

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

OSÉIAS LIMA DA SILVA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES/AS DE PESSOAS JOVENS
E ADULTAS – EPJA: um estudo da educação no município de Caxias-MA, Terra de
Gonçalves Dias

SÃO LUIS – MA
2024

OSÉIAS LIMA DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES/AS DE PESSOAS JOVENS
E ADULTAS – EPJA:** um estudo da educação no município de Caxias – MA, Terra de
Gonçalves Dias

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.^a Dr^a Edinólia Lima Portela

SÃO LUIS – MA

2024

OSÉIAS LIMA DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES/AS DE PESSOAS JOVENS
E ADULTAS – EPJA:** um estudo da educação no município de Caxias – MA, Terra de
Gonçalves Dias

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.^a Dr.^a Edinólia Lima Portela

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Edinólia Lima Portela (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento (1^a Examinadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Talita de Jesus da Silva Martins (2^a Examinadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Lélia Cristina Silveira de Moraes (Suplente)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação àquele que nos ensinou a amar, por ter nos amado primeiro, mesmo quando a ausência de amor o crucificou, **Jesus!**

Dedico esta dissertação à minha **MÃEZINHA**, mulher do campo, quebradeira de coco, muito batalhadora, que me sustentou, quando o mundo parecia desabar e muito abdicou para que eu chegasse até aqui. **Eu sou um trecho de sua vida, mas você é toda minha história.**

Dedico à **Neylson**, colega e amigo de turma com quem primeiro falei e por quem me senti acolhido, professor e um grande representante das vozes silenciadas. Tiraram-nos de forma tão cruel e medíeva. (*in memoriam*)

Dedico à população **LGBTQPIAN+**, que cotidianamente é oprimida e sofre com vedação ontológica de ser quem naturalmente é. Em especial, às mulheres transexuais e travestis, pois são as que mais sofrem com o monitoramento dos corpos advindo dos modelos hegemônicos e das forças opressoras heteronormativas. Quero que saibam nós podemos ocupar todos os espaços que desejarmos, pois tudo é possível!

Dedico em especial à querida **Gisberta**, mulher transexual brasileira morta em Portugal nos anos 2000, violada até mesmo depois de partir; ao indígena **Galdino**, vítima da ignorância e crueldade de jovens de classe média em 1990 em Brasília; à **Natasha Nascimento** e **Dandara**, mulheres trans maranhense e cearense respectivamente, vítimas do LGBTcídio tão latente no Brasil, a meu querido amigo **Lucas Bahia**, policial maranhense vítima de homofobia dentro da corporação, a ponto de eliminar sua própria existência, ah, são tantos e tantas...! que não conseguiria mencionar o nome de todos, tendo em vista que moramos no país que mais mata a população LGBTQPIAN+. Vocês jamais serão esquecidos/as (*in memoriam*).

Dedico à Deputada **Hérika Hilton**, mulher transexual expulsa de casa na adolescência, que morou na rua, passou frio e fome, mas estudou, lutou e hoje é deputada federal e recentemente foi eleita a melhor deputada federal do Brasil, no prêmio congresso em foco. Sendo a primeira mulher transexual a receber o prêmio, vem se tornando uma das vozes mais importantes do campo progressista e na luta pelos direitos das pessoas LGBTQPIAN+.

Dedico **ÀS MULHERES**, todas elas, pois nos dão o dom da vida, protegem-nos quando indefesos, educam-nos durante a nossa existência e lutam veementemente para descentralizar a figura masculina como ser universal e indubitável, mostrando-nos que somos seres de igualdade.

Dedico ainda a todas pessoas que ainda não puderam frequentar a escola ou têm seus trajetos educativos descontinuados. Nossa luta, empenho, busca, insubordinação e indignação,

como menciona Darcy Ribeiro, é para que consigamos enfrentar as forças dominantes e opressoras que concorrem contra nós e todos/as nós tenhamos igualdade de oportunidades para superarmos as situações-limite e atendermos a pro(e)vocação para sermos Seres mais como ensina Freire.

Dedico também ao filho **Picasso**, que chegou na minha vida em 2020 e de mansinho curou feridas que nem sabia que existiam. Papai te ama!

AGRADECIMENTOS

Senhor Deus, pai de infinita bondade, obrigado por nunca me abandonar. Sei que não mereço tanto amor como tu tens demonstrado em minha jornada.

Agradeço aos meus pais, pois embora não compreendessem o que eu estudava e por que estudava, valorizaram e me apoiaram em todos os momentos. Principalmente, minha mãe, a quem mais admiro na vida. Por tantas e tantas vezes fomos para a mata quebrar coco, tirar azeite e fazer carvão para comprar meus materiais escolares, minhas roupas, meus remédios... mãe, nada disso faz sentido se eu não a mencionasse. **Obrigado!**

Quero agradecer todas as pessoas que me ajudaram desde o Ensino Médio, período que não tive casa, cama, roupas, livros, emprego e tantas outras coisas que poderiam e tentaram me tirar da escola e da Universidade, mas vocês acreditaram em mim e me incentivaram. Jamais terei condições de retribuir, mas poderei sempre agradecer. Jamais esquecerei de todas essas pessoas maravilhosas, gentis e amabilíssimas, não irei mencionar nomes, pois são muitas pessoas (amigos/as de Caxias, Teresina, São Luís). Todos/as ocupam meu coração e estão em minhas orações.

Agradeço ao meu companheiro **Luciano Silveira**, pessoa absurdamente compreensiva, companheira, do bem, calmo e gentil. Às minhas amigas **Elda Sarah** e **Táisa Santos** vocês são parte disso, obrigado! **Vanda**, gratidão pelas conversas, dicas e contribuições.

Agradeço à minha orientadora **Edinólia Lima Portela**, pela compreensão acerca das minhas diferenças e limitações, pois Deus está me fazendo aos poucos, logo, sou um ser inacabado, agradeço-lhe pelos ensinamentos, escuta, orientações, pela capacidade de compreender as pessoas e as reconhecer a partir da bondade que habita em si. Por ser humilde e tornar o percurso mais humano possível, mais prazeroso, com rigor, mas o rigor ético, que não desumaniza, no entanto, reconhece os aspectos ontológicos de cada um.

Agradeço ao **Presidente Lula**, pois sou fruto genuíno do Programa Bolsa Escola e família. Obrigado, Presidente, por nos incentivar desde 2003, por acreditar e investir na educação pública, sobretudo na ciência, nas Universidades, nos cursos de pós-graduação, sua luta para que nós filhos/as dos/as trabalhadores/as pudéssemos ocupar esses espaços foi a mais brava postura contra as hegemonias elitistas e opressoras desse país. Seu esforço e legado jamais serão esquecidos.

RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado integra-se ao grupo de pesquisa “Escola, Currículo e Formação Docente” da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e tem como objetivo analisar a formação continuada dos/as alfabetizadores/as da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), de Caxias – MA e as repercussões em suas práticas. É um estudo pautado na defesa do direito à alfabetização para todas as Pessoas Jovens e Adultas. Deste modo, adotamos a abordagem qualitativa, optando pela utilização de instrumentos e técnicas da pesquisa bibliográfica e documental, entrevista semiestruturada e questionário, sendo o último para fins de construção do perfil das alfabetizadoras. Além disso, caminhamos pelo Esquema Paradigmático de Sanchez Gamboa (2006), que nos permitiu compreender a inter-relação entre a Pergunta e a Resposta, através de seus níveis e pressupostos e nos iluminou a realizar a análise e o tratamento dos dados à luz das técnicas de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), emergindo assim, as categorias emergentes: “Processo necessário para o desenvolvimento docente”, “Formações continuadas na relação com as necessidades formativas das profissionais”, “Percursos formativos dialógicos para ressignificação das práticas”, “Metodológico, na reorganização das abordagens pedagógicas” e “Alfabetização com vistas à criticização para transformação da realidade”. A pesquisa desenvolveu-se em oito escolas do município de Caxias, em que os 12 sujeitos pesquisados lecionavam a alfabetização para a EPJA. As referências teóricas e metodológicas que alicerçaram a discussão sobre Alfabetização foram: Freire (1979, 1987, 2001), Soares (2003), Freire e Macedo (2006), Formação Continuada Arroyo (2006), Moura (2009), Nóvoa (1991, 2021), André (2010), Imbernon (2010, 2013), Barreto e André (2011), Marin (2019), Freire (2013, 2021); Práticas pedagógicas: Romão (2011), Carlos e Vera Barreto (2011), Franco (2012). Freire (2013), na condução metodológica nos ancoramos no pensamento de: Minayo (2001), Dasmasceno (2005), (2006), Bocatto (2006), Gamboa (2006, 2014), Gil (2012), Bardin (2016), Vieira e Côco, (2022) dentre outros/as. Aliados aos estudiosos referenciados recorreremos a leis e pareceres, documentos normativos sobre EPJA e formação continuada, como: a Constituição Federal – CF 1988, Programa Nacional para Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), Plano Estadual de Educação PEE-MA 2014-2025, Plano Municipal de Educação – PME 2015-2025 e outros. As formações continuadas ofertadas pelo município de Caxias, carregam em si um quantitativo maior de elementos que se alinham à perspectiva hegemônica do que a perspectiva contra-hegemônica de educação. Embora, demonstrem um discurso que defende a dialogicidade freiriana, tendem a reforçar os métodos e as técnicas de alfabetização, em detrimento da politização dos/as alfabetizando/as, o que reverbera na prática das mesmas. Contudo, entremeando toda a dinâmica do processo alfabetizador, percebemos um esforço das alfabetizadoras em vincular suas práticas ao tímido desenho da perspectiva contra-hegemônica anunciada nas formações continuadas do município.

Palavras-chave: Formação continuada em serviço. Práticas pedagógicas. Educação hegemônica e contra-hegemônica.

RESUMEN

Esta disertación de maestría se integra al grupo de investigación "Escuela, Currículo y Formación Docente" de la Universidad Federal de Maranhão (UFMA) y tiene como objetivo analizar la formación continua de los/as alfabetizadores/as de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), de Caxias – MA y las repercusiones en sus prácticas. Es un estudio basado en la defensa del derecho a la alfabetización para todas las Personas Jóvenes y Adultas. De este modo, adoptamos el enfoque cualitativo, optando por la utilización de instrumentos y técnicas de la investigación bibliográfica y documental, entrevista semiestructurada y cuestionario, siendo este último para la construcción del perfil de las alfabetizadoras. Además, nos movemos por el Esquema Paradigmático de Sanchez Gamboa (2006), que nos permitió comprender la interrelación entre la Pregunta y la Respuesta, a través de sus niveles y supuestos, y nos iluminó para realizar el análisis y el tratamiento de los datos a la luz de las técnicas de Análisis de Contenido (Bardin, 2016), emergiendo así, las categorías: “Proceso necesario para el desarrollo docente”, “Formaciones continuadas en relación con las necesidades formativas de las profesionales”, “Recorridos formativos dialógicos para la resignificación de las prácticas”, “Metodológico, en la reorganización de los enfoques pedagógicos” y “Alfabetización con miras a la crítica para la transformación de la realidad”. La investigación se desarrolló en ocho escuelas del municipio de Caxias, donde los 12 sujetos investigados enseñaban alfabetización para la EPJA. Las referencias teóricas y metodológicas que sustentaron la discusión sobre Alfabetización fueron: Freire (1979, 1987, 2001), Soares (2003), Freire y Macedo (2006), Formación Continua Arroyo (2006), Moura (2009), Nóvoa (1991, 2021), André (2010), Imbernon (2010, 2013), Barreto y André (2011), Marin (2019), Freire (2013, 2021); Prácticas pedagógicas: Romão (2011), Carlos y Vera Barreto (2011), Franco (2012). En la conducción metodológica nos anclamos en el pensamiento de: Minayo (2001), Dasmasceno (2005, 2006), Bocatto (2006), Gamboa (2006, 2014), Gil (2012), Bardin (2016), Vieira y Côco (2022), entre otros/as. Aliados a los estudiosos referenciados, recurrimos a leyes y dictámenes, documentos normativos sobre EPJA y formación continua, como: la Constitución Federal – CF 1988, Programa Nacional para la Formación de Profesores de la Educación Básica – PARFOR, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDBEN, Plan Nacional de Educación – PNE (2014-2024), Plan Estatal de Educación PEE-MA 2014-2025, Plan Municipal de Educación – PME 2015-2025 y otros. Las formaciones continuadas ofrecidas por el municipio de Caxias llevan en sí un mayor número de elementos que se alinean con la perspectiva hegemónica que con la perspectiva contrahegemónica de educación. Aunque demuestran un discurso que defiende la dialogicidad freiriana, tienden a reforzar los métodos y técnicas de alfabetización, en detrimento de la politización de los/as alfabetizandos/as, lo que se refleja en la práctica de estos. Sin embargo, entrelazando toda la dinámica del proceso alfabetizador, percibimos un esfuerzo de las alfabetizadoras por vincular sus prácticas al tímido diseño de la perspectiva contrahegemónica anunciada en las formaciones continuadas del municipio.

Palabras clave: Formación continua en servicio. Prácticas pedagógicas. Educación hegemónica y contrahegemónica.

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CF	Constituição federal
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJAI	Educação de Jovens Adultos e Idosos
EPJA	Educação de Pessoas Jovens e Adultas
FMI	Fundo Monetário Internacional
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEMA	Instituto Estadual de Ciência e Tecnologia
IFMA	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MHF	Modelo Hegemônico de Formação
MHF	Modelo Hegemônico de Formação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Educação
PAS	Programa de alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Programa Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMECT	Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 01 – Esquema paradigmático (construção da lógica reconstituída)	23
Figura 02 – Fases da análise de conteúdo.....	28
Figura 03 – Índice de alfabetização da população de 15 anos ou mais 1990-1991.....	56
Figura 04 – Localização de Caxias no mapa do estado do Maranhão.....	98
Figura 05 – Mapa de Caxias e limites com outros municípios.....	99
Figura 06 – Formação permanente numa perspectiva Multidimensional de Vera Candau..	124
Figura 07 – Esquema conceitual de Paulo Freire: pressupostos do diálogo.....	128

TABELAS

Tabela 01 - Analfabetismo por região de 15 anos de idade ou mais 1996.....	60
Tabela 02 - Programa de Alfabetização Solidária (PAS) <i>versus</i> sua Operação.....	67

QUADROS

Quadro 01 – Alfabetizadoras Do Município De Caxias.....	109
--	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Situando o objeto de estudo	14
1.1.1 Itinerários de vida que levaram ao objeto de estudo.....	19
1.2 Itinerários metodológicos: caminhos percorridos	21
1.3 Estrutura da Dissertação	31
2 CONFIGURAÇÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990	33
2.1 Formação de alfabetizadores/as de pessoas jovens e adultas em discussão	33
2.2 O Modelo Hegemônico de Formação (MHF) e Modelo de Formação Emergente	50
2.3 Revisitando a formação de professores/as alfabetizadores/as a partir da década de 1990	57
2.3.1 Encontros e desencontros com a Formação de Alfabetizadores/as.....	57
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES/AS EPJA E A PRÁXIS PEDAGÓGICAS	80
3.1 Compreendendo as práticas pedagógicas.....	80
3.2 Práxis, o que é?	86
3.3 Práxis: possibilidade formativa de professores/as alfabetizadores/as da EPJA.....	91
4 FORMAÇÃO CONTINUADA DAS ALFABETIZADORAS EPJA: um olhar sobre a prática das alfabetizadoras do município de Caxias	99
4.1. Aspectos históricos, sociais, econômicos e educacionais de Caxias.....	99
4.1.2 Caxias e sua organização educacional	105
4.1.2.1 Composição da Educação de Pessoas Jovens e Adultas – EPJA em Caxias	107
4.2 Formação Continuada de Alfabetizadores/as EPJA de Caxias	110
4.2.1 Alfabetizadoras em foco: relatos e vivências formativas	115
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: o amarrar dos fios.....	158
REFERÊNCIAS	161

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos/as alfabetizadores/as de pessoas jovens e adultas.	175
APÊNDICE B – Questionário de perfil	177
ANEXO A – Carta de aceite da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia – SEMECT de Caxias – MA	180
ANEXO B – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética	181

1 INTRODUÇÃO

1.1 Situando o objeto de estudo

As discussões sobre a formação de professores no Brasil se intensificaram nas últimas três décadas, impulsionadas pelas problematizações do pensamento pedagógico que tiveram repercussões no cenário educacional. Esse movimento consolidou um campo de estudo próprio, desvinculado de áreas como didática, currículo e práticas de ensino. A relevância da temática ganhou destaque nos debates educacionais, estabelecendo-se gradativamente como um campo específico de pesquisa sobre a formação docente (André, 2010).

O cenário da década de 1990 refletia a ampliação dos direitos previstos na Constituição Federal de 1988, como a democratização do acesso à educação, reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96. No entanto, essa expansão entrava em conflito com as políticas neoliberais defendidas pelo Consenso de Washington, realizado em 1989, que visava reduzir os gastos públicos e diminuir a responsabilidade do Estado em diversos setores, especialmente na educação. Assim, enquanto o Brasil avançava na garantia de direitos sociais, enfrentava a pressão para adotar as medidas neoliberais propostas pelo Consenso de Washington. No Brasil, as políticas de caráter neoliberal foram incorporadas, desencadeando um amplo regime de reformas fiscais, econômicas, políticas, administrativas, previdenciárias e educacionais, entre outros reordenamentos, que passaram a definir um Estado mínimo, executando diretrizes neoliberais e capitalistas (Saviani, 2019).

Essas orientações impactaram a estrutura educacional, levando o Estado a buscar investimentos do setor privado, resultando na criação do programa de pedagogia corporativa. Nesse contexto, foi articulada a criação da LDBEN (Lei nº 9.394/96), dos currículos comuns e da ampliação das avaliações em larga escala, que passaram a influenciar o ritmo, os investimentos e as práticas educativas, refletindo também na qualidade do trabalho pedagógico docente e evidenciando a necessidade de desenvolver processos de formação continuada em serviço.

Para Nóvoa (1992), a década de 1990 fica marcada pela veemência da formação docente, principalmente no que se trata da formação contínua, pois questões da formação inicial percorriam por trajetos de resolução, o que consolidava a busca pela melhoria da atuação docente ser uma prática inerente a vida profissional.

A partir desses reordenamentos, as orientações que influenciavam as formações dos/as professores/as estariam ligadas aos princípios neoliberais vigentes, que tinham como intento a

qualificação célere e mínima para os/as alunos/as, sem suporte crítico e instrumental para a classe trabalhadora, no sentido de formar mão de obra barata para atender as demandas do mercado privado, tendo em vista que o Estado não amparava o/a cidadão/ã, considerando que também sofria as pressões desse setor. Nessa lógica, entendemos que o neoliberalismo tinha/tem a bandeira da educação para a empregabilidade, essa situação reafirma a ambiguidade da década de 1990.

Na LDBEN de 1996, a Educação para Pessoas Jovens e Adultas¹ (EPJA) se localiza não mais com um caráter compensatório, como anteriormente, mas uma modalidade que transita entre os níveis de ensino Fundamental e Médio. Em seu art. 37 sublinha que essa modalidade “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996).

A década de 1990 foi um marco importante para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), pois nela começaram a surgir os primeiros resultados da Constituição de 1988, o que impulsionou as discussões sobre educação na Conferência de Jomtien, em 1990. Esses debates contribuíram para a inclusão da EPJA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), alinhando-se aos movimentos globais que defendiam a educação para todos. Na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em 1990, na Tailândia, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), os países membros elaboraram o documento que visa garantir educação universalizada, a “*Declaração Mundial sobre Educação para Todos*”, que propunha a democratização do acesso à educação.

Destacou-se no evento a necessidade de cooperação entre as nações para que efetivassem uma aprendizagem que englobassem todos/as. Com o olhar para as pessoas jovens e adultas que não puderam ser alfabetizadas na infância, a mencionada conferência assumiu grande importância, diante do cenário de inaccessibilidade à educação nos países latino-americanos, especificamente do Brasil, que no ano de 1991, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, tinha uma população com cerca de 19 milhões de pessoas acima de 15 anos não alfabetizadas, representando 20% da população nacional (IBGE, 1991).

¹ Cabe sublinhar que optamos por Educação de Pessoas Jovens e Adultas – EPJA, partindo excepcionalmente das bases epistemológicas, das nossas interações, experiências, cosmovisão, postura de professor/a, e sobretudo, nosso achegamento à perspectiva do reconhecimento ontológico em Freire, reconhecendo os sujeitos EPJA e sua predisposição para serem “Seres mais”. Evidenciamos, ainda, a visibilidade feminina, suprimida em contextos patriarcais, a unificação da pessoa idosa ao conceito da pessoa adulta defendida na CONFINTEA, além da valorização de outros grupos que se fazem presentes nas salas da EPJA.

Desse modo, no corpo da LDBEN, a EPJA passa a percorrer por um caminho a ocupar um espaço legal nos arcabouços normativos do país.

A EPJA presente na LDBEN foi uma grande conquista, principalmente para população sem escolarização, pois a sua proposta organizacional prevê a garantia de acesso desses sujeitos aos níveis de ensino, garantindo assim o direito constitucional e a possibilidade de superação das forças neoliberais. Principalmente, as pessoas que ainda não foram alfabetizadas.

E por vivermos numa sociedade grafocêntrica, que valoriza a escrita e cujo acesso aos bens sociais como trabalho, depende de quem tem o domínio da leitura e escrita (mas, que o acesso não é para todos/as), o uso de práticas de leitura e escrita é recorrente e excludente no cotidiano. Para melhor entendermos o objeto em estudo, precisamos mencionar o *lócus* da pesquisa, Caxias, um município do Maranhão.

O Estado do Maranhão, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dispõe de uma área territorial 329.651,496km², com uma população estimada de 7.152.22 milhões de habitantes, e o seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é 0,639 (IBGE, 2022, 2019, 2010). Nosso Estado, apesar de sua ampla extensão territorial e de sua considerável população, apresenta um contexto de desigualdade quase crônico, com seu IDH sendo o penúltimo no ranqueamento nacional, apresentando ainda uma renda *per capita* mensal de apenas R\$ 814,00 reais, enquanto a média nacional é de R\$ 1.625,00 (IBGE, 2022).

Aliado a essa questão, observamos que o Maranhão possui 217 municípios, dos quais 10 são considerados de extrema pobreza. Desses, 4 apresentam um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) inferior a 0,500 (Brasil, 2018). Essa realidade também afeta a educação, já que, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE (2019), cerca de 820 mil pessoas no estado não foram alfabetizadas na infância ou têm trajetórias escolares interrompidas, representando 15,6% da população. Esse cenário agrava o analfabetismo no estado, afetando a qualidade de vida, o acesso aos bens sociais e resultando em condições de trabalho com salários baixos e precárias, afetando diversos municípios em todas as regiões do Maranhão.

Na região leste do Estado, a cidade de Caxias, que já foi considerada a mais importante do Maranhão, conhecida como a Princesinha do Sertão e a Terra das Palmeiras, hoje apresenta a quinta maior população, com 165 mil habitantes e, é a 11^o em extensão territorial, ocupando uma área aproximada de 5.196 km² (IBGE, 2020). Com o seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de apenas 0,624 (Brasil, 2010), a cidade sofre com a falta de saneamento básico, pouco investimento na educação, necessitando de comprometimento e

vontade política, em particular nos últimos 08 anos, período em que o município registrou um vertiginoso declínio, em que se vive(u) retrocessos históricos.

