. **Professor e Pesquisa**. Brasília: UnB, 2015. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1yGuHdfu8LyIhJk0intGciA4PRfpXyExJC0gqaPvbpwY/pub>. Acesso em: jun. de 2023.

DI PIERRO, M. C. 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. 2005a.

DI PIERRO, M. C. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. *In*: UNESCO. (org.) **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAB, 2005b, p. 17-30.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108- 130, mai/jun/jul/ago. 2000.

DINIZ, C. C.; MORAES, L. C. S. de; OLIVEIRA, F. C. L. **Formação continuada de coordenadores pedagógicos no contexto do Programa Nacional Escola de Gestores**: tecendo percursos. *In*: Formação continuada de coordenadores pedagógicos: discutindo políticas e contextos. São Luís: EDUFMA, 2017.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 93.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Perspectivas em Diálogo: **Revista de educação e sociedade**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014

DINIZ-PEREIRA, J. Formação continuada de professores. *In: OLIVEIRA, D. A. et al* (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, UFMG: Gestrado, 2010. CD-ROM.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 891-917, 2008.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FALCÃO, G. M. B.; FARIAS, I. M. S. Formação de professores e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid): apontamentos sobre avanços e contradições de um programa. Série-Estudos, **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, p. 161-179, 2017.

FLICK, U. **Métodos de pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 29 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 38-59, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, H. C. L. de. **As novas políticas de formação dos educadores**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

FREITAS, H. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 160p. 2018.

FUSARI, J. C.; FRANCO, A. de P. Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária. *In: GHEDIN, E. (Org.)*. **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

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

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100. p. 33-46, dez./ jan./fev. 2013a. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>.

GATTI, B. A. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. *In*: GATTI, B.A; SILVA JÚNIOR, A. C.; PAGOTTO, M.D.S.; NICOLETTI, M.G. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013c, p. 95 –106.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr., p.57-70, 2008.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2a. ed., Campinas, Autores Associados, 2000.

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

GATTI, B. A.; MELLO, G.N.; BERNARDES, N.M.G. Algumas considerações sobre o treinamento do pessoal de ensino. **Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, out. 1972.

GÉGLIO, P. C. **Questões da formação continuada de professores**. São Paulo: Alfa-Omega, 2006.

GHEDIN, E. A reflexão sobre a prática cotidiana: caminho para a formação contínua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo. *In*: GHEDIN, E. (org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Literatura. Folclore. Gramática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, v. VI.

HADDAD, S. **Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos**, um balanço de experiências do poder local. Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos - EJA. São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio. 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010b.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Leite. v. 14 8a. ed. Coleção questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2010a.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Sinopse do Censo Demográfico de 2010, Bahia. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=29&dados=29>. Acesso em: 10 agosto. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). IBGE Cidades, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/caetite/panorama>. Acesso em: 10 agosto. 2021.

KITCHENHAM, B. **Procedures for Performing Systematic Reviews**. Joint Technical Report, TR/SE-0401 and NICTA 0400011T.1, Keele University, 2004.

LARA, V. A.; BRANDALISE, M. A. T. Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem na escola em ciclos: desafios e perspectivas. **X Anped Sul**. Florianópolis, 2014.

LEITE, S. A. da S. **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos EJA**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, M. do S. L. Vida e Trabalho: Articulando a Formação Contínua e o Desenvolvimento profissional de Professores. *In*: GHEDIN, E. (org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, nº 23, p.195-205, 2008.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LOCATELLI, A. S.; PAREDES, J. B. B. O cotidiano dos (as) professores (as) do ensino fundamental e a possibilidade da práxis no processo de formação continuada. *In*: NASCIMENTO, I. V. do; MELO, M. A. **Desafios pedagógicos: na formação e trabalho docente e na avaliação**. São Luís: EDUFMA, 2008.

LÜDKE, M. Universidade, escola de Educação Básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação docente: revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, v. 1, nº 1, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudanças. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n 2-3, jan./dez., 2008.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, 1. ed., 1995, n. 36.

MARTINS, C. C.; CHALUH, L. N. Práticas de formação continuada da EJA pelo olhar investigativo da formadora. **Ensino em revista**, p.478-503, 2016.

MENDES, Bárbara Maria Macêdo. Formação de Professores Reflexivos: limites, possibilidades e desafios. *In*: SOBRINHO, J. A. de C. M. **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004. 269p

MIZUKAMI, M. da G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. *In*: GATTI, B. A. *et al.* (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 2013. p. 23-54.

MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Revista Pátio**, Porto Alegre, p.12-15, ago/out 2009.

MORAES, R. GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí, Brasil: Editora Unijuí, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educ. Soc.** Campinas, 28 (100), 1037-1057, Oct. 2007.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos Professores (Sinpro SP), 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote lda, 1997.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote lda, 1995a. p. 15- 33.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Cuadernos da Pedagogia**, cidade, nº 286, dezembro/1999.

NÓVOA, A. **Professores: imagem do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995b.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *In.*: MOURA, T. M. de M. **Educação de jovens e adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado da Metodologia Científica**: projeto de pesquisa TCC, monografia. 1997. Tese de Doutorado. dissertação. São Paulo: Pioneira.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In.*: ALMEIDA, L. R., PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PASSOS, J. C. Professores na Educação de Jovens e Adultos: inserção, precarização e formação continuada. **Eccos**, São Paulo, Issue 47, p. 273-288, 2018.

PEREIRA, D. R.; LIMA, F. das C. S. Formação continuada em educação de jovens, adultos e idosos: aspectos legais e implementação de ações direcionadas aos professores da educação básica. **Revista Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 24, n. 3, set./dez., 2017.

PEREIRA, D. R.; LIMA, F. das C. S. O papel do coordenador pedagógico na prática escolar: formação continuada dos Professores da educação de jovens e adultos no Estado do Maranhão. **Revista Cocar**, vol.14, n 28, p. 192-206, 2020.

PEREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissionais reflexivos. *In.*: NOVÓIA, A. **Os professores e a sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. O sucesso da coordenação pedagógica no Projeto Classes de Aceleração. *In.*: ALMEIDA, L. R., PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PONTE, J. Pedro da. Gestão curricular em Matemática. *In.*: GTI (Ed.) **O professor e o desenvolvimento curricular** (p. 11-34). Lisboa: APM, 2005.

RODRIGUES, F. C. de S. Políticas Públicas de Formação Continuada para Professores da Educação de Jovens e Adultos. **Caderno de Pesquisa Pensamento Educacional**, v. 11, n. 28, p. 65 – 82, 2016.

RODRÍGUEZ, M. V. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético. *In.*: CUNHA, C.; SOUZA, J. V.; SILVA, M. A. (Eds.). **O método dialético na pesquisa da em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica** (35a. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RUMMERT S. M. Jovens e Adultos Trabalhadores e a escola. A riqueza de uma relação a construir. *In.*: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

SAMPAIO, R. F; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**. São Carlos, v. 11, n.1, p.83-89, jan./fev. 2007.

SANTOS, E. M. dos; NASCIMENTO, I. V. do. Formação continuada: concepções e políticas. *In*: NASCIMENTO, I. V. do; MELO, M. A. **Desafios pedagógicos: na formação e trabalho docente e na avaliação**. São Luís: EDUFMA, 2008.

SANTOS, L. L. de C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. *In*: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-25. (Série Prática Pedagógica).

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas. Coordenadoria Pedagógica. **Divisão de Educação de Jovens e Adultos - volume 2** – São Paulo: SME / COPED, 2016. 96p.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, jul., 2009.

SAUL, A. M. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. *In*: APPLE, M.W.; NÓVOA, A. (Org.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto, Porto, 1998. p. 151-65.

SAVIANI, Dermeval. Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação (Conae). *In*: QUEIROZ, Arlindo Cavalcanti de; GOMES, Lêda (org.). Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010. INEP, Brasília-DF, 2009.

SCHEIBE, L. Valorização e Formação dos professores para a Educação Básica: Questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practioner**. São Francisco, CA: Jossey Bass, 1987.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SILVA JÚNIOR, C. A. Construção de um espaço público de formação. *In*: SILVA JÚNIOR, C. A.; GATTI, B. A.; MIZUKAMI, M. G. N.; PAGOTTO, M. D. S.; SPAZZIANI, M. L. (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 133-148.

SILVA, E. T. De como ser um mau professor/ de como ser um bom professor. *In*: SILVA, E. T. **O professor e o combate à alienação imposta**. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. **Formação de professores em serviço**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SMITH, K; LARIMER, Christopher. **The Public Policy Theory Primer**. Boulder-CO, Westview Press. 2009.

SOARES, L. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SOUZA, A L.G. de. **Formação continuada de alfabetizadores**: uma experiência formativa de professores em Mesquita/RJ. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2013.

SOUZA, E. C. **Memórias e Trajetórias de Escolarização**: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. GT Educação Fundamental, Cidade, nº13, CAPES, 2004.

SOUZA, V. T. de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. *In.*: ALMEIDA, L. R., PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2019.

UNESCO. **Conferência internacional sobre educação de adultos CONFITEA V** (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: agenda para o Futuro - Brasília: SESI/ UNESCO, 1999.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico**: uma construção possível. 2ª. Ed. Campinas-SP: Papyrus, 1996.

VENTURA, J. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. *In.*: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (orgs). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011, 276p., pp. 57-97

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIANNA, I O de A. **A formação docente no Brasil**: história, desafios atuais e futuros. A formação de Professores na Sociedade do Conhecimento. Bauru, SP: Edusc, 2004.

ZABALA, A. **A prática educativa** - como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. *In.*: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In.*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador(a). Campinas-SP: Mercado das Letras/ALB, 1998. p. 207-236.

## APÊNDICES

### Apêndice A — Questionário



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



#### QUESTIONÁRIO

Este questionário é um dos subsídios da pesquisa *POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE CAETITÉ-BA*, desenvolvida pela mestrandia Anne Císera Teixeira de Santana, dentro do Programa de pós-graduação em ensino da UESB. Ele é composto pelos dados de identificação que contribuirá para traçar o perfil dos sujeitos colaboradores desse estudo. Ressaltamos que, a fim de preservar a identidade dos respondentes, os seus nomes não serão mencionados na pesquisa. Agradeço pela colaboração!

• DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS
Nome: _____ Data de nascimento: _____ Sexo: ( ) feminino ( ) masculino Endereço Residencial: _____ Local de Trabalho: _____ Disciplina(s) que leciona: _____ Tempo de atuação como professor(a): _____ Tempo de atuação como professor(a) em turmas de EJA _____ Tempo de atuação como professor(a) em turmas de EJA nesta unidade de ensino _____
• FORMAÇÃO ACADÊMICA
<input type="checkbox"/> Ensino superior completo <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto Graduação (a) em: _____ <input type="checkbox"/> Especialização completa <input type="checkbox"/> Especialização incompleta <input type="checkbox"/> Não tenho Especialização em: _____ <input type="checkbox"/> Mestrado completo <input type="checkbox"/> Mestrado incompleto <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____
• SITUAÇÃO FUNCIONAL
Qual sua situação funcional atualmente nesta unidade de ensino? <input type="checkbox"/> Efetivo(a) <input type="checkbox"/> Substituto(a) <input type="checkbox"/> Contrato Possui algum outro vínculo empregatício, além do magistério? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Qual? _____
• FORMAÇÃO DOCENTE

Qual é o seu nível de motivação para participar de formações continuadas?
<input type="checkbox"/> Insatisfatório <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Excelente
Há quanto tempo você participou de alguma formação continuada?
<input type="checkbox"/> Nunca participei <input type="checkbox"/> Estou participando <input type="checkbox"/> menos de um ano <input type="checkbox"/> entre 1 a 2 anos <input type="checkbox"/> entre 3 a 4 anos <input type="checkbox"/> mais de 5 anos
Já participou de alguma formação continuada voltada para área da Educação de Jovens e Adultos?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Caso tenha participado de alguma formação continuada na área da Educação de Jovens e Adultos, quanto tempo faz?
<input type="checkbox"/> menos de 1 ano <input type="checkbox"/> entre 1 a 2 anos <input type="checkbox"/> entre 3 a 4 anos <input type="checkbox"/> entre 5 a 6 anos <input type="checkbox"/> entre 7 a 8 anos <input type="checkbox"/> entre 9 a 10 anos <input type="checkbox"/> mais de 10 anos
Nos últimos anos você tem participado de alguma formação continuada?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Você já participou de alguma formação continuada direcionada para a EJA do Campo ou para a Educação do Campo?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Você costuma participar de propostas/projetos voltados para a atualização profissional (palestras, seminários, oficinas...)?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Já atuou em outras modalidades de ensino que não a EJA?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Você participa da escolha dos temas abordados nos cursos de formação continuada oferecidos pela secretaria municipal de educação?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
A Secretaria Municipal de Educação tem oferecido formação continuada para os professores da EJA?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

## **Apêndice B — Roteiros para as entrevistas semiestruturadas**

• Estes roteiros têm por objetivo produzir dados junto aos profissionais participantes da pesquisa que trabalham com a Educação de Jovens e adultos, nos últimos dez anos, como:

- Analisar as políticas públicas de formação continuada propostas para os docentes da EJA e como essas propostas estão sendo implementadas no município de Caetité;
- Discutir sobre as implicações pedagógicas que as formações continuadas ou as ausências delas têm se configurado na prática educativa dos professores e professoras da EJA;
- Compreender as concepções dos professores sobre a formação continuada e a sua importância para o trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos;
- Analisar se a formação continuada dos professores da EJA tem contribuído com práticas educativas que valorizem as peculiaridades dos sujeitos atendidos por essa modalidade.
- Identificar os principais desafios da implementação de formações continuadas no município para a Educação de Jovens e Adultos;
- Analisar quais ações de formações continuadas para os docentes da EJA, foram materializadas nos últimos 10 anos.

### **ROTEIRO I: ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DA EJA**

1. O que você compreende por formação continuada? E qual a sua importância para o trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos?
2. Fale sobre sua itinerância profissional com a modalidade EJA e sua relação pedagógica com os momentos formativos nos últimos 10 anos.
3. A sua formação inicial/graduação, colaborou para a sua práxis docente na modalidade EJA? Em quais aspectos contribuiu e em quais não foram satisfatórios?
4. Quais foram as suas experiências no campo da formação continuada de professores e o que elas trouxeram de benefícios ou lacunas na sua prática pedagógica?
5. Quais seriam os campos da formação continuada que você apontaria para a melhoria da sua prática pedagógica? Quais os espaços de formação que o município tem utilizado para a formação continuada? O horário de AC tem colaborado para sua formação enquanto docente da EJA? Explique.

6. O município de Caetité, atualmente, possui propostas de formação continuada para os professores da Educação de Jovens e Adultos? A sua opinião para as escolhas dos temas a serem trabalhados nas formações continuadas é levada em consideração pelos organizadores?

7. Na sua concepção, quais são os desafios que permeiam os cursos de formação continuada para os professores da EJA?

8. As formações continuadas oferecidas aos professores da EJA, nos últimos 10 anos, têm contribuído com práticas educativas que valorizem as peculiaridades dos sujeitos atendidos por essa modalidade? Justifique:

9. Quanto às necessidades de mudança nos processos de formação continuada para os professores da EJA, o que você proporia?

## **ROTEIRO II: ENTREVISTA PARA OS ARTICULADORES DA EJA**

1. O que você compreende por formação continuada? Qual a importância dessa formação para o trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos?

2. O município de Caetité, atualmente, possui propostas de formação continuada para os professores da Educação de Jovens e Adultos? Em caso afirmativo, como essas propostas estão sendo implementadas no município de Caetité?

3. Quais são as implicações pedagógicas que as formações continuadas ou as ausências delas têm se configurado na prática educativa dos professores e professoras da EJA?

4. As formações continuadas oferecidas aos professores da EJA, têm contribuído com práticas educativas que valorizem as peculiaridades dos sujeitos atendidos por essa modalidade? Justifique:

5. Na sua concepção, quais são os desafios que permeiam os cursos de formação continuada para os professores da EJA?

6. Quais os espaços de formação que o município tem utilizado para a formação continuada e de que forma o horário de AC têm colaborado para a formação dos docentes da EJA?

7. Aponte as possibilidades e os limites da utilização do horário das ACs do professor como espaço formativo.

8. Quais ações de formações continuadas para os docentes da EJA, foram materializadas nos últimos anos pela secretaria municipal de educação?

9. A formação continuada de professores da EJA está articulada ao conjunto de princípios estabelecidos pelo projeto político e pedagógico - PPP de sua escola? Justifique.

**ROTEIRO III - ENTREVISTA PARA O COORDENADOR TÉCNICO DA EJA**  
**E SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

1. O que você compreende por formação continuada? Qual a importância dessa formação para o trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos?

2. O plano municipal de educação de Caetité prevê a elaboração de ações para a formação continuada dos professores nas metas 09, 15, 16 e 17. Como o município tem se organizado para o cumprimento das estratégias elencadas para essas metas do plano municipal de educação?

3. O município de Caetité, atualmente, possui propostas de formação continuada para os professores da Educação de Jovens e Adultos? Em caso afirmativo, como essas propostas estão sendo implementadas no município de Caetité?

4. Quais são as implicações pedagógicas que as formações continuadas ou as ausências delas têm se configurado na prática educativa dos professores e professoras da EJA?

5. As formações continuadas oferecidas aos professores da EJA, têm contribuído com práticas educativas que valorizem as peculiaridades dos sujeitos atendidos por essa modalidade? Justifique:

6. Na sua concepção, quais são os desafios que permeiam os cursos de formação continuada para os professores da EJA?

7. Quais os espaços de formação que o município tem utilizado para a formação continuada e de que forma o horário de AC têm colaborado para a formação dos docentes da EJA?

8. Aponte as possibilidades e os limites da utilização do horário das ACs do professor como espaço formativo:

9. Quais ações de formações continuadas para os docentes da EJA, foram materializadas nos últimos 10 anos pela secretaria municipal de educação?

## Apêndice C — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### 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, rubriche 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: Anne Cisera Teixeira de Santana.
- 1.2. ORIENTADORA: Profª Drª Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus.

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

##### 2.1. TÍTULO DA PESQUISA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁXIS PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE CAETITÊ-BA.**

##### 2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

*O projeto de pesquisa se justifica pela relevância na implementação de políticas públicas de formação continuada para professores da educação de Jovens e Adultos (EJA), visando sobretudo a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, pois busca investigar que políticas públicas de formação continuada são propostas e implementadas no município de Caetité-BA para os docentes da EJA e quais implicações essas formações têm provocado na prática educativa desses professores e professoras nos últimos 10 anos. Se justifica ainda por fomentar uma prática pedagógica com maior qualidade social para esta modalidade de ensino.*

##### 2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

*A presente pesquisa tem como objetivos: analisar as políticas públicas de formação continuada propostas para os docentes da EJA e como essas propostas estão sendo implementadas no município de Caetité; discutir sobre as implicações pedagógicas que as formações continuadas ou as ausências delas têm se configurado na prática educativa dos professores e professoras da EJA; compreender as concepções dos professores sobre a formação continuada e a sua importância para o trabalho pedagógico na educação de jovens e adultos; analisar se a formação continuada dos professores da EJA tem contribuído com práticas educativas que valorizem as peculiaridades dos sujeitos atendidos por essa modalidade; identificar os principais desafios da implementação de formações continuadas no município para a educação de jovens e adultos; e por fim, analisar quais ações de formações continuadas para os docentes da EJA, foram materializadas nos últimos 10 anos.*

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

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

Página 1

<p><b>3.1 O QUE SERÁ FEITO:</b></p> <p><i>Estaremos realizando um levantamento de dados por meio da aplicação de questionário, seguido de entrevista semiestruturada com professores, coordenadores/articuladores pedagógicos e secretária de educação ou um servidor designado por ela e também realizaremos a observação participante de encontros pedagógicos e formativos.</i></p>
<p><b>3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:</b></p> <p><i>O local, os dias e os horários para a realização das entrevistas e das observações irá depender da disponibilidade dos participantes da pesquisa, podendo acontecer no momento em que os mesmos se dispuserem. Ressaltamos que todas as atividades serão agendadas e combinadas antecipadamente entre a pesquisadora e os participantes.</i></p>
<p><b>3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:</b></p> <p><i>40 a 60 minutos, a depender da disponibilidade dos participantes da pesquisa.</i></p>

#### **4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?**

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)

*Nesta investigação, entendemos que os riscos são mínimos, pois as identidades dos participantes da pesquisa serão preservadas, sempre prezando para não dar margens a constrangimentos. No entanto, ressaltamos que para o alcance dos dados da pesquisa, precisaremos consumir o tempo dos participantes que podem estar com muitos compromissos, tempo reduzido e cansados. Todavia, diante disso, estaremos abrindo possibilidade de reagendamento das entrevistas e de encontros para minimizar qualquer risco que possa afetar os participantes. Ressaltamos também que a participação é inteiramente voluntária, a fim de contribuir para a produção de conhecimento.*

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

*Para evitar os riscos da pesquisa, a pesquisadora deve ser proficiente nos métodos de produção de dados, realizar entrevistas com o mínimo de desconforto, garantindo aos participantes da pesquisa a liberdade de expressar suas posições e opiniões, garantir um local reservado e abrir a possibilidade de reagendamento de encontros, no intuito de minimizar qualquer risco que possa atingir os participantes.*

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

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Os participantes da pesquisa terão a oportunidade de colaborar na construção do conhecimento sobre o objeto de estudo que perdurará em sua vida profissional e consequentemente na aprendizagem dos alunos da educação de jovens e adultos do município de Caetité-BA.

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

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):  
 Acreditamos que o presente projeto de pesquisa irá contribuir na ampliação de conhecimentos acerca da temática de estudo, pois apresenta relevância acadêmica e social ao promover estudos, aprofundamentos e reflexões sobre políticas públicas e formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos, levantando reflexões sobre as implicações que as formações continuadas têm provocado na prática educativa dos professores dessa modalidade, além de fomentar práticas pedagógicas com maior qualidade social, contribuindo assim, na valorização dos sujeitos da EJA e no desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e que valorizem o universo cultural desses alunos.

**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: Você 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 para 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?**  
*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 podem ser localizadas 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:** Anne Císera Teixeira de Santana  
 Endereço: Rua Domingos de Aguiar, 95, Observatório, Caetité-BA.  
 Fone: (77) 999834730 / E-mail: 2021m0263@uesb.edu.br  
**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)**

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

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

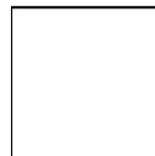
em participar do presente estudo;

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.

Caetité,

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

Caetité,

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador

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

**Apêndice D — Projetos Pedagógicos da EJA: visitando memórias (2011–2021)**

Imagens do acervo pessoal da autora (2023)



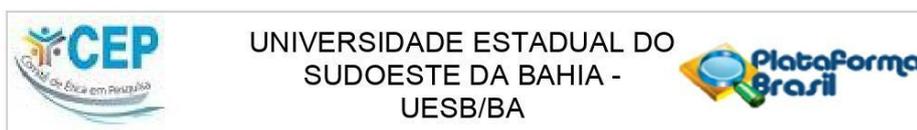


NEAF - Núcleo Educacional de Avaliação e Formação do Município de Caetité



## ANEXOS

## Anexo A — Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁXIS PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE CAETITÉ-BA

**Pesquisador:** ANNE CISERA TEIXEIRA DE SANTANA VILASBOAS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 58248322.4.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

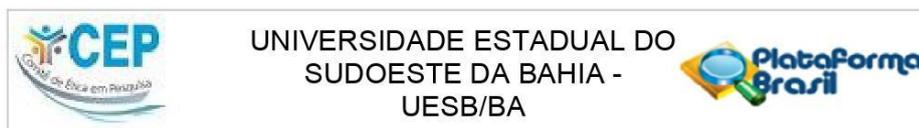
## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.475.609

## Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisadora: "Esta investigação tem como objeto de estudo as políticas públicas de formação continuada de professores da educação de jovens e adultos - EJA. Objetiva-se a partir deste estudo, analisar no campo da esfera pública municipal quais políticas de formações continuadas foram propostas e implementadas no município de Caetité-BA para os docentes da Educação de Jovens e Adultos e as implicações dessas formações na prática educativa dos professores e professoras da EJA nos últimos 10 anos. Visando alcançar os objetivos da pesquisa adotaremos uma abordagem qualitativa e para a análise dos dados estaremos utilizando a partir da análise de conteúdo proposto por BARDIN (1977), onde estaremos perpassando pelas seguintes categorias: políticas públicas – formação continuada de professores – Educação de Jovens e Adultos e prática docente. Para realizarmos esta investigação, optamos por trabalhar com a abordagem qualitativa e com a pesquisa participante, pois consideramos importante valorizarmos as experiências dos participantes da pesquisa e o seu processo na construção do conhecimento, respeitando suas singularidades. Trata-se de pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Os dados serão coletados e construídos por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, aplicação de questionários, observação participante dos encontros formativos e pedagógicos e da análise documental. A presente investigação dialogará com os estudos de vários autores como Nóvoa

**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



Continuação do Parecer: 5.475.609

(1992, 1995, 2007); Alarcao et al (1996); Garcia (1999); Pérez Gómez (2000); Pimenta (2000); Tardif (2002); Gatti (2008); Imberón (2009, 2010), Freire (1987, 2001, 2014); Di Pierro (2000); Andrade (2004); Arroyo (2013; 2016); Gadotti (2016), dentre outros. Esperamos por meio deste trabalho produzir conhecimentos acerca da formação docente, bem como, fomentar novos trabalhos acerca dessa temática."

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### Objetivo Primário:

- Analisar as políticas públicas de formação continuada propostas e implementadas no município de Caetité-BA para os docentes da Educação de Jovens e Adultos e as implicações que essas formações têm provocado na prática educativa dos professores e professoras da EJA nos últimos 10 anos.

##### Objetivo Secundário:

Analisar as políticas públicas de formação continuada propostas para os docentes da EJA e como essas propostas estão sendo implementadas no município de Caetité;

Discutir sobre as implicações pedagógicas que as formações continuadas ou as ausências delas têm se configurado na prática educativa dos professores e professoras da EJA;

Compreender as concepções dos professores sobre a formação continuada e a sua importância para o trabalho pedagógico na educação de jovens e adultos;

Analisar se a formação continuada dos professores da EJA tem contribuído com práticas educativas que valorizem as peculiaridades dos sujeitos atendidos por essa modalidade. Identificar os principais desafios da implementação de formações continuadas no município para a educação de jovens e adultos;

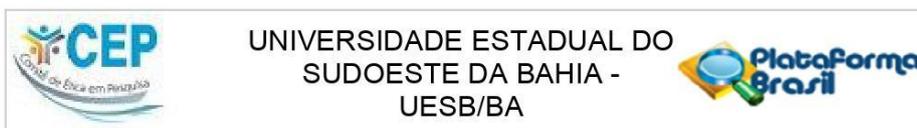
Analisar quais ações de formações continuadas para os docentes da EJA, foram materializadas nos últimos 10 anos.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### Riscos:

Segundo a pesquisadora: "Nessa investigação, entendemos que o risco é mínimo, pois protegeremos a identidade e a integridade dos colaboradores, como também, garantiremos o anonimato e a possibilidade de desligamento a qualquer momento desse trabalho. Porém, ressaltamos que faremos uso do tempo dos participantes da pesquisa, e por conterem várias demandas pedagógica, eles poderão se sentirem cansados e fadigados. Caso ocorram esses problemas biológicos haverá a possibilidade de reagendamento da pesquisa no intuito 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



Continuação do Parecer: 5.475.609

XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

**Considerações Finais a critério do CEP:**

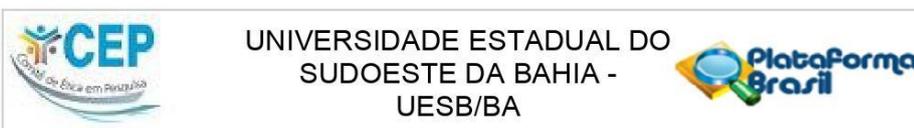
Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a aprovação por ad referendum assim que as pendências fossem sanadas. Portanto, fica aprovado o parecer do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1852824.pdf	28/05/2022 18:03:04		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_Pesquisa.docx	28/05/2022 18:02:01	ANNE CISERA TEIXEIRA DE SANTANA VILASBOAS	Aceito
Outros	declaracao_de_compromisso.pdf	28/05/2022 17:53:48	ANNE CISERA TEIXEIRA DE SANTANA VILASBOAS	Aceito
Outros	Termo_uso_de_imagens.docx	28/05/2022 17:51:17	ANNE CISERA TEIXEIRA DE SANTANA VILASBOAS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_OFICIAL2.pdf	28/05/2022 17:41:54	ANNE CISERA TEIXEIRA DE SANTANA VILASBOAS	Aceito
Outros	Autorizacao_coleta_de_dados.pdf	28/05/2022 17:04:46	ANNE CISERA TEIXEIRA DE SANTANA VILASBOAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Projeto_de_Anne.docx	10/03/2022 18:01:40	ANNE CISERA TEIXEIRA DE SANTANA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Anne.pdf	10/03/2022 17:56:54	ANNE CISERA TEIXEIRA DE SANTANA	Aceito

**Situação do Parecer:**

**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



Continuação do Parecer: 5.475.609

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JEQUIE, 19 de Junho de 2022

---

**Assinado por:**  
**Karla Rocha Pithon**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6883 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br