



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
CURSO LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

NAYRA JOYCE DA SILVA COELHO

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um olhar
para os impactos na prática docente em uma escola pública de São Luís.

SÃO LUÍS
2024

NAYRA JOYCE DA SILVA COELHO

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um olhar
para os impactos na prática docente em uma escola pública de São Luís.

Monografia apresentada ao curso de
Pedagogia da Universidade Federal do
Maranhão – UFMA/CCSO, como
requisito parcial para obtenção do Grau
em Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Talita de Jesus
da Silva Martins.

SÃO LUÍS

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

da Silva Coêlho, Nayra Joyce.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: :
um olhar para os impactos na prática docente em uma escola
pública de São Luís / Nayra Joyce da Silva Coêlho. - 2025.
81 f.

Orientador(a): Talita de Jesus da Silva Martins.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Formação
Continuada. 3. Prática Docente. I. da Silva Martins.,
Talita de Jesus. II. Título.

NAYRA JOYCE DA SILVA COELHO

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um olhar para os impactos na prática docente em uma escola pública de São Luís.

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/CCSO, como requisito parcial para obtenção do Grau em Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Talita de Jesus da Silva Martins.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Talita de Jesus da Silva Martins
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
(Orientadora)

Prof. Dr. Bergson Pereira Utta
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
(2^a examinadora)

Prof. Dra. Hercilia Maria de Moura Vituriano
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
(3^o examinador)

Dedico este trabalho ao meu Deus pela esperança, amor e pelas bênçãos.

A minha querida mãe, por todo apoio, carinho e coragem. Por não ter me deixado desistir.

Ao meu pai, por todo apoio.

Com amor e gratidão dedico esta monografia.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu bom Deus, por ter me ajudado até aqui. Em diversos momentos da minha trajetória acadêmica pensei em desistir, trabalhar e estudar é algo exaustivo e desestimulante, quando o cansaço queria me vencer foi à fé que me motivou a continuar, fé em acreditar em um mundo melhor e fé em acreditar que através dos estudos posso dar uma vida melhor para minha família.

Agradeço a minha mãe Maria Raimunda Góes da Silva, mulher guerreira e batalhadora que mesmo em meio às dificuldades e dores que ela carrega, nunca deixou de cuidar de mim e me apoiar em todos os momentos e mesmo não podendo me dar uma vida com muito conforto nunca deixou faltar nada.

Agradeço ao meu pai Nadson Jorge Pinto Coelho, minha irmã Sarah Joice Cantanhede Coelho e minha madrastra Ana Celia Cantanhede Coelho, por todo o apoio, conselhos e incentivo que me deram durante a minha trajetória acadêmica.

Agradeço a Universidade Federal do Maranhão por todo o conhecimento adquirido durante a minha formação e por me transformar em uma profissional e também por modificar a minha maneira de ver e me relacionar no mundo.

Agradeço a todos os docentes do curso que contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal compartilhando seus conhecimentos.

Agradeço em especial a minha orientadora, pela paciência e por me guiar durante a fase final da minha formação.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo,
os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.
Paulo Freire.

RESUMO

O presente trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa e tem como objetivo geral analisar os impactos da formação continuada na prática docente de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública do município de São Luís- Ma. O aspecto teórico da investigação teve como base autores como Ghiraldelli Jr. (2008), Melo (2012), Silva e Watanabe (2023), Fávero (2004), Carvalho (2017), Gil (2008), Laffin (2013), Freire (2019,1993, 1987), Paixão (2019), Gustsack, Viegas e Barcelos (2007), entre outros. Este estudo considerou inicialmente, para efeito de análise, a estrutura histórica da EJA no Brasil, assim como também no estado do Maranhão, também se optou por fundamentar o contexto histórico e legal da formação docente voltada para professores da EJA, assim, como a formação continuada para está modalidade de ensino. E com base na análise qualitativa, buscou-se, coletar informações juntos aos docentes de uma escola pública estadual de São Luís no período de Dezembro de 2024. O instrumento utilizado para coleta de informações foi o questionário, onde as perguntas foram organizadas por blocos e categoria, o que facilitou a coleta de informações e tornou a pesquisa possível. Mediante os dados coletados, constatou-se que a EJA, possui ainda um longo caminho a percorrer em relação a formação continuada do professor, que necessita de aporte teórico e metodológico para lidar com as especificidades do público.

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

ABSTRACT

The present work is a qualitative research, and its general objective is to analyze the impacts of continued training on the teaching practice of teachers who work in Youth and Adult Education in a public school in the city of São Luís- Ma. The theoretical aspect of the investigation was based on authors such as Ghiraldelli Jr. (2008), Melo (2012), Silva e Watanabe (2023), Fávero (2004), Carvalho (2017), Gil (2008), Laffin (2013), Freire (2019,1993, 1987), Paixão (2019), Gustsack, Viegas e Barcelos (2007), between others. This study initially considered, for analysis purposes, the historical structure of EJA in Brazil, as well as in the state of Maranhão, and also sought to substantiate the historical and legal context of teacher training aimed at EJA teachers, as well as continued training for this teaching modality. And based on qualitative analysis through field research, we sought to collect information from teachers at a state public school in São Luís in the period from December 2024. The instrument used to collect information was the questionnaire, which organized the questions by blocks and categories, which facilitated the collection of information and made the research possible. Through the data collected, it was found that EJA still has a long way to go in relation to the continued training of teachers, which requires theoretical and methodological support to deal with the specificities of the public.

Keywords: Youth and Adult Education. Continuing training. Teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização do professor.....	43
Quadro 2 – Frequência e oferta da Formação continuada	46
Quadro 3 – Tipos de programas de formação continuada.....	46
Quadro 4 – Temas mais abordados nas formações continuadas e relação com as necessidades dos professores.....	48
Quadro 5 – Contribuições dos programas de formação continuada.....	49
Quadro 6 – Principais desafios enfrentados na prática pedagógica na EJA...50	
Quadro 7 – Mudanças na Prática Docente	54
Quadro 8 – Principais dificuldades na prática docente.....	55
Quadro 9 – Contribuições das formações continuadas.....	57
Quadro 10 – Melhorias das formações continuadas.....	58
Quadro 11 – Avaliação da formação continuada.....	59
Quadro 12 – O futuro da EJA e formação continuada	60
Quadro 13 – Poder público e formação continuada.....	63

LISTA DE SIGLAS

ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

CEA - CURSO ELEMENTARES PARA ADULTOS

CEAA - CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS

CEB - CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

CEE - CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

CEJA - CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

CTA - CURSOS TÉCNICOS PARA ADULTOS

CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

DISUP - DIVISÃO DE ENSINO SUPLETIVO

EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ENCCEJA - EXAME NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE JOVENS E ADULTOS

FUNDEB - FUNDO NACIONAL DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAL

FUNDEF - FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

IDH - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

LDBEN - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEB - MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA EDUCAÇÃO

PAEMA - PLANO DE ALFABETIZAÇÃO EDUCADORA DE JOVENS ADULTOS E IDOSOS DO MARANHÃO

PBA - PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

PROEJA - PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A MODALIDADE EJA

PNA - PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

PNE - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

SEDUC - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SEA - SERVIÇO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

UFMA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E MARANHÃO.....	15
2.1	Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Aspecto histórico e político	15
2.2	Educação de Jovens e Adultos no Maranhão: Aspecto histórico e políticas.....	23
3	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.	28
3.1	A formação para Educação de Jovens e Adultos	28
3.2	A formação continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos	33
4	OS REFLEXOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO LUÍS – MARANHÃO	36
4.1	Abordagem metodológica	36
4.2	Caracterização do campo de pesquisa	39
4.3	Sujeitos envolvidos na pesquisa	39
4.4	Instrumento de coleta de dados	42
4.5	Análise de dados	45
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
6	REFERÊNCIAS	69
	APÊNDICES	80

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa contribuir para as discussões sobre formação continuada de professores que atuam na EJA, em especial, professores de uma escola pública do município de São Luís – MA, relacionando suas experiências com as pesquisas científicas existentes para mensurar os impactos da formação continuada no trabalho desses profissionais. A Constituição Federal de 1988 assegura, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assim, o artigo 206, no que lhe concerne, enfatiza no parágrafo I que o ensino deve ser ministrado com igualdade de condições para o acesso e permanência. Entretanto, essas normas institucionais muitas vezes não garantem a sua efetivação, o que gera um significativo número de brasileiros que não conseguem ter acesso a esse direito e, conseqüentemente, acabam por não concluir os estudos na idade reconhecida como adequada.

Diante de tal realidade, a Educação de Jovens Adultos (EJA) apresenta-se como modalidade de ensino destinada à população acima dos quinze anos que, por algum motivo, interrompeu os estudos, ou que nunca teve a oportunidade de frequentar a escola. O interesse por esta temática surgiu, a partir da minha vivência como aluna do turno noturno do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Essa turma tem como característica comum o fato de ter sido formada por alunos trabalhadores, fato que permitiu que eu pudesse me aproximar da realidade do público da EJA. Durante o meu processo formativo, observei que, embora a grade curricular do curso incluía três disciplinas voltadas para a EJA, não há oferta de estágio nessa área, o que acredito ser um limitador na formação inicial dos pedagogos.

É importante destacar que a EJA, atende um público diferente da educação infantil, portanto, não deve tratar seus alunos como uma criança, as quais a vida está começando, é necessária uma abordagem diferente e que valorize suas experiências de vida, comunidade, família e trabalho. Para isso, é preciso que o professor esteja preparado e saiba utilizar metodologia adequada para enfrentar os desafios que vão aparecer durante o processo de ensino e aprendizagem dos

jovens, adultos e idosos da EJA. Para tanto, o professor deve estar atualizado frente as novas demandas e passar por formação constante que engloba teoria e prática.

As políticas voltadas para EJA, não foram construídas de forma linear, provocando rupturas e atrasos em programas e projetos voltados para a modalidade. A Constituição Federal de 1988 instituiu direitos e ampliou acesso à educação, incluindo os jovens e adultos que não concluíram os estudos na idade adequada e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n. 9394/1996 que reconheceu a EJA como modalidade de ensino da educação básica. No entanto, Moura (2001) destaca que historicamente a EJA é tratada de forma marginal, isso ocorre desde programas e projetos que em sua maior parte são pobres teoricamente e deficientes na articulação da pesquisa e produção científica. De acordo com esta afirmação, é possível compreender que as ações voltadas para EJA foram desenvolvidas, sem base teórica que baliza uma metodologia que considera o contexto de vida ou trabalho desse público.

Compreendemos que a formação docente, não consiste apenas em transmissão de conhecimentos, é uma ação que envolve troca de saberes e experiências que visa preparar o professor para lidar com os desafios presentes na sala de aula. Entretanto, é importante destacar a LDB 1996, que instituiu a formação de nível superior em licenciatura para atuar na educação básica. A partir dos anos 2000 as políticas de formação de professores foram orientadas por quatro resoluções: CNE/CP 01/2002, CNE/CP 02-/2002, 2/2015 e 2/2019, em relação à formação inicial.

Segundo o Parecer n.º 11/2000 CNE/CEB que trata das disposições sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, os cursos de licenciatura devem disponibilizar em seu currículo disciplinas sobre a EJA. Porém, conforme destaca Ventura (2012), isso ainda não está claro, já que a legislação destaca a importância de uma formação específica para EJA, mas isso não acontece na prática, principalmente por conta das universidades que não reconhecem a Educação de Jovens e Adultos como área de conhecimento de grande importância na formação.

Desta forma, tem-se a necessidade de investigar sobre a formação continuada para professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), para compreender de que forma essa formação impacta na prática pedagógica e na qualidade do ensino, utilizando como base para investigação a prática de

professores de uma escola pública de São Luís. Assim, como consequência a contribuição desta investigação baseia-se em discutir a realidade de professores de uma escola pública e relacioná-la com as pesquisas já existentes sobre EJA, refletindo sobre como a educação continuada pode impactar no trabalho docente, especialmente em São Luís onde existem poucas pesquisas voltadas para o tema.

Estudar a realidade vivenciada por docentes que atuam na EJA, particularmente em uma escola pública de São Luís, visa contribuir para uma compreensão mais aprofundada sobre a temática. Assim, surgiu a necessidade de investigar os reflexos da formação continuada na prática dos professores que atuam nesta modalidade de educação, surgindo o seguinte questionamento: quais os impactos da formação continuada na prática docente dos professores da EJA em uma escola pública de São Luís?

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar os impactos da formação continuada na prática docente de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública do município de São Luís-MA. Para atingir o objetivo principal, foi desenvolvido três objetivos específicos, que são: discutir sobre o contexto histórico e política da Educação de Jovens, Adultos e sua importância para a formação docente. Identificar quais políticas de formação continuada estão sendo ofertadas aos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos; e, por fim, analisar como a formação continuada impacta a atuação dos professores no processo de ensino e aprendizagem, tornando-a mais eficaz e reflexiva.

Esta pesquisa tem como abordagem metodológica a pesquisa de abordagem qualitativa. A base dessa pesquisa é a existência de um fundamento de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, uma relação de uma interdependência sujeito e objeto. Como assevera Moretti (2023) para fazer um estudo de cunho qualitativo, é necessário que o pesquisador colete informações, e considere o ponto de vista dos envolvidos e diferentes pontos de vistas sobre a mesma situação.

Foram utilizados como base teórica para este estudo autores como Ghiraldelli Jr. (2008), Melo (2012), Silva e Watanabe (2023), (Fávero, 2004), Carvalho (2017), Gil (2008), entre outros, que serviram para enriquecer a pesquisa. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública de São Luís, que contou com a participação de 4 (quatro) professores, que contribuíram para esta investigação

respondendo o instrumento de coleta de dados, sendo um questionário, utilizado para facilitar a coleta de informações. A escolha para coleta de informações foi o questionário que segundo Lakatos e Marconi (2003) “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito [...]”. Assim, o uso do questionário facilitou a pesquisa e a tornou possível de ser realizada. Os dados obtidos foram analisados sob a luz de autores e pesquisadores sobre o tema.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos: o primeiro capítulo é a introdução do trabalho, contendo a justificativa, problema e objetivos da pesquisa. No segundo capítulo é realizada uma discussão sobre os fundamentos teóricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no estado do Maranhão, destacando o desenvolvimento histórico com principais fatos e leis. Já o terceiro capítulo trata da formação continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos e sua importância para o desenvolvimento de uma educação com qualidade. No capítulo seguinte, é realizada a análise dos dados coletados durante a pesquisa realizada. Por fim, as considerações finais retomam os objetivos do trabalho, destacam as conclusões alcançadas e sugerem possíveis encaminhamentos para futuras pesquisas na área da EJA.

2 O CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NO ESTADO DO MARANHÃO

Este capítulo trata sobre aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos no país, apontando leis e acontecimento que marcaram a EJA no Brasil, trazendo aspectos desde o início da educação com os Jesuítas até políticas mais recentes, abordando também aspectos que contribuíram para o desenvolvimento da EJA no Maranhão. Para o embasamento desta discussão, foram utilizados estudos de Ghiraldelli Jr. (2008), Melo (2012), Silva e Watanabe (2023), entre outros, para melhor compreensão.

2.1. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Aspectos históricos e políticos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo político abundante e apresenta uma trajetória marcada por lutas, avanços, conquistas e retrocessos. As incongruências que ocorreram durante o processo histórico da educação, acabaram por gerar a interrupção de políticas públicas ligadas ao desenvolvimento educacional que refletem na EJA. Entretanto, para compreender a Educação de Jovens e Adultos e todos os sujeitos nela envolvidos é necessário fazer uma retomada do processo histórico da educação tomada por questões políticas, sociais, culturais e econômicas.

Para se traçar um caminho da EJA é necessário compreender, como a educação brasileira se desenvolveu em seu contexto histórico. De acordo com Ghiraldelli Jr. (2008) a educação brasileira teve início no ano de 1549 com a chegada dos jesuítas, empenhados em expandir o catolicismo pelo mundo, sendo os primeiros alvos os povos indígenas, nas palavras do autor:

A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil -1808-1821. (Ghiraldelli Jr.,2008, p. 24)

Conforme destaca Melo (2012) os Jesuítas tinham o objetivo de difundir a cultura europeia para beneficiar os colonizadores, esse domínio dos Jesuítas tornou-se hegemônico junto com o poderio da igreja católica no Brasil, que durou cerca de 210 anos, finalizando em 1759, com a expulsão dos Jesuítas pelo primeiro-ministro

de Portugal conhecido popularmente como Marquês de Pombal. Assim, Melo (2012) destaca:

[...]a reforma educacional empreendida pelo Marquês de Pombal propunha alguns avanços, se comparada ao ensino jesuítico. Entre eles estavam: 1. a formação do perfeito nobre (negociante); 2. simplificação e abreviação dos estudos, motivando o ingresso em cursos superiores; 3. melhoria do aprendizado da língua portuguesa; e 4. inclusão de conhecimentos científicos. (Melo, 2012, p.19)

A intenção de Marquês de Pombal era tornar o ensino longe do viés religioso e gratuito para os filhos da elite. Porém, por conta da forte intervenção religiosa exercida pelos Jesuítas isso não se concretizou. Mesmo com a vinda da família real ao Brasil em 1808, com D. João VI, não representou uma disposição sistemática de organização do ensino no Brasil, o destaque dessa época, segundo Melo (2012, p.) a educação se concentra em atividades isoladas como a criação de diversos cursos de ensino superior, marcando a ruptura com a educação Jesuíta e priorizando o desenvolvimento científico, mas as escolas primárias tinham o papel de apenas ensinar a ler e escrever. No ano de 1821, D. João IV retorna para Portugal e seu filho D. Pedro I proclamou a independência do Brasil em 1822.