Ainda acerca dos dados do IBGE de 2022, o município possui 17,5% de sua população acima de 15 anos que ainda não foi alfabetizada (Brasil, 2022). Diante do exposto, entendemos que a oferta escolar, sobretudo a oferta de alfabetização para as pessoas jovens e adultas, se torna imprescindível para o melhoramento e (re)inserção social desses sujeitos. Essa compreensão está presente no Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025, que objetiva a garantia do direito ao acesso à educação, bem como a permanência das pessoas jovens e adultas que não concluíram sua escolarização na idade adequada, para reduzir consideravelmente o contexto de analfabetismo do município (Caxias, 2015).

Enfrentar esse desafio um /a um/a alfabetizador/a que dê conta desse processo. Daí porque é importante que os/as alfabetizadores/as busquem nas formações contínuas em serviço instrumental e autonomia para refletirem sobre suas práticas pedagógicas para atender as demandas do público EPJA, que veem na modalidade uma alternativa para mudança de suas vidas. Assim, recai sobre o/a alfabetizador/a a tarefa de apresentarem o mundo grafofonêmico e aguçarem a capacidade crítica, suavizando à inserção social dos sujeitos. A continuidade formativa, portanto, é um direito aos/as alfabetizadores/as.

Diante dessa questão, a Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Caxias afirma que a “formação continuada do professor precisa contemplar os fundamentos da educação e suas tendências, buscando a melhoria do ensino, alinhando-a ao Projeto Político Pedagógico (PPP)” e diante da interlocução entre a teoria e prática, mais adiante afirma que “Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia promoverá formação continuada para os educadores, visando à interface entre teoria e prática” (Caxias, 2019, p. 32-197).

Diante do percentual de 17,5% da população acima de 15 anos não alfabetizada em Caxias, e considerando aqueles que frequentam a escola, mas não conseguem se alfabetizar, percebemos que os requisitos estabelecidos por documentos oficiais, como a LDBEN, não são suficientes para atender às necessidades educacionais desses homens e mulheres. Além disso, entendemos que a formação continuada e em serviço é fundamental para a melhoria da prática docente. Dado que essas pessoas continuam sem acesso aos bens, cultura e direitos proporcionados pela alfabetização, decidimos investigar o processo de formação continuada dos alfabetizadores no município de Caxias-MA. Por entendermos que jovens e adultos necessitam da alfabetização para se reconhecerem como cidadãos, percebemos a importância de investigar se os/as alfabetizadores/as da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) no município participam de processos formativos contínuos, a fim de subsidiar seu trabalho

docente. Além disso, buscamos compreender as implicações dessas formações em suas práticas pedagógicas..

Diante desse cenário de analfabetismo e da organicidade do município para a formação contínua em serviço dos/as alfabetizadores/as, emergiu o seguinte problema de nossa investigação: *A formação continuada em serviço ofertada pelo município de Caxias- MA contempla as possíveis lacunas teórico-metodológicas e práticas dos/as alfabetizadores/as?*

Para esclarecer o problema, construímos as questões orientadoras:

Em qual concepção de formação está ancorada a formação continuada ofertada pelo município de Caxias aos alfabetizadores/as da EPJA?

A prática dos/as alfabetizadores/as de Caxias se alinha com a formação continuada ofertada?

Quais as repercussões da formação continuada ofertada, na prática dos/as alfabetizadores/as?

Para responder essas indagações, elegemos como objetivo geral:

Analisar a formação continuada dos/as alfabetizadores/as da Educação de Pessoas Jovens e Adultas - EPJA, de Caxias – MA e as repercussões em suas práticas.

E como objetivos específicos:

- discutir as concepções de formação continuada para alfabetizadores/as de pessoas jovens e adultas, surgidas a partir da década de 1990, na perspectiva de localizar em qual concepção está ancorada as formações adotadas pelo município pesquisado;
- identificar a relação entre a perspectiva de formação contínua em serviço desenvolvida no município de Caxias e a prática dos/as alfabetizadores/as de EPJA;
- analisar as implicações da formação contínua em serviço, nas práticas dos/as alfabetizadores/as da EPJA do município pesquisado.

Entendemos que a educação continuada é essencial para a vida profissional dos docentes. Quando desenvolvida sob uma perspectiva crítica, permite que os alfabetizadores reflitam sobre suas práticas. Consideramos essa reflexão como um movimento entre o pensar e o fazer, e o pensar para o fazer, o que promove a construção da autonomia e percepção docente. Além disso, acreditamos que as formações continuadas possibilitam a adoção de novas

abordagens pedagógicas e a busca por estratégias que atendam às demandas de aprendizagem dos alunos, resultando na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Compreendemos que a formação inicial dos/as alfabetizadores/as é fundamentalmente necessária, no entanto não consegue sozinha atender as múltiplas demandas das turmas EPJA, em especial de alfabetização, por isso a continuidade formativa, sobretudo, em serviço é aconselhável, além de ser um direito, haja visto que permite esses profissionais apreenderem novos horizontes pedagógicos, além de favorecer ressignificação de suas abordagens e práticas de alfabetização, essa metamorfose é o que nutre a condição de alfabetizador/a, sempre inacabada.

Esse processo *continuum* da formação em serviço fornece condições aos/as alfabetizadores/as de refletirem sobre seu compromisso político e social, para que dessa maneira consigam entender as peculiaridades dos sujeitos EPJA, com seus dilemas e dificuldades. Os percursos formativos em serviço pavimentam a reorganização do trabalho docente. Porém, para que haja uma materialização desses trajetos formativos, os/as professores/as necessitam se constituírem sujeitos desse processo, não apenas objetos, com predisposição para que superem as limitações e dificuldades que impossibilitam o desenvolvimento da ação docente.

As referências teóricas e metodológicas que alicerçaram a discussão sobre Alfabetização foram: Freire (1979, 1987, 2001), Soares (2003), Freire e Macedo (2006), Formação Continuada Arroyo (2006), Moura (2009), Nóvoa (1991, 2021), André (2010), Imbernon (2010, 2013), Barreto e André (2011), Marin (2019), Freire (2013, 2021); Práticas pedagógicas: Romão (2011), Carlos e Vera Barreto (2011), Franco (2012). Freire (2013), na condução metodológica nos ancoramos no pensamento de: Minayo (2001), Dasmasceno (2005), (2006), Bocatto (2006), Gamboa (2006, 2014), Gil (2012), Bardin (2016), Vieira e Côco, (2022) dentre outros/as. Aliados aos estudiosos referenciados recorreremos a leis e pareceres, documentos normativos sobre EPJA e formação continuada, como: a Constituição Federal – CF 1988, Programa Nacional para Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), Plano Estadual de Educação PEE-MA 2014-2025, Plano Municipal de Educação – PME 2015-2025 e outros.

1.1.2 Itinerários de vida que levaram ao objeto de estudo

Peço licença neste trecho do trabalho para usar a primeira pessoa, pois a minha relação com o objeto de estudo se inicia bem antes dos estudos no curso de mestrado, uma vez que a maior parte de minha infância se passou no Quilombo Assuviente, zona rural do município de Matões, no interior do nosso Estado, uma pequena comunidade distante da cidade, região muito esquecida pelo poder público, logo, empobrecida, com muitos lavradores e quebradeiras de coco, dentre eles/as os meus pais, um senhor com trajeto escolar descontinuado e minha mãe, uma brava mulher; que desde de infância teve vedado seu direito de acessar o mundo letrado. Além deles, estive sempre rodeado por inúmeros homens e mulheres (jovens e idosos/as) que não se apropriaram da leitura e escrita, por estar nesse contexto de dificuldades. Aprendi a quebrar coco, tirar azeite, fazer carvão para ajudar minha mãe, pois era ela quem comprava meus materiais escolares.

Nas rodas das quebradeiras de coco, sempre ouvia as colegas de minha mãe contarem suas sofridas histórias, da fome que passaram, dos estudos que nunca puderam iniciar ou completar, das dificuldades que essas mulheres nascidas nas décadas de 1950/60/70 passaram por não saberem ler ou escrever, pelo machismo de sua época, remodelado e latente até hoje, que as impediu de estudar, pois ao se casarem bem novas e casadas, dedicaram-se aos filhos e esposo. E nas colheitas de arroz, feijão, semeando a maniva² ouvindo e convivendo também com os lavradores amigos de meu pai.

Embora não tivessem consciência da perversidade neoliberal e como ela os/as afetava, dialogavam sobre as contrariedades que viviam, relatavam a partida dos/as filhos/as, com pouca ou nenhuma escolarização que buscavam melhores alternativas de vida em outros estados, sobretudo, do Centro-oeste. Coletivo de anciãos com chapéu de palha, que não dominavam a conjugação grafonêmica, mas que com suas enxadas e facões na cintura muito entendiam sobre a agricultura, animais, sobre a natureza, eram provas vivas do descuido do Estado executor dos anseios capitalistas.

Convivendo com a deslegitimidade de nossas cidadanias, estudei numa escola feita com paredes de argila e telhado de palhas de coco babaçu, de pau-a-pique, íamos num carro “pau-de-arara”. Foram muitos anos sem livros, professores/as, com professores/as sem formação ou sem formação condizente com a disciplina que ministravam, sem lanche, sem o direito de escolher, sequer de reivindicar, pois nos era ensinado que na tentativa de nos domesticar e introjetar a consciência prescrita, que aquele cenário era certo e seria o máximo que conseguiram nos proporcionar, por isso deveríamos ser gratos e jamais reclamar.

² Na mencionada região, a maniva é conhecida como o caule da planta mandioca ou macaxeira, que serve para o plantio, dessa forma, não plantamos mandioca, estamos plantando o caule selecionado, pois não há sementes.

Situado nesse contexto de inaccess, vedação de direitos, sobretudo, à educação, com o tempo fui percebendo que, aqueles/as que não foram oportunizados/as à escolarização, sofrem com a pior qualidade de vida, com menos oportunidades, estratificados/as, a exemplo de meus pais, que encontraram na lavoura e nos babaçuais uma possibilidade de subsistência, e por fazer parte desse contexto, sou um homem do campo, quebrador de coco e parcialmente lavrador, pois não domino todas atividades que são exercidas. Nesse contexto, entendi que a alfabetização representa muito mais que apropriação de fonemas e grafemas, pois homens e mulheres que percorrem por uma alfabetização humanizadora integram o mundo, tornando-se s dele e não mero objeto.

Nessa linha condutora, é importante mencionarmos que a alfabetização não garante criticidade, estabilidade econômica e superação das malezas sociais, tampouco nas turmas de alfabetização os/as alfabetizados/as terão disponibilidade e predisposição para se tornarem sujeitos com autonomia, percepção crítica e ação social, por isso a formação continuada em serviço apresenta grandes implicações para que os/as alfabetizadores/as compreendam esses sujeitos, olhando pela ótica das pessoas jovens e adultas, bem como entendam seu compromisso social como alfabetizadores/as e busquem dentro desse contexto elementos que possam fortalecer esse processo e torna-lo menos mecânico e mais dialógico.

1.2 Itinerários metodológicos: caminhos percorridos

Partindo dos princípios da matéria freiriana, que alega a necessidade da busca numa perspectiva dialógica, assumimos este caminho de estudo, entendendo que os trajetos no campo científico são percursos que exigem dos/as pesquisadores/as disponibilidade de resignificação — de si e dos espaços que integram a partir dos construtos desenvolvidos. Desse modo, nesse itinerário de busca, nos esforçamos para exercer a compreensão de inacabamento, eticidade e rigorosidade, elementos indispensáveis para a construção do conhecimento, pois entendemos, como Freire (1987) que quando partimos da curiosidade ingênua e nos aproximamos da consciência crítica, reconhecemos a nossa condição de seres determinados, daí a necessidade do diálogo.

Para Freire, a disponibilidade para a dialogicidade e escuta são elementos/ações que nos permitem a compreensão dos contextos investigados, das vozes que trazem suas experiências, demandas, anseios, dilemas e outros aspectos recorrentes no espectro da pesquisa (Freire, 1987). Portanto, constrói-se essa compreensão no bojo “social e não individual, pois nossa

condição de seres inacabados nos insere em um permanente processo social de busca” (Vieira; Côco, 2022, p. 05).

A aproximação epistemológica de nossa investigação ao ideário de Freire guia-nos a desenvolvermos uma postura e compressão acerca do percurso de investigação, tendo como elemento fundante os princípios dialógicos, que se nutrem de uma visão democrática e ontológica, orientam-nos à escuta das percepções, experiências e dilemas dos outros.

Nesse direcionamento, entendemos que no processo dialético de investigação a relação intrínseca entre o objeto e o sujeito supera o paradigma em que o sujeito epistêmico está sobre o objeto estudado, porém nessa propositura, a ação comutativa favorece novas abordagens de pesquisa (Damasceno, 2005). Nessa perspectiva, o caminho torna-se mais fecundo, para que se possa compreender o fenômeno e articular estratégias que busquem o melhoramento da realidade estudada, percorrendo ainda por vertentes que intentem a clarificação para a emancipação dos sujeitos sociais.

Partindo dessas concepções, inferimos que o caminho investigativo dá-se inicialmente com as organizações das ideias/pressupostos em coadunação com os/as autores/as que sustentam as proposições apresentadas. Assim sendo, entendemos que o levantamento bibliográfico é uma etapa imprescindível para toda e qualquer pesquisa científica, tendo em vista que dá corporeidade ao percurso investigativo e demonstra respostas já alcançadas de problemas de pesquisas com objetos de estudo semelhantes, o que subsidia novas pesquisas e demonstra lacunas que ainda não foram investigadas. Portanto, a revisão bibliográfica constrói-se como o alicerce da pesquisa, pois:

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (Bocato, 2006, p. 266).

Segundo a visão do autor, a pesquisa bibliográfica dá sustentações para o desenvolvimento da pesquisa, de modo que evidencia um vasto conjunto de obras, produções e outros recursos bibliográficos que devem ser organizados e sistematizados pelo/a pesquisador/a, para que assim consiga sincronizá-las para o endossamento de sua produção de conhecimento. Essa prática

deve ser inerente ao campo formativo dos estudantes, professores/as e todos/as que atuam na pesquisa científica, tornando-se uma rotina, como assevera Fontana:

Essa rotina se faz necessária pois esse conjunto amplo de indivíduos possui o interesse de conhecer as mais variadas, plurais e distintas contribuições científicas disponíveis sobre um determinado tema. É a pesquisa bibliográfica que oferece o suporte a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa, uma vez que auxilia na definição do problema, na determinação dos objetivos, na construção de hipóteses, na fundamentação da justificativa da escolha do tema e na elaboração do relatório final (Fontana, 2018, p. 66).

Essa rotina emerge desde os primeiros passos dos/as estudantes de graduação ou das etapas dos/as pesquisadores/as, tendo em vista que a pesquisa bibliográfica é inerente à qualquer investigação científica, já que subsidia com sustentações teóricas sobre o objeto estudado, evidenciando assim os pressupostos que guiarão o itinerário investigativo. Nessa mesma lógica, segundo Minayo (2001), esse tipo de pesquisa coloca frente a frente os anseios do/a pesquisador/a com as produções que foram desenvolvidas acerca do seu universo de interesse. Dessa maneira, a pesquisa nos encaminhou a revisitarmos leis e outros documentos normativos que tratam sobre formação continuada em serviço, organização da EPJA no arcabouço legal e nas agendas de erradicação do analfabetismo.

E por esses documentos apresentarem dados importantes sobre o objeto de estudo, tratando em especial do direito à formação continuada dos/as alfabetizadores/as, consideramos essas fontes de dados necessárias para a sustentação do arcabouço teórico de nossa pesquisa, por evidenciarem de forma sistemática a garantia das formações continuadas e contínuas em serviço de professores/as, mas aqui destacamos a de alfabetizadores/as EPJA, que trabalham com um público com trajetórias escolares inacabadas ou não iniciados.

Nessa mesma linha de entendimento, Gil (2012), esclarece que nesse tipo de pesquisa os documentos devem passar por um tratamento analítico, em que ainda não foram analisados, ou que aceitem novas análises, olhares, novos manuseios, abordagens, sendo assim — [...] “ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2012, p. 05).

Em nosso caso, os documentos nos auxiliaram a situar legalmente o nosso objeto de estudo, assim como iluminam os dados que revelam que a formação continuada precisa fazer parte da carreira docente, pois contribui de forma significativa para o desenvolvimento profissional, possibilitando novas abordagens e reorganização das práticas pedagógicas que, consequentemente, podem melhorar e elevar a qualidade do ensino.

Para o mesmo autor, a utilização de documentos nas pesquisas é requerida quando não há ainda uma resposta exata para o problema investigado, ou quando as informações não estão

alinhadas ao ponto de dar respostas ao objeto estudado, apresentando-se com indagações e problematizações que não têm respostas.

Nessa mesma direção, Laville e Dionne (1999, p. 166) elucidam que “[...] um documento pode ser algo mais do que um pergaminho poeirento: o termo designa toda fonte de informações já existentes”. Segundos os autores, a pesquisa documental transcende a possibilidade de documentos impressos. Para nós, os documentos aqui utilizados nos orientaram sobre as exigências legais para o nosso objeto de estudo, tendo em vista que ele segue as normativas legais que regem a organicidade educacional e sobre aspectos da formação continuada e contínua em serviço.

Seguindo a percepção dos mesmos autores, nesse tipo de pesquisa os “[...] dados estatísticos desempenham importante papel em muitas pesquisas. Os organismos nacionais ou internacionais são pródigos neles, a tal ponto que a maioria dos aspectos socioeconômicos de nossas vidas são objeto de tais dados” (Laville; Dionne, 1999, p. 166). Isso torna as fontes de documentos com valor significativo para os/as pesquisadores/as, visto que são fundamentais para certas (re)construções do objeto de estudo, possibilitando enriquecimento na pesquisa, pavimentando assim mais consistência e cientificidade no percurso investigador.

Para a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa, optamos por balizá-la a partir do Esquema Paradigmático ou Matriz Paradigmática³ adotado por Sanchez Gamboa (2006), que pode ser compreendido como o instrumento que desenvolvemos, sendo o processo da reconstituição da lógica ou dos recursos que são estruturados no processo da construção do conhecimento. Desse modo, consideramos que o modelo de paradigma está vinculado à pesquisa durante todo seu itinerário de investigação, pois toda a estruturação, construção e organização dos conhecimentos e saberes são segmentados a partir de vários aspectos constitutivos, a saber: filosóficos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos que assumem a função de manifestação ou omissão no decurso de investigação.

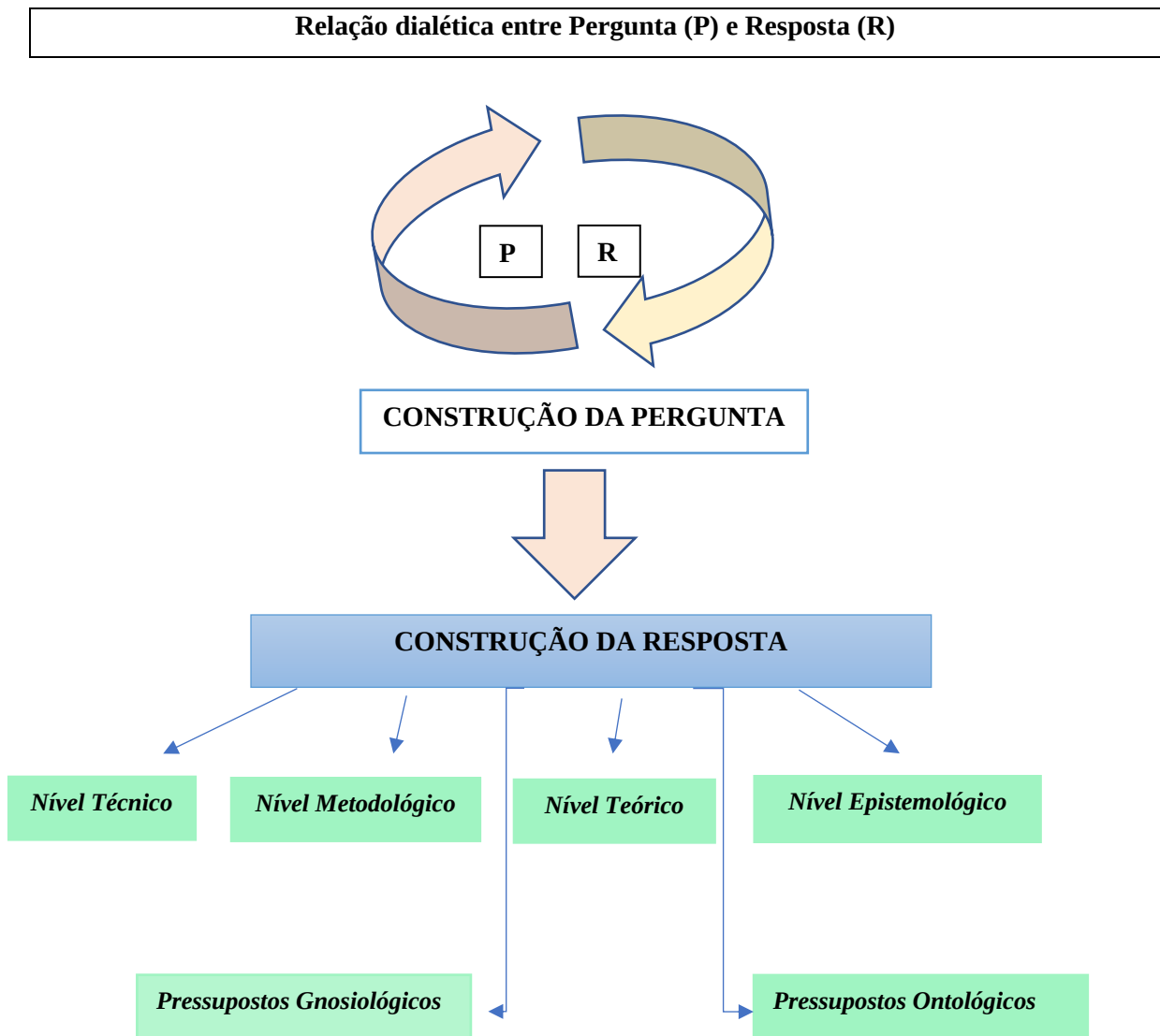
O modelo paradigmático organizado por Gamboa (2006) intenta a elucidação dos níveis e pressupostos da pesquisa, para que o/a pesquisador/a tenha compreensão da totalidade E também das partes que se embricam na construção dos conhecimentos. Essa organização permite ao pesquisador/a capacidade de desenvolver sua pesquisa com percepção de todos os

³ A partir dos estudos e aperfeiçoamentos de Gamboa acerca da gênese paradigmática, em que os estudos tinham preocupação em estudar a qualidade da produção científica no Brasil, as investigações epistemológicas surgem como estratégia para acompanhar o desenvolvimento dos processos investigativos no campo da educação, educação física, especial, história e dentre outras áreas, surgindo como uma espécie de vigilância epistemológica, em que os/as pesquisadores/as assumem uma postura crítica diante dos métodos de investigação. O pioneirismo de Gamboa possibilitou modificações nos modelos de pesquisa, onde recria o Matriz Paradigmática, Esquema Paradigmático termo como ficou comumente conhecido. (Gamboa; Silva 2014)

elementos que são interligados, pois são divididos em níveis e pressupostos, compondo assim a conjunção da tessitura à contextura da pesquisa.

Outrossim, seguindo a lógica reconstituída, a figura abaixo traz a estruturação da matriz paradigmática adotada:

FIGURA 01: Esquema paradigmático (construção da lógica reconstituída).



Fonte: Elaborado pelos/as autores/as a partir do Esquema Paradigmático de Gamboa, 2006.

Seguindo a matriz paradigmática, construímos nosso percurso de investigação a partir do mundo de necessidade, dos problemas e das indagações acerca da formação continuada de alfabetizadores/as de pessoas jovens e adultas e como ela implica suas práticas pedagógicas. E

como a pergunta/problema e resposta se interrelacionam de forma interdependente como mencionado na figura 01, buscamos a resposta para nossas indagações percorrendo pela trilha paradigmática que evidencia os seus níveis e pressupostos.

No nível *técnico*, entendemos e articulamos a técnica para a coleta e organização dos dados e das informações nas entrevistas com os/as alfabetizadores/as EPJA na rede municipal de Caxias; no *metodológico*, desenvolvemos as abordagens e os processos de pesquisa, na relação entre o todo e a parte, bem como os contextos formativos e de atuação que esses/as alfabetizadores/as integram. Cumpre salientar que esse processo foi que nos permitiu compreender a lógica reconstituída, dado que entendemos o objeto estudado em sua totalidade e as partes que o completam.

No nível *teórico*, assentamos nas bases conceituais e documentais que tratam sobre as concepções e as políticas de formação continuada docente, buscamos em autores/as clássicos/as e cultivados/as que nos ajudaram alinhar nossas apreensões acerca desses percursos formativos, bem como da perspectiva crítica que fomos guiados, percorrendo pelo pensamento freiriano, quando destaca a necessidade formativa docente e crítica para que encaminhem os/as alfabetizando/as para a sua emancipação.

No *epistemológico*, identificamos a causalidade e verificamos a validação de cientificidade que sustenta nossa pesquisa. Entendemos que esse crivo é necessário, diante do amplo repertório teórico e metodológico existente, pois nem tudo que é produzido apresenta esses critérios e Gamboa, preocupado com a qualidade dessas publicações já no final do século XX, desenvolve esse método para compreendermos que a pesquisa apresenta seu rito e rigores.

Com o pressuposto *gnosiológico*, pudemos desenvolver relações, conceituações, abstrações sobre o objeto estudado, compreendendo a relação entre o objeto de estudo e nós pesquisadores/as, assim como os critérios que utilizamos para a construção da pesquisa, do conhecimento, do objeto científico. Por fim, no pressuposto *ontológico*, partimos essencialmente de nossa visão holística, sobre homem e mulher, história, sociedade, educação e da formação continuada em serviço dentro desse rol, alfabetizadores/as de pessoas jovens e adultas. Somente dessa maneira é que conseguimos analisar o objeto de estudo, fazendo as conexões, respeitando a sua setorialidade e sua totalidade, pois o esquema, como já anunciamos, representa a reconstrução da lógica e para alcançar esse processo é importante que sigamos esse percurso defendido por seu criador.

O Esquema Paradigmático se alinha à perspectiva qualitativa. Assim sendo, recorreremos aos estudos de Minayo (1994), ao afirmar que a abordagem qualitativa responde a questões

particulares e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, mas compreendido. Nesta linha condutora, sublinhamos que os/as pesquisadores/as:

[..] que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la (Chizzoti, 2010, p. 58).

Entendemos que a pesquisa qualitativa extrapola o alcance daquilo que pode ser somente expressado em cálculos de números e fórmulas matemáticas, uma vez que busca compreender e explicar a dinâmica das relações, processos e fenômenos sociais. Nesse mesmo direcionamento, esse tipo de abordagem, para Bortoni-Ricardo (2008), constrói-se como um processo de desvelamento daquilo que está dentro da “caixa preta”, que por estarem submersos em ações cotidianas, alguns processos/fenômenos que acontecem no ambiente escolar acabam se tornando invisíveis para os/as atores/atrizes que dela participam. Daí que a pesquisa qualitativa se consubstancia com o intento de detalhar as dificuldades, desafios e particularidades dessas rotinas, além das características situacionais apresentados pelos sujeitos integrantes da pesquisa. (Richardson, 1999).

No contexto empírico da pesquisa, buscamos escolas pertencentes à rede pública municipal de Caxias – MA, que atendem turmas de alfabetização de pessoas jovens e adultas. Assim sendo, o universo da pesquisa foi constituído por 08 escolas, sendo 07 da zona urbana e 01 da zona rural que ofertam turmas de alfabetização para a EPJA. Quanto aos sujeitos, contamos com a colaboração de 12 alfabetizadores/as, dos/as quais/as 11 são mulheres e 01 homem, 10 são contratados por tempo determinado e 02 são efetivas.

Como técnica de coleta dos dados, adotamos a entrevista e como instrumento, utilizamos o questionário estruturado com perguntas fechadas, para traçar o perfil dos/as alfabetizadores/as. Optamos pela entrevista por entendermos que permite aos sujeitos entrevistados maior liberdade e autonomia para descreverem o seu repertório de apreensões, vivências, percepções, anúncios, denúncias e outros elementos pertinentes.

Segundo Haguette (2010), a entrevista, como qualquer instrumento para coleta de dados está sob a orientação da apreensão do real, sem quaisquer abstrações ou contaminações que possam comprometer a qualidade dos dados produzidos pelos/as informantes, por isso é necessário cuidado para que o/a pesquisador/a não influencie, exija ou comprometa o bem estar

dos sujeitos nesse processo de captação. Entretanto, essa apreensão do real, segundo a referida autora não é uma captura de espelho e precisa levar em conta os elementos contextuais.

E como na entrevista a interação entre pesquisador/a e sujeitos é inevitável, dado que as suas subjetividades são partes imbricadas no percurso de investigação, a subjetividade do/a pesquisador/a está interligada à forma em que faz a leitura da investigação, (re)definindo e (re)fazendo o ambiente investigado. O/A investigado/a, por sua vez, tem sua subjetividade conectada à maneira como e envolve com a pesquisa, como acolhe, compreende e se posiciona diante das proposituras de investigação, além de seu envolvimento com o ambiente investigado. Nesse sentido, de acordo com Rey (2005, p. 24), “a subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade”.

Por isso, a entrevista deve ser previamente construída, para que se compreenda o tempo-espaço dos entrevistados, sua agenda, disponibilidade, evidenciando os objetivos da pesquisa para que esse processo não seja tencionado por quaisquer faltas de informações, cobranças ou se torne enfadonho. Para reafirmar nosso entendimento acerca da entrevista, concordamos que:

A preparação da entrevista consiste numa etapa importante da pesquisa e requer do pesquisador tempo e a execução de certas ações fundamentais, dentre elas: planejar detalhadamente a entrevista; definir os objetivos a serem alcançados; selecionar entrevistados que possuem conhecimento da temática estudada; verificar a disponibilidade e interesse dos entrevistados em participar da entrevista; agendar com antecedência a data, o horário e o local da entrevista; estabelecer procedimentos que garantam aos entrevistados o sigilo absoluto de suas confidências e de suas identidades e elaborar o roteiro ou formulário com as questões consideradas essenciais à efetivação da pesquisa (Oliveira *et al.*, 2020, p. 04).

Por se tratar de um processo de apreensão das vivências, percepções dos/as alfabetizadores/as de pessoas jovens e adultas, entendemos que esse momento era valioso. Logo, foi fundamental estabelecermos uma relação de investigação com os sujeitos, para que sentissem confiança em nossa pesquisa, assim conseguimos demonstrar seriedade e autonomia para conduzir esse percurso, criando “um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente” (Lüdke; André, 1986, p. 35).

O primeiro contato com os sujeitos se deu após a apresentação à gestão da escola. Os/as gestores/as facilitaram com o contato com os/as alfabetizadores/as, e nós os/as abordamos nas respectivas escolas que trabalham no turno noturno, momento em que nos identificamos, apresentamos nossas intenções de pesquisa e os/as convidamos/as para participarem da investigação.

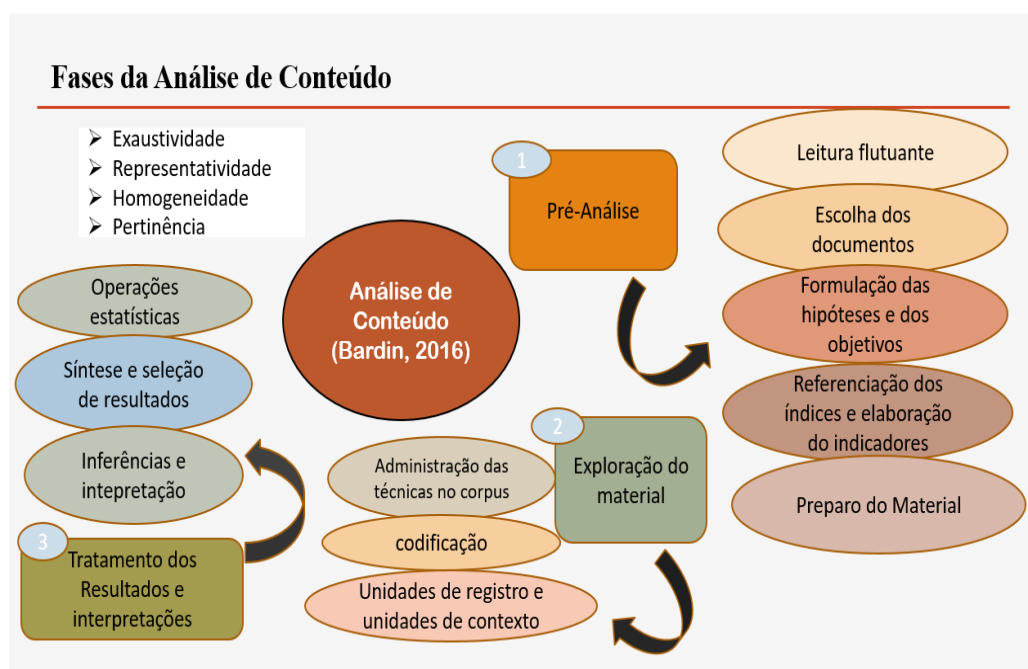
Quase todas as entrevistas foram desenvolvidas nas escolas. Apenas uma entrevista foi desenvolvida na casa de uma das alfabetizadoras, tendo em vista que essa alfabetizadora trabalha em três empregos e tivemos dificuldades de localizá-la na escola em que trabalha. Foram 15 encontros individuais com tempo médio de 35 minutos. Como sabemos, realizar pesquisas no Brasil não é tarefa fácil e nosso percurso não fugiu a essa regra, uma vez que muitos dos sujeitos pesquisados trabalham em dois ou até em três turnos e empregos que fogem do escopo da educação, o que os/as sobrecarrega e os/as deixa com tempo limitado. Isso provocou desencontros, indisponibilidades para o a realização das entrevistas e acabou prologando a coleta dos dados.

As entrevistas foram gravadas com autorização prévia dos sujeitos, tendo sido apresentada e coletado a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), utilizamos um celular com o aplicativo, que evita a captação de ruídos e melhora consideravelmente a qualidade das gravações.

Após o momento de coleta dos dados, ocorreu o processo de transcrição, para que pudéssemos analisar as categorias levantadas na investigação, aos quais estão interligadas na perspectiva da técnica da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2004).

A referida técnica possibilitou-nos tratar todo o material textual, dada a necessidade da leitura aprofundada e, com isso, permitiu uma análise ampla dos dados obtidos e proporcionou a constituição de agrupamentos de elementos de significados mais próximos, possibilitando a formação de categorias mais gerais de conteúdo (Bardin, 2004). A figura abaixo indica os passos que seguimos,

FIGURA 02 – Fases da análise de conteúdo.



Fonte: Bardin (2016)

O propósito da referida técnica é a identificação de padrões, significâncias e temas que estão presentes nos dados obtidos na pesquisa empírica, o que favorece sua interpretação. No entanto, além da análise do texto, é importante que se leve em consideração aspectos com sentimentos, silenciamentos, posturas e outras manifestações expressadas pelos sujeitos no processo da coleta dos dados. A AC percorre pela perspectiva de compreensão subjacente dos dados para que se possa extrair conclusões relevantes. Para tanto, esse processo, como menciona a figura 01, requer rigor e deve ser seguido de forma sequencial.

Na execução da técnica da AC, iniciamos pela *pré-análise*, etapa em que desenvolvemos a leitura flutuante. Esse primeiro passo foi importante para que pudéssemos nos familiarizar com os dados obtidos⁴, conhecermos o que captamos no campo empírico e termos os momentos de intuições sobre o material coletado, em nosso caso, nessa leitura observamos que muitas respostas tinham muito o que agregar à nossa pesquisa. Outras não coadunavam com o objeto de estudo. Esse primeiro contato é sistemático e de organização, é o encaminhamento para o início das análises (Bardin, 2016). Cumpre salientar que essa etapa também foi necessário cuidado, pois seguindo o esquema, cumprimos a regra de exaustividade, observando todo o material, revisitando teorias, buscamos equiparar as bases teóricas, partindo de uma crítica e apurada sobre os dados alcançados.

Na *Exploração do material*, após termos compressão da totalidade, do *corpus*, iniciamos com a criação das unidades de sentido, fase em que fizemos uma (re)leitura das respostas e traduzimos as respostas em frases que as representassem, codificando-as e as agrupando em grupos que se assemelhassem. Esse processo requer muita atenção e conhecimento dos dados, pois essa fase é o primeiro passo para a categorização. Para Bardin (2016, p. 147), a categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

⁴ Essa leitura deve ser um procedimento tranquilo, sem pressa e rigor exacerbado, pois deve ser uma leitura despreocupada e pretensiosa ao mesmo tempo. É a etapa em que você observa os dados obtidos e compreende seus principais achados, vendo o que mais contempla seu objeto de estudo, o que não é um processo simples e de familiarização, porém não pode ser desenvolvido de forma aligeirada. Ademais, é a etapa em que você cria as conexões teóricas, busca novas ou revisita as que você utilizou no seu referencial teórico, em suma, a pré-análise é a fase em que você estabelece a base de sua análise.

Na criação das categorias, levamos em consideração alguns aspectos, a saber: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência e objetividade/finalidade⁵. Esse passo a passo nos possibilitou mais cuidado para criação, bem como vemos se as categorias estavam alinhadas com o nosso quadro teórico, pois essa etapa requer cautela, pois as análises serão a fase a seguir, por isso é importante que essa categorização esteja bem sustentada e dialogue com objeto de estudo.

Após a criação das categorias, chegamos à fase no *tratamento dos dados e interpretações*. Foi a etapa em que analisamos as categorias, pois na primeira etapa já tínhamos alinhado ao nosso repertório teórico. Dessa maneira, conseguimos interpretar nossos dados, fizemos nossas inferências, priorizando sempre darmos sentido as nossas análises. Sobre essa etapa, Bardin (2016) nos alerta que é importante para as conexões serem articuladas, haja visto que as categorias devem se envolver com a teoria. Logo, há um diálogo fundamental para a construção da mensagem.

Alinhamos a AC ao esquema ou matriz paradigmática de Gamboa em seus níveis técnicos e metodológicos, pois no nível técnico, temos os instrumentos de coletas e de sistematização dos dados sobre o tema, já no metodológico, sublinhamos que nesta fase se trata da maneira como é organizada a construção dos processos do conhecimento, ou seja, o modo em que são manejadas, articuladas as informações, os dados para a construção da resposta para a pergunta já mencionada.

Dessa forma, acreditamos que a técnica de análise mencionada se encontra adequada ao nosso objeto da pesquisa, tendo em vista que a problemática levantada buscou responder se as formações continuadas em serviço ofertadas pelo município de Caxias preenchem as lacunas teórico-metodológicas e práticas dos/as alfabetizadores/as EPJA. Desse modo, ao categorizarmos os dados obtidos, percorremos de forma sistemática pela proposta da AC de Bardin (2004) e assim podemos afirmar que a técnica aplicada nos possibilitou alcançarmos os objetivos propostos na investigação.

1.3 Estrutura da Dissertação

A dissertação está organizada em quatro seções, a saber: considerações iniciais, em que apresentamos o objeto de estudo, o problema, as questões orientadoras e os objetivos que deram

⁵ *A priori*, criamos as categorias iniciais, após essa primeira ação, fizemos uma nova categorização agrupando as respostas que coadunavam/aproximam e criamos uma nova categoria, chamadas de emergentes, por fim fizemos uma nova categorização, fazendo o mesmo processo até chegar às categorias finais.

corporeidade para o percurso de investigação, trazemos também o percurso teórico-metodológico, que esclarece o tipo de pesquisa, apresentando a sua abordagem de natureza qualitativa, o esquema paradigmático, e a pesquisa empírica, os sujeitos da pesquisa, *lócus* da pesquisa, procedimentos para coleta e análise dos dados.

Na segunda, tratamos das políticas de formação de professores/as no Brasil com recorte histórico a partir da década de 1990, discorrendo sobre os moldes, as percepções, o modelo hegemônico e contra-hegemônico de formação, além das facetas de formação de alfabetizadores/as dentro dos governos no contexto neoliberalizante, além das práticas com vistas aos programas de formação e o contexto de analfabetismo presente no Brasil.

Apresentamos as teorias subjacentes às práticas pedagógicas e a diferença entre esta e a prática educativa, bem como encaminhamentos para uma alfabetização que se aproxime para a edificação da práxis, conceito esclarecido adiante, evidenciando que esse processo associa teoria e prática, destacando que nesse movimento a alfabetização as práticas pedagógicas vislumbram a emancipação das pessoas jovens e adultas. Além disso, refletimos sobre a práxis como aspecto para a formação continuada de alfabetizadores/as, pois favorece a esses profissionais reflexões acerca de suas abordagens, novas estratégias didáticas e formações continuadas para o desenvolvimento das ações alfabetizadoras críticas.

Na penúltima seção, apresentamos o contexto histórico, socioeconômico, cultural e educacional do município de Caxias, pontuando a formação continuada dentro dos documentos municipais, como o Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025. Em seguida, procedemos às nossas análises dos dados obtidos, trazendo as categorias construídas em discussão com nosso repertório teórico, sublinhando a concepção de formação, a frequência em que ocorrem, bem como sua importância, quais aspectos as formações contemplam as práticas das alfabetizadoras e quais implicações em suas práticas.

Destarte, nas considerações finais, analisamos se o problema de investigação foi respondido, se as formações ofertadas pelo município de Caxias conseguem preencher as lacunas teórico-metodológicas das alfabetizadoras, bem como evidenciamos que as reverberações das formações ofertadas, por seguirem o modelo hegemônico, não encaminham para uma alfabetização transformadora, dado que os/as alfabetizadores/as são contratadas e são mais propensas à obediência pedagógica.

2 CONFIGURAÇÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Nesta seção, discorremos sobre as políticas de formação de professores/as implementadas desde a década de 1990. Primeiramente, discutimos como as ações neoliberais implementadas na referida década em países latino-americanos, e em sintonia com os organismos internacionais, refletiram no contexto educacional, sobretudo, na formação de professores/as e os objetivos de uma educação técnica voltada para empregabilidade. Destacamos os modelos de formação hegemônicos e contra-hegemônico em seus aspectos, intencionalidades e como a figura e função docente era vista em cada modelo e de que modo a formação continuada proporciona aos/as professores/as superarem o modelo hegemônico. Ademais, apresentamos o contexto de analfabetismo da década em exame e as configurações da formação de alfabetizadores/as de pessoas jovens e adultas, evidenciando alguns programas para erradicação do analfabetismo e suas fragilidades.

2.1 Formação de alfabetizadores/as de pessoas jovens e adultas em discussão

Com o fim do regime militar, veio à tona a necessidade da redemocratização do país no decurso da década de 1980. Em 1988, é promulgada a Constituição Federal, sendo esta considerada a que mais contempla e reforça a cidadania das pessoas, trazendo em seu bojo a garantia de que todos os sujeitos, em particular aqueles que não puderam concluir na infância os itinerários de escolarização, tenham o direito de acesso e permanência na escola. (Brasil, 1988). Dessarte, a CF também evidencia arcabouço institucional para que pudessem ser articuladas e implementadas readequações no contexto educativo.

Nos últimos 30 anos, países da América Latina, especialmente o Brasil, foram fortemente impactados pelas políticas de organismos internacionais e pelo receituário neoliberal, que os subordinou aos ditames da reestruturação produtiva capitalista. Esse processo alterou as relações no mundo do trabalho e afetou diversos campos da sociedade, inclusive a educação. Nesse contexto, as formações de professores, tanto iniciais quanto continuadas, sofreram influências e, em alguns casos, determinações do movimento hegemônico, que promoveu uma educação voltada para a empregabilidade⁶, baseada no racionalismo técnico e distante de uma formação crítica.

⁶ Como já mencionado, a educação nos moldes neoliberalizantes não intencionava propor uma preparação crítica e revolucionária. Seus ditames visibilizavam a formação célere da classe trabalhadora, para atenderem as

Os alfabetizadores de pessoas jovens e adultas, nesse cenário, careciam de uma formação crítica. Além disso, o número de indivíduos excluídos do mundo letrado era significativo. Em 1999, 19 milhões de jovens e adultos no Brasil ainda não dominavam a leitura e a escrita (FIBGE, 1995; Souza, 1999).

A década de 1990 trouxe para o campo educacional alguns avanços e retrocessos, a saber: na esfera curricular, com a construção dos currículos comuns como os Parâmetros Curriculares (PCNs) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs); no campo das avaliações surgem as manifestações das avaliações em larga escala, aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, e em particular, no campo da formação de professores/as, em que o pensamento pedagógico relutava contra a construção das propostas formativas dentro dos conceitos neoliberais, assim como as propostas hegemônicas endossadas para a formação docente, no sentido de atender as demandas da sociedade neoliberal.

À medida em que se institucionalizou no país as medidas e políticas que contemplem as necessidades das pessoas, frente às desigualdades e inaccessos dos bens sociais, culturais e simbólicos, destacamos a expansão do Neoliberalismo no país. Após o consenso de Washington, em 1989, grandes reformas em países latino-americanos foram articuladas e exigidas pelos organismos internacionais e por muitos estudiosos/as. O neoliberalismo executa expansivas reformas do contexto econômico, político e fiscal dessas nações. No Brasil não foi diferente: foi instaurado um regime reformista, com vistas a diminuir a participação do Estado na manutenção do bem-estar social.

Saviani (2019, p. 499) esclarece que essas reformas no âmbito nacional foi “um programa de rigoroso equilíbrio fiscal, a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos”. Na esteira dessa discussão, compreendemos o caráter reformista e do rápido avanço das concepções neoliberais. Emerge a inflexão acerca da educação, passa-se assumir a ideia do fracasso escolar e da incapacidade do Estado em gerir o bem comum. Dessa forma, o novo ideário configura o processo educativo como um investimento do capital humano⁷, inculcando pessoas a promessa da empregabilidade via escola, o que, no nosso entendimento, é somente uma roupagem da subalternidade, gestada pelo capitalismo, pois ao admitir o princípio da individualidade, ao

demandas do mercado, que buscava cada vez mais mão de obra barata, contexto esse que viabilizava a privatização da educação, a municipalização e as ideologias de conteúdos que tinha como foco a manutenção do Estado capitalista.

⁷ Conceito que traz valor agregado aos profissionais, de forma individual ou coletiva, entendemos como capacidade dos sujeitos, suas habilidades, expertises e outras potencialidades que podem inseri-los no mercado de trabalho, um dos ditames neoliberais.

responsabilizar os/as educandos/as por seus sucessos e insucessos, favorece-se a exclusão de amplos coletivos da formação para trabalho e, sobretudo, para a cidadania, desenvolvida no âmbito escolar.

Diante desse cenário, os Organismos Internacionais Multilaterais executaram uma série de eventos, com o propósito de discutir, assessorar e estimular a produção técnica para os países com baixo quantitativo de pessoas ainda sem escolarização. Nesse ínterim, foi desenvolvida a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada entre 5 e 9 de março de 1990, em *Jomtien*, na Tailândia, ocasião em que foi debatido o tema da escolarização, que fornece aos sujeitos conhecimentos e saberes básicos para a construção de uma vida digna, condição indispensável para o advento de uma sociedade mais equânime, justa e com igualdades de oportunidades.

Nesse evento, foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, cujas considerações iniciais abordaram as dificuldades enfrentadas pelos países menos favorecidos. A declaração incentivou esses países a melhorar as condições de acesso à educação, destacando que a falta de democratização educacional comprometeria o crescimento e a redução das desigualdades sociais. Assim, a educação foi apontada como um fator determinante para o baixo desenvolvimento das nações periféricas, especialmente na América Latina. A seguir, destacamos algumas das principais propostas da declaração: A Declaração Mundial sobre Educação para Todos estabelece, em seus 10 artigos, diretrizes para a expansão da educação em âmbito global. No primeiro artigo, destaca-se que "Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem" (UNESCO, 1990).

Essa proposta reflete uma preocupação com a democratização do acesso à educação. No entanto, essa ampliação estava inserida no contexto neoliberal, onde a educação era oferecida com o objetivo principal de atender às demandas do mercado de trabalho, focando na empregabilidade e deixando de lado a formação crítica dos indivíduos. Como consequência, houve uma massificação da população com baixo capital cultural (Bourdieu, 2013).

Para reforçar nossa argumentação, recorremos aos estudos de Souza (2016), que destacam que a declaração enfatiza que todos os profissionais envolvidos no ambiente escolar devem ser responsáveis por promover uma educação que atenda às demandas sociais. Para isso, é essencial oferecer capacitação específica, com o objetivo de preparar esses profissionais para o adequado desempenho de suas funções. Nesse sentido, o documento também ressalta que alguns países precisam desenvolver mecanismos de "planejamento e gestão, em níveis estadual

e local, com uma maior distribuição de responsabilidades", além de implementar "programas de formação e capacitação em serviço para o pessoal-chave" (Unesco, 1998, p. 09).

Nesse contexto de discussões internacionais, a UNESCO, sob a coordenação de Jacques Delors na Comissão Internacional sobre Educação, formularam o relatório intitulado *"Educação: um Tesouro a Descobrir"*, que aborda os novos desafios da educação no século XXI. O documento defende a importância de uma educação voltada para a formação integral de homens e mulheres, preparando-os para enfrentar o novo milênio. Essa educação deveria promover não apenas o desenvolvimento voltado para o trabalho, mas também uma formação crítica e participativa, formando cidadãos verdadeiros e conscientes de seu papel no mundo (Delors, 1998).

Para Borges (2016, p. 28), o fundamento do relatório está ancorado na proposta de uma "nova educação, ampla e abrangente, que atenda a todas as necessidades formativas almejadas pelos ideais da UNESCO". Segundo o autor, essa educação seria capaz de enfrentar e explicar as marginalizações, os problemas sociais, bem como os conflitos e tensões que surgem na sociedade. Essa preocupação reflete o contexto dos organismos internacionais (OIs) na virada do século. No entanto, o documento também expressa claras manifestações que reforçam as políticas neoliberais.

O relatório alinha-se aos princípios da arquitetura hegemônica ao promover a meritocracia, sugerindo que os indivíduos devem utilizar todos os recursos disponíveis para si e que seus êxitos e fracassos são de responsabilidade individual, respaldando a premissa de um Estado menos interventor. A ideologia contida no documento promove uma visão de ascensão social e acesso à educação no novo milênio, estruturada em torno de pilares que buscam cultivar concepções, posturas e ações adequadas para os cidadãos do século XXI. Esses pilares são organizados de forma prática e objetiva, com o objetivo de promover harmonia nas relações entre os indivíduos e incentivar a cooperação mútua (Borges, 2016).

A partir dessa perspectiva, o relatório se organiza da seguinte maneira:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (Delors, 1998, p. 89-90, grifos do autor).

À luz dessa ideologia, o Relatório destaca os quatro pilares da educação: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser**, considerados essenciais para o desenvolvimento integral do ser humano. O primeiro pilar, *aprender a conhecer*, refere-se aos aspectos educacionais fundamentais para o crescimento intelectual de homens e mulheres. Ele vai além da mera transmissão de conteúdos, promovendo a compreensão e a aplicação desses conhecimentos na vida cotidiana, assim como a reflexão sobre suas repercussões. Esse pilar é a base para os demais, moldando o perfil do cidadão do século XXI — um indivíduo preparado para o trabalho, com discernimento, capacidade de adaptação às mudanças sociais e habilidades de sociabilidade essenciais para os novos tempos.

A orquestração neoliberal, por sua vez, previa uma estrutura social em que os indivíduos fossem responsáveis por seus próprios trajetos educativos, com mínima intervenção do Estado. O papel do Estado, nesse cenário, seria reduzido, o que resultou na diminuição do suporte e dos investimentos públicos em educação. Assim, a educação, adornada por reformas alinhadas ao modelo neoliberal, passou a servir como uma "válvula de escape" para legitimar esse sistema (Oliveira, 2003, p. 07).

Nesse sentido, seguindo as discussões levantadas por Freitas (2012, p. 91):

A crítica às reformas [...] aponta que, em consonância com o modelo de ajuste neoliberal, prevaleceram, no período, políticas centradas na gestão, eficiência, gerência e de redução do papel do Estado, à revelia dos professores, atribuindo seu fracasso ao baixo protagonismo dos professores em sua implementação, produzindo, segundo essa ótica, a perpetuação das desigualdades, do baixo rendimento dos alunos e a repetência e o abandono da escola.

Acompanhando os pensamentos de Helena Freitas, o protagonismo do Estado diante dos ajustes neoliberais é marcado pela culpabilização do desempenho dos professores, o que contribui para o aprofundamento das desigualdades, à medida que os países latino-americanos implementam reformas regressivas. De acordo com Freitas (2012), os educadores apontam a origem desse problema no afastamento do governo em relação aos investimentos na educação e em outras áreas sociais. Esse descompromisso estatal resultou na deterioração do sistema educacional, gerando um colapso em alguns países e ampliando a exclusão das camadas mais vulneráveis da população, que compõem a base da pirâmide social. Nesse contexto, ao analisar a estrutura dos modelos educativos neoliberais, compreendemos que esses funcionam como uma estratégia para formar sujeitos de acordo com os interesses da vertente hegemônica.

Os poderes públicos, nesse cenário, são levados a redimensionar suas responsabilidades e atuação, incentivando parcerias com o setor privado para atender às demandas do mercado.

Dessa forma, busca-se estabelecer um padrão de qualidade para a oferta de serviços educacionais, alinhado aos interesses econômicos. Além disso, prevalece a premissa de reduzir a burocracia estatal e diminuir os gastos públicos, promovendo uma máquina administrativa mais enxuta e menos interventora.

Nesse cenário neoliberal, a ausência do Estado nas ações públicas tornou-se uma marca central dessa nova onda, já que, sob o pretexto de "desburocratizar" o sistema público, houve um forte movimento em direção às privatizações, à redução de investimentos e ao recuo da atuação estatal no tecido social. Essa dinâmica favoreceu a introdução da lógica de competição e o fortalecimento do mercado como regulador das demandas sociais, incluindo a educação, transformando serviços públicos em mercadorias e deslocando a responsabilidade social do Estado para o setor privado. Nessa lógica, novas concepções como empregabilidade e competências ganharam destaque no cenário educacional brasileiro na década de 1990.

Nesse contexto capitalista e neoliberal, os métodos, formações e avaliações educacionais foram alinhados aos preceitos neoliberais, buscando, de maneira unilateral, atender às necessidades de uma economia voltada para maior produção e competição. Esse movimento resultou na consolidação de uma pedagogia excludente, que se baseia na isenção da atuação do Estado e na responsabilização dos indivíduos por seu desempenho e sucesso. Para corroborar nossa afirmação sobre essa pedagogia excludente, dialogamos com Saviani (2019, p. 503):

Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição.

Há um contraste, pois à medida em que se considera a década de 1990 como a década da educação — período em que se discutiu sobre a necessidade de oportunizar e garantir o direito à escolarização a todos/as —, é necessário reconhecer os moldes que essa educação foi instituída, pois de acordo com Freitas (2014) os próprios/as reformadores/as da educação postulam o acesso à educação, determinam a (re)formulação dos currículos, ação docente, aspectos da formação docente e criam concepções sobre a necessidade de escolarização, todavia nos modelos que atendam os seus próprios interesses.

Sob esse enfoque, o contexto reformista vê no campo de formação docente um solo fértil para sua extensão, tendo em vista que nas escolas há processos formativos (entre alunos/as x professores/as e professores/as x alunos/as), logo, ter o controle sobre o trabalho educativo garantirá a formação de mão de obra futura, de preferência barata, pois “o neoliberalismo olha

para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado” (Freitas, 2018, p. 31). Essa visão mercadológica da educação sublinha grandes impedimentos para o desenvolvimento social, qualidade da educação e ascensão social dos sujeitos. Esses ditames que penetram o campo de formação de professores/as às vezes não são nem percebidas pelos docentes e a “além disso, as próprias relações sociais que acontecem no interior da sociedade capitalista tratam de desenvolver uma aceitação das condições impostas pelo sistema vigente” (Sousa, 2020, p. 58).

Diante desse conjunto de reformas, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei nº 9.394/96, que rege a educação nacional, reforçando o princípio da Constituição Federal de 1988, que prevê garantia do acesso e permanência, assim como várias disposições legais em relação ao funcionamento e desenvolvimento da tessitura educativa. No tocante à formação de professores/as, no que concerne às exigências mínimas para atuação docente na educação básica, destacamos que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 1996).

De acordo com as normativas, o ingresso dos/as professores/as na carreira docente passou a exigir formação mínima em nível superior, alterando a identidade do curso de pedagogia e todo o movimento de formação inicial e continuada. Dessa maneira, vale destacar que, no fim da década de 1990, o número de professores/as em atuação com formação em nível superior representava apenas 25% do professorado. Em dados mais atuais, no ano de 2017 a formação mínima já alcançava 75% dos/as educadores/as. (Nunes; Oliveira, 2017).

O fortalecimento da formação inicial para educadores da educação básica foi uma exigência imposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96. O artigo 87, § 4º da LDB determinou que “Até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por meio de treinamento em serviço” (Brasil, 1996). Essa normativa enfatiza a importância de uma formação qualificada para os docentes, refletindo as diretrizes do sistema educacional brasileiro na busca por melhorias na qualidade do ensino. Do mesmo modo que as novas demandas sociais passariam a exigir dos docentes compreensão teórico-prática acerca dos avanços sociais, globais e tecnológicos, fator esse que também já estava em curso, endossado pelo movimento docente que lutava pela formação mínima docente.

Diante desse cenário, em que a maioria dos/as professores/as não tinha qualificação mínima para a atuação, discussões para defender e expandir a formação continuada eram eminentes, entendia-se que a formação inicial, embora em nível superior não atendia as demandas para o desenvolvimento docente, nem sanava as necessidades educacionais na via pública. Daí que o projeto de formação continuada é estabelecido como uma estratégia fundamental para a edificação de um novo perfil profissional (Araújo; Silva, 2009).

Entretanto, nesse mesmo ritmo, o coletivo pedagógico lutava para que a formação contemplasse docentes que ainda não tinham formação mínima em nível superior, assim como pudessem dar continuidade em formações contínuas em serviços, pois embora estivessem guiados pelas imposições neoliberais, as formações continuadas poderiam lhes dar novas perspectivas, permitindo que rompessem com as propostas neoliberais. Porém, é importante ratificar que esse processo também se deu de forma precária e sem grandes intenções da mudança do contexto educacional nos últimos 20 anos, pois intencionava a certificação docente de forma breve e distante de uma formação ética, política, crítica e epistemológica, sem os enfoques que pudessem transcender o simples ato de ensinar, e despertar a humanidade dos sujeitos em aprendizagem.

Esse movimento de articulação das políticas de formação de professores, especialmente no âmbito da formação inicial, foi impulsionado principalmente pelas normativas dos organismos internacionais e sua influência nas políticas educacionais de países como o Brasil. A regulação da formação docente no país passou a ganhar relevância, uma vez que o papel do professor foi reposicionado como essencial para despertar e desenvolver competências nos alunos, alinhando-se aos interesses capitalistas. A materialização desse novo perfil docente ocorreu com a criação de cursos de formação superior voltados para a educação, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Essas diretrizes, estabelecidas pelo Parecer CNE 009/2001, aprovado em 8 de maio de 2001, definem o curso de licenciatura, de graduação plena, com as seguintes características principais para a atividade docente:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;

- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (Brasil, 2001).

A nova faceta da docência visava destacar a atuação dos professores de forma a permitir que eles assimilassem tanto os princípios teóricos quanto práticos, garantindo uma sintonia com os documentos oficiais que orientam a educação no Brasil. Esses documentos incluem a LDBEN, as normas das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e outras modalidades, além das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O objetivo era preparar os docentes para enfrentar a complexidade de uma sociedade em constante transformação, reconhecendo sua natureza não estática e metamorfósica, e equipando-os para lidar com as demandas contemporâneas da educação.

No cenário da década de 1990, evidenciou-se a importância da universalização do acesso à educação e a erradicação do analfabetismo, percorrendo por uma lógica do desenvolvimento do capital humano e ascensão social. De acordo com o documento em destaque, alcançar bons resultados na educação é possível apenas por meio de investimentos sólidos no setor. No contexto da formação de professores, ele destaca que, para um desenvolvimento educativo mais amplo e dinâmico, é imprescindível contar com docentes bem preparados e qualificados. O texto reforça que "[...] professores com conhecimentos mais profundos em determinados assuntos e maior competência linguística, verbal e escrita, têm alunos com melhores rendimentos" (Banco Mundial, 1995, p. 91). Isso ressalta a importância da formação docente para a melhoria do desempenho escolar. Porém, é importante que atentemos aos moldes de formação propostos pelo BM, tendo em vista que, como organismo internacional, corrobora com as políticas de supressão do Estado e da expansão do neoliberalismo. Com o propósito de reafirmar nosso pensamento, é possível:

[...] compreender que a visão do BM é de fornecer ao professor uma formação em doses homeopáticas, ou seja, descarta a importância do ensino superior de qualidade e retoma a ideia de que apenas um curso técnico, ou mesmo uma licenciatura de forma rápida e muitas vezes frágil podem formar e qualificar os docentes. Assim, esta formação tênue será suprida por meio de cursos de capacitação de professores, oferecido pelo governo ou instituições privadas, no período que este estiver atuando em sala de aula. Mesmo com essa visão, o BM coloca o professor como chave para melhoria da qualidade da educação escolar, o responsabilizando pelo fracasso e sucesso dos estudantes (Januário; Moreira 2018, p. 09)

As formações destacadas pelo Banco Mundial se edificam nos modelos neoliberais, que visa a uma formação mais aligeirada e rasa, sem tanta atuação do Estado e com intento de alcançar grandes resultados, políticas que projetavam apenas o ranqueamento em índices

internacionais, sem preocupações com a qualidade do ensino e da formação dos/as professores/as. Nesse direcionamento, o documento ainda destaca que os países mais periféricos poderiam desenvolver uma política de economia de custos aumentando o número do coeficiente de professores/as e alunos/as (Banco Mundial, 1995). Medida que desconsidera as peculiaridades e dificuldades dos contextos escolares, em particular, no Brasil, país que na década de 1990 percorria sua primeira década após a redemocratização. Com isso, se engendra a consolidação da frente neoliberal que determina as políticas, os moldes e o ritmo do desenvolvimento nacional.

Nesse sentido, gerando fortes impactos na educação nacional, as mudanças paradigmáticas foram desencadeadas a partir das reformulações curriculares, políticas e intelectuais e nas formações, frente às exigências e necessidades oriundas dos novos cenários que surgiam no país, a compressão sobre a formação continuada se expandia, quando partia da concepção de viabilizar que o/a professor/as pudesse sanar algumas lacunas que vieram de sua formação inicial. Assim, “as propostas de formação desse período procuram, por um lado, romper com a forma dicotômica e tecnicista dos antigos treinamentos e, por outro, com a formação em serviço, pautada apenas na conscientização do professor” (Almeida, 2003, p. 26).

Seguindo as coordenadas das políticas neoliberais — fato esse, que trouxe transformações também para o campo dos currículos, que de forma sutil, iniciou sua proposta de um currículo unificado —, foram implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos anos de 1997 e 1999 respectivamente, visando alimentar a ideia de um currículo homogêneo, desconsiderando vários elementos da (dis)docência, das escolas e das práticas educativas. Partindo dessa propositura, entendemos que a proposta homogeneização curricular como estratégias que “[...] visam delimitar as novas funções e práticas que o Estado, em seu conjunto, e a sociedade, em sua diversidade, deveriam assumir e aprimorar para serem elementos competitivos e eficientes no jogo de forças da concorrência capitalista.” (Ferraz, 2002, p. 208).

Com essa necessidade de aguçar a competitividade, os PCNs e DCNs incluem aspectos no que concerne à formação de professores, no que diz respeito ao trabalho docente, salientando os aspectos múltiplos das peculiaridades próprias da prática didática, endossando a concepção de constante reelaboração dos processos tanto de ensino quanto de aprendizagens (Martins, 2014).

A década de 1990 foi muito emblemática, no que diz respeito ao contexto nacional, em vários aspectos, inclusive no educacional, pois tendo em vista que se superava o atraso do modelo militar opressor e ineficiente, nesse sentido, as concepções, métodos e abordagens

pedagógicas também eram advindas desse receituário, daí que as novas configurações políticas, sociais e educacionais exigiam redimensionamentos. As posturas pedagógicas vigentes reverberavam ações que se achegavam ao tecnicismo, o que favoreceu a adesão dos/as professores aos movimentos contra-hegemônicos, com vistas a um processo educativo com mais criticidade e transparência (Santos, 2016).

Esse movimento contra-hegemônico é resultado, também, do pensamento pioneiro de Paulo Freire, haja vista que o autor trouxe grandes contribuições para o campo educacional nacional e do mundo, mas em particular para a formação de professores/as. É oportuno destacar que Freire (2013), entre outras inúmeras propostas, propõe um ensino partindo das problematizações, dos dilemas e fragilidades presentes nos contextos dos/as educandos/as, mas para tal, faz-se necessária a busca, a pesquisa como elemento fundante para o desenvolvimento da ação educativa. Assim como o reconhecimento do inacabamento e incompletude do ser humano e docente. Daí que ensinar e aprender são processos ambíguos, pois tanto os/as que ensinam, quanto os/as que aprendem estão em constante dialogicidade.

Evidentemente que esse pensamento se revela também como contra-hegemônico destacando as malvadezas capitalistas e neoliberais presentes em países latino-americanos, e principalmente no Brasil, onde as proposituras opressoras inferiorizam as pessoas que pertencem aos grupos sociais mais numerosos e com menos qualidade de vida as que são aglutinadas nas camadas mais espessas e com menos acesso aos bens sociais. Nesse sentido, Freire (2013) esclarece que os/as educadores/as precisam aderir a lutas dos/as seus alunos/as, como parte integrante do movimento que intenta a emancipação dos sujeitos, os/os condenados/as da terra⁸, pois, para ele, os ensinantes também estão em posição sob as forças que concorrem para a subalternização das pessoas.

Desta forma, temos na virada do milênio, mais precisamente no ano de 2001, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, que traçou diversas metas para o melhoramento da educação nacional. As metas, objetivos e prioridades foram estruturadas com o propósito de elevar o número de crianças matrículas em pré-escolas e creches, elevar o nível de escolaridade da população, além da melhoria da qualidade do ensino ofertado nas escolas brasileiras e da democratização da gestão pública. (Brasil, 2011).

⁸ Termo utilizado por Freire, ao se referir as pessoas que compõem as camadas mais espessas da sociedade, que, subalternos ao capital, são vítimas de sua malvadez. São homens e mulheres que vivem cotidianamente o inaccess, invisibilidade a o apagamento da existência humana. Nessa mesma filosofia, Freire se refere a essas pessoas como condenados/as da terra ou esfarrapados/as do mundo.

Contudo, com a gestão Presidencial de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), que apresentou aproximações políticas de centro-esquerda, posturas mais democráticas e com visões de vanguarda para o campo educacional, ressignificação na conjuntura educativa, ampliação do acesso à educação básica e ensino superior. Na esteira dessa lógica, em 2003 foi estruturado pelo Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), uma ampla reforma no ensino superior com vistas a democratizar as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), com intento de viabilizar a formação em níveis mais altos da população menos favorecida, promovendo assim afluência nas IFES (Oliveira; Souza; Perucci, 2018).

Ainda em 2003, foi anunciada a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores/as, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino tanto para os/as docentes, quanto para os discentes, que estava sob a responsabilidade das Secretarias de Educação Básica e da Educação a Distância do MEC. Foram feitas parcerias com IES e participação dos estados, com a proposta de postular a institucionalização da formação continuada de professores/as que atuavam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental, nos seguintes termos:

Nas universidades que se integraram à rede foram instituídos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação com uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada de professores. Os centros têm a função de desenvolver pesquisas, estabelecer parcerias com outras universidades, articular-se às secretarias de Educação para o cumprimento das propostas conveniadas, oferecidas na modalidade semipresencial, com encontros e atividades individuais. Devem ainda cuidar da elaboração do material didático (livros, vídeos, softwares), da preparação/orientação do(a) coordenador(a) de atividades de cada secretaria da Educação e da formação de tutores (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 175).

A formação inicial e continuada dentro da luta do movimento docente começa a ser requerida, tornando-a essencial para os/as professores/as da educação básica, essas políticas também coadunavam com as estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, que objetivava uma reorganização na ação docente, para que o/a professor/a tivesse mais condições de desenvolver o processo educativo e pudesse ter uma nova visão da escola e dos aspectos sociais vigentes. Nesse mesmo sentido, propunha que os docentes compreendessem as disposições do mundo globalizado para servir de embasamento a uma educação que favoreça a todos.

A democratização do acesso à educação e o incentivo à formação inicial e continuada dos professores foram fortalecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Nesse contexto, a Educação a Distância (EaD) foi promovida como uma alternativa viável para a formação básica e permanente. O Artigo 80 da LDBEN estabelece que "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. [...] §1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União" (Brasil, 1996).

Em 2005, a EaD foi regulamentada pelo Decreto 5.622/2005, que institucionalizou essa modalidade de ensino em todos os níveis da educação básica. Especialmente, destacou-se a oferta de cursos de ensino superior e pós-graduação. Com isso, as universidades passaram a ter autonomia para gerenciar, criar e extinguir cursos nessa modalidade, ampliando o acesso ao ensino superior, especialmente para as classes menos favorecidas (BRASIL, 2005). Isso representou um avanço significativo na inclusão educacional. No ano seguinte, foi criada a Universidade Aberta do Brasil – UAB, através do Decreto 5.800 de 08 de junho de 2006, sob a organização da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A UAB foi um marco importante para popularização do ensino superior no Brasil aos grupos sociais mais desfavorecidos, tanto nos aspectos sociais, geográficos como em aspectos culturais e de acesso à educação. Partindo desse contexto, compreendemos que essa extensão da universidade viabilizou a formação e inserção dos grupos minoritários ao acesso aos bens sociais e simbólicos, com esse “sistema EaD busca o interesse de promover a educação pública, oferecer educação de ensino superior para regiões de difícil acesso e reduzir desigualdades.” (Santos; Mccoy; Martins, 2020, P. 78).

Segundo Gatti, Barreto, André (2011, p. 50) “para oferecer os cursos a distância, a UAB estabelece um tripé com as secretarias dos estados e dos municípios que se dispõem a participar dos programas e as universidades parceiras”. Desse modo, foram criados nas cidades os polos de apoio de desenvolvimento de atividades pedagógicas com o intento de assistir os/as alunos/as, além de favorecer o acesso aos laboratórios e os encontros presenciais quando fossem solicitados.

Porém, sublinhamos o foco inicial e a prioridade dos cursos ofertados na Universidade Aberta do Brasil (UAB), que eram destinados aos/as professores/as da educação básica para a formação inicial e continuada (Brasil, 2006). Endossando a proposta da qualificação docente, priorizada na gestão Lula (2003-2010), “O Governo de Luiz Inácio foi marcado por uma expansão dos investimentos nas áreas da Educação e da Assistência Social, com substanciais avanços nos indicadores sociais.” (Oliveira; Souza; Perucci, 2018).

Com essa gestão com uma perspectiva governamental direcionada para atender os anseios dos coletivos populares mais estratificados, com teor mais democrático e com olhar

mais sensível para as questões sociais, tivemos amplos investimentos em vários setores, em particular, no campo educacional⁹. No campo da Educação para Pessoas Jovens e Adultas – EPJA, novos arranjos foram articulados para a organicidade da EPJA. Embora, como já frisado, em consonância das exigências do mercado. Entretanto, programas como o Programa Brasil Alfabetizado, Pro-jovem urbano, Programa Adolescente Serviço Socioeducativo, Programa Saberes da Terra, além dos investimentos direcionados para a modalidade, o Exame Nacional de Certificação de Competência para Jovens e Adultos e a inserção da EPJA no orçamento do FUNDEB se tornaram políticas importantes. Embora ainda aquém de uma educação reparadora e equalizadora, foram encontros essenciais para a extensão do acesso à educação, assim como a materialização dessa educação.

Esse financiamento em toda a educação básica engendra a proposta da universalização do acesso à educação. Com isso, Fernandes (2009, p. 28), mostra-nos que “a primeira qualidade do Fundeb é a de obrigar – mais do que induzir – os estados e respectivos municípios a exercerem a cooperação na oferta do ensino público.”. Em sintonia com o FUNDEB, é importante que relatemos que também foi criada a Lei nº 11/738/2008, que dava corporeidade aos vencimentos mínimos e plano de carreira aos/as professores/as, com isso a classe trabalhadora docente tinha pela primeira vez um aporte legal contra a precarização e terceirização de seu trabalho (Brasil, 2008).

Subjacente ao percurso de formação de professores, no ano de 2009, diante das políticas de ampliação no campo educativo, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) passou atuar nas políticas de fomento da formação tanto inicial, quando continuada de professores/as da educação básica. A Capes criou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que “inicialmente, nas modalidades presencial e a distância, sendo responsável pelo PARFOR na modalidade presencial, a Diretoria de Educação Básica (DEB), e pelo PARFOR na modalidade a distância, a Diretoria de Educação a Distância (DED)” (Napucemo, 2020, p. 306).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), teve sua criação por intermédio de um programa em caráter emergencial, com vistas a endossar o que

⁹ Nesse contexto, com a proposta de substituir o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e sua regulamentação através da lei nº 9.424, de 24 de 1996, e no Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O Ministro da educação Fernando Haddad, regulamenta por intermédio da Emenda Constitucional (EC) nº 53, de 2006, e da Lei nº 11.494, de 2007 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb), com vistas ao financiamento de toda a educação básica, envolvendo todas as modalidades, é válido destacar que o FUNDEF tinha propósito a manutenção apenas do ensino fundamental, o que fragilizava as modalidades da Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Médio e outras.

anunciava o artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009¹⁰. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) possibilitou um processo formativo necessário para aqueles/as que ainda não a dispunham, garantindo assim compatibilidade formativa para o professorado atuante. Entretanto, é importante que ponderemos/reflitamos acerca da celeridade dessas formações, da profundidade teórica e práticas dos cursos ofertados, assim como a ressignificação das práticas desenvolvidas pelos/as docentes e dos contextos em que esses cursos eram disponibilizados para os/as educadores/as.

Portela (2020), ao narrar suas experiências como professora do programa em exame pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, no curso de Pedagogia e com a disciplina de Educação de Jovens e Adultos - EJA, discorre algumas das principais dificuldades presenciadas por ela, dentre as quais, destacamos os encontros que eram aos finais de semana, em que não tinha ampliações para pesquisa e extensão, encontros céleres, distante das casas das graduandas dos Polos de apoio, da inflexibilidade das secretarias de educação, que não as isentavam do trabalho durante o trânsito da semana, além das dificuldades corriqueiras, pois muitas eram mães, arrimos de família, além de professoras, esposas e filhas. Tudo isso nos faz questionar acerca da eficácia e viabilidade dos cursos do programa.

Nesse mesmo enfoque, entendemos que os/as professores do PARFOR, apesar do contexto empírico de atuação e da vivência na docência que lhes garantia parte da compreensão do saber fazer educativo — pois o público/alunos/as/professores/as atuam na educação básica e não podem se ausentar para estudar — ministravam os cursos os quais eram ofertados em sua maioria aos finais de semana, tempo insuficiente para apreender todo aporte teórico necessário para a formação em licenciatura. Mas que garantiu a elevação do quantitativo de professores/as na educação básica com formação em nível superior, como já mencionado, chegando ao nível de 75% em 2016.

E nesses itinerários de formação, as trocas de saberes, experiências, foram fundamentais para que pudessem (re)construir suas concepções e práticas que desenvolvem no sentido de endossar uma formação de recursos humanos para educação, além de trazerem consigo novas possibilidades para os/as formadores/as, pois:

Essa é uma das características do PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores, levar à mudança, de tal modo que as coisas acontecem de ambos

¹⁰ Lei revogada pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Consta, em seu artigo 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2016).

os lados: os professores-alunos procuram soluções para os problemas da sala de aula e os professores formadores se veem obrigados a refletir sobre a própria ação docente. (Souza, 2016, p. 172).

Um processo dicotômico, que à medida em que os/as professores/as em formação também são capazes de formar os/s formadores/as, dando consistência a uma perspectiva anunciada por Freire (2013), que nos mostra a possibilidade de ensinantes e aprendentes trocarem saberes de forma mútua, que dizer, os/as professores/as não estão sobre os/as alunos/as, tampouco, sob, entretanto estão em comum aprendizado.

Sob essa perspectiva, buscamos entender a consolidação da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) e a formação de seus alfabetizadores, seguindo o pensamento de Freire (2001). Freire destaca que a EPJA na América Latina amadureceu ao ser percebida como educação popular. Essa transformação ocorre à medida que a realidade impõe novas demandas em relação às competências e à sensibilidade dos educadores. Ele menciona a importância da percepção crítica dos professores em relação ao contexto popular, ressaltando que o ensino não pode se limitar à transmissão de conteúdos. Esses conteúdos devem se originar das realidades dos educandos, partindo de suas dificuldades e desafios cotidianos, marcados por desigualdades sociais e pela negação de direitos básicos.

Assim, a educação deve estar profundamente conectada às vivências dos alunos. A virada do milênio, foi aprovada a **Resolução CNE/CEB nº 1 de 5 de julho de 2000**, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EPJA). Essa resolução deu mais solidez à educação de jovens e adultos, alinhando-se à LDBEN, instituída quatro anos antes. No entanto, um ano após o reconhecimento institucional da EPJA, ela foi excluída de receber recursos do **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF)**, aprovado em 1997, o que dificultou a consolidação dessa modalidade educativa (Pedroso, Soares, 2016). Mesmo com esses obstáculos, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) apontam questões importantes sobre a formação de professores, incluindo os alfabetizadores da EPJA.

O documento evidencia que as formação para os/as docentes atuantes na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), deviam estar balizadas nas Diretrizes para o Ensino Fundamental, Ensino Médio e nas Diretrizes Nacionais para formação de professores/as, alicerçadas em concepções que visassem à organização adequadas das abordagens pedagógicas, com possibilidades de escrutinar dilemas oriundos da modalidade, buscando ofertar resoluções teóricas para esses problemas, correlação entre bases teóricas e prática e utilização de métodos

e técnicas que contemplassem os códigos e linguagens adequadas às situações de aprendizagem (Brasil, 2000).

Temos um cenário de avanços no quesito formação dos/as educadores/as da EPJA, que paulatinamente foi superando as velhas roupagens de caráter supletivo dessa educação presentes desde que se iniciou a educação para pessoas jovens e adultas, embora existente desde a década de 1960, como defendia Paulo Freire, ao trazer propostas alfabetizadoras para trabalhadores/as que não tiveram acesso à educação na infância, ao denunciar que as abordagens e métodos utilizados com outras modalidades não eram condizentes com os anseios, desejos, necessidades, problematizações, pedagogias dos coletivos adultos. Por isso mesmo, preparava formações que visassem à compatibilidade teórico-prática com as demandas sociais dos/as aprendentes, como eram chamados por ele.

Logo, essas questões de formação de alfabetizadores/as da EPJA têm ganhando tímido espaço nas discussões, investigações e produções no campo científico, pois “a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes (Pedroso; Soares, 2016, p. 256).

A formação desses profissionais alfabetizadores/as se dá aprioristicamente com a adequação docente aos discentes, com base na institucionalização da modalidade majoritariamente no turno noturno, além das abordagens e métodos que visassem contemplar as necessidades e disponibilidades, para que assim envolver os que fossem trabalhadores/as o direito de acessarem às formações básica escolares e os/as desempregados/as, em trabalhos inumanos, sub-humanos, oportunizá-los, de modo que não fosse alienante. Nesse sentido, para que entendamos com mais clareza essas orientações, de acordo com CEB/CNE nº 11/2000:

[...] a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdo trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante (Brasil, 2000).

Apesar das orientações voltadas à legitimação da formação de educadores da EPJA, especialmente os alfabetizadores, observamos que, nas últimas décadas, os caminhos seguidos divergem dessas diretrizes. Programas de alfabetização implementados nesse período, que serão abordados adiante, tratam a formação como um aspecto secundário na atuação com jovens e

adultos. Essa crítica é reforçada pelo parecer em questão, evidenciando a desfiguração da formação de alfabetizadores no Brasil e acentuando ainda mais a invisibilidade da EPJA. Formações, tanto iniciais quanto continuadas, deveriam capacitar os alfabetizadores para enfrentar as complexidades da sociedade globalizada, marcada pelos desafios impostos pelo neoliberalismo. Com uma base teórica, ética, estética, política, gnosiológica, epistemológica e cultural sólida, esses profissionais não se limitariam a reproduzir um modelo de educação superficial e utilitarista.

Em vez disso, estariam preparados para resistir às demandas capitalistas que visam transformar a educação em um mero instrumento de formação técnica, sem reflexão crítica sobre o mundo. Assim, compreenderiam que o modelo de educação bancária serve como um mecanismo de opressão, e atuariam, junto com os educandos, para superar essas relações de opressão, promovendo uma educação libertadora e transformadora.

As formações iniciais e continuadas foram ampliadas nos últimos 30 anos, entretanto, esse avanço se deu essencialmente entre os anos de 2003-2016, período do governo de Lula (2003-2010) e Dilma (2010-2016), com uma perspectiva governamental mais democrática e com visibilidade para setores necessários em países como o nosso, destacando investimentos para o campo educacional e social. Esse fato repercutiu na valorização docente, culminando em políticas para a formação, tanto inicial como continuada, remuneração, qualidade e propostas de avaliação, embora tenham também sido orientados pelos ditames neoliberais.

2.2 O Modelo Hegemônico de Formação (MHF) e Modelo de Formação Emergente

É notório que o processo de profissionalização docente ganhou espaço nos últimos 30 anos, mas em particular, nos anos 2000, a preocupação com a qualificação inicial e contínua dos/as professores/as se estendeu de forma exponencial. Inicia-se com o Parecer CNE/CP 09/2001, posteriormente alterado pelo Parecer CNE/CP 27/2001, que trata Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e com o Parecer CNE/CP n. 05/2005 e Resolução CNE/CP n. 1, que instituiu as novas diretrizes para o curso de pedagogia (Saviani, 2011).

Nesse sentido, à luz dos estudos de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), é imprescindível que compreendamos que essa profissionalização não se aproxima apenas ao viés ideológico, mas das novas representações do exercício docente, dos aspectos sociais, econômicos e políticos, tendo em vista que essas transformações implicam ainda mudanças dos contextos da atividade docente, das práticas aos reflexos na aprendizagem discente.

Esses novos modelos de qualificação docente buscam romper (ou rompem) o paradigma de formação hegemônica, que tinham como ideário a posição e ação do/a professor/a apenas como um executor dos conteúdos, perspectiva ancorada na vertente do racionalismo técnico em que a formação se distancia do objeto de profissão, da escola e dos contextos que a penetram. Esse modelo hegemônico, fundamenta-se em ações que visam que o/a professor/a apenas reproduza os materiais que são organizados por especialistas da área, além de sua posição subalterna numa pirâmide de hierarquia docente, o que traz segregação para a profissão docente e exclui o indivíduo do processo do desenvolvimento de sua profissão (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2003).

À luz dessa discussão, surge o Modelo Emergente de Formação (MEF), que se posiciona em contrapartida ao Modelo Hegemônico de Formação (MHF). Este movimento contra-hegemônico propõe uma nova abordagem formativa, fundamentada em princípios que buscam (re)construir o desenvolvimento docente. Nessa perspectiva, o/a professor/a é visto/a não apenas como um profissional, mas como um agente ativo em seu processo de profissionalização, cuja identidade se define essencialmente por sua prática docente. Além disso, seu trabalho é sustentado por uma percepção crítica e pela capacidade de resolver dilemas, enfatizando sinergias. Assim, o/a educador/a desenvolve uma postura ética e crítica que desafia e transcende a hegemonia do MHF, promovendo uma formação mais consciente e comprometida com a transformação.

Saviani (2011) aborda um dilema no cenário da formação docente, caracterizando-o como um contexto problemático que apresenta duas alternativas difíceis para atender às demandas recorrentes nessa área. Esse dilema revela a dicotomia entre o modelo cultural-cognitivo e o modelo pedagógico-didático. O segundo, alinhado ao movimento contra as hegemonias formativas, enfatiza a importância de uma formação que priorize a formação do/a educador/a como um ser culto, em vez de um mero técnico, como defende a primeira abordagem.

Nesse sentido, o modelo pedagógico-didático atribui ao/a docente um discernimento mais profundo, promovendo um preparo científico e filosófico que o capacita a compreender as nuances do contexto capitalista em que atua. Além disso, essa abordagem reconhece a importância da humanização e da função do/a educador/a no desenvolvimento de sujeitos oriundos, especialmente, da classe trabalhadora. Diferentemente do modelo cultural-cognitivo, essa perspectiva não se limita a formações superficiais e desprovidas de uma base científica sólida, mas busca construir um arcabouço teórico que enriqueça a prática docente e promova uma educação mais crítica e reflexiva, proposta do Modelo Emergente de Formação (MEF),

por ser antagônica ao Modelo Hegemônico de Formação (MHF), destaca a importância de um/a educador/a que perceba a educação como um elemento fundamental para a transformação da realidade. Assim, é essencial que esse/a educador/a compreenda a complexidade do ato de ensinar, além dos determinantes capitalistas que permeiam o contexto educativo.

Nesse sentido, reconhecemos a condição humana de inacabamento, que se reflete também na atuação docente. Essa percepção de inconclusão revela a necessidade de reflexões aprofundadas sobre o ato educativo, exigindo pesquisa, rigor e um compromisso ético e estético, com o objetivo de aprimorar a prática docente. É por meio dessa abordagem crítica que se busca não apenas ensinar, mas também fomentar uma educação que promova a transformação social e o desenvolvimento integral dos educandos.

Partindo dessa premissa, em Freire (2013), entendemos que a incompletude é inerente e exclusivamente à espécie humana, tendo em vista que os homens e mulheres passaram a perceber a inteligibilidade de seu próprio inacabamento, resultando na busca pelo *suporte*, espaço que contribui para o crescimento e evolução dos seres humanos. Esse espaço sendo amplo ou restrito, contribui para que os sujeitos tenham percepção de escolhas, de inteligir sobre si, os outros e os espaços que ocupam, de perceber-se como sujeito, incompleto, determinado pelas hegemonias, mas não condicionado. Essa percepção constante de evolução permite que os/as educadores/as, em consonância com os modelos contra-hegemônicos, reconheçam-se na luta com os/as alunos/as.

Por isso mesmo nessa concepção acredita-se nos saberes, na autonomia e essencialidade da corporificação das palavras pelo exemplo. Para tanto, Freire acredita numa educação permanente para educandos/as e educadores/as, de modo que ambos se percebam como seres inconclusos e busquem no conhecimento subsídios para que se construam como sujeitos e não indivíduos, entendendo que o futuro, na realidade, não se traduz num contexto, dado ou pré-determinado, porém tenham discernimento e independência para quererem ser “Seres mais¹¹”. Seguindo esse movimento, entendemos que:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter

¹¹ Termo usado na filosofia Freriana, em que discorre acerca da (Pre(e))vocação, chamamento ao qual devemos atender, para que assim possamos ter autonomia e destreza para sermos melhores do que somos, e tenhamos consciência de nós mesmos e do mundo, respeito às diferenças, aprendendo quem somos, estar sendo, compreensão acerca da humildade e outras características apresentadas no conceito apresentado de Freire (1979). Já na “relação pedagógica entre professor/a e aluno/a, a expressão se traduz como a necessidade de potencializar a amorosidade enquanto prática educacional”. (SILVA; PORTELA, 2023, p. 02).

incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 1993, p. 22-23).

A formação permanente na ótica de Freire se constrói na essencialidade do diálogo, seguindo esse movimento da dialeticidade, que com mais amorosidade ressignifica as abordagens pedagógicas, a maneira como educadores/as e educando/as se relacionam e a construção, reconstrução das perspectivas das pessoas jovens e adultas sobre si e o mundo. Dito isto, “impõe a superação da dicotomia ensino e aprendizagem como compreensão tradicional da educação, por não se efetivar em processos de extensão ou de invasão cultural, no qual está implícita a ação de levar, transferir ou depositar algo em alguém.” (Soares; Pedroso 2011, p. 258).

Partindo dessa premissa da pedagogia da libertação, ideário em que os saberes populares são valorizados e que a relação entre educador/a x educando/a são materializadas a partir dos diálogos e da necessidade de mudança, entendemos que a ação docente não pode suprimir ou hostilizar a figura dos/as educandos/as, tampouco pode perder a rigorosidade e eticidade, elementos essenciais à prática educativa. A proposta dialógica, nesse contexto, prioriza o reconhecimento ontológico e a construção do ciclo gnosiológico, pois “o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não *sloganizar*. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade” (Freire, 2001, p. 39).

O trabalho docente no movimento contra-hegemônico distingue-se do racionalismo técnico, pois os/as professores são contribuintes do seu desenvolvimento e das repercussões que a ação docente traz para a escola e para o contexto social, além de que seu desempenho vislumbra a edificação do conhecimento pedagógico e os reflexos na construção do conhecimento científico. Nesse movimento, entendemos que os/as professores/as que refletem não podem deter-se na sua individualidade, todavia trabalhar de forma coletiva, a fim de incitar movimentos para modificações estruturais, legais e institucionais do contexto educativo.

A superação do protótipo dos modelos hegemônicos se dá na busca por uma formação plural, que atenda aos plurais (Arroyo, 2012). Coerentemente, essa perspectiva contra-hegemônica visa a um processo formativo de professores/as que construam o itinerário educativo juntos com os/as alunos/as, além de que a postura docente seja conjunta com os sujeitos aprendentes, quer dizer, que os/as ensinantes sintam-se com os/as alunos/as. Freire (1997) nos mostra que não basta anunciar para denunciar, há imprescindibilidade de conhecer a realidade denunciada. Assim, nesse ideário, o decurso educativo se constrói a partir das

buscas, das indagações e das problematizações que são edificadas pelos/as professores/as, dando-se de forma crítica, atitudes que são estruturadas ao longo do percurso docente, pois a escola e o todo contexto não são isentos dos debates sociais, políticos e ideológicos que geram inúmeras contradições e dilemas, daí que a crítica emerge como procedimentos em que se chega, reformula e recria a realidade.

Oposto ao modelo epistemológico racionalista, esse movimento contra-hegemônico entende o/a professor/a como pesquisador/a de suas próprias práticas. Fato esse que possibilita a investigação de sua ação docente, desencadeando o reconhecimento mais amplo dos/as alunos/as e a ressignificação de suas abordagens para que possam atender as demandas e especificidades dos/as aprendizes, além de torná-los responsáveis por ampliarem o seu repertório teórico-prático no aperfeiçoamento profissional e humano (Diniz-Pereira; Zeichner, 2005).

A busca pelo aprimoramento nas esferas profissional e pessoal nos leva a compreender a predisposição para a vocação ontológica do "ser mais", conforme a filosofia de Freire (2013). Essa vocação ontológica está presente em cada indivíduo, mas precisa ser (pro)evocada nas interações entre educadores e educandos. O conceito enfatiza a importância de reconhecer os sujeitos em processo de aprendizagem, promovendo amorosidade, consciência de si e do mundo, capacidade de crítica e engajamento político, evitando a neutralidade. Isso nos remete à necessidade de emancipação de homens e mulheres que enfrentam forças que buscam sua subordinação. Para Freire (2013), a educação permanente é um conceito que precisa ser construído desde a formação inicial, de modo que os/as professores/as compreendam a imprescindibilidade de sempre buscar novas possibilidades para superar as dificuldades do hoje, pois o amanhã é feito no ontem, corporificado no hoje. Daí que precisamos saber quem fomos, quem somos e quem seremos, para que se construa a melhor proposição ontológica.

Os movimentos de formação de professores/as, que se colocam contrários às forças dominantes adotam uma percepção diferente acerca do mencionado percurso formativo, pois pretendem superar a ideia do racionalismo técnico, adotando uma perspectiva do racionalismo prático e da racionalidade crítica, em que os conhecimentos e o trajeto educativo não se limitam a serem guiados pela previsibilidade dos acontecimentos à luz do arcabouço teórico. Entretanto, o/a professor/a é instigado/a refletir acerca das barreiras e dilemas de sua prática, além de que nessa ótica os/as alunos/as não são manejados/as com vistas ao ranqueamento dos resultados. Porém há nesse cenário uma relação coletiva, em que a ação docente percorre por um caminho de indagações, questionamentos que incluem as necessidades da transformação da realidade com um olhar para a justiça social (Diniz-Pereira, 2011).

Dentro desse contexto que se opõe às hegemonias, Freire (2013) nos ensina que o ensino deve ser fundamentado em práticas que priorizem rigor, estética, ética e criticidade. Ao formar educadores, os formadores também se tornam aprendizes dos educandos, o que destaca a importância da aprendizagem mútua. A ética que nos guia é uma eticidade universal, que rejeita o fatalismo e o determinismo, e se opõe à aceitação passiva das realidades como algo imutável, resultante da organização social. Essa eticidade emerge nas relações humanas, quando professores e alunos se reconhecem como sujeitos coletivos empenhados na superação das invisibilidades hegemônicas, rompendo com as consciências impostas pelas forças dominantes. Assim, ao se libertarem dessas imposições, eles gradualmente desenvolvem sua consciência crítica.

A dialeticidade se finca como elemento fundante dentro das práticas educativas que rompem com o modelo positivista de formação, tendo em vista que a educação se assume como possibilidade de transmutação social, portanto, carrega em si uma proposta ideológica. É fundamental que se aceite a educação como ideologia, pois, de acordo com o que nos mostra Freire, é “uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo de certezas”. E nessa mesma proposição, completa “É minha disponibilidade permanente à vida à que entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim [...]” (Freire, 2013, p. 130).

Para o autor, o ato educativo não pode se construir de maneira frívola ou simplória. Em sua visão, a educação atua na modificação dos sujeitos — homens e mulheres — tornando-os/as cômicos/as e com teor crítico, capazes de superar as forças que concorrem para supressão da classe mais estratificada. Assim, com percepção crítica são capazes de transformar os espaços que integram, por isso mesmo a educação é ideológica, pois é favor de alguém e contra alguém ou alguma coisa, tornando-se libertadora e com rigorosidade.

A formação docente para a educação libertadora, centrada nesse contexto, se dá, aprioristicamente no rigor, que não se traduz apenas em exigências e supressões do/a educador/a sobre o/a educando/a, em falas dispendiosas que desconhecem o contexto intrínseco do alunado. Porém a concepção de rigorosidade em que nos apoiamos se concretiza como o estímulo da percepção e rigorosidade no/a educando/a, no aguçamento do desejo pelo saber, num ciclo gnosiológico¹². Para que a produção e estudo dos conhecimentos não estejam apenas numa

¹² No ideário de Freire, o ciclo gnosiológico é a relação pedagógica entre educadores/as e educandos/as, de modo que nesse processo há dois momentos, o da descoberta ou produção de conhecimento; o segundo é o de estudo dos conhecimentos já produzidos, porém não é relevante que o dicotomizemos, tendo em vista que ao distingui-los há

vendagem do conhecimento, como prediz o sistema neoliberal, mas com um olhar cético, espera-se que os/as que ensinam tenham aptidão para reinventar os conhecimentos atentos/as às demandas e experiências dos/as seus/as educandos/as, porém sem que imponha suas experiências como modelos para a sua própria, pois dessa maneira estaria em linha unilateral e sem proposta libertadora (Freire; Shor, 2013).

A formação docente contínua, que dê conta dos anseios das práticas educativas-progressistas, constrói-se na persistência de apreensão da substantividade do objeto estudado, apreensão essa que supera a sagacidade do ensino por intermédio da memorização, contexto esse que o/a educando/a, na melhor das hipóteses, é apenas um paciente que recebe doações do/a educador/a, numa relação verticalizada, que não desperta a curiosidade epistemológica, nem a criticidade nos sujeitos. Para tanto a apreensão da qual falamos possibilita a reconstrução de um aprendizado deficiente, apto a (re)construir as fronteiras de um ensino que estimula a repetição da lição dada, prevalecendo assim uma ação educativa que atice a politização e criticidade dos sujeitos em aprendizagem, num ciclo gnosiológico. No sentido de libertá-los da submissão da educação à ordem dominante.

Saviani (2021), com suas aproximações ao ideário de Freire (2013), reitera que a função da educação nesse movimento de oposição ao controle hegemônico é conscientizar as camadas mais populares, a fim de torná-las mais independentes, e que com essa autonomia tenham discernimento e aptidão para ressignificar os espaços que ocupa, fazendo valer seus entendimentos e necessidades, sendo, portanto, um ato político e, sem essa proposta da politização da ação educativa torna-se ferramenta a serviço dos interesses dominantes.

Percorrendo ainda pelas linhas de pensamento de Saviani (1994, p. 24), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Sob esse prisma, entendemos que a ação docente é dirigida para guiar os/as educandos/as num processo formativo que os sujeitos não sabem fazer sozinho. Portanto, sob o enfoque do movimento contra-hegemônico, o/a educador/a supera a forma hegemônica da atividade docente alienadora e converte esse processo num percurso de autorrealização, que se dá num ciclo de entendimento e buscas, para assim percorrer juntamente com os/as educandos/as para superarem as determinações que visam à sua reificação.

uma mitigação do estudo já existente, o que reduz a função do/a educador/a para a simples transferência desses sabres, pois para as reflexões dos conhecimentos efetivos requer um olhar crítico e cético sobre o que se estuda para que se problematize as questões que envolvem a construção dos sabres, além dos adornos que envolvem socialmente e historicamente os/as que estudam.

Segundo Saviani (1985), há uma dualidade na forma como a educação é compreendida por dois grupos distintos. O primeiro grupo vê a educação como um meio de equalização social, que busca corrigir as distorções e anomalias da sociedade, funcionando para integrar os indivíduos e superar a marginalização, mantendo-a em níveis baixos. Por outro lado, o grupo contrário a essa visão entende que a educação pode atuar como um fator de discriminação social, reforçando a estrutura e hierarquia da sociedade, em vez de promover a igualdade.

Saviani (1986, p. 17) assevera ainda que, na perspectiva desse grupo, a divisão é marcada pela separação dos grupos sociais, que reafirmam a posição do grupo que detém a maior força, mantendo-o nessa posição. Sob esse enfoque, entendemos que “[...] a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização, já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente escolar.”

Dessa forma, partindo da percepção de inconclusão, educadores/as buscam nas formações continuadas possibilidades de compreender as especificidades da EPJA, principalmente de seu público. Desse modo, anuncia Soares (2011), ao reiterar a necessidade da elaboração de uma proposta de trabalho que reconheça as peculiaridades das pessoas jovens e adultas que a modalidade integra, perpassa por vários aspectos, dentre os quais: o reconhecimento da diversidade das pessoas jovens e adultas, a preocupação com questões estruturais, a fim de acolher a realidade dos educandos/as, elaboração de propostas curriculares que estejam em consonância com os interesses e necessidades dos educandos/as, dando ênfase à flexibilização do tempo e dos espaços, disponibilização dos recursos didáticos que favoreçam a potencialização das habilidades e as iniciativas da formação inicial e continuada dos educadores/as.

2.3 Revisitando a formação de professores/as alfabetizadores/as a partir da década de 1990

2.3.1 Encontros e desencontros com a Formação de Alfabetizadores/as

A formação continuada dos/as alfabetizadores/as de pessoas jovens e adultas também é desdobrada no contexto neoliberal já mencionado. Entretanto, para entendermos melhor a conjuntura a partir da década de 1990, destacamos que o número de pessoas que não percorrem os trajetos alfabetizadores na infância é expressivo, pois não foram oportunizados/as ou se

distanciaram dos percurso escolar compreendido como “adequado/regular¹³”, termo instituído pelo sistema educacional brasileiro que determina a idade “certa” de escolarização, desconsiderando a conjuntura história da educação para pessoas jovens e adultas e os desnivelamentos sociais que inviabilizaram esse acesso.

Nos anos 1990, o número de jovens, homens e mulheres que não passaram pelos processos de alfabetização era alarmante. Para entender melhor a evolução da escolarização destinada àqueles que não foram alfabetizados na infância, é importante observar a transformação ocorrida em menos de um século. Essa mudança foi impulsionada principalmente pelo processo de industrialização durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) e, mais tarde, sob Juscelino Kubitschek (1956-1961), com o avanço de vários setores e a chegada de multinacionais. Esse desenvolvimento, já mencionado anteriormente, gerou uma demanda crescente por mão de obra qualificada. Essa necessidade também foi influenciada pela atuação de Organismos Internacionais (OI), que contribuíram para a reorganização socioeconômica, política e educacional, especialmente em países periféricos como o Brasil, em especial na América Latina.

Diante desse cenário de avanços no combate ao analfabetismo no Brasil, analisemos a figura abaixo :

FIGURA 03 – Índice de alfabetização da população de 15 anos ou mais 1990-1991.

Ano	Alfabetizados	Analfabetos	Sem Declaração	Taxa de Alfabetização
1900	3.380.451	6.348.869	22.791	35%
1920	6.155.567	11.401.715	-	35%
1940	10.379.990	13.269.381	60.398	44%
1950	14.916.779	15.272.632	60.012	49%
1960	24.259.284	15.964.852	54.466	60%
1970	35.586.771	18.146.977	274.856	66%
1980	54.793.268	18.716.847	31.828	75%
1991	76.603.804	19.233.239	-	80%

Fonte: (FIBGE, 1995; SOUZA, 1999)

¹³ Partindo desse contexto nacional de inaccesso à educação, percebemos que somente após a década de 1950 o número de pessoas alfabetizadas superou o número daquelas que por algum motivo não frequentaram/concluíram os percursos educativos na infância. Desse modo, pela nossa postura e compreensão acerca da Educação de Pessoas Jovens e Adultas – EPJA e sua atuação sócio-histórica, entendemos que não há como designar a “idade certa” para que esses sujeitos sejam inseridos no mundo grafocêntrico, mas aprioristicamente, deve existir a democratização do acesso à educação para todos/as.

O contexto de (d)escolarização ainda é bem marcante na década que sucede a redemocratização do país, apesar de apresentar grandes avanços no contexto educacional, principalmente no quesito de democratização do acesso à educação, em especial a alfabetização de pessoas jovens e adultas. O histórico de inaccessibilidade foi determinante e permeou/permeia a história do Brasil. Em particular, nas regiões Norte e Nordeste, duas regiões que historicamente não vêm sendo contempladas com políticas que viabilizassem o seu desenvolvimento, principalmente nos aspectos educacionais.

Esse cenário resulta em uma dívida histórica com esses grupos, principalmente nas regiões mencionadas, dificultando sua ascensão social. Isso os mantém em condições de vida e trabalho precárias e os afasta do ambiente escolar. Assim, muitos acabam sendo parcialmente ou totalmente excluídos, sem acesso a bens sociais, materiais e simbólicos, o que reforça o quadro de desigualdades no Brasil, com baixo índice de desenvolvimento humano e altos índices de desemprego. Nessa realidade, o acesso à educação se torna um privilégio ou é visto como algo dispensável, uma percepção já enraizada no imaginário social.

Diante desse contexto de desigualdades sociais e históricas, entendemos que atuação da EPJA assume um papel central no resgate e reparo da dívida histórica adquirida. Arroyo (2017, p. 29) nos mostra que os componentes da EPJA, são “adolescentes, jovens e adultos não fazem percursos individuais. Nem percursos de agora. Sabem-se passageiros de longos itinerários que vêm de longe [...] passageiros da noite [...]”. São pessoas jovens e adultas que vêm dos trabalhos mais inumanos, subumanos, desumanos e que apesar dos trajetos individuais, longínquos, pessoas que se assemelham pelas vivências atrozmente corriqueiras.

De acordo com os dados mencionados, o processo de alfabetização no Brasil foi gradual, iniciando desde o período colonial. Durante a fase jesuítica, predominou uma perspectiva dogmática, com a catequese e aculturação dos indígenas, o que gerou grandes discrepâncias na construção social dos indivíduos. No século XX, especialmente durante a República, a educação foi oportunizada de forma imprecisa, sempre vinculada a uma base excludente, o que impediu a plena construção da cidadania para os adultos.

Nesse sentido, seguindo o pensamento de Carvalho (2002), a cidadania pode ser interpretada como a presença ativa no núcleo da sociedade. Essa copresença vai além de simplesmente existir ou subsistir, e se concretiza na compreensão dos trâmites sociais e na participação na estrutura orgânica da sociedade, garantindo direitos civis, políticos e sociais. Para o autor, sem essa trilogia, não há verdadeira consolidação da cidadania.

A construção social da cidadania está diretamente ligada com a alfabetização, pois pessoas que dispõem do domínio da leitura e da escrita são suscetíveis a escalarem numa

sociedade grafocêntrica, seletiva, embora isso não viabilize o acesso para todos/as. Desse modo, a ordem da tríade mencionada é o caminho para a construção da cidadania. O Brasil não adotou essa mesma ordem, pois iniciou com os direitos sociais após os políticos e finalizou com os direitos civis. Fato esse que desestruturou o processo dessa construção da apreensão dos direitos dos cidadãos/ãs e suas atuações, o que reverberou por vários setores no país e reforçou as posições dos/as dominadores/as, que se constituem como as forças concorrentes que impossibilitam o desenvolvimento das massas. Para reafirmar essa propositura, assimilamos que:

Aqui primeiro vieram os direitos sociais, implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular. Depois vieram os direitos políticos, de maneira também bizarra. A maior expansão do direito do voto deu-se em outro período ditatorial, em que os órgãos de representação política foram transformados em peça decorativa do regime. Além disso, os direitos civis continuam inacessíveis: “Finalmente, ainda hoje muitos direitos civis, a base da sequência de Marshall, continuam inacessíveis à maioria da população. A pirâmide dos direitos foi colocada de cabeça para baixo (Carvalho, 2002, p. 220)

Durante o século XX, tivemos grandes impedimentos para o desenvolvimento e efetivação na construção cidadã dos/as brasileiros. Como o José Murilo de Carvalho menciona, a ordem dos elementos para essa construção foi alterada, o que distanciou e não executou com precisão essa construção. Ademais, as questões do conceito em tela, como já postulamos, estão imbricadas aos processos escolares — cenário também desordenado na maior parte do século XX — suprimidas, no período da ditadura, em que a alfabetização se vinculava ao um processo de assimilação e codificação sistemática de grafemas e fonemas e as questões da liberdade, e só reapareceram em meados de 1980. O quantitativo de pessoas que não percorreram ainda os trajetos escolares foi amplo durante todo esse período.

Para que se chegasse a 80% da população alfabetizada, na década de 1990, foram necessários vários programas, alguns compreendidos e desenvolvidos de maneira compensatória. Entretanto, a partir da década de 1960, com o método de Paulo Freire, Movimento de Educação de Base (MEB). Com o golpe, veio o Movimento Brasil de alfabetização (MOBRAL), no período militar (1964-1985), que apresentou características mais ideológicas do que efetivas para atender as demandas do público de pessoas jovens e adultas., além de ter um alto custo; o Projeto Minerva, programa radiofônico; a Fundação Educar em substituição ao Mobral; o Projeto Alfabetização solidária e dentre outros que foram desenvolvidos durante o século XX.

Importa dizer que Freire nesse cenário já defendia formações específicas para os/as alfabetizadores/as de pessoas jovens e adultas, entendendo que os métodos e abordagens que são utilizados em outras modalidades não conseguem contemplar e conceber aprendizagens significativas para esse público, pois suas percepções, experiências e necessidades derivam de outros contextos, que se discernem da aprendizagem da educação infantil, por exemplo. Por isso a imprescindibilidade de formar-se continuamente.

A formação dos/as alfabetizadores/as deve ser contínua, para que apreendam que o ensino com os coletivos de pessoas jovens e adultas requer curiosidade, tanto dos alfabetizadores/as, quanto dos/as alfabetizandos/as, respeitando as inquietações, pois à medida em que tolhe as curiosidades discentes, não se aprende e nem se ensina, há apenas uma domesticação da curiosidade, o que limita as fronteiras das possibilidades da aprendizagem e todos/as se assumam epistemologicamente curiosos. Essas posturas e outras também se conectam com uma formação que reivindica o comprometimento e segurança do/a educador/a (Freire, 2013).

Evidentemente, a competência profissional contribui para a materialização da segurança dos/as alfabetizadores/as, tendo em vista que os docentes que estudam, buscam, se formam continuamente, respeitam o contexto e os saberes/as dos/as alfabetizandos/as numa relação dialógica, são comprometidos/as. E, portanto, esses dispõem de segurança, competência e autoridade para guiar o processo de alfabetização, autoridade regida à luz de uma proposta democrática e com rigor. A disponibilização de formações permanentes favorece melhores condições de trabalho daqueles que alfabetizam pessoas jovens e adultas.

Com isso, apesar do crescimento de mais de 20 milhões de pessoas alfabetizadas no período de 1980 – 1991, o número de pessoas que ainda não tinha transitado por percursos de escolarização era expressivamente alto, o que demonstra a descontinuação, ou falta de políticas sérias, que visassem atingir a raiz do problema. O que vem mudar somente após a redemocratização, cenário esse que passa a compreender “a alfabetização como promoção de justiça social surge na década de 1990” (Silva; Ferreira; Boeing, 2020, p. 11).

Dessarte, destacamos a realidade de pessoas que não tinham sido alfabetizadas, enfatizando as regiões norte e nordeste, que apresentavam os maiores números de sujeitos que não tinham aprendido a ler nem escrever naquele período. Nesse mesmo pensamento, entendemos que esse contexto se fundamenta no histórico de invisibilidades e exploração dos

bens naturais de ambas as regiões, no percurso colonizador e de eurocentrização¹⁴, conforme mostra o quadro seguinte:

Tabela 01 - Analfabetismo por região de 15 anos de idade ou mais 1996.

Brasil	14,7 %
Região Norte urbana *	11,6 %
Região Nordeste	28,7 %
Região Sudeste	8,7 %
Região Sul	8,9 %
Região Centro-Oeste	11,6 %

Fonte: (FIBGE, 1995; SOUZA, 1999)

Diante dessa realidade, em especial a região Nordeste, no ano de 1996, apresentava um grande percentual de pessoas iletradas em comparação com as demais regiões, totalizando quase 29% da população. Esse fato motivou a consolidação de uma percepção no imaginário coletivo e que vigora até hoje, que os/as nordestinos/as eram/são pessoas insuficientes intelectualmente, principalmente em comparação à região sudeste, que é vista também na percepção coletiva como estados com maior ascensão social, qualidade de vida, desenvolvimento educacional e intelectual e que serve de base/modelo para o “alinhamento” da nossa região Nordeste¹⁵.

Esse etnocentrismo, em que se valoriza exacerbadamente determinada cultura, estados, cidades, pode vir a ser um problema com a supervalorização de determinada região. (Costa, *et al*, 2019). O que implica a reafirmação histórica de colonização, em que os/as colonizados/as articulam a colonização dos seus próprios pares. E, dentro mesmo aspecto, Freire (1987) esclarece-nos que o/a oprimido/a, preso à hegemonia opressora, vê no seu opressor/a o exemplo

¹⁴ Como o Brasil e os demais países latino-americanos foram colonizados pela Europa, o processo de aculturação e da construção da identidade cultural desses países se deu, exclusivamente, nos moldes da cultura europeia, subordinando-os ao projeto eurocêntrico de colonização, em que houve grande deslegitimação dos povos, supressão dos costumes, aspectos linguísticos, da cultura e, sobretudo, dos povos, que foram naturalmente colocados numa posição de subordinados/as, devido aos seus traços fenotípicos, linguísticos e culturais, trazendo a classificação dos povos e culturas sob um proposta de “modernização” advinda da Europa. (QUIJANO, 2005)

¹⁵ Que na contemporaneidade muito se traduz como xenofobia, pois tal região demonstrou e determinou o cenário político, posturas e preferências políticas/ideológicas.

ideal de homem e mulher, tendo um desejo irresistível por ele/a, e tenta assumir o seu lugar contraditório, tornando-se assim mais bárbaro com aqueles/as que irá oprimir.

Dito isto, em relação à primeira tabela, compreendemos que no ano de 1991, pela primeira vez, o país alcançou 80% da população acima de 15 anos com domínio da leitura e escrita e a região sudeste com a menor taxa dos coletivos dos sujeitos que não trilharam os percursos alfabetizadores. Apesar da maioria da nação ser alfabetizada, o acesso ao mundo letrado não garante usufruto dos bens sociais. Daí a necessidade de olharmos para os sujeitos que não trilharam os percursos escolares na infância com percepção sociológica, não humana (PINTO, 1987). Mas, para tal, é fundamental que compreendamos as concepções de pessoa alfabetizada, “analfabeta” e “analfabeta funcional”.

De acordo com a UNESCO, que nos traz a concepção de pessoas alfabetizadas, “analfabetos” e “analfabetos funcionais”, na década de 1950 era compreendido um sujeito alfabetizado aquele que lia e escrevia seu próprio nome e outros pequenos textos de maneira simples, já o/a analfabeto/a denominava-se aquele/a que não apresentava nenhuma habilidade de leitura e escrita.

Já no trânsito dos anos de 1970, passou-se a entender que esse grupo de pessoas que dispunham de técnicas de leitura e escrita, mas não executavam essas habilidades em seus exercícios corriqueiros passaram a ser classificados como “analfabetos funcionais”. O termo analfabeto funcional passa a englobar todo e qualquer indivíduo que não tem habilidades de produzir e interpretar pequenos e médios textos, mas que usa a leitura apenas em atividades cotidianas, sem fins de produção, apenas em uma proposta técnica. (Soares, 2003).

Desse modo, destacou-se, como já mencionado, a necessidade de “acordos e planos internacionais que aprofundaram esse entendimento relacionando-o à diversidade cultural e à educação ao longo da vida” (Soares, 2003, p. 09). Isso trouxe à tona propostas de ampliação do nível de escolaridade, com o objetivo de alcançar municípios mais distantes e com maiores taxas de exclusão escolar. No entanto, esses programas foram implementados conforme as diretrizes neoliberais, incluindo parcerias com instituições privadas durante o governo de Fernando Collor (1990-1992) e continuaram sob a gestão de Itamar Franco (1992-1995), que adotou políticas descontinuadas para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), especialmente no campo da alfabetização.

Esse enfoque foi retomado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), com uma mudança mais significativa apenas em 2003, sob o governo Lula, ainda que guiada por princípios neoliberais. Entretanto, apesar dessas iniciativas, as ações voltadas à formação de alfabetizadores/as não se concentraram em processos formativos que valorizassem

a prática docente ou reconhecessem a importância de uma educação para jovens e adultos com uma perspectiva ontológica e *omnilateral*.¹⁶

Compreendida a concepção de formação docente nas últimas décadas, tanto em relação à formação inicial quanto à educação continuada, podemos ampliar a compreensão das ações implementadas nas propostas formativas voltadas para alfabetizadores/as de jovens e adultos. Nesse sentido, é comum identificar dois momentos principais na trajetória profissional docente: primeiro, a formação inicial, que fornece os subsídios básicos para o/a educador/a, permitindo ensaios e reflexões sobre diferentes aspectos do contexto educativo, incluindo práticas de ensino, métodos de avaliação e outras ações essenciais para a construção de sua habilitação profissional.

Nesse contexto, Borges (2010, p. 53) esclarece que a formação inicial é o momento em que se “estabelece o marco identitário da profissão docente”. É nesse período que experiências, relações e condições fornecem mecanismos para a construção da identidade e alteridade do educador, facilitando a familiarização com o exercício da profissão e a inserção no ambiente de trabalho. Esse processo pode gerar inquietações entre os educadores, levando-os a buscar novas alternativas e possibilidades para enriquecer suas práticas e melhorar a qualidade do ensino, o que resulta na necessidade de formações contínuas.

As terminologias utilizadas para identificar a formação contínua nesse processo de investigação buscam responder às demandas do contexto escolar. Segundo Alda Marin (2019), termos como reciclagem, capacitação, treinamento e aperfeiçoamento não são adequados para descrever o processo de crescimento, discernimento e reflexão dos professores, especialmente dos alfabetizadores. A reciclagem, por exemplo, remete ao reaproveitamento de materiais, criando uma percepção de imaterialidade do educador, além de sugerir uma manipulação fácil no processo de reestruturação, o que desqualifica ou suprime a alteridade e subjetividade dos educadores. Para a autora, os termos que podem ser colocados num mesmo conjunto, visto que traduzem de certo modo a realidade do processo docente de (re)fazer-se, são: educação

¹⁶ O termo *omnilateral* não é um conceito definido exclusivamente por Marx e Engels, na obra *Escritos da Juventud* 1897 (reimpressão, México), os autores deixam claro que a propriedade privada nos deixou estúpidos, unilaterais, pautando-se no homem apenas naquilo que o mesmo possui, produz, a formação oposta a essa posição seria a *omnilateralidade* que visa o homem que mesmo se diferenciando dos animais a partir do trabalho, não pode ser fruto unicamente do trabalho alienado. Uma educação na vertente *omnilateral* se configura com a ruptura radical em vários aspectos da formação em diversos elementos, evidenciando os homens com expressões no campo da moral, da ética, da produção intelectual, da arte e relações afetivas que desenvolvem no âmago social. La propiedad privada nos ha vuelto tan estúpidos y unilaterales, que un objeto solo es nuestro cuando lo tenemos y, por tanto, cuando existe para nosotros como capital o cuando lo poseemos directamente, cuando lo comemos, lo bebemos, lo vestimos, habitamos en él, etc., en una palabra, cuando lo usamos (MARX; ENGELS, 1987, p. 620).

continuada, formação continuada e educação permanente, embora esses vocábulos se entrelacem e se diferenciem a partir dos seus objetivos, contextos e vivências entre os próprios educadores/as.

A propósito, o termo que a autora considera mais completo é “*educação continuada*”, pois segundo sua perspectiva, por ter uma abordagem mais totalizada e intrínseca do curso educativo, entende-se que os/as professores/as estão em constantes metamorfoses, resultantes das influências externas, relações, demandas e outros fatores que definem, ou melhor, influenciam o compasso do trabalho educativo, assim sendo, por auxiliá-los/as nesse contexto e que os/as instiga a participarem da realidade que os/as adorna e viabilizada a corporificação dessas interpelações em seus saberes de profissão (Marin, 2019).

Para os/as alfabetizadores/as, os processos formativos contínuos em serviço são essencialmente necessários, dado ao complexo contexto de ensinar pessoas jovens e adultas. Porém, importar salientar que a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) é uma modalidade vista pelo imaginário social como desnecessária ou sendo esses processos educativos de alfabetização amplas regalias para os coletivos que não deveriam estudar, além de apresentar suas peculiaridades, tanto na estrutura, quanto no perfil dos/as educandos/as, tendo em vista que são em sua maioria trabalhadores/as ou pessoas desempregadas, que estão em posições inferiores na pirâmide social (Viñal Junior; Miranda, 2019). Nessa direção, a atuação docente, assim como os processos formativos em serviço são comprometidos pelo olhar reificante sobre essa educação.

Essa percepção sobre a EPJA se traduz na maneira como as políticas dessa educação são organizadas, pois não há exigências para os/as alfabetizadores/as atuantes, não havendo um critério rigoroso para a escolha dos/as docentes. A modalidade recepciona professores/as que estão no início ou em fim de carreira, com relações problemáticas no turno diurno, com problemas de saúde, perto da aposentadoria, sendo vista como uma modalidade que não requer empenho, busca e desempenho profissional, comprometendo a qualidade do ensino, sobretudo, para alfabetização das pessoas que anseiam para se apropriarem da leitura e escrita e participarem de atividades que requerem esse domínio. Do mesmo modo, os processos formativos continuados em serviço ofertados aos alfabetizadores/as.

Nesse cenário, o enfrentamento da modalidade de educação para jovens e adultos ocorre de maneira gradativa e sem grande empenho. As formações oferecidas se ajustam a essa realidade, pois frequentemente consistem em eventos, cursos e capacitações desconexas ou fragmentadas, que se propõem a formar alfabetizadores, mas carecem de continuidade do ponto de vista teórico-metodológico. Essas abordagens de formação não conseguem evidenciar as

lacunas e as necessidades abrangentes para a formação desses profissionais que atuam na alfabetização. Para reforçar nossa premissa, acrescentamos que:

[...] formação continuada é fundamental, porém, ela deve partir de um pressuposto que o sujeito em formação já construiu o conhecimento base, durante a formação inicial e, por meio da formação continuada vamos aprofundando nossos estudos, nossos conhecimentos, reelaborando e ressignificando conhecimentos construídos ao longo da caminhada de formação profissional (Viñal Junior; Miranda, 2019, p. 480).

Os processos de formação contínua de alfabetizadores em serviço são momentos de descobertas e aprendizagens, ressignificações, rompimentos e reflexões. Ao refletirmos sobre a prática que exercemos e buscarmos novas formas de aperfeiçoar nossas abordagens, ampliamos nosso aprendizado. Essas reflexões ocorrem fora do ambiente habitual de atuação. Durante as formações, os alfabetizadores devem se despir de premissas e concepções que sustentam certezas e utilizá-las para despertar a curiosidade, numa proposta crítico-reflexiva.

Segundo Nóvoa (1992), a formação deve alinhar-se a uma perspectiva crítico-reflexiva que ofereça condições para os professores. Esse processo dinâmico requer investimento pessoal, liberdade e criatividade na gestão dos custos e processos próprios. Compreende-se que o educador é um ser humano, e ser humano é ser professor. Assim, a formação se reconecta com aspectos pessoais e subjetivos, e é fundamental desenvolver uma nova cultura profissional entre os educadores, baseada na produção de saberes e valores que sustentem a autonomia na prática docente.

No entanto, esses paradigmas não foram articulados e desenvolvidos nas últimas décadas na formação de alfabetizadores para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), diante da inconsistência e descontinuidade das políticas de alfabetização voltadas para jovens e adultos. Nessa vaporização neoliberalizante do Estado — contexto esse que o tornou menos participativo e mais executor das políticas internacionais — foram adotadas medidas que visavam desestatizações, desenvolvendo ações reformistas e a expansão da pedagogia corporativa, modelo que eximia cada vez mais a atuação do Estado e postulava parcerias entre o setor público e privado. Adotando o receituário da Administração gerencial, o que desencadeou na criação do Programa Alfabetização Solidária, que em 1996 foi organizado pelo modelo de Estado do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1997-2002), fruto de uma parceria entre o Governo federal e Comunidade Solidária (Barreyro, 2010).

Ainda de acordo com Barreyro (2010), essa proposta implementada visava desburocratizar e mostrar que era possível alfabetizar pessoas jovens e adultas sem a atuação

do governo, promovendo assim uma verdadeira terceirização de políticas sociais. O que vai contra a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases aprovada também nesse mesmo ano. Nesse programa, não havia uma formação tão aprofundada para os/as alfabetizadores/as, tendo em vista que muitos/as estavam situados no próprio contexto e passavam por cursos de capacitação, esses/as por sua vez, desenvolviam suas atividades durante um módulo com duração de 06 meses. Essa estratégia foi duramente criticada, mas segundo o Programa Alfabetização Solidária (PAS), essa rotação de alfabetizadores/as permitia a maior captação de professores/as, dando-lhes a chance de atuar no seu primeiro e único emprego. (Barreyro, 2010).

Nessa mesma lógica, entendemos que nesse contexto a proposta de alfabetização se fincou no sentido de:

[...] contribuir para a redução dos índices de analfabetismo. A alfabetização era focada no jovem e no adulto e na formação de professores. A pretensão da proposta tornou-se ainda maior ao insinuar como via para a realização desse ideal a reunião de atores sociais tradicionalmente atuantes em áreas com poucos pontos de interação ou até mesmo objetivos contrários (Silva; Ferreira; Boeing, 2020, p. 10)

Segundo as autoras, o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) tinha o propósito de elevar o quantitativo de pessoas alfabetizadas na época, viabilizando a formação tanto dos/as alfabetizandos/as, quanto dos/as professores/as. Entendemos que a proposta da época, diferente do método que foi desenvolvido por Paulo Freire na década de 1960 em que se buscava a fazedura e o despertar da criticidade das pessoas, o PAS tinha como propósito elevar o número de alfabetizados/as diante do contexto internacional, assim como superar a crise do Estado Bem-Estar Social¹⁷ emergente em países latino americanos.

O programa de Alfabetização solidária foi apresentado após o fracasso do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que objetivou reduzir em 70% o número de de pessoas não alfabetizadas, o que somava na época 12 milhões de pessoas, cerca de 18% da população nacional, perfazendo quase 20 milhões de pessoas. O contexto político que viabilizou

¹⁷ Após o Consenso de Washington, em 1989, que estabeleceu diretrizes para intervenções internacionais visando à superação da crise econômica em países periféricos, especialmente na América Latina, houve um movimento para dismantlar o Estado de Bem-Estar Social. Esse movimento incluiu reformas e privatizações de estatais, justificadas pela necessidade de desburocratizar os serviços públicos e otimizar os recursos e investimentos do Estado. Na área da educação, como já mencionado, foram realizados diagnósticos e orientações por organismos internacionais, além da ampliação dos currículos comuns e da implementação de avaliações em larga escala. Nesse contexto, destacou-se a proposta do capital humano, que enfocava a formação voltada para o emprego, reduzindo as pessoas a produtos do contexto capitalista, especialmente aquelas provenientes de ambientes menos favorecidos, consolidando assim as posições que ocupavam na pirâmide social (Yanaguita, 2011).

o *impeachment* do então presidente, Fernando Collor, a postura desconexa do secretário de educação e as críticas exógenas foram fatores que determinaram o atrofiamento do programa.

Determinado também pelas forças advindas dos organismos internacionais, que remodelavam a política endógena do BRASIL, o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) foi um programa que visava à celeridade do processo de alfabetização de homens e mulheres ainda sem domínio da leitura e escrita. Entretanto, seguindo os modelos impostos pelo neoliberalismo, assim sendo entendemos que:

Além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha '*Adote um Analfabeto*', o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista (Stephanou; Bastos, 2005, p. 272 **grifos nossos**).

É importante ressaltar que, na década de 1990, o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) foi a primeira iniciativa significativa de investimento na erradicação ou mitigação do analfabetismo no Brasil, surgindo após as ações demagógicas do governo anterior. Nesse contexto, o slogan do PAS, "adote um analfabeto", perpetuou um estigma que ainda existe hoje, desumanizando aqueles que não aprenderam a ler. Essa abordagem transforma essas pessoas em objetos, em vez de reconhecê-las como sujeitos. O termo "adotar" sugere uma ideia de domesticação e compaixão, que não corresponde às reais necessidades dessa população. Além disso, essa visão limita a capacidade de desenvolver uma crítica social e impede a formação de indivíduos com uma consciência crítica da realidade e com a determinação para promover mudanças, conforme enfatizado nos documentos oficiais da época.

A proposta do PAS contradizia as reflexões sobre a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), pois promovia uma abordagem capitalista. A alfabetização, nesse contexto, buscava tornar os indivíduos menos críticos e mais técnicos, preparando-os apenas para serem inseridos no mercado de trabalho. Isso não garantiu o exercício pleno da cidadania, a usufruição de bens sociais e a participação na tomada de decisões. No que diz respeito à formação dos alfabetizadores do programa, essa se iniciava com uma seleção superficial dos profissionais. A capacitação ocorria em apenas um mês, enquanto o período destinado à alfabetização era de cinco meses (Machado, 2008). Os parâmetros legais do Programa de Alfabetização Solidária (PAS) não se alinham com sua operação prática. Essa discrepância é evidenciada no documento final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizado em 8 de outubro

de 1996, que marcou o lançamento do PAS. Durante o evento, alguns delegados contribuíram para a formulação de propostas diretrizes. Para identificar as lacunas existentes, vejamos a seguir:

TABELA 02 - Programa de Alfabetização Solidária (PAS) *versus* sua Operação.

Doc. Final do Seminário Nacional de EJA – Natal-RN, 08-10/09/1996	PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA
- Valorização dos profissionais da EJA, propiciando-lhes condições de trabalho e remuneração dignas segundo preceitos legais;	Os alfabetizadores, prioritariamente com 2º grau magistério ou cursando 8ª série, receberão bolsas;
A qualidade de EJA deve ser observada mediante a valorização profissional e a formação continuada dos educadores, compreendida como um processo permanente de reflexão sobre a prática	Capacitação dos alfabetizadores: um mês de curso, no campus da Universidade parceira;
- Adotar mecanismos de acompanhamento e avaliação periódica das políticas e programas de EJA, empreendidos por todos os segmentos com vistas ao desenvolvimento das ações propostas e a efetiva socialização de seus resultados, zelando para que tais mecanismos não impliquem a padronização dos programas, sua extinção ou redução do atendimento.	- A avaliação do processo é realizada pelo professor da universidade, uma vez por mês, no final do semestre. Sendo proposta uma avaliação intermediária e uma final, seis meses e um ano após o término, para verificar se o aluno voltou à escola ou entrou no mercado de trabalho.

Fonte: Adaptado Machado (2008)

Conforme relatado pela autora, a formação inicial dos/as alfabetizadores/as era breve, ocorrendo em apenas um mês. Os profissionais selecionados eram, em sua maioria, pessoas com formação de 2º grau em magistério ou que ainda estavam cursando. A remuneração era oferecida por meio de bolsas, sem vínculos empregatícios, progressões ou outros direitos trabalhistas, refletindo a exploração no contexto capitalista. Além disso, o processo de alfabetização tinha duração de apenas cinco meses, sem garantir uma formação contínua que permitisse a reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas. A ausência dessa prática crítica impedia a construção de uma educação voltada para a cidadania, contradizendo as reflexões e discussões sobre alfabetização que haviam sido propostas no início da década. Isso posto, há a mudança paradigmática do ensino supletivo e MOBREAL anterior à Lei de Diretrizes

e Bases (LDBEN), Lei nº 9.394/96, para a modalidade da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), que traz uma ruptura com a concepção do ensino supletivo e a tentativa de vencer os estereótipos presentes no imaginário social acerca dessa educação. Nessa mesma direção, a EPJA assume a “perspectiva de educação como direito e ao longo de toda a vida.” (Machado, 2008, p. 63). Direito já previsto nos documentos oficiais, como CF, LDBEN e Declaração Mundial sobre a Educação para Todos.

A Constituição Federal de 1988, nos artigos 206 e 208, defende o princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência de todos/as na escola, além de garantir a liberdade para aprender e ensinar, a pluralidade de ideias, o ensino gratuito e noturno com as devidas adaptações para assegurar a educação para todos/as, independentemente da idade. Apesar desses avanços, é crucial refletirmos sobre a necessidade de profissionais qualificados para garantir esse direito. Esses profissionais devem ir além da simples alfabetização, compreendendo a politização do ato educativo como uma proposta crítica, não apartidária e libertadora (FREIRE; SHOR, 2013). Esses direitos foram também reafirmados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reforça a proposta de uma educação inclusiva, especialmente para aqueles que não tiveram acesso à escolarização na infância, assumindo o compromisso de intensificar o ensino público e de qualidade para todos/as. No entanto, a LDBEN enfrenta uma crise que está presente em sua construção, organicidade e políticas, particularmente no que se refere à Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA).

Embora tenha reconhecido a EPJA como uma modalidade educacional, faltaram recursos adequados, estrutura e formação de alfabetizadores/as para concretizar as diretrizes previstas. Isso evidencia as dificuldades enfrentadas, principalmente nos aspectos de formação dos profissionais da área. Durante muito tempo, as práticas desenvolvidas pelos/as alfabetizadores/as eram ações sequenciadas e planejadas por outros profissionais externos à escola. Seguindo essas orientações, tinha-se uma compreensão acerca do desenvolvimento do processo alfabetizador, que não visibilizava o desenvolvimento desse processo, devido à ausência de formação inicial, pois não se trabalha ou pouco se discute questões metodológicas e de como aprendem as pessoas jovens e adultas (Moura, 2008). Lacunas que transitam para a formação continuada de professores/as.

Ao replicarem as orientações e sequências didáticas desenvolvidas por especialistas educacionais que não estejam presentes na realidade da escola, ou não compreendam as especificidades dos sujeitos, as práticas alfabetizadoras estão limitadas, tanto no que concerne à edificação da ação docente, quanto no desenvolvimento dos/as alfabetizandos/as. Fato esse que

não permite também que os/as alfabetizadores/as reflitam e busquem a partir das próprias vivências novas possibilidades para ressignificarem suas práticas, permitir que troquem experiências, que se relacionem e interajam de forma intersubjetiva.

Nesse mesmo sentido, para reafirma nossa propositura, entendemos que:

As políticas públicas voltadas para formação de professores devem desencadear mecanismos de reflexão sobre a própria prática dos docentes de forma a integrar o ensino às demandas específicas de aprendizagem dos educandos jovens, adultos e idosos e diversificar as práticas educacionais. É preciso que os professores e gestores deixem de ver os alunos da EJA como “coitadinhos”, “alienados”, “deserdados pela sorte”, e comece a vê-los como sujeitos históricos, que têm experiências, histórias, memórias enriquecedoras, são construtores do seu processo de aprendizagem, como trabalhadores capazes de construir e transformar o seu próprio destino (Dantas, 2019, p. 05).

A formação continuada, especialmente em serviço, permite aos alfabetizadores de pessoas jovens e adultas refletirem sobre sua prática, avaliando erros, acertos, avanços, estagnações e retrocessos. Essas reflexões, guiadas por discussões e problematizações que consideram o contexto real, promovem o aperfeiçoamento do educador. A formação busca romper com práticas enraizadas que transmitem conhecimento de forma verticalizada e sem questionamentos críticos. Embora a EPJA tenha enfrentado muitos desafios em sua criação, ela representou um avanço essencial na busca por uma estruturação mais sólida dessa modalidade de educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (LDBEN), assevera a conquista dessa educação como uma modalidade. Após décadas de sua supressão, com a LDBEN, temos em seus artigos 36 e 37, que tratam da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, reafirmando o que já fora promulgado pela Constituição Federal em 1988, como já mencionado, acerca da viabilidade educacional para as pessoas que não tiveram condições de findarem os processos educativos na infância.

Já em seu artigo 62, destacamos a formação docente para educadores/as que atuam na educação básica, compreendida como a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação para Pessoas Jovens e Adultas – EPJA e dentre as outras modalidades, o que reforça a ideia de uma formação mínima para atuação na alfabetização de pessoas jovens e adultas. Com isso, a LDBEN “estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos [...]” (Soares, 2003, p. 130).

Entendemos, portanto, que a formação de alfabetizadores/as está muitas vezes sujeita a improvisações, com a ideia equivocada de que qualquer pessoa que domine a leitura e a escrita

pode atuar como alfabetizador/a. Isso deslegitima o verdadeiro conceito de alfabetização, que vai além da simples codificação e decodificação de grafemas e fonemas. A alfabetização é um processo de conhecimento e ressignificação, que exige preparação teórica, ontológica e filosófica, além de profissionais capacitados para compreender a complexidade dos sujeitos envolvidos. Muitas vezes, os/as alfabetizadores/as, por não terem plena compreensão dessa complexidade, acabam repetindo técnicas e atividades de sua própria formação, o que pode não ser significativo para os/as alfabetizandos/as, especialmente os/as adultos/as-trabalhadores/as (Moura, 2009).

As formações céleres e sem grande arcabouço teórico-epistemológico-filosófico são um verdadeiro epistemicídio¹⁸ na Educação de Pessoas Jovens e Adultas – EPJA, pois não (re)conhece, tampouco dignifica o ato educativo, como um instrumento para efetivação da libertação dos sujeitos. Nesse mesmo sentido, entendemos que:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (Cury, 2000, p. 50).

Os fundamentos antropológicos, culturais, sócio-históricos, filosóficos e epistemológicos presentes nos cursos de licenciatura, principalmente no curso de Pedagogia, são elementos essenciais para a formação docente para atuação na EPJA, em particular, para alfabetizadores/as de adultos/as. Desse modo, as formações céleres não conseguem atender as demandas recorrentes ao contexto de luta dos/as trabalhadores/as, informais ou pessoas desempregados/as, pois a ação docente nessa educação se constrói com o movimento de luta, rompendo com as forças que concorrem para que eles/as não tenham ascensão social e permaneçam em seus contextos de mitigações. A ação alfabetizadora não pode ser entendida como um processo simplório, “pois não é um processo fácil e aleatório, nem um processo que deve ficar só no plano do discurso político [...] mais do que nunca, significa ter como suporte

¹⁸ Termo cunhado pelo Sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, ao se referir às invisibilidades e ocultações dos saberes diversos, das pluralidades do Sul não assimiladas pelos saberes ocidentais. Dentro do contexto em exame da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, assimilamos o epistemicídio como o processo de deslegitimação das especificidades, conhecimentos, experiências, interações, intersecções culturais e sociais do público da EPJA, ainda mais quando não abordados por alfabetizadores/as que não entendem dessas proposições, tampouco reafirmam a materialização dos movimentos contra-hegemônicos.

uma análise político-crítica da realidade, mas também ter uma preocupação com a ressocialização do trabalhador” (Moura, 2009, p. 67). Dado isso, entendemos a formação desses/as educadores/as necessária, embora o contexto demonstre um contexto enveredado por outras vertentes.

Em 2001, a Secretaria de Ensino Fundamental criou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), com o objetivo de descentralizar as discussões sobre alfabetização, focando na formação de professores da educação infantil. Embora o documento de apresentação mencione brevemente que o curso também pode ser útil para alfabetizadores de jovens e adultos, ou para qualquer professor interessado em aprofundar conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem da alfabetização inicial, o conteúdo se concentra no ensino básico da leitura e escrita. De acordo as constatações de Campos (2006, p. 37), “as atividades de formação do PROFA, dispostas em unidades, buscam a ampliação do universo de conhecimento dos professores sobre teorias de alfabetização e provêm situações de reflexão sobre sua prática profissional.” E mais adiante completa “o Programa visa nortear o trabalho do professor, oferecendo-lhe os fundamentos que vão da identificação da sua concepção teórica até a sugestão de mudanças na sua ação alfabetizadora.”.

No entanto, essa proposta, em sua origem, não poderia atender às necessidades específicas da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), pois se baseia principalmente na compreensão da "psicogênese da língua escrita," um conceito voltado para o processo de descoberta e aquisição da escrita por crianças nos primeiros anos de escolaridade. Assim sendo, para atender as demandas dessa nova proposta de educação e alfabetização para uma formação do longo do percurso de vida, os/as alfabetizadores/as precisariam de subsídios, no sentido pedagógico e ideológico de desenvolver práticas educativas que conseguissem contemplar as reais necessidades desses sujeitos.

Cumprе salientar no que se refere à formação inicial, a partir da década de 1980, após a discussão de cursos de Pedagogia no Brasil, articularam-se algumas disciplinas no curso em destaque para a formação de professores/as que atuariam na EPJA. Sendo assim, a primeira efetivação na formação docente com ênfase na modalidade da educação de pessoas jovens e adultas (Machado, 2008). Nesse cenário, de acordo com a mesma autora, os cursos dos anos de 1980/90 não preparam os/as alfabetizadores para atuarem com os sujeitos adultos, de modo que as disciplinas pedagógicas e os estágios não contemplam as especificidades, necessidades e os contextos do qual emergiam esses/as alunos/as.

Os alfabetizadores da EPJA, em sua formação inicial, não estavam preparados para compreender as particularidades, necessidades e expectativas da população jovem e adulta que

alfabetizavam. Faltava-lhes uma base teórica sólida, conhecimento antropológico e uma visão social sobre esses sujeitos. Essas lacunas influenciaram negativamente sua percepção de si mesmos como docentes e de seus educandos, o que impactou diretamente suas práticas pedagógicas. As abordagens resultantes mostraram-se limitadas, especialmente no que diz respeito à aprendizagem desses alunos, prejudicando aqueles que viam na educação uma chance de superar as adversidades impostas pelas estruturas neoliberais que os marginalizavam (Moura, 2009). Diante desse cenário, há a necessidade de compreender os sujeitos da EPJA.

Entender as pluralidades da EPJA é, sobretudo, reconhecer que os sujeitos que a compõem são pessoas com ampla experiência de vedações e inaccessos, apagamentos e reificações de suas existências e daqueles/as que o/a envolvem, ao não percorrerem os trajetos alfabetizadores na infância. As pessoas são destinadas a usufruírem dos poucos direitos que conhecem, restando-lhes condições mínimas e pouco dignas para as suas vidas, por isso quando são (re)inseridas no contexto escolar, devem ser reconhecidas a partir de uma percepção ontológica, e o/a educador/a só consegue vê-los por essa ótica, a partir de formações constantes que os/as oportunizam na reconstrução da visão que esses homens e mulheres dispõem de si, do mundo e dos outros. Esses sujeitos são verdadeiros passageiros.

São passageiros noturnos, que segundo Miguel Arroyo (2017, p. 21-22), sujeitos de escolhas não tão livres, todavia, ainda sim, escolhas. São passagens não apenas escolares, mas passagens-itinerários humanos. Os passageiros que alçam o fim do dia e o início da noite, não são aqueles que andam no conforto de carros em trajetos para universidades, faculdades, tampouco são homens e mulheres brancos/as de classe média, são outros sujeitos/as, outros percursos. São pessoas jovens e adultas, negros/as, sujeitos que compõem a classe trabalhadora, a informalidade, o desemprego, que percorrem na noite trajetos para a escola em busca das salas de EPJA, alfabetização alternativa para o melhoramento de vida, por isso esperanças. Ainda segundo esse mesmo autor, são passageiros da noite, mas também do amanhecer, pois na alvorada do dia, os mesmos sujeitos que, mesmo enfadados, adentram as turmas de alfabetização, passam o dia nas condições mais desumanas de trabalho, sofrendo as crueldades do capital.

No governo Lula, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) (2003-2014), visando à redução do número de pessoas que não tinham sido alfabetizadas ainda, embora tenha sido materializado sob fortes críticas, tendo em vista a duração do percurso de alfabetização e a remuneração destinada aos alfabetizadores/as, endossada à luz das premissas já pontuadas acerca da formação aligeirada dos/as alfabetizadores/as. Entretanto, a estrutura do programa apresentou modificações em (2004), visando atender as demandas sociais,

principalmente no que tange à durabilidade do processo e a remuneração dos/as alfabetizadores/as. Evidentemente, o governo foi amadurecendo suas posturas diante do cenário de descolarização presente nos países latino-americanos.

Com base nesse entendimento, Freire e Macedo (1990) conduzem-nos a refletir acerca desse contexto de analfabetismo, não categorizando-o como “chaga” ou “erva-daninha” que precisa ser erradicada, mas sim, como o reflexo da sociedade injusta que menospreza as pessoas que não participam ativamente na sociedade grafocêntrica, fato esse que advém da malvadez neoliberal e capitalista.

Seguindo a mesma lógica neoliberal do Programa de Alfabetização Solidária (PAS) durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), implementado no governo Lula (2003), introduziu a ideia de alfabetizadores voluntários sem formação específica na área educacional, exigindo apenas o ensino médio e oferecendo treinamentos rápidos. Essa abordagem reforça as políticas neoliberais vigentes desde os anos 1990 e alimenta a percepção social de que a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) não necessita de investimentos significativos ou uma estrutura sólida. Em relação aos voluntários, muitos sem experiência docente, a única exigência era:

Art. 3º São beneficiários do Programa Brasil Alfabetizado:

II - Voluntários alfabetizadores;

III - Voluntários tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que atuarão em turmas com pessoas com surdez ou com deficiência auditiva, usuárias de Libras;

IV - Voluntários alfabetizadores-coordenadores de turmas (Brasil, 2012).

“Primeiramente porque utilizar do trabalho de voluntários, com formação de nível médio é uma forma de baratear a mão de obra docente e, por isso, o professor leigo (professor que não tem formação) tem preferência.” (Santos, 2014, p. 17). Essa falta de critério evidencia a descontinuação histórica do ensino para pessoas e adultas e, quando há oferta dessa educação, atua-se com uma proposta de terceirização da mão-de-obra não qualificada, o que destoa das diretrizes do programa, garantindo que a:

[..] formação deverá ser compreendida e desenvolvida em um processo contínuo, no qual os coordenadores de turmas e os alfabetizadores do PBA participam de uma formação inicial, em período que antecede o início das turmas de alfabetização, e permanecem em processos de formação continuada durante todo o período em que estiverem envolvidos em práticas educativas no âmbito do programa. (Brasil, 2011, p. 13).

Para os/as professores/as-alfabetizadores/as “leigos”, havia um curso de formação inicial de 40 horas; para aqueles/as que nunca tiveram contato com a docência ou partiam de outra formação, os percursos de alfabetização seriam guiados à luz de uma perspectiva “dialógica e proativa”, em que os espaços de formação se tornariam um *lócus* de reflexão sobre as abordagens que seriam desenvolvidas, a fim de reorganizarem de forma coletiva o trabalho pedagógico. Assim sendo, os/as alfabetizadores/as seriam orientados/as a construírem suas propostas para o atendimento das peculiaridades de suas respectivas turmas (Brasil, 2011).

Esse contexto que traz às turmas, pessoas jovens e adultas em coletivos de desigualdade e inaccessos aos bens sociais, trabalhadores/as, desempregados/as e pessoas no subemprego, ou trabalhando em condições inumanas. Porém, não são apenas os alfabetizandos/as que estariam nessa posição de estratificação social, haja vista que “todos — alfabetizadores e alfabetizandos — são trabalhadores submetidos ao desemprego estrutural e à precarização das relações de trabalho.” (Urpia; Lins, 2013, p. 69). Reificação tanto dos/as ensinantes, quanto dos/as aprendentes. Ensinantes esses que muitas vezes apresentavam um nível de alfabetismo próximo ao das pessoas jovens e adultas, pois como já foi dito, a qualificação era mínima, assim como o salário que para apenas de uma bolsa de R\$ 400,00 reais para os/as alfabetizadores/as e R\$ 600,00 para os/as coordenadores/as.

Essa proposta do Estado é criticada por Helena Freitas quanto ao desenvolvimento da formação de professores/as,

Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo. Entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação. As condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país, em níveis bastante elevados (Freitas, 2007, p. 1204)

Os desafios da formação de professores/as para a autora são marcantes em países da América Latina, decorrente do contexto neoliberal vigente e atuante, que combinado com as situações fragilizadas para o desenvolvimento do trabalho educativo, geram impactos na qualidade do ensino e na aprendizagem. Os/as alfabetizadores/as do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) eram educadores/as de pessoas jovens e adultas que não tinham nenhum vínculo empregatício. Muitos/as não atuavam nas salas de aula, e principalmente na docência com pessoas adultas — público que requer metodologias, abordagens e propostas didáticas diferentes —, pois suas demandas originam-se da necessidade da reversibilidade da posição social que ocupam, a fim de melhorar suas vidas e de seus pares.

Nessa mesma linha, Margarido Machado (2008) nos mostra que a formação dos professores, especialmente os que atuam na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), frequentemente nos prepara para lidar com um aluno ideal ou, na verdade, irreal. Durante a formação inicial, aprendemos alguns conceitos teóricos e métodos didático-pedagógicos que orientam as práticas escolares. Contudo, esse percurso de formação não aborda a realidade concreta das escolas, as demandas e as especificidades dos jovens e adultos, resultando em um ensino caracterizado como fraco, descontínuo e, muitas vezes, ineficaz.

Dentro dos processos de formação de professores/as alfabetizadores/as, Marta Souza (2019) relata uma experiência de formação continuada de alfabetizadores/as de pessoas jovens e adultas, em cinco municípios do estado de Pernambuco entre os anos de 2002 e 2005. As formações continuadas ofertadas tinham o propósito de desvelar subsídios para que pudessem construir instrumentos teórico e metodológicos, visando compreender as peculiaridades recorrentes à modalidade EPJA. Os decursos formativos discutiam várias questões que envolvem o contexto de escolarização: currículo, carga horária, aspectos avaliativos entre outros. De modo que intentava favorecer aos educadores/as reflexões acerca do discurso x prática, a fim de estimulá-los a criar estratégias que pudessem sanar as demandas presentes na educação para pessoas jovens e adultas. Assim sendo, a equipe se conscientizava da escola que vivia, da escola que queria construir e da escola possível. (Souza, 2009).

Nesse programa, buscava-se paralelamente fortalecer a construção da identidade e da alteridade do educador da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA). Isso envolvia um esforço coletivo para desenvolver saberes, conhecimentos e estratégias que fundamentassem a ressignificação da ação docente. A atuação nessa modalidade educacional está intimamente relacionada à (re)definição da percepção que as pessoas têm de si mesmas, dos outros e do mundo em que vivem. Quanto à alfabetização, enfatizamos que esse percurso desencadeia nos sujeitos uma releitura: à medida que aprendem a ler palavras, começam a reler o mundo, reconhecendo-se como seres cognoscentes em um mundo cognoscível (Freire, 1987).

Por isso mesmo é fundamental que destaquemos que o reconhecimento das peculiaridades dos sujeitos que participam da EPJA é uma das suas lutas principais, haja vista que [...] a compreensão das especificidades dos/as educandos/as da EPJA permite refletir e construir práticas pedagógicas apropriadas para o desenvolvimento de ações educativas para com estes sujeitos. (Vaccarezza; Soares, 2021, p. 30). Os/as alfabetizadores/as alheios à realidade de seus/suas alfabetizandos/as não condizem com a ação alfabetizadora que visa propiciar autonomia e criticidade, pois é essencial que ao educarem insiram a realidade dos/as

educandos/as, como ponto de partida para as problematizações e ponderações que são construídas durante esse percurso.

No exercício alfabetizador há a necessidade do reconhecimento ideológico da educação. Essa ideologia que caminha ao lado da ética universal humana, contrária à ética do capital, constrói-se oposta às ideias deterministas que aceitam com muita mansidão as implicações de uma sociedade cada vez mais desigual.

Vera Capucho (2012) favorece-nos a compreensão acerca da alfabetização na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), que apresenta uma panorama de professores/as improvisados/as e alunos/as desprovidos/as, pois impera um coletivo de alfabetizadores/as que não dispõem de formação suficiente para atender as demandas da modalidade, sendo essas aquém para articulação de uma ação educativa com vistas à cidadania, quando têm, apresentam-se aligeiradas e sem fins de reflexões, o que impede o desenrolar de uma proposta educativa mais completa e que efetive um processo de ensino e aprendizagem mais amplo, integral e dinâmico.

O desempenho das ações/abordagens alfabetizadoras tem suas proposituras nutridas à luz das concepções/teorizações adquiridas no itinerário de formação base e por intermédio dos saberes. Reflexões que são obtidas no âmago das relações com os/as alfabetizandos/as, o que as tornam insuficientes frente à diversidade, heterogeneidade e as dificuldades estruturais, políticas e ideológicas no campo educativo da EPJA, além da velha dicotomização e segregação da modalidade em questão. Esse contexto se apresenta recorrente, apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos MEC/CNE/CEB 11/2000 trazerem apontamentos diferentes sobre as questões supracitadas:

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

A base orientadora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) impõe exigências claras quanto aos padrões de formação dos professores da EPJA. Essas diretrizes se aplicam igualmente aos alfabetizadores, posicionando-se contra a terceirização e a desvalorização desses profissionais. Defendem a necessidade de que os educadores possuam uma sólida formação didático-pedagógica, e não sejam escolhidos apenas

pela boa vontade. O perfil ideal é aquele que compreende as complexidades da modalidade e possui habilidades dialógicas, alinhando-se ao modelo sistemático exigido.

Essas orientações se alinham ao que Freire (1997) enfatiza, ao afirmar que o simples fato de um professor ensinar conteúdos a seus alunos não implica que ele possa fazê-lo sem a devida competência ou formação. Para ser um educador eficaz, é necessário percorrer um caminho de formação que abranja responsabilidades éticas, profissionais, políticas e estéticas. Esse exercício profissional exige dos educadores uma compreensão profunda de seu papel, de modo a se tornarem agentes de formações contínuas. Contudo, a modalidade em questão ainda luta pelo direito à educação e à formação, ambos frequentemente negligenciados e desconsiderados no contexto social atual. Soares (2011) discute de maneira ampla a necessidade de incluir a formação de alfabetizadores da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) nos cursos de pedagogia.

No imaginário social, há uma crença comum de que qualquer pessoa que domine a leitura e a escrita está apta a ensinar adultos. Segundo Soares, ao citar Arroyo (2005), essa flexibilização na atuação docente na EPJA é comparada a um “lote vago” ou “terra sem dono”, onde tudo é permitido e qualquer um pode se envolver. Essa perspectiva destaca a precariedade e a falta de critérios na formação de educadores para essa modalidade de ensino. As políticas de formação de alfabetizadores adotaram medidas de contratação, formação e avaliação docente com uma perspectiva mercadológica, deslegitimando a modalidade e negligenciando a profundidade das práticas, demandas, dilemas e necessidades no ensino e na aprendizagem de pessoas jovens e adultas. Isso impacta não apenas a qualidade do ensino, mas também os efeitos sociais relacionados à reinserção e participação social desses indivíduos.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES/AS EPJA E A PRÁXIS PEDAGÓGICAS

Nesta seção, abordaremos a formação continuada como elemento essencial na materialização da práxis pedagógica. Começaremos diferenciando práticas pedagógicas e educativas, focando na construção de abordagens críticas de alfabetização e nas diretrizes para consolidar essa práxis. Em seguida, discutiremos o conceito de práxis, ressaltando a importância da interlocução entre teoria e prática em sua construção, uma vez que, na alfabetização, a práxis pedagógica adota intencionalidades dialógicas que visam à emancipação dos sujeitos. Por fim, destacaremos como a práxis contribui para a formação continuada de alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos (EPJA), permitindo que esses profissionais reflitam autonomamente sobre suas abordagens e se (re)inventem, buscando nas formações os instrumentos necessários para aprimorar suas ações pedagógicas.

3.1 Compreendendo as práticas pedagógicas

É comum que os conceitos de prática educativa e prática pedagógica sejam paralelamente equiparados, tornando-os uma concepção indissociável, portanto, unívoca. Entretanto, há que se assinalar que as práticas educativas são as intencionalidades almejadas por determinados grupos sociais, são as expectativas educacionais desses grupos, logo as práticas educativas podem compreendidas como os processos que são desenvolvidos para atender essas demandas. As práticas pedagógicas, por sua vez, atuam como as forças de aperfeiçoamento, melhoramento e compreensão das intencionalidades dos projetos educativos, haja vista que articulam e sustentam os modos, abordagens e direcionamentos da prática docente. Compreendemo-nas como concepções que estão conectadas, embora apresentem suas próprias peculiaridades.

Franco (2012) mostra-nos que as práticas pedagógicas e docentes estão imbricadas e articuladas, pois a educação num sentido epistemológico é seu objeto de estudo, já na perspectiva ontológica se pavimenta como um conjunto de práticas que exercem influência nas práticas sociais dos sujeitos. Nessa mesma lógica, entendemos que as práticas pedagógicas atuam como filtros que regulamentam, coordenam, ressignificam os direcionamentos da prática docente, propondo e, até impondo, direção de sentido para a ação docente, podendo atuar numa outra categoria epistemológica, na organização das ações educativas para que estejam alicerçadas numa proposta crítico-emancipatório. Nessa proposta, entendemos a atuação

docente com a materialização da práxis, numa perspectiva dialética e, sobretudo, com intencionalidade crítica.

A criticização na prática docente implica a adoção do “pensar certo¹⁹” como base para o desenvolvimento de um percurso educativo que permita aos alfabetizadores refletirem sobre suas práticas e suas repercussões na estrutura político-social e econômica dos alfabetizandos. Isso envolve o reconhecimento de sua atuação como uma ação política, proporcionando subsídios para que os alunos e alunas desenvolvam uma percepção crítica sobre sua realidade.

Nessa linha condutora, entendemos criticidade em Freire (2013) como a ruptura da consciência ingênua e a estruturação da consciência crítica, decorrente da superação dos saberes do senso comum, comprovados a partir das constatações científicas, curiosidade contagiante, atuando como elemento fundante para ação docente; em que tantos os/as que alfabetizam quanto aqueles/as que estão sendo alfabetizados/as são movidos/as pelo desejo de insubordinação e negação das condições aos quais estão submersos/as. Porém, é necessário predisposição para entender que o trajeto educativo não se desenvolve numa relação frívola, ou vertical, mas exige disponibilidade, pesquisa, insubordinação e apreensão da realidade.

Pesquisando é que se enrique a prática, tornando-a mais atrativa, endossada pela cientificidade. É um processo de desburocratização do conhecimento, de oportunidade discente e despertar de curiosidades epistemológicas. Para tanto, é fundamental que as práticas estejam calibradas a partir das apreensões contextuais dos/as educandos/as, entendendo que a ação educativa não se finca como uma ação apartidária ou neutra, mas assumindo uma ação contra a resignação das sentenças do meio de produção capitalista (Freire, 2013). Com as formações continuadas, as práticas alfabetizadoras críticas na Educação de Pessoas Jovens e Adultas – EPJA trazem à tona a possibilidade de mudança de vida desses sujeitos, assumindo-se tanto como política, como pedagógica a fim de potencializar a cidadania desses/as homens e mulheres.

Assim, os processos formativos direcionados aos alfabetizadores devem articular a realidade enfrentada por esses docentes, legitimando e reconhecendo a educabilidade dos alunos e suas demandas. A função dos alfabetizadores vai além da simples apropriação do processo de alfabetização; eles devem ajudar os alunos a ler as palavras em consonância com o

¹⁹ Concepção evidenciada na filosofia freireana, nas práticas de ensino podemos entendê-la como reflexões acerca das práticas e a recusa de qualquer forma de discriminação, da aceitação do novo e o respeito aos bens históricos socialmente construídos. Nessa mesma direção, o pensar certo também se fundamenta na desconstrução, ressignificação das práxis educativas, no sentido de viabilizar o reconhecimento ontológico dos sujeitos para o ensinar certo, tornando o processo educativo um processo de criticização e emancipação dos sujeitos, partindo de práticas reflexivas humanizadoras.

mundo, promovendo uma reeducação coletiva. Essa reeducação ocorre por meio das formações continuadas. Nesse contexto, concordamos com os pensamentos de Oliveira, Silva e Alencar (2022, p. 15), que destacam que, nas formações continuadas:

[...] os professores da EJA, no contexto de uma prática-reflexiva coletiva, têm a oportunidade de se autoavaliar em suas práticas, no seu pensar sobre o papel e a função da modalidade EJA e sobre os seus educandos, buscando transformar o modo de fazer e de pensar a educação. Esse caminho e compreensão de formação continuada vai ao encontro da perspectiva humanizadora e libertadora da educação porque os professores da EJA, ao adentrarem em suas práticas e em seu pensar, no coletivo, possibilitam (re)descobrir-se em outra visão, concepção, papel e função da Educação de Jovens e Adultos em contextos de exclusão, desigualdades e direitos.

As intencionalidades educativas podem ser reordenadas com as formações continuadas, tendo em vista que os processos de ponderações, discussões e problematizações, juntos, provocam o desvelamento de contextos e demandas recorrentes nas salas de EPJA, que antes poderiam estar sob um vício pedagógico, prática marcada pelas mesmas abordagens, recursos, intencionalidades (numa concepção de que os sujeitos da modalidade sempre são os mesmos, trabalhadores/as, exauridos/as e que as práticas, ações e intenções devem ser iguais as que foram desenvolvidas há 05 anos, sem suas devidas ressignificações, alterações, metamorfoses). O que segundo os/as autores/as podem surgir como práticas humanizadoras, tendo dimensão do contexto político-econômico que os/as alfabetizando/as e sentir com eles/as, tendo em vista que há imprescindibilidade da corporificação da palavra pelo exemplo que faz parte da prática pedagógica.

O percurso de alfabetização de pessoas jovens e adultas numa perspectiva democrática e crítica leva em consideração o repertório cultural, linguístico, social e econômico dos sujeitos o que faz com que essas bagagens sejam determinantes para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas. No entanto, as práticas de muitos/as alfabetizadores/as repousa/ancora no discurso de Freire, ao mencionarem que as práticas articuladas além se atentarem para os contextos dos/as alunos/as, como já mencionado, permite que eles/as sejam sujeitos do processo. O que é discordado por Carlos e Vera Barreto (2011), ao realçarem que muitos/as alfabetizadores/as que propagam esse discurso de uma prática integrativa, que valoriza os sujeitos e suas demandas, na prática o processo acontece de forma verticalizada, e os/as alfabetizando/as são apenas objetos, contexto esse que se distancia da conciliação dos pressupostos teóricos e das práticas alfabetizadores.

A coerência do processo de formação de alfabetizadores/as e das práticas pedagógicas para alfabetização devem estar alinhadas. Esse imbricamento é necessário para a fundamentação da ação educativa, sem distanciamentos. Nessa linha condutora, segundo Carlos e Vera Barreto (2011) de nada adianta nas formações continuadas se problematizar as questões do processo de alfabetização com vistas à formação humana dos sujeitos, do resgate social e (re)conhecimento dos educandos/as para que tenha afirmação de sua cidadania, se na prática há uma grande lacuna que os impossibilita de efetivar o discurso.

A corporificação da palavra pelo exemplo, como anuncia Freire (2013), embora esteja direcionada à relação alfabetizador/a x alfabetizando/a, em que o que é falado pelo alfabetizador/a deve ser materializado em suas ações, práticas e vivências dentro e fora da escola, essa imbricação deve acontecer ao tal ponto da fala e ação estarem paralelamente indissociáveis. Nesse sentido, entendemos que todos os discursos necessitam se comprometer com integração nas práticas, para que os ditos docentes, nas formações, nos fóruns, eventos, palestras e até mesmo cotidianamente na sala dos/s professores/as que sempre saem em defesa de uma educação para pessoas jovens e adultas democrática, laica, que dar valor ontológico aos/as alfabetizando/as, que prioriza suas demandas, realmente sejam concretizados, corporificado cotidianamente, do mesmo modo que as práticas pedagógicas devem se sustentar com pressupostos teórico, epistemológico e gnosiológicos, pois práticas sem teoria e teórica distante das práticas, “implica imobilismo” (Barreto; Barreto, 2011, p. 98).

Nessa linha de pensamento explicitada, as práticas docente seguem necessariamente a assunção e coesão dos pressupostos teóricos à efetivação empírica, ou seja, as práticas pedagógicas são embasadas à luz do arcabouço teórico, da reