



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ELIZANGELA DUARTE GOMES**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO CONTINUADA:** uma análise  
no Centro de Ensino Cidade de São Luís, em São Luís/MA

São Luís

2021

**ELIZANGELA DUARTE GOMES**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO CONTINUADA:** uma análise  
no Centro de Ensino Cidade de São Luís, em São Luís/MA

**Grupo de pesquisa: Escola, Currículo e Formação Docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Edinólia Lima Portela

São Luís

2021

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

GOMES, ELIZANGELA DUARTE.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO CONTINUADA: uma análise no Centro de Ensino Cidade de São Luís, em São Luís/MA / ELIZANGELA DUARTE GOMES. - 2021.  
144 f.

Orientador(a): EDINÓLIA LIMA PORTELA.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2021.

1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. 2. Formação Continuada. 3. Maranhão. I. LIMA PORTELA, EDINÓLIA. II. Título.

**ELIZANGELA DUARTE GOMES**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO CONTINUADA:** uma análise  
no Centro de Ensino Cidade de São Luís, em São Luís/MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação (PPGE), da Universidade Federal do  
Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do  
título de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edinólia Lima Portela** (Orientadora)

Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof. Dr. Acildo Leite da Silva**

Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilma Vieira do Nascimento**

Universidade Federal do Maranhão

Dedico esta pesquisa a todos os professores da Educação de Jovens e Adultos que fazem a diferença na escola pública.

## AGRADECIMENTOS

Eu agradeço a Deus por ter permitido a conclusão de mais uma grande etapa em minha vida. Concluir esta dissertação durante este período difícil, inédito e pandêmico em que passa a humanidade só foi possível diante da fé. Sei o quanto Deus esteve presente em minha vida, mesmo nas mais diferentes situações do cotidiano; Ele não me abandonou em nenhum dos momentos difíceis no processo de concretização deste trabalho.

À minha família, meu esposo Helton Luís e minhas filhas, Maria Luiza e Alice. Muito obrigada por tudo.

À minha professora e orientadora, Edinólia Lima Portela, pela dedicação e pela docência comprometida com os desafios da educação pública. Muito obrigada por dedicar muito do seu tempo nesta dissertação, mesmo diante de muitos desafios.

Ao Mestrado de Educação, em especial a cada professor pelo empenho, pela organização, pelo compromisso, pela determinação e pela competência ao ministrarem as disciplinas, proporcionando bons ensinamentos. Bem como ao Grupo de Pesquisa: Escola, Currículo e Formação Docente; agradeço pela acolhida, pelo aprendizado e pelas discussões, que de alguma forma proporcionaram as reflexões que compõem este trabalho.

Ao Centro de Ensino Cidade de São Luís, pela acolhida durante a realização da pesquisa. Também aos professores entrevistados, pela disponibilidade e pela atenção com que compartilharam suas experiências, tornando possível a realização deste trabalho. Agradeço a oportunidade de conhecer um pouco da vida profissional de cada um de vocês.

Agradeço aos professores da Banca Examinadora, que nesse contexto tão difícil, entre múltiplas demandas, atenderam e aceitaram gentilmente contribuir com suas sugestões e a avaliação crítica deste trabalho: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ilma Vieira do Nascimento e Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Acildo Leite da Silva, muito obrigada a cada uma!

Aos colegas de turma do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela vivência, pelo conhecimento adquirido, pela estima, pela paciência e pelos caminhos percorridos. Em especial, às companheiras Ana Paula, Andrea Bastos, Carla Ivana, Simone Miranda e Sueli.

Agradeço a todos que fizeram parte da construção deste trabalho e da minha jornada acadêmica até aqui e espero que esta pesquisa possa ser útil aos professores e aos demais profissionais da Educação de Jovens e Adultos.

## RESUMO

O presente estudo se vincula à linha de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Com o tema “Educação de Jovens e Adultos e Formação Continuada: uma análise no Centro de Ensino Cidade de São Luís em São Luís /MA”. Teve como objetivo geral analisar o processo de formação continuada dos docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de identificar se a formação continuada é de fato oportunizada aos docentes e quais documentos embasam tal formação, do Centro de Ensino Cidade de São Luís. A pesquisa é de natureza qualitativa, com enfoque na perspectiva crítica, a fim de destacar a formação continuada no contexto da Educação de Jovens e Adultos ofertada pelo referido centro de ensino, considerando as especificidades contidas nessa modalidade de ensino. Para tanto, focalizou-se a realidade educacional do Maranhão, a partir do Centro de Ensino Cidade de São Luís, tomando como ponto de partida o arcabouço normativo que rege a educação no país, assim como as iniciativas desenvolvidas no estado, seus avanços e retrocessos, com vistas a proporcionar uma compreensão sobre os aspectos que norteiam essa temática em perspectiva histórica e sua configuração no lócus desta pesquisa. Assim, para discutir a Educação de Jovens e Adultos, sustentou-se no pensamento de autores como Arroyo (2017), Carvalho (2005), Freire (1979, 1996, 2010), Di Pierro (2020), Haddad (2000), Soares (2001); as discussões sobre Educação Continuada foram ancoradas nos aportes de Ferreira (2014, 2017), Freitas (2002, 2003, 2014), Gatti (2008, 2016, 2020), Imberon (2006), Nóvoa (1999, 2006) e Tardif (2000). Metodologicamente, baseou-se em Bogdan e Biklen (1994), Kosik (2006), Minayo (2001), Damasceno (2001), entre outros autores. Os documentos pesquisados foram a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei nº 13.005/2014, a qual elenca a formação continuada como meta nacional para a valorização dos profissionais da educação durante o decênio 2014-2024, fomentando com as metas de nº 15 e 16, em busca da boa qualidade do ensino; além do Plano Estadual de Ensino (PEE), a Lei nº 10.099/2014, a Resolução nº 144/2006 e outros documentos mencionados ao longo do trabalho. Os sujeitos da pesquisa foram seis professores, todos licenciados e com mais de 15 anos de experiência profissional na modalidade EJA. Utilizou-se como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada com alguns professores, de forma remota e com outros de forma presencial, respeitando o protocolo sanitário de distanciamento social, exigido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em decorrência da pandemia do Covid-19. Os resultados da pesquisa revelaram que a formação continuada é voltada para o ensino regular, não havendo nenhuma específica para a EJA, cabendo aos docentes fazerem as adaptações necessárias, restando a inquietação evidente nas falas de alguns profissionais em ter formação específica para a modalidade que trabalha. Outro ponto importante de ressaltar é que todos os professores pesquisados são do ensino regular da rede estadual de ensino, alguns só completam a jornada de trabalho na EJA. Conclui-se que a formação continuada específica para a modalidade EJA, em espaço próprio para a formação do professor em serviço, é de suma importância para a qualidade do ensino e, conseqüentemente, para o sucesso dos alunos.

**Palavras-chave:** EJA; formação continuada; Maranhão.

## ABSTRACT

The present study is linked to the research line School, Curriculum and Teacher Training of the Graduate Program in Education at the Federal University of Maranhão – UFMA. With the theme “Youth And Adult Education And Continuing Education: an analysis at the Centro de Ensino Cidade de São Luís in São Luís/MA”, the general objective was to analyze the process of continuing education of teachers of Youth and Adult Education at the Centro de Ensino City of São Luís. The qualitative research focused on the critical perspective, in order to highlight continuing education, in the context of Youth and Adult Education offered by the aforementioned Center, considering the specificities contained in this teaching modality. Therefore, we focus on the educational reality of Maranhão, from the Centro de Ensino Cidade de São Luís, taking as a starting point, the normative framework that governs education in the country, as well as the initiatives developed in the state, their advances and their setbacks. , with a view to providing an understanding of the aspects that guide this theme from a historical perspective and its configuration in the locus of this research, through the voices of professors, who, when narrating their experiences, presented a brief overview of the materialization of training continued in the EJA. In order to discuss Youth and Adult Education, we rely on the thinking of authors such as Arroyo (2017); Carvalho (2005)Freire (1979, 1996, 2010), Di Pierro (2020), Haddad (2000), Soares (2001), the discussions on Continuing Education are anchored in the contributions of Ferreira (2014, 2017), Freitas (2002, 2003, 2014), Gatti (2008, 2016, 2020), Imberon (2006), Nóvoa (1999, 2006), Tardif (2000) methodologically we support ourselves in Bogdan, Biklen (1994), Kosik (2006), Minayo (2001) , Damasceno (2001), among other authors. The documents researched were the Federal Constitution of 1988; the Law of Guidelines and Basis for National Education, Law No. 9,394/1996; the National Education Plan (PNE), Law No. 13.005/2014, which lists continuing education as a national goal for valuing education professionals during the 2014-2024 decade, promoting training with goals No. 15 and 16 continued search for good quality education; the State Education Plan (PEE), Law No. 10,099/2014; Resolution No. 144/2006, and other documents mentioned throughout the work. The subjects of our research were six teachers, all licensed and with more than fifteen (15) years of professional experience in the EJA modality. We used as a research instrument the semi-structured interview, with some teachers remotely, with others in person, respecting the sanitary protocol of social distance, required by the World Health Organization, due to the Covid 19 pandemic. that continuing education is aimed at regular education, with no specific continuing education for EJA, and it is up to the teachers to make the necessary adaptations, leaving evident in the speeches, the concern of some professionals to have specific training for the modality they work. Another important point to highlight is that all the teachers surveyed are regular teachers of the state education network, some only complete the workday at EJA. It is concluded that the specific continuing education for the EJA modality, in its own space for the training of the teacher in service, is of paramount importance for the quality of teaching, and consequently, for the success of the students.

**Keywords:** EJA; continuing education; Maranhao.



## LISTA DE SIGLAS

<b>ABC</b>	Cruzada de Ação Básica Cristã
<b>AEJA</b>	Assessoria de Ensino de Jovens e Adultos
<b>ANFOPE</b>	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEEA</b>	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
<b>CEEBJA</b>	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
<b>CF</b>	Constituição da República Federativa do Brasil
<b>CNAEJA</b>	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
<b>CNBB</b>	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
<b>CPC</b>	Centros Populares de Cultura
<b>EDUCAR</b>	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>Funep</b>	Fundo das Nações Unidas para a População
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MCP</b>	Movimento de Cultura Popular
<b>MEB</b>	Movimento de Educação Básica
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PAS</b>	Programa Alfabetização Solidária
<b>PEI</b>	Programa de Educação Integrada
<b>PNA</b>	Programa Nacional de Alfabetização

<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PROEJA</b>	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
<b>PRONERA</b>	Programa de Educação na Reforma Agrária
<b>PST</b>	Projeto Sal da Terra
<b>SECAD</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SUPEJA</b>	Supervisão de Educação de Jovens e Adultos
<b>UNE</b>	União Nacional dos Estudantes
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 Percorso teórico-metodológico da pesquisa .....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 Estado do conhecimento: o que dizem as dissertações? .....</b>	<b>24</b>
<b>1.3 Estrutura da dissertação .....</b>	<b>33</b>
<b>2 CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL .....</b>	<b>35</b>
<b>2.1 Trajetória e histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) através de seus avanços e retrocessos.....</b>	<b>35</b>
2.1.1 Educação de Jovens e Adultos no Maranhão .....	65
<b>3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES NO BRASIL: REALIDADES E DESAFIOS .....</b>	<b>78</b>
<b>3.1 Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores no Brasil a partir dos anos 1990 e a Educação de Jovens e Adultos nela configurada .....</b>	<b>78</b>
<b>3.2 Formação Continuada dos Professores da EJA no Maranhão .....</b>	<b>87</b>
<b>4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENTRO DE ENSINO CIDADE DE SÃO LUÍS.....</b>	<b>92</b>
4.1 Caracterizando a pesquisa.....	92
4.2 Caracterização do lócus da pesquisa .....	93
4.3 Os sujeitos pesquisados .....	97
4.4 Formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos .....	99
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>131</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No limiar do século XXI, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, ainda reflete a situação de desamparo civil em que são deixados os diversos grupos que compõem essas faixas etárias; isso porque essa modalidade se constitui em relevante oportunidade de acesso ao ensino para as pessoas que ainda não tiveram a oportunidade de participar do mundo formal da leitura e da escrita.

Essa temática, ao lado da Formação Continuada de Professores, tem instigado as reflexões enquanto estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão e como docente das redes de ensino municipal e estadual, consolidando-se com as experiências profissionais no Centro de Ensino Cidade de São Luís, que resultaram em objeto de pesquisa aceito pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – PPGE/UFMA. Assim, concebe-se esta pesquisa a partir do pensamento de Freire (1999), para quem a educação deve emancipar as pessoas e por isso mesmo deve ser democrática, pois só assim poderá se interconectar com os demais direitos, como o emprego, a saúde, a segurança e a cidadania local e global.

O acesso à educação é um direito de todos garantido em conformidade com o artigo 205, da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988. O mecanismo legal foi construído — sendo incentivado e provido em colaboração com a sociedade — com o objetivo de proporcionar aos cidadãos pleno desenvolvimento para cidadania e qualificação para o mercado de trabalho (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, a educação passa a ser um direito fundamental, portanto, quando ela não é ofertada e/ou acessada por quem precisa, na idade considerada certa para se frequentar a escola, a Constituição indica a possibilidade de que esse direito seja garantido mediante a Educação de Jovens e Adultos. Em conformidade com essa determinação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, em seu artigo 37, garante aos jovens e adultos que não tiveram oportunidade aos estudos no ensino fundamental e médio, na idade considerada certa, o acesso à educação por meio da EJA.

Nesse contexto, focalizou-se a EJA e a Formação Continuada de Professores, tendo como cenário de pesquisa o Centro de Ensino Cidade de São Luís, tomando como ponto de partida a legislação educacional, brasileira e maranhense para a Formação de Professores. Entendendo que a análise desses dois elementos se complementa no sentido de garantir maior compreensão sobre os condicionantes que norteiam as políticas educacionais para essas áreas e seus desdobramentos no cotidiano da Escola, tendo em vista as especificidades de ambas.

Para tanto, foi privilegiada a apreensão do percurso histórico da EJA no Maranhão, considerando as características geográficas, sociais, econômicas e políticas do estado no bojo do pacto político-financeiro como posto nos documentos oficiais. Antes, fez-se necessário situar o estado e suas peculiaridades, a fim de proporcionar um panorama sobre as temáticas que se integram nesta pesquisa.

O Maranhão, onde a referida pesquisa se concentra, é um estado portador de significativas diversidades, cuja população aproximada é de 7.075.181 habitantes, distribuídos em 329.642.170 km<sup>2</sup> (IBGE, 2020), com áreas longínquas e de difícil acesso. No entanto, há de se destacar a extraordinária beleza do Parque Nacional dos Lençóis, da Chapada das Mesas, da Floresta dos Guarás, do Delta do Parnaíba, entre algumas das regiões que com seus biomas, fluxos de águas, chapadas, cachoeiras, dunas e manguezais constituem parte importante das reservas de proteção planetária.

No tocante à educação, os programas, os projetos e a própria escola formal demoraram a chegar em muitas áreas, principalmente na área rural do estado, dificultando o acesso à escolarização. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2018), o Maranhão é o segundo estado com a maior taxa de analfabetos (16,7%) a partir de 15 anos, correspondendo mais de 851 mil analfabetos, perdendo apenas para o Alagoas em percentual estadual de analfabetos no Brasil (IBGE, 2018). É nesse território de intensa complexidade que se ancora esta pesquisa sobre a EJA e seu pilar de maior destaque: a Formação Continuada de Professores.

Sabe-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, como toda educação, é marcada por avanços e retrocessos. Contudo, os avanços são bem menores do que os retrocessos, uma vez que o preconceito e a discriminação sofrida pela EJA é histórica — devido ao próprio sistema capitalista do país, que estratifica pelo viés econômico as pessoas socialmente — e, sobretudo, porque os estudantes dessa modalidade de ensino são as pessoas menos favorecidas economicamente. Assim, a EJA foi sendo secundarizada em outros aspectos, tais como: a sua concepção, a forma como está posta e interpretada nos textos legais, a exemplo dos documentos orientadores, os seus objetivos e até mesmo a forma como os educadores a concebem e materializam.

A LDB n.º 9.394/96<sup>1</sup>, apesar de ter colocado a EJA na centralidade do seu texto, como modalidade — o que foi um grande avanço — tendo em vista que antes dessa Lei tal educação se caracterizava como um fosso na legislação educacional brasileira (ARROYO, 2017), até os

---

<sup>1</sup> § 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4.

dias atuais, tal prática não conseguiu ocupar o seu espaço tanto socialmente como nas agendas governamentais, o que de certa forma reverbera nas escolas onde é desenvolvida.

A despeito de toda situação de exclusão sofrida por essa educação, a partir dos anos 1990, a EJA passou a ser contemplada de modo mais efetivo com políticas, mesmo que tenham havido momentos de fragilidades, mas se sabe que desde então, ocupou as agendas de governo, ao contrário do que vem ocorrendo após o ano de 2017 com a diminuição dos espaços; a exemplo da localização da EJA na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

O contexto das últimas décadas, nomeadamente a partir dos anos 1990, contribuiu não somente para que o olhar das políticas se voltassem para a EJA, mas também para o avanço de suas concepções no plano teórico e no campo da sua objetivação, por meio de oferta e tentativas de manter a permanência dos alunos na escola, na pretensão de reforçar a EJA como uma oportunidade de efetivação do direito de todos à educação, garantido constitucionalmente no artigo 206, que determina: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, s/p).

Importa dizer que os despropósitos ocorridos após o ano de 2017, com a tentativa de sucatear a educação brasileira e a EJA, nela configurada, contribuíram para reforçar a depreciação dessa modalidade de ensino junto ao imaginário social e educativo, com reflexos nas práticas docentes e pedagógicas, comprometendo a sua materialidade, na perspectiva educacional e social, interferindo diretamente no direito dos sujeitos em fazer usufruto do processo educativo, o que se caracteriza como uma negação desse direito social.

Reafirma-se que a complexidade do campo da EJA que se caracteriza também pelo perfil do público-alvo, haja vista que são adultos e jovens que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos estudos no Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio com a idade considerada apropriada. Em sua maioria, em razão de questões socioeconômicas. Sendo assim, ratifica-se que o acesso ao direito à educação está intrinsecamente ligado aos aspectos econômicos e sociais, uma vez que o Brasil está inserido no sistema capitalista global, cujas consequências, se refletem de forma negativa, sobre as pessoas que fazem parte dos extratos sociais mais baixos, que nesse contexto, são excluídas do acesso aos direitos essenciais, entre os quais, a educação.

Com isso, destaca-se a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 como um mecanismo de direitos, fruto das intensas lutas por direitos e redução das disparidades sociais oriundas da ausência de escolarização. A Constituição Cidadã, assim conhecida, no artigo 205, elenca que “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será

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” (BRASIL, 1988, p. 23). Logo, a intenção desse artigo constitucional é demarcar a posição do Estado em relação à educação nacional e a constatação de que a educação de qualidade se dá mediante a promoção da escola para todos e do desenvolvimento de capacidades afetivas e cognitivas, bem como o domínio dos conhecimentos.

A LDB n.º 9.394/96 sendo instituída com a finalidade de organizar o sistema de ensino brasileiro, dividiu-o em níveis e etapas, e também em modalidades de ensino. A EJA é uma dessas modalidades e todo o ensino desenvolvido no país é conduzido pelos princípios orientadores instituídos por ela. A oferta de cada modalidade tem o ente federativo como responsável, em que a EJA passa a ser da responsabilidade de estados e municípios em todo o território brasileiro e será ofertada a educação formal aos brasileiros que, por diversos motivos, não tiveram acesso à educação básica na idade considerada própria para frequentar a escola.

Dessa forma, coloca-se em relevo a importância da preservação da EJA enquanto direito, especialmente no que se refere ao pacto federativo, consubstanciado na transferência de responsabilidade à União aos Estados e Municípios em conformidade com a 14ª Emenda Constitucional e a Lei n.º 9.424/96, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Com o fim da vigência do FUNDEF, o Governo Federal criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) através da Emenda Constitucional n.º 53/20 e regulamentada pela Lei n.º 11.494/2007, com duração prevista até dezembro de 2020.

Enfatiza-se que o FUNDEB manteve o mesmo formato redistributivo do FUNDEF, mas com o compromisso de universalizar e ampliar a qualidade da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Indígena e Quilombola). Diante disso, tornou-se indispensável a análise acerca da formação docente em face das novas demandas e da presença dos novos sujeitos anteriormente excluídos dos processos de produção, que passaram a figurar nos atos normativos como sujeitos de direitos na perspectiva do atendimento às novas exigências contidas na legislação educacional. Entre outras questões, resulta da reconfiguração do capital no mundo que, ao ressignificar o mundo do trabalho, prescinde de mão de obra com o mínimo de qualificação para atuar de forma produtiva.

Para tanto, contemplar em leis também a formação dos educadores resultou de lutas e reivindicações dos trabalhadores da educação e da sociedade civil organizada, proporcionando o fortalecimento das lutas dos educadores brasileiros pela qualificação profissional —

especificamente a formação continuada — tendo em vista que a formação inicial não dava conta de toda essa complexa problemática educativa.

Lembrando que, apesar da LDBEN n.º 9.394/96 resultar de diversas lutas sociais, o seu texto original sofreu inúmeras alterações que contrariavam as reivindicações dos grupos e movimentos que lutavam pela bandeira da educação pública, gratuita, laica e de qualidade. O texto original passou por idas e vindas ao Congresso Nacional até a sua promulgação, que ocorreu de forma surpreendente às vésperas dos feriados natalinos, com o Congresso quase todo vazio, o que favoreceu a aprovação de um documento com muitas lacunas e a supressão de importantes conquistas.

Esse processo se desenvolveu em decorrência da reestruturação produtiva e do neoliberalismo<sup>2</sup>, que afetou o mundo do trabalho e, por consequência, a escola. Para Costa (2020), a elaboração dos textos legais, com vistas à implementação das reformas educativas, tornou-se naquele contexto campos de batalhas entre os defensores da educação na vertente da qualidade social e os que defendiam a educação na vertente economicista de caráter gerencial.

A perspectiva da qualidade social da educação está ligada ao combate às desigualdades, às dominações e às injustiças sociais, assumindo um conceito político, sociológico e crítico (CASTRO, 2007). Na esteira desse pensamento, Sander (2007) diz que uma educação de qualidade para todos requer uma sólida política de Estado, traduzida nas leis que regem o ensino e em outros códigos jurídicos que determinam os objetivos e os fins da educação e garantem a sua materialidade nas instituições escolares e nos sistemas de ensino.

Assim, para alguns estudiosos, a melhoria da qualidade da educação depende principalmente da formação docente, tendo em vista que a essência do ato educativo acontece por meio da relação professor/aluno. Entretanto, sabe-se que esse processo envolve outras questões que precisam ser consideradas; pois quando se atribui à formação continuada a missão de preparar o professor para o papel de formador do aluno há, também, a responsabilidade junto aos demais sujeitos da escola em zelarem pela qualidade do ensino. Nesse sentido, problematiza-se se os professores e os demais profissionais de educação estão construindo uma profissionalidade crítica comprometida com os interesses sociais de uma formação humana também crítica e emancipatória.

Contudo, concorda-se com Gatti, Barreto e André (2011) quando atentam que somente a formação continuada não dá conta de ensino e aprendizagem de qualidade. Aliado a ela, têm-se fatores como: salário, carreira, estrutura de poder e de decisão, assim como família,

---

<sup>2</sup> Doutrina socioeconômica que retoma os antigos ideais do liberalismo clássico ao preconizar a mínima intervenção do Estado na economia, através de sua retirada do mercado.



educandos, clima de trabalho, etc. Em concordância, assevera-se que “a formação continuada é uma das dimensões importantes para materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e às condições de trabalho, salário e carreira” (FREITAS, 2002, p. 148).

Assim, priorizou-se nesta pesquisa focalizar a EJA e a Formação Continuada na realidade do Maranhão, a partir do Centro de Ensino Cidade de São Luís, considerando o arcabouço normativo que rege a educação no país, assim como as iniciativas desenvolvidas no Maranhão, seus avanços e seus retrocessos, a fim de proporcionar uma compreensão sobre o percurso dessa modalidade de ensino e da formação continuada de professores.

A década de 1990 tem como marco a reforma educacional e é evidente que a tentativa de superação da pedagogia de caráter conteudista se vincula com a promoção do emprego. Sendo apontado nas pesquisas sobre a formação de professores para que os ajudassem a superar as fragilidades das décadas anteriores, agora era necessário promover formação que garantisse o emprego.

Esse cenário apresenta diversos caminhos e exigências ao professor, os quais envolvem sua formação, inclusive a continuada, levando a discutir-se mais sobre a revisão dos processos formativos, visando explorar as potencialidades da formação continuada; propiciando ao professor se colocar como agente e sujeito de sua prática e da construção e reconstrução do conhecimento, mediante o movimento teoria e prática. Partindo desses pressupostos, nota-se que, a partir da década de 1990, a formação continuada ganhou mais centralidade nas discussões sobre educação, pois se passou a entendê-la como um dos elementos importantes para se alcançar ensino e aprendizagem de qualidade.

Em se tratando da EJA, deduz-se que a formação continuada dos docentes é um forte elemento que contribuirá para a redução do analfabetismo e para o prosseguimento dos estudos das pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar a escolar na idade considerada certa, garantindo o direito à educação para os sujeitos que se encaminham a essa modalidade. Isso porque se leva em consideração que a formação inicial contribui e é necessária, mas não dá conta de todo o processo educativo, haja vista que a educação é um fenômeno dinâmico que está em constante interação com o social; logo, é imprescindível para o ato educativo a atualização da dinâmica que relaciona teoria e prática e o investimento em formação continuada vinculada a uma perspectiva crítica.

Portanto, segundo Ferraroti (1997, p. 26), “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Assim, a formação é vista

como um ciclo de aprendizagem, fortalecida pelos próprios sujeitos ao desenvolverem suas ações.

O país buscou implementar políticas educacionais abrangentes, quais sejam: a LDB n.º 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), a Formação Continuada ou Capacitação em Serviço; além das produções acadêmicas de autores como Iberon, Ferraroti, Gatti, Libânio, entre outros estudiosos. Alerta-se, dessa forma, para a necessidade de formação do professor ser importante para o desenvolvimento educacional, bem como uma chance a mais para alcançar a universalização do ensino. Saviani (2015) diz que, apesar das mudanças no sistema educacional ocorrerem, ainda não houve um sistema nacional de ensino que erradicasse o analfabetismo e proporcionasse a universalização do ensino.

Reis, André e Passos (2020, p. 176) afirmam que “a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida”. Nesse sentido, a formação possibilitará aos profissionais da educação desenvolverem a prática educacional mais apropriada para cada nível de ensino e também para fortalecer a relação do ensino-aprendizagem nas modalidades, pois estas buscam atender as especificidades. E a EJA, nesse contexto, deve ser pensada como destinada a um público que almeja um ensino significativo, que proporcione formação de cidadãos críticos, reflexivos e autônomos, contrariando a ideia de preparação de mão de obra para o mercado de trabalho<sup>3</sup> ou somente alfabetizar na perspectiva de angariar votos e minimizar o número de analfabetos nas pesquisas; prática histórica no país.

Ao se tratar de formação continuada, as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estabelecem que os profissionais que nela trabalham necessitam de preparo, além das exigências formativas, justamente pela complexidade dessa modalidade de ensino. Destarte, há diversas ações desenvolvidas ao longo dos anos, em função de garantir ensino aos estudantes da EJA.

Em se tratando de documentos que orientam a Educação de Jovens e Adultos e a formação continuada do docentes, vale ressaltar que o Plano Nacional de Educação (PNE), previsto na Lei n.º 13.005/2014, elenca a formação continuada como meta nacional para a valorização dos profissionais da Educação durante o decênio 2014-2024 fomentando, com as metas de número 15 e 16, a formação continuada em busca da boa qualidade do ensino

---

<sup>3</sup> Embora se saiba que a escola não faz vinculação com o mercado de trabalho e nem prepara para o ingresso em trabalho que envolvam entendimentos complexos, o máximo que oportuniza é a instrumentalização, deixando a desejar a reflexão sobre o processo de trabalho.

mencionada na Constituição Federal de 1988. O referido documento direciona os demais documentos em esfera estadual para o desenvolvimento da educação.

Vale ainda destacar iniciativas como: a criação da Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos (DPEJA); o Fórum/EJA; o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja); as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA); a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA); o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja); entre outras ações voltadas a atender as necessidades educacionais da referida modalidade.

No Maranhão, a formação continuada e a educação de jovens e adultos são tratadas nos documentos oficiais como prioridades. O Plano Estadual de Educação em vigência desde 2014 apresenta a EJA como prioridade absoluta e indica que para que cada aluno tenha aproveitamento satisfatório com a aprendizagem os conteúdos devem ser trabalhados dentro da realidade social, a fim de que cada um adquira domínios instrumental e teórico necessários para a vivência social na qualidade de sujeito. Assim, o alunado terá a oportunidade de exercer o direito de participar da vida social, política, econômica e cultural.

A Resolução n.º 144/2006 “estabelece normas para a EJA e enfatiza a importância de a educação ser direcionada a cada aluno, respeitando os direitos dos alunos, assim como, a responsabilização do poder público com a formação docente”. Destarte, o Documento Curricular do Território Maranhense (2019) enfatiza que “o currículo delinea uma visão geral da situação social, de quais são as necessidades educativas para este público pouco escolarizado, do papel da escola e do professor que inevitavelmente fazem análises dos contextos específicos com os quais se deparam”.

Para melhor clarificar o que se pretende estudar, torna-se oportuno dizer que os documentos preveem que a EJA é prioridade e a Formação Continuada é o elo do ensino e da aprendizagem. Sendo assim, analisou-se juntamente com os professores se o fato se confirma. Partindo desses pressupostos, é apropriado registrar que o Brasil contém vasta diversidade regional, social, política e econômica, com extensão territorial de 8.510.820.623 km<sup>2</sup>, população aproximada de 211.291.716 habitantes (IBGE, 2020). A população analfabeta é de aproximadamente 11,3 milhões de brasileiros, uma taxa nacional de 6,8% de pessoas acima dos 15 anos que não sabem ler ou escrever, tampouco estão vinculadas ao mercado de trabalho formal (IBGE, 2020).

Assim como os outros estados do país, o Maranhão sofre com o analfabetismo e com os problemas que decorrem desse fenômeno, o que concorre para acentuar a problemática da Educação de Jovens e Adultos. Verificou-se que alguns municípios maranhenses e mesmo a

capital minimizaram a oferta à modalidade e aqueles que oferecem têm turmas que iniciam cheias e terminam com números bem reduzidos de alunos; algo que encaminha a refletir sobre os motivos que levam os alunos a desistirem da escola. Inúmeras são as causas apontadas para que essa problemática persista, entre elas está à formação dos professores, uma vez que incide diretamente na prática, na relação professor-aluno, no desenvolvimento metodológico e na aprendizagem de cada aluno.

### **1.1 Percurso teórico-metodológico da pesquisa**

Na perspectiva de melhor apropriação do conhecimento sobre o objeto de estudo, pretendeu-se definir um caminho que permita avançar no conhecimento da realidade em que o objeto se encontra inserido e, assim, contribuir na discussão sobre a formação continuada dos professores da EJA do Centro de Ensino Cidade de São Luís. Isso porque se entende, conforme Gamboa (2012), que “o caminho, o método, varia segundo o objeto e as posturas do sujeito. Cada pesquisa é uma síntese de múltiplas relações”.

Por considerar a formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos um dos aspectos relevantes do trabalho educativo, já que contribui para despertar o interesse em ensinar e aprender, bem como em um ensino de qualidade para os educandos que atendam as especificidades da EJA, apresentam-se as questões que contribuiram para a problematização da pesquisa, a seguir.

1. É oportunizado aos professores da EJA do Estado do Maranhão a formação continuada e como é ofertada para os docentes do Centro de Ensino Cidade de São Luís?
2. Em quais pressupostos teórico-metodológicos se assentam os documentos estaduais que norteiam o processo de formação continuada dos professores da EJA?
3. As formações continuadas dos professores do Centro de Ensino Cidade de São Luís são direcionadas por quais documentos?
4. A formação continuada contribui para a prática dos professores da EJA do Centro de Ensino Cidade de São Luís?

Postas as questões de indagação, definiu-se como objetivo geral: Analisar o processo de formação continuada dos docentes da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Cidade de São Luís, no Município de São Luís/MA. E como objetivos específicos: a) Aprender as concepções teórico-metodológicas presentes nos documentos que orientam a Formação Continuada dos professores da EJA; b) Conhecer o desenvolvimento da Formação Continuada

para os professores da EJA do CE Cidade de São Luís; c) Discutir as contribuições da Formação Continuada para a prática pedagógica dos professores da EJA do CE Cidade de São Luís.

Para o alcance dos objetivos propostos, fez-se necessária uma imersão no contexto estudado, formulando um conhecimento possível dessa realidade, levando em consideração o contexto e o momento histórico que a envolve. Abordou-se uma abordagem qualitativa, pois:

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1995, p. 21-22).

Além de percorrer o caminho da pesquisa bibliográfica, o referido estudo se apropriou de documentos oficiais, utilizando como instrumental de pesquisa a entrevista semiestruturada por acreditar que ela aproxima o pesquisador da realidade do objeto de estudo e oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 1987).

Por essa razão, o diálogo com os docentes proporcionou compreender a realidade que envolve a formação continuada destes, e, dessa forma, conhecer o processo em que se dá tal formação: inicialmente, buscou-se saber se ocorre a formação continuada; no caso de ocorrer, como ela se processou; como acontece no espaço da escola; as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento da prática pedagógica dos docentes da EJA no Centro de Ensino Cidade de São Luís.

Ao compreender a Educação de Jovens e Adultos como modalidade específica no contexto da realidade escolar e que as formas, os objetivos e os tempos escolares são distintos das demais modalidades existentes, julga-se significativa a pesquisa sobre esta temática. O estudo sobre a formação continuada do educador da EJA é pouco explorado, entretanto, com reconhecida viabilidade e importância para ser tratado cientificamente, entende-se que o percurso metodológico que melhor fundamenta a pesquisa é o de natureza qualitativa, visando maior aproximação do objeto com a realidade.

Destarte, conhecer o objeto da pesquisa é abranger os diferentes aspectos que o envolve e é mediante tal perspectiva, como aponta Damasceno (2012, p. 12)<sup>4</sup>, que “Deve-se considerar o objeto no seu desenvolvimento, no seu movimento próprio, na sua transformação. Não há

---

<sup>4</sup> Maria Nobre Damasceno. Trata-se de um texto preliminar (de circulação restrita) para uso em sala de aula, por ocasião do Seminário de Metodologia da Pesquisa, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, no ano de 2012, intitulado “Metodologia da Pesquisa em Educação: fundamentos e práticas”. Portanto, não cabe a elaboração de referência normativa, pois não foi publicado oficialmente.

verdades apenas abstratas, pois elas são sempre também oriundas das realidades concretas (o concreto pensado)”.

A pesquisa com abordagem qualitativa, para Minayo (2001), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Sendo que a presente pesquisa considera necessário todo este universo de significados, a fim de que o estudo se torne mais amplo e entendível.

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 37).

Observa-se que as características da pesquisa qualitativa são fundamentais para a conjuntura do que ela se propõe realizar. O social é entendido dentro de um contexto que permite coletar dados, interpretá-los e compreendê-los levando em conta o universo da investigação; além disso, pretende-se descrever o objeto de estudo com o entendimento de que “somos muito mais o resultado deste fazer que as possibilidades de nosso pensar sobre ele” (GHEDIN, 2002). Assim, recorreu-se aos estudos de Karel Kosik (1976), dos quais “o fenômeno significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir sua essência”.

Com base na compreensão de que a investigação não se esgota, a pesquisa se guiará com o interesse de se aproximar ao máximo da totalidade do fenômeno em estudo, dentro do contexto de entender o processo de formação continuada dos docentes, bem como os vários elementos que o cercam. A exemplo da política de Formação Continuada de Professores para a Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva da totalidade e da contradição existentes entre a proposta e a sua efetivação.

A pesquisa bibliográfica se constitui imprescindível por abranger estudos anteriores sobre a EJA e a Formação Continuada. Nesse sentido, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 158), “é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. Assim, o estudo da literatura foi importante para ajudar no planejamento da pesquisa, consistindo em uma fonte indispensável para a construção do trabalho proposto (LAKATOS; MARCONI, 2003).

A pesquisa documental se deu por meio dos documentos oficiais orientadores sobre a EJA e sobre a Formação de Professores. Nesse sentido, concorda-se com Lakatos e Marconi (2003, p. 174) que a pesquisa documental “é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”.

O processo de construção e compreensão do objeto de estudo se deu por intermédio de alguns pesquisadores, tais como: Arroyo (2017), Ciavatta (2005), Ferreira (2014, 2017), Freitas (2002, 2003, 2014), Freire (1979, 1996, 2010), Gatti (2008, 2016, 2020), Gondim (2016), Kosik (2014), Leite (2013), Libâneo (1985, 2004), Minayo (2001), Saviani (1999, 2015), Soares (2001), Veiga (2008), entre outros, formando um referencial teórico constituído por meio de materiais publicados, livros, dissertações, artigos, revistas, teses e etc.

Diante disso, a pesquisa é também bibliográfica e documental, uma vez que será necessário analisar os documentos que formalizam ou materializam a formação continuada, dando caráter de obrigatoriedade; os documentos da escola que organizam as formações e acompanham a vida dos docentes, planejamento anual dos professores, os planos de aula e os referenciais curriculares utilizados pelos professores que trabalham com a EJA, buscando identificar como é feito o trabalho de formação continuada voltado para a modalidade, dando fidelidade à pesquisa realizada.

Constitui-se, ainda, como pesquisa de campo, pois com um lócus de pesquisa se tem o “objetivo de conseguir informações acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186). Nessa perspectiva, a imersão no campo de investigação se torna essencial para o desenvolvimento desta investigação, já que no campo “a observação dos fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186).

A pesquisa, ao compreender o espaço tridimensional, no quesito temporalidade, é um contínuo ao compreender que as pessoas, as suas vidas e as instituições estão sempre em movimento e, ao estudá-las, devem ser compreendidas como um processo. No quesito espaço, o estudo deve contextualizar as especificidades, pois em cada espaço a história é única. E no quesito dimensão do pessoal e do social, são coexistentes, em que as pessoas, suas histórias e suas particularidades abrangem o universal.

Para Sousa (2006, p. 33), “na medida em que o homem no seu cotidiano universal singular pode ser tomado para análise como referência da totalidade da experiência humana,

reproduzindo-se na sua singularidade”. Uma vez que permite maior flexibilidade no momento da coleta de dados, possibilitando refazer o trajeto percorrido; logo, “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos estruturam o tópico em questão” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135).

Ressalta-se que a escolha da entrevista é compatível com a abordagem escolhida para realizar a pesquisa e para atingir o objetivo de analisar o processo da formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Centro de Ensino Cidade de São Luís. Destarte, é exigido um conjunto de procedimentos de pesquisa, os quais se alinham à ideia de que a realidade contém uma unidade, uma essência, uma dinâmica própria.

Assim sendo, o percurso metodológico desta investigação se deu pelo viés de que o conhecimento se estrutura em uma realidade concreta e dinâmica, e para compreender o movimento histórico de construção do trabalho desenvolvido pelo docente na construção e na reconstrução do saber científico, em especial, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Os participantes desta pesquisa foram seis professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos com mais de 15 anos de experiência na rede estadual de ensino, os quais trabalham em média há mais de dez anos no Centro de Ensino Cidade de São Luís. Para realizar a pesquisa, foi preciso atender as exigências da Organização Mundial de Saúde (OMS), seguindo os protocolos de segurança devido à pandemia e aguardar o dia possível que o professor estaria no ambiente de trabalho, pois estavam trabalhando de forma híbrida. Houve casos em que as entrevistas foram remarçadas mais de cinco vezes por razão de tempo disponível, recorrendo-se a entrevistas online, além de muita dificuldade para o aceite dos professores em marcar um momento específico para a realização da entrevista, justificando o quantitativo de pesquisados.

Levando em consideração as características que marcam a EJA, priorizou-se a análise do processo da formação continuada dos docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Centro de Ensino Cidade de São Luís, situada no município de São Luís e no Estado do Maranhão. Considerando os aspectos históricos e as especificidades desses sujeitos (público-alvo da EJA); e conseqüentemente, as políticas públicas educacionais que orientam a formação continuada dos professores dessa modalidade.

As contribuições da formação continuada para a prática desses professores, sob o viés teórico-metodológico, que fundamentam o trabalho dos docentes pesquisados foram alisadas a fim de que se possa compreender como os professores elaboram e materializam o conhecimento, garantindo direito à educação para os alunos EJA, o processo de construção do conhecimento. Como também no bojo das transformações sociais em curso e das propostas



previstas nas políticas públicas educacionais que propõem a educação como direito, visando garantir o desenvolvimento social justo a todos os cidadãos.

Ao analisar o projeto político pedagógico do Centro de Ensino Cidade de São Luís, notou-se que ele dá forte sustentação à pesquisa, pois mostra que desenvolve atividades à luz do que é idealizado para as instituições de ensino, trazendo em suas ações o compromisso de acompanhar as exigências vigentes, apresenta documentos anexados (plano de ação, projetos, entre outros).

Para melhor situar a referida pesquisa, faz-se necessário salientar que a cidade em que o estudo foi realizado é São Luís, capital do Estado do Maranhão, cujo lócus é o Centro de Ensino Cidade de São Luís, instituição vinculada à rede estadual desde a sua fundação, em 10 de outubro de 1972. A escolha dessa instituição ocorreu em função dos seguintes critérios: Ser instituição pública; Ofertar a modalidade EJA; Ter sua política institucional com ações que viabilizam a EJA; Estar localizada na cidade de São Luís/MA; Ser professora da rede estadual de ensino e ser lotada na referida escola.

Dessa forma, a escolha por um lócus de pesquisa possibilita aproximação com o objeto a ser estudado, uma vez que propicia ao pesquisador conhecer o contexto e a realidade dos sujeitos que farão parte da pesquisa. Diante do exposto, o estudo busca analisar o processo de formação continuada dos docentes da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Cidade de São Luís, no Município de São Luís/Ma. O espaço da pesquisa transcende o espaço físico e ganha dimensões que também englobam as questões sociais; nesse cerne, cabe a compreensão de que as histórias de vida e a formação estão imbricadas, formando relações sociais.

## **1.2 Estado do conhecimento: o que dizem as dissertações?**

Com o intuito de reunir produções relacionadas à educação de jovens e adultos e à formação continuada, bem como melhor justificar a necessidade desta pesquisa foi realizado um levantamento nos dispositivos de filtros no portal da CAPES. Para refinar a pesquisa e obter as produções que mais se aproximavam com o objeto de pesquisa aqui apresentado, fez-se o uso dos descritores: Formação Continuada, EJA e Docentes, entre os programas de educação em nível de mestrado e doutorado, 25 trabalhos que abordaram a formação continuada dos docentes que atuam na educação de jovens e adultos, sendo 18 dissertações e 7 (sete) teses, no período compreendido entre 2013 e 2018.

Foi possível identificar cinco trabalhos sobre formação continuada dos docentes na educação de jovens e adultos, três trabalhos sobre saberes docentes construídos na prática pedagógica de professores da EJA, dois sobre EJA e formação docente no cotidiano escolar, 4 (quatro) trabalhos sobre formação de professores no Brasil e formação continuada, dois trabalhos sobre formação de professores da EJA na perspectiva da inclusão, três trabalhos sobre formação de docentes na perspectiva do aluno no mercado de trabalho e quatro trabalhos sobre formação continuada e a educação popular.

Quando a pesquisa foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, entre os anos de 2006-2019, foram encontrados 10 trabalhos bem significativos, indo ao encontro do objeto desta pesquisa, como demonstra o quadro abaixo.

**TABELA 1 - TABELA DEMONSTRATIVA DOS TRABALHOS PESQUISADOS**

<b>AUTOR/ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>PROGRAMA</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>
<b>SILVA, Regina Celi Delfino da (2006).</b>	Necessidades de Formação Continuada dos Professores da Educação de Jovens e Adultos	Programa de Pós Graduação em Educação (Mestrado)	Universidade Federal da Paraíba – UFPB
<b>NAITO, Maria José Mafra (2006).</b>	Cursos de Formação Continuada para Professores que Atuam em Educação de Jovens e Adultos	Mestrado em Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP
<b>STREMEL, Margareth Leonardi Kuhn (2008).</b>	A Formação Continuada do Professor da Educação de Jovens e Adultos do CEEBJA Paschoal Salles Rosa no Município de Ponta Grossa	Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Ponta Grossa
<b>BONFIM, Cristiane Jorge de Lima (2011).</b>	Os desafios da Formação Continuada de Docentes para Atuação na Educação Profissional Articulada à Educação de Jovens e Adultos	Mestrado em Educação	Universidade de Brasília – UNB
<b>SILVA, Josenilda de (2013).</b>	Formação Continuada de Educadores na Perspectiva da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos	Mestrado Profissional em Educação	Universidade de Brasília - UNB
<b>FRANCISCO, Maria Aldina Gomes da Silva (2015).</b>	Formação Continuada de Professores na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: uma experiência da secretaria municipal de educação de Goiânia em 2013-2014	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Goiás – UFGO
<b>ALVES, Rejane de Oliveira (2016).</b>	Os Inéditos-viáveis na e da Formação Continuada de Professores que Ensinam Matemática nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos	Doutorado em Educação	Universidade de Brasília – UNB
<b>SILVA, Jeane Tranquelino da (2017).</b>	Projeto Sal da Terra: Um estudo acerca da Experiência de Formação Continuada para Educadores (as) da Educação de Jovens e Adultos	Mestrado em Educação	Universidade Federal da Paraíba

<b>BUENNO, Mellina Brandt (2018).</b>	Educação de Jovens e Adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial	Programa de Pós-graduação em Educação Especial	Universidade Federal de São Carlos
<b>MORAIS, Marinete da Silva (2019).</b>	Formação Continuada de Educação em Relações Étnico-Raciais para professores (as) da Educação de Jovens e Adultos - EJA da cidade de João Monlevade – MG	Mestrado em Educação e Docência	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Nota-se que, em 2013, foram 4 (quatro) trabalhos desenvolvidos sobre a temática, 3 (três) dissertações e 1 (uma) tese. Em 2014, foram 3 (três) trabalhos, 2 (duas) dissertações e 1 (uma) tese; no ano de 2015, foram 5 (cinco) trabalhos, 3 (três) dissertações e 2 (duas) teses; no ano seguinte, 2016, foram 6 (seis) trabalhos, 5 (cinco) dissertações e 1 (uma) tese; em 2017, foram 6 (seis) trabalhos, 4 (quatro) dissertações e 2 (duas) teses; e, em 2018, 1 (uma) dissertação.

Verifica-se que não há grande quantidade de trabalhos publicados, tanto as dissertações quanto as teses são bem parecidas em relação às quantidades, o que é possível constatar que há mais dissertações e menos teses sobre o tema abordado. É importante também salientar que, nos trabalhos selecionados, os autores discorrem sobre a formação dos profissionais da educação e na modalidade de educação de jovens e adultos, fazendo levantamento histórico, político, econômico e, principalmente, social da importância da formação para o profissional docente.

Silva (2006) focaliza seu estudo na formação continuada dos professores de jovens e adultos, na perspectiva de conhecer suas necessidades de formação, que são aqueles desejos, os problemas, as carências e as deficiências percebidas pelos professores no desenvolvimento do ensino (MONTEIRO, 1987, p. 10 apud MARCELO, 1997, p. 66). Nesse sentido, o estudo se propõe a delinear, numa abordagem qualitativa descritiva, as necessidades de formação continuada de 10 (dez) professoras que atuam no ensino presencial do 1º segmento (1ª à 4ª série) da Educação de Jovens e Adultos, no âmbito da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB e que frequentemente participaram dos encontros de formação continuada, organizados pela Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa-PB, no período 1996 a 2004.

Para tanto, o estudo privilegiou a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, que foi submetida à análise descritiva dos depoimentos das dez professoras sobre as necessidades de formação continuada relativa aos alunos, ao currículo, aos próprios professores, à escola, relativas à organização da formação, à sociedade e ao ensino-aprendizagem. Revelou, ainda, dificuldades de uma política de formação continuada, que,

muitas vezes, mesmo bem intencionada e presente no sistema de ensino, pode desconsiderar o chão da sala de aula e outras dificuldades que dizem respeito às instâncias ligadas à prática cotidiana dos professores.

Naito (2006) investigou sobre a visão que coordenadoras, docentes formadoras e professoras participantes expressam sobre dois cursos de Formação Continuada para professores de Educação de Jovens e Adultos realizados em um município da grande São Paulo, no período de 2000 a 2004, pós-municipalização do ensino. A coleta de dados foi realizada no período de 2004 a 2005, por meio de procedimentos metodológicos que incluíram: realização de entrevistas (com auxílio de roteiro construído e testado com essa finalidade) com 1 (um) profissional da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela coordenação dos Cursos, 2 (duas) professoras formadoras em exercício nos Cursos e 12 das 60 professoras de EJA que participaram dos cursos; e realização de análise documental envolvendo a legislação atual norteadora da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e a documentação específica produzida para e pelas formadoras e professoras participantes dos cursos alvos deste estudo.

Os dados obtidos foram organizados em quadros-síntese e analisados à luz do referencial teórico oferecido por autores que estudam a escola na sua relação com a estrutura social e a cultura (Pérez Gómez); que estudam as relações entre formação inicial e continuada de professores e ambiente escolar (Ferraroti, Huberman, Zeichner, Marin, Mizukami, Candau, Giovanni) e que estudam as questões relativas à EJA (Arroyo, Soares e Ribeiro). Os resultados revelam que há aspectos básicos dos Cursos, recorrentemente mencionados nas entrevistas e nos documentos que, quando contrapostos à realidade das classes de EJA e às necessidades de seus alunos e professoras, ora são considerados positivos ora são considerados negativos pelas profissionais entrevistadas.

Isto é, as dinâmicas e as atividades realizadas, a troca de experiências entre as professoras participantes, os momentos de reflexão, as leituras realizadas, a teoria e a prática oferecidas, os conteúdos trabalhados, os materiais e equipamentos utilizados, a organização e uso do tempo e dos espaços ocupados pelos Cursos, os trabalhos em grupo e a atuação das formadoras não são elementos considerados absolutos na avaliação dos Cursos. Exatamente por isso, a análise desse conjunto de opiniões das diferentes profissionais envolvidas nos Cursos permite compor um quadro de informações essenciais para se repensar novas ações dessa natureza.

Stremel (2008) investigou de modo qualitativo-interpretativo, buscando coletar dados junto aos professores da Rede Estadual de Educação que atuam na modalidade de Educação para Jovens e Adultos – EJA – Séries Finais do 1º Segmento, procurando levantar a formação

inicial e continuada desses professores, visto que há uma carência de pesquisas voltadas a essa formação.

Nessa perspectiva, procedeu-se a uma construção histórica e teórica sobre a educação de jovens e adultos no Brasil e no Paraná. Analisou-se as atuais políticas governamentais para a educação brasileira e suas implicações no campo político e pedagógico da formação docente nas licenciaturas, buscando relacioná-las às metas governamentais e às orientações das agências internacionais de fomento. Levantou-se os principais representantes da formação reflexiva na qual o professor passa a ser construtor de seu processo de formação, tornando-se um profissional reflexivo de sua prática e não um consumidor de teorias elaboradas por outros profissionais.

A pesquisa de campo foi realizada no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA. Como instrumento de coleta de dados, foram realizadas entrevistas com o corpo docente da instituição pesquisada, bem como com a diretora. Os resultados obtidos revelaram que a formação inicial é insuficiente para essa modalidade de ensino, uma vez que nos Centros de Formação e na Universidade local não há disciplina específica para a formação de professores para tal modalidade de ensino, o que propicia uma formação frágil, na qual se prioriza a teoria em detrimento da prática.

A formação continuada contribui parcialmente para essa formação, não sendo suficiente para efetivar uma mudança significativa das práticas dos professores em sala de aula. A procura crescente pelos cursos por jovens e adultos, para fins de certificação ou ingresso no mercado de trabalho, revela a necessidade de escolarização imposta pelas novas exigências tecnológicas advindas das ações do governo e das mudanças na estrutura econômica da sociedade. Evidenciou-se, assim, que os professores precisam adequar-se a tais mudanças, a fim de propiciarem aos alunos uma educação de real qualidade, preparando-os de forma integral e polivalente para que possam se inserir no mercado de trabalho, bem como exercer melhor o seu papel de cidadão.

O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar os desafios da formação continuada de docentes em nível de especialização para a atuação na educação profissional articulada à educação de jovens e adultos para a integração dessas duas modalidades da educação básica de nível médio. A partir do objetivo geral, desdobraram-se os objetivos específicos, quais sejam: Identificar e analisar quais motivações levam professores com formação inicial em cursos de licenciatura e em cursos de bacharelado a cursarem a formação continuada para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA; Analisar as especificidades do currículo da formação

continuada para o PROEJA e se estas contribuem à integração da educação de jovens e adultos e da educação profissional no contexto da educação básica; Analisar as convergências e as divergências entre o currículo da formação continuada para o PROEJA e sua relação com os contextos da Educação de Jovens e Adultos e da educação profissional que permite ou dificulta aliar teoria e prática aos egressos da formação docente e; Analisar a relação entre a formação dos professores formadores da especialização e os contextos escolares da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos.

Os interlocutores da pesquisa foram professores cursistas egressos da formação, professores formadores, coordenador geral do PROEJA; todos vinculados ao Campus Curitiba/UTFPR e da Coordenação Nacional do PROEJA, na SETEC/MEC, em Brasília. A abordagem metodológica foi, predominantemente, qualitativa, a qual atendeu ao estudo de caso viabilizado pelo uso dos instrumentos de levantamento de dados, tais como: entrevista semiestruturada, questionários preenchidos em formulário virtual e análise documental.

A pesquisa se pautou em três eixos: a Formação Inicial e Continuada de Professores, em que se utilizou Imbernón (2006, 2010), Moura (2006a, 2006b.), Borges (2010), Moreira (1990), Gatti (2007, 2008), Tanuri (2000), Tardif (2008), Veiga (2007, 1998, 2009); o Currículo da Formação Continuada de professores para o PROEJA, à luz de Gimeno Sacristán (2000), Santomé (1998), Bernstein (1977), Borges (2010), Goodson (2008) e Silva (2006); e o último abordando o PROEJA no contexto da Educação Básica de Nível Médio e da Educação Profissional, a partir de Freire (1996), Haddad (2000), Paiva (2003), Paiva (2009), Manfred (2002), Arroyo (2017), Ramos (2005) e Ciavatta (2005).

Os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de se fazer ajustes curriculares com inserção de conteúdos e práticas pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos e formas de concretização do currículo integrado em salas de aula do programa. Além disso, a aproximação dos professores formadores aos contextos do PROEJA, a fim de possibilitar a integração entre teoria e prática nos Cursos da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação Básica de Nível Médio.

Silva, Jo. (2013) apresenta em sua pesquisa os resultados do curso de especialização em PROEJA, ofertado pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais-IFNMG/Campus Januária, na formação continuada dos egressos da 1ª turma, no ano de 2008. O Programa PROEJA, instituído no âmbito federal pelo Decreto n.º 5.840/2006, abrange cursos e Programas de Educação Profissional que vão desde a Formação Inicial e Continuada para estudantes trabalhadores atrelada ao Ensino Fundamental e Médio, os cursos técnicos integrados e/ou concomitantes, até os cursos de formação de professores para atuarem junto ao programa.

Neste trabalho, o foco será mais especificamente o Curso de Especialização em PROEJA, cujas intenções — entre tantas outras — são capacitarem profissionais das mais diversas áreas para atuarem junto ao público de jovens e adultos na perspectiva da educação básica atrelada à educação profissional, sob a ótica de seus sujeitos: gestores, docentes e técnicos administrativos. O objetivo principal foi analisar se houve ou não implicação do curso de especialização enquanto formação continuada no processo de capacitação de profissionais da rede pública de ensino para atuarem como educadores e/ou multiplicadores do programa.

Francisco (2015) pesquisou sobre a formação continuada dos professores do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada Integrada com o Ensino Fundamental (Proeja-FIC). As pesquisas foram originadas mediante observações junto à pesquisa Observatório da Educação, em relação às preocupações com as práticas pedagógicas dos educadores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na modalidade, que exige uma fundamentação teórica dos saberes e fazeres desses profissionais, cuja ação não é neutra.

A autora Silva (2015), em sua pesquisa, teve como objetivo compreender como os professores vivenciam e integram os processos de formação continuada ao trabalho realizado no Proeja-FIC/Pronatec da Rede Municipal de Educação de Goiânia (SME), refletindo acerca de como os elementos da formação continuada contribuíram ou não para a efetivação de uma prática pedagógica com vistas à emancipação dos sujeitos da modalidade por meio da construção do currículo integrado, que tem a realidade dos educandos como foco de reflexão e análise crítica pautada nos princípios da educação popular, da formação integral e omnilateral, enquanto ferramenta de luta.

O percurso metodológico se deu por meio do estudo de caso que possibilita investigar sistematicamente um objeto, sem perder de vista os fatores histórico-sociais, recorrendo à observação, à entrevista semiestruturada e ao questionário. Pautou-se no referencial freiriano, marxiano, gramsciano e vygotskyano, entre outros autores, para a análise dos dados. Os resultados apontam que a formação continuada em questão levou ao coletivo de professores da escola campo novas perspectivas e possibilidades de trabalho, contribuindo efetivamente com o trabalho proposto pelo Proeja-FIC/Pronatec.

Alves (2016) se propôs a investigar sobre inéditos-viáveis constituídos por professores que ensinam Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os inéditos-viáveis e as situações-limite se configuram em categorias freirianas que são utilizadas no trabalho como elementos articuladores e provocativos da formação. Já a situação-limite diz respeito aos obstáculos e às barreiras que interpõem na vida e no trabalho do sujeito; inédito-viável condiz

aos sonhos possíveis e à materialização destes. Nessa perspectiva, no que tange aos processos formativos, a ação dialógica permitiu estudos, discussões e tomada de decisões por intermédio de um coletivo de professoras inscritas nos movimentos históricos de denúncia das situações-limite e anúncio de inéditos-viáveis.

Nesse contexto, a epistemologia do conhecimento que dialoga com a relação e o ponto de tensão de tais elementos é a dialética. Assim, o que concerne à aprendizagem cujas contribuições teóricas se filiam o estudo de Alves (2016) aos estudos de Ausubel (1968) e Vergnaud (2009). Por fim, em relação aos alinhavos conclusivos da investigação de Alves (2016), trouxeram apontamentos a respeito da formação dentro da escola, permitindo que as professoras desenvolvessem um trabalho coletivo constituindo inéditos-viáveis que coincidiam substantiva e adjetivamente com a aprendizagem.

Silva, Je. (2017) investiga sobre o processo formativo inicial e continuado das educadoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Projeto Sal da Terra (PST), desenvolvido na capital João Pessoa-PB. Teve como objetivo analisar o processo de formação desenvolvido pelo Projeto Sal da Terra com educadores de jovens e adultos e identificar os princípios da Educação Popular, tais como Práxis, Conscientização, Participação e Contextualização; utilizando-se de abordagem qualitativa e se configurando como um estudo de caso, no qual o caminho teórico-metodológico norteado pelo método dialético.

Em relação aos procedimentos, foram realizadas a pesquisa documental e a observação participante, além das entrevistas orientadas por um roteiro semiestruturado e a aplicação de um questionário para traçar um perfil socioeconômico dos sujeitos de nossa pesquisa, os quais foram oito educadoras e a coordenação pedagógica do Projeto Sal da Terra. Para a análise dos dados coletados, este estudo se fundamentou na análise de conteúdo, preconizada em Bardin (2011), a qual norteou a apreciação das falas e dos significados dentro do contexto da formação dos educadores da EJA. A análise dos dados empíricos revelou que tanto a formação inicial como a continuada, oferecida pelo PST aos seus educadores, constituíram uma importante contribuição para a prática pedagógica.

Destarte, as conclusões possibilitaram afirmar a importância e a relevância do PST como uma proposta pedagógica de formação de educadores alfabetizadores que, ao longo de mais duas décadas, tem contribuído significativamente para o campo da Educação de Jovens e Adultos, particularmente na formação de educadores alfabetizadores, em vários municípios da Paraíba. Contudo, no que diz respeito aos princípios da Educação Popular, embora sejam enfocados pelo PST, não são aprofundados; as entrevistas revelaram limitações por parte das educadoras alfabetizadoras.



Bueno (2018), em seu estudo, refletiu acerca dos espaços e dos tempos pedagógicos e suas distinções em relação aos do ensino regular, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos alunos público-alvo da educação especial nessa modalidade. A pesquisa teve como objetivo analisar suas práticas em conjunto com os professores da Educação de Jovens e Adultos e o da Educação Especial. Utilizando-se de uma abordagem qualitativa, o estudo se caracteriza como uma pesquisa colaborativa, com oito participantes, dos quais uma é professora de educação especial e sete são professores de disciplinas curriculares, atuantes na Educação de Jovens e Adultos.

Partindo desse contexto, os procedimentos de coleta e análise de dados foram organizados em duas etapas: Caracterização da prática pedagógica e Formação Colaborativa. Sendo os instrumentos utilizados: roteiros de observação; questionários de caracterização; roteiros de entrevista semiestruturada; diário de campo; roteiro inicial para a formação colaborativa; roteiro de questões norteadoras para a formação colaborativa; sala de aula virtual. Os dados coletados foram analisados e organizados utilizando a técnica de análise categorial de conteúdo.

No que tange aos resultados da pesquisa, apresentaram-se aspectos relacionados: às concepções iniciais dos professores sobre a inclusão escolar e implicações na atuação docente; às demandas de formação; ao planejamento de ensino e a atuação docente; aos limites e as possibilidades da articulação entre professores; às contribuições da Formação Colaborativa. Como principais considerações, apresenta-se a relevância da proposta de formação continuada em serviço aos professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam junto aos alunos público-alvo da educação especial, além de aspectos teóricos, situações vivenciadas pelos professores e a reflexão sobre a prática docente, bem como a importância do trabalho em colaboração entre os professores que precisa ser possibilitado e facilitado.

Morais (2019), em sua investigação, teve como objetivo compreender como o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais é trabalhado na prática pedagógica de professores(as) da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal em João Monlevade. A pesquisa se fundamenta na perspectiva de uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento para coleta de dados: análise documental, entrevistas semiestruturadas com 04 professores(as), 01 pedagoga, 01 gestora; e uma roda de conversas. Entre os resultados obtidos, revelaram o desconhecimento por parte dos profissionais da educação de propostas pedagógicas da EREER. Grande parte desses profissionais identificou lacunas em sua formação inicial e continuada sobre o tema das relações étnico-raciais e EJA. Os achados apontaram ainda a

necessidade de a formação continuada ser realizada em serviço com maior tempo de duração, além de abordar de maneira qualificada a EREER como política educacional de João Monlevade.

Nota-se que mediante os trabalhos apresentados, configuram-se de suma importância para auxiliar na justificativa, orientação e fundamentação objeto de estudo desta investigação. Percebe-se, ainda, que as produções buscassem contribuir socialmente com a humanidade em relação à importância do trabalho docente conjugada com a formação continuada e, principalmente, de buscar a grande importância da população jovem e adulta se apropriar do conhecimento científico instituído como fundamental para o prosseguimento da vida intelectual.

Dessa forma, toda atualidade apresenta de forma dinâmica e se nutre, entre outros valores, às possibilidades de alcançar o objetivo de investigar sobre a formação inicial e continuada dos docentes que ingressaram na rede estadual de ensino – modalidade Educação de Jovens e Adultos, no CE Cidade de São Luís, no período de 2010 a 2016, da maneira mais fidedigna possível. Fica evidenciada a necessidade de mais estudos sobre educação de jovens e adultos e a imensa complexidade que a envolve.

Nesse sentido, esta pesquisa visa contribuir em relação às lacunas existentes no estado do Maranhão sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Formação Continuada dos Docentes da EJA, tendo em vista a necessidade de maiores informações. Sobre essa temática, entendeu-se que o exercício da docência é uma atividade complexa, que depende do domínio de diversos saberes que permeiam do conhecimento científico ao didático-pedagógico. Sendo que a profissionalização docente é entendida por fundamental importância para a construção dos saberes científicos obrigatórios e desenvolvimento do trabalho.

### **1.3 Estrutura da dissertação**

Este trabalho se encontra organizado em quatro seções, a saber: Introdução, em que se apresentam a contextualização do objeto de estudo com as suas influências e determinantes; parte do referencial teórico desta investigação; as questões norteadoras e os objetivos da pesquisa; o percurso teórico-metodológico, o ‘estado do conhecimento: o que dizem as dissertações?’, além da estrutura da dissertação.

A segunda seção intitulada ‘Configurações da Educação de Jovens e Adultos no Brasil’ percorrerá pela trajetória da educação de jovens e adultos com os avanços e retrocessos’, assim como a educação de jovens e adultos no Maranhão também com o resgate histórico, fundamentado com base nas políticas educacionais desenvolvidas principalmente com

abordagens nos principais fatos, com ênfase nos avanços e nos retrocessos que demarcam bem a modalidade de ensino, por existir com frequência a descontinuidade e fragmentação das políticas implementadas. Também foi realizado o estudo sobre o processo histórico da EJA no Maranhão, evidenciando os diversos contrassensos para com a Educação no Estado, sendo abordados os principais fatos e os momentos em que houve um direcionamento para a promoção da EJA no Estado até os dias atuais.

A terceira seção, intitulada ‘A formação continuada dos docentes no Brasil: realidades e desafios’, versará sobre a formação continuada dos docentes no Brasil, apresentando sua realidade atual e seus desafios nos contextos sociais, estruturais e histórico-político.

A quarta seção, intitulada ‘Formação de professores de educação de jovens e adultos do Centro de Ensino Cidade de São Luís, em São Luís/MA’, tem por objetivo dar voz aos sujeitos (professores, coordenadores pedagógicos e formadores). Isto é, analisar as narrativas para elucidar as indagações da pesquisa, sobretudo colocar em evidência a visão desses sujeitos sobre a formação dos professores da EJA; também, elucidar a caracterização da escola pesquisada. Terá uma análise dos discursos dos docentes da EJA contextualizando e fundamentando cada fala com total responsabilidade e respeito sobre o entendimento de cada sujeito pesquisado, priorizando a voz de cada um e buscar o máximo a proximidade com a veracidade da pesquisa.

Na seção de ‘Considerações Finais’, retomar-se-á os resultados da pesquisa e buscará reflexões acerca do objeto de estudo proposto, as possíveis contribuições que o referido estudo irá proporcionar, em especial a contribuição para a própria escola pesquisada e para os sujeitos que dela fazem parte, objetivando uma resposta positiva ao empenho de cada profissional que contribuiu com a pesquisa e a devolutiva do estudo em um momento oportuno e coletivo.

## 2 CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Nesta seção, serão abordadas as questões relacionadas à trajetória da educação de jovens e adultos, bem como seus avanços e retrocessos, trazendo um resgate histórico baseado nas políticas educacionais desenvolvidas abordando, principalmente, os principais fatos, além de enfatizar a descontinuidade e a fragmentação das políticas implementadas. Refletir-se-á sobre a configuração da EJA no Maranhão, dando ênfase nas políticas desenvolvidas na rede estadual e a implementação destas no município de São Luís.

A educação de jovens e adultos enquanto direito das pessoas que precisam do acesso à educação formal é uma grande conquista para a sociedade. Para Haddad (2007, p. 8), “A EJA é uma conquista da sociedade brasileira. O seu reconhecimento como direito humano veio se dando de maneira gradativa ao longo século passado”. E vale ressaltar a importância de que é necessário que a lute continue para, assim, garantir a todos os cidadãos o direito à educação.

### 2.1 Trajetória e histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) através de seus avanços e retrocessos

A história da educação brasileira é demarcada a partir da colonização portuguesa, que aconteceu no início do século XVI. Para a história ocidental, esse século é considerado o “período caracterizado pelo surgimento e desenvolvimento da educação pública” (SAVIANI, 2015, p. 4).

Para o Brasil, era o começo de uma possível educação formal, sendo liderado em primeiro momento pelo padre Manuel da Nobrega<sup>5</sup>, que por sua vez tinha um plano conhecido como: Plano de Ensino de Nóbrega, direcionado aos filhos dos indígenas e também aos filhos dos colonos portugueses. Tal plano não se prolongou e foi substituído pelo plano de ensino dos jesuítas, conhecido como *Ratio studiorum*; era um documento norteador para a formação de padres jesuítas. Era também um documento formal de como ensinar e com metodologia de um processo didático, uma estrutura educacional pronta para ser executada, e não foi pensada e organizada para atender a realidade social brasileira, mas serviu para beneficiar as elites.

O plano dos jesuítas foi bem direcionado ao privilegiar a formação das elites centrada nas chamadas “humanidades” ensinadas nos colégios e seminários que foram sendo

---

<sup>5</sup> Padre Manuel da Nóbrega (1517-1570) foi um missionário jesuíta português, chefe da primeira missão jesuíta mandada para a América. Deixou valiosas notícias históricas sobre o Brasil Colonial nas cartas que enviava para a Companhia de Jesus em Portugal. Nóbrega fundamentou o primeiro plano nacional de estudos nas orientações do *Ratio Studiorum*, com o intuito de oferecer instrução formal aos índios nas formas de alfabetização e catequização.

criados nos principais povoados. O ensino jesuíta então implantado, já que contava com incentivo e subsídio da coroa portuguesa, constitui a nossa versão da “educação pública religiosa (SAVIANI, 2015, p. 5).

Mesmo que a maioria da população não fosse assistida com a educação formal desenvolvida pelos jesuítas, o processo educacional foi comandado por eles até a metade o século XVIII, quando Marques de Pombal<sup>6</sup> os expulsou. E, após a expulsão dos jesuítas, a educação foi orientada dentro dos ideais iluministas, em que o Estado continuava responsável em promovê-la e o discurso era que o ensino era laico. O Iluminismo<sup>7</sup> se propagava por todos os países europeus, mas este processo ocorria de maneira diferente em cada um deles e, mesmo demorando um pouco mais a chegar não Brasil — não acontecendo concomitantemente a Portugal — o país foi diretamente influenciado, como foi o caso das reformas pombalinas.

As reformas pombalinas<sup>8</sup> foram conduzidas no revés dos princípios religiosos e com o alvará de 28 de junho de 1759 legitimou o discurso de ensino laico, realizou o fechamento dos colégios jesuítas, introduziram as aulas régias<sup>9</sup> e o gasto com a educação continuou sendo da coroa. Em 1772, foi instituído o subsídio literário para dar suporte à manutenção do desenvolvimento educacional e, nesse período, conforme Saviani (2015, p. 5), tem-se a “a versão da educação pública estatal”.

No contexto político, em 1822, o Brasil teve a independência política, período chamado Império do Brasil (SAVIANI, 2015); há uma tentativa de uma constituinte, mas no mesmo ano tem o fechamento do parlamento com o golpe de estado e a constituinte foi abortada. No ano seguinte, D. Pedro I institui a Constituição do Império. No contexto educacional, o ano de 1823 demarca a iniciativa privada tendo acesso em oferecer os serviços educacionais, a Lei de 20 de

---

<sup>6</sup> O **Marquês de Pombal** é o nome pelo qual ficou conhecido Sebastião José de Carvalho e Melo, diplomata e primeiro-ministro português. Faz parte da geração de governantes conhecida como déspotas esclarecidos que afetou o Reino e suas colônias.

<sup>7</sup> O objetivo do Iluminismo era libertar o pensamento do domínio das ideias sobrenaturais para o homem conquistar a liberdade intelectual, política e religiosa, motivo pelo qual se condenava toda forma de pensamento pautado no absolutismo político e religioso (PIRES FRANCO, 2007, p. 3).

<sup>8</sup> As reformas criadas pelo Ministro Marquês de Pombal, denominadas Reformas Pombalinas, basearam-se no iluminismo e se iniciaram em Portugal. No Brasil, visou a reformulação dos serviços públicos por meio, principalmente, do combate à sonegação de impostos. Sua preocupação se orientava no sentido de proporcionar uma unidade, um conjunto à colônia brasileira. Foi durante o seu governo que a cidade do Rio de Janeiro teve um extraordinário desenvolvimento, com destaque para seu porto e o aumento da população. Na educação, as principais medidas implantadas pelo marquês, por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, foram: total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de 'diretor de estudos' – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 269-270).

<sup>9</sup> As aulas régias foram estabelecidas em Portugal e em suas colônias pelo alvará de 28 de junho de 1759, no âmbito das reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais promovidas pelo ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro marquês de Pombal, durante o reinado de D. José I (1750-1777).

outubro deixa a instrução popular livre, sendo que o Estado vinha incentivando e subsidiando a educação brasileira desde jesuítas e sua responsabilidade era oferecer a educação popular. Em 1826, o parlamento é reaberto e, no ano seguinte, tem a aprovação da lei que estabelecia abertura de escolas das primeiras letras em todas as províncias.

Para Saviani (2015, p. 7), “se postergou mais uma vez a organização nacional da instrução popular mantendo-se o ensino primário sob a responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em estados federados.”. Há uma visível fragmentação das responsabilidades e o aumento populacional obrigava cada vez mais as necessidades de escola, em que os censos da época mostram o alarmante número de analfabetos e os problemas só se agravavam.

No que tange ao percurso histórico da EJA, alguns estudiosos datam que teve início no Brasil com o período da colonização, com a marca de um projeto de sociedade exploratório e excludente, escravista, desigual e a herança se prolonga no tempo, reverberando em número de pessoas analfabetas ou com escolarização interrompida; na trajetória da educação, é bem visível justamente porque o número de analfabetos no país é cada vez maior. Mediante os apontamentos de Saviani (2015, p. 10), “A história da educação é marcada pela ausência de políticas públicas efetivas, voltadas para resolver o analfabetismo e também para efetivar a oferta de Educação Básica para todos”; não somente no campo ou nos lugares mais longínquos de centros desenvolvidos, mas também nas zonas urbanas e grandes cidades, a exemplos de capitais.

Nesse contexto, a história da EJA é marcada pelas relações conflituosas de interesses entre a classe dominante e a classe popular, ambas dentro da mesma sociedade, embora as elites sempre deixando evidente os seus interesses, demarcando muito bem a relação entre colonizador e colonizados. Ainda sobre como demarcam, “o espaço é um verdadeiro campo de forças onde formação é desigual” (SANTOS, 1978, p. 122). E é uma razão forte pela qual a evolução espacial não é igual, cada lugar evolui de maneira diferenciada.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao longo da história, sofreu grande demora para se estabelecer, enfrentou e ainda enfrenta desafios como as questões sociais, políticas, econômicas e também geográficas que demarcaram os avanços e os retrocessos da história da educação brasileira, sendo diretamente afetada nesse sentido. Ao longo dos anos de história educacional, o Brasil vem buscando desenvolver-se no campo<sup>10</sup> da educação formal e

---

<sup>10</sup> Segundo Bourdieu, o campo é sempre um campo de forças, onde os agentes sociais estão dispostos em diferentes posições, cada qual com suas estratégias para tentar dominar o campo ou conseguir seus troféus específicos.

proporcionar aos cidadãos o desenvolvimento humano, e acesso ao mundo do trabalho principalmente para o público que está fora do mercado de trabalho e da educação formal.

Na legislação, a educação de jovens e adultos tem o marco no Decreto nº 4.299 de 25 de julho de 1933. Nele dispõe a recomendação do ensino elementar para adultos dos cursos populares no noturno e sobre a criação dos cursos de continuação, aperfeiçoamento e de oportunidades. Os cursos de continuação, aperfeiçoamento e de oportunidades eram destinados a qualquer pessoa interessada em ampliar ou complementar a sua formação. O quadro abaixo mostra a organização do referido ensino a partir de um exemplo no Distrito Federal no ano de 1933, lembrando que por essa época o Rio de Janeiro era a sede do Governo Federal.

**QUADRO 1 - ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

<b>Nível</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Duração</b>
Ensino elementar	Leitura, escrita e aritmética	Sem duração fixada
“Salas de leitura” ou “Orientação de leitura e estudos individuais”	Assuntos variados e questões de interesse social: língua pátria, matemática elementar, noções de geografia, história, ciências físicas e naturais, higiene e educação moral e cívica.	Sem duração fixada
Cursos de continuação, aperfeiçoamento e de oportunidades	Todas as matérias ministradas no nível primário, secundário ou profissional, bem como qualquer outra matéria ou especialidade requerida por um grupo de, no mínimo, vinte alunos.	Sem duração fixada

Fonte: Jornal do Brasil (1933)

Nesse momento, a alfabetização dos adultos no Brasil visava o aumento do eleitorado, mas a educação escolar era tida como o baluarte do progresso e do desenvolvimento humano. O país precisava atender as exigências internacionais e nacionais para que o povo tivesse acesso ao conhecimento, para assim atender as exigências que vinham do contexto industrial.

A primeira constituição que dispõe sobre o dever do estado com a educação de jovens e adultos é a de 1934, a qual estabelece que a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória é extensiva aos adultos. No entanto, o número de analfabetos era consideravelmente muito alto e a oferta de ensino, segundo alerta Fausto (1999), “[...] sendo, contudo, incipiente a sua oferta, considerando os altos índices de analfabetismo no país, embora observe-se um declínio do número de analfabetos entre 1920 e 1940.

Considerando a população de 15 anos ou mais, o índice de analfabetos caiu de 69,9%, em 1920, para 56,2% em 1940. Fávero (2005) diz que “à alfabetização, o Censo Populacional

de 1940 mostrou que 56% da população maior de 15 anos eram analfabetas. Esse dado tornou-se muito importante porque o Brasil estava acelerando o processo de industrialização, com o conseqüente processo de urbanização.” Para isso, a EJA passa a ser interesse público depois da segunda metade da década de 1940, principalmente pelo alarmante número de analfabetos no país.

O fim do Estado Novo, em 1945, configura o fortalecimento do processo de substituição de importações, cujo discurso favorável era o fortalecimento do crescimento econômico e tirar os países pobres da categoria de subdesenvolvidos para países em desenvolvimento.

Em 1946, foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1946, p. 25). Ela é um órgão com visibilidade mundial, tem como principal objetivo garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações e, segundo Haddad (2000, p. 111), “denunciava o mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos no processo de desenvolvimento das nações”.

As iniciativas da UNESCO incentivaram ainda mais as implementações de medidas tanto pelo estado como pela sociedade civil, para fortalecer a educação de jovens e adultos. A exemplo da realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947 e do Seminário Internacional de Educação de Adultos, promovidos pela UNESCO e pela Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1949.

O Congresso tem como característica principal a avaliação sobre o enorme índice de analfabetismo no país e permitiu que a EJA fosse compreendida como necessária para o país. O Seminário teve o objetivo de estabelecer o compromisso político, social e econômico do continente, com a convivência civil e a participação democrática em busca do bem estar geral.

O período de 1959 a 1964 é denominado por Haddad e Di Pierro (2000) de “período de Luzes da Educação de Jovens e Adultos”. E, para justificar o termo usado, elencam alguns movimentos importantes, tais como:

1. O Movimento de Educação Básica (MEB) em 1961 a 1996, que teve origem da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB);
2. O Movimento de Cultura Popular (MCP), no período de 1960 a 1964, de Recife;
3. Os Centros Populares de Cultura (CPC), em 1961 a 1964, associados à União Nacional dos Estudantes (UNE);
4. A Campanha “De Pé no chão também se aprende a ler” (1961 a 1964);
5. E o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), em 1964, coordenado pelo educador Paulo Freire. Aqui, vale ressaltar que era proposto uma educação inovadora, considerando a



realidade do aluno, partindo da realidade concreta, para que o aluno fosse capaz de ser construtor o próprio saber.

Nesses anos, as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Na trajetória da EJA, um ponto a se destacar foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEEA). Ela, por sua vez, foi determinante para a compreensão de que todos têm a capacidade de aprender independentemente da idade e do tempo, pois o objetivo da campanha era proporcionar educação de base a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais. A concepção era que o processo de alfabetização ocorresse em três meses e a conclusão do primário fosse também aligeirado.

Outro ponto de destaque dessa campanha era para contemplar todos os brasileiros, sendo de áreas rurais ou urbanas, cujo ponto de questionamento se faz no “como?”. No entanto, isso se tornou um ponto difícil a ser alcançado, já que o país tinha na década de 60 cerca de 15,9 milhões de analfabetos maiores de 15 anos, com uma extensão territorial de norte a sul de 4.394 km<sup>2</sup> e de leste a oeste de 4.319km<sup>2</sup>, mas alfabetizar a população era necessário e urgente.

Paiva (2001, p. 184) diz que “[...]a ideia central [...] não é a de que o adulto analfabeto é um ser marginal, que não pode estar à corrente da vida nacional, mas que “associam-se a crença de que o adulto analfabeto é incapaz ou menos capaz que o indivíduo Alfabetizado”. Torna-se necessário alfabetizar a população em larga escala; as falas se cruzam com o pensamento de que a alfabetização precisava acontecer e o país precisava aligeirar-se para diminuir o analfabetismo.

Somando forças à educação de jovens e adultos, em 1963, a experiência de Alfabetização de Adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte<sup>11</sup>, idealizada por Paulo Freire, mostra o potencial que jovens e adultos têm de aprender e principalmente de serem participantes

---

<sup>11</sup> Segundo Germano (1997, p. 389), “Angicos tornou-se uma palavra emblemática para todos aqueles que se interessam pela educação popular. A cidadezinha localizada no sertão do Rio Grande do Norte foi o palco em que, pela primeira vez, Paulo Freire, em princípios de 1963, pôs em prática o seu famoso método de alfabetização de adultos. Dessa maneira, o trabalho, que até então era desenvolvido de forma incipiente no Recife, ganhou grande visibilidade em níveis nacional e internacional. Fazer com que os participantes aprendessem a ler e a escrever e, ainda por cima, viessem a se politizar em 40 horas constituíam os objetivos fundamentais da experiência. Isso despertou enorme curiosidade, motivo pelo qual o trabalho de Freire e dos estudantes do Rio Grande do Norte correu o mundo. Em Angicos estiveram presentes observadores, especialistas em educação e jornalistas não somente dos principais meios de comunicação do Brasil, como do exterior”.

ativos na construção do ensino e aprendizagem. Essa experiência é considerada um grande marco para a história da educação de jovens e adultos no Brasil. Ficou conhecida como “método Paulo Freire” e se estendeu com facilidade pelo país, sendo bem aceito por outros movimentos em favor do combate ao analfabetismo. Sobre o método Paulo Freire:

O método Paulo Freire para a educação dos adultos, sistematizado em 1962, representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna. Entretanto, o método derivava diretamente de ideias pedagógicas e filosóficas mais amplas: não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e os seus meios (PAIVA, 1987, p. 251).

O método fundado por Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o homem entende que sua prática supõe um saber, compreende que conhecer é interferir na realidade. Há possibilidades de entender que é sujeito da própria história e que pode ter acesso ao mundo do conhecimento.

Paulo Freire tem significativa relevância no contexto das ações voltadas para a educação de adultos no Brasil. Ele vinha propondo uma “educação corajosa”, na qual o analfabeto seria “sujeito” de sua alfabetização. Uma educação que propiciasse ao educando uma reflexão sobre suas potencialidades, para isso cabia ao educador “ajudar o homem a ajudar-se” e, assim, adquirir uma “postura conscientemente crítica diante de seus problemas” (FREIRE, 1996, p. 21).

É importante entender que o método desenvolvido por Paulo Freire tem a função de impulsionar a conscientização e promover a autoconfiança em cada sujeito. Para o contexto político que se instaurava com o golpe de Estado em 1964, os militares entendiam que a Campanha Nacional de Alfabetização era perigosa e subversiva e, por isso, a interditaram.

Os militares desenvolveram a educação brasileira com reformas impostas e autoritárias, dentro dos princípios do autoritarismo e o tecnicismo. Dessa forma, em Recife, tem-se o desenvolvimento da Cruzada Ação Básica Cristã (ABC), de caráter conservador. Para Paiva (2000, p. 114), “no plano oficial, enquanto as ações repressivas ocorriam, alguns programas de caráter conservador foram consentidos ou ao mesmo incentivados, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC)”.

Em 1967, com a Lei n.º 5.379/1967, o governo lança o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) para conter o elevado índice de pessoas analfabetas no país. O MOBRAL é mais uma ação impositiva do governo militar no país, fazendo da educação um investimento para o desenvolvimento econômico e atender as exigências da industrialização. O movimento foi mais um programa para manter o controle da população implantado. É mais um programa de proposta voltada para o interesse industrial, os interesses econômicos e políticos

se distanciavam dos interesses educacionais. No entanto, não se pode negar que o Mobral ampliou o número de pessoas alfabetizadas, que foi mais eficiente por ter chegado às localidades de difícil acesso e permitiu também a continuação de estudos para muitos por meio do Programa de Educação Integrada (PEI), parecido com o antigo curso de 1ª a 4ª série de forma compacta.

Embora o Mobral tenha existido por 19 anos, não foi evidenciada a preocupação com a qualidade e a eficiência do Ensino, mas sim o foco voltado para o quantitativo. A sigla MOBREAL também adquiriu o sentido pejorativo de escolaridade rápida e precária, bem como recebeu crítica em outras dimensões, a exemplo do contexto pedagógico.

MOBRAL foi criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem. Mencionava-se que, para evitar a regressão, seria necessária uma continuidade dos estudos em educação escolar integrada, e não em programas voltados a outros tipos de interesses como, por exemplo, formação rápida de recursos humanos. Criticava-se também o paralelismo da gestão e do financiamento do MOBREAL em relação ao Departamento de Ensino Supletivo e ao orçamento do MEC. Punha-se em dúvida ainda a confiabilidade dos indicadores produzidos pelo MOBREAL (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116).

Ressalta-se que o trabalho pedagógico do MOBREAL substituiu a Educação Popular do educador Paulo Freire — momento de intensa discussão e construção do levante popular — sendo esmagada pelo regime militar como uma expressão de sua representação ideológica, sob a alegação de que as ideias filosóficas ameaçavam a “ordem” que se queria instaurar.

Frente ao exposto, entende-se que os materiais utilizados no MOBREAL reproduziam o controle ideológico vinculado ao regime militar com o fato de pôr fim a qualquer possibilidade de resistência e, com isto, nas palavras do regime militar, manter a ordem. Esse projeto do militarismo buscava sim reduzir índices de analfabetismo e não necessariamente propiciar o aprendizado, o que ia de encontro com as ideias de Freire, o qual buscava fomentar a criticidade do indivíduo, libertando-o de concepções cristalizadas e preconceituosas que transformavam o analfabeto em um ser incapaz.

No ano de 1971, o governo militar aprovou a Lei de Diretrizes de Bases da Educação n.º 5.692/71, que também primou pelo sistema autoritário e tecnicista, mas agora instituía o 1º e 2º graus e regulamentava o ensino supletivo como reposição de escolaridade; nesse caso, continuou sendo para o aperfeiçoamento, a qualificação e a aprendizagem de uma profissão. Em seguida, veio o Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 699, publicado em 28 de julho de 1972 e do documento que regulava a “Política para o Ensino Supletivo”. Nesses documentos, demonstram-se os princípios do Ensino Supletivo (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Três princípios ou “ideias-força” foram estabelecidos por esses documentos que conformam as características do Ensino Supletivo. O primeiro foi a definição do Ensino Supletivo como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular,

porém com este intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio foi o de colocar o Ensino Supletivo, assim como toda a reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja “integrando pela alfabetização a mão-de-obra marginalizada”, seja formando a força de trabalho. A terceira “ideia-força” foi a de que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos “grandes números característicos desta linha de escolarização”. Neste sentido, se contrapôs de maneira radical às experiências anteriores dos movimentos de cultura popular, que centraram suas características e metodologia sobre o grupo social definido por sua condição de classe (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

Interessante que o ensino supletivo tinha como objetivo recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse com o esforço para o desenvolvimento nacional por meio de um novo modelo de escola. A partir do Parecer, o ensino supletivo foi reorganizado no contexto dos exames, a certificação, a progressão de estudos para jovens e adultos e também se preocupava em ampliar a formação das pessoas com formação profissional para manter ou engajar-se no mercado de trabalho.

Porém, em 1985, é eleito o primeiro presidente após a ditadura, por meio de eleição indireta, mas Tancredo Neves faleceu antes de assumir. O país clamava por mudanças e consolidação da democracia. Os brasileiros esperavam que o país superasse tantos atrasos, como a falta de liberdade de expressão, a diminuição do desemprego, a recuperação do sistema educacional e de saúde.

O vice-presidente José Sarney<sup>12</sup> assume a presidência com uma gama de necessidades e precisa corresponder aos anseios da população. Sobre esse entendimento, cita-se que:

Os anos imediatamente posteriores à retomada do governo nacional pelos civis em 1985 representaram um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais. Foi um momento histórico em que antigos e novos movimentos sociais e atores da sociedade civil, que haviam emergido e se desenvolvido ao final dos anos 70, ocuparam espaços crescentes na cena pública, adquiriram organicidade e institucionalidade, renovando as estruturas sindicais e associativas preexistentes, ou criando novas formas de organização, modalidades de ação e meios de expressão (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119).

O MOBREAL se transformou em um dos maiores fracassos da educação brasileira, por isso foi extinto, em 1985, com a redemocratização do país, diplomando 15 milhões entre os 40 milhões de matriculados e praticamente nada foi feito em relação à EJA. Com o início do governo de José Sarney (1985-1990), a EJA volta a ser motivo de preocupação. Portanto, foi criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), mediante o Decreto n.º 91.980, com a oferta de cursos profissionalizantes, buscando acelerar a diminuição de analfabetismo. A fundação tinha como objetivo “fomentar a execução de programas de

---

<sup>12</sup> Político, advogado e escritor brasileiro. Foi o 20º Vice-Presidente do Brasil, em 1985 e o 31º Presidente do Brasil, de 1985 a 1990, ao assumir o cargo após a morte de Tancredo Neves. Natural de Pinheiro, no Maranhão, Sarney se formou em direito no ano de 1953 e ingressou na Academia Maranhense de Letras no mesmo ano.

alfabetização e de educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente” (BRASIL, 1985, p. 18).

Em 1988, é promulgada a Constituição Federal: a Lei maior que legitima todas as outras. Ela estabelece garantias aos cidadãos brasileiros e para a EJA, sem dúvida, é um momento histórico, quando trata a escolarização de jovens e adultos como direito; a partir daí, ganhou uma nova conotação, abordando o assunto no artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (CF, 1988).

O direito ao ensino fundamental obrigatório e gratuito é para todos os cidadãos e, a partir de então, aqueles que a ele não tiveram acesso na infância e na adolescência terão agora com essa ação em que o Brasil vem resgatar uma velha dívida social com uma expressiva parcela da população que — quase sempre por imposições sociais — deixou de frequentar os espaços escolares.

Com a Constituição Federal de 1988, a EJA se reconfigura no cenário nacional. Principalmente, no quesito princípio de igualdade, em que as mudanças decorrentes do processo de globalização da economia exigem formação de mão-de-obra. Para Silva (2006, p. 31), “[...] O Estado neoliberal, ou neoliberalismo que, em seus princípios, dá sustentação a essas exigências e desencadeia reformas institucionais que são realizadas em profusão, partindo das reformas dos Estados, com expressões diretas nas esferas da cidadania e educação”.

O Estado, ao aderir aos princípios neoliberais, o movimento da reestruturação produtiva que forja a educação na visão economicista e a sociedade do conhecimento, buscou atrelar-se a uma corrente com ideologias que definem um mundo social de pensamento individualista e excludente e fomenta para a educação ações minimalistas próprias de países “em desenvolvimento” a formarem a classe trabalhadora, com a qualificação profissional para atender a execução de funções próprias do capitalismo industrial.

Para o Brasil, os ideais neoliberais ampliaram as diferenças sociais, impulsionando o desemprego e os baixos salários; consequências que levaram com que as políticas públicas educacionais pensassem a escola como “salvadora da pátria”, qualificar para ser inserido no mercado de trabalho crescente e promissor. Percebe-se que os direitos e as conquistas sociais se esvaem a cada momento histórico vivido e que os problemas sociais só se intensificam, gerando aos mais carentes instrução de segregação. A ordem do capital é dominar todas as esferas, regular o poder dos trabalhadores como classe e representantes, a exemplo: sindicatos, associações ou grupos em defesa de direitos fundamentais perdem força.

Justamente nesse contexto de desarticulação social e de abertura para as demandas dos interesses do capital, as políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos passam a ser de responsabilidade dos municípios. Estes, por sua vez, têm de estabelecer ações, programas, projetos voltados para a alfabetização e a escolarização de jovens e adultos. Algo que permitiu, mais uma vez, que a EJA acontecesse com caráter compensatório e aligeirado e não de obrigação para com cada cidadão.

No ano de 1990, a UNESCO promove o Ano Internacional da Alfabetização (AIA), uma ação conjunta dos Estados-Membros e recepcionado pela Assembleia-Geral da ONU, com o objetivo de que os movimentos organizados e as discussões nesse ano pudessem contribuir para uma melhor compreensão da opinião pública a nível mundial sobre os diferentes aspectos da alfabetização, a fim de promover a intensificação dos esforços para difundir a questão da alfabetização e da educação (UNESCO/AIA, 1990).

O AIA fomentou movimentos de resistências sobre a visão de educação economicista provocada pela reestruturação do mundo do trabalho e o neoliberalismo, além de tentar minimizar o conceito de ser alfabetizado nos países latinos e no Caribe. A EJA passa a ser destaque nas ações internacionais em busca de uma sociedade alfabetizada.

O objetivo dessa iniciativa foi a defesa e a mobilização de parceiros na luta por uma sociedade plenamente alfabetizada.<sup>1</sup> Com seu secretariado sediado na UNESCO, o AIA desenvolveu sinergias com outros integrantes do sistema da ONU, com ONGs e com governos nacionais. No curto espaço de um ano, o AIA concentrou esforços no levantamento do perfil das questões relativas à alfabetização, por meio de publicações, boletins de notícias, meios de comunicação e outros canais de fluxo de informações (UNESCO, 2003, p. 31).

Nesse mesmo ano, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para todos, em Jomtien – Tailândia. Essa conferência teve como objetivo analisar a real situação do analfabetismo no mundo e a alfabetização de Jovens e Adultos era necessária, em razão do alto índice de pessoas que não tiveram acesso ao ensino básico, assim como o elevado índice de abandono escolar de crianças e adolescentes.

A Conferência foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Fundo das Nações Unidas para a População (Fnuap) e pelo Banco Mundial.

[...] marcando assim um novo enfoque multilateral à educação básica. Colocando a educação básica no contexto da Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos considerou a alfabetização e a aritmética básica como os instrumentos essenciais de aprendizagem, para que “cada pessoa – criança, jovem e adulto – possam se beneficiar das oportunidades de ensino oferecidas para o atendimento de suas necessidades educacionais básicas” (UNESCO, 2003, p. 31).

Na Conferência, destacaram-se temas como as diversidades e as minorias, além das questões como o analfabetismo, a equidade e a iniquidade, sendo o contrário de igualdade e desigualdade, e as divergências terminológicas para compreender os diversos cidadãos e as diferenças.

O Brasil, por ser um dos dez países signatários com problemas na educação, comprometeu-se em reduzir as taxas de analfabetismo. Assim, a Conferência buscou cultivar e fazer com que os países se envolvessem com ações que pudessem promover melhorias na educação. O artigo 5 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien–1990), elaborado pela ONU, preconiza que as necessidades básicas para aprendizagem de jovens e adultos são criadas e precisam atender e contemplar o público.

Foi na Conferência de Jomtien que houve a construção do Plano Decenal de Educação para Todos, a ser executado de 1993-2003 e tinha como objetivo principal “assegurar, até o ano de 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que cuidam das necessidades elementares da vida contemporânea. O Brasil buscou organizar a estrutura de funcionamento das redes de ensino do país, estimulando a criação de documentos orientadores de conteúdo comum, objetivando garantir o acesso e permanência dos alunos nas redes de ensino.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/96, a atual lei da educação brasileira, é o documento norteador para o desenvolvimento do ensino. Ela foi subdivida em duas realidades de ensino e suas modalidades. Uma é parte que trata da educação básica, a qual compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e o Ensino Médio; enquanto a outra parte dispõe da Educação Superior.

A modalidade da educação básica que se faz presente neste trabalho é a da modalidade EJA. Ela atende as etapas de ensino fundamental e médio, 1ª e 2ª etapas. Na atual LDB, o título V, capítulo II, tem dois artigos que dispõem sobre a Educação de Jovens e Adultos:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

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

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (LDB, 1996)

Contextualizando os artigos com seus respectivos incisos e parágrafos da LDB n.º 9.394/96, percebe-se o quão foi significativa a qualidade do tratamento dispensado à EJA em relação aos outros documentos. Há a superação da ideia de ensino “de favor” e as ideias do ensino supletivo, permitindo a valorização das particularidades que conferem as características do público-alvo; a regulamentação da oferta, sendo obrigatória a todos independente das condições sociais; e será oportunizada a Base Nacional Comum do Currículo que permite o prosseguimento nas outras etapas do estudo regular.

Estudiosos da EJA asseveram que a década de 1990 foi marcada “pela relativização – nos planos Cultural, jurídico e político – dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas conquistadas no momento anterior” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 123). Nessa década, aconteceu a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - CONFINTEA, em Hamburgo, na Alemanha, que teve maciça presença de representantes da sociedade civil, formulação de agenda, com objetivos claros a serem desenvolvidos dentro da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. Então, ela se tornou um verdadeiro marco para a EJA por ter se tornado um direito para a vida. De acordo com essa declaração:

2. A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas (UNESCO, 1997, p. 1).

É importante destacar como essa Declaração de Hamburgo se contrapõe ao discurso apresentado pela Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 2015), uma vez que no artigo 38 traz a ideia de suplência, compensação e correção da escolaridade (RUMMERT; VENTURA, 2007). Assim, a Declaração de Hamburgo traz uma perspectiva de educação como aquela que oportuniza o desenvolvimento do potencial, coletivo e individual, conforme o artigo 9 do documento.

9. Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é



apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito. Os desafios do século XXI não podem ser enfrentados por governos, organizações e instituições isoladamente; a energia, a imaginação e a criatividade das pessoas, bem como sua vigorosa participação em todos os aspectos da vida, são igualmente necessárias. A educação de jovens e adultos é um dos principais meios para se aumentar significativamente a criatividade e a produtividade, transformando-as numa condição indispensável para se enfrentar os complexos problemas de um mundo caracterizado por rápidas transformações e crescente complexidade e riscos (UNESCO, 1997, p. 3).

As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) foram de grande importância para a formação da EJA no mundo. Já foram realizadas seis edições, as quais se tratam de encontros intergovernamentais, que têm a intenção de estimular, sensibilizar e mobilizar as instituições oficiais para promoverem políticas públicas para a EJA com urgência. A V CONFINTEA se tornou um verdadeiro marco para a EJA por ter se tornado um direito para a vida, haja vista que:

[...] a concepção ampliada desse tipo de educação não se esgota na escolarização. Sendo assim, ao conceituar a educação e aprendizagem ao longo da vida, é considerá-la como uma educação que compreende também aprendizagens realizadas de forma sistemática ou incidental nas mais diversas práticas sociais familiares, comunitárias, religiosas, políticas, de trabalho, de informação, comunicação, lazer ou fruição cultural (DI PIERRO, 2008, p. 396).

Nessa perspectiva, nota-se que além de evidenciar a importância da educação e que ela deve ser oferecida para todas as pessoas e de todas as idades, também mostra como é fundamental a responsabilidade do estado com a manutenção dos direitos inerentes à vida humana. E evidencia ainda a importância da formação continuada durante a vida. É uma formação entendida de forma permanente, assim a EJA se prolonga no tempo em busca de uma formação sólida para seus participantes.

Entre outros marcos que merecem destaques em relação à EJA, destacam-se os programas educacionais, tais como o PAS e o PRONERA, criados em um contexto em que a América Latina estava implementando políticas sociais com o modelo de Estado que teve sua consolidação na década de 90. Os estados pós-reformas adotaram políticas sociais em modelo compensatório, das quais visavam a focalização, a descentralização e a privatização. Nessa mesma perspectiva, o Brasil implantava sua própria reforma de Estado com inúmeras privatizações (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Nesse contexto, os órgãos que prestavam serviços não exclusivos do Estado, a exemplo das escolas técnicas, dos centros de pesquisa, dos hospitais e dos museus seriam transformados em organizações sociais (BARRETO, 1998).

No que tange ao Programa Alfabetização Solidária (PAS), ele era de cooperação com o Governo Federal, idealizado pelo Ministério da Educação (MEC) e consistia, em sua essência,

o caráter assistencialista, que visava meramente diminuir em números o analfabetismo. O PAS foi criado pelo Conselho da Comunidade Solidária, em 1997, tendo como objetivo reduzir os índices de analfabetismos entre os Jovens e Adultos no país, em uma faixa etária de 12 a 18 anos.

Foi um programa que se propagou bastante no país, mas seus efeitos reais consistiram em:

[...] programa de alfabetização inicial com apenas cinco meses de duração, destinado prioritariamente ao público juvenil e aos municípios e periferias urbanas em que se encontram os índices mais elevados de analfabetismo do país. Implementado desde 1997, o Programa teve uma expansão rápida que parece estar associada à engenhosa parceria envolvendo o co-financiamento pelo MEC, empresas e doadores individuais, a mobilização de infra-estrutura, alfabetizando e alfabetizadores por parte dos governos municipais, e a capacitação e a supervisão pedagógica dos educadores realizadas por estudantes e docentes de universidades públicas e privadas. A Coordenação afirma que nos três primeiros anos de funcionamento o PAS chegou a 866 municípios e atendeu 776 mil alunos, dos quais menos de um quinto adquiriu a capacidade de ler e escrever pequenos textos, resultado atribuído pelas universidades ao tempo demasiadamente curto previsto para a alfabetização. Manejando um conceito operacional de alfabetismo muito estreito, o PAS corre o risco de redundar em mais uma campanha fracassada de alfabetização se não conseguir assegurar que os egressos tenham oportunidades de prosseguir estudos nas redes públicas de ensino, o que é dificultado pela orientação da política educacional mais geral que direciona e focaliza os recursos somente para o ensino de crianças e adolescentes. Os egressos tenham oportunidades de prosseguir estudos nas redes públicas de ensino, o que é dificultado pela orientação da política educacional mais geral que direciona e focaliza os recursos somente para o ensino de crianças e adolescentes (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 124).

Para a execução do PAS, em novembro de 1998, foi criada a Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária, a qual se tratava de uma organização não governamental sem fins lucrativos e de utilidade pública, com estatuto próprio. Percebeu-se que o PAS é mais uma tentativa do Governo Federal de se não erradicar pelo menos combater o analfabetismo no país.

Ainda em 1998, foi implementado o Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) como resposta às lutas dos movimentos sociais, sindicatos, grupos organizados em favor da educação no campo, a fim de que todos os trabalhadores e todas as trabalhadoras que vivem em áreas de lutas pela Reforma Agrária tivessem o direito à educação, dentro da realidade de cada comunidade. O programa atendia a todas as modalidades de ensino da educação básica. Vivencia possibilidades de possíveis discontinuidades, mas os resultados são animadores, frente a uma política compensatória e assistencialista implementada a cada novo programa.

O alvo principal do PRONERA é a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetismo absoluto, aos quais oferece cursos com um ano letivo de duração, mas seu componente mais inovador é aquele pelo qual as universidades parceiras proporcionam a formação dos alfabetizadores e a elevação de sua escolaridade básica. Mesmo sem dispor de fonte estável de

financiamento, o PRONERA vem subsistindo aos riscos de descontinuidade: em 1999 chegou a 55 mil alfabetizandos e pelo menos 2,5 mil monitores nas 27 unidades da Federação (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 125).

O PRONERA foi atuante e desenvolve ações educacionais em todas as modalidades, com foco primordial na EJA e na continuidade do ensino para a modalidade, sendo uma grande ferramenta de luta para a classe trabalhadora rural, pois busca politizar o campesinato, propondo que sejam construtores do próprio conhecimento.

Na atualidade, o PRONERA pode ter sérias complicações para continuar desenvolvendo suas ações educacionais no campo, pois o Decreto n.º 20.252, publicado no Diário Oficial de 20 de fevereiro de 2020, reestruturou as ações do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O referido Decreto extingue a coordenação responsável pela Educação do Campo, havendo um forte desmonte para este segmento.

Os anos 90 representaram para a EJA ganhos, mas também um somatório de ações que visavam os interesses da gestão administrativa, delineada nos moldes das reformas neoliberais implementadas no sistema público de ensino. As ofertas educacionais para a EJA eram programas e projetos com características compensatórias, aligeiradas para atender a demanda do grande número de analfabetos, para minimizar as tensões sociais e para as camadas sociais mais pobres acharem que estavam sendo vistas e atendidas.

Pode-se afirmar que o Brasil de hoje procura resgatar, não sem poucas dificuldades e obstáculos, uma enorme dívida social que, lenta e gradativamente, foi-se formando ao longo de sua história. A herança de um passado de injustiças e desigualdades coloca-se em nossos dias como um dos mais pesados desafios que o país precisa enfrentar e superar, sem o que, será impossível atingir patamares superiores de desenvolvimento e de cidadania (HADDAD, 2010, p. 101).

Os interesses políticos e econômicos evidenciam o quanto era necessário fazer a EJA acontecer dentro dos preceitos legais, visando atender às necessidades reais dos educandos, mesmo que no papel fossem mais reais que na prática. Na virada do milênio, tem-se a construção final do Parecer CEB/CNE, de 11 de maio de 2000, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. E como ele, buscou-se superar as ideias implementadas até então no país, construindo a ideia de educação em sentido amplo, sendo reafirmado com os termos de reparação e equidade. Uma educação como direito subjetivo, também como uma modalidade de ensino que precisa acontecer para reparar uma dívida social histórica.

Ocultar as classes fez e faz parte da luta de classes em que as políticas públicas e até as Diretrizes Curriculares enredam-se. Se algum traço esteve persistente no nosso sistema escolar – da educação da infância à universidade – foi o de ter reproduzido as hierarquias de classe, gênero, raça, etnia, as hierarquias de homens-mulheres, negros-brancos, pobres-ricos, capital-trabalho. A EJA foi e é um dos níveis-espacos escolares onde essas hierarquias foram e são mais nítidas (ARROYO, 2017, p. 25).

As Diretrizes também normatizam os critérios que orientam a educação de jovens e adultos de todo o Brasil, buscando compreender a totalidade do país nas orientações da realização de exames, a oferta para maiores de 15 anos para o ensino fundamental e maiores de 18 anos para o ensino médio (BRASIL, 2000).

Confrontando as informações contidas no Parecer n.º 11/2000, verificam-se as semelhanças ao redefinir as funções do ensino supletivo que constavam no Parecer CFE n.º 669/72 e elencam as três funções básicas para a 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. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento [...].

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 seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização [...].

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de **qualificadora**.<sup>13</sup> Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000, p. 11).

As funções apresentadas mostram que há a necessidade de restauração de um direito negado ao povo de equalização para maior igualdade de acesso e permanência na vida escolar para que progridam na vida social e a qualificação para que tenham aprendizagens contínuas. Com essas definições feitas, ainda há motivos para preocupação, já que se trata também de cursos e exames supletivos que irão compor a Base Nacional Comum do Currículo habilitado no parecer antigo, atrelando-se a continuação do ensino ainda com o caráter de supletivo. Embora as funções apresentadas evidenciem que a ideia de suprir ou compensar a escolaridade perdida foi substituída por qualificação.

A inovação é a função qualificadora que se estreita com o relatório feito por Jacques Delors à UNESCO<sup>13</sup>, com o título de “Educação: um tesouro a descobrir”.<sup>14</sup> Este relata que a

<sup>13</sup> O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que aqui será chamado de Relatório Delors, foi elaborado no ano de 1996, em que especialistas em educação de diferentes países traçaram orientações sobre a educação mundial.

<sup>14</sup> Este relatório deveria ser lançado com a base de um plano de renovação da educação e enunciando princípios orientadores da ação da UNESCO no campo da educação, no decorrer dos próximos anos.

educação para ao longo da vida é a educação permanente<sup>15</sup>, que ela deve ser reconsiderada e ampliada para atender as mudanças da vida profissional. O relatório de Delors apresenta uma perspectiva da EJA como uma forma de qualificação profissional, pois de acordo com esse documento:

Deve-se recorrer também a medidas de reinserção e de recuperação para que os jovens que chegam ao mercado de trabalho sem qualificações possam adquirir as competências necessárias à sua vida profissional. A seguir, devem ser sistematicamente desenvolvidos dispositivos que ofereçam novas oportunidades aos jovens e adultos marginalizados, mediante o acesso a novos ciclos de formação. Podem dizer-se, de um modo geral, que o desenvolvimento da educação e da aprendizagem ao longo de toda a vida constitui um meio privilegiado de aquisição de novas qualificações, adaptadas à evolução de cada sociedade (UNESCO, 1988, p. 147).

É fácil compreender que nas últimas décadas têm existido políticas públicas de EJA no país voltadas para oportunizar a reinserção de jovens e adultos excluídos do sistema educativo e também do mercado de trabalho, mesmo que seja para atender as exigências dos acordos internacionais ou nacionais assumidos apenas por meios escritos legais. No entanto, a prática apresenta uma distinta realidade, seja favorecendo ações de aceleração dos estudos, oportunidades de atualização, qualificação seja para ações voltadas para o desenvolvimento social (DI PIERRO, 2008).

O mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) é marcado pela continuidade da política de abertura para o capital estrangeiro, privatizações, diminuição do Estado para com as responsabilidades sociais, economia voltada para o mercado mundial e de articulação com os ideais do mundo globalizado. Para a educação, a ideia era a municipalização do ensino fundamental.

O investimento público foi destinado para o Ensino Fundamental e, em cada unidade da federação. “Por força de veto presidencial à lei que regulamentou o fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), não contabilizou as matrículas da EJA, o que restringiu as fontes de financiamento” (DI PIERRO, 2010, p. 941).

Fato que não foi interessante para a EJA, pois as matrículas da modalidade não eram contabilizadas para o repasse de verbas por aluno. Gerou para a modalidade grandes prejuízos, tais como: diminuição de oferta, diminuição de investimentos e a falta de interesse tanto de gestores quanto do poder público, em ofertar o ensino para o público da EJA. Sobre essa questão, assevera-se que:

---

<sup>15</sup> O conceito de educação permanente é então apresentado como educação ao longo de toda a vida, com vistas a superar: primeiro, a separação entre formação geral escolar e a formação profissional técnica; segundo, a separação entre aprendizagem em espaço escolar e espaço extraescolar.

O governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso manteve o caráter descontínuo na política educacional brasileira. O Plano Decenal concluído em 1994 havia fixado metas de oferecer Ensino Fundamental para milhões de analfabetos e milhões de jovens e adultos com baixa escolaridade. Este plano foi descontinuado e esquecido (SALGADO, 2010, p. 12).

Diante do exposto, verifica-se o tratamento secundarizado dado à EJA em meio às políticas educacionais. Mesmo os discursos sendo voltados para o crescimento do país, velhos problemas ainda continuam assolando a população no que tange à educação.

Em 2001, foi criado o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para atendimento à EJA, popularmente chamado de Recomeço, cuja intenção era apoiar as regiões Norte e Nordeste, além de municípios com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) inferior a 0,5, indicado pelo Atlas de Desenvolvimento Humano, em uma perspectiva que por meio da educação pudesse melhorar o IDH.

Em 2002, é eleito para governar o país Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e, para educação, nasce a esperança de dias melhores. Assim, como para as outras áreas, era um momento que havia possibilidades de garantias de direitos e acesso aos bens socialmente produzidos, em que o discurso almejava atender às necessidades do país, visava atender a classe trabalhadora, buscava a igualdade de oportunidades e a expansão do ensino para todo o país.

Com a mudança de governo no ano de 2003 no Brasil, iniciam-se vários debates em Estados e Municípios visando superar a crise de financiamento da educação básica. Logo:

Governo Federal iniciou, em 2004, um intenso processo de debate com os Estados, Municípios e sociedade civil que culminou na proposta de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O novo fundo substituirá o atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que destina recursos somente ao ensino fundamental, criando gargalos nas outras etapas da educação básica. Hoje, 97% das crianças de 7 a 14 anos estão matriculadas no ensino fundamental, mas somente 32% dos jovens de 15 a 17 anos frequentam o ensino médio. O FUNDEB atenderá todas as etapas da educação básica, da educação infantil ao ensino médio –, contemplando também as diversidades do mundo da educação, como alunos indígenas, afrodescendentes e pessoas com deficiência. Previsto para vigorar a partir de 2005, o Governo Federal já tem R\$ 1,3 bilhão destinados ao novo fundo (BRASIL, 2005a, p. 155).

O governo Lula (2003- 2006) representava um divisor de águas no Brasil. Era a primeira vez que a esquerda subia ao poder. Um trabalhador, sindicalista, líder de movimento popular, uma resistência à política arbitrária, um cidadão comum, sem “Ensino Superior”. Um político nato, formado nas bases sindicalistas, tornou-se presidente do Brasil, o maior cargo do poder executivo e liderou a expansão do ensino por todo o território brasileiro, da educação infantil ao ensino superior. Lula se tornou a esperança de um povo sofrido e calejado de políticas excludentes.

Durante o governo Lula, foi muito visível a participação da população em busca de efetivar o direito à educação de qualidade para um público de trabalhadores estudantes. Foi marcante os fóruns de EJA com a participação das instituições públicas, a sociedade civil, os grupos sindicais e as associações deliberando sobre as melhorias na educação. Pontos fortes dos debates eram as formações docentes, mais especificamente a formação continuada dos profissionais que atuavam na modalidade. Em meio a esse cenário de efervescência de direitos, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) defendia que “a formação continuada seja como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional” (ANFOPE, 1998, p. 5).

Em 2003, como órgão consultivo do MEC, foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA)<sup>16</sup>, que tinha como meta atingir um maior número de pessoas alfabetizadas com o novo modelo e o principal objetivo era de ampliar discussões em torno do problema; logo, a Comissão buscou nortear as ações referentes à modalidade EJA.

Com ações favoráveis à universalização do ensino, o principal objetivo foi promover ações que permitissem o acesso e a participação de todos os cidadãos à educação. E, para isso, as políticas públicas foram organizadas para atingir o máximo de pessoas, a exemplo da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, pelo MEC. Ela representava o interesse do Governo em promover políticas de diversidade voltadas à EJA e o de Educação para a Diversidade e Cidadania, que incluíam a Educação Indígena; diversidade e inclusão educacional; Educação no Campo; Educação Ambiental; e Ações Educacionais Complementares (OLIVEIRA, 2015, p. 59).

Com o desenvolvimento das políticas, as Secretarias foram sendo aprimoradas. A exemplo dos trabalhos da SECAD, que em 2011 foi agregada à sigla a Inclusão e passa a ser chamada de SECADI, reafirmando o objetivo da política educacional do momento e para buscar atender as necessidades da maioria.

As propostas educacionais do governo Lula para a EJA foram reunidas na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), encarregada de estimular, orientar e coordenar programas educacionais destinados a parcelas específicas da população, como Brasil Alfabetizado, Educação de Jovens e Adultos, Educação no Campo, Educação Escolar Indígena, Projeja, Projovem, entre outros. Os recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

---

<sup>16</sup> A Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) teve como foco ciclo do Brasil Alfabetizado, iniciado em 2015, contando com 191 entidades executoras, 17.445 turmas ativadas, 167.971 alfabetizando, 17.088 alfabetizadores, 2.902 coordenadores e 105 tradutores intérpretes de libras. A meta para o próximo ciclo é ampliar para 250 mil alfabetizando atendidos. O número representa 50% a mais de vagas no ciclo 2017. Com a Resolução nº 48/2012/MEC.

(FNDE/MEC) são transferidos para os estados, municípios, empresas, universidades, organizações civis parciais (CARVALHO, 2009 apud CARVALHO, 2017).

E com a continuação das propostas para a educação e o estímulo para a diminuição do analfabetismo no país, o Programa Recomeço recebe financiamento e ampliação no governo Lula e passa a ser chamado de Fazendo Escola. O programa atendia 1.381 municípios e foi ampliado para 834 mil participantes, cujo investimento foi de R\$ 412 milhões de reais em 2006 (DI PIERRO, 2009).

Durante esse tempo, debateram-se problemáticas apresentadas inerentes à educação de jovens e adultos, investigações realizadas e, especialmente, direções e encaminhamentos para a consolidação de políticas de Estado. Os diagnósticos das experiências latino-americanas apresentadas suscitaram reflexões, assim como possibilitaram indicações para a pesquisa no campo, assinalando problemas relacionados ao controle social dos planos de governo nacionais e de políticas públicas dos países do território latino-americano, chegando a práticas com populações e modos de repensar projetos educativos para além da escola (JULIÃO; PAIVA, 2015, p. 9).

O período foi fortemente marcado por encaminhamentos e direções que conduziam para políticas públicas voltadas para a educação. Juntamente com essa significativa implementação tem a substituição do FUNDEF, pelo FUNDEB, que passa a contemplar a EJA pelo financiamento com recursos específicos para a modalidade. Com o direcionamento de recursos próprios, passou-se a estimular a oferta da EJA nos estabelecimentos oficiais. Nessa conjuntura, o recurso específico permite que sejam realizadas ações específicas para a modalidade.

Somando-se, ainda, houve a implementação do Programa Brasil Alfabetização (PBA), em 2003, que oferecia apropriação da leitura e da escrita no período de 6 a 8 meses de duração. Foi um programa que enfrentou vários dilemas, os quais iam da sala de aula — quanto espaço físico — à prática didática pedagógica; a formação docente, as ações pedagógicas, a precariedade de material didático-pedagógico, o que caracterizou o programa como aquele que simbolicamente ofertava o domínio da leitura e escrita, mas que foi implementado sem oferecer grandes avanços.

O mandato de Lula tem marcas evidentes de interesses em fomentar educação para todos, principalmente de contemplar a educação de jovens e adultos. Houve o desenvolvimento de diferentes iniciativas articuladas entre os ministérios que justificam as intenções do governo, das quais se destacam: Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, Escola de Fábrica, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, ENCEJA, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã, Plano Nacional de Qualificação, Agente Jovem, Soldado Cidadão, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA, PROEP (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho), Plano Nacional de Qualificação, PNQ (MTE), Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem-PROFAE



(Ministério da Saúde), Programa de Assistência e Cooperação das Forças Armadas à Sociedade Civil/Soldado Cidadão (Ministério da Defesa).

Foram programas voltados para estimular o primeiro emprego. O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador buscou desenvolver ações articuladas com as instituições de ensino e, por isso, foram destinados para a formação educacional dos jovens e adultos, pois são eles os trabalhadores. Os programas foram fundamentados pelo Plano Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego – PNPE, Lei n.º 10.748, de 22 de outubro de 2003, com a vinculação de Educação Profissional com a Educação Básica para, assim, proporcionar aos estudantes oportunidades diferentes e também fazer com que a vinculação do estudo da educação básica e a formação profissional acontecessem simultaneamente; podendo gerar emprego e melhorar a qualidade de vida dos cidadãos.

Segundo dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), foram criadas 15.048.311 novas vagas com carteira assinada nos oito anos do governo Lula. A construção de catorze novas universidades e de mais de 200 escolas técnicas federais são outros pontos de destaque. Para efeito de comparação, o governo anterior não investiu na abertura dessas unidades educacionais (CARVALHO, 2011, p. 60).

Há evidências de crescimento em políticas sociais voltadas para atender as mais diversas necessidades da população brasileira; no entanto, não foram suficientes para atingir uma universalização com qualidade a todos, como era o discurso fomentado pela educação.

No ano de 2005, foi implementado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação Profissional e Comunitária (PROJOVEM), vinculado à Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), que se destinava a complementar a educação de jovens, na faixa etária entre 18 e 24 anos, sem emprego formal, que tinham escolarização, mas não tinham concluído a segunda etapa do ensino fundamental.

A meta principal do PROJOVEM era realizar a integração entre o aumento da escolaridade (conclusão do ensino fundamental), a formação inicial ligada à qualificação profissional e o envolvimento em ações comunitárias. Almejava, também, inserir os sujeitos ao mundo digital como forma de instrução e inserção produtiva e de comunicação. O programa foi desenvolvido em todo o território brasileiro, sendo as 26 capitais, Distrito Federal e mais 34 outros municípios. Os custos do programa eram de responsabilidade da União.

Em 2008, o PROJOVEM sofre alteração, sendo renomeado para PROJOVEM URBANO e destinado para jovens de 18 a 29 anos. A duração do curso é aumentada para 18 meses, em que jovens com carteira assinada puderam cursá-lo e ampliou para municípios com mais de 200 mil habitantes. A principal meta também é ampliar a escolarização, a qualificação profissional, o engajamento social por meio da ação comunitária e a inserção digital, buscando

formar ou proporcionar formação integral para os jovens excluídos da vida escolar e do mercado de trabalho.

Nesta perspectiva, o Projovem passa a contemplar em seus objetivos e suas finalidades: elevação da escolaridade (por meio do ensino fundamental), preparação para o trabalho (com a oferta da qualificação profissional básica) e incentivo ao desenvolvimento de ações em comunidade (por meio da ação comunitária). Possibilita, assim, educação, qualificação profissional e experiências em desenvolvimento de ação comunitária aos jovens que não completaram o ensino fundamental, oportuniza a esse segmento a volta à educação formal, promove a aceleração dos seus estudos e lhes garante competências e habilidades que os qualifiquem para o mundo do trabalho e lhes oportunize uma opção de socialização (GONDIM, 2016, p. 92).

O PROJOVEM URBANO foi mais um programa interligado com políticas amplas, o qual não precisava fomentar a formação de mão de obra com ações descontínuas e, mesmo não conseguindo atingir plenamente todas as metas, foi um forte aliado na população jovem brasileira.

Esse programa teve como objetivo elevar a escolaridade de jovens com idade entre 24 e 29 anos, que soubessem ler e escrever e com o ensino fundamental inconcluso, de modo que tivessem a oportunidade de concluí-lo por meio da EJA integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no art. 81, da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Nesse cenário, o governo buscou oferecer condições de igualdade aos desiguais, priorizando a qualificação profissional da força de trabalho juvenil através de políticas compensatórias de alívio à pobreza, atendendo parte dos pauperizados, de baixa escolaridade e desorganizados politicamente, criando o Projovem Urbano, de modo a responder por escolarização, qualificação profissional e transferência de renda, resgatando, ainda que no limite, a noção de cidadania. Na abordagem pedagógica do governo, o conceito de cidadania desloca o sentido de ‘sujeito histórico de direitos’ para a noção de ‘protagonismo juvenil’ (GASPAR, 2019, p. 11).

Outro programa muito importante que surgiu ainda no governo Lula foi o “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica”, na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA), o qual buscou oferecer uma política pública de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2007). O PROEJA surgiu em 2005, a partir do Decreto n.º 5.478, em um cenário que se destinava aos jovens e adultos que não tivessem concluído o ensino médio.

Sua criação foi uma decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual em geral são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio. O programa teve inicialmente como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Por meio do Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006, é ampliado em termos de abrangência e aprofundado em seus princípios pedagógicos, passando a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) (BRASIL, 2020, s/p).

Eram dois tipos de cursos que inicialmente foram articulados. Um foi voltado para a formação inicial e continuada, articulada com a elevação de escolaridade no ensino fundamental e o outro foi educação profissional técnica de nível médio, integrada ou concomitante com a elevação da escolaridade.

Art. 3º Os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral; e

II - a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;

II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos (BRASIL, 2006).

O Programa foi direcionado para os Centros Federais de Educação Tecnológica, nas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e nas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, onde 10% das vagas seriam para o Proeja. No Decreto posterior, o Proeja foi direcionado para os estados e os municípios, também para as Instituições Parceiras; termo direcionado para instituições que não visassem lucro, no caso às pertencentes ao chamado “Sistema S”.

Quando comparamos tais recursos com os dispostos ao chamado “Sistema S” (SENAR, SENAC, SESC, SENAI, SESI, SEST e SENAT<sup>51</sup> etc.) observamos grande discrepância. Antes de citar os valores, cabe lembrar que esse sistema se beneficia de recursos (públicos) tributários, que são recolhidos pelo governo federal e repassados a entidades de natureza privada, podendo, inclusive, ser recolhidos diretamente por estas entidades. A aplicação desses recursos envolve políticas de formação profissional e de serviço social, que são destinadas essencialmente a jovens e adultos da classe trabalhadora (CARVALHO, 2011, p. 156).

Há fortes discussões quanto ao financiamento. Segundo Carvalho (2011, p. 158), o documento “Políticas Públicas de Educação e Trabalho na Perspectiva dos Direitos Sociais” (...) elenca algumas das principais iniciativas adotadas pelo governo Lula na área da EJA e Educação Profissional. O documento regulatório de 2011 aponta que falta um marco regulatório e as definições consistentes de financiamento, mesmo que o FUNDEB garanta o financiamento da EJA é necessário que o PNE garanta a oferta da EJA integrada à educação profissional.

A educação no Brasil tem demanda de analfabetismo em todos os níveis de ensino e para essa questão, quando se trata da EJA, há um alerta na questão de financiamento, mesmo

sendo ensino fundamental ou médio. Nesse contexto, tem-se a Resolução n° 048/2012, que tinha a função de regulamentar o repasse de verba dos estados e municípios para a promoção e a manutenção de novas turmas da educação de jovens e adultos, contratar professores e realizar a formação continuada para estes; equipar as salas para o funcionamento das aulas, atendendo os ingressos do Programa Brasil Alfabetiza (PBA) e turmas de EJA do sistema prisional, buscando promover a continuação do ensino.

Com a realização da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE, em 2013, verificou-se que o número de analfabetos em caráter nacional era de 8,5% (13,3 milhões). As datas das avaliações só indicavam uma pouca contribuição do programa para com o problema. Assim, passaram-se 10 anos e ao ser avaliado alguns especialistas traçaram fortes críticas ao programa, já que os dados mostravam a distância do que era preconizado no próprio Plano Nacional de Educação (PNE). Busca-se reduzir para 6,5% a taxa de analfabetismo da população maior de 15 anos até 2015 e erradicá-la em até 10 anos e, como prioridade, reduzir em igual período o analfabetismo funcional pela metade. Somando-se a essa meta, vem a faixa etária com mais de 60 anos, cujo índice foi de 23,1% em 2014 (IBGE, 2014).

O programa se estende e os problemas também, os objetivos são os mesmos e o índice de analfabetismo continua alarmando, as políticas públicas aplicadas pontualmente, assistencialistas somadas às extraoficiais e o problema continua existindo, como se fosse uma “doença da exclusão”, da negação do essencial ao cidadão.

O histórico educacional do Brasil é retratado por avanços e retrocessos nas questões da educação básica, porém o número de analfabeto no país retrata a urgência de ações concretas e eficazes. É verdade que nenhuma política educacional implementada para a EJA foi totalmente eficaz, mas sem dúvida todas elas foram importantes. Para melhor compreensão da EJA na história da EAD brasileira, o quadro abaixo demarca os períodos com melhor precisão.

**QUADRO 2 - PONTOS MARCANTES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO PERÍODO DE 1500-2019**

ANOS	POPULAÇÃO	EDUCAÇÃO	ANALFABETOS + de 15 anos
1549		Pd. Manuel da Nobrega- catequese	Educação
1550 D. João III “regimentos”		D. João III “regimentos”	
1599		<i>Radio Studiorium</i>	Educação para poucos cidadãos.
1759	1,9 milhões	Reformas pombalinas	
1808	4 milhões		
1827		Lei do Ensino Elementar	
1834	5,3 milhões	Ato Institucional	
1851		Regimento das escolas Elementares	
1854	7,7 milhões	Couto Ferraz	

1869-1871		Reforma Paulino de Souza	
1870	10,1 milhões	Escolas noturnas	8,4 milhões
1871-1874	10,2 milhões	Reforma João Alfredo	
1878- 1889	14,0 milhões	Reforma Leôncio Carvalho	
1890	14,0 milhões	Reforma Governo Provisório	
1901	17,8 milhões	Reforma Epiácio Pessoa	6,3 milhões
1901-1910	20,0 milhões	Impulso Ensino Profissional	
1911-1915	23,0 milhões	Reforma Rivardaria; Maximiliano	
1920-1925	30,6 milhões	Ref. Sampaio, Doria, Moreira, Filho, <u>Anisio Teixeira e Luís Alves.</u>	11,4 milhões
1925-1930	35,5 milhões	Ref. Carneiro Leão, Fernando Azevedo, Vivaqua, Minas e Mato Grosso.	
1930 -1932	37,6 milhões	Manifestos dos Pioneiros, Cruzada Paulista Educacional	
1933 - 1934		Bandeira Paulista, Radio Educação e Constituição de 34.	
1935 - 1938	41,2 milhões	Educação Rural(1937), Constituição de 37, Criação do INEP.	
1939 - 1942	41,6 milhões	Reforma Capanema, Fundo Nacional do Ensino Primário.	13,3 milhões
1945 - 1947	45,6 milhões	Lei Orgânica do Ensino Primário, Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes. Constituição de 46.	
1948 - 1950	51,9 milhões	Campanha Nacional de Educação Rural.	15,3 milhões
1956- 1960	60 milhões	II Congresso Nacional de Educação de Adultos.	15,9 milhões
1961 - 1964	69,7 milhões	LDBEN 4.024, Mob. Nacional Contra o Analfabetismo.	
1964 - 1967	78,4 milhões	Lei Orgânica do Ensino Primário, Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes. Constituição de 46.	
1971		LDBEN 5.692, Implementação do Ensino Supletivo.	
1972 - 1974	92,7 milhões	III Conferência Internacional de Educação de Adultos, Exames de Suplência.	18,1 milhões
1980 - 1985	118,6 milhões	Seminário Educação Popular, Extinção do MOBREAL, Fundação Educar.	19,4 milhões
1985-1990	134,2 milhões	Ano Internacional da Alfabetização, Extinção da Educar e Declaração Mundial sobre Educação Para Todos.	17,3 milhões
1993 - 1994	144,1 milhões	1993-Plano Decenal de Educação para todos, 1994- Lei 9.131 e 1994- Diretrizes para Política Nacional de EJA.	17,8 milhões
1996	157,4 milhões	1996- Lei 9.424, Seminário Nacional de EJA, LDBEN9.394 e EC 14/1996	13,9 milhões
1997-2000	166,1 milhões	1997-CONED e Portaria MEC 646.	16,3 milhões
2000-2002	134,2 milhões	2000-CEB 11, 2001-Plano Nacional de Educação de Educação e 2002-Portaria 2.270	16,2 milhões
2003 - 2004	144,1 milhões	2003-Escola para todos, 2003-criação da SEEA, 2004- CNE/CEB 36 e 2004-ProUni.	17,8 milhões
2005-2006	183,4 milhões	2005-Projovem, 2005- FUNDEB E 2006-CNE/CEB 37	15 milhões
2007	183,4 milhões	2007- 1ª Conf. Nacional de Políticas de Juventude, 2007- Plano de Desenvolvimento da Educação.	15 milhões
2008-2010	193,3 milhões	2008-Lei 11.692, 2008- CNE/CEB 23, 2008-Brasil Alfabetizado e 2010-CNE/CEB 3/2010	13,9 milhões

2010-2002	134,2 milhões	2000-CEB 11, 2001-Plano Nacional de Educação de Educação e 2002-Portaria 2.270	16,2 milhões
2003 - 2004	144,1 milhões	2003-Escola para todos, 2003-criação da SEEA, 2004- CNE/CEB 36 e 2004-ProUni.	17,8 milhões
2005-2006	183,4 milhões	2005-Projovem, 2005- FUNDEB E 2006-CNE/CEB 37	15 milhões
2007	183,4 milhões	2007- 1ª Conf. Nacional de Políticas de Juventude, 2007- Plano de Desenvolvimento da Educação.	15 milhões
2008-2010	193,3 milhões	2008-Lei 11.692, 2008- CNE/CEB 23, 2008-Brasil Alfabetizado e 2010-CNE/CEB 3/2010	13,9 milhões
2011-2015	204,5 milhões	Universalização da escolarização Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014	13 milhões
2016-2018	210,1 milhões	Reforma do Ensino Médio, em fevereiro de 2017.	11,3 milhões

Fonte: IBGE (2021)<sup>17</sup>

Pode-se observar a variação na porcentagem do número de analfabetos no país, embora bem singela frente às diversas ações e aos programas implementados. O quadro acima reforça o quanto as políticas públicas precisam atender às demandas elencadas nos documentos oficiais e a constante tentativa de efetivar as metas propostas pelo PNE são fundamentais para a concretude dos problemas na educação.

É evidente que há a tentativa de resolver o problema do alto índice de analfabetismo no país e as políticas se estabelecem com a tentativa de erradicar o problema. O Plano Nacional de Educação, vigente de 2001 a 2011, aprovado pela Lei nº 10.172/01, evidenciava sobre oferta de EJA e a permanência dos alunos ao sistema de ensino; como elencava a séria necessidade para com a formação profissional (BRANDÃO, 2006).

Em 2010, tramitava a Lei n.º 8.035/10, que era o novo PNE para o decênio (2011-2020); este, por sua vez, só foi entrar em vigor em 2014-2024, sancionado pela Lei n.º 13.005 em 2014. As metas para a Educação de Jovens e Adultos são desafiadoras para serem efetivadas pelos estados e municípios, mas são essenciais para o bom desempenho educacional do novo milênio.

3- Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento);

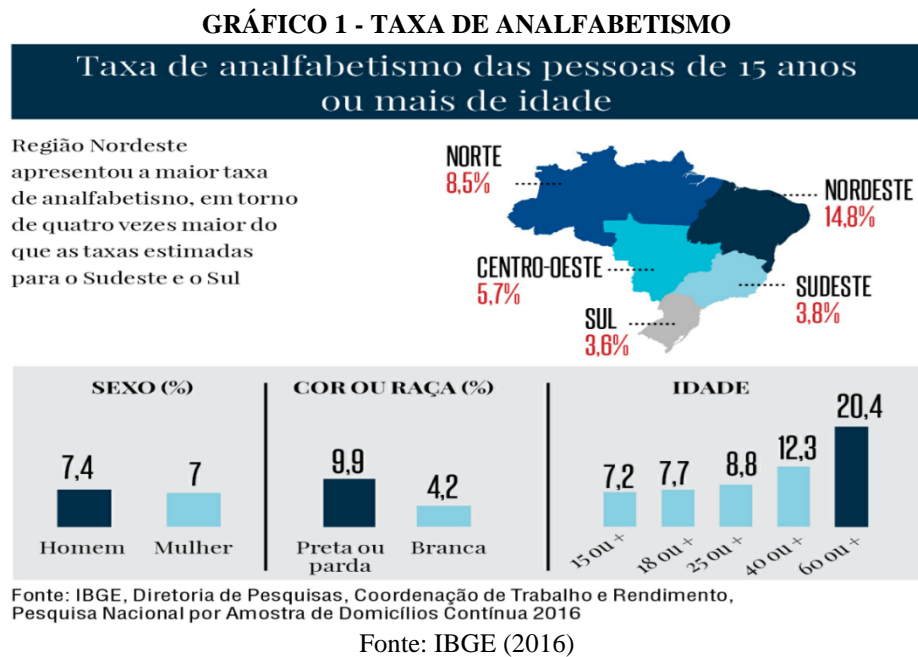
8- Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE;

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;

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>

10- Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014).

Com o grande déficit existente, mesmo com o PNE contemplando a necessidade, será complicado sanar o problema totalmente; logo, espera-se que haja prioridade e interesse para com a EJA. O gráfico seguinte mostra a intensidade da desigualdade por região, sexo, cor da pele e idade.



É importante compreender que não existem programas, campanhas, ações milagrosas que irão resolver o analfabetismo e implantar uma educação formal perfeita, que dê conta de resolver problemas que caminham há mais de cinco séculos e que se enraízam cada vez mais. Mesmo assim, é essencial entender que as políticas implementadas devem se desfazer do caráter aligeirado, compensatório, mercadológico e buscar compreender as necessidades da aprendizagem dentro do que é fundamental para o desenvolvimento pessoal.

Com o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), é inegável e visível a implementação de ações reais em busca de ofertar a educação formal para a maioria das pessoas e inclui a diminuição das disparidades sociais. Para o atual governo, a Educação de Jovens e Adultos fazia parte das políticas de diversidade e inclusão social e, em 2013, foi realizado um grande debate no país sobre a Resolução n.º 3 de 15/06/2010, a qual pretendia alterar a idade mínima para entrar na EJA, cuja proposta era passar a idade mínima de 18 anos para entrar na modalidade EJA se fosse no Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

O conflito se deu porque a LDB estabelece que o atendimento do ensino fundamental regulamentar seja até aos 14 anos, sendo assim não havia política ou programa que pudesse atender os alunos fora dessa faixa etária, dando ao país uma grande lacuna no atendimento educacional. Porém, a distorção de idade-série era um problema real e iria cada vez mais mudar o público a ser atendido na EJA.

Muitos debates foram travados no país e em todos os âmbitos do contexto educacional e permaneceu a mesma idade mínima para iniciar os estudos na modalidade, sendo 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio, até porque não há políticas efetivas voltadas para resolver a distorção de idade e série promovida por reprovação, abandono, desistência ou simplesmente a falta de oportunidade de alguns em frequentar a escola na fase inicial da vida. Ao se tratar de diminuição do analfabetismo, há contribuições de ONGs, projetos ou associações que oferecem tal trabalho. “Se liga” e o “Acelera” do Instituto Ayrton Senna, são exemplos de programas e também de instituições privadas fazendo as obrigações do sistema público para resolver a distorção.

Durante todo o governo do PT, tem-se a continuação da expansão do ensino e a continuidade de investimentos. No governo Dilma, foi dada a continuidade das políticas sobre os investimentos para a EJA e o fortalecimento da modalidade. No primeiro ano de mandato da presidenta Dilma foi anunciada a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Também foi definido que a ampliação seria por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

É percebido que o PRONATEC foi criado para atender muitos brasileiros que, possivelmente, já tenham sido beneficiados por políticas de assistência governamental; porém, no momento em que houve o impeachment, houve também a ruptura de políticas, discursos, interesses e prioridades.

Já no governo Temer, intensifica-se a diminuição do Estado para com as responsabilidades sociais e também a implementação do caos político. O discurso de reformas foi o principal ponto do referido governo, a exemplo da reforma da previdência e no campo educacional a implementação da nova Base Nacional Curricular.

Para dar continuidade ao desmonte das garantias sociais, o governo atual deu continuidade aos interesses do mercado e a implementação do estado mínimo. Para a educação, foi implementada a Lei n.º 13.415/2017 que versa sobre a reforma do ensino médio e o processo de reestruturação, discussões e a implementação da lei só foi possível em 14 de dezembro de



2018. E o novo ensino médio oferece diversos entraves no cenário nacional, mas tem o objetivo ambicioso.

A Reforma do Ensino Médio tem por objetivo combater alguns dos maiores problemas enfrentados nesta fase. Quase 2 milhões de jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola, seja pela necessidade de trabalho e geração de renda, dificuldade de acesso à escola ou falta de interesse. Além disso, o Ensino Médio possui um grande gargalo, com os maiores índices de evasão e os piores indicadores de aprendizado de toda a Educação Básica. Outras grandes dificuldades enfrentadas são o déficit na oferta de vagas, a falta de professores e o baixo investimento nesta etapa de ensino (BRASIL, 2018, s./p).

O novo ensino médio precisa garantir avanços e não retrocessos. Para isso, será necessário grande investimento para que diminuam as mais distintas formas de exclusão existentes em nosso país. A atual proposta para os estudantes brasileiros com a modalidade,

(...) pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Um currículo que contemple uma formação geral, orientada pela BNCC, e também itinerários formativos [...] contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem (BRASIL, 2018, s./p).

A partir das alterações apresentadas na LDB n.º 9.394/, o currículo do Ensino Médio passa a ser composto por uma parte comum e outra que varia conforme a escolha dos estudantes. A parte comum, denominada de Formação Geral Básica, propõe a aprendizagem das competências e habilidades definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A outra parte, denominada Itinerários Formativos, compreende um conjunto de unidades curriculares que os estudantes podem escolher a partir do seu interesse para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional.

Com base na Lei n.º 13.415/17, em seu art. 36, está definido que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017).

Compreendendo-se que os Itinerários Formativos de Áreas do Conhecimento buscam ampliar e aprofundar as aprendizagens dos estudantes em: Linguagens e suas Tecnologias,

Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias ou Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Dessa forma, o estudante poderá também escolher Itinerários voltados a sua Formação Técnica e Profissional ou cursar Itinerários Integrados, desde que seja ofertado pela escola.

Os itinerários formativos de formação geral têm ainda o objetivo de consolidar a formação integral, promovendo a incorporação de valores universais e desenvolvendo as habilidades que permitam aos estudantes ampliar sua visão de mundo, tomar decisões e agir com autonomia e responsabilidade. Para tanto, serão oportunizadas práticas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades gerais e específicas associadas a quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

Assim, ao final do Ensino Médio, espera-se que os estudantes sejam capazes de realizar pesquisas científicas, criar obras, apresentar soluções e/ou inovações, intervir positivamente na realidade e empreender iniciativas pessoais, acadêmicas, produtivas, sendo que tais práticas sempre estarão associadas ao diálogo e às com as Competências Gerais indicadas pela BNCC (MEC, 2021, P. 4).

Não há diferença específica em relação à proposta do novo ensino médio para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, embora careçam de todas as preocupações inerentes ao ensino-aprendizagem e garantias sociais. Depois da trajetória da EJA no contexto brasileiro, faz-se necessário abordar o seu desenvolvimento no Estado do Maranhão. Subseção que se inicia, destacaremos a história educacional e as políticas para a EJA implementadas no Maranhão.

### 2.1.1 Educação de Jovens e Adultos no Maranhão

“O que mata um jardim  
É esse olhar vazio  
De quem por ele passa indiferente”.

(Mário Quintana)

Tratar da educação no Maranhão, sobretudo a Educação de Jovens e Adultos, exige atenção especial por tratar-se de uma das mais fragilizadas unidades subnacionais, como atestam os indicadores sociais e educacionais das últimas décadas. Porém, há de se destacar seu valioso acervo natural e cultural — patrimônio vivo presente no seu povo — por meio das suas formas de produção e reprodução existencial, histórica e estética.

Daí a importância da epígrafe retirada dos versos do poeta, pois se concorda que apesar dos dados apresentados pelos indicadores, é preciso reconhecer a potencialidade do Maranhão e destacar as desigualdades entre produção e aproveitamento dos recursos, a exploração ambiental, a concentração de renda, a ausência de postos de trabalho e de oportunidades educacionais, situação que coloca as populações das periferias urbanas e rural fora dos processos educacionais formais. Portanto, é esse contingente plural que compõe o amplo mosaico da EJA no estado.

Contribuindo para essa conjunção, destaca-se também os determinantes históricos com suas articulações, por vezes imperceptíveis, engendrados em jogos de poder que se reconfiguram em tempos e nos mais variados espaços, o que dificulta a ruptura com continuísmos e profundo quadro letárgico que domina a população, nela incluídos professores e alunos.

Ademais, a alfabetização em idades tardias convive com questões próprias da sua natureza, tais como: a falta de reconhecimento, formação e valorização docente, precariedade das instituições que ofertam a EJA e, por fim, a improvisação que marca essa modalidade, que apesar da ampliação das pesquisas e dos debates sobre essa temática ainda é pouco problematizada. Com isso, persistem antigos entraves que ganham novas feições e perpetuam as práticas excludentes com fortes repercussões sobre alunos e docentes.

Pois na realidade educacional maranhense, a EJA é predominante marcada por um conjunto de fatores que indicam vulnerabilidades de discentes e docentes, tal constatação decorre da coexistência de situações análogas de um e de outro grupo. Se o aluno da EJA é marcado por uma série de situações que o impedem de fazer um percurso formativo capaz de levá-lo à conclusão das diversas etapas, o professor dessa modalidade também é marcado por descontinuidades no seu percurso, geralmente a sua inserção não resulta de uma decisão, mas de uma opção, senão a única para manter o seu posto de trabalho, o que contribui sobremaneira para o quadro de improvisado da ação docente.

Em perspectiva histórica, o Estado passou por diferentes experiências de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, mas sem nenhuma política capaz de sustentar os projetos implementados, daí a falta de êxito na maioria deles e as consequências nefastas para o cenário educacional estadual. Todo o cenário educacional apresentado reitera a necessidade de o Estado do Maranhão investir de forma mais concentrada na qualidade do ensino e apresentar políticas públicas de permanência e sucesso escolar para todos os maranhenses, assegurando-lhes o direito de aprender.

O Estado do Maranhão tem população aproximada de 7.075.181 habitantes, de acordo com os dados do IBGE (2020) e extensão territorial de 329.642.170 km<sup>2</sup>, que é dividido em 217 municípios; com uma população estimada em 6.851.000 habitantes (dados de 2014). Em perspectiva comparada, o Maranhão é o segundo estado com maior taxa de analfabetos a partir dos 15 anos e possui mais de 851 mil analfabetos com 16,7% de taxa, perdendo apenas para o estado de Alagoas em percentual estadual de analfabetos no Brasil (IBGE, 2018).

Com tamanha extensão, as desigualdades geográficas, econômicas e políticas contribuem para as dificuldades no acesso à escolarização, principalmente na área rural do estado; o que favorece o grande número de pessoas analfabetas. Por outro lado, ressalta-se as insistências com que tantas pessoas persistem nos desejos de ensinar e ser ensinado, esforços empreendidos quase sempre entre iguais, buscando romper com as cadeias da desigualdade constantemente atualizada ao longo dos tempos.

O percurso histórico da EJA no Maranhão foi conduzido por atrasos políticos, às vezes na contramão da política nacional. Inicialmente, faz-se necessário uma retrospectiva educacional, bem como uma análise dos últimos números de matrículas na rede, a fim de verificar o quanto essa educação carece de urgência. A Lei n.º 10.099, de 11 de junho de 2014 que aprovou o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PEE/MA), revela preocupação com o número de matriculados frente ao total que necessitaria da referida modalidade de ensino.

Embora se perceba a queda do analfabetismo, ocorrido nas últimas décadas, a clientela jovem, adulta e idosa que se encontra na escola é pouco significativa diante daqueles que constituem demanda dessa modalidade de ensino, principalmente em relação ao número de analfabetos, o que indica ao Estado, a grande responsabilidade de expansão da matrícula, notadamente na área rural, nos pequenos municípios e nas aldeias indígenas. Conforme o Censo Demográfico de 2000, a população maranhense maior de 15 anos era de 3.544.446 pessoas, das quais 1.006.381 (28,4%) eram analfabetas. Verificou-se que no meio rural concentrava-se a maior taxa de analfabetismo, uma vez que 41,3% de sua população de 15 anos ou mais não sabiam ler nem escrever. Esse contingente era parte de uma população 39,0% menor que a população urbana na faixa etária referida, que se apresentava com 20,5% de analfabetismo (Maranhão/MA, 2014, p. 9).

O marco histórico da EJA no Maranhão se deu na década de 1950, com a implementação do ensino supletivo da Campanha Nacional de Educação de Adultos que oferecia cursos noturnos. Esses cursos eram ministrados tanto por professores vinculados ao Estado quanto por professores voluntários. Em 1960, por meio do Movimento de Educação de Base (MEB), foi ofertado o curso de alfabetização de adultos no Maranhão, que demarca o registro de ação voltada para a EJA em nível estadual.

Nessa mesma década, houve a promulgação da Lei n.º 16/69, que tinha por objetivo criar a Divisão de Educação de Adolescentes e Adultos (DEAA), promovendo a organização

técnico-administrativa do desenvolvimento da EJA em todo o território maranhense. Vale ressaltar a implantação do Regime Militar no Brasil, na década de 1960 e o Maranhão era um dos estados mais pobres do país. O IBGE (1960) registrou que o índice de analfabetismo era de 39,6% considerando, nessa totalidade, as pessoas que não sabiam escrever o próprio nome.

Com situação precária em educação, saúde e crescimento econômico, nasce no estado o discurso de modernização econômica. E o governo de José Sarney (1966-1970) foi impulsionado por discursos que visavam o desenvolvimento como ponto central. Alguns projetos voltados para a educação foram implantados e impulsionados pelo Programa de Governo do Maranhão Novo para os níveis primário e secundário do ensino no Estado: o Projeto João de Barro, a Televisão Educativa do Maranhão-TVE/MA e o Projeto Bandeirante.

O estado do Maranhão adotou o Projeto João de Barro, por meio da Secretaria de Educação do Maranhão, em 1967, para ser desenvolvido juntamente com as populações rurais maranhenses, com o objetivo de garantir às crianças, aos jovens e aos adultos a possibilidade de superação do analfabetismo. Além de desenvolver um processo de educação integral, em nível elementar, para inserir o homem rural no processo de desenvolvimento socioeconômico racionalizado, permitindo a organização social com relação ao mundo produtivo e comercial para atuarem em conjunto com as ações diárias e que fossem capazes de se desenvolver de maneira consciente.

A denominação do Projeto e da escola "João de Barro" encontra suporte alegórico no nome do pássaro construtor muito conhecido nesta região. O Projeto visa, através de um processo de educação Integral em nível elementar, inserir o homem rural maranhense no processo de desenvolvimento sócio-econômico racionalizado. E como finalidade imediata visa obter a participação ativa das Comunidades Rurais na solução do problema educacional a partir da construção de uma escola (KREUTZ, 1982, p. 120).

O Maranhão, assim como outros estados da Federação, foi inserido na lógica capitalista, no favoritismo do capital privado e massificado, apresentando continuidades de governos e rupturas. No caso do Maranhão, houve as mudanças governamentais, nas quais se mudava, em alguns momentos, só o personagem principal, continuando a mesma família ou apoiados pela família ascendiam ao poder. Isto é, os discursos eram os mesmos, mas os atrasos continuaram, principalmente, no setor educacional.

Na década 1970, houve a criação do Departamento de Ensino Supletivo (DESU), que substituiu a Divisão de Educação de Adolescentes e Adultos (DEAA). A Lei n.º 15/73 foi a que oficializava o ensino supletivo no estado, legitimado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Nesse mesmo ano, tem-se o projeto que habilitava o professor leigo; esses profissionais iriam atuar nas turmas da EJA e também nas turmas do 2º grau (LOGOS I e II).

O projeto LOGOS I e II foi oferecido pelo Departamento de Ensino Supletivo, destinado aos professores leigos que iriam receber qualificação em uma proposta inicial, em que a formação seria de 12 meses. A metodologia de ensino aplicada foi no modo a distância e o material didático eram apostilas. Consubstanciando-se em um marco forte na formação de professor, com a possibilidade de ampliação de turmas para a modalidade da EJA, com novos professores qualificados, ao mesmo tempo em que nasce a indagação sobre a qualidade da formação dos docentes que ministrariam aulas aos Jovens e Adultos do Estado.

Iniciativas como o Projeto LOGOS I e II demonstram os esforços empreendidos pela Secretaria de Educação do Maranhão no sentido de erradicar o analfabetismo no Estado, já que o projeto teve por objetivo a qualificação de professores que, até então, eram majoritariamente leigos, sem a formação adequada para atuarem no magistério, situação que comprometia a qualidade de ensino, especialmente na EJA. No entanto, tais iniciativas não tiveram a duração necessária, percebendo-se a prevalência de interrupções nas ações educativas com as constantes mudanças em todas as áreas.

Como parte das mudanças, ainda em 1979, houve a substituição do nome do departamento de DESU, para Coordenação de Ensino Supletivo (CESU), a qual assume várias funções, a exemplo: coordenar e operacionalizar programas; Programa de Alfabetização Funcional (PAF); Programa de Educação Integrada (PEI); Logos II; Telecurso de 1º a 2º graus; Exames de Suplência Profissionalizante, como telecomunicações, radiologia médica, auxiliar de enfermagem, transações imobiliárias, auxiliar administrativo, secretariado. O CESU tinha a função geral de tratar dos interesses da Educação de Jovens e Adultos, embora não havendo diminuição significativa no número de analfabetos.

Na década de 1980, o Maranhão convivia com alarmantes índices de analfabetismo, em que se identificou que 55,31% da população adulta era analfabeta. E que 68,59% da população maranhense vivia na zona rural do estado, bem como 62% dos municípios tinham mais de 50% da população analfabeta (IBGE, 1980).

Diante do resultado do Censo, identificou-se que o MOBREAL não atendeu as expectativas e que precisava ser substituído, pois a carência com a educação adulta era extrema. Em 1986, no início do Governo Sarney, designado como “Nova República” foi criada a Fundação Educar, pelo Decreto n.º 92.374, de 06 de fevereiro de 1986, já que o estado precisava dar uma resposta à sociedade, a qual já não aceitava tanto descaso com a ausência de educação básica em geral, e de modo especial, a EJA. Desse modo, o Estado é elevado aos interesses da política econômica capitalista e industrial, nesse contexto o adulto necessitava ser treinado para atender as demandas do mercado de trabalho.

Com as transformações ocorridas na política nacional, a educação maranhense também foi sendo redimensionada conforme as em que a educação maranhense criou, na década de 90, o Plano Decenal do Estado do Maranhão, definindo como objetivo primordial “promover modalidade diversificadas de educação continuada a jovens e adultos subeducados, incluindo capacitação socioprofissional, educação para a saúde e a nutrição, o fortalecimento familiar e a integração ambiental” (Maranhão/MA, 1994, p. 41).

O Plano também destacava metas relacionadas à EJA, quais sejam: “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” (Maranhão/MA, 1994, p. 41).

Há a análise dos dados do IBGE, em 1993, quando a população absoluta era de 5.088.909 habitantes, mais de 1.866.611 pessoas estavam contabilizadas como analfabetos. O plano mensurou atender aproximadamente 28% da população analfabeta com as ações previstas. Só que o analfabetismo é um problema persistente, do qual o Maranhão tem taxas sempre elevadas, às vezes, superando o próprio índice passional. A exemplo dos dados oferecidos pelo IBGE (2009), que demonstravam que a população maranhense era de 5.943.807 habitantes e uma taxa de analfabetismo de 23,11% (1.373.613) pessoas que não sabiam ler nem escrever.

Percebe-se que há certo avanço, mas ainda é muito pequeno diante da demanda. O estado precisa ofertar políticas públicas perenes que atinjam o real problema, pois há descontinuidade de programas com muita frequência. É certo que os documentos oficiais identificam a necessidade de educação básica para jovens e adultos, mas os governantes em busca de atender aos interesses neoliberais, ideias firmadas na lógica econômica e vinculada a educação para o mercado de trabalho.

No período de 1995 a 2014 foram implementados muitos programas e, ao fazer o levantamento, identifica-se que: o ensino supletivo está sendo acompanhado pela coordenação de Ensino Especial – Divisão de Ensino Supletivo (DISUP), a qual promoveu várias ações e programas para atender a jovens e adultos, conhecido como Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos (PEJA); o telecurso 2000 – Ensino fundamental; o curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos, (Imperatriz) Projeto Leio e escrevo (Itapecuru-Mirim) e ampliado para 18 municípios; centro de estudos supletivos (CES – Público e Privado) e o grupo responsável pela avaliação dos programas.

Durante o período citado, houve bastantes mudanças na gestão da educação de jovens e adultos no Maranhão, a exemplo: a DISOP, (o que é?) que concentrava a organização e a

coordenadoria da modalidade EJA, a qual é extinta em 1999 e substituída pela assessoria de Ensino Especial e de jovens e adultos. Em 2001, foi desmembrada e ficou denominada de Assessoria de Ensino de Jovens e Adultos (AEJA).

Há evidências de que foram reduzidas as ações a favor da EJA, os exames supletivos foram mantidos só para o ensino fundamental e médio, sendo que o ensino profissionalizante foi deixado de lado em 2003, tendo registros de expansão dos cursos de ensino médio EJA para mais cidades do estado e a implementação do Programa Vamos Ler, no ano de 2017, nos municípios do Maranhão. Era o período em que havia 28% da população analfabeta (IBGE, 2003).

O programa era para alfabetizar e dar continuidade de estudos no ensino fundamental, cuja meta era conseguir inserir no sistema de ensino, em 2003, 100.000 e mais 300.000 até 2006. O que se pode concluir é que foi uma proposta gigantesca e que possibilitou avanços no contexto de analfabetismo, mas infelizmente não foi possível atingir a meta. Em 2004, a Secretaria de Educação tem um novo líder, o qual cria o processo de subgerência de educação de jovens e adultos, transformada em Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (SUPEJA), com duração até o ano de 2019. Talvez uma das mais longevas na história da EJA no Maranhão.

A SUPEJA é responsável pela organização e pela coordenação do ensino fundamental e médio para jovens e adultos, nas formas presencial e semipresencial, sendo escolas da rede, sistema penitenciário, unidades socioeducativas, educação especial. Nos dias atuais, o EJATEC nas escolas da rede tem a responsabilidade de gerir o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), o responsável pelos exames de certificação do ensino básico.

É necessário também analisar o quadro de matrículas dos últimos anos no Maranhão. O estado tem um cronograma de matrículas bem variado em todas as modalidades, mas na Educação de Jovens e Adultos é bem evidente que há uma persistência de mediar ou refletir o quanto as escolas que funcionam com a modalidade estão diminuindo a oferta, porque a estatística mostra que o Maranhão é o segundo maior estado com o índice de analfabetos, com 16.7% (IBGE, 2018).

As imagens a seguir fazem um demonstrativo do número de matrículas desenvolvidas pela Supervisão de Estatísticas Educacionais (SULEE/MA).



**TABELA 2 - MATRÍCULAS NA REDE ESTADUAL DO MARANHÃO**

## Matrículas Iniciais Maranhão Rede Estadual

Ano	Escolas	Matrículas Iniciais Maranhão Rede Estadual												
		Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação Profissional	Educação Especial	Educação de Jovens e Adultos			Total
		Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total				Fundamental	Médio	Total	
2007	1.229	0	920	920	71.119	152.060	223.179	279.348	353	1.684	24.073	18.055	42.128	547.612
2008	1.426	14	1.418	1.432	65.802	145.423	211.225	285.448	140	1.609	21.088	22.379	43.467	543.321
2009	1.433	0	368	368	59.007	140.932	199.939	281.758	280	1.354	16.875	24.320	41.195	524.894
2010	1.426	57	367	424	55.383	135.587	190.970	281.377	183	1.075	13.835	26.007	39.842	513.871
2011	1.390	0	206	206	48.934	128.202	177.136	274.043	266	869	12.845	25.815	38.660	491.180
2012	1.233	0	150	150	32.135	91.032	123.167	272.762	36	817	11.155	24.938	36.093	433.025
2013	1.123	0	75	75	24.628	53.891	78.519	274.639	0	491	5.783	25.471	31.254	384.978
2014	1.097	0	104	104	19.272	44.000	63.272	278.712	0	475	4.953	23.710	28.663	371.226
2015	1.098	3	113	116	15.883	39.686	55.569	279.707	1.549	358	4.399	22.835	27.234	364.533
2016	1.107	2	172	174	13.449	34.889	48.338	286.682	2.480	269	3.429	22.867	26.296	364.239
2017	1.107	2	152	154	10.405	29.945	40.350	286.561	2.611	201	3.274	23.022	26.296	356.173

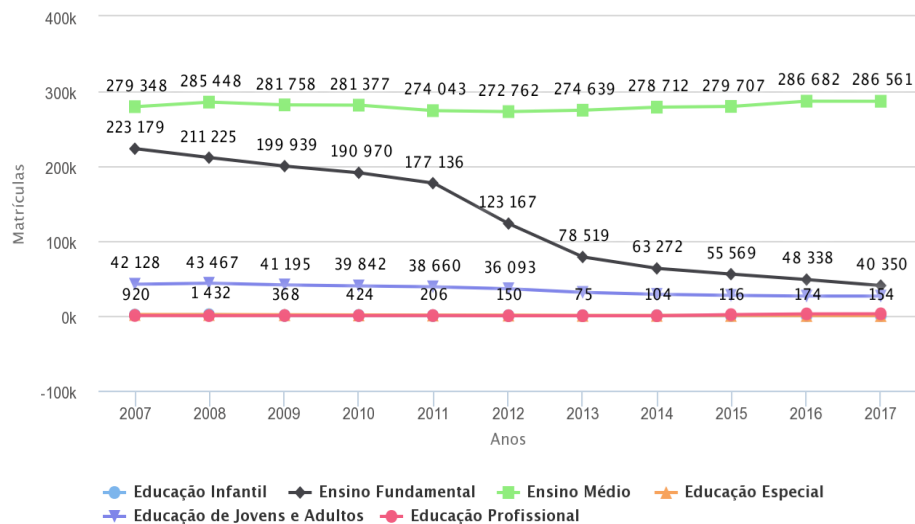
Fonte: Censo Escolar

Fonte: Desenvolvido pela Supervisão de Estatísticas Educacionais – SULEE (ANO)

**GRÁFICO 2 - MATRÍCULAS INICIAIS REDE ESTADUAL DO MARANHÃO**

## Matrículas Iniciais Maranhão Rede Estadual

Fonte: Censo Escolar



Highcharts.com

Fonte: Desenvolvido pela Supervisão de Estatísticas Educacionais – SULEE (ANO)

Na rede estadual de ensino, tem programas para contemplar a EJA, tais como Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos–PROEJA (2008-2014); PROJOVEM URBANO (2015-2017) e Programa de Alfabetização Sim, eu Posso! (2016-2017).

A proposta curricular maranhense foi reformulada em 2012, também com participação, discussões e elaboração dos documentos: a Proposta Curricular Reformulada do curso de Ensino Médio para Jovens, Adultos e Idoso, que foi aprovada pela Resolução n.º 33/2013 – CEE/MA e Orientações Curriculares para o ensino médio EJA; aqui, o conhecimento foi

organizado por área (Linguagem e Códigos, Ciências Humanas e Códigos, Ciências Naturais e Códigos e Matemática e Códigos). Diante do exposto, foi organizado o material didático, as formações e os planejamentos por área.

Em síntese, a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. Essas necessidades são explicitadas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CEB/CNE n.º 11/2000, que reconhece a especificidade da EJA e indica suas funções — reparadora, equalizadora, qualificadora — atualmente, fundamentada pelo Documento Curricular do Território Maranhense, juntamente à educação estadual.

Tratando-se do momento atual de ensino para a Educação de Jovens e Adultos no Maranhão, a oferta do EJATEC é uma proposta de ensino que articula a Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional e Técnica, a partir das áreas de conhecimento, das metodologias de ensino, do mundo do trabalho e suas tecnologias. É também um campo de práticas e reflexões que, inevitavelmente, tem de ultrapassar os limites da escolarização; abarcar processos formativos diversos propondo iniciativas que visem a qualificação profissional, o desenvolvimento individual e social, pautando a formação crítica e reflexiva para a compreensão dos dilemas sociopolíticos; e, ainda, ressignificando várias questões culturais, socioambientais e das desigualdades territoriais.

A modalidade EJA no estado do Maranhão está regulamentada pelo Parecer n.º 313/2007, Resolução n.º 262/2007 do CEE/MA, que estabelecem todas as exigências para a referida modalidade. Sobre a coordenação da SUPEJA, participação dos docentes, instituição de Ensino Superior do Maranhão e demais membros do sistema educacional de ensino foram convidados a participarem e organizarem os objetivos, os conteúdos, as metodologias e os processos avaliativos; assim, a concepção de ensino para a EJA no Maranhão. Após a elaboração da proposta de ensino para a EJA, foi ofertado para os docentes a formação continuada visando facilitar o ensino-aprendizagem.

A formação continuada mais próxima da linguagem da EJA, ofertada na rede. Mesmo, sendo oferecida pela SUPEJA, os supervisores e coordenadores, para que estes fossem multiplicadores da proposta nas escolas.

A SEDUC ofereceu a proposta para a rede de ensino, só que as formações de como se trabalhar com o material didático proposto para a modalidade era ofertada só na Unidade Regional de Educação (URE) de São Luís, um ponto bem delicado para a nova proposta de ensino. Na rede, permanece a realização dos exames para certificação, sendo que, em 2016, o ENEM deixou de validar o certificado do Ensino Médio e ficou só o ENCEJA para certificar a

educação básica. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA) é supervisionado pela SUPEJA, com ampla divulgação e sendo oferecido em todas as URE's, pois o exame possibilita o prosseguimento de estudos aos alunos egressos.

Com a atual administração, o Estado desenvolve dois programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos, buscando minimizar o índice de analfabetismo divulgado pelo IBGE (2018), que era de 116,7% e “as trajetórias escolares dos alunos da EJA estão truncadas por reprovações que veem desde a idade pré-escolar” (ARROYO, 2017). Com isso, o fracasso escolar favorece a baixa autoestima, o desemprego e a própria crença na incapacidade intelectual, fortalecendo ainda mais o aumento do analfabetismo. E em busca de diminuir o índice de analfabetismo e proporcionar o prosseguimento de estudo aos alunos, iniciam-se dois programas na nova gestão: o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e a Jornada de Alfabetização ‘Sim, eu Posso!’.

O Ministério da Educação (MEC) realizou, a partir de 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com olhos para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Para o MEC, o programa é:

uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos (BRASIL, 2003, p. 1).

Já a Jornada de Alfabetização, programa que se utiliza do método de alfabetização “Sim, eu posso!”, apresenta parceria do Governo do Estado do Maranhão e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Foram instaladas turmas em 8 (oito) dos 30 municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humanos (IDH) do Maranhão, sendo eles: Itapecuru Mirim. O programa visava que políticas de educação, somadas às políticas de geração de trabalho e de saúde, proporcionassem mais qualidade de vida à população dessas localidades.

Os programas foram oferecidos em um momento, assim chamado de transição do ensino fundamental para a rede municipal. A Constituição de 1998 já deliberava a responsabilização do ensino brasileiro entre os entes federados, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/96 no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Legislação estadual, por meio do Decreto n.º 31.247, de 26 de outubro de 2015. Todos eles já disciplinavam a separação do ensino fundamental menor e maior de responsabilidade dos municípios e o ensino médio de responsabilidade do estado. Mesmo assim, a rede estadual ainda ficou em colaboração com os municípios e os programas oferecidos pelos estados visava impulsionar a alfabetização na EJA e mudar a realidade no Estado.

Ao analisar algumas resoluções que foram conduzidas pelo Conselho de Educação do Estado, estas fundamentaram e organizam o ensino da EJA no Maranhão, a exemplo: da Resolução n.º 235/01 que aprovou o Projeto Permanente de Exames Supletivos e a organização da Educação de Jovens e Adultos; da Resolução n.º 107/02, a qual aprova alterações no quadro curricular; a Resolução de n.º 264/04, que aprova a proposta pedagógica em sistema modular, assim como o sistema de provas de certificação; todas buscando facilitar o acesso dos alunos ao sistema de ensino formal, conclui-se que há regulamentação consistente e que são muitas as ofertas de cursos, exames, propostas. Entretanto, o índice atual de analfabetismo ainda é elevado, levando a refletir que o mesmo caminhando em busca de sanar o analfabetismo, a caminhada ainda é longa.

E a Resolução n.º 01/2021 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, refere-se à EJA do seguinte modo no art. 12º § 5º. A oferta de qualificação profissional pode se dar de forma articulada com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por isso, a necessidade que os movimentos sociais, os congressos, os fóruns, as instituições de ensino e todos os cidadãos que acreditam que a educação é favorável para o desenvolvimento humano se envolvam em discussões, estudos e avaliações das políticas implementadas — e as que ainda serão — na busca de diminuir o índice de analfabetismo no Maranhão.

Situações que foram fomentadas ao longo da trajetória histórica da educação brasileira e para a EJA ser consolidada no cenário nacional, enquanto modalidade de ensino da educação básica, mostram-se como um processo educacional demarcado por avanços e retrocessos, leis e reformas implementadas que buscaram satisfazer as necessidades de cada momento histórico, bem como as vontades do mundo capitalista, porém com pouca efetivação no desenvolvimento educacional na perspectiva social.

Nesse contexto, enfatiza-se a importância da formação docente, tanto a formação inicial quanto a formação continuada, para que haja possibilidades reais de efetivação da EJA como política compensatória pautada em princípios democráticos, a fim de contribuir para a alfabetização autônoma e consciente, tendo como horizonte a superação de práticas desvinculadas da realidade dos alunos. Para tanto:

O processo de profissionalização não é um movimento linear e hierárquico. Não se trata de uma questão meramente técnica. O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e especificidade do trabalho pedagógico (VEIGA, 2008, p. 80).

É necessário que a profissionalização do magistério seja entendida como um processo, pois só assim se pode compreender que a profissão de professor se faz em movimento e a formação continuada oferece as condições ideais que venham garantir o exercício profissional, o qual permite o aprimoramento entre teoria e prática. Essas condições dependem também da formação inicial que oferece ao educador apropriação do conhecimento científico e a formação continuada é contemplada pelo movimento de ir e vir da construção e do aprimoramento do conhecimento ao longo do trabalho. Tanto a formação inicial quanto a formação continuada permitem que o professor articule as competências e as habilidades exigidas para a prática profissional.

Entretanto, com as definições apresentadas a favor da articulação entre teoria e prática, as produções científicas em relação à formação de professores vêm demonstrando que isso muitas vezes não acontece por vários motivos, dentre eles destacam-se: as disciplinas serem trabalhadas individualmente sem um diálogo entre as partes que envolvem o processo de formação, juntamente com o despreparo do professor em relacionar teoria e prática (FERREIRA, 2014, p. 37).

É importante deixar evidente que não há receita pronta para formar o melhor professor, mas há evidências de que as lacunas deixadas na formação inicial podem ser trabalhadas na formação continuada. É notório destacar que para os profissionais que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos há vários pontos que induzem a questionar se os educadores conseguem articular a teoria e a prática, se eles se fazem entender pelo aluno. A indagação é como a EJA é vista dentro dessa prática?

Talvez a articulação entre os saberes seja ainda mais difícil, porque o currículo prescrito, às vezes, não é o efetivado por seus atores. A carga horária nessa modalidade de ensino aparenta flexão; os momentos de planejamento da instituição, segundo Libâneo (2004, p. 149), contemplam critérios de avaliação da qualidade do trabalho que realizam; ou até mesmo a interação entre os sujeitos de maneira mais complexa, propiciada por fatores internos e externos ao ambiente escolar.

Ferreira (2014, p. 38) diz que “[...] a ação de ensinar exige uma formação específica, o pleno domínio do conhecimento teórico e da realidade prática da profissão”. O que leva a entender que para acontecer a formação profissional há a dependência de conhecimentos específicos que possibilitem a concretização do ensinar e aprender, o que se constrói na vivência profissional.

Desse modo, entende-se que a EJA requer práticas pedagógicas diferenciadas da educação regular, tendo em vista que concentra um público de pessoas jovens e adultas que estão iniciando sua escolarização ou jovens e adultos que retornam à escola, “vítimas do Apartheid social” (ARROYO, 2017). Portanto, são sujeitos de experiência e conhecimentos

construídos ao longo da vivência em sociedade. Além do mencionado, Freire (1979) atenta para o fato de que, para que o adulto salte da consciência ingênua para a consciência crítica, é necessário centrar a sua aprendizagem em suas experiências e não no ensino, que é o desmembramento dos currículos pré-estabelecidos.

Dessa forma, a carreira docente exige do profissional que a escolhe muita dedicação, a julgar pela vasta complexidade que a envolve.

A formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão de dicotomia da relação teoria – prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada ao processo de formação (VEIGA, 2008, p. 27 apud FERREIRA, 2014, p. 39).

São muitos os obstáculos, sobretudo quando se analisa a formação ofertada pelas instituições educacionais que formam os profissionais que atuam em diversos contextos e modalidades de ensino. Aqueles que trabalham com o público da EJA teriam uma preocupação a mais, pois atuam com pessoas de realidades diversas ou em programas pontuais, precários e compensatórios. Tal realidade é encontrada nessas instituições e no mercado de trabalho, considerando que em perspectiva histórica a profissão docente foi marcada pela desvalorização e a precarização profissional em contextos sociais, que pouco valorizou a educação formal.

O analfabetismo está diretamente relacionado à precarização profissional e à ausência de escola pública, principalmente, nas localidades mais distantes das capitais e no Brasil ainda é bastante presente na vida de jovens e adultos, apesar de apresentar redução no país, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad). Tal redução vem ocorrendo de forma mais intensa nas regiões Norte e Nordeste, onde costumam se localizar os maiores índices de analfabetismo.

### **3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES NO BRASIL: REALIDADES E DESAFIOS**

Na construção desta seção estão propostas duas subseções que abordam um referencial teórico com o objetivo de aprofundar o entendimento sobre o objeto de pesquisa aqui proposto. Assim, a pesquisa está voltada para a formação continuada dos professores da educação de jovens, buscando compreender o processo de formação oferecido aos profissionais da referida modalidade.

Na primeira subseção, buscou-se compreender as políticas públicas e a legislação que formalizam a formação continuada de professores no Brasil, bem como os conceitos e as concepções que fundamentam a formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos. Desse modo, focalizou-se neste trabalho a EJA e a formação continuada de professores dessa modalidade de ensino, além de ser pontuado os desafios enfrentados ao longo da história da educação brasileira. Na segunda subseção, tratou-se da formação continuada dos professores no estado do Maranhão, dando ênfase nas políticas e nos programas implementados nos últimos anos; assim, destacando as lutas históricas dos movimentos e das entidades pela formação e pela valorização dos docentes.

Com isso, a formação de professores não pode ser analisada sem o reconhecimento da sua configuração ao longo dos tempos, assim como os enfrentamentos e as resistências dos homens e das mulheres que reatualizam constantemente as suas esperanças em uma educação para além dos propósitos do capital, mas mantêm viva a luz que conduzirá a sociedade para tempos novos de justiça e igualdade social. Compreendida a importância dessa análise, nos tópicos que seguem serão abordadas algumas políticas que compreendem a formação continuada de professores no Brasil e, de maneira mais específica, aos educadores da modalidade EJA.

#### **3.1 Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores no Brasil a partir dos anos 1990 e a Educação de Jovens e Adultos nela configurada**

A Formação Continuada de Professores deve ser compreendida como um processo permanente no percurso dos professores, uma vez que novas exigências são requeridas da escola e do professor em virtude das rápidas mudanças com que as informações alimentam a sociedade e exigem de todas e todos cada vez mais habilidades e competências para se adaptarem às configurações — em grande parte, virtuais — das relações humanas modernas.

Esse é, talvez, um dos fatores que acentuam cada vez mais a necessidade da formação continuada, já que professoras e professores desempenham relevante papel no desenvolvimento humano e profissional de alunos. Gatti (2008, p. 57) traz uma reflexão importante acerca do conceito dinâmico de educação continuada em dois gêneros conceituais, sendo o primeiro definido dentro do escopo dos cursos do magistério ou de cursos regulares realizados após a graduação e o segundo de natureza genérica, “compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional”, abrangendo uma diversidade de atividades, tais como as “extracurriculares”.

Por outro lado, adotando uma perspectiva analítica sistêmica, Alvarado-Prada *et al.* (2010, p. 370) consideram que a formação docente vai além da perspectiva técnica e possíveis categorias, pois atua nas “dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação”.

Conforme Reis, André e Passos (2020), foi na década de 1990, com a promulgação da LDB n.º 9.394/96, que a formação de professores passou a ter maior centralidade nas discussões. As autoras também destacam que a promulgação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a partir da regulamentação via Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, posteriormente transformado em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), representou um significativo avanço para operacionalizar questões sobre a atuação docente, mesmo que ainda não centrada na formação continuada. No quadro abaixo são apresentados os principais marcos sobre a formação de professores no Brasil, desde a LDB/96 até a nova regulamentação do Conselho Nacional de Educação sobre o tema.

**QUADRO 3 - PRINCIPAIS MARCOS NORMATIVOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

<b>Tipo</b>	<b>Descrição</b>
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996	Dispõe sobre diretrizes e bases da educação nacional e prevê, no artigo 67, II, o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” e no artigo 80 “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.
Resolução CNE/CP 1/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Portaria Ministerial n.º 1.403/2003	Instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica
Resolução CNE/CP 1/2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura
Decreto n.º 6.755/2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível



	Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências.
Lei nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Resolução CNE/CP nº 2/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A Resolução CNE/CP n.º 1/2002 é a primeira a apresentar as diretrizes gerais sobre a formação de professores, aprofundando o tema que a LDB trouxe à discussão em maior densidade. A referida Resolução já apresentava uma perspectiva pedagógica tecnicista ao trazer a centralidade do conceito de “competência” para os cursos de formação docente, como também destacava a necessidade de dar sentido às formações na atuação dos professores, a partir da sua realidade em sala de aula.

A orientação por competências é prevista como uma determinação sistêmica para a escola, desde a proposta pedagógica, passando pelo currículo e avaliação, até a organização institucional e gestão da formação nas escolas. Iniciava-se, na formação de professores, uma abordagem baseada nos moldes da pedagogia tecnicista, com operacionalização de objetivos definidos a partir de competências e visão de processo baseada numa trajetória dos meios de produção.

[...] Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva – na pedagogia tecnicista, o principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condições de executores de um processo cuja ocupação, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 1999, p. 24).

Tal perspectiva tecnicista apresentada por Saviani (1999) também esteve presente nas regulamentações seguintes. A Portaria Ministerial n.º 1.403, de 09 de junho de 2003, previa mecanismos que engessavam a autonomia docente, mediante a implementação de instrumentos de avaliação do desempenho dos professores, como o Exame Nacional de Certificação de Professores, baseado em parâmetros de formação e mérito profissionais. Esta abordagem baseada em certificação é, aos olhos de Freitas (2002), uma profissionalização dos docentes baseada na adequação das escolas aos ditames do mercado e seu modelo produtivo. Para a autora, “É este processo de regulação do trabalho, de habilidades, atitudes, modelos didáticos e

capacidades dos professores, que vem orientando as diferentes ações no campo da formação (SAVIANI apud FREITAS, 1999-2002, p. 1109).

Em 2009, o Governo Federal instituía a primeira versão da sua Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por intermédio do Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e foi revogada em 2016, pela Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016).

A versão mais recente abrange as três categorias de profissionais da educação (professores, pedagogos e funcionários da educação), antes reduzida aos profissionais do magistério, na primeira versão. Por fim, a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, trouxe modificações nos campos da educação (alterou a LDB/96 e o FUNDEB) e do trabalho (alterou a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT), de maneira a estabelecer as diretrizes para a implementação das escolas em tempo integral. No art. 11 da referida Lei é estabelecido o prazo de 2 (dois) anos, a partir da homologação da BNCC, para a implementação da adequação curricular da formação docente.

A mais recente referência para a formação continuada de professores nas políticas de educação brasileira é a Resolução CNE/CP n.º 01, de 27 de outubro de 2020, a qual prevê, entre outros mecanismos, a instituição da Base Nacional Comum para Formação Continuada de Professores da Educação Básica. No entanto, a LDB/69 já previa um artigo dedicado ao tema, mesmo que em diretrizes gerais, tais como as competências dos entes federados, dos recursos, das tecnologias e dos mecanismos de acesso aos cursos de graduação para formação de docentes.

A referida Resolução CNE/CP n.º 01/2020 é prevista como implementação obrigatória em todas as modalidades de cursos e programas relacionados à formação continuada de Professores da Educação Básica e tem como referência principal a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, a qual define os conteúdos comuns a serem ministrados em cada etapa da vida escolar. Para tanto, a referida resolução prevê três dimensões fundamentais e interdependentes que devem ser observadas na formação de professoras: (1) conhecimento profissional; (2) prática profissional; e (3) engajamento profissional, que norteiam as competências específicas em relação aos saberes dos professores.

Tais dimensões comungam com o que Gatti (2017, p. 727) prevê como as atribuições comum ao docente, de “executar um trabalho específico, com uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada, a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes e a capacidade de recriar, pró reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres”. Ou seja, não basta ao docente dominar construtos teóricos e metodologias analíticas

para aplicação em sala de aula, faz-se necessário aprofundamento no contexto social em que se insere o cotidiano da escola, numa perspectiva de atuação enquanto profissional e ser social que compartilha os saberes reproduzidos.

Nessa perspectiva, a Resolução CNE n.º 01/2020 se baseia nos princípios orientadores de (1) respeito aos fundamentos e objetivos da Constituição Federal em sua atuação profissional; (2) reconhecimento e valorização das instituições de educação; (3) colaboração interfederativa; (4) reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos; (5) reconhecimento e valorização do direito à educação como principal função social da escola; (6) submissão aos valores da ética e integridade profissional; (7) reconhecimento e valorização das contribuições das famílias dos alunos; e (8) reconhecimento e valorização de todos os profissionais das comunidades escolares. O artigo 7º destaca cinco características essenciais à prática docente (quadro 4), ancoradas nas dimensões e nos princípios orientadores outrora citados.

**QUADRO 4 - CARACTERÍSTICAS ESSENCIAIS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CONFORME A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 01/2020**

<b>Características</b>	<b>Descrição</b>
Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo	Pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes;
Uso de metodologias ativas de aprendizagem	As formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores;
Trabalho colaborativo entre pares	A formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo.
Duração prolongada da formação	Adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática; razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores. Assim, a formação em serviço na escola é a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor.
Coerência sistêmica	A formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e as pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do Governo Federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional. Salienta-se que, quando se trata da formação de professores, a coerência sistêmica alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas, cuja titulação se situa em nível de pós-graduação por exigência legal, uma vez que a docência, nesse nível, pautada nos

	presentes critérios, pode propiciar aos futuros professores experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos.
--	---

Fonte: Brasil (2020)

A sistematização das competências docentes na formação continuada certamente são uma contribuição importante e diretiva da Resolução CNE n.º 02/2020, que as classifica em competências gerais e específicas, considerando as três dimensões fundamentais da formação de professores, previstas no art. 3 (conhecimento, prática e engajamento profissional). As competências gerais, ilustradas no quadro 4, representam aspectos essenciais da formação docente e sua prática profissional no contexto atual em que a informação ocupa importância central nas relações sociais baseadas, sobretudo, pela influência preponderante dos recursos digitais na formação humana.

Nesse sentido, destaca-se a centralidade que competências gerais, como a contribuição do conhecimento histórico (competência 1) e suas interrelações com a compreensão/utilização/criação de tecnologias da informação e comunicação (competência 5), impõem à atuação docente em sala de aula. A amplitude conceitual que as competências gerais dependente de padrões culturais formativos arraigados “[...] que se mostram em conflito com o surgimento de novas demandas para o trabalho educacional [...] em contextos sociais e culturais diversificados” (GATTI, 2017, p. 723).

#### QUADRO 5 - COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES

1	Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem (...).
2	Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3	Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens — verbal, corporal, visual, sonora e digital — para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6	Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e novas experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para com elas lidar, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10	Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: Brasil (2020)

Os desafios se mostram ainda mais robustos quando confrontados com as estatísticas oficiais que descrevem o perfil de formação docente em comparação às desigualdades regionais do país. O Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020<sup>18</sup> destaca o bom indicador de 85,3% de docentes com nível superior no Brasil, mas com a ressalva da necessidade de competência magisterial e compatibilidade entre habilitação e disciplinas lecionadas. Tal discrepância fica mais evidente em disciplinas das Ciências Sociais que melhor refletem o escopo das competências previstas no quadro 5, especificamente a competência 9. De acordo com o Censo Escolar 2020 (BRASIL 2020a), disciplinas como Filosofia e Sociologia apresentam baixos índices de docentes do ensino médio com formação apropriada, 50,3% e 36,3%, respectivamente.

Além das competências gerais, a Resolução CNE n.º 02/2020 também elenca um conjunto de cinco competências específicas, distribuídas em cinco áreas (do conhecimento e de conteúdo curricular; didática-pedagógica; ensino e aprendizagem para todos os alunos; ambiente institucional e contexto sociocultural; e desenvolvimento e responsabilidades profissionais), categorizadas a partir das dimensões fundamentais da formação docente (conhecimento, prática e engajamento profissional). Costa, Mattos e Caetano (2021) criticam a pedagogia das competências, instalada pelo MEC a partir da década de 90, arraigada aos interesses de organismos multilaterais e instrumentalizadoras dos docentes frente ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim, Costa, Mattos e Caetano (2021, p. 899) complementam que “a regulação do currículo faz parte de um processo mais amplo que envolve as relações econômicas, políticas e culturais estabelecidas na sociedade, mas que afeta a vida das pessoas, interferindo na sua forma de ser, pensar e viver, ou seja, é uma estratégia para regular a subjetividade dos sujeitos”. As competências elencadas na Resolução CNE n.º 02/2020, ainda que demonstrem o aspecto

<sup>18</sup> Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>.

regulatório do estado na formação de professores, indicam convergência com princípios orientadores dos ideais democráticos, de forma associada à perspectiva instrumental das competências.

No âmbito do Plano Nacional de Educação vigente, as metas 15 e 16 são as mais objetivas quanto à formação continuada de professores da educação básica. A primeira se refere à implementação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, na perspectiva de assegurar formação específica de nível superior na área de conhecimento dos docentes; enquanto a segunda prevê a formação de pós-graduação para 50% dos professores da educação básica e formação continuada em sua área de atuação. Outras metas estão relacionadas ao exercício docente, com escopo direcionado à equiparação do rendimento médio entre profissionais com escolaridade equivalente (meta 17) e planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior (meta 18).

Como destaca Hypolito (2015), a formação continuada é abordada de forma difusa no PNE, geralmente secundária, indicando as necessidades de formação dos docentes nas estratégias previstas. O autor cita tais exemplos nas metas 1 (Educação Infantil), meta 3 (aumento da taxa de matrícula no Ensino Médio), meta 4 (Educação Especial) e meta 5 (alfabetização de crianças até o terceiro ano). Em ambas as metas, além de outras, há estratégias prevendo a necessidade de formação continuada de professores em contexto adaptado aos respectivos escopos.

**TABELA 3: PROGRESSO DA META 15 NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

<b>INDICADORES</b>	<b>PROGRESSO EM 2020(%)</b>
Indicador 15A: Proporção de docências da educação infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.	58,6%
Indicador 15B: Proporção de docências dos anos iniciais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.	69,6%
Indicador 15C: Proporção de docências dos anos finais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.	56,7%
Indicador 15D: Proporção de docência do ensino médio com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.	65,2%

Fonte: INEP (2021)

Os resultados iniciais das metas em questão demonstram que houve progresso em relação ao ano de 2013. De acordo com o portal Inep Data-INEP (2021), as etapas da educação básica em que a formação superior é compatível à área em que lecionam são o Ensino Fundamental (anos iniciais) e o Ensino Médio, com 69,6% e 65,2% de progresso, respectivamente. Em 2013, o índice do Ensino Fundamental (anos iniciais) era de 54% e o do

Ensino Médio era de 57,8%. No entanto, os contrastes ficam evidentes quando analisados os recortes territoriais, como em relação ao indicador 15D, em que a taxa de docentes com formação adequada à área de docência é de 66,1% nas zonas urbanas contra 52,4% nas zonas rurais. A região com melhor desempenho ainda é o Sudeste (72,2%), enquanto o Centro-Oeste (54,3%) e o Nordeste (54,1%) apresentam os piores índices regionais.

Mesmo com os avanços que os indicadores apresentam, a formulação das metas sobre formação continuada no PNE já trazia algumas lacunas que as comprometem em termos de qualidade. Piolli (2015) destaca que a ausência de um dispositivo claro acerca do âmbito em que a política nacional de formação de professores deveria ocorrer - se público ou privado; enquanto Magalhães (2019, p. 196) também enfatiza tal questionamento, acrescentando que “vários aspectos do PNE inferem que a formação continuada de docentes deve ser restringir ao rápido treinamento, comprometendo, assim, a identidade docente como intelectual transformador, crítico, contra-hegemônico”.

Piolli (2015, p. 526) também atenta para aspectos da educação nacional, tais como fragmentação e condições de oferta, além da expansão da Educação a Distância (EAD) como fatores importantes à formulação de tal política pública. O autor destaca ainda a falta de objetividade do PNE quanto à priorização do uso dos recursos para a educação nacional; se estes seriam direcionados para a escola pública e aos professores ou para os sistemas de avaliação e às parcerias público-privadas.

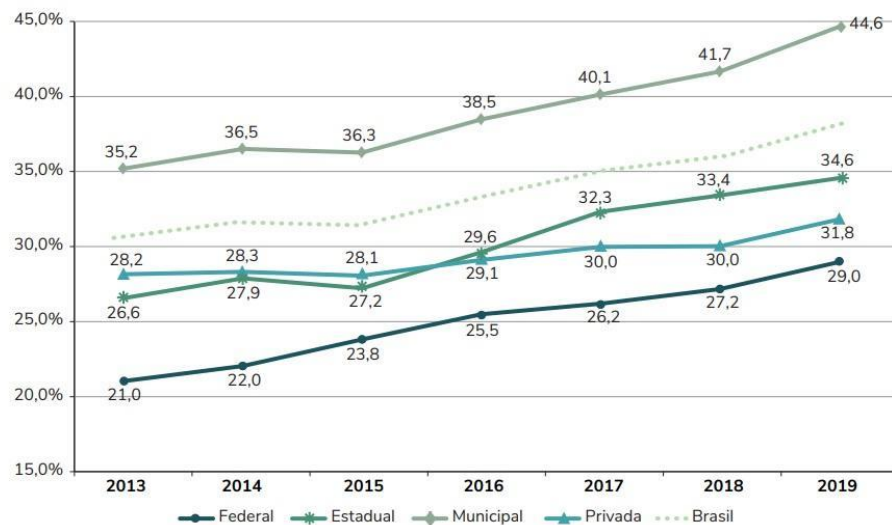
Especificamente quanto à EJA, o PNE dedicou a meta 10 integralmente ao tema, prevendo “oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. Para a sua operacionalização, é prevista a formação continuada dos docentes da rede pública de forma articulada à educação profissional, entre outras estratégias.

Destaca-se que a formação continuada é prevista na mesma estratégia (10.7) que se refere à promoção dos mecanismos de desenvolvimento da EJA, a partir das suas especificidades (material didático, currículo, avaliação e recursos multimeios). Logo, percebe-se um esforço no sentido de compreender a formação continuada docente como um viés indissociável dos demais mecanismos que reconhecem as necessidades específicas que tal modalidade requer.

Os indicadores de monitoramento do PNE (INEP, 2021) demonstram que a meta 10 ainda encontra desafios à sua implementação, visto que no período de monitoramento (2013-2019) o número de matrículas da EJA integrada à educação profissional e técnica apresentou queda de 49,6%, contra 14,5% da EJA regular. O desempenho da modalidade de EJA integrada

à EPT tem forte aderência na rede federal (75,9%), enquanto encontra resultados amargos nas redes estaduais (1,9%) e municipais (0,6%). Vale enfatizar que, mesmo com números sólidos, a rede federal experimentou uma involução expressiva em relação à 2013, quando tal indicador era de 91,9% e regrediu continuamente até 2018, obtendo o resultado de 75,9% em 2019.

**GRÁFICO 3 – PERCENTUAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE REALIZARAM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA NO BRASIL (2013-2019)**



Fonte: BRASIL (2020b)

No entanto, um dado que representa preocupação em relação aos bons índices atingidos pela rede federal é exatamente sobre a formação continuada dos docentes desta dependência administrativa. De acordo com o Relatório de Monitoramento do PNE – 3º Ciclo (BRASIL, 2020b), a rede federal é a menor das dependências administrativas com docentes em formação continuada (29%), atrás até mesmo da rede privada (31,8%), conforme ilustrado no gráfico 3. Em relação à distribuição por grandes regiões, o Nordeste figura em 39,9%, acima da média nacional (38,3%).

### 3.2 Formação Continuada dos Professores da EJA no Maranhão

A modalidade EJA é um dos grandes avanços da educação brasileira, tanto enquanto política educacional como – e principalmente – prática de superação das desigualdades sociais. Ou do que Saviani (1999) discute como “marginalidade”, abordada em sua obra “Escola e Democracia”, a partir da perspectiva das várias teorias da educação elencadas pelo autor.

a fixação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), de 1947, como marco da atuação da União em favor da educação de adolescentes e adultos; a

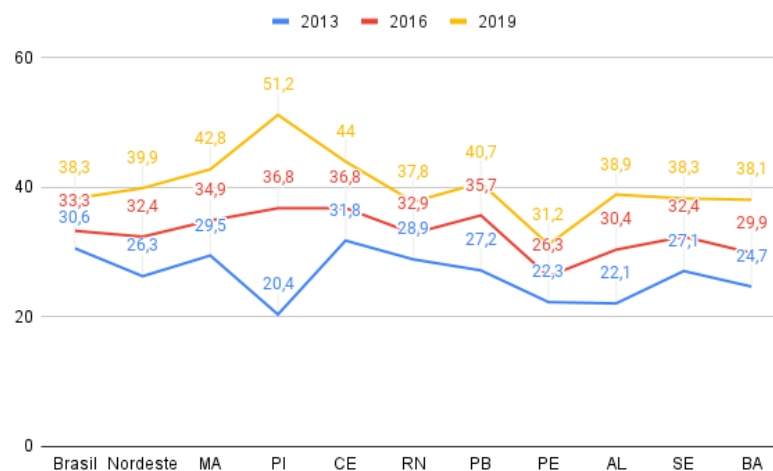


emergência de movimentos de educação e cultura popular na década de 1960 e a constituição de uma proposta e um paradigma pedagógico próprio para a EJA, com o trabalho de Paulo Freire; a repressão do regime militar às práticas educativas de orientação freireana e a instalação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1970 (XAVIER, 2019, p. 2).

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) destacam que a Educação de Jovens e Adultos oferece duas características principais que transbordam a escolarização, seja a diversidade de processos formativos, que oferece qualificação profissional, desenvolvimento comunitário, formação política, seja pelo questionamento que tal modalidade proporciona ao ensino regular e seus ritos. Nessa perspectiva, Alvarado-Prada *et al.* (2010), ao apresentarem contribuições importantes sobre a formação de professores, defendem que tal processo não é de responsabilidade exclusiva da escola, mas encontra fundamento nas ações do Estado e sua estrutura multinível, a família e as demais organizações que compõem a comunidade escolar ou a ela influenciam/são influenciadas.

Essa relação que a formação continuada de professores e a EJA representam demonstra o potencial dialógico da escola e sua diversidade. Por intermédio de pesquisa realizada com professores da educação básica, na cidade do Rio de Janeiro, Vargas e Fantinato (2011) asseveram o quanto as relações entre professores e educandos são essenciais enquanto estratégia de formação continuada dos docentes. Os autores destacam fatores-chave dessa relação, tais como a percepção dos professores sobre o seu papel na aprendizagem e a permanência dos alunos, a redefinição identitária que a autonomia pedagógica na EJA proporciona ao trabalho docente e a sinergia dialógica estabelecida em torno de questões sociais que não conseguem tanta aderência no ensino regular.

**GRÁFICO 4 – PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE REALIZARAM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA POR BRASIL, GRANDE REGIÃO E UNIDADE DA FEDERAÇÃO (2013-2019)**



Fonte: Elaboração própria com dados do portal Inep Data, INEP (2021)

Os indicadores de monitoramento do PNE, referente ao 3º ciclo, apresentados no gráfico 4, apontam que na Região Nordeste os estados do Piauí (51,2%), Ceará (44%), Maranhão (42,8%) e Paraíba (40,7%) se destacam como protagonistas na formação continuada de professores, estando acima das médias brasileira (38,3%) e regional (39,9%). O Piauí é o estado com maior amplitude em seus índices, passando do pior número da região, em 2013 (20,4%), para o patamar atual de protagonista. A Região Nordeste apresenta resultados bastante satisfatórios em relação ao ano base, 2013, quando comportava a pior situação dentre todas as regiões brasileiras (26,3%) e, atualmente, ocupa a 2ª posição entre as regiões.

As tendências de aumento dos estados citados é também tendência nacional, já que o monitoramento da meta 16 do PNE (100% dos profissionais da educação básica com cursos de formação continuada até 2024) indica que o aumento entre 2013 e 2019 foi, em média, de 8%, com 865 mil professores formados em 2019 e distância considerável da meta de 2.259 milhões. Os desafios ainda são complexos diante das disparidades regionais, considerando que a região sul apresenta média de 60% contra apenas 29,2% da região sul. Especificamente quanto ao estado do Maranhão, nordeste, dados do resumo técnico do Censo da Educação Básica 2020 (BRASIL, 2021c) constata que o percentual de docentes com formação continuada aumentou para 45,3% em 2020 e o de docentes com pós-graduação chegou a 31,9%, também aumentando em relação a 2019, em que tal percentual era de 30,2%.

De acordo com o INEP (2021), no estado do Maranhão há um total de 11.669 professoras e professores da modalidade EJA, sendo 70,7% com formação superior, 93,8% com licenciatura. Em relação à pós-graduação dos docentes dessa modalidade, 93,4% possuem especialização, 5,9% mestrado e 0,7% doutorado. O número total de alunos matriculados na EJA é de 153.689, sendo 97,5% das matrículas sob responsabilidade da rede pública, predominantemente na rede municipal (74,3%) e 24,9% na rede estadual.

Carvalho (2017) destaca que o estado vive um processo de municipalização da EJA e que até 2016 já contemplava 202 municípios, resultando em uma redução expressiva das matrículas na rede estadual, que passaram a priorizar o ensino médio. A autora também contribui para a literatura com um levantamento minucioso dos principais marcos estratégicos da EJA no Maranhão, resumidos no quadro 5 e brevemente discutidos a seguir.

**QUADRO 5: PRINCIPAIS MARCOS DA EJA NO ESTADO DO MARANHÃO**

Ano/Período	Marco
1960	Curso de Alfabetização de Adultos
Lei nº 16/69	Cria a Divisão de Educação de Adolescentes e Adultos (DEAA)

1967	Projeto João de Barro – Secretaria de Educação do Maranhão
Lei nº 15/1973	Instituição do Ensino Supletivo pelo Conselho Estadual de Educação
1973	Programa LOGOS I e II
1979	Criação da Coordenação de Ensino Supletivo (CESU)
1987	Programa Educar Maranhão
1994	Plano Decenal do Estado do Maranhão com previsão de metas para a EJA
1996	Proposta Curricular do Ensino Médio EJA
1995 a 1998	Implementação do Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos (PEJA); Telecurso 2000 – Ensino Fundamental; Curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos na cidade de Imperatriz; Projeto Leio e Escrevo na cidade de Itapecuru-Mirim e reativação do Centro de Estudos Supletivos
1999	Criação da Assessoria de Ensino Especial e de Jovens e Adultos
2003	Expansão da oferta da EJA Ensino Médio e implementação do Programa Vamos Ler
2004	Criação da Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (SUPEJA)
Parecer n. 313/2007 e Resolução n. 262/2007 do CEMA	Aprovam a Proposta Curricular do Curso de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos
2008 a 2011	Plano de Alfabetização Educadora do Maranhão (PAEMA)
Resolução n. 33/2013 – CEE/MA	
	Orientações Curriculares para o Ensino Médio EJA

Fonte: Adaptado de Carvalho (2017)

Carvalho (2017) elenca os principais marcos da EJA, mediante pesquisa documental e bibliográfica realizada com personalidades importantes da implementação dessa modalidade de ensino na rede estadual. Não é a intenção desta pesquisa aprofundar na contextualização histórica, mas se faz importante citar algumas considerações da autora supracitada a fim de compreender possíveis encaminhamentos ideológicos dos governos e, conseqüentemente, entender a configuração da formação docente na EJA. De acordo com a autora, as ações para a institucionalização da EJA no estado começaram ainda na década de 1960, no contexto do regime militar e diante de um quadro socioeconômico de pobreza e miséria. Assim, a ênfase dos primeiros programas governamentais para a área foi baseada numa perspectiva de modernização econômica, com destaque para o Projeto João de Barro (1967), direcionado à população rural.

Carvalho (2017) também cita que os governos seguintes deram prosseguimento à política educacional baseada nos ditames capitalistas. Aliás, um dos pontos criticados pela autora é exatamente a instabilidade que a transição entre governos gerou para a EJA no estado, bem como as reformas administrativas da década de 1990 e seus impactos nos sistemas de ensino. As medidas adotadas se resumem, basicamente, à constituição de programas, projetos e regulamentação de leis direcionadas ao ensino supletivo, longe de uma política integrada e de aprofundamento na realidade da EJA.

Na perspectiva das teorias educacionais propostas por Saviani (1999), é possível compreender que as primeiras respostas governamentais, especialmente por meio do citado Projeto João de Barro, assumiam características da Pedagogia Tradicional, baseando-se, sobretudo, numa transmissão de conhecimentos do professor para o aluno. Na descrição que Carvalho (2017) apresenta é possível deduzir que as primeiras iniciativas de formação de professores da EJA no estado acontecem em 1970, a partir da adesão ao projeto LOGOS I e II, que já considerava as deficiências na formação docente como uma limitação à expansão da oferta no estado.

Nessa seara, o Plano Decenal de Educação para Todos ainda não previa orientações diretas e estruturadas à formação docente, tendo um enfoque mais específico e pontual em aspectos relacionados à remuneração e ao plano de carreira. No entanto, uma das metas globais já apontava para a revisão dos cursos de licenciatura, como a que previa “promover a revisão crítica dos cursos de licenciatura e da escola normal de forma a assegurar às instituições formadoras um novo padrão de qualidade, compatível com os requerimentos atuais da política de educação para todos” (BRASIL, 1993, p. 42).

## **4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENTRO DE ENSINO CIDADE DE SÃO LUÍS**

Considerando os objetivos que norteiam o desenvolvimento da presente pesquisa, a quarta seção se dividiu em quatro subseções, em que foram analisados os dados coletados no campo empírico da pesquisa, o Centro de Ensino Cidade de São Luís.

Na primeira subseção, intitulada “Caracterizando a pesquisa”, contextualiza-se a pesquisa, elencando os objetivos e explicando os termos que são usados para codificar os sujeitos pesquisados. Na segunda subseção, “Caracterização do lócus da pesquisa”, é feito um levantamento histórico do centro de ensino, realizando-se também uma abordagem sobre os diversos programas/projetos desenvolvidos no centro de ensino e a análise dos aspectos relacionados à infraestrutura física da unidade de ensino.

Na terceira subseção, “Os sujeitos pesquisados”, tratou-se dos dados relacionados aos professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Cidade de São Luís, condizentes à formação, aos anos de experiência com a modalidade EJA e a formação continuada destes. Por fim, a subseção seguinte abordou a “Formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos”, referindo-se ao momento em que foram abordados os sentidos e os significados que os professores atribuem à formação continuada para os professores que atuam na EJA.

Buscou-se compreender e refletir sobre a fala dos sujeitos da pesquisa à luz da teoria, objetivando trazer contribuições para o campo acadêmico, principalmente no que se refere à formação continuada de professores da educação de jovens e adultos.

### **4.1 Caracterizando a pesquisa**

Na presente subseção, foram identificados os sujeitos pesquisados e os procedimentos da pesquisa. Assim, para preservar a identidade dos entrevistados, os seus nomes foram substituídos no decorrer deste trabalho por letras alfabéticas. Retomando dados explicitados na seção sobre as orientações metodológicas deste trabalho, ressalta-se que os seis professores que participaram deste estudo foram convidados com base nos seguintes critérios: diversidade em relação à formação, tempo de serviço na escola e o tempo que trabalha com a modalidade EJA.

A análise partiu de categorias que foram construídas baseada nas entrevistas semiestruturadas e nas observações desenvolvidas no lócus da pesquisa. Logo, para melhor organizar as categorias e as subcategorias foram utilizadas como subtítulos frases ditas pelos

professores que identificam, de alguma maneira, recorrências e perspectivas explicitadas pelos demais entrevistados.

É necessário esclarecer que a análise das entrevistas, traduzidas nas vozes dos sujeitos acerca da formação continuada, de como acontece, se acontece e se interfere na prática, entre outros fatores, não partiu de categorias estabelecidas a priori, mas da essência das unidades de significados que foram surgindo após várias leituras e a transcrição das entrevistas. Partindo dessa linha condutora, estabeleceram-se três categorias.

A primeira categoria, designando as concepções teórico-metodológicas que fundamentam a formação continuada, desdobradas nas subcategorias *formação oferecida pela rede estadual e formação ofertada em serviço*. Nessa categoria, apresenta-se o debate sobre as concepções teóricas sobre a formação continuada e seus espaços, perpassando pelos documentos orientadores e a sua oferta. Levando no subtítulo a frase “é uma modalidade de ensino que transcorre por toda a Educação Básica”.

Na segunda categoria, a qual elenca o desenvolvimento da formação continuada de professores da EJA do Centro de Ensino Cidade de São Luís, conta com as subcategorias *concepções e professor reflexivo*. Esta apresenta algumas reflexões sobre a formação continuada dos professores da EJA, destacando a especificidade desse professor. Apresenta, no subtítulo, a frase “refletindo sobre formação continuada, acredito que seja necessário sermos estudante a vida toda”.

Por fim, a terceira categoria discute as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica dos professores da EJA, dividida nas subcategorias *prática docente e aprendizagem do estudante trabalhador*. Essa categoria apresenta o desenvolvimento da prática docente, cujos relatos apontam para a preocupação com os resultados da aprendizagem dos estudantes da EJA. No subtítulo, utilizou-se a frase “porque não dá para trabalhar com a EJA, sem se transformar, como pessoa, pelas experiências vividas com os alunos em sala de aula, pois trazem muitas experiências para o ambiente escolar”.

## **4.2 Caracterização do lócus da pesquisa**

A escolha do Centro de Ensino Cidade de São Luís como lócus para a realização desta pesquisa se deu a partir do entendimento de que é uma escola com grande trajetória educacional, com muitos anos de experiência com a educação de jovens e adultos, na qual seus professores possuem vasta experiência nessa modalidade e atendem a um público bem diversificado.

O referido Centro de Ensino foi fundado em 10 de outubro de 1972, na gestão do então governador Pedro Neiva de Santana, porém era mantida pelo Governo Federal. Após alguns anos, passou a sua manutenção para o Governo Estadual. Está localizado na Rua São Francisco Guimarães, no bairro da Cohab Anil I, na cidade de São Luís/MA.

A Escola, inicialmente denominada Centro Educacional do Maranhão–CEMA/BR40, oferecia somente o antigo ginásio — 5ª a 8ª séries — por meio do Sistema de Televisão Educativo (TVE), atingindo a posição de segunda maior escola nesse sistema no Maranhão. Após muitas mudanças de origem física, estrutural e funcional, a partir de 1988, a escola passou a ser denominada Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio Cidade de São Luís, quando começou a oferecer: Ensino Fundamental, mediante o sistema TVE de 5ª a 8ª série; Aceleração dos estudos de 5ª a 8ª série; Educação de Jovens e Adultos (todo o Ensino Fundamental e Médio); e Ensino Médio Regular.

Vale ressaltar que no mesmo ano, em 1988, implantou-se o Ensino Médio regular nos turnos matutino (quatro turmas de 7ª série, três turmas de 5ª série e três turmas para a Educação de Jovens e Adultos), no vespertino (10 turmas, sendo seis turmas de 5ª série, quatro turmas de 6ª série e turmas de Educação de Jovens e Adultos) e no noturno (com 15 turmas de 1ª a 3ª série de Ensino Médio, que também contemplavam a EJA).

No período de 2001, iniciou-se o projeto Tele Ensino, que tinha a princípio uma proposta de acelerar a conclusão do ensino médio em apenas 1 (um) ano a fim de resolver a distorção idade-série. O referido projeto não obteve o resultado esperado, sendo extinto no ano seguinte. Em 2002, ocorreu uma grande expansão na rede estadual de ensino, prolongando-se até o ano de 2004; período em que a Escola recebeu professores concursados, suprimindo a carência em diversas disciplinas e dando ao ensino maior aproveitamento e oportunidades ao desenvolvimento das ações educacionais.

No ano letivo de 2010 a 2012, a Escola aderiu ao Programa Mais Educação e Ensino Médio Inovador, que oferecia educação integral com aulas de reforço escolar em Português, Matemática e Inglês no contraturno, além de oficinas com aula de judô, capoeira, dança e flauta. Devido aos resultados alcançados, a Escola foi representar o estado do Maranhão em Brasília como escola que se destacou no programa.

Com o passar dos anos, começou a diminuir as turmas de Ensino Fundamental em razão da rede estadual ser de responsabilidade do ensino médio. Logo, em 2015, não teve mais matrículas para as turmas de ensino fundamental, exceto na modalidade EJA, pois o ensino fundamental é obrigatório e deve ser ofertado a todos; assim, devido a essa prerrogativa, a escola oferece uma turma para cada etapa do ensino fundamental.

Nesse mesmo ano, há a implementação do programa Escola Digna, com o Decreto n.º 30.620, de janeiro de 2015. O referido programa tem como objetivo propiciar às crianças, aos jovens, adultos e idosos, atendidos pelo Sistema Estadual de Ensino e pelo Sistema Público de Ensino dos Municípios, o acesso à infraestrutura necessária para as suas formações enquanto cidadãos livres, conscientes e preparados para atuar profissionalmente nos mais diversos campos da atividade social. Houve muitas atividades diversificadas, algumas com destaque na metodologia de projetos como forma de facilitar o processo ensino aprendizagem, fato que vem sido reconhecido e premiado.

A escola, no ano de 2015, foi premiada no Projeto Lei Maria da Penha, promovido pela Promotoria da Mulher em parceria com a SEDUC. Os alunos receberam o primeiro lugar em vídeos, primeiro e terceiro lugar na melhor frase e três menções honrosas; momento de grande estímulo para a instituição, que recebeu o aumento na procura por matrículas. Nesse período, a escola contou com 54 salas de aula nos três turnos, oferecendo Ensino Médio Regular nos três turnos e EJA no período noturno. O diferencial na modalidade EJA era que este ofertava o Ensino Fundamental e Médio.

Entretanto, nos últimos anos, vêm diminuindo a quantidade de salas, principalmente no período noturno, atendendo atualmente 10 salas com a modalidade EJA. No ano de 2020 não ofertou mais matrículas para o Ensino Fundamental e, até o momento atual, a escola tem dez salas de EJA para o Ensino Médio.

Além de prestar serviços à comunidade do seu entorno (Cohab, Cohatrac e Forquilha), abrange ainda várias outras comunidades como: Maiobão, Angelim, Anil, Cidade Operária, Parque Vitória entre outras. Os alunos que estudam no período noturno moram em diferentes bairros da capital, algo que se explica pela localização estratégica em que a escola é inserida.

A escola tem também a missão de oferecer aulas aos sábados e simulados para alunos do terceiro ano do Ensino Médio e EJA II, última etapa do Ensino Médio; práticas que explicam o percentual de alunos aprovados em universidades públicas e particulares têm sido maior, pois aproxima o alunado das exigências sociais e todos os anos a escola tem alunos adentrando às universidades. O que se percebe é que a escola buscou contemplar todas as exigências de lei, decretos, portarias e, em especial, atender as mais diversas necessidades do alunado, criando e elaborando projetos que envolvessem o ensino com a prática social. Assim como se mostra sempre preocupada com a permanência dos alunos na escola, principalmente no período noturno.

Frente ao abandono ou a infrequência às aulas dos alunos da modalidade EJA, a escola identificou que eram em maioria por parte das mulheres. Também constatou que grande parte



dessas estudantes já eram mães e com filhos pequenos, cujas condições naturais de mulheres-estudantes, bem como suas histórias de vida e experiências acadêmicas, fossem transformadas a partir de um olhar diferenciado da equipe escolar; olhar que, em sua totalidade, é de ótica feminina e, portanto, contemplada na problemática, oportunizou a promoção de um espaço lúdico para dar-se lugar a outras expectativas de mundo e de igualdade.

E, assim, foi criada na escola uma Ludoteca<sup>19</sup> como suporte estrutural, social e pedagógico para os filhos das referidas estudantes-mães, a fim de estas se sentirem seguras e amparadas em suas condições, com os filhos por perto, tranquilizando os momentos de ensino-aprendizagem delas e evitando, assim, a indesejada evasão escolar. Ou seja, consiste em um espaço que se apresentou inicialmente para os estudantes, mas hoje auxilia filhos de funcionários também.

A Ludoteca corresponde a um espaço muito valioso no ambiente do Centro de Ensino Cidade de São Luís, o qual permite a diminuição da evasão e da infrequência, proporcionando às crianças um ambiente seguro, de aprendizagem e que atingiu o objetivo principal, que era cuidar e promover a aprendizagem aos filhos dos estudantes durante o momento em que os pais frequentavam as aulas, dando ao ambiente escolar resultados satisfatórios.

Com a dinâmica educacional em fevereiro de 2017, a Lei n.º 13.415, conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio, foi aprovada e todas as escolas que atendiam a essa modalidade deveriam iniciar os procedimentos necessários para a adequação de seus currículos no sentido de seguir as modificações por ela determinadas. Nesse processo, as escolas foram convidadas a revisarem suas propostas pedagógicas com o mesmo propósito de atender às exigências da referida Lei. Partindo desse cenário de reestruturação do Ensino Médio, os estados em atendimento às orientações da Portaria n.º 649/2018 definiriam um grupo de escolas-piloto que, em caráter experimental, desenvolveriam a proposta inicial que a Secretaria estaria apresentando.

Nesse contexto, insere-se o Centro de Ensino Cidade de São Luís, escola-piloto de implantação do Novo Ensino Médio. No contexto da educação de jovens e adultos, recebe a nomeação de EJATEC, denominação dada para os alunos que irão cursar a modalidade EJA, pois todos serão convidados a fazer um curso técnico juntamente com o currículo regular do ensino médio.

---

<sup>19</sup> Espaço voltado para brincadeiras, brinquedos, geralmente encontrado em estabelecimentos e escolas, com público significativo, pensado para crianças e adolescentes. É um espaço de viés lúdico, recreativos, educativo; também denominado de brinquedoteca.

Com relação à estrutura física da escola, o prédio é antigo, necessitando de reforma em todos os espaços. Apresenta 25 salas de aula, sala para professores, direção, secretaria; tem refeitório, biblioteca, laboratório de informática (desativado), banheiros para alunos/as e funcionários/as, depósito, quadra e áreas livres.

A equipe gestora da escola conta com gestor geral e duas adjuntas que se revezam no acompanhamento das atividades administrativas e pedagógicas da escola. Convém destacar que o período noturno conta com uma gestora atuante e muito sensível com a modalidade EJA, pois trabalha há vinte e cinco anos na referida escola e desenvolve o trabalho de gestora adjunta nessa modalidade por todos esses anos.

A escola conta também com quatro coordenadores pedagógicos que atendem os turnos. No caso do noturno, tem duas coordenadoras, uma para o EJA regular e a outra para o EJATEC. Há também vários apoios pedagógico distribuídos nos três turnos; no caso do noturno, apresentam-se quatro funcionários desenvolvendo o trabalho de apoio pedagógico.

Ressalta-se ainda que cada turno tem uma equipe de secretaria desenvolvendo todos os trabalhos inerentes à função. Em específico, o noturno tem quatro funcionários ocupando o cargo de secretário/a e dois auxiliares administrativos. Além desses profissionais, o quadro de servidores da escola dispõe de auxiliar de serviços gerais e vigias. Posto isso, a presente pesquisa analisa o processo da formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Centro de Ensino Cidade de São Luís e por essa razão serão feitas explicações mais consistentes referentes à escola no período da noite.

### **4.3 Os sujeitos pesquisados**

O Centro de Ensino Cidade de São Luís tem em seu quadro docente o total de 113 professores, distribuídos em três turnos de funcionamento, sendo 54 professores no período matutino; no período vespertino, 35 professores e, no período noturno, 24 professores. Destarte, o quadro docente do turno noturno foram os sujeitos pesquisados, o qual correspondem a 24 professores que atuam na modalidade EJA da escola, dos quais apenas seis compuseram de fato a pesquisa. Estes foram identificados por letras alfabéticas (A, B, C, D, E e F). E para melhor compreender a formação de cada um, apresenta-se um breve detalhamento a seguir.

A professora identificada pela letra **A** é licenciada em Matemática, com especialização na referida área, tem cinquenta e dois anos, trabalha como professora da rede estadual há vinte e quatro anos e atua na modalidade EJA há dezesseis anos.

A professora identificada pela letra **B** é formada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia, tem quarenta e nove anos, trabalha como professora/coordenadora há dezesseis anos e há doze anos atua na modalidade EJA.

O professor identificado pela letra **C** é licenciado em Física, com especialização na referida área, tem cinquenta e dois anos, trabalha como professor há quinze anos e atua há quatorze anos na modalidade EJA.

A professora identificada pela letra **D** é licenciada em Química, com especialização na referida área, tem cinquenta anos, trabalha como professora há vinte e cinco anos e há dezesseis anos atua na modalidade EJA.

O professor identificado pela letra **E** possui licenciatura em Biologia, com especialização na referida área e mestrado em Ciências Biológicas, tem trinta e nove anos, trabalha como professor há onze anos e atua o mesmo tempo na modalidade EJA.

O professor identificado pela letra **F** é formado em Letras, com especialização na área de Língua Portuguesa, tem quarenta e sete anos, trabalha como professor há dezesseis anos e há doze anos atua na modalidade EJA.

Assim, os professores entrevistados deram continuidade às suas formações, sendo que um deles possui pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) e cinco possuem pós-graduação *lato sensu* (especialização). Nesse sentido, fica evidente a busca pessoal desses sujeitos pelo aprimoramento profissional, apesar de não ter identificado nenhuma formação específica na modalidade EJA, nota-se que possuem experiência profissional com tal público.

É importante ressaltar que a principal explicação para o número de professores pesquisados está relacionada com o quadro de emergência sanitária global ocasionado pela pandemia da Covid-19 (Sars-Cov-2). Mesmo seguindo as orientações e os protocolos da OMS, os professores mostraram resistência à realização das entrevistas de maneira presencial, como também a dificuldade de conciliar um horário disponível para a realização da entrevista durante a rotina de cada um; algo que foi compreendido e o tempo disponível para a realização da pesquisa se esgotou, limitando a coleta de dados a seis professores que se dispuseram.

Houveram entrevistas que aconteceram de forma remota, outras no local de trabalho, em horário previamente combinado, seguindo todos os protocolos de segurança de acordo com a Organização Mundial de Saúde- OMS, mantendo o distanciamento mínimo de 2 metros e o uso de máscaras. Importa ainda dizer que todos os professores pesquisados são concursados, possuem mais de 15 anos de experiência de trabalho na rede de ensino estadual e aproximadamente 10 anos na escola lócus da pesquisa e na Educação de Jovens e Adultos. Daí

as questões abordadas refletirem acerca da EJA e da Formação de Professores a partir dos documentos orientadores.

#### **4.4 Formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos**

O modelo de formação continuada expresso em documentos oficiais como na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação, no Plano Estadual de Educação, no Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão e na Resolução n.º 01/2020 tem sido entendido como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes, pertinentes ao fazer pedagógico. Os referidos documentos abordam a formação continuada como fundamental para o desenvolvimento do profissional da educação. No caso do PNE, a meta é garantir formação continuada a todos os profissionais da educação básica, em sua área de atuação, considerando as necessidades e as demandas existentes.

A formação continuada está pautada numa abordagem teórica que advoga a prática pedagógica como espaço de construção do saber e, em favor disso, o trabalho docente é reconhecido da existência de “um conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo, experimental, um conhecimento construído no cotidiano da prática educativa” (SCHÖN, 1992; TARDIF, 2002). Nesse sentido, há a valorização do pensamento reflexivo sobre a prática e o reconhecimento dos saberes elaborados na vivência.

Com relação à literatura disponível sobre a formação continuada dos professores, pode-se dizer que vem acompanhada da compreensão de que a reflexão sobre a prática pedagógica é estratégia importante para a reconstrução da identidade docente e de valorização dos seus saberes práticos.

Nessa compreensão, a formação continuada para além da oferta de cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que fornecem novos conhecimentos ampliando a noção de formação continuada para as atividades formativas pensadas pelos sistemas de ensino, incluindo desenvolvimento de propostas pedagógicas, construção de currículo e os próprios projetos pedagógicos nas escolas.

Na perspectiva de encontrar resposta ao objetivo de pesquisa, inquiriu-se junto aos professores primeiramente sobre como entendiam a Educação de Jovens e Adultos e, em seguida, tratou-se sobre a Formação Continuada. No referente à compreensão sobre a Educação de Jovens e Adultos, os professores responderam que:

**Professor A:** É uma modalidade de ensino da Educação básica para jovens, adultos e idosos que não tiveram oportunidade de estudar no ensino fundamental e médio na idade certa.

**Professor B:** É uma modalidade de ensino que transcorre por toda a Educação Básica, oportunizando as pessoas com distorção idade/série a terem acesso à educação em menos período de tempo que o habitual e possibilitando, com isso, melhores condições para ingressar no mercado de trabalho.

**Professor E:** Curso de adequação/qualificação para jovens e adultos na rede pública de ensino que procura auxiliar a todos que estavam fora da sala de aula, ou fora do tempo correto de estudo.

As falas revelam a compreensão dos docentes sobre a EJA, parecendo existir um razoável consenso entre eles sobre as especificidades da modalidade e o entendimento do que é a EJA. Consenso, este, que se fundamenta na Constituição Federal de 1988, no inciso I, do art. 208, que foi alterado pela Emenda Constitucional n.º 59 de 2009, o qual trata da idade apropriada para a educação básica.

No tocante à idade certa, a LDBEN n.º 9.394/96 diz, em seu artigo 37º § 1º, que:

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).

Por sua vez, rompe com a ideia de reposição de escolaridade e determina que os sistemas de ensino devem assegurar a oferta de educação básica a todos os cidadãos, independente de idade. E, ainda, a referida lei determina as responsabilidades do poder público em ofertar as etapas da educação básica para os jovens e adultos.

As Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão, ao tratarem da universalização do acesso à educação básica, estabelecem que a EJA:

[...] é uma modalidade da Educação Básica que se propõe a atender a um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela falta de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino, ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis (MARANHÃO, 2014).

A partir dessa compreensão, é possível afirmar que a EJA é uma modalidade de ensino amparada pela lei, destinando-se a atender as necessidades de pessoas que não tiveram acesso à escola por alguma situação, na idade entendida como própria. Para Vera Ribeiro (2001), a EJA é uma prática de caráter político, pois se destina a corrigir ou resolver uma situação de exclusão. A educação para jovens e adultos é direito fundamental, pois serve para que cada cidadão tenha acesso ao conhecimento e, assim, faça uso deste para transformar a realidade vivida.

Referente à compreensão sobre a importância da Educação de Jovens e Adultos, os professores responderam:

Professor **B**: A EJA tem um papel fundamental para que os jovens e adultos possam retomar seus estudos em atraso, e a partir disso, adquirir conhecimentos propícios para poder se inserir e permanecer no mercado de trabalho.

Professor **E**: A importância é propiciar condições adequadas de educação/instrução, a fim de auxiliar jovens e adultos fora da escola, ou fora do tempo escolar correto, a terem uma formação, segundo as suas necessidades, e por consequência, poderem ser inseridos dentro do mercado de trabalho.

As respostas coadunam para o entendimento de que a importância da educação de jovens e adultos vai além da perspectiva do retorno desses sujeitos à escola e ao ato de ler e escrever, pois é necessário que ela amplie os conhecimentos para adentrar ao mercado de trabalho ou a uma posição favorável, mas acima de tudo os manterem vinculados ao mercado de trabalho.

O campo educativo, da escola básica[...], no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão de qualidades, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco de reservas de competências que lhe assegure empregabilidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2000, p. 34).

Os documentos como o Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão e a Resolução n.º 144/2006, do Conselho Estadual de Ensino que estabelece as normas para a educação de jovens e adultos, tratam das funções que essa modalidade deve desenvolver, sendo que são três:

I - função reparadora - não se refere somente à entrada de jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, mas ao reconhecimento de que qualquer ser humano tem o direito de acesso ao saber produzido pela humanidade;

II - função qualificadora - que proporcione uma educação permanente, tendo em vista a busca de uma sociedade educada para solidariedade, igualdade e a diversidade;

III - função equalizadora - visa garantir a igualdade de oportunidades que possibilite oferecer ao indivíduo novas inserções no mundo do trabalho, na vida social e nas formas de participação política (MARANHÃO, 2006).

Essas funções visam, principalmente, atender à classe trabalhadora no quesito educação como acesso ao mundo do trabalho. A função reparadora perpassa pelos direitos civis, pela restauração de direitos negados e até mesmo pela garantia de acesso a um bem real. No entanto, não deve ser confundida com noção de suprimento, mas sim ser entendida como uma educação que cria oportunidades de aprendizagens específicas para os sujeitos. A função qualificadora refere-se à educação permanente, na ideia de educação que se constrói por toda a vida e que dá o real sentido da educação de jovens e adultos, pois permite a construção do saber em qualquer tempo. Enquanto a função equalizadora se relaciona à igualdade de oportunidades para que, assim, os sujeitos possam ser inseridos no mundo do trabalho, na vida social e com igualdade de oportunidades. É na equidade que se tem os bens sociais distribuídos e para isso a EJA representa uma possibilidade de construção de conhecimentos, habilidades e novas formas de inserção ao mercado de trabalho e à cultura.

A educação de jovens e adultos tem um teor de importância vinculado às exigências de qualificação para o trabalho e durante todo o processo de formalização da modalidade de ensino houve a relação direta com o desenvolvimento econômico. Sabe-se que o aumento da educação formal altera o perfil de mercado de trabalho, pois a empregabilidade é garantida mediante a escolaridade. Ao se tratar da importância da formação continuada, pauta-se na Resolução n.º 01 e no CNE/CP 2020, uma vez que 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.

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica. 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 (CNE, 2020).

Logo, a formação continuada é pensada para atingir as especificidades de ensino, visando as mais diversas características de aprendizagem. A educação de jovens e adultos é uma modalidade que atende sujeitos singulares, com característica própria e a formação continuada é destinada aos docentes que trabalham na EJA, devendo ser organizada para atender as respectivas singularidades, principalmente no quesito aprendizagem.

No que cerne à importância da formação continuada para os professores da Educação de Jovens e Adultos, os sujeitos assim se posicionaram:

Professor **C**: a formação continuada é importante para todos os profissionais, mas acredito que para o professor é bem mais. No caso do professor da EJA, se torna fundamental.

Professor **D**: se a formação continuada fosse voltada para o profissional da EJA, o rendimento dos alunos em questão de aprendizagem seria bem mais elevado.

Professor **E**: Certeza que sim, pois vai atualizando e gabaritando o professor dessa modalidade para desenvolver cada vez um melhor trabalho.

As falas relatam o entendimento da importância da formação para o desenvolvimento de seus trabalhos, permitindo inferir que a formação continuada pensada para a realidade da educação de jovens traz para o professor melhores condições de trabalho e melhores resultados de aprendizagem para os alunos. Em se tratando do processo histórico sobre a educação de jovens e adultos e a formação continuada de professores dessa modalidade abordados neste trabalho, revelam-se algumas mudanças de concepções e também os termos para designá-la em cada período e contexto histórico.

Ao se tratar de concepções de formação continuada, Marin (1995) defende o uso da expressão educação continuada por acreditar que se demonstra mais ampla e o processo formativo é articulado com os saberes docentes. Imbernón (2006) acrescenta que a formação é permanente, um processo contínuo que prossegue ao longo da vida.

(...) concebe Formação Continuada e Formação Permanente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, indo além dos momentos especiais de aperfeiçoamento, e incluindo questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão (IMBERNÓN, 2006, p. 89).

E na tentativa de responder se a rede estadual de ensino oferece formação continuada aos professores que trabalham na educação de jovens e adultos, os professores pesquisados revelam que não há formação específica; embora tenha oferta de formação continuada para os professores.

Professor **A**: sim, de duas ou mais vezes ao ano, a formação continuada acontece dentro da semana pedagógica, na forma de palestras dialogadas e explicativas, quando se tem semana pedagógica, há sempre um tema de estudo.

Professor **E**: Não, todas as formações, roda de conversa ou momentos de planejamento é pensado para a educação regular, pouco se fala da EJA.

Na fala dos docentes, identificam-se posicionamentos que permitem entender que a formação oferecida pela rede acontece no início dos semestres, pois é o momento em que os professores são convidados a pensar o ano letivo. O que remete aos estudos desenvolvidos por Marin (1995), a qual identifica e faz uma análise de termos e concepções utilizados para designar a formação continuada de profissionais da educação no Brasil. A autora identificou o uso dos seguintes termos: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação contínua e educação continuada.

Vale destacar aqui o termo “multiplicadores”, que não é relacionado pela autora e apresenta a ideia de tornar possível o conhecimento a mais pessoas, o que certamente tem importância inquestionável na formação continuada de professores. Entretanto, é necessário que o professor reflita sobre o que é ensinado, repassado ou até mesmo o que o professor multiplicador transfere, considerando o viés compensatório que visa preencher as lacunas.

A educação continuada recebe vários termos, dos quais alguns deles levam a refletir e a entender que a formação permanente e a formação contínua são termos que tratam o conhecimento dos profissionais em movimento. Haja vista que a formação continuada deve ser para propiciar meios com os quais o professor possa realizar suas atividades de maneira satisfatória dentro do contexto de profissional comprometido no processo de transformação social, de modo a vencer as dificuldades encontradas (MARIN, 1995).



Dessa forma, são termos que foram substituídos ou implementados com o intuito de dar significados mais abrangentes na medida em que a concepção de formação continuada foi adquirindo funções mais amplas. Pode-se destacar a LDBEN n.º 9.394/96, ao colocar no art. 61, inciso I, a formação continuada como “capacitação em serviço”; no art. 67, inciso II, como “aperfeiçoamento profissional continuado”; e no art. 87 como “treinamento em serviço”, este revogado pela Lei n.º 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, é importante observar a abrangência dos termos e a dificuldade em definir o que é formação continuada de professores. Aqui, contou-se com os estudos de Gatti (2008), considerando que alguns estudos especificam como cursos estruturados e formalizados, oferecidos após a graduação ou após o ingresso no exercício do magistério, enquanto outros estudos definem de modo mais amplo e genérico, abarcando qualquer tipo de atividade que contribua para o desempenho profissional.

Considerando tal lógica, entende-se a proposição da professora C quando expressa:

Professora C - Que há formação sim, dentro do período letivo, em períodos determinados para toda rede. Sendo utilizados multiplicadores dentro das escolas, onde as formações são dadas, também são na maioria das vezes temas que não contemplam a realidade.

Maurice Tardif (2007), por sua vez, situa a docência não apenas como um mero serviço ao sistema educacional — concepção que supera a visão do professor como protagonista de políticas traçadas pelos mantenedores, sejam estatais ou privados — como também alerta Nóvoa (2006), quando identifica que muitos dos programas voltados à formação docente são pensados fora da vivência do professor. Na visão de Tardif, os processos de formação historicamente foram promovidos para dar solução a problemas gerais, padronizados e uniformes, como se fosse possível responder a problemas que se supunham comuns aos professores, os quais deveriam ser pensados mediante a realidade dada.

Essa situação provavelmente trouxe para o processo de formação de professores alguns desencontros e que descontextualiza os processos formativos dos contextos reais vivenciados pelos professores, já que para diversos problemas ou dificuldades é sugerida a mesma solução. Nesse sentido, Imbernón (2010) se refere à diversidade de fatores que determinam situações específicas de formação continuada de professores, evidenciando que há bastante tempo, na vivência dos professores, não há tantos problemas genéricos e sim situações complexas dentro de contextos reais. Isso realça problemas que ocorrem em contextos sociais e educacionais mediante certas resistências que tanto podem favorecer a formação quanto se tornar um obstáculo.

Desse modo, o autor, ao se referir à formação, menciona que:

[...] a alternativa a essa formação padronizadora e solucionadora de problemas genéricos, [...] é uma progressiva substituição, dirigida por especialistas acadêmicos que dão soluções a tudo, por uma formação que se aproxime das situações problemáticas em seu próprio contexto, isto é, da prática das instituições educacionais. Uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educacionais, ajude a criar alternativas de mudança no contexto em que se produz a educação; que ajude mais do que desmoralize quem não pode pôr em prática a solução do especialista, porque seu contexto não lhe dá apoio ou porque as diferenças são tantas, que é impossível reproduzir a solução, ao menos que esta seja rotineira e mecânica. (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

Para o referido autor, a formação continuada de professores, na análise da complexidade dessas situações problemáticas, é necessário dar a palavra aos protagonistas da ação, envolvê-los com a responsabilidade da própria formação e o desenvolvimento dentro do ambiente de trabalho, para assim haver a realização de projetos que permitam mudanças. Seria a possibilidade do professor ser protagonista na solução dos próprios problemas de forma construtiva no processo de planejamento e de tomada de decisão.

Nessa concepção, a formação continuada necessita estar voltada ao desenvolvimento profissional do professor para que seja possível desenvolver sua atividade profissional de forma mais consciente, ao longo de toda a sua carreira, sendo um processo contínuo e que englobe a construção do saber.

Para autores como Nascimento (1996), a formação continuada é temporalmente posterior à formação inicial. A autora compreende a formação continuada como qualquer atividade realizada após a formação inicial, considerando que a formação em serviço é uma estratégia de formação continuada de professores, eficiente se considerada a relação teoria e prática e o contexto vivenciado.

Na esteira desse pensamento, intentou-se junto aos professores pesquisados sobre a realização de formação continuada na própria escola, direcionada aos docentes da EJA. Quatro professores relataram que ocorre formação continuada, embora se perceba por suas falas a ausência de compreensão sobre a complexidade teórico/prática/ideológica, que envolve a formação continuada, em especial, dos professores da EJA.

Em meio aos quatro professores que afirmam existir formação continuada, elegeram-se as falas dos professores B e C.

Professor **B**: sim, todas as vezes que retornamos das férias, na semana pedagógica, além de planejarmos estudamos alguma temática.

Professor **C**: sim, em janeiro ou fevereiro, paramos para analisar o ano anterior. acho que é o momento em que a escola para, para refletir os resultados do ano anterior. E em agosto quando retornamos das férias planejamos e estudamos, discutimos e pensamos melhor em nossos alunos e na aprendizagem deles.

Refletindo sobre as falas dos professores, observou-se que consideram a formação continuada como prática que abrange não só atividades pré-determinadas (palestras, simpósios,

congressos, cursos e outros), que aconteçam em espaços formais (escolas, universidades e outros), mas também se desenvolve entre os pares nas reuniões ou nos encontros pedagógicos, nas discussões sobre o fazer pedagógico, na construção de planejamento, nos currículos e projetos, e em outras atividades envolvendo os profissionais da educação.

Não houve discordância dos professores, mas além desses momentos citados, indagou-se se existem momentos planejados e desenvolvidos direcionados somente para os professores da EJA. Ao que responde o seguinte professor:

Professor **D** - Vamos dizer que sim, pois temos momentos que refletimos sobre a EJA, mas são questões relacionadas a aproveitamento dos alunos, questões relacionadas as faltas dos alunos nas aulas, nos conselhos de classe direcionados a modalidade dentre outras questões, mas a formação continuada que temos é para contemplar o ensino médio, até por que somos professores tanto das turmas de ensino regular como das turmas de EJA.

Pontua-se sobre essa questão porque se entende as especificidades dessa modalidade de ensino, bem como o lugar de inferioridade que ela vem ocupando historicamente na legislação brasileira, no imaginário social e por extensão no seio escolar. Contudo, entende-se também que a formação continuada pode ser entendida como uma prática que entrelaça a dimensão individual e coletiva em um processo contínuo e permanente de aprendizagem, e que acontece durante toda a carreira do professor.

Gatti (2008) reforça essa proposição quando explica que tal concepção de formação continuada transcende a ideia de cursos de especialização e extensão ofertados pelas instituições oficiais. Para a referida autora, a formação continuada se dá por diversas ações abrangendo:

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas secretarias de educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações virtuais, [...] tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 57).

Por esse viés, reforça Nóvoa (1995) quando revela que a formação continuada de professores deve investir nas alternativas de formação mútua e participada, permitindo novas formas para a cultura profissional que vê na escola um espaço de referência para a reflexão na prática sobre a prática, dando aos profissionais uma articulação do fazer pedagógico.

No entanto, em meio às respostas dos professores, dois deles não concederam a existência de formação continuada para a modalidade de ensino na escola, pois não consideram os momentos que se reúnem no ambiente de trabalho como formação continuada, opinião manifestada pelo Professor F, traduzindo o que pensam os dois professores:

Professor **F**: Não, a escola tem um quadro grande de professores, mas não lembro de alguma vez pararmos para estudar, refletir, analisar a nossa prática.

Embora para autores como Nóvoa (2006), Gatti (2008) e Imbernón (2010) não exista uma forma única de formação continuada, mas sim estratégias de momentos de formação continuada que estimulem trocas de conhecimentos ou até mesmo organização de espaços de estudos, facilitando a aprendizagem entre os pares.

Percebe-se que os dois professores reclamam da não existência de paradas e encontros didáticos e metodológicos, para que se discuta as especificidades que envolvem a complexidade da modalidade EJA, o que por seu turno entende ser salutar. Já que se acredita que, para se compreender que a formação continuada também possui uma dimensão coletiva, que envolve os profissionais em um processo de repensar o pedagógico, e que pode acontecer nas chamadas reuniões promovidas pela escola, precisa-se compreender que ela é, sobretudo, planejada, pensada e executada conforme a problemática expressada pelos professores que dela precisam.

O que foi mencionado encaminha a refletir que o processo de formação continuada dos professores, também e sobretudo depende dos desafios que eles encontram e precisam superar durante o desenvolvimento do seu trabalho; desafios que precisam ser conduzidos como problemáticas para que, assim, tornem-se temática de formações continuadas. Logo, buscam conhecimento e autonomia, porque notam que suas vozes foram ouvidas e as problemáticas se tornaram estudos.

Destarte, tais afirmações estão respaldadas por documentos legais como as Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão (2014) que, em consonância com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (2000), afirmam o lugar da Educação de Jovens e Adultos na efetividade das práticas pedagógicas, o que requer formação continuada para que aconteça uma prática coerente.

[...] a implantação das Diretrizes Curriculares junto às escolas estaduais se destaca como prioritária porque contém elementos concretos que possibilitarão maior efetividade das práticas pedagógicas. Sendo, então, um documento que norteia o trabalho pedagógico, estabelecendo padrões de aprendizagem e de ensino a serem alcançados por todas as escolas da Rede Estadual e as que integram o regime de colaboração em toda sua diversidade, o que envolve tanto o ensino regular da Educação Básica como as especificidades[...] quanto às modalidades de Educação Especial e de Jovens e Adultos (SEDUC, 2014).

Pelo exposto, fica evidente a importância da formação continuada como elo de sustentação entre os padrões de qualidade estabelecidos pela rede e as práticas educativas, especialmente na EJA, tendo em vista as suas especificidades e constantes necessidades de reflexão acerca das práticas pedagógicas. Evidencia-se, ainda, nas falas dos pesquisados que gostam de trabalhar com os alunos da EJA, mas que precisam de auxílio pedagógico para desenvolverem melhor o trabalho, tendo em vista suas dificuldades com esse público devido à

especificidade da modalidade, cujas falas dos professores A e B ilustram a proposição.

**Professor A:** Estou há mais de 10 anos na EJA, tenho acompanhado algumas mudanças e enfrentado algumas dificuldades, mas gosto de trabalhar com os Jovens e os Adultos, os alunos são cordiais e suas vidas são marcadas por muitas situações e tudo isso nos leva a reflexões sobre a nossa própria vida. No entanto, precisamos de muito apoio para continuarmos o trabalho.

**Professor B:** Vou ser sincera, assim que entrei no estado fui logo trabalhar no regular, acredito que consegui atender as expectativas dos alunos. Agora quando tive que completar carga horaria na EJA, aí eu vi que os alunos precisavam de algo diferente, acreditava que deixava a desejar. As expectativas são diferentes e os alunos esperam muito de nós, do nosso trabalho, parece que só estudam em sala, [...] eu entendo que a maioria são trabalhadores, o certo que resolvi estudar para melhorar minha prática, mas nunca tive um momento de estudo, mesmo, para melhor trabalhar com a EJA.

Os posicionamentos dos professores encaminham ao entendimento que a escola precisa realizar formações continuadas, dada a necessidade do corpo docente que trabalha com EJA. Sabe-se que as atividades desenvolvidas dentro de uma escola são inúmeras, as quais transitam desde a organização do trabalho pedagógico até as normas de disciplinas para com os alunos, sem deixar de considerar os conteúdos e as experiências contextuais destes, em especial dos alunos EJA. No entanto, entende-se que todos estes elementos mencionados fazem sentido se estiverem vinculados ou destinados à melhoria do conhecimento e à emancipação dos alunos. Para tanto, o professor precisa ter domínio dos conteúdos, das metodologias, bem como o entendimento da especificidade dessa modalidade e isso se materializará na prática destes professores por meio da formação continuada.

Todavia, para que a formação continuada ocorra, a escola precisa em meio ao emaranhado de tarefas encontrar espaço/tempo para estudos, reflexões e avaliações sobre o trabalho pedagógico da EJA. Na realidade do Centro de Ensino Cidade de São Luís, o professor A demonstra a seguinte opinião:

**Professor A** - Imaginar que a educação de jovens e adultos requer além de dedicação, um lugar próprio, arejado, iluminado. Um lugar legítimo para a EJA, onde seja tudo pensado para eles, no sentido espaço físico, uma prática pedagógica diferenciada e adequada às necessidades e especificidades dos sujeitos, a EJA seria outra, acredito que os alunos da EJA ao chegarem em uma escola toda pensada para outros sujeitos, não se sentem acolhidos.

Nesse sentido, a organização de espaço e tempo é muito importante para o desenvolvimento educacional da modalidade. No Centro Ensino Cidade de São Luís, o espaço físico deixa a desejar no sentido de ser uma escola antiga, que necessita de reforma, onde as salas de aulas não são especificadas para alunos do turno diurno ou do turno noturno, oferecem pouca luminosidade para os três turnos; os laboratórios estão sem funcionar; o imobiliário bem deteriorado, situação que prejudica a escola como um todo. Porém, no caso do período noturno, a escola oferece um projeto denominado Ludoteca, com espaço físico bem estruturado para acolher as crianças, filhos e filhas de estudantes, o que diminuiu o abandono escolar.

Ao se tratar da questão quanto a escola oferecer formação continuada, se há um espaço dedicado a isso, se há um tempo reservado para o grupo estudar, pensar e refletir suas ações, o Professor D responde que:

Professor **D** - há momentos em que a equipe se reúne, principalmente por área de conhecimentos, mas não recorro em estudarmos temáticas que auxiliem em nossa prática com a EJA. É fato que preciso de formação continuada, [...] mas não se tem um local dedicado para a formação continuada, principalmente, para a modalidade EJA, não é de meu conhecimento especialização, por exemplo, oferecida pela rede ou até mesmo convênios, que pudessem facilitar para o professor. Quando analiso minhas aulas vejo que poderia ser melhor, meus alunos as vezes parecem não entender o que estou dizendo. Esses últimos anos venho diminuindo a quantidade de texto e uso mais a oralidade, parece que melhorou mais.

Sendo assim, para atender as demandas da EJA, entende-se a necessidade de formação continuada para os profissionais de educação que trabalham com essa modalidade. Enfatiza-se, ainda, que a complexidade diferencial dessa modalidade de ensino não se realiza satisfatoriamente apenas com professor motivado, tornando-se necessário estudo contínuo.

É evidente que os professores que atuam na EJA carecem de uma formação docente que possibilite “assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente, atuando reflexivamente com a flexibilidade e rigor necessários” (IMBERNÓN, 2006, p. 60). Entende-se que essa questão é pertinente ao docente de maneira geral, cabendo salientar que, no caso da EJA — as experiências vivenciadas — ela ganha desafios que se referem a essa modalidade.

As contribuições da formação continuada para a prática pedagógica dos professores da EJA são apresentadas pelas falas dos professores pesquisados. Estes evidenciam o desenvolvimento da prática docente e apontam preocupação com os resultados da aprendizagem dos estudantes da EJA. Na fala do Professor D, fica evidenciado que ele entende que a formação continuada melhora a prática.

Professor **D** - Eu fui buscar, formação continuada para tentar melhorar minha prática, para ter mais conhecimento e ampliar as possibilidades de ensino. As especializações que fiz foram para o ensino regular, mas que contribuem com o ensino na EJA.

Uma importante questão inicialmente levantada aos professores entrevistados foi sobre a trajetória formativa deles, em especial a formação continuada e a frequência em que a formação acontece. Bem como se a formação continuada é oferecida pela rede estadual de ensino ou se acontece no ambiente de trabalho. Dessa forma, pelo que se pode verificar nos relatos obtidos, esses caminhos são diversos, demonstrando uma busca individual pela formação continuada específica na área de formação inicial. Nos relatos não foi identificado busca pela formação continuada para trabalhar com a modalidade EJA, mas ficou evidenciado o entendimento da importância de existir formação direcionada.

Destarte, pôde-se identificar nos relatos que a frequência da oferta de formação continuada pela rede estadual varia entre um ou dois encontros ao ano, em forma de palestras dialogadas e explicativas. Também que a formação, na maioria das vezes, é para explicar como usar o material didático e que o professor participante da formação tem que reproduzir a palestra em seu ambiente de trabalho para que os demais professores possam trabalhar o material didático com os alunos. Tais formações visam ampliar e facilitar o uso do material didático pelo professor; premissa confirmada nas seguintes falas.

Professor **A**: recorro que a rede estadual de ensino oferece formação continuada por ano, as vezes é uma formação por ano, e as vezes duas ao ano, na forma de palestras dialogadas e explicativas.

Professor **B**: a rede estadual há alguns anos tem deixado a Educação de Jovens e Adultos a margem das ações da SEDUC, sem formações, acompanhamento, etc. Em 2020 foi implantada a EJATEC em algumas escolas estaduais e a partir de então se teve um novo olhar para essa modalidade de ensino, com tudo ainda está bem longe de se chegar ao patamar - um lugar prioritário dentro da Educação Básica.

Professor **D**: dentro do período letivo, em períodos determinados para toda rede. Sendo utilizados multiplicadores dentro das escolas, onde as formações são dadas.

Professor **F**: quando se tem formação continuada é na escola na semana pedagógica, onde as coordenadoras fazem todo um estudo sobre o ano anterior e como devemos trabalhar no ano que se inicia, as vezes é mais uma roda de estudo por área de conhecimento.

Os relatos mostram o entendimento dos professores sobre a frequência e de como são realizadas das formações. Vargas e Fantinato (2011) destacam que, na perspectiva da formação continuada de docentes da EJA, as práticas costumam se resumir à respostas para lacunas na formação inicial docente, na implementação de políticas e programas governamentais, na aquisição de créditos para plano de carreira, no atendimento a interesses ou necessidades de conhecimentos específicos pontuais, etc. Ou seja, foge-se de uma abordagem baseada na prática pedagógica em sua essência, já que predominam “ações mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 22).

Identificou-se que as formações continuadas realizadas na escola e na rede de ensino se desenvolvem de forma pontual sempre no início do ano, no momento da Semana Pedagógica, ou duas vezes ao ano, em espaços externos à escola, ofertada pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC). No entanto, tais formações são direcionadas, sobretudo, para a educação regular, podendo-se apontar vários elementos que concorrem para a negação do direito à educação aos alunos da EJA.

Outro aspecto que merece destaque são as implicações da formação continuada na prática de cada um. Verificou-se que todos os seis professores pesquisados acreditam que a formação continuada é fundamental para a prática pedagógica ser melhor e que, caso

acontecesse de forma mais direcionada para cada modalidade de ensino, seria mais positiva para a qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula com os alunos.

**Professor A:** Sim, a formação continuada é importante, porque através dela ficamos inteirados do que é preciso pôr em prática nessa modalidade de ensino. Na verdade, acredito que a EJA é uma modalidade diferente, ela merece uma receitinha, pois os alunos já sabem muita coisa, as vezes vem a escola em busca do título.

**Professor D:** Sim, a formação continuada nos permite trabalhar com mais consciência. É preciso sempre atualizar, reciclar, trocar ideias, aprendizagens e experiências exitosas.

Pode-se observar que os docentes que trabalham com a EJA acreditam que é uma modalidade de muitas características próprias e que necessitam de uma reflexão mais específica. É na modalidade da EJA que a formação continuada precisa ter fundamentos ainda mais críticos, considerando as disparidades sociais já bastante contextualizadas ao longo desta pesquisa, bem como da experiência de vida que tal público tem e deseja conectar com seu objeto de aprendizagem.

Vargas e Fantinato (2011) destacam que a dimensão dialógica é componente fundamental para efetivar a participação dos atores envolvidos na EJA, que passa pelos gestores escolares, alunos, professores e até pela comunidade externa. As características da tendência crítico-reflexiva na EJA ficam ainda mais evidentes quando se considera experiências como a de Vargas e Fantinato (2011), que pesquisaram a formação continuada de docentes da EJA na cidade do Rio de Janeiro.

A sensibilidade para as especificidades da vida adulta dos alunos da EJA se compõe, pois, de uma atitude generosa do educador de se dispor a abrir-se ao outro e acolhê-lo, mas também da disciplina de observação, registro e reflexão na prática e sobre a prática pedagógica que permita ao professor, se não se colocar na posição de seu aluno, exercitar-se na compreensão do ponto de vista que este aluno pode construir.

A formação continua consiste num processo privilegiado de interface das instituições formadoras com o profissional em exercício, permitindo o tratamento dos aspectos teóricos e epistemológicos da formação em articulação com seus problemas concretos, valorizando os processos de construção de conhecimento construídos no trabalho docente, pelo envolvimento com a investigação e a pesquisa no campo da educação e sua área específica (FREITAS, 2002, p. 112).

Inicialmente, identificou-se que os docentes conhecem a importância da formação continuada, pois eles ministram aulas na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Médio regular, como já mencionado, o que requer planejamento e estratégias de trabalho diferenciados, principalmente no que tange à especificidade da EJA, uma vez que por contemplar pessoas de faixa etária diferenciada requer modelos didáticos que integrem além da valorização dos conhecimentos e das experiências que os educandos trazem para sala de aula, como anuncia a proposta curricular de Educação de Jovens e Adultos do Maranhão (2007) e o



Plano Estadual de Educação (2014). Isto é, requer alinhamento metodológico que considere a interação entre as gerações, pois as salas comportam alunos que vão entre as faixas etárias de 17 a 50 anos.

No desenvolvimento do trabalho surge a necessidade de tratar sobre as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica dos professores da EJA do Centro de Ensino Cidade de São Luís. É nessa perspectiva que Alvarado-Prada (2010) reafirma a formação continuada como instrumento de transformação da prática pedagógica, tendo como fim o ensino-aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento profissional docente a partir da exploração de novos conhecimentos.

Fiorentini e Costa (2002) fazem uma crítica ao enfoque técnico-academicista em relação aos professores de Matemática, no qual predomina uma centralidade do conhecimento em relação aos pesquisadores educacionais, delegando ao professor uma mera função de executor, no ambiente escolar, das metodologias de ensino-aprendizagem por aqueles desenvolvidas. Também, os autores sugerem que o professor interativo, denominação associada ao enfoque reflexivo-argumentativo, é o perfil que vive a prática pedagógica, pois “realiza-se e desenvolve-se profissionalmente à medida que consegue estabelecer uma conexão dialética entre a dimensão social (dos saberes teórico-científicos e das políticas e currículos públicos) e sua dimensão pessoal (da experiência e reflexão de cada um)” (FIORENTINI; COSTA, 2002).

Freitas (2016) traz uma definição, na perspectiva da práxis, de que o principal fio condutor para a definição de prática pedagógica é a constatação da reflexão contínua e coletiva, atuando como uma resposta aos encaminhamentos e às intencionalidades gerados no processo. Para a autora, “configura como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo.” (FREITAS, 2014, p. 536). Para tanto, cita Carr (1996) para destacar a diferença entre *poiesis*, como saber não reflexivo, e de práxis, de cunho essencialmente reflexivo.

Foi possível identificar nas falas dos professores entrevistados que, em algum momento, a necessidade de uma formação continuada surge para os professores que atuam na EJA, principalmente pelos desafios que essa modalidade oferece diariamente. No decorrer das análises sobre a formação continuada, foi possível identificar o compromisso profissional dos professores em refletir sobre sua prática pedagógica, buscando sempre mais conhecimento, embora não tenha sido identificado nenhuma formação específica para a EJA, mas todos os professores pesquisados deram continuidade nos estudos, buscando novas aprendizagens que pudessem facilitar-lhes a prática.

Foi possível observar a presença de uma concepção crítica de educação e a reflexão sobre

a formação continuada se mostra nas falas. Nessa perspectiva, identificou-se uma visão de formação continuada centrada no diálogo entre os pares numa formação realizada em serviço a partir de reflexões e demandas do fazer pedagógico envolvendo a práxis e ficou evidente o entendimento de que o diálogo, a pesquisa, a continuidade e a sistematização das ações são fatores fundamentais para a caracterização da formação continuada na perspectiva dos sujeitos entrevistados.

Professor **B** - Formação continuada é essencial em qualquer profissão, sempre precisamos está atualizando nossos conhecimentos e adquirindo novas informações, como também compartilhando experiências, dessa forma, com a EJA não seria diferente.

De acordo com Arroyo (2001), as concepções e as propostas para a EJA devem estar comprometidas com a formação humana que passa, necessariamente, por entender quem são os sujeitos da EJA e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas demandas. Portanto, os olhares sobre a condição social, política e cultural dos estudantes da EJA se configura como uma premissa fundamental para formação continuada docente.

Notou-se que o mais importante para os professores na formação continuada observada era garantir uma prática educativa mais humana, mais igualitária e mais democrática, contribuindo para que os estudantes da classe trabalhadora aprendam a refletir sobre o seu próprio espaço de vivência, com suas experiências e seus problemas, sejam capazes de ir em busca de soluções transformadoras de sua realidade.

Segundo o professor F “busca-se uma formação continuada que atenda os anseios dos estudantes e dos professores, portanto uma formação continuada centrada nas demandas da escola”, sem deixar de ter uma visão ampla das demandas de políticas públicas locais e nacionais da modalidade de educação de jovens e adultos.

Professor **F** - Entendo que a educação de jovens e adultos é uma modalidade com especificidades e não uma sala em forma de depósito de alunos ou até mesmo como forma de correção de idade série. A educação de jovens e adultos precisa ser entendida como uma formação a longo prazo, valorizando o diálogo, ouvindo mais o aluno, assim, o conhecimento dos sujeitos são evidenciados e nós professores podemos oportunizar novos conhecimentos. Então acredito que a formação continuada voltada para a modalidade deveria ser pensando em ações formativas necessárias para ajudar as demandas desse profissional.

Outro aspecto que se pode identificar na fala do Professor F é o que ensina Paulo Freire: o diálogo entre teoria e prática. O referido autor acredita que a educação é um ato dialógico. O fato de a educação ser pautada nas premissas da dialogicidade permite a compreensão de que será uma educação humanizadora e para todos. Logo, os professores que promovem o diálogo ou dialogam entre si desenvolvem a criticidade, estimulam o desenvolvimento do conhecimento e até mesmo a pesquisa, bem como a busca de solução para as angústias vividas.

Professor C - Nas formações realizadas na escola é valorizado muito o diálogo, sempre nos colocam para falar, falar do aluno, falar do nosso trabalho. Eu sou uma tagarela mesmo, mas fico me questionando se realmente o nosso aluno é ouvido, se a fala dele é valorizada. Muitas coisas já replanejei por valorizar a escuta. Por que não dá para formar um aluno crítico, reflexivo, se você não é um professor crítico, reflexivo, pesquisador. Caso você queira que seu aluno seja tudo isso, você precisa agir como tal, caso contrário a tua prática vai contradizer tudo e teu aluno mesmo percebe sua fragilidade em sala.

Com relação ao professor-pesquisador, elemento destacado na fala, bem como em documentos consultados, observa-se que o professor que atua em sala de aula apresenta um perfil de pesquisador de sua prática e de questões que atravessam o campo da EJA, enquanto modalidade da Educação Básica. A maioria das falas acentuam a necessidade de atingir os estudantes no seu processo de ensino-aprendizagem e para isso utilizam diferentes estratégias, buscando outras possibilidades de ressignificar o fazer pedagógico.

Nesse processo, o professor-pesquisador produz conhecimento sobre o contexto educativo, sendo capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Assim, a prática reflexiva pode responder às situações incertas, demandas próprias da EJA, dando condições de criar soluções e novos modos de agir e fazer na EJA.

Para Nóvoa (1992), a concepção de professor-pesquisador implica oferecer condições para o professor assumir a sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, reflexão e análise, constituindo-se em um movimento contra-hegemônico frente ao processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática. Da mesma forma, pode ser um estímulo à implementação de novas modalidades de formação e de uma área teórico-metodológica da pesquisa em educação, especialmente sobre a formação do professor e a prática pedagógica; identificando-se, nos relatos dos professores, a busca pelo conhecimento sobre a EJA, muitas vezes por conta própria.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de formação continuada dos docentes da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Cidade de São Luís, no município de São Luís, no estado do Maranhão, a fim de identificar se a formação continuada é de fato oportunizada aos docentes e quais os documentos embasam tal formação, entre outras questões.

Nesse sentido, destacamos neste trabalho os antecedentes históricos da formação docente no Brasil e seus desdobramentos no Maranhão, cujo legado se reflete na ausência de projetos permanentes de formação de professores, e de modo especial, para os docentes da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que o Maranhão detém um dos maiores índices de pessoas excluídas do mundo letrado. Situação que precisa ser reconhecida e enfrentada por representar uma forma de genocídio existencial e político que impede a expansão de desenvolvimento social, econômico e político.

Daí o interesse em colocar em relevo a formação continuada dos professores da EJA no Centro de Ensino Cidade de São Luís, por meio desta pesquisa, ocasião que favoreceu o contato com aspectos importantes da História e da Política Educacional do Brasil e do Maranhão. As tentativas de erradicação do analfabetismo no estado, através de diversos projetos e programas, que em sua maioria não lograram êxito, em razão de conflitivas e sofisticadas produções históricas, cujos mecanismos não são compreendidos pela maior parte da população, que está interdita da comunicação letrada.

Assim, identificou-se no lócus desta pesquisa os paradoxos e as contradições que marcam a educação brasileira e maranhense. Nesse contexto, a formação continuada de professores se mostrou confusa, dispersa e sem um lugar e um tempo definido para a sua concretização, conforme os relatos dos/as entrevistados/as. Situação que é amplificada quando se trata da Educação de Jovens e Adultos.

Cabe destacar que a EJA é uma modalidade de ensino com característica própria, com proposta curricular própria, atendendo sujeitos plurais dotados de conhecimentos plurais. Dessa forma, pode-se concluir a partir da análise dos documentos orientadores da EJA que essa modalidade de ensino integra uma política pública já consolidada, sendo respaldada legalmente e produzindo avanços significativos para os sujeitos da EJA.

De igual modo, a Formação Continuada de Professores ocupa espaço importante no bojo das orientações normativas para a educação. No entanto, a materialização das propostas passam

ao largo das realidades das instituições educativas, tanto do “ensino regular” quanto da EJA, como constatado na escola pesquisada.

Por oportuno, ressalta-se que não há, no estado do Maranhão, um centro de formação continuada para os trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos. Nesta pesquisa, constatou-se que as formações continuadas são direcionadas para os professores do ensino regular, o mesmo não acontecendo para a EJA, o que acontece é uma adaptação engendrada pelos professores, uma vez que a maioria deles trabalha no ensino regular e completam a carga horária na EJA.

Assim, a EJA se posiciona em lugar periférico na configuração do Centro de Ensino Cidade de São Luís, apesar de se perceber os esforços da Gestão da escola no sentido de oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento dessa modalidade de ensino por meio da acolhida e do apoio aos discentes e docentes. Mas também foram identificadas questões que ultrapassam os limites da escola e decorrem das formas como foram e ainda são concebidas a organização do ensino ofertado às pessoas jovens e adultas que não tiveram a oportunidade do acesso e da permanência na escola no tempo adequado.

Em face dessa posição, a formação de professores não figura como prioridade para se pensar em um ensino que atenda as reais necessidades dos sujeitos que buscam essa modalidade. Percebeu-se que a formação inicial dos(as) docentes entrevistados(as) é bem diversificada, a maioria possui pós-graduação *lato sensu*, mas nenhuma voltada para a EJA. Os relatos evidenciaram angústias e até questionamentos quanto às suas práticas em sala de aula, por reconhecerem as especificidades do público da EJA.

A falta de formação continuada foi um ponto comum a todos, tanto que alguns afirmaram que a formação acontecia por meio de semana pedagógica, geralmente no início do ano letivo, com reuniões e discussões, mas outros não reconheciam esses momentos como formação e chegaram a afirmar que o Estado (SEDUC) há muito não ofertava formação continuada. Com isso, a maioria não soube informar quais os documentos orientavam a formação continuada, mas todos foram unânimes em afirmar que a formação pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas.

Dessa forma, ressalta-se a importância da formação continuada para os professores da EJA, sobretudo no atual contexto com as constantes ameaças à garantia de direitos legalmente conquistados e já respaldados em documentos como a Constituição Federal de 1988 e demais instrumentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96, como forma de desenvolver práticas educativas voltadas para a justiça social e a emancipação humana em todas as suas dimensões.

Pois a consciência de ser professor e a busca em ampliar a formação a fim de atender os sujeitos da EJA é uma forma de resistência e exige compreensão sobre o contexto histórico e social que demanda um compromisso ético e social com a diversidade dos sujeitos que a EJA abarca. Arroyo (2006) recorda que ser professor da EJA é ter consciência que essa modalidade de educação demanda outros direitos, direitos humanos, direitos históricos e sociais datados e reais.

Esta pesquisa instigou a refletir sobre a importância da formação continuada efetiva, capaz de animar os docentes a compreenderem a importância das suas ações pedagógicas, considerando que os professores, em sua maioria, não tiveram contato com a EJA na formação inicial. Contudo, ao assumirem o concurso, muitos foram completar carga horária, outros só podiam trabalhar no horário noturno e ao assumirem o trabalho com essa modalidade se depararam com uma realidade bem diferente da esperada. Isso fez com que muitos continuassem buscando formação, ainda que não tenha sido específica em suas áreas de atuação, outros se inquietaram com as especificidades da EJA, mas dizem que nem a rede nem a escola ofertam a formação específica para a modalidade.

Essa constatação revela que, possivelmente, há necessidade de reformulação curricular dos cursos de licenciatura no que se refere à ampliação de ofertas de disciplinas voltadas para a EJA. Em relação ao perfil dos professores pesquisados que trabalham na EJA, concorda-se com Arroyo (2006), que o perfil é plural. Isso fica evidenciado, haja vista que não existe um perfil único ou próprio para trabalhar com EJA, mas sim observar características que configuram um professor comprometido com questões do estudante trabalhador, ciente das especificidades dos estudantes da EJA; um professor aberto ao diálogo e consciente que necessita de formação específica para melhorar a prática.

Com relação à formação continuada dos professores da EJA, ofertada pela rede estadual ou em serviço, considera-se que se trata de uma formação fundamentada na educação regular e as teorias que a embasam estão pautadas na teoria crítica, que defende o diálogo e é fundamentada, acredita-se, na concepção freireana de educação. Há evidências de que o professor é sempre convidado ao diálogo, embora suas falas não sejam consideradas em sua totalidade.

As entrevistas permitiram entender que a educação desenvolvida no Centro de Ensino Cidade de São Luís é pautada no princípio de que a educação é desenvolvida ao longo da vida, alicerçada na crença do aumento da escolaridade, no compromisso com a educação permanente e acessível aos alunos e na inserção no mundo do trabalho.

Também permite entender que a referida escola, ao convidar os professores para o

diálogo, fomenta um espaço privilegiado para o momento de pensar a prática, para um momento de estudo, para o momento do dissenso e do consenso, para o momento de pensar o ano anterior e projetar o ano seguinte, para o momento de avaliação e reorganização do fazer pedagógico.

Os achados da pesquisa também permitiram verificar os limites e as possibilidades da proposta e das ações de formação continuada de professores da EJA. Em relação aos desafios, conclui-se que muitos foram apontados, alguns de ordem pedagógica e curricular; outros ligados à questão do abandono escolar e ao desinteresse pela escola.

Em relação aos estudantes para além dos desafios do processo de ensino-aprendizagem, é o atendimento destes na condição de trabalhadores (horário de chegada na escola, faltas por motivo de trabalho, desemprego, que os deixam sem condições de frequentar as aulas, entre outros). Esses têm sido desafios constantes da equipe escolar que aparenta compromisso com a inclusão de todos.

Por fim, considerando a importância da formação continuada na escola como lugar de construção do saber e onde o trabalho docente acontece, cabe lembrar a importância da gestão na articulação pedagógica para que a realização do trabalho docente aconteça com maior sucesso e aproveitamento do potencial de cada sujeito.

Na esperança de que esta pesquisa possa favorecer novas pesquisas, deseja-se que a rede estadual de educação, mantenedora do Centro de Ensino Cidade de São Luís e de demais instituições de ensino, nos 217 (duzentos e dezessete) municípios maranhenses, assegure condições concretas com vistas à melhoria da educação, especialmente, a Educação de Jovens e Adultos, de forma refletida através de redes de responsabilização pedagógicas, políticas e financeiras, oportunizando uma educação de qualidade capaz de garantir a emancipação humana dos alunos e alunas da EJA.

## REFERÊNCIAS

- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v10i30.2464>. Acesso em: 26 ago. 2021.
- ALVES, Rejane de Oliveira. Os inéditos-viáveis na e da formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos. 2016. 306 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped – Série Estado do Conhecimento, n. 6, 346 p., 2002. Disponível em: [http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/484568](http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/484568). Acesso em: 09 out. 2021.
- ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final. *In*: ENCONTRO NACIONAL, 9., Campinas, 1998.
- ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica 2020. **Moderna**, v. 9, p. 1-188, 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2021.
- ARAÚJO, Clarissa Martins; SILVA, Everson Melquíades. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. **Educação**, v. 32, n. 3, set. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/4694>. Acesso em: 12 out. 2021.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Editora Porto, 1994.
- BONFIM, Cristiane Jorge de Lima. **Os desafios da formação continuada de docentes para atuação na educação profissional articulada à educação de jovens e adultos**. 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 20.252, de 24 de julho de 1931. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF), seção 1, p. 12402. Brasília: Câmara dos Deputados, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20252-24-julho-1931-519276-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 ago. 2021.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei do Poder Executivo nº 8.035, de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em:



<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em: 23 fev. 2021

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei do Poder Executivo nº 313, de 2007. Altera a Lei nº 9.263, de 12 de janeiro de 1996, que regula § 7º do art. 226 da Constituição Federal, que trata do planejamento familiar, estabelece penalidades e dá outras providências.

Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em: 23 fev. 2021

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Faz referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de junho de 2000. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. **Diário Oficial da União**. Seção 1e, p. 15. Brasília (DF): D.O.U, 2000. p. 18.

BRASIL. **Constituição Federal de 5 de outubro de 1988**. 35. ed. Brasília (DF): Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2012.

BRASIL. Decreto nº 4.299, de 11 de julho de 2002. Dispõe sobre a execução, no território nacional das sanções contra a Libéria, estabelecidas pela Resolução (...). **Diário Oficial da União**. Brasília (DF): D.O.U, 2002. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=4299&ano=2002&ato=b36o3YU5UNNpWTd54>. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica (...). **Diário Oficial da União**. Brasília (DF): D.O.U, 2006. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm). Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF): D.O.U, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)

[2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF):

D.O.U, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm)

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2021a.

Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2021c.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-estado-do-maranhao-2013-censo-da-educacao-basica-2020>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020b** [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-08/pme\\_relatorio\\_3\\_ciclo\\_monitoramento\\_metas\\_pne\\_2020.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pme_relatorio_3_ciclo_monitoramento_metas_pne_2020.pdf). Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização e a educação continuada de adolescentes e adultos. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF): D.O.U, 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/15379.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15379.htm). Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. E 2 graus e dá outras providências. [revogada]. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF): D.O.U, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério (...). **Diário Oficial da União**. Brasília (DF): D.O.U, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm). Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília (DF): Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Lei nº 10.748, de 22 de outubro de 2003. Cria o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens – PNPE, acrescenta dispositivo (...) [revogada]. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF): D.O.U, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.748.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.748.htm). Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); Altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990 (...). **Diário Oficial da União**. Brasília (DF): D.O.U, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm). Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF): D.O.U, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (...). **Diário Oficial da União**. Brasília (DF): D.O.U, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2017. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/>. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**. v. 6. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer do Conselho Federal de Educação n. 699**, de 28 de julho de 1972. Dispõe sobre o ensino supletivo. Brasília (DF): MEC, 1972.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. **Diário Oficial da União**, 132. ed., seção 1, p. 72. Brasília (DF): D.O.U, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF): D.O.U, 2003. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216). Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília: D.O.U, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01, 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 (BNC - Formação Continuada). **Diário Oficial da União**. Brasília: D.O.U, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. **Diário Oficial da União**. Brasília: D.O.U, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152>. Acesso em: 24 out. 2021.

BUENO, Melina Brandt. **Educação de Jovens e Adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial.** 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11076?show=full>. Acesso em: 26 mar. 2020.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paideia – Revista do curso de Pedagogia da Universidade FUMEC**, ano 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2374>. Acesso em: 12 out. 2021.

CARVALHO, Carolina Coimbra de. **Juvenilização na EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens.** 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2195>. Acesso em: 23 ago. 2021.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente.** 2011. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CIAVATTA, Maria Aparecida. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** 2. ed. ver. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COIMBRA, Camila Lima. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos?. **Educação & Realidade [online]**. 2020, v. 45, n. 1 [Acessado 14 Outubro 2021], e91731. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623691731>>.

CONFINTEA. Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 1997. **Anais.** Brasília: SESI/UNESCO, 1997. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br/pi/files/V%20Confintea%20Hamburgo%201997.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO. Estabelece normas para a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão. Resolução nº 144, de 6 de julho de 2006. **Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência,** Maranhão, 2006.

COSTA, Elaine Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Viviane Nunes da Silva. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 14 ago. 2021.

COSTA, Samuel Nogueira. **Faces da Reestruturação Produtiva: disputas por representação e alterações no mundo do trabalho.** Brasil: Editora Appris, 2020.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES** [online], v. 21, n. 55, p. 58-77, ago. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>. Acesso em: 29 ago. 2021.

DIRETRIZES Curriculares do Estado do Maranhão. Secretaria de Educação do Maranhão. 3. ed. São Luís: SEDUC, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/files/2015/11/Seduc-Ma-Diretrizes-Curriculares-A43%C2%AA-Edicao-09092014-1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

FÁVERO, Osmar. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. [s.l.]: [s.n.], [2005]. Disponível em: [www.forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf](http://www.forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf). Acesso em: 02 abr. 2020.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal (RN): EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

FERREIRA, Jacques de Lima. **Formação de Professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FERREIRA, Paula. Brasil ainda tem 11,8 milhões segundo o IBGE. **O Globo**. 21 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-118-milhoes-de-analfabetos-segundo-ibge-22211755>. Acesso em: 12 fev. 2019.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Docência universitária e os desafios da formação pedagógica. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. 2001, v. 5, n. 9 [Acesso 13 Outubro 2021], pp. 177-188. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000200022>>.

FIORENTINI, Dario; COSTA, Gilvan Luiz Machado. Enfoques da formação docente e imagens associadas de professor de matemática. **Revista Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n. 6, p. 423-437, set./dez., 2002. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/178/150>. Acesso em: 09 out. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online], v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 13 nov. 2021.

FRANCISCO, Maria Aldina Gomes da Silva. **Formação continuada de professores na educação de adolescentes, jovens e adultos: uma experiência da secretaria municipal de educação de Goiânia em 2013-2014**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, Patrocínio Solon. **Pedagogia da práxis: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pernambuco, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3797>. Acesso em: 13 nov. 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400002>. Acesso em: 31 ago. 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Retratos da escola**, Brasília, v. 8, n. 15, 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/451>. Acesso em: 26 abr. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em: 23 ago. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429/17739>. Acesso em: 23 ago. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2017.

GERMANO, José Willington. As quarenta horas de Angicos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 18, n. 59, p. 391-395, ago. 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301997000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 05 jun. 2020.

GONDIM, Edinólia Portela. Jovens e Adultos e Escolarização: miragens sobre os resultados de um programa socioeducativo. **Revista Educação e Emancipação, da Universidade Federal do Maranhão**, v. 9, n. 3. São Luís: UFMA, 2016.

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

HADDAD, S. (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos CEDES** [online], v. 35, n. 97, p. 517-534, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015150376>. Acesso em: 23 ago. 2021.

IBGE. **Cidades e estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/.html?>. Acesso em: 15 de mar. 2020.

INDICADORES Educacionais do Maranhão. **Governo do Maranhão**. Secretaria de Educação, 09 de julho de 2018. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/censo-escolar/indicadores-educacionais-do-maranhao/>. Acesso em: 04 abr. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep Data - Estatísticas Censo Escolar**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em: 23 ago. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020** [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-estado-do-maranhao-2013-censo-da-educacao-basica-2020>. Acesso em: 23 ago. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/n7ckq/pdf/schlesener-9788577982110-06.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2019.

KREUTZ, Arno. **O projeto João de Barro: uma experiência oficial de educação popular no Maranhão**. Rio de Janeiro: FGV, 1982.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito a educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. Campinas (SP): [s.n.], 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21ª edição, Editora Loyola. São Paulo, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. amp. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, dez. 2006. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022006000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022006000300003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 05 jun. 2020.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014 - 2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019184>. Acesso em: 14 set. 2021.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 144, de 2006. Estabelece normas para a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão. SEDUC: Conselho Estadual de Educação, 2006. Disponível em: <http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-2006-144.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

MARANHÃO. Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. **Diário Oficial: Poder Executivo**, São Luís, n. 111, 30 p., 2014. Disponível em: [http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento\\_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf](http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf). Acesso em: 04 fev. 2020.

MARANHÃO. Governo do Estado. **Escola Digna**: caderno de orientações pedagógicas – Geografia como componente curricular. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. SEDUC: São Luís, 2017.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. **Regimento escolar dos estabelecimentos de ensino da Rede Oficial do Estado**. SEDUC: São Luís, 2008.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. **Diretrizes Curriculares**. 3. ed. SEDUC: São Luís, 2014.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. Cadernos Cedes: Campinas, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Recomendações e orientações para elaboração e arquitetura curricular dos itinerários formativos. *In: Frente Currículo e Novo Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2021.

MIZUKAMI, Maria das Graças e REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EduFSCar, 1996.

MORAIS, Marinete da Silva. **Formação Continuada de Educação em Relações Étnico-Raciais para professores(as) da Educação de Jovens e Adultos - EJA da cidade de João Monlevade – MG**. Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência - Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.



NAITO, Maria José Mafra. **Courses of continuous formation for teachers who act in youth and adult education.** 2006. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda. **A escola como espaço de formação continuada de professores: análise de uma experiência.** Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1996.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PEROVANO, Dalton Gean. **Manual de Metodologia Científica:** para a segurança pública e defesa social. Curitiba: Juruá, 2014.

PIOLLI, Evaldo. A valorização docente na perspectiva do plano nacional de educação (PNE) 2014-2024. **Cadernos CEDES** [online], v. 35, n. 97, p. 483-491, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015155703>. Acesso em: 23 ago. 2021.

PIRES FRANCO, Sandra Aparecida. Reformas pombalinas e o iluminismo em Portugal. **Fênix–Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 4, n. 4, p. 1-14, 2007. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/659>. Acesso em: 26 set. 2020.

REIS, Adriana; ANDRÉ, Marli. E. A. D.; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente – Rev. Bras. Pesq. Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, 21 fev. 2020. <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/289>. Acesso em: 14 set. 2021.

SÁNCHEZ VÁSZQUEZ, Adolfo. Filosofía de la práxis. **Siglo Veintiuno Editores**. México, 2003. Disponível em: [http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/Filosofia\\_de\\_la\\_praxis\\_Adolfo\\_Sanchez\\_Vazquez.pdf](http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/Filosofia_de_la_praxis_Adolfo_Sanchez_Vazquez.pdf). Acesso em: 13 out. 2021.

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova.** São Paulo: Hucitec; Edusp, 1978.

SAVIANI, Demerval. **A lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 13. ed. rev. atual. e ampl. Campinas (SP): Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. v. 5. 32. ed. Campinas (SP): Autores associados, 1999.

SCHÖN, Donald. Formar professores reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, Antonio J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: o propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari

Leite (Org.). **Formação de educadores artes e técnicas: ciências e políticas.** São Paulo: Editora Unesp, 2006.

SILVA, Jeane Tranquelino da. **Projeto Sal da Terra: um estudo acerca da experiência de Formação Continuada para Educadores (as) da Educação de Jovens e Adultos.** 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SILVA, Josenilda de Souza. **Formação continuada de educadores na perspectiva da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos.** 2013. 149 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Regina Celi Delfino da. **Necessidades de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos.** 2006. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras,** Campinas, Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, São Paulo, Ação Educativa, 2001.

SOUSA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodologias sobre histórias de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 32. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. rev. ampl. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.

STREMEL, Margareth Leonardi Kuhn. **A formação continuada do professor da educação de jovens e adultos do CEEBJA Paschoal Salles Rosa no Município de Ponta Grossa.** 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr., 2000. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe\\_13.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf) . Acesso em: 12 out. 2021.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** 9. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

UNESCO. **Alfabetização como liberdade.** Brasília (DF): MEC, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000001.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

VARGAS, Sonia Maria de; FANTINATO, Maria Cecilia de Castello Branco. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 915-931, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4519>. Acesso em: 24 ago. 2021.

VEIGA, Ilma A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 2008.

VERDUM, Priscila de Lima. Prática pedagógica: o que é? O que envolve? **Educação por Escrito**, v. 4, n. 1, p. 91-105, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14376>. Acesso em: 12 out. 2021.

XAVIER, Cristiane Fernanda. Educação dos trabalhadores em retrospectiva – as necessidades de aprendizagem dos adultos na experiência do distrito federal (1928-1947). **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Universidade Federal de Alfenas, v. 9, n. 18, p. 314-340, mai./ago., 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/elizd/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/714-1791-1-PB.pdf> quadro 2. Acesso em: 12 dez. 2019.

XAVIER, Cristiane Fernanda. História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação** [online], Universidade de Maringá, v. 19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e068>. Acesso em: 29 ago. 2021.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5,152, de 21/10/1986 São Luís – Maranhão

Prezado (a) Professor(a):

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **“EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO CONTINUADA**: uma análise no Centro de Ensino Cidade de São Luís, em São Luís/MA”, de autoria da mestrandia Elizangela Duarte Gomes, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edinolia Portela Godim do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo de formação continuada dos docentes da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Cidade de São Luís, no Município de São Luís/Ma. Caso aceite participar desta pesquisa você responderá a uma entrevista narrativa, a qual terá três blocos, o Bloco 1: **DADOS GERAIS**; Bloco 2: **CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** e o Bloco 3: **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. Essa entrevista será realizada, de acordo com sua conveniência em horários previamente marcados, sendo gravada para garantir a integridade das informações prestadas durante a pesquisa (diante do momento que estamos passando optamos por e-mail ou whatsapp). A sua participação não é obrigatória e você tem liberdade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, mesmo que já tenha assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sem que haja prejuízos para você ou em sua relação com a pesquisadora ou com o Centro de Ensino Cidade de São Luís.

Caso o entrevistado sinta algum desconforto em relação a alguma pergunta poderá não respondê-la. A sua participação nesta pesquisa não lhe trará nenhuma despesa, pois você não precisará se deslocar durante sua realização, considerando que a mesma será realizada de forma remota, ou em seu próprio local de trabalho, em horário previamente combinado, seguindo todos os protocolos de segurança de acordo com a OMS, mantendo o distanciamento mínimo de 2 metros e o uso de máscaras. Tais medidas de segurança se dão devido a Pandemia do

SARCOVS-19. Ressalta-se ainda aos participantes, que não haverá recebimento de nenhum tipo de recurso financeiro para participarem da pesquisa.

Caso você concorde em participar, por favor, assine ao final deste documento, elaborado em duas vias, que devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término, que também contêm a rubrica e assinatura da pesquisadora. Fica garantido a você o recebimento de uma via deste Termo, no qual tem o telefone e o endereço da pesquisadora para que você possa tirar qualquer dúvida quanto à pesquisa e sobre sua participação antes, durante e após o estudo, bem como o acesso aos resultados da pesquisa.

#### QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Eu, \_\_\_\_\_

CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável legal pelos meus próprios atos, li e compreendi todas as informações e estou ciente dos objetivos da pesquisa e concordo em participar da pesquisa “**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO CONTINUADA**: uma análise no Centro de Ensino Cidade de São Luís, em São Luís/MA”. Compreendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento e isso não me trará riscos, pois não terei a minha identidade divulgada. Compreendi que não terei despesas e não receberei recursos financeiros por minha participação nesta pesquisa. Assim, tendo lido e compreendido os detalhes da pesquisa (justificativa, objetivos, procedimentos, desconfortos, riscos, benefícios, entre outros aspectos), acima descritos, aceito participar voluntariamente desta pesquisa.

Autorizo a gravação da entrevista, bem como a divulgação dos resultados desta pesquisa no meio científico, em forma de publicações em livros e periódicos e apresentações profissionais de artigos em anais em eventos científicos nacionais e internacionais.

SIM ( ) NÃO ( )

São Luís, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2021.

\_\_\_\_\_

Participante de Pesquisa

\_\_\_\_\_ Elizangela Duarte \_\_\_\_\_

Pesquisadora

**APÊNDICE B - ENTREVISTA NARRATIVA COM COORDENADOR/DIRETOR**

Prezado (a) Coordenador/ Diretor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: “**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO CONTINUADA**: uma análise no Centro de Ensino Cidade de São Luís, em São Luís/MA”, de autoria da mestrandia Elizangela Duarte Gomes, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edinolia Portela Godim do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Esta pesquisa tem como objetivo investigar o processo de formação continuada dos docentes da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Cidade de São Luís, no Município de São Luís/MA. Os dados desta pesquisa contribuirão na investigação sobre a formação continuada de docentes da EJA no município de São Luís/MA. Dessa forma, sua participação comprometida e anônima será fundamental para o êxito desta pesquisa.

Atenciosamente,  
Elizangela Duarte Gomes





## APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5,152, de 21/10/1986 São Luís – Maranhão

Prezado (a) Professor(a):

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **“EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO CONTINUADA**: uma análise no Centro de Ensino Cidade de São Luís, em São Luís/MA”, de autoria da mestrandia Elizangela Duarte Gomes, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edinolia Portela Godim do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo de formação continuada dos docentes da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Cidade de São Luís, no Município de São Luís/Ma. Caso aceite participar desta pesquisa você responderá a uma entrevista narrativa, a qual terá três blocos, o Bloco 1: **DADOS GERAIS**; Bloco 2: **CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** e o Bloco 3: **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. Essa entrevista será realizada, de acordo com sua conveniência em horários previamente marcados, sendo gravada para garantir a integridade das informações prestadas durante a pesquisa (diante do momento que estamos passando optamos por e-mail ou whatsapp). A sua participação não é obrigatória e você tem liberdade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, mesmo que já tenha assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sem que haja prejuízos para você ou em sua relação com a pesquisadora ou com o Centro de Ensino Cidade de São Luís.

Caso o entrevistado sinta algum desconforto em relação a alguma pergunta, poderá não respondê-la. A sua participação nesta pesquisa não lhe trará nenhuma despesa, pois você não precisará se deslocar durante sua realização, considerando que a mesma será realizada de forma remota, ou em seu próprio local de trabalho, em horário previamente combinado, seguindo todos os protocolos de segurança de acordo com a OMS, mantendo o distanciamento mínimo de 2 metros e o uso de máscaras. Tais medidas de segurança se dão devido a Pandemia do

SARCOVS-19. Ressalta-se ainda aos participantes, que não haverá recebimento de nenhum tipo de recurso financeiro para participarem da pesquisa.

Caso você concorde em participar, por favor, assine ao final deste documento, elaborado em duas vias, que devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término, que também contêm a rubrica e assinatura da pesquisadora. Fica garantido a você o recebimento de uma via deste Termo, no qual tem o telefone e o endereço da pesquisadora para que você possa tirar qualquer dúvida quanto à pesquisa e sobre sua participação antes, durante e após o estudo, bem como o acesso aos resultados da pesquisa.

#### QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Eu, \_\_\_\_\_

CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável legal pelos meus próprios atos, li e compreendi todas as informações e estou ciente dos objetivos da pesquisa e concordo em participar da pesquisa “**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO CONTINUADA**: uma análise no Centro de Ensino Cidade de São Luís, em São Luís/MA”. Compreendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento e isso não me trará riscos, pois não terei a minha identidade divulgada. Compreendi que não terei despesas e não receberei recursos financeiros por minha participação nesta pesquisa. Assim, tendo lido e compreendido os detalhes da pesquisa (justificativa, objetivos, procedimentos, desconfortos, riscos, benefícios, entre outros aspectos), acima descritos, aceito participar voluntariamente desta pesquisa.

Autorizo a gravação da entrevista, bem como a divulgação dos resultados desta pesquisa no meio científico, em forma de publicações em livros e periódicos e apresentações profissionais de artigos em anais em eventos científicos nacionais e internacionais.

SIM ( ) NÃO ( )

São Luís, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2021.

\_\_\_\_\_

Participante de Pesquisa

\_\_\_\_\_ Elizangela Duarte \_\_\_\_\_

Pesquisadora

## APÊNDICE E - ENTREVISTA NARRATIVA COM PROFESSOR

### PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Elizangela Duarte Gomes

Endereço: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão.  
Avenida dos Portugueses, S/N, Campus Bacanga. São Luís – MA. CEP 65085-580  
Telefone: (98) 3018172. E-mail: elizduarteg@hotmail.com

### PROFESSORA ORIENTADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edinólia Portela Godim

Endereço: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão.  
Avenida dos Portugueses, S/N, Campus Bacanga. São Luís – MA. CEP 65085-580  
Telefone: (98) 3018172. E-mail: [edinolia@yahoo.com.br](mailto:edinolia@yahoo.com.br)

### ENTREVISTA NARRATIVA COM PROFESSORES

Prezado (a) Professor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: “**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO CONTINUADA**: uma análise no Centro de Ensino Cidade de São Luís, em São Luís/MA”, de autoria da mestranda Elizangela Duarte Gomes, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ednólia Portela Godim do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo de formação continuada dos docentes da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Cidade de São Luís, no Município de São Luís/Ma. Os dados desta pesquisa contribuirão na investigação sobre a formação continuada de docentes da EJA no município de São Luís/MA. Dessa forma, sua participação comprometida e anônima será fundamental para o êxito desta pesquisa.

Atenciosamente,  
Elizangela Duarte Gomes