A primeira Constituição Federal Brasileira foi promulgada no ano de 1824, e não houve preocupação com a educação, reservando apenas dois incisos do Art. 179, sendo eles “XXXII. A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos; e ao XXXIII. Collegios, e Universidades, a onde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (BRASIL, 1824). De acordo com Melo (2012, p.) o Ato Adicional à Constituição (1834) “delegou às províncias a responsabilidade do ensino primário e secundário”. Não havia professores, habilitados para ensinar, o que gerou a necessidade de se criar escolas normais.

O primeiro decreto voltado para EJA que se tem notícia é o nº 7.247 de 19 abril de 1879, que destaca em seu Art. 2 no inciso “§ 2º Os meninos que atingirem a idade de 14 anos, antes de haverem concluído o estudo das disciplinas mencionadas no princípio deste artigo, são obrigados a continuar, sob as penas estabelecidas, nas parochias onde houver escolas gratuitas para adultos” (BRASIL, 1879). Entretanto, como destaca Silva e Watanabe (2023, p.5): “essas experiências aconteciam, em sua maioria, no processo de doutrinação religioso, transformando a educação não em um direito básico, mas em um ato de solidariedade”, assim, a educação na época não era um direito estabelecido por lei.

Conforme Souza e Santos (2019), durante a Primeira República (1889 -1930) foi herdado a dualidade do ensino que oferecia uma educação distinta para a elite junto com a desorganização do período monárquico. Com o intuito de resolver a situação, reformas foram propostas como a Benjamin Constant, porém essas não alteravam a estrutura educacional, que mantinha o mesmo princípio. A descentralização do ensino, determinada pela Constituição de 1891, transferiu a responsabilidade do ensino primário para os estados, isso resultou no abandono dos estados mais pobres, causando uma educação precária. Santos e Souza (2019) destacam:

O sistema federativo de governo, estabelecido pela Constituição da República de 1891, ao consagrar a descentralização do ensino, acabou construindo um sistema educacional pouco democrático, que privilegiava o ensino secundário e o superior – responsabilidade da União – em detrimento da expansão do ensino primário – reservado ao estado. A descentralização que conferia maior poder aos Estados podia representar, no plano das ideias, mudanças satisfatórias e significativas, mas na realidade representou o descaso e o abandono dos estados mais pobres, que se viam cada vez mais à mercê da própria sorte. Isso refletia no âmbito educacional e relegava principalmente os menos favorecidos a uma educação precária ou ao analfabetismo, já gritante em nosso país. (Souza; Santos, 2019, p.2)

A partir de 1930 com o Estado Novo, a sociedade passa por um processo de mudança e a EJA passa a ter mais espaço, pois com o processo de industrialização passa a ser necessário mão de obra qualificada, o que evidencia a necessidade de investimento em educação. Nesse período, foi criado pelo Distrito Federal o Serviço de Educação de Adultos (SEA). Rezende (2008) destaca a oferta cursos primários para adultos e de aperfeiçoamento, desenvolvidos já na década de 1940, quando foram criados os Cursos Elementares para Adultos (CEA) e os Cursos Técnicos para Adultos (CTA). Todos faziam parte da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Assim houve debates e mudanças na educação, como o Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Ministério da Educação. Além da constituição, o governo sancionou diversos decretos que foram denominados de Reforma Francisco Campos, organizando o ensino secundário e as universidades (Bello,2001).

A Constituição 1934 foi considerada um avanço para a educação brasileira, pois foi a primeira a reservar um capítulo para educação destacando-a como direito de todos e mantendo sua gratuidade e oferta pelo Estado, conforme destaca o Art. 148: “Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o

desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral[...]” (BRASIL, 1934). Entretanto, essa constituição acabou perdendo espaço para a constituição de 1937, que, em seu texto destacou a educação ainda gratuita no Artigo 130, mas tirava do Estado a responsabilidade de oferecer aos mais pobres representando um retrocesso (Brasil, 1937). Como destaca Bulhões (2009):

Sob o influxo da Revolução de 30, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 16 de julho de 1934, representou um processo de modernização do Estado, assegurando, pela primeira vez na história, a educação como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Ela mantém a gratuidade do ensino primário e propõe sua extensão a outros níveis de ensino. A Constituição de 1937 foi a segunda Carta brasileira outorgada, neste caso, pelo Estado Novo, em decorrência das condições políticas e ideológicas, tanto internas quanto externas, que terminaram por derrubar o renovado texto constitucional[...].

Esta Carta significou um retrocesso considerável em relação à Constituição anterior, especialmente no item que se refere à educação, atribuindo-se à família a responsabilidade primeira pela educação integral da prole, e ao Estado o dever de colaborar para a execução dessa responsabilidade. (Bulhões, 2009, p.180-181).

No ano de 1942, alguns decretos foram criados para organizar a educação, que foram chamados de Leis Orgânicas do Ensino. Os objetivos propostos visavam reformar o currículo do ensino industrial, nº 4.073/1942, (formar profissionais para atividades industriais), comercial, nº 6.141/1943, (exames para ingresso em curso técnicos), normal, nº 8.530/1946, (formar professores para escolas primárias) e agrícola, nº 9.613/1946, (cursos continuados na área para Jovens e Adultos).

A 5ª Constituição Federal foi criada no ano de 1946, e possuía princípios liberais e democráticos, destacando no Artigo 166, o qual designava que: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”, estabelecendo a educação como um direito universal, conferiu à União a responsabilidade pela criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornou o ensino primário obrigatório (Brasil, 1946). É importante também destacar que nesse período foi criada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) como primeira ação governamental voltada à educação de jovens e adultos no Brasil. Segundo Silva e Watanabe (2023 p.8), essa campanha “tinha por objetivo levar a educação de base a todos os brasileiros iletrados nas áreas urbanas e rurais” e foi iniciada em 1947, pelo Ministério da Educação e Saúde.

Em 1958, é realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em que houve de mais importante, conforme Silva e Watanabe (2023, p.9), o “aparecimento de ideias inovadoras que rompem com o sistema de “Campanhas” de

alfabetização e alargam os horizontes para a compreensão do fenômeno da dificuldade em melhorar os índices de alfabetismo no País”. Durante o congresso houve diversas discussões que trouxeram novas perspectivas sobre o analfabetismo do Brasil. O destaque foi a defesa de Paulo Freire, que com a leitura do relatório intitulado: “A educação de adultos e as populações marginais. O problema dos mocambos” abordou o analfabetismo no Nordeste através da sua ligação com razões sociais e econômicas.

No ano de 1961, o Movimento da Educação de Base (MEB) foi criado e segundo Moura (2009) foi um programa de caráter não governamental, financiado pelo governo, liderada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que ofertava educação a comunidades rurais e urbanas marginalizadas. Esse movimento visava promover a alfabetização e a conscientização social através da cultura popular, para promover a mudança e melhoria nas condições de vida e trabalho. Após treze anos de luta e discussões pela educação, em 1961, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 4.024/61, que favoreceu as escolas particulares em relação ao ensino gratuito, equiparou os cursos de ensino médio e deixou a cargo dos conselhos federais e estaduais a organização do currículo (Brasil,1961). Melo (2012, p.65) destaca que:

A Lei privilegiou os estabelecimentos de ensino particulares, omitindo o dever do Estado de disponibilizar ensino gratuito, previsto pela Constituição de 1946. Estabeleceu também o princípio da equivalência para os cursos do ensino médio (secundário e técnico), com articulação horizontal (possibilidade de mobilidade entre os cursos) e vertical (acesso ao ensino superior mediante aprovação em exame vestibular). Determinou também a organização e composição do currículo com disciplinas obrigatórias e disciplinas obrigatórias complementares definidas pelo Conselho Federal de Educação; e disciplinas optativas, indicadas pelos Conselhos Estaduais de Educação. Muitos estabelecimentos de ensino ofertavam disciplinas do curso profissionalizante como optativas, entre elas as artes industriais, técnicas agrícolas e técnicas comerciais.

O educador Paulo Freire, no ano de 1962, desenvolveu no interior do Rio Grande do Norte, um método revolucionário para alfabetizar adultos em apenas 40 horas. O método criado por Freire despertou o interesse no governo, como destaca Melo (2012), o governo da época influenciado pelo resultado positivo do trabalho de Freire criou em 21 de janeiro de 1964 o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), no qual seria utilizado o método de Paulo Freire. Esse Plano visava materializar propostas educacionais alinhadas com a necessidade do povo brasileiro, desenvolvimento crítico e quebrando o ciclo de ideias pedagógicas externas e

tradicionais, mas o trabalho foi interrompido pelo Golpe Militar (1964-1985) utilizando o comunismo como desculpa.

Estas atividades concretizavam propostas educacionais coerentes com a necessidade do povo brasileiro, rompendo com o ciclo de importação de ideias pedagógicas. Esta forma de pensar se contrapõe à dos defensores dos ideais da Escola Nova (“otimismo pedagógico”). Na verdade, estes movimentos de educação popular buscavam reverter, na prática, a proposta elitista da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este trabalho foi interrompido pelo golpe militar de 1964, sob a alegação de que era subversivo, comunista. (Melo, 2012, p. 67).

A educação já passava por dificuldades em alcançar a universalização e democratização, durante o regime militar isso piorou, com uma educação pautada pela repressão e privatização. O ensino de qualidade continuou beneficiando a elite, enquanto os mais pobres eram excluídos e/ou tendo o foco da sua educação no ensino profissionalizante e tecnicista, cujo objetivo era a preparação de mão de obra para o mercado. O magistério foi desestruturado por leis desalinhadas para que a educação passasse a servir ao regime, moldando indivíduos passivos e voltados ao trabalho e lucro, conforme relata Souza e Santos (2019, p.3):

Se a educação antes do período ditatorial, com as supostas ideias de universalização e democratização, nunca conseguiu consolidá-las, nesse período distanciou-se cada vez mais desse ideal, pois se pautou pela repressão, pela privatização do ensino, continuou privilegiando a classe dominante com o ensino de qualidade, deixando de fora as classes populares, oficializou o ensino profissionalizante e o tecnicismo pedagógico, que visava unicamente preparar mão de obra para atender às necessidades do mercado e desmobilizou o magistério com inúmeras e confusas legislações educacionais. A educação passou a atender o regime vigente e de modo geral visava transformar pessoas em objetos de trabalho, de lucro; seres passivos diante de todas as arbitrariedades que lhes fossem impostas.

Com o golpe militar, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) não pode ser implementado e no seu lugar foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), pelo Decreto nº 5379/67. Esse movimento tinha como propósito alfabetizar a população brasileira em massa e, foi também, conforme Melo (2012) “primeira iniciativa governamental brasileira para a erradicação do analfabetismo no país, que visava à qualificação do trabalhador”.

O Ensino Supletivo foi destacado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5692/71, no qual foi reservado o capítulo IV (Brasil, 1971). O artigo 24 desta lei destaca:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à

escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Nos anos de 1980, com o movimento de redemocratização no país, o Mobral encerrado e instituiu-se a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), submetida ao Ministério da Educação, que disponibiliza apoio técnico e financeiro às iniciativas de alfabetização efetivas.

Após o período da ditadura militar (1964-1985), houve a promulgação da Constituição Federal de 1988, que trouxe uma nova perspectiva para educação brasileira destacando direitos, deveres e fundamentos. É possível destacar o artigo 205, que fala sobre gratuidade e direito e o artigo 208, inciso VI, que trata sobre “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (Brasil, 1988). Em consonância com a CF/88, em 1996 é implementada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (nº 9.394/96), que estabelece a EJA como modalidade da educação básica, sendo destinada uma seção apenas para a modalidade preservando o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico e ao dever público gratuito, designando aos entes federados por intermédio da identificação e mobilização do serviço, com direito ao acesso e permanência. O artigo 37 e § 1º da LDB diz:

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

Em 10 de maio de 2000, o Conselho Nacional de Educação estabelece o Parecer nº 11/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Esse é um documento essencial para entender as particularidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e afirma que:

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas” (Brasil, 2000, p.5).

E para reparar essa dívida destaca as três funções reparadoras da EJA:

[...] a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a

uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (BRASIL, 2000,p.6).
 [...] A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada [...] (BRASIL,2000,p.9).
 [...] função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora.¹³ Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA (Brasil,2000,p.11).

No ano de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pela Lei nº 10.172/2001, onde foi estabelecido várias metas para a educação brasileira a serem alcançadas entre os anos de 2001-2011. Nesta lei foi reservado o capítulo III para tratar das modalidades de ensino, sendo a EJA, inserida no item 5 desta lei para tratar do diagnóstico, diretrizes e metas/ objetivos. Quanto às metas e objetivos, foram destacados 26, entre essas, destacamos a meta 1 que tratava da erradicação do analfabetismo, a saber: 1. Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo. (Brasil, 2001)

Em 2003, o Governo Federal realizou políticas e programas voltados para a EJA, tais como: a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, promovendo o Programa Brasil Alfabetizado, englobando o Projeto Escola de Fábrica que inclui os cursos de formação profissional; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), Lei nº 11.692/08, como política educacional de reinserção de jovens que foram alfabetizados e tenham entre 18 e 29 anos, mas que não concluíram o ensino fundamental por algum motivo e desejam obter a formação básica, qualificação profissional e uma formação associada às ações comunitárias; e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), Lei nº5840/06, voltado a atender à demanda de jovens e adultos pela oferta da educação básica (ensino fundamental e médio) articulada à educação profissional.

A portaria nº 2270, de 14 de agosto de 2002 institui o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), que tem por objetivo realizar uma avaliação para aferir a competência e habilidade dos jovens e adultos (Brasil, 2002). O inciso I do artigo 2 desta portaria destaca um dos objetivos do Encceja:

I – construir uma referência nacional de auto-avaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências e habilidades, adquiridas no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e

organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais; (Brasil, 2002).

O Ministério da Educação (MEC), em 2007, viabilizou a institucionalização do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), Lei nº 11.494, no qual a EJA passou a fazer parte da política de fundos de financiamento da educação. Segundo Castro (2020) o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), anterior ao FUNDEB, não atendia a modalidade EJA priorizando o ensino fundamental regular. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, instituído pela Lei 13.005/2014, tem como objetivo a universalização da Educação Básica com qualidade, por meio da inclusão até a garantia de acesso a todos; permanência e a conclusão dos estudos e a promoção da igualdade de direitos (Brasil, 2014). A EJA está em destaque em algumas metas, dessas se destacam as metas 8,9 e 10 que propõe metas em prol da erradicação do analfabetismo:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2014).

Mais recente, foi lançado o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (Pacto EJA) instituído pelo decreto nº 12.048 de 5 de junho de 2024, que destaca em seu Art. 2 as diretrizes do pacto que de forma resumida visa erradicar o analfabetismo, aumentar o nível de escolaridade, expandir a oferta de vagas na educação de jovens e adultos (EJA), vincular a EJA à formação profissional e reduzir as desigualdades no sistema educacional público (Brasil, 2024).

2.2. Educação de Jovens e Adultos no Maranhão: Aspecto histórico e políticas

O Maranhão é um estado brasileiro localizado na região nordeste, e de acordo com o IBGE (2022) possui atualmente uma população de 6.776.699 habitantes, com um total de 217 municípios espalhados por uma área de 329.651.495 km², sendo o 4º estado com maior população do nordeste. É um estado culturalmente rico, porém, em relação ao desenvolvimento é considerado o estado mais pobre do país.

O Maranhão é o 4º estado com maior número de pessoas analfabetas em todo o país, perdendo apenas para Paraíba, Piauí e Alagoas. O estado apresenta uma taxa de 15% de analfabetismo entre jovens, adultos e idosos, sendo a 4ª maior do país (IBGE,2022). O destaque vai para o município de Coroatá que configura em primeiro lugar com mais analfabetos na lista de cidades com 10 a 50 mil habitantes.

Desta forma, cabe destacar o processo histórico da Educação de Jovens e Adultos no Maranhão, para melhor compreensão do processo educativo que levou aos resultados. No Maranhão a EJA tem seu início a partir de 1947, com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que foi a primeira campanha do governo voltada para o EJA. No início da década de 60, o Maranhão realizou o curso de alfabetização de adultos, que foi financiado pelo Movimento de Educação de Base (MEB) que tinha como objetivo desenvolver um projeto de ação de base nas regiões norte, nordeste e centro-oeste (Fávero, 2004).

Em 1967, durante o governo de José Sarney, executa o projeto “João de Barro”, que foi elaborado segundo as mesmas estratégias que o MEB e encerrou as suas atividades no Maranhão em Junho de 1967. Esse projeto era voltado para a população rural do estado e tinha como objetivo, através da educação inserir o homem rural no processo de desenvolvimento socioeconômico racionalizado. Com relação a esse projeto Kreutz (1982), destaca:

[...] a fase experimental do projeto “João de Barro”, iniciou-se em agosto de 1967. Ao final daquele ano, os resultados alcançados foram plenamente satisfatórios e partiu-se imediatamente para a consolidação do projeto.

Após o crescimento vertiginoso dos três primeiros anos, quando a matrícula total passou de 2.779 para 75.892 alunos, iniciou-se, em 1970, um declínio nas atividades do projeto. (Kreutz,1982, p.78).

O ensino supletivo se consagrou no Brasil, pela lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971, onde o capítulo IV trata sobre o supletivo (BRASIL, 1971). Em 1973 através do Conselho Estadual de Educação (CEE) o ensino supletivo é oficializado pela Lei 15/73 “que estabelecia normas gerais para o Ensino Supletivo no Sistema de Ensino do Maranhão” (Carvalho, 2017,p.51). O Maranhão através da Seduc desenvolveu ações para cumprir esta normativa, com a Coordenação de Ensino Supletivo (CESU) em 1979 que assumiu as seguintes atribuições:

[...] coordenar e operacionalização dos programas Programa de Alfabetização Funcional (PAF); Programa de Educação Integrada (PEI); LOGOS II; Telecurso de 1º e 2º graus, circuito fechado de televisão; Exames de Suplência de Educação Geral: 1º e 2º graus; Exames de Suplência Profissionalizante como: telecomunicações, radiologia médica,

auxiliar de enfermagem, transações imobiliárias, entre outros. Até o final da década de 1980, a CESU continuou coordenando a operacionalização destes projetos (Carvalho, 2017, p.51).

A década de 1990 foi marcada por desmontes e falta de investimentos na educação, assim poucas políticas e projetos voltados para EJA foram realizados. O Maranhão enfrentava dificuldades em relação à base institucional por conta de inúmeras reformas administrativas. Nesta mesma época, Carvalho (2017) destaca através do relato de uma funcionária da Seduc, a criação do Plano Decenal do Estado do Maranhão e que afirma que este plano foi feito sem a devida participação dos funcionários da secretaria que atuavam na EJA, evidenciado que o documento foi construído sem a participação dos interessados em articular demandas e propostas para uma EJA de melhor qualidade. De acordo com Carvalho (2017 apud Maranhão, 1994, p.41):

O Plano Decenal do Estado do Maranhão define como um dos objetivos “promover modalidade diversificadas de educação continuada a jovens e adultos subeducados, incluindo capacitação sócio-profissional, educação para saúde e nutrição, fortalecimento familiar e a integração ambiental”. Entre as metas, destaca-se a que se relaciona com a EJA: “ampliar o atendimento a jovens e adultos, priorizando a faixa de 15 a 29 anos, de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente às quatro primeiras séries a 523.454 analfabetos e 350.000 subeducados.”.

Durante o período de 1995-1998, alguns programas voltados para EJA foram lançados pela Coordenadoria de Ensino Especial – Divisão de Ensino Supletivo (Disup), como o Telecurso 2000, programa de ensino a distância (EaD) que transmitiu aulas de ensino fundamental e médio na TV, no Maranhão, através do programa "Viva Educação; e o Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos (Peja), programa do Ministério da Educação (MEC) que visa à alfabetização e à escolarização de jovens e adultos.

A partir de 2001, o Centro de Estudo Supletivo, através da resolução 235/2001, passa a se chamar Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) que passou a ofertar o ensino semipresencial e aplicar exames estaduais e certificação dos outros níveis de ensino (Santos, 2022, p.47, apud Maranhão 2001).

No ano de 2002, foi lançado o “Programa Vamos Ler”, que tinha como objetivo formar cidadãos e promover a alfabetização da população acima de 15 anos (Maranhão, 2002). Alguns programas do Governo Federal foram implantados no Estado, como é o caso do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) do ano de 2003 e que foi atualizado pelo decreto 10.959 consistem em:

O Programa Brasil Alfabetizado consiste em instrumento complementar O Programa Brasil Alfabetizado consiste em instrumento complementar para consecução da meta de alfabetização da população com idade igual ou superior a quinze anos que esteja fora das redes regulares de ensino, em conformidade com o Plano Nacional de Educação. (Brasil, 2022).

Em 2008, durante o Governo de Jackson Lago (2008-2011), foi criado o Plano de Alfabetização Educadora de Jovens, Adultos e Idosos do Maranhão (Paema), que tinha como objeto conforme relata Linhares e Leite, (2009) alfabetizar aproximadamente 770.000 maranhenses por meio da educação, visando potencializar suas trajetórias de cidadania escolar, com o objetivo de promover práticas diárias de autonomia, tanto no âmbito da participação pública e política, quanto nas esferas mais pessoais e existenciais.

No ano de 2013, foi aprovada a Proposta Curricular Reformulada do Curso de Ensino Médio para a EJA, pela Resolução 33/2013 do CEE-MA. O Plano Estadual de Educação do Maranhão foi aprovado em 11 de Junho de 2014, pela Lei nº 10.999, e está dividido em metas e estratégias, e destaca a necessidade de ampliar o acesso e as condições de permanência da EJA, isso está disposto na estratégia 1.1.4.1 que destaca:

Democratizar o ensino implica, acima de tudo, garantir a todos os jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à escola, sejam mulheres, indígenas, afrodescendentes, de outras etnias ou pessoas com deficiência, uma oportunidade de domínio do saber socialmente produzido. Este é um direito assegurado a todos e cabe ao Estado provê-lo, através de sua política educacional. (Carvalho apud Maranhão, 2014, p.8)

Através do projeto “Mais IDH”, foi implementado no Maranhão pelo Decreto nº 30.612/2015, a “Jornada de Alfabetização do Maranhão Sim, eu Posso!” e o Programa Brasil Alfabetizado – PBA. O Programa Brasil Alfabetizado – PBA é um programa federal e possui duração de oito meses e prevê o cadastro do estado ou município, repasse de verba para pagamento de bolsas para alfabetizadores, compra de materiais didático-pedagógicos, etc...(Maranhão, 2022, p.2). Já o programa “Sim, eu Posso!:

O “Sim, Eu Posso!” é um Programa Estadual também voltado à alfabetização de jovens, adultos e idosos, o qual contou com a assessoria do Movimento Sem Terra (MST) do Maranhão, durante a sua elaboração, e teve como base didática a utilização do método de alfabetização cubano, denominado “Sim, Eu Posso”, do Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribenho de Cuba (IPLAC). Além disso, propõe-se a ter como referencial teórico os fundamentos dos círculos de cultura da pedagogia freiriana (Maranhão,2022,p.2)

Os programas alcançaram resultados positivos, atendendo cerca 39.000 alunos nos dois ciclos e alfabetizando quase 26.000 alunos que fazem parte do público da EJA.

3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, será apresentada uma reflexão acerca das políticas de formação docente e as políticas de formação voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. As considerações feitas neste capítulo servirão para orientar o entendimento a respeito da temática deste trabalho, destacando as políticas de formação em todo contexto histórico desde as primeiras até as mais recentes para a compreensão de como ocorre o processo formativo do professor que atua na EJA. Para melhor compreensão da formação de professores para EJA, foram utilizados estudos de Moura(2001), Arroyo (2006), Farias e Souza(2014), entre outros.

3.1 A Formação para professores da Educação de Jovens e Adultos.

Para desenvolver uma reflexão acerca do processo formativo do educador (a) da EJA, inicialmente é necessário compreender as especificidades existentes na modalidade e partir disso, determinar o padrão de uma política de formação para EJA. Por conseguinte, Arroyo (2006) destaca que os profissionais da EJA devem conhecer profundamente os jovens e adultos com quem trabalham, entendendo como constroem suas identidades e suas realidades de vida. A EJA exige um modelo pedagógico específico, e, portanto, os professores precisam estar bem preparados para lidar com as individualidades e os desafios, proporcionando uma educação mais eficaz.

As práticas voltadas para a EJA são pautadas por leis e resoluções que determinam sobre cursos, programas para ingresso ou retorno à educação básica articulada, preferencialmente, a educação profissional. Assim, a oferta de cursos e programas voltados para a escolaridade de jovens e de adultos requer que os conteúdos sejam trabalhados de forma diferente do ensino regular, com métodos e tempos condizentes com o perfil do estudante dessa modalidade de ensino, ou seja, com a experiência que ele traz para o processo (Thompson, 2002).

As políticas e programas voltados para Educação de Jovens e Adultos, sempre enfrentaram grandes desafios para serem estabelecidas. Mesmo com o reconhecimento da EJA pela Constituição Federal de 1988 como um direito muitas ações voltadas para essa modalidade eram planejadas, mas dificilmente concretizadas. A formação para o professor da EJA não passaria longe das

dificuldades enfrentadas pela modalidade de ensino, Alves (2018, p.37) destaca que os programas que são ofertados como formação para EJA, não se enquadram como formação continuada, pois, abrangem toda educação básica e não a modalidade especificamente.

A formação inicial é a base para qualquer profissional, mas, os avanços que ocorrem constantemente em diversas áreas do conhecimento exigem do profissional atualização frequente. A formação continuada permite ao professor aprimorar sua prática docente, por meio de estudos e reflexões, adaptando suas metodologias às necessidades dos alunos e aos novos desafios educacionais. Isso é ressaltado nas palavras de Chimentão (2009) que diz que é mais difícil para o professor modificar o seu fazer pedagógico se ele não tiver acesso a novas experiências, pesquisas e novas formas de ver e pensar a escola, ampliando dessa forma suas perspectivas

As questões relacionadas a formação do(a) educador(a) da EJA, não são recentes, Soares e Pedrosa (2016) destacam as discussões que ocorreram no I e II Congresso Nacional de Educação de Adultos realizados em 1947 e 1958, onde já se ressaltava as especificidades da modalidade e a necessidade de uma formação adequada, com métodos e conteúdos pensados para esse público. A educação de jovens e adultos (EJA) tem uma trajetória marcada por diversas intervenções, algumas, ligadas ao direito e formação de profissionais que trabalham com um público tão específico. Com relação ao campo legal, a LDB 5692/1971, reservou o Capítulo IV para tratar sobre o ensino supletivo e o seguinte capítulo V sobre a formação de professores, mas, as medidas destacadas nessa lei não compreendem a formação necessária para os professores (as) da EJA.

A Constituição Federal de 1988 destaca a garantia da EJA como uma modalidade educacional que possui características específicas, no art. 208 no inciso I, alterada pela Emenda Constitucional 59, de 2009, destacando a idade obrigatória e oferta de forma gratuita aos que não tiveram condições de concluir os estudos na idade adequada (Brasil, 1988). Também existe a garantia do ensino noturno destacada pelo inciso VI “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (Brasil, 1988, s/p).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 destinou um capítulo e seção lei (seção V – Cap. II) a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é reconhecida como modalidade educacional. O aspecto legal da EJA está ligado ao direito à escolarização, por ser "destinada àqueles que não tiveram acesso ou

continuidade de estudos na idade própria" (Brasil, 1996, s/p). No texto da LDBEN 9394/1996 no destaca no Art.4º inciso VII uma educação para jovens e adultos que se adequem às suas necessidades e disponibilidade garantindo acesso permanência aos que fazem parte da classe trabalhadora (Brasil,1996). Percebe-se que as individualidades dos alunos trabalhadores devem ser consideradas no contexto escolar, evidenciado a necessidade de uma formação específica para atuar nesta modalidade.

Em relação à formação docente voltada para EJA, a LDBEN destaca no art. 61 que a, "formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando" (Brasil, 1996,s/p). O artigo destaca a importância de se ter uma formação que abrange todas as modalidades de ensino e suas características, isso inclui a EJA e seu público com características e necessidades próprias. Entretanto, mesmo com esta normatização, a oferta de disciplinas nos cursos de graduação ainda não contempla a modalidade no quesito formação docente.

Freire (2002) reforça a necessidade de uma formação docente permanente, pois a prática do ensino é constante e exige adaptação. A formação inicial, que integra teoria e prática, é essencial, mas a formação continuada é crucial para apoiar os professores, ajudando-os a compreender seus alunos e a superar os desafios da EJA. A resolução CNE/CP 01/99, destaca no Art. 6 parágrafos 1º a necessidade dos cursos de formação normal superior preparar o docente para EJA conforme "V - educação de jovens e adultos equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental" (Brasil, 1999, p.3).

A Resolução 01/2000 do Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio do Parecer 11/2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que passa a ser vista como "uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas" (Brasil, 2000, p.5). Desta forma, é destacado no parecer a importância da ligação da EJA e do ensino noturno para atender o aluno que faz parte da classe trabalhadora, tal como, uma formação específica para atender as necessidades desse público como destacado a seguir:

O art. 4º, VI da LDB impõe a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; e no inciso VII, a 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.

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. (Brasil, 2000, p. 58).

Em relação às instituições de ensino superior que ofertam formação voltada para professores, o Parecer 11/2000 destaca que se deve abordar a EJA na formação do profissional:

As instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender esta finalidade, elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. (CNE/CEB, 2000, p. 58).

Com relação ao preparo do profissional que atua na Educação de Jovens e Adultos diz que deve incluir “além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (Brasil, 2000, p. 56). Portanto, de acordo com Lima (2021) existe complexidade no que diz respeito aos conteúdos para a formação docente, pois, exige do professor desta modalidade conhecimento suficiente para compreender os múltiplos conhecimentos desses alunos.

O Parecer 9/2001, do Conselho Nacional de Educação, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, diz que “As temáticas referentes à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial e Educação Indígena, raramente estão presentes nos cursos de formação de professores” (Brasil, 2002, p.38), é perceptível que a EJA, assim, como outras modalidades não são prioridades em uma formação voltada para o profissional da área, o que acaba prejudicando o desenvolvimento de uma educação de qualidade, Lima (2021) destaca “[..]na precariedade de uma formação docente específica, muitas vezes os saberes e as experiências dos alunos são desvalorizados, gerando desmotivação

tanto para o aluno como para o professor, que não sabe explicar o motivo dessa desmotivação. O parecer ainda destaca:

Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular. Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos. (Brasil, 2002, p. 26)

Entre os anos de 2003-2016, Lima (2021) destaca que foi a época dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) e que houve valorização das políticas educacionais, isso inclui a EJA, pois a oferta foi ampliada. Assim, foi criada em 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade– (Secad), que depois passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi). A secretária tem como objetivos: a promoção de ações de programas e políticas para Educação de Jovens e Adultos e outras modalidades; aprovar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, incluindo as matrículas da EJA dos seus recursos – Lei nº. 11.494/07 (Brasil, 2007). A secretaria foi encerrada em 2019 e restabelecida em 2024.

Se tratando da formação para EJA, o curso de licenciatura em Pedagogia é orientado pela Resolução CNE/CP n.1, de 2006, que define as diretrizes curriculares para o curso. Estabelece no artigo 5º, inciso IV:

Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano [...] e do artigo 8º, nos incisos III “atividades complementares envolvendo [...] de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais[...]” e IV [...] estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, [...] d) na Educação de Jovens e Adultos. (Brasil, 2006, grifo nosso).

Foi publicada a Resolução 01/2021 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabelece diretrizes para alinhar a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Essas diretrizes enfrentam muitas críticas, uma delas veio por parte da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped),

que emitiu uma nota sobre o fato dela estar alinhada à Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), portanto, pautada na lógica neoliberal com objetivo de uma mera formação para o mercado de trabalho, em detrimento de uma educação integral e crítica:

A contrarreforma do ensino médio em seu conjunto, e, em particular, das DCNEPT (nesta análise também se inclui o Relatório do Parecer CNE/CP nº 17/2020, que deu origem a essas diretrizes), pode ser sintetizada pelo direcionamento a uma completa fragmentação da etapa final da educação básica, privando os filhos da classe trabalhadora mais empobrecida do acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade e, ao mesmo tempo, promovendo sua privatização via parceria público-privado que, na prática transfere recursos públicos à iniciativa privada para que ela, de um lado, defina a concepção de ensino e, de outro, oferte ou gerencie (administre, avalie e controle) a educação que será proporcionada à população (Anped, 2021).

A resolução do CNE/CP nº 4, de 29 de maio 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil,2024). O Artigo 5º destaca os princípios dos profissionais de magistério da educação básica e inciso primeiro assegura a oferta de formação para profissionais de todas as modalidades:

Art. 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica: I - a garantia da oferta de formação de profissionais do magistério para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso público de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas, sociais e técnicas sólidas e em consonância com as diretrizes dos documentos nacionais e marcos normativos de orientação curricular específicos de cada etapa e de cada modalidade.

3.2 A Formação Continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos

A formação continuada está em destaque na LDB no artigo 62, que foi estendida pela Lei nº 12.056 de 13 de outubro de 2009 que acrescenta parágrafos ao artigo 62 sobre a formação continuada de professores com formação em magistério. Mais recente a Lei nº 14.817 de 16 de Janeiro de 2024, estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais que atuam na educação escolar pública o artigo 3º, desta lei destaca que a valorização dos profissionais deve contemplar o que destaca o inciso II que diz que “formação continuada que promova a permanente atualização dos profissionais”. Está lei ainda destaca como a formação continuada deverá funcionar, o artigo 5º diz:

Art. 5º A formação continuada para a atualização dos profissionais da educação escolar básica pública, promovida e estimulada pelos respectivos sistemas de ensino por meio de programa permanente com planejamento plurianual, contemplará: I – vinculação com as necessidades de qualificação dos profissionais nas diversas áreas específicas de atuação, inclusive em nível de pós-graduação; II – oferta de atividades que promovam o domínio do conhecimento atualizado e das metodologias de ensino mais modernas e a elevação da capacidade de reflexão crítica sobre a realidade educacional e social; III – universalidade de acesso a todos os profissionais da mesma rede de ensino, com licenciamento periódico remunerado; IV – coerência com os objetivos e com as características das propostas pedagógicas das escolas da rede de ensino; V – valorização da escola como espaço de formação dos profissionais; VI – devido credenciamento e qualidade das instituições formadoras.

A resolução CNE/CP de Nº 1, de 27 de outubro de 2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2020). Esta resolução destaca no Art. 8, destaca que as formações continuadas para EJA, devem obedecer ao que está prescrito nas resoluções do CNE:

Art. 8º A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução.

As diretrizes destacadas fazem alusão ao ato formativo do docente para atuar na Educação de Jovens e Adultos e tem por objetivo auxiliar na formação, direcionando em relação aos saberes e metodologias que deverão ser aplicadas na formação desse público. Desta forma, é importante destacar a formação continuada como fator de crescimento profissional, bem como as práticas pedagógicas existentes nessa modalidade e sua relação com o processo de ensino aprendizagem da EJA.

A formação continuada, integrada ao exercício profissional, oportuniza uma dinâmica de reflexão na qual o professor amplia a sua prática docente ao compreender a importância dos diálogos e reflexões sobre sua prática. Assim, é imprescindível reconhecer que “A formação continuada é sempre formação-ação (formação ligada a um projeto pedagógico) e conformação (formação que se faz em relação com os outros)” (Nóvoa e Vieira, 2017, p. 25). Portanto, discutir sobre a

formação continuada do professor da EJA é abordar a importância da oferta de uma modalidade de ensino que tenha como base o desenvolvimento de uma educação crítica e com qualidade.

4 OS REFLEXOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO LUÍS – MARANHÃO

Para investigar sobre como a formação continuada impacta o trabalho docente do professor da EJA, foi necessário seguir um conjunto de procedimentos metodológicos. Para tanto, foi preciso certo domínio metodológico para realização, análise e reflexão diante do objeto de estudo. O capítulo descreve a trajetória da pesquisa, referente a metodologia e apresenta a caracterização do campo pesquisado e a análise dos dados. Desse modo, está dividido em: abordagem metodológica, caracterização da pesquisa, instrumento de coleta de dados e análise.

4.1 Abordagem e tipos de pesquisas do estudo

O caminho metodológico não deve ser apenas de técnicas para chegar a um determinado resultado, deve ser visto como parte integrante da pesquisa, pois é através desse processo que vai existir a ligação entre pesquisador, lócus e os sujeitos. A escolha do método mais adequado para a pesquisa permite maior amplitude de análise e condições de interpretação.

O trabalho investigativo foca no debate sobre a formação continuada de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, portanto, cabe iniciar destacando a importância da pesquisa pela busca do conhecimento científico. A pesquisa, que segundo Minayo (2012, p.16) “[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atua frente à realidade do mundo”. Desta forma, a pesquisa tem por objetivo investigar o que está posto frente a uma realidade já existente e atuar de acordo com as mudanças, porém, é imprescindível que isso seja feito através do ponto de vista científico para dar embasamento e credibilidade aos estudos realizados.

Como destaca Tako e Kameo (2023), a pesquisa pode ser classificada conforme a natureza ou finalidade, abordagem da pesquisa, objetivos e aos procedimentos técnicos. Se tratando da abordagem da pesquisa Santos e Nascimento (2017) descreve que a pesquisa pode se subdividir em três categorias: quantitativa, qualitativa e quali-quantitativa. De acordo com os objetivos desta pesquisa, o processo investigativo se dará com base na abordagem qualitativa, pois

tem como objetivo ter informações mais complexas e profundas sobre os participantes e envolve interpretação do pesquisador. Segundo Denzin e Lincoln (2006, p.17):

A pesquisa qualitativa é uma atividade que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que transformam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo uma série de representações [...]. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem.

A abordagem qualitativa, de acordo com Laffin (2013, p.22) [...] amplia o olhar investigativo. Permite estabelecer relações mais amplas e situar o que foi e é apreendido social e historicamente[...]", assim permite ao pesquisador melhor compreensão dos fatos. Considerando que a EJA enfrentou vários desafios e possui um longo histórico, para compreensão de todo processo enfrentado pela EJA e formação de professores para esta modalidade, a pesquisa bibliográfica será utilizada para aprofundamento teórico das categorias mais importantes da pesquisa.

Como já citado, a pesquisa em questão tem o foco no professor que atua na Educação de Jovens e Adultos e a formação continuada desse sujeito. Considerando a formação inicial como forma de crescimento profissional, a pesquisa busca compreender de que forma a formação ofertada afeta o trabalho e como impacta na qualidade da educação. Portanto, a pesquisa de campo foi utilizada como forma de coleta de informações diretas, por meio de questionário aplicado, com os sujeitos que atuam em uma escola pública da capital do estado do Maranhão. A pesquisa de campo de acordo com Gonsalves (2011):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]. (GONSALVES, 2011, P.67).

A pesquisa de campo é um tipo de pesquisa que se concentra em estudar determinados temas e investigar grupos específicos para obter as informações necessárias. Conforme destaca Lakatos e Marconi (2003, p.189) "O interesse pela pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade". A pesquisa de campo corresponde a um das etapas da metodologia científica para o desenvolvimento de uma pesquisa e "Corresponde

à observação, coleta, análise e interpretação de fatos e fenômenos que ocorrem dentro de seus nichos, cenários e ambientes naturais de vivência” (Significados, 2021).

Essa metodologia é importante por obter dados diretamente da realidade do objeto de estudo, além de definir os objetivos, hipóteses e a forma mais adequada de coletar as informações, como entrevistas ou questionários, para responder ao problema investigado (Significados, 2021). Geralmente, a pesquisa de campo é realizada após a revisão bibliográfica em estudos científicos, acadêmicos ou em trabalhos de conclusão de curso (TCC). A pesquisa de campo se divide em três categorias: quantitativo-descritivos, exploratórios e experimentais. Conforme destaca Lakatos e Marconi (2003, p.187):

A) Quantitativo-Descritivos - consistem em investigações de pesquisa empírica cuja principal finalidade é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas, ou o isolamento de variáveis principais ou chave.

B) Exploratórios - são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos.

C) Experimentais - consiste em investigações de pesquisa empírica cujo objetivo principal é o teste de hipóteses que dizem respeito a relações de tipo causa-efeito. Todos os estudos desse tipo utilizam projetos experimentais que incluem os seguintes fatores: grupos de controle (além do experimental), seleção da amostra por técnica probabilística e manipulação das variáveis independentes com a finalidade de controlar ao máximo os fatores pertinentes.

A categoria desta pesquisa é a exploratória, que é crucial para o objetivo de analisar os impactos da formação continuada na prática docente na EJA, pois ela proporciona uma investigação detalhada e contextualizada da realidade educacional. Ela apresenta vantagens que se encaixam na pesquisa em questão, como:

a) Acúmulo de informações sobre determinado fenômeno, que também podem ser analisadas por outros pesquisadores, com objetivos diferentes.

b) Facilidade na obtenção de uma amostragem de indivíduos, sobre determinada população ou classe de fenômenos. (Lakatos e Marconi, 2003, p.189)

A presente pesquisa foi construída de forma gradual, conforme o desenvolvimento de cada etapa. Os participantes envolvidos foram profissionais da área e a coleta de informações se deu através de questionários entregues aos profissionais em uma escola pública de São Luís no Maranhão. A análise dos dados

coletados foi feita pela interpretação das falas dos sujeitos à luz dos autores que subsidiam essa temática.

4.2 Caracterização do campo de pesquisa

Após definir o objeto de pesquisa, houve busca por uma escola que estivesse disposta a contribuir para o desenvolvimento da mesma. Iniciamos o primeiro contato com a direção da escola em busca de permissão para realizar a pesquisa com os professores e, após confirmação, retornamos a escola no dia seguinte com o questionário. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual do município de São Luís – MA, cujo nome não foi anunciado nesta pesquisa, por ser algo combinado com os envolvidos.

A escola é da rede estadual de ensino, localizada no bairro de Fátima, em São Luis – Ma. É uma escola que oferta o ensino médio regular nos períodos matutino e vespertino e a Educação de Jovens e Adultos durante no período noturno. Quanto ao funcionamento da EJA, possui 3 turmas que ofertam o ensino médio integrado à educação profissional pelo Programa Educacional para Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (EJATEC) que faz parte do novo ensino médio e une trabalho e educação. A escola oferta os cursos técnico em comércio e técnico em administração.

Na lista de alunos matriculados em cada turma, verificou-se a presença de mais de 30 estudantes em cada classe. Assim, ao considerarmos as três turmas, totaliza de 97 alunos matriculados oficialmente na escola na EJA.

Em relação às dependências físicas, a escola possui um espaço físico bom, contando com 16 salas de aula, 1 secretaria, 1 quadra poliesportiva; 1 biblioteca; 1 sala de informática; 1 cozinha, 1 sala de professores, entre outros. A unidade escolar possui uma estrutura de médio porte em relação ao espaço físico e boa estrutura física. Durante a coleta de informações a escola estava passando por reformas. É importante destacar que a escola foi o local escolhido para encontrar os alvos da nossa pesquisa, que são os sujeitos que trabalham na EJA, assim, os sujeitos da pesquisa são os professores que ministram aula nas turmas de Educação de Jovens e Adultos.

4.3 Instrumento de coleta de dados

Com o objetivo de ter acesso a conhecimentos, como as concepções, trajetórias e conhecimentos adquiridos pelos docentes da EJA que atuam em uma escola pública, foi necessário entender suas experiências, seus pontos de vista e trajetórias de formação continuada. Um ponto relevante para se destacar, é que a coleta de informações com os professores foi realizada no mês de Dezembro de 2024. Nesse período nos questionamos em relação ao uso do instrumento para coleta de informações para a pesquisa, pois deveria ser levado em consideração que o final do ano letivo envolve muitas demandas e exige do professor atenção total para os alunos. Desta forma, foi necessário pensar em um instrumento para propiciar a coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa, mas que ao mesmo tempo facilitasse a coleta das informações sem impactar o trabalho dos professores.

Assim, escolhemos o questionário que, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201), “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. O questionário traz facilidade e agilidade tanto para o pesquisador como para os sujeitos envolvidos na pesquisa, é um instrumento de coleta de informações que pode ser feito em qualquer hora, lugar e deixa o participante da pesquisa muito mais à vontade em participar e responder as perguntas. Segundo Gil (2008, p.140) destaca que o questionário pode ser definido:

[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Para a elaboração de um questionário é importante observar determinados critérios para que um questionário consiga atingir o objeto principal da pesquisa. Como destaca Marconi e Lakatos (2003), o questionário deve ter um limite para sua elaboração, não podendo ser muito longo para não causar o desinteresse em que vai respondê-lo, mas, não pode ser muito curto correndo o risco de não obter informações suficientes para balizar a pesquisa. Os autores destacam que o questionário “Deve conter de 20 a 30 perguntas e demorar cerca de 30 minutos para ser respondido” (Marconi e Lakatos, 2003, p.202).

Em relação às perguntas, podem ser abertas, fechadas ou dependentes. Conforme destaca Gil (2008), nas questões abertas o respondente pode responder de acordo com opinião pessoal, já nas questões fechadas é colocado alternativas para serem escolhidas e nas questões dependentes as duas opções ocorrem. Desta forma, o questionário aplicado com os professores foi elaborado obedecendo alguns critérios para facilitar a coleta de informações, mas, ao mesmo tempo trazer informações relevantes para a pesquisa.

O questionário foi dividido em quatro blocos, para caracterizar a pesquisa e delimitar determinadas informações que serão necessárias para a devida compreensão do tema. Sendo organizado da seguinte maneira:

1 – Caracterização do professor: buscou conhecer o perfil do entrevistado, como idade, sexo, formação inicial, etc...

2 – Formação continuada: abordou a formação continuada desse professor e procurou saber sobre oferta, tempo de duração, tipos de formação ofertada, entre outros;

3 – Impactos da formação: buscou compreender como a formação continuada impactou o trabalho destes profissionais;

4 – Expectativas da formação continuada: buscou compreender as expectativas dos profissionais em relação a formação continuada.

Como todo instrumento de coleta de informação, o questionário possui vantagens e desvantagens. Em relação às vantagens Marconi e Lakatos (2003) destacam a economia de tempo na coleta, obtenção de um grande número de resposta mais rápidas e maior liberdade nas respostas por conta do anonimato. Em relação às perguntas, podem ser abertas, fechadas ou dependentes. Conforme destaca Gil (2008), nas questões abertas o respondente pode responder de acordo com opinião pessoal, já nas questões fechadas é foram colocada alternativas para serem escolhidas e nas questões dependentes as duas opções ocorrem. Desta forma, o questionário aplicado com os professores foi elaborado obedecendo alguns critérios para facilitar a coleta de informações, mas, ao mesmo tempo trazer informações relevantes para a pesquisa.

O questionário contém uma breve apresentação informando ao professor sobre o objetivo da pesquisa e algumas instruções. Também foi informado que as respostas seriam utilizadas apenas para fins acadêmicos e que nenhum dado do professor ou escola seria divulgado. Essa atitude se deu com o objetivo que o

professor se sinta à vontade de responder de uma maneira mais verdadeira para coleta de informações mais concretas e verdadeiras. Assim, foi aplicado o questionário com 24 perguntas, sendo a maioria de perguntas abertas e apenas duas fechadas.

4.4 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos colaboradores da pesquisa foram os educadores que atuam na EJA. Quando falamos em professor, não falamos apenas de uma profissão como qualquer outra, estamos falando de um profissional essencial na formação humana, responsável por mediar conhecimentos e contribuir para a construção de uma sociedade mais crítica e reflexiva, mas que enfrenta uma luta histórica por uma formação de qualidade e condições dignas de trabalho. No seu cotidiano muitas vezes tem que fazer dupla ou até tripla jornada para complementar a renda, carregando o peso pelo “fracasso” da educação, trabalhando muitas vezes em condições degradantes, sem uma formação específica para lidar com aluno. São esses sujeitos que estão no “chão” da escola, experimentando, vivendo, enfrentando desafios para manter a EJA viva e a garantia do direito à educação.

Ao fazerem parte dos processos institucionais, que possibilitam a organização do trabalho docente, os professores, conforme Laffin (2013, p.25), “passam a ocupar “o lugar vivo”, no movimento curricular e sua prática”. Assim, é possível compreender que os professores não são sujeitos passivos, que apenas executam o que está determinado, mas, são responsáveis por dinamizar e tornar o processo educativo mais atrativo e significativo, tornando-os mediadores.

Portanto, ao compreender os professores como sujeitos ativos, é necessário compreender suas individualidades e enxergá-los como sujeitos histórico-sociais. Conforme Liffin (2013,p.24): “[...] cada um de nós é um ser único e irreprodutível vivendo a mesma época história de conflitos, limitações e horizontes de possibilidades, tornando-nos semelhantes, mas diferentes”. É importante destacar, que apesar dos sujeitos terem a mesma profissão e vivenciarem as mesmas condições de trabalho, cada um possui a sua perspectiva sobre o mesmo assunto.

Embora a escola possua 10 professores que atuam no ensino noturno na EJA, apenas 4 professores aceitaram participar da pesquisa e responderam o questionário. Para preservar as suas identidades, optamos por identificá-los apenas

como nomes professores e seguidos por números para diferenciar cada um, ficando os sujeitos como Professora 1, Professora 2, Professora 3, Professor 4.

O primeiro bloco do questionário foi denominado caracterização do professor, onde buscou-se identificar as características dos sujeitos da pesquisa. Os dados coletados foram organizados em quadros para melhor compreensão.

Quadro 1 – Caracterização do professor.

Professor (a)	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professor 4
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino
Idade	50	51	52	60
Graduação Ano	Letras 1997	Matemática 2004	Pedagogia 2008	Ciências biológicas 1993
Especialização	Metodologia do ensino em Língua Portuguesa	Ciências habilitação em matemática	Psicopedagogia	Ecologia tropical
Tempo experiência	30	26	20	30
Tempo experiência EJA	7 meses	8 anos	+ 10 anos	6 anos
Como chegou a EJA? Foi uma escolha?	Não	Por Concurso e tendo horário disponível só a noite	Sim	As escolas aderiram essa modalidade de ensino. Não foi minha escolha

Fonte: elaboração própria

Como podemos verificar, a maioria dos professores respondentes são mulheres, e dos 10 professores que atuam na EJA nesta escola, apenas 3 são do sexo masculino. Neste ponto, é importante recorrer ao processo histórico da educação brasileira para compreender os processos de exclusão que ocorreram. Ainda que a questão de gênero não seja o foco desta pesquisa, cabe ressaltar que não só na EJA, mas em todo campo da educação temos a grande presença de

mulheres atuando como professores. No Brasil existe um processo denominado de feminização do magistério, que, conforme relata Viana (2013, p.64), “caracteriza-se ao longo da história como um fenômeno internacional pautado por alterações nas relações econômicas e patriarcais que configuram a própria definição de magistério”. As mulheres são maioria na educação, representando 79,2% dos professores, segundo o censo escolar de 2022 (Brasil, 2023), e isso foi um processo histórico-cultural socialmente construído, a partir do papel que a sociedade determinou para a mulher como filha, esposa e mães.

Com relação a idade dos sujeitos, varia entre 50 e 60 anos, destacando a maioria pessoas de meia-idade. Todos os professores possuem formação em nível superior, sendo a base de qualquer profissional a sua formação inicial. A formação docente, de acordo com Laffin (2013, p.47), é “[...] mediação no processo de profissionalização que se faz mediante a análise do trabalho teórico, do pensamento e de reflexão pedagógica, na busca constante da articulação entre teoria e prática”. Desta forma, compreende-se que a formação além de habilitar o professor para vida profissional, deve contribuir para um professor crítico e que reflita sobre seu fazer pedagógico e una a teoria a prática em sala.

Os dados obtidos demonstram que todos os sujeitos da pesquisa possuem especialização, porém, nenhuma é na área para Educação de Jovens e Adultos. Desta forma, a pesquisa destaca a sua relevância quanto ao objetivo específico “analisar os impactos da formação continuada na prática docente de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública do município de São Luís – Ma”, pois, os dados denotam que os sujeitos não possuem formação específica no campo da EJA. Os dados revelam que os sujeitos pesquisados têm extensa experiência na docência do ensino básico, variando entre 20 e 30 anos de experiência. No entanto, em relação à experiência voltada para EJA, o tempo de experiência varia entre 7 meses até mais de 10 anos.

Quanto à inserção do docente nas turmas da EJA e à possibilidade de ter sido uma escolha intencional, apenas a Professora 3 respondeu afirmativamente. Assim, fica claro que a EJA ainda está à margem em relação a outros segmentos da educação, pois a maioria dos docentes não ingressou por escolha própria. Portanto, é importante que as formações continuadas voltadas para esta modalidade sejam realizadas no contexto em que ocorrem, pois a EJA é uma modalidade de educação

que ocorre a partir do cotidiano, exigindo uma formação que leve em conta o contexto real da aprendizagem na EJA.

A perspectiva da educação libertadora foca na história de sujeitos advindos das camadas populares e nas suas experiências de vida e são esses sujeitos que compõem a realidade da EJA. Desta forma, Freire (2019, p.98) assevera que “A educação como prática da Liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato isolado, solto, desligado do mundo, assim também A negação do mundo como a realidade ausente dos homens”. Assim, é importante frisar que, não se pode pensar que uma educação libertadora, pode existir com sujeitos distantes da realidade.

4.5 Os Impactos da Formação Continuada na Prática Docente de Professores da Educação de Jovens e Adultos.

Nesta etapa da pesquisa, será feita a análise dos demais dados coletados e serão analisados os blocos 2, 3 e 4 com o objetivo de compreender as perspectivas do sujeito em relação à pesquisa. A análise dos resultados de uma pesquisa de campo requer cuidados para interpretar valores, singularidades, especificidades, é necessária uma rigorosidade metodológica a fim de garantir que as conclusões da pesquisa respondem às inquietações compreendendo a subjetividade expressas.

O dia 17 de dezembro foi o primeiro, que fui à escola, havia apenas dois professores e alguns funcionários, estava havendo provas de recuperação, e fui informada que a cada dia da semana seria feita a recuperação de dois professores e suas respectivas disciplinas. Apliquei o questionário para os dois que encontrei e deixei algumas cópias para que fosse entregue para os outros professores, fui informada que deveria retornar no dia 26 de dezembro para pegar, pois seria realizada nesta data a última reunião de professores antes das férias e seria mais provável encontrar todos os professores. Retornei no dia solicitado, e apenas e recebi a devolutiva de 5 questionários respondidos, porém, para análise desta pesquisa apenas 4 foram analisados pois o quinto não respondeu todas as perguntas do questionário, caracterizando um deficit em perguntas cruciais para o desenvolvimento da pesquisa.

Partiremos para a análise dos dados coletados a partir do questionário aplicado com os professores colaboradores desta pesquisa, com o intuito de analisar

os dados e compreender como a formação continuada impacta em sua prática pedagógica. A análise do material permitiu captar não somente os processos de formação docente, mas a preocupação entre educador e educando, no seu processo de ensino e aprendizagem. O próximo item a ser analisado é o tópico 2 .

Quanto a Formação continuada, indagamos se o professor participava e com que frequência? Todos os professores afirmaram que participam de formações continuadas. Assim, as respostas do segundo bloco foram:

Quadro 2 – Frequência e oferta da Formação continuada

- Você participa de formação continuada, com que frequência? Geralmente por quem é ofertada (escola, poder público, instituição privada, etc...)?

Professora 1: Raramente. Ofertada pela SEDUC - MA.

Professora 2: Sempre. Poder público

Professora 3: Sim. SEMED/SEDUC

Professor 4: Sim. Poder público

Fonte: elaboração própria

É possível compreender que os professores têm acesso à formação continuada e que geralmente a oferta ocorre pelas secretarias municipais e estaduais de educação. Entretanto, também é possível perceber que existe discordância em relação a carga horária desta formação, os professores 1 e 4 concordam que a carga horária das formações é suficiente para absorver o conteúdo, enquanto as professoras 2 e 3 discordam. Entretanto, essa discordância talvez seja pelo fato que a carga horária das formações varia entre poucas horas a meses, mas, vai depender do tipo de formação que será ofertado ao docente.

Quanto aos tipos de programas de formação continuada já participaram, responderam:

Quadro 3 – Tipos de programas de formação continuada

- Quais tipos de programas de formação continuada você já participou ? () Cursos () Oficinas () Palestras () Grupos de Estudos () Outros.

Professora 1: Cursos, Oficinas e Palestras.

Professora 2: Cursos e Palestras.

Professora 3: Cursos, Oficinas, Palestras e Grupos de estudos

Professor 4: Palestras e Grupos de estudos

Fonte: elaboração própria

As secretárias de educação do Maranhão ofertam formação continuada para seus educadores, e ambas, possuem diretrizes que caracterizam essa oferta.

Conforme o Plano Municipal de Educação instituído pela Lei Nº 6001/2015, estabelece na meta 15, garantir que 100% dos profissionais realizem formação continuada através de cursos, que levam em consideração as especificidades das modalidades (São Luís, 2015). O Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão instituído pela Lei 10.099 de 2014, na meta 11, a estratégia 11.13 destaca “Fomentar formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, articulada à educação profissional” (Maranhão, 2014, p. 24).

Os planos de educação estadual e municipal do Maranhão dão a garantia da formação continuada para os docentes que atuam na educação. Desta forma, pode-se destacar a oferta dessa formação através de Cursos, Webinários, palestras, oficinas, ciclos de formação, entre outros. Um exemplo recente é o 4º Ciclo Formativo Estadual Regionalizado do Pacto pela Aprendizagem que foi realizado já em janeiro de 2025 pela SEDUC em todas as unidades regionais e atingiu todos os municípios.

O 4º Ciclo Formativo Estadual Regionalizado do Pacto pela Aprendizagem tem cumprido seu papel fundamental ao ser realizado em cada uma das 20 Unidades Regionais do Maranhão. Esta abordagem regionalizada permite que a formação aconteça de maneira mais aproximada dos educadores e gestores, criando um ambiente mais propício ao compartilhamento de saberes e práticas pedagógicas que atendem às necessidades específicas de cada localidade (Maranhão, 2025).

Desta forma, a formação continuada se revela como um caminho para o sucesso da EJA conforme Fernandes e Gomes (2015, p.8) “pois através de cursos de capacitação, aperfeiçoamento, seminários, que o conhecimento docente poderá ser ampliado rumo a processos de reflexão”. Assim, o docente poderá perceber a importância e valorizar o conhecimento que já existe, está sempre em busca de novos conhecimentos para superar o senso comum

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996, a formação de docentes deve ser promovida continuamente para atender às exigências pedagógicas e sociais do sistema educacional brasileiro. O artigo 67 da LDB enfatiza a necessidade de programas de capacitação para professores em exercício, assegurando oportunidades de atualização e aperfeiçoamento.

Já com relação aos temas das formações continuadas, responderam:

Quadro 4 – Temas mais abordados nas formações continuadas e relação com as necessidades dos professores.

- Quais os temas mais abordados nas formações que você participou e quais recursos utilizados?

Professora 1: Tecnologias na educação e Metodologias de ensino

Professora 2: Os saberes na escola, Direitos Humanos e Inclusão a partir da EJA

Professora 3: Avaliação, didática e novo ensino médio

Professor 4: Inclusão e Profissionalização

Fonte: elaboração própria

Compreende-se que os docentes participam de formação continuada onde às temáticas compreendem diversos aspectos da docência. Em relação temas abordados nessas formações, são poucos os professores que responderam que participaram de formação com temáticas voltadas exclusivamente para Educação de Jovens Adultos. No quadro cinco a professora 2, destaca que a formação recebida foi voltada para os alunos da EJA, enquanto os outros responderam diversas temáticas.

Assim cabe destacar que, a formação do educador perpassa pelo cotidiano, como destaca Gustsack, Viegas e Barcelos (2007) a formação docente está ligada aos costumes, hábitos, conceitos, preconceitos, etc... está ligado às representações e a sociedade existente, assim, formação e experiências andam junto. Portanto, na Educação de Jovens e Adultos deve levar em consideração aspectos históricos, política, economia, trabalho, entre outros, nos quais o público está inserido, pois, isso tornará o processo de aprendizagem mais fácil a partir de situações que são conhecidas por esses sujeitos.

Conforme destaca Machado (2008) a grande parte dos cursos de formação de professores, prepara para o professor atuar com o aluno ideal (ou mais precisamente irreal), aonde é aprendido conhecimentos pedagógicos e metodológicos, mas, longe da realidade da escola. Desta forma, cabe questionar conforme destaca Paixão (2019) quem são esses jovens e adultos da EJA, pois, ao falar sobre esse público se deve compreender que esse sujeito apresenta uma identidade própria e individual, mas, também possui identidade coletiva, relacionados ao conjunto de sujeitos advindos da mesma realidade e que foram privados de direitos.

Assim, pensar em uma temática de formação voltada para Educação de Jovens e Adultos que não leva em consideração o processo histórico dos sujeitos

que fazem parte dela é um equívoco. Conforme Freire (1993, p.29) “[...] crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas do mundo”. Dessa forma, valorizar e partir de algo que faz parte da vida do aluno aproxima o aluno da sua realidade despertando neste o interesse pela educação, facilitando a aquisição da leitura e da escrita. Diante dessa realidade, a flexibilidade é elemento central para organização da EJA conforme Paixão (2019, p. 58):

pois para atender essas diversidades, há necessidade de propostas que apresentem outros formatos diferente dos tradicionais, em que a rigidez e a linearidade estão presentes. Logo, a estruturação da EJA não pode ser organizada com o foco em carga horária, regimento, conteúdos, tão presente no ensino “regular/convencional”.

Desta forma, as temáticas das formações voltadas para Educação de Jovens e Adultos devem fazer sentido, e levar em conta tanto o histórico dos alunos e contribuir para que o professor saiba lidar com essas peculiaridades dentro de sala de aula.

Quando indagamos se os programas de formação continuada têm contribuído para melhorar a qualidade do ensino na sua escola e ampliar seus conhecimentos na EJA, os professores destacam de forma positiva a contribuição dos programas de formação continuada para a melhoria da qualidade da educação e para ampliar os conhecimentos dos mesmos. Como podemos observar a seguir:

Quadro 5 – Contribuições dos programas de formação continuada

- Em sua opinião, os programas de formação continuada têm contribuído para melhorar a qualidade do ensino na sua escola e também ampliar seus conhecimentos na EJA?

Professora 1: Sim

Professora 2: Sim. Precisamos de mais formações voltadas para EJA

Professora 3: Sim, claro

Professor 4: Um pouco

Fonte: elaboração própria

Todos os professores deram resposta positiva sobre a contribuição da formação continuada na melhoria da qualidade do ensino. É importante destacar que o professor é um profissional que possui como sua maior “arma” o conhecimento, tendo uma relação de intimidade e tornando o conhecimento como algo imprescindível para o desenvolvimento da sua tarefa principal enquanto profissional que é ensinar. Dessa forma, como destaca Gustsack, Viegas e Barcelos (2007) não

seria possível os professores fazerem suas atividades profissionais de forma competente sem que esses tenham um autodesenvolvimento reflexivo.

Assim, é importante deixar claro que não basta que ocorra apenas a oferta da formação continuada, mas, essa deve favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo e para isso essa formação deve ser baseada no público da EJA, deve oferecer uma carga horária que seja suficiente para absorção do conteúdo e deve ser ofertada com frequência.

3. Bloco – Impacto da formação continuada

Quadro 6 – Principais desafios enfrentados na prática pedagógica na EJA

- Antes de participar das formações, quais eram os principais desafios que você enfrentava em sua prática pedagógica na EJA?

Professora 1: Indisciplinas dos alunos, Salas de aulas com muitos alunos

Professora 2: Superação do analfabetismo, Inclusão social e material didático

Professora 3: Acredito que todos os professores do ensino médio tiveram dúvidas sobre o novo ensino médio

Professor 4: A infrequência de alguns alunos que dificultava a aprendizagem dos conteúdos

Fonte: elaboração própria

Em relação à formação docente existe a necessidade, conforme aponta Laffin (2013, p.63): “[...] processos de formação continuada de professores, articulada numa relação com a prática cotidiana e acompanhamento sistemático”, Isso destaca a necessidade de professores que atuam na EJA, refletir sobre a sua atuação frente a realidade do público da EJA, destacando a aproximação da realidade do mundo do trabalho, pois a maioria dos alunos da Educação de Jovens e Adultos são trabalhadores.

Com relação à formação de educadores da EJA, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº 9.394/96 foi um importante avanço, pois, além de introduzir a política de formação do educador, também determina a Educação de Jovens e Adultos como modalidade educacional. Essa lei trouxe um marco importante para a EJA, que historicamente é marcada por campanhas de alfabetização precárias. Porém, após 28 anos da aprovação da LDB a EJA ainda tem sido marginalizada, e a prática docente do educador desta modalidade ainda é distante das características e necessidades desta modalidade.

Em relação a resposta dos professores, a Professora 2 destacou à indisciplina como desafio, pois envolve vários fatores ligados ao cotidiano desse jovem, como a exclusão, problemas familiares, ambiente em que vive, etc... que são fatores que ao se estabelecer podem gerar a indisciplina. Esse problema de indisciplina possui suas origens na sociedade, mas, acaba por refletir no ambiente escolar como afirma Souza e Menezes (2021, p.6) “indisciplina está sempre presente em nossa realidade cotidiana, apresentados traços tanto em sala de aula como em reflexo da nossa sociedade mediante fatos ocorridos fora dos muros da escola”.

A EJA por ser marcada por características próprias, sendo a principal a diferenciação do público que possui características específicas, a indisciplina pode se manifestar através de comportamentos ou posicionamentos. Porém, mesmo em meio a essas questões, não se pode esquecer que os jovens e adultos dessa modalidade, advém de um processo de exclusão e dificuldades que podem ter os levados a esse ponto. De acordo com Andrade (2004):

O desrespeito a colegas e professores, vandalismo, desinteresse, entre outros sendo decorrente de várias razões, entre elas: relações de limites e dificuldades de acatar o discurso de autoridades, prática pedagógica incoerente com o perfil da EJA, baixa autoestima, e mudanças sociais. O que não se pode ser esquecido é que na escola de EJA estão os jovens reais, jovens esses que o ensino regular de certa forma tem se omitido com a sua escolarização. Percebê-los significa a possibilidade de dar visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito [...] (Souza e Menezes apud Andrade, 2004, p.45).

O segundo ponto destacado pela professora 2, era a superação do analfabetismo, que é uma problemática histórica da educação brasileira e que persiste até os dias atuais. De acordo com o último censo do IBGE, entre as pessoas com 15 anos ou mais, existe um total de 11,4 milhões que não sabem ler ou escrever um bilhete simples (IBGE,2022). Segundo Oliveira e Pereira (2020), o analfabetismo funcional envolve a ausência de competências de leitura e escrita que transcendem a simples capacidade de decodificar palavras. Isso vem se tornando um desafio em sala de aula, exigindo uma formação que vá além da educação formal e que tenha foco em formar cidadãos críticos que sejam capazes de refletir sobre a própria realidade.

A perpetuação de taxas altas de analfabetismo no país, pode está ligada a didática adotada pelo educador, como destaca Paiva (2016) se esse professor assume uma postura tradicionalista de detentor do saber, sem enxergar a essência do aluno pode está contribuindo para a desistência do aluno dos estudos, porém se

esse profissional possui um aporte técnico e teórico dentro da sua área, ele terá possibilidade de facilitar o processo de ensino aprendizagem despertando o interesse do aluno. Freire (1987, p.38) destaca:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo.

O terceiro aspecto destacado pela Professora 2, foi o material didático. Entre as diversas características que necessita ser melhorada na EJA, está o material didático, assim como a Educação de Jovens e Adultos exige uma metodologia que se enquadre dentro das necessidades desse público, o material destinado a essa modalidade, também deve contemplar essas peculiaridades. O Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA), foi criado através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e tem como objetivo distribuir livros didáticos para os parceiros do programa a escola públicas, como destaca o Artigo 1º:

Art. 1º Regular a execução do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA 2008, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, para distribuição, a título de doação, de obras didáticas às entidades parceiras, com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais. § 1º São consideradas entidades parceiras aquelas que estabelecem parceria com o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC, na execução das ações do Programa Brasil Alfabetizado, quais sejam: Estados, Distrito Federal, Municípios, entidades da sociedade civil organizada e instituições de ensino superior. § 2º As entidades parceiras beneficiárias do PNLA 2008 deverão obedecer ao cadastramento dos alfabetizandos, das turmas e, se houver, dos coordenadores de turmas do Programa[...].

A Professora 3, explana em sua resposta a dificuldade em relação a compreensão sobre o ensino médio. A Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), altera a MP 746/2016 e estabelece o novo ensino médio, que estabelece mudanças que alteram a carga horária, currículo, formação docente, torna disciplinas antes obrigatórias optativas e inclui itinerários formativos. Dessa forma, é possível compreender que essa reforma atinge o docente, como destaca Silva (2021, p. 36) “por meio da figura do “profissional de douto saber”, que qualquer pessoa possa utilizar o espaço escolar para transmissão de conhecimentos”. Assim, é possível relacionar a resposta da Professora 3 com o segundo apontamento da Professora 2 que destaca a inclusão social, que está diretamente relacionada aos direitos humanos.

Entretanto, é um pouco difícil relacionar tal reforma aos dos direitos pois como afirma Silva (2021, p.36):

[...]como correlacionar e pensar uma Cultura de Direitos Humanos diante de um modelo de reforma que minimiza o tempo das disciplinas dos campos das ciências humanas e sociais, ao mesmo tempo em que aponta para um ensino tecnicista e com forte presença do mercado, que se realiza pela intervenção da iniciativa privada?

Essa reforma indica um retrocesso no ensino brasileiro e principalmente a Educação de Jovens e Adultos, pois, ao tornar disciplinas essenciais não obrigatórias retira do aluno o direito a uma educação que forme ele para se tornar um cidadão consciente de sua própria história, favorecendo dessa forma, uma educação que valorize aspectos neoliberais e mercadológicos. Assim, relacionar inclusão social, direitos humanos a uma reforma, que visa formar o aluno apenas adentrar no mercado de trabalho é um tanto contraditório.

Por fim, o professor 4 destaca como dificuldade “infrequência de alguns alunos”, que podemos relacionar também à evasão escolar. Conforme relata Alves (2012) a infrequência é pouco tematizada na EJA, sendo mais comentada no ensino regular, pois, a própria flexibilidade da EJA, que permite o acesso do aluno a qualquer momento, torna a identificação da infrequência algo difícil. Assim, a evasão, é mais fácil de ser identificado e por isso é o que acaba tendo mais atenção na Educação de Jovens e Adultos.

São diversos os aspectos que tornam a evasão algo comum na EJA, de acordo com Silva e Arruda (2012, p.115) “[...] a evasão escolar tem se tornado um desafio para os professores para manter a permanência do aluno em sala de aula”. Como já mencionado, a Educação de Jovens e Adultos é formada por pessoas que não tiveram a oportunidade de terminar os estudos na idade “adequada”, portanto a prática pedagógica não deve ser infantilizada, mas, adaptada às peculiaridades, reforçando ainda mais a necessidade de uma formação adequada para os profissionais que atuam nessa modalidade. Um dos fatores que contribui para esse cenário é a falta de qualificação adequada do professor, conforme destaca Silva e Arruda (2012, p.115):

Existem vários fatores que predominam na permanência escolar desses indivíduos, devido à sobrecarga de trabalho extensivo, professores sem uma qualificação adequada ao educando do EJA que tem contribuído cada vez mais para a exclusão social do que para a formação educacional.

A realização da formação continuada visa um impacto significativo na prática docente através da promoção de mudanças que reflitam na qualidade do ensino. Assim, espera-se que após participar de programas de capacitação, os professores aprimorem suas metodologias, a compreensão do processo de aprendizagem e a gestão da sala de aula. Pois, conforme relata Silva e Arruda:

A educação de jovens e adultos merece uma atenção específica não se deve apenas se preocupar na aquisição do domínio de ler, escrever e contar, mas no desempenho pessoal e coletivo com vista à construção de uma sociedade mais justa aonde eles possam ser cidadãos dignos e conscientes de seus direitos e deveres (Silva e Arruda, 2012, p115).

Ao indagarmos sobre as possíveis mudanças na prática docente, nos responderam:

Quadro 7 – Mudanças na Prática Docente

● Após participar das formações, você percebeu alguma mudança em sua prática pedagógica? Se sim, quais?

Professora 1: Sim, mais segurança

Professora 2: Sim, realização de trabalhos voltados para inclusão social

Professora 3: Sim, mais momentos reflexivos, questionamentos e busca de soluções pedagógicas.

Professor 4: Sim, passei a ter uma abordagem mais interativa com os alunos. Buscando entender suas dificuldades no aprendizado.

Fonte: elaboração própria

A formação para professores (as) é de grande importância para o trabalho docente, pois, vai permitir que o professor adquira mais conhecimento e habilidades para lidar com o aluno da Educação de Jovens e Adultos. Porém, além do acesso à formação, outro fator importante são os impactos ou efeitos que essa formação poderá ter. Portanto, Gustsack, Viegas e Barcelos (2007, p.181) destacam que a formação de professores (as) têm importância “na medida que muito mais importante do que termos acesso às informações é refletirmos sobre elas, sobre o que delas nos interessa[...] o que elas nos produzem de sentido”. Desta forma, não basta ter acesso a formação, mas, é necessário se apropriar do que foi passado, das informações dadas, refletir sobre o que foi exposto para de fato contribuir para a prática docente.

Todos os docentes entrevistados deram resposta positiva sobre as mudanças na prática docente após as formações continuadas. Isso demonstra a preocupação dos professores em relação aos alunos, em colocar o que foi aprendido nas formações em prática, com o intuito de melhorar a sua prática e consequentemente,

a relação com os alunos. Assim, conforme Fernandes e Gomes (2015) essa formação pode ocorrer de duas maneiras: externa, por meio de cursos, aperfeiçoamento, seminários, leitura, entre outros. E também de forma interior, que se dá por meio de uma análise crítica de si próprio e do seu papel como educador e como cidadão.

De acordo com Grizão (2024, p.7) “A formação dos educadores deve proporcionar um espaço de desenvolvimento cognitivo e reflexão sobre o mundo”, pois, a reflexão sobre a própria prática docente é de fundamental importância para o professor, pelo saber ser construído diariamente. Sobre isso Laffin (2013, p.48) destaca:

A partir do momento que o professor reflete sobre seu fazer pedagógico, percebe sua dimensão, sua compreensão se amplia, sendo possível analisá-lo, pensar em diferentes alternativas, cria novos saberes que sustentam diferentes possibilidades de ação.

Quando o docente passa a refletir sobre sua prática de ensino, também está criando conhecimento e gerando saberes. Está sendo criada uma teoria sobre o próprio trabalho, Liffin (2013, p.48) destaca que “A reflexão, como produto de um trabalho árduo pode levar à teorização”, é refletindo sobre suas ações e de como elas impactam o seu trabalho é que o professor poderá ampliar os seus conhecimentos e melhorar a sua prática pedagógica. Dessa forma, compreende-se que além de contribuir para o enriquecimento sobre determinados assuntos, a formação continuada também favorece o pensamento crítico sobre a própria ação.

Discutir sobre os desafios da prática docente é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a identificação das dificuldades enfrentadas pelos professores torna-se essencial nas pesquisas e discussões que visem à melhoria das condições de trabalho e ao fortalecimento da prática pedagógica. Dentre os principais desafios relatados pelos professores pesquisados, destacam-se a **falta de tempo para planejamento, turmas numerosas, escassez de material didático, carga horária reduzida e baixa frequência dos alunos**, fatores que interferem diretamente na organização e no desenvolvimento das atividades escolares.

Quadro 8 - Principais dificuldades na prática docente

- Quais as principais dificuldades que você ainda enfrenta em sua prática?

Professora 1: Pouco tempo de planejamento, turmas numerosas e pouca formação.

Professora 2: Falta de material didático

Professora 3: Carga horária reduzida

Professor 4: Infrequência de alguns alunos.

Fonte: elaboração própria

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que possui uma grande diversidade de público, com amplas peculiaridades que variam desde a faixa etária variada, problemas sociais e econômicos, diferentes históricos de vida e educacional, o que exige uma prática diferenciada. As respostas dos professores revelam que os problemas cotidianos da EJA são múltiplos e possuem diversas motivações. Apesar da formação continuada, alguns problemas ainda persistem, o que indica que as questões ligadas à EJA são complexas e não se resumem apenas na formação, mas, envolve um contexto amplo em dimensão e desafios.

De acordo com o contexto apresentado, é necessário ter um olhar que possa enxergar além das aparências e examine as causas do problema. Pode-se destacar, como exemplo, a resposta do professor 4 sobre a infrequência de alguns alunos, que é uma questão recorrente na EJA e que permanece mesmo após a formação. Além disso, a pouca frequência ou evasão da EJA pode ser a consequência de outros fatores como carga horária reduzida de determinadas disciplinas, falta de planejamento adequado para o público em questão que envolve a falta de material didático, redução da carga horária de determinadas disciplinas pouco tempo de planejamento, turmas numerosas e formação inadequada de professores para lidar com esse público. A partir de um único elemento, que pode ser combinado a outros contribuindo para as dificuldades relacionadas à EJA, enfrentada pelos docentes entrevistados. Assim, conforme Ferreira (2018, p.92) surge:

[...] necessidade de se promover reflexões sobre a práxis pedagógica dos docentes. Visto que, a Educação de Jovens e Adultos não pode ser vista como uma situação de compensação, ou de oportunidade. E sim como um direito que foi negado. É preciso que se perceba que, a educação no nosso país, principalmente no campo da educação pública e da EJA é segregadora e oriunda de injustiças sociais.

Assim, conforme Fernandes e Gomes (2015), as competências desenvolvidas através dos cursos de formação continuada, vão ajudar o docente no processo de reconhecer a importâncias do aluno da EJA, e os saberes adquiridos contribuirão para a diminuição da evasão, pois, segundo o autor “ocorre na maioria das vezes porque o professor ainda não se encontra plenamente preparado e não atende as expectativas deste público” Fernandes e Gomes (2015; p.8).

Compreendemos que a experiência docente é construída no cotidiano escolar e que as dificuldades enfrentadas refletem tanto questões estruturais da educação quanto a necessidade de apoio institucional para a valorização da profissão. De acordo com Monteiro (2019, p. 110):

[...]a formação dos professores é um desafio que ultrapassa fronteiras de espaço e tempo. A formação inicial sozinha, apesar de constituir as bases para novos aprendizados, não dispensa que o professor disponha de uma formação continuada, pois no ambiente escolar, mudanças ocorrem constantemente.

A formação continuada desempenha um papel essencial na reflexão sobre a prática pedagógica, impactando diretamente a relação entre professores e alunos, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conforme destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, a capacitação docente deve ser contínua, visando à melhoria da qualidade do ensino e à adequação às especificidades dos estudantes. No caso da EJA, essa formação torna-se ainda mais relevante e específica, considerando que os alunos possuem trajetórias escolares interrompidas e vivências diversificadas que exigem abordagens pedagógicas diferenciadas (Brasil, 1996). Assim, indagamos sobre de que forma as formações contribuíram para melhorar a sua relação com os alunos da EJA.

Quadro 9 - Contribuições das formações continuadas

- De que forma as formações contribuíram para melhorar a sua relação com os alunos da EJA?
 Professora 1: Entender melhor a forma de abordagem de alguns conteúdos
 Professora 2: Equacionando dificuldades de boas relações
 Professora 3: Houve mais ponderações por minha parte
 Professor 4: a questão da abordagem dos conteúdos. Com mais exemplos do dia a dia.

Fonte: elaboração própria

O trabalho docente é como um processo de criação e mudança que é realizado de forma intencional, e que produz conhecimento. O fruto desse trabalho é o conhecimento que vai ser desfrutado pelos envolvidos no processo educativo. A partir do momento em que esses sujeitos se apropriam do conhecimento, serão capazes de estabelecer novos significados. Assim, Laffin (2013) destaca:

O trabalho docente caracteriza-se por um processo de transformação intencional e planejada, resultando de um produto que antes só existia na mente humana e ao se materializar como objeto do mundo, adquire vida própria, tornando-se independente do seu criador e do momento da criação. Nesse processo, transforma o próprio sujeito, seu produtor. (LAFFIN, 2013, p. 87).

Assim sendo, a formação continuada é colocada conforma Fernandes e Gomes (2015) como local de aquisição de conhecimento, assim como a construção e reconstrução de saberes, fazendo com que os professores encontrem-se como responsáveis pelo seu crescimento profissional e pessoal, e que esses sejam capazes de desenvolver a sua prática com mais objetividade.

Desta forma, a resposta da Professora 1 e do Professor 4, trazem reflexão sobre a melhoria na abordagem do conteúdo. Dentro da concepção de formação continuada, um elemento fundamental é a base teórica que vai fundamentar a prática desse professor, pois, cabe destacar que as teorias com base na infância não contemplam os sujeitos da EJA. Conforme, Soares e Pedrosa (2013, p.8) outro desafio nesse contexto é que:

[...] a construção, pelos próprios educadores da EJA, de uma proposta pedagógica que privilegie os processos de formação dos jovens e adultos, sujeitos que já têm voz e questionamentos, e que são formados em múltiplos espaços.

Conforme destaca Freire (1999, p. 14) “formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. Portanto, uma formação voltada para educadores e educadoras da EJA, deve capacitar esses docentes para perceber e considerar os saberes desses sujeitos dentro do contexto educacional, afinal “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (Freire, 1999, p.14).

4. Bloco - Avaliação da formação continuada

Quadro 10 – Melhorias das formações continuadas

- Quais sugestões você daria para melhorar a formação continuada para professores que atuam na EJA?
 Professora 1: Periodicidade regular ao longo do ano letivo.
 Professora 2: Que fosse voltada para o desenvolvimento de habilidades que ampliasse o conhecimento da atualidade e tecnologias
 Professora 3: Maior frequência
 Professor 4: Reuniões com especialistas para falar sobre as dificuldades encontradas e as possíveis soluções

Fonte: elaboração própria

As respostas das Professoras 1 e 3 destacam a necessidade de maior frequência em formações ao longo do tempo, já as respostas dos(as) Professores 2 e 4, destacam o anseio por formações que contemplem aspectos relevantes ao cotidiano da vida de profissionais. Diante do cenário atual, o professor tem assumido

diversas demandas, diante das constantes mudanças pelas quais a sociedade vem passando, principalmente diante dos anseios dos sujeitos populares que passam a ocupar os espaços educativos aos quais outrora não tinham acesso, pois, seu direito à escolarização era negado.

Portanto, é fundamental que a formação de professores seja compreendida enquanto campo de luta e reconfiguração. Pois, a desconexão das formações voltadas para Educação de Jovens e Adultos, longe da realidade do sujeito, causa situações de difícil solução, Machado (2008, p.165) destaca algumas dessas situações através de indagações que precisam ser respondidas:

como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender as diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria justificadas por questões de trabalho, família e doença? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem? Como trabalhar Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança de forma interdisciplinar se as disciplinas continuam sendo “gavetas” isoladas e com tempo mínimo para algumas áreas de conhecimento[...]

Assim, para a oferta de uma aprendizagem significativa que seja capaz de responder anseios por melhorias, deve levar em consideração conhecimentos cultural, científico e social que contemple as especificidades dos sujeitos, pois, é necessário que o professor tenha além do domínio do conteúdo, estratégias metodológicas para juntar conhecimento científico a aspectos inerentes à vida cotidiana do aluno. Desse modo, para ensinar será necessário, segundo Monteiro (2019, p.6) “à detenção de conhecimentos específicos, pois não existe a possibilidade de ensinar aquilo que não se sabe, como também não é possível disseminar significados e autonomia sem antes os têlos vividos na prática”.

Quadro 11 – Avaliação da formação continuada

- Como você avalia a qualidade dos programas de formação que são oferecidos pela sua escola ou pela Secretaria de Educação?
 Professora 1: Boa, mas pode melhorar
 Professora 2: Tem melhorado o nosso desenvolvimento profissional porém precisamos de mais.
 Professora 3: Ainda são poucas
 Professor 4: São pouco efetivos em relação às demandas dos alunos.

Fonte: elaboração própria

Todos os docentes ao responderem a pergunta do quadro 12, externaram seu descontentamento com relação a formação continuada, a necessidade de melhora, a pouca frequência e não efetivação diante das necessidades foram os pontos destacados. A integração da formação com a prática deve ser repensada de forma cuidadosa, isso deve ser feito, pois, conforme destaca Laffin (2023,p.112) “principalmente no que se refere às condições efetivas de como tal formação acontece, pode significar a sua banalização, a necessidade apenas de certificação e, assim, comprometer a prática da docência”.

De acordo com Moura (2009), sem a qualificação necessária, os professores acabam por desenvolver sua prática pedagógica sem levar em consideração as especificidades e necessidade de público. Conforme a autora “Utilizando dessa forma metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos” Moura (2009, p.46). Assim, conforme a resposta do professor 4, uma formação sem a qualidade necessária para suprir as demandas dos aluno, o que prevalece é a reprodução do processo de escolarização tradicional, pois, os professores não tem acesso a referenciais com aporte teórico que se firme na psicogênese e na teoria histórico-cultural, que permitira a professor a compreensão de processos complexos na qual exige conhecimentos específicos.

Quadro 12 - O futuro da EJA e formação continuada

- Considerando o contexto atual, de que forma você enxerga o futuro da Educação de Jovens e Adultos e o papel da formação continuada nesse contexto?
 Professora 1: De grande importância na formação profissional, através de novas metodologias e tecnologias
 Professora 2: Tem sido uma ótima ferramenta para redução do nível de analfabetismo e o déficit educacional.
 Professora 3: Que o futuro de EJA seja centrado na realidade do mercado de trabalho do nosso país.
 Professor 4: Com a implementação de cursos diversos (EJATEC) vislumbro uma melhoria em relação ao interesse dos alunos e uma menor evasão no futuro.

Fonte: elaboração própria

Em relação às respostas dos docentes nessa pergunta, é possível compreender que cada um deles possui uma visão diferente sobre o futuro da EJA e da formação. O futuro da Educação de Jovens e Adultos, depende muito, da maneira como ela foi e é vista, se levarmos em conta o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, vamos compreender que é uma modalidade de ensino que se caracteriza pela luta e resistência. De acordo com

Machado (2008), existe na imaginação da sociedade brasileira, concepções que foram impregnadas pelo MOBREAL e supletivo, que liga o público da EJA, a necessidade de uma educação aligeirada para receber o certificado sem necessidade de um aprofundamento teórico. Junto a essa concepção, a autora ainda destaca que essa concepção coloca o público da EJA, na categoria de desinteressados ou indisciplinados, sendo colocados como sujeitos de menores conhecimentos.

E Machado (2008) ainda afirma que essas concepções, se caracterizam como meias verdades, pois, existe o jovem ou adulto que volta a escola depois de anos motivado inclusive pela necessidade do mercado de trabalho. Porém, a autora também destaca que essa concepção de uma educação rápida e com pouco aprofundamento teórico é um equívoco, já que “a educação básica precisa primar pelo princípio da igualdade de direito de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade - e não pautar-se pelas exigências de mercado” (Machado 2008, p.2). A visão estigmatizada de que esse público é desinteressado é injusta, pois, existem incontáveis alunos (as) da EJA que são trabalhadores (as) e que mesmo em meio a dificuldades enfrentadas por sua rotina voltam para escola para aprender.

Portanto, esse público deve ser visto como sujeitos de direito à educação, e seus conhecimentos prévios e o aprendizado acumulado ao longo da vida devem ser valorizados no processo de ensino aprendizagem. Assim a EJA deve ser vista como destaca Ferreira (2018, p.84) “[...]como espaço de possibilidades e não como lugar de reparação e da falta. Resistir é esperar”. Portanto como destaca a autora, os espaços e movimentos em defesa da EJA devem levar em consideração as especificidades dos alunos, e se fundamentam o esperar, mas, com a resistência na busca de um direito legítimo.

Ora? Mas como falar de possibilidades dentro de um contexto curricular que já possibilita a exclusão desde sua concepção? O novo ensino médio incentiva a escolha por itinerário formativo, que segundo Bodião (2018, p.114):

Pela Lei nº 13.415/2017, a parte comum do currículo deverá ser complementada por “itinerários formativos” a serem organizados em função da relevância para os contextos locais e dependentes das possibilidades de cada um dos sistemas de ensino; para além dos conteúdos das linguagens, da matemática, das ciências da natureza e das ciências humanas incorporou-se a formação técnica e profissional como um dos itinerários possíveis

O autor alerta sobre o risco do empobrecimento do arcabouço cultural e científico quando o itinerário formativo se depara com as reais necessidades do ensino, e que os itinerários sejam balizados pelos profissionais que atuam no sistema público. A preocupação em relação aos profissionais se dá segundo Bodião (2018, p.114) “[...] falta de professores para áreas específicas [...] ofertas de itinerários pode se restringir às áreas curriculares onde os sistemas tenham professores em número suficiente, [...] uma diminuição de disciplinas curriculares[...]”. Desta forma, aqui está mais uma vez, a necessidade de formação adequada, pois, se não há professores com formação para cumprir determinado itinerário formativo, a escola poderá optar por excluir o itinerário que não tem profissional adequado, tornando ao ponto que esta reforma ao invés de cria soluções para superar as precariedades existentes, acaba criando ainda mais.

A realidade da educação brasileira, ainda é excludente, isso inclui até mesmo os docentes e sua formação continuada, Ferreira (2018) destaca que essa exclusão docente ocorre principalmente a nível Mestrado e Doutorado, que incluem fatores como processos seletivos, indisponibilidade de tempo e a não liberação do docente do trabalho, entre outros. E ainda, isso se torna uma oportunidade e não um direito que todos os docentes têm acesso, isso torna ainda mais evidente a dificuldade que o próprio poder público tem de reconhecer a educação como um direito de todos.

Se dentro do contexto formativo do próprio docente a educação é vista como uma oportunidade e não direito, já que não é todos que têm acesso, essa visão estabelecida também pode estar impregnada dentro do contexto da EJA. De acordo com Ferreira (2018, p.92) “Essa e outras ideias deturpadas, ainda perpassam na docência da EJA. Daí a necessidade de se promover reflexões sobre a práxis pedagógica dos docentes”.

A EJA no Brasil passou por um longo processo de negação, segregação e injustiças, até ser reconhecida como modalidade educacional. Podemos verificar através das respostas dos docentes, uma visão impregnada baseada em retratos da EJA como formação de superação de algo ou imbricada na preparação para o mercado de trabalho. Trazendo, a questão da “oportunidade”, e não estabelecendo como uma formação de direito para formar um cidadão reflexivo e não apenas um trabalhador.

Quadro 13 - Poder público e formação continuada

- Em relação ao poder público, você acha que existe preocupação em preparar o professor para atuar com o público da Educação de Jovens e Adultos?
 Professora 1: Não
 Professora 2: Sim, mas pode melhorar.
 Professora 3: Infelizmente, o poder público ainda não valoriza a educação como deveria ser.
 Professor 4: Precisa de mais investimentos nos cursos (EJATEC) pois os professores, normalmente, têm que se desdobrar para conseguir materiais, fazendo rifas, e outras ideias para comprarem materiais para o desenvolvimento do curso.

Fonte: elaboração própria

Como já relatado neste trabalho, a Educação de Jovens e Adultos possui um contexto histórico de muitos altos e baixos. Desde sua concepção, a EJA foi tratada como uma solução imediata para tratar os altos índices de analfabetismo existentes no país, enfrentando diversas modificações e sendo colocada em segundo plano pelo governo. Desta forma, é possível perceber o descontentamento dos docentes com relação aos investimentos e interesses do poder público com relação a preparar o professor para atuar na modalidade de ensino.

Entretanto, essa desvalorização da EJA pelo poder público é algo histórico e perpassa por diversas fases. A maior parte dos analfabetos que existem nesse país faz parte da população mais pobre, percebe-se que até mesmo o conhecimento científico assume essa posição. Conforme relata Gustsack, Viegas e Barcelos (2007, p.208):

Esse modo de tratar com o “discurso científico” tem relação com o autoritarismo tradicional de elitismo oligárquico, presente na formação social brasileira, o qual produz “discurso competente”, arma poderosa da ideologia dominante neste país. Nesse sentido as relações de classe conservam marcas da sociedade escravista e imprimem características fortemente hierarquizadas, que se efetivam por meio de relações de mando e obediência, segundo as quais o outro não é reconhecido como sujeito de direito.

Essa formação social tem por objetivo colocar a EJA em um campo de assistencialismo, onde as políticas para esta modalidade assumem papel filantrópico. Essa forma de tratamento para o público da EJA é algo que reflete na história da educação brasileira, onde as políticas voltadas para essa educação não tinham continuidade e muitas vezes se resumiam em programas e projetos que tinham curta duração, como o MOBREAL. Dentro dessa concepção histórica, também existem programas que possuíam viés neoliberal, que objetivam formar para o mercado de trabalho como é o caso do EJATEC.

Novamente nos defrontamos com medidas que potencializam o assistencialismo em relação à EJA, as quais legitimam a lógica neoliberal de

transformar direitos sociais em direitos possíveis. É uma amálgama que vem se reproduzindo sob novas roupagens ao longo das políticas públicas do Estado Brasileiro, fazendo com que a sociedade brasileira trate com estranheza o direito à educação para jovens e adultos, e o princípio liberal de igualdade formal de direito, que se traduz na educação como um direito de todo cidadão e que acaba sendo interpretado como “todas as crianças e adolescente” (Gustsack, Viegas e Barcelos, 2007, p.213).

Conforme destaca Faria (2009) fazer a correção desse processo de privação de direitos, consiste em reconstruir o todo processo histórico que colocou a educação como instrumento de interesses políticos de perpetuação de poder, fomentando as desigualdades existentes na sociedade brasileira. Assim, a autora ainda destaca que dentro desse aspecto a Educação de Jovens e Adultos é potencializada exigindo debates, mais investimento, além de permitir que a própria escola que forma jovens e adultos, seja capaz de proporcionar uma educação que emancipe o sujeito.

Ao analisar as respostas dos docentes, é evidente que todos possuem um certo grau de insatisfação com o poder público em relação à necessidade de preparar o professor para atuar na EJA. Em particular, na resposta do professor de número 4, é possível compreender a necessidade de investimento na EJA. Não se pode garantir, uma educação de qualidade se ela não contempla aspectos essenciais, como fornecimento de materiais necessários para os estudos. Além disso, é necessário que a EJA seja reconhecida como modalidade educacional no mesmo nível que as outras, e não como uma “ação de caridade”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, retoma-se o problema da pesquisa, que se concentraram em entender quais são os impactos da formação continuada na prática pedagógica de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública de São Luís. O objetivo geral da pesquisa foi analisar esses impactos, enquanto os objetivos específicos buscavam discutir a importância da formação continuada para a construção de práticas pedagógicas significativas, identificar os programas de formação oferecidos aos professores da EJA e, por fim, analisar os efeitos dessa formação na prática docente. Para alcançar esses objetivos, a pesquisa foi desenvolvida com base em uma análise do contexto histórico da educação brasileira, que revelou o processo de exclusão e marginalização que ainda afeta a educação de muitos brasileiros, especialmente aqueles que buscam a EJA.

Ao analisar o processo histórico da educação brasileira, é possível compreender que existiu um processo de abandono e exclusão, e nem sempre a educação foi um direito destinado a todos os cidadãos. Durante longos períodos, se apresentou como um processo de doutrinação e alienação, não sendo um direito universal, mas somente de alguns. A colonização impôs práticas discriminatórias excluindo mulheres, pessoas de classe sociais desfavorecidas, indígenas e negros do processo educativo, os tornando marginalizados. Esse processo de exclusão moldou a educação brasileira até os dias atuais, resultando em índices alarmantes de analfabetismo e na necessidade de correção dessa realidade.

Nesse contexto, surgiu a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que tem o seu histórico marcado por avanços e retrocessos, sendo marcada por políticas fracas e incompletas, sustentadas por projetos e campanhas que só conseguiram amenizar os altos índices de analfabetismo, sem uma visão de ensino ampla e transformadora. Sendo assim, até os dias atuais a EJA, é uma modalidade ainda em construção, que enfrenta diversos desafios para a sua efetivação, sendo que um dos princípios é a formação do professor que, assim como a própria modalidade, apresenta lacunas.

Mesmo sendo reconhecida por lei como modalidade educacional, a EJA ainda enfrenta muitas dificuldades para se concretizar de forma eficaz. A pesquisa aqui relatada foi realizada em uma escola pública estadual e evidenciou, de forma clara, as dificuldades existentes para a realização do processo formativo do docente que

atua na modalidade. Inicialmente, é importante destacar que para analisar a atuação desse professor, é preciso um olhar sensível, que considere suas trajetórias (tanto formativa, como profissional) seus saberes e experiências, para compreender que o maior desafio desses profissionais está em compreender as especificidades dos alunos da EJA, onde muitos carregam consigo histórias de exclusão e marginalização.

Com o conceito que abrange a aprendizagem ao longo da vida e não apenas a escolarização, a Educação de Jovens e Adultos está fragmentada em diversos espaços sociais e consegue suprir as principais demandas atuais, sendo uma educação que vai muito além da escola. Por meio de sua prática, um educador comprometido pode superar as questões históricas que afligem os sujeitos, os reconhecendo como sujeitos históricos, detentores de conhecimentos e de direitos, contribuindo para a sua emancipação. Porém, é imprescindível que a formação desses educadores seja fundamentada em conceitos teóricos sólidos, capazes de embasar práticas que favoreçam o protagonismo dos alunos, tornando-os cidadãos críticos, atuantes e aptos a transformar suas realidades.

Porém, a formação técnica e teórica dos educadores não será suficiente, se o professor não compreender que, antes de serem alunos, os sujeitos da EJA possuem habilidades intelectuais, emocionais, culturais e sociais próprias. Assim, é fundamental que os professores compreendam esses sujeitos em sua totalidade, abrangendo seus interesses e contexto, pois, isso fornecerá elementos para uma prática pedagógica eficaz e humanizada. Ao aproxima-se da realidade do aluno, o educador pode aumentar o interesse dele pela educação ao partir de algo que é familiar. Portanto, a EJA não é apenas ferramenta para superar os índices de analfabetismo ou garantir a inserção no mercado de trabalho, mas, se trata de uma educação ampla, que deve reconhecer seus alunos como cidadãos de plenos direitos.

Dentro do contexto estudado, se tornou claro que o docente da EJA necessita de uma formação específica para lidar com as particularidades dos sujeitos. Além da contribuição na melhoria de ensino-aprendizagem, a formação continuada contribui para a permanência do aluno na EJA, reduzindo a evasão escolar. Pois, ao ter a devida compreensão das especificidades desse público, o educador será capaz de criar um ambiente mais acolhedor e motivador, favorecendo o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Embora a formação especializada para a EJA ainda

seja limitada em muitos contextos, o professor deve adotar práticas metodológicas que sejam diferenciadas e criativas.

Portanto, a Educação de Jovens e Adultos exige uma abordagem flexível e adaptável uma vez que seus alunos carregam realidades e experiências diversas. Assim, as aulas não podem ser baseadas no modelo tradicional de ensino, mas o docente deve repensar suas práticas pedagógicas e buscar alternativas criativas e condizentes com a realidade dos alunos para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, é imprescindível esteja sempre atualizado sobre novas metodologias que garantam o acesso à educação de qualidade para todos, sem discriminação.

A análise dos dados coletados mostra que os programas de formação continuada são considerados importantes para a melhoria da qualidade da educação. Porém, a EJA ainda muitas enfrenta dificuldades, pois as formações ofertadas não abordam as especificidades do público da modalidade, e nem as dificuldades enfrentadas pelos docentes em sala de aula como infrequência e falta de material didático. Assim, fica evidente a necessidade dessas formações estarem alinhadas a realidade dos alunos.

Mesmo destacando a as melhorias trazidas pelas formações, os docentes destacam a necessidade de mais frequência e a atualização dessas formações com maior frequência para adaptação do cotidiano, revelando a necessidade de um teor crítico reflexivo, que leve em conta o as complexidades da disciplina. Desta forma, os professores reconhecem os avanços da formação continuada, mas apontam que existe a necessidade de maior frequência em suas ofertas e que essas foquem em suas dificuldades em sala de aula. Assim, além da formação, a melhoria das condições de trabalho do docente deve ser levada em consideração, para que seja garantido o acesso aos recursos essenciais para que o professor possa colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

Todo cidadão brasileiro tem direito a educação, e essa educação deve propiciar ao educando suporte para se reconhecer no mundo e modificar a sua realidade e para isso, é necessária uma atuação docente crítico reflexiva, participativa e inovadora. Assim, a formação continuada específica e voltada para preparar o professor para atuar com esse público é fundamental para o processo de inclusão e empoderamento do aluno, assim, como as condições para que a educação possa ocorrer da melhor forma.

A pesquisa focou na coleta de dados diretamente no campo, por meio do questionário aplicado com docentes da EJA, o que possibilitou identificar tanto as práticas pedagógicas utilizadas quanto as lacunas na formação continuada oferecida. Os resultados apontaram que a formação continuada é considerada fundamental pelos professores para a melhoria da qualidade do ensino, embora seja necessário um alinhamento mais eficaz entre as formações e as necessidades reais dos docentes e alunos.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, Caroline Diniz Nóbrega. **DA FORMAÇÃO INICIAL À CONTINUADA PARA A EJA: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE**. 2018. Dissertação (Mestrado em Profissional de Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

ALVES, Igor. **SIGNIFICADOS. Pesquisa de Campo: o que é, tipos e exemplos**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/pesquisa-de-campo/>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2025.

ALVES, Karine da Cruz. **FRÉQUENCIA/INFREQUÊNCIA NA EJA: por que isso acontece?**. 2012. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ANDRADE, E. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. In: OLIVEIRA, I.; PAIVA, J. (orgs.). Educação de jovens e adultos. RJ: DP&A, 2004.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A contrarreforma do ensino médio e as DCNEPT**. 2021. Disponível em: < <https://legado.anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e> >. Acesso em: 07 de janeiro de 2025.

ARROYO, Miguel. **Formar educadores e educadoras de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: a História das rupturas**. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: < https://www.academia.edu/12780068/Educa%C3%A7%C3%A3o_no_Brasil_a_Hist%C3%B3ria_das_Rupturas?utm_source=chatgpt.com >. Acesso em: 03 de Dezembro de 2024.

BODIÃO, Idevaldo da Silva. **Considerações sobre a reforma do ensino médio do governo Temer**. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 25, n. 2, p. 109-127, abr./jun. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 9 ago. 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de fevereiro de 2021**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 8 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de março de 2006**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 22 mar. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 3 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 31, 18 jan. 2002.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** 1934.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 de dezembro de 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 04 de Dezembro de 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 06 de Dezembro de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (Pacto EJA).**

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 14 jul. 2006.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de setembro de 1879. Aprova o regulamento do ensino secundário.** *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 19 set. 1879.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE.**

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre a aplicação de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2007/l11494.htm > Acesso em: 19 de dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o § 5º do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

BRASIL. *Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM*. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jun. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm >. Acesso em: 19 de dezembro de 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE*. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun. 2014.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), para dispor sobre a reforma do ensino médio, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. *Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a educação infantil. Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 17 jan. 2024.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 15 de dezembro de 2024.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil*. Diário Oficial da União, Brasília, 11 ago. 1971.

BRASIL. *Lei nº 5.840, de 13 de dezembro de 2006. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)*.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. *Lei nº 9.613, de 5 de setembro de 1946. Dispõe sobre a nacionalização de bens móveis e imóveis e outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, 5 set. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html#>. Acesso em: 13 de dezembro de 2024.

BRASIL. *Lei Orgânica nº 4.073, de 16 de janeiro de 1942. Estabelece normas para o regime de ensino no Brasil*. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 16 jan. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html#>: Acesso em: 13 de Dezembro de 2024.

BRASIL. *Lei Orgânica nº 6.141, de 16 de outubro de 1943. Estabelece o regime de ensino no Brasil*. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 16 out. 1943. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del6141.htm#
Acesso em: 13 de Dezembro de 2024.

BRASIL. Lei Orgânica nº 8.530, de 14 de maio de 1946. **Estabelece as normas gerais para o ensino no Brasil**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 14 maio 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8530.htm#. Acesso em: 13 de dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA)**. Brasília, 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 11, de 3 de outubro de 2000. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 3 out. 2000.

BRASIL. *Portaria nº 2.270, de 14 de agosto de 2002*. **Institui o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 ago. 2002.

BRASIL. **Programa Brasil Alfabetizado (PBA)**. Brasília, 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 9 mar. 1999.

BULHÕES, Raquel Becker Rabello. **A EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS**. Petrópolis: Lux Humana, 2009. Lex Humana, no 1, 2009, p. 179 - 188.

CARVALHO, Caroline Coimbra. **Juvenilização na EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens**. Orientadora: Francisca das Chagas Lima Silva. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

CHIMENTÃO; Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente**. In: 4. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar (evento na Internet). 2009 Jul 1-4; Londrina, Brasil. Acesso em: 05 de janeiro de 2025. Disponível em: < https://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigoco_moral2.pdf >. Acesso em: 05 de jan. 2025.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FÁVERO, Osmar. **MEB – Movimento de Educação de Base**. Nota do editor: texto apresentado no V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em Évora, Portugal, de 5 a 8 de abril de 2004.

FERNANDES, Rosângela Maria; GOMES, Vilisa Rudenco. **Formação de professores da EJA: desafios e possibilidades**. *Formação de Professores da*

EJA, 2015. p. 1-18. Disponível em: <
<https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/461/FORMA%C3%87%C3%83O%20DOS%20PROFESSORES%20DA%20EJA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
 >. Acesso em: 2 abr. 2025.

FERREIRA, Yara da Paixão. **Formação de professores-pesquisadores da EJA em uma escola da rede municipal de Camaçari-BA**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, Salvador, 2018.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando; BARCELOS, Valdo(org). **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS saberes e fazeres**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2007.

GHIRARDELLI JR., Paulo. **A filosofia da educação no Brasil: contribuições e desafios**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação a pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GRIZÃO, Geovani. **Formação de Professores em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU), 32., 2024, Cuiabá. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024. p. 849-858. DOI: <https://doi.org/10.5753/semiedu.2024.32740>. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu/article/view/32740>. Acesso em: 2 abr. 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: resultados preliminares**. Maranhão, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/%20maranh%C3%A3o>. Acesso em: 19 de dezembro de 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2022: Resultados preliminares da amostra**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/professores/noticias/2915-ie-ibge>

educa/professores/noticias/22316-o-que-o-censo-2022-tem-a-dizer-sobre-alfabetizacao.html. Acesso em: 22 de fevereiro de 2025.

KREUTZ, Maria De Lourdes Garcia Leite. **Adaptação do migrante ao seu local de destino**. São Luís: Editora da UFMA, 1982.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Ijuí, Ed. Unijuí afiliada, 2013.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Marileide Moutinho Pamponet. **TRAJETÓRIA FORMATIVA DE EDUCADORES DA EJA NO MÉDIO SUDOESTE DA BAHIA: CONHECENDO CONTEXTOS, TECENDO EXPERIÊNCIAS**. 2021. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para EJA: Uma perspectiva de mudança**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

MARANHÃO. **Plano Estadual de Educação do Maranhão (2014-2024)**. São Luís, 2014. Disponível em: https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: 18 de fevereiro 2025.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **Licenciatura em Matemática: História da Educação no Brasil**. 2, ed. Fortaleza, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MONTEIRO, Marluce Maria Costa. **Desafios da prática docente no processo educacional**. GETEC, v. 8, n. 21, p. 108-124, 2019.

MORETTI, Roseli. **Metodologia da pesquisa: diretrizes para a prática científica**. 2023.

MOURA, Maria Lucia de Lima. **A prática pedagógica na educação de jovens e adultos: contribuições para a formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURA, Tania Maria de Melo. **Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais**. Revista, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72, 2009.

NÓVOA, Antônio; VIEIRA, Pâmela. **Um alfabeto de formação de professores (A teacher education alphabet)**. Crítica Educativa, Sorocaba, v.3, n.2, p.21 – 49, Janeiro – Junho 2017. Disponível em: <

<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/217/275>
> Acesso em 20 de dezembro de 2024.

PAIVA, Rosa Sandra Santos. **A interseção da avaliação formativa e das metodologias ativas no ensino superior: contribuições para a aprendizagem significativa.** 2016. Disponível em: <
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/60307/1/Rosa%20Sandra%20Santos%20Paiva.pdf?utm_source > Acesso em: 24 de fevereiro de 2024.

PAIXÃO, Jones Cesar da. **ENEGRECER A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE VALENÇA – BAHIA.** Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

REVISTA FT. **Analfabetismo funcional no Brasil.** Disponível em: <
<https://revistaft.com.br/analfabetismo-funcional-no-brasil/>>. Acesso: 03 de março de 2025.

REZENDE, José Antônio de. **Educação e sociedade: a educação escolar no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Marta Azevedo dos; NASCIMENTO, Guilherme Nobre L. do (org.). **Metodologia Científica: a pesquisa como compreensão da realidade.** Palmas: Programa de Mestrado em Ciências da Saúde, Universidade Federal do Tocantins, 2021. Disponível em:
<<https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfrescoauth/api/internal/shared/node/Wv6gU1E2QfWcNh2jMFduvw/content/Metodologia%20Cientifica>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2025.

SANTOS, Meg Cutrim Fernandes. **Permanência na Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas da rede municipal de ensino de São Luís. 2022.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

SÃO LUÍS. **Plano Municipal de Educação de São Luís (2015-2024).** São Luís, 2015. Disponível em:< <https://www.saoluis.ma.gov.br/plano-municipal-de-educacao> >. Acesso em: 18 de fevereiro de 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO MARANHÃO. **Seduc realiza encerramento do ciclo formativo estadual regionalizado do Pacto pela Aprendizagem 2025.** Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/seduc-realiza-encerramento-do-ciclo-formativo-estadual-regionalizado-do-pacto-pela-aprendizagem-2025/>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2025.

Secretaria de Estado da Educação. **Documento curricular do território maranhense: Educação de Jovens e Adultos / Maranhão,** Secretaria de Estado da Educação. — São Luís, 2022.

SILVA, Greice Palhão; ARRUDA, Roberto Alves. **Evasão escolar de alunos na Educação de Jovens e Adultos - EJA.** *Revista Eventos Pedagógicos*, Sinop, v. 3, n. 3, p. 113-120, ago./dez. 2012. Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9339/5249>. Acesso em: 2 abril 2025.

SILVA, Marta Miranda; WATANABE, Yumi Nascimento. **A educação de jovens e adultos (EJA) nas constituições federais brasileiras: entre o ideal, o legal e o real**. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7686>. Acesso em: 02 de dezembro de 2024.

SILVA, Thais Maria Dos Santos. **O NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Desafios e Limites para o Direito à Educação e a Construção de uma Cultura dos Direitos Humanos**. 2021. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SOARES, Leônicio José Gomes; PEDROSA, Ana Paula Ferreira. **DIALOGICIDADE E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA EJA: AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE**. ETD – Educ. temat. digit. Campinas, SP v.15 n. 2 p.250-263 maio/ago. 2013.

SOARES, Leônicio José Gomes; PEDROSA, Ana Paula Ferreira. **Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire**. *Educação e Revista*, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 77-94, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21259/30428>. Acesso em: 3 abr. 2025.

SOARES, Leônicio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ALINHAVANDO CONTEXTOS E TECENDO POSSIBILIDADES**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 251-268, Outubro-Dezembro, 2016.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Mathéus Conceição. **Contexto histórico da educação brasileira**. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 12, 25 de junho de 2019. Disponível em: < <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira> >. Acesso em: 03 de Dezembro de 2024

SOUZA, Maria Emilly Bezerra; MENEZES, Aurelania Maria de Carvalho. **A indisciplina na educação de jovens e adultos: causas e consequências**. *Revista de Psicologia*, v. 15, n. 58, p. 717-725, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357762240_A_Indisciplina_na_Educacao_de_Jovens_e_Adultos_Causas_e_Consequencias_Indiscipline_in_Youth_and_Adult_Education_Causes_and_Consequences. Acesso em: 22 de fevereiro de 2025.

TAKO, Karine Vaccaro; KAMEO, Simone Yuriko (Orgs.). **Metodologia da pesquisa científica: dos conceitos teóricos à construção do projeto de pesquisa**. Campina Grande: Editora Ampila, 2023.

THOMPSON, E. P. **Educação e Experiência**. In: THOMPSON, Edward P. Os românticos. A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TREVISOL NETO, Orestes. **Métodos e técnicas de pesquisa**. Chapecó, SC: Argos, 2017.

VENTURA, Maria Isabel de Lima. **Educação de Jovens e Adultos: a escola e a formação do educador**. 1. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2012.

VIANNA, Cláudia Pereira. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente**. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Abaré, 2013, p. 159 – 180.

APÊNDICES

Prezado(a) professor(a),

Agradecemos sua participação nesta pesquisa que tem como objetivo compreender melhor como a formação continuada impacta a sua prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Seus relatos são de fundamental importância para a construção de um conhecimento mais aprofundado sobre essa temática.

Instruções:

- Leia atentamente cada pergunta e responda com sinceridade.
- As respostas são confidenciais e serão utilizadas apenas para fins acadêmicos (Nome da escola ou seu nome não será divulgado).
- Não há respostas certas ou erradas, suas opiniões são valiosas.
- Responder todas ou o máximo de perguntas engrandecerá ainda mais a pesquisa.

QUESTIONÁRIO

1. Caracterização do Professor:

- Sexo: _____
- Idade: _____
- Graduação: Curso/Ano de Conclusão/Faculdade: _____
- Tempo de experiência: _____
- Especialização: _____ Curso/Ano _____ Conclusão/Faculdade: _____
- Há _____ quanto _____ tempo _____ atua _____ na _____ EJA?
- Como chegou a EJA? Foi _____ uma _____ escolha?

2. Formação Continuada:

- Você participa de formação continuada, com que frequência? Geralmente por quem é ofertada (escola, poder público, instituição privada, etc...)?
- Quais tipos de programas de formação continuada você já participou ?
 - () Cursos
 - () Oficinas
 - () Palestras
 - () Grupos de Estudos
 - () Outros _____
- Quais os temas mais abordados nas formações que você participou e quais recursos utilizados

3. Impactos da formação

- Antes de participar das formações, quais eram os principais desafios que você enfrentava em sua prática pedagógica na EJA?
- Após participar das formações, você percebeu alguma mudança em sua prática pedagógica? Se sim, quais?
- Quais as principais dificuldades que você ainda enfrenta em sua prática?
- De que forma as formações contribuíram para melhorar a sua relação com os alunos da EJA?

4. Expectativas da formação continuada

- Quais sugestões você daria para melhorar a formação continuada para professores que atuam na EJA?
- Como você avalia a qualidade dos programas de formação que são oferecidos pela sua escola ou pela Secretaria de Educação?
- Considerando o contexto atual, de que forma você enxerga o futuro da Educação de Jovens e Adultos e o papel da formação continuada nesse contexto?
- Em relação ao poder público, você acha que existe preocupação em preparar o professor para atuar com o público da Educação de Jovens e Adultos.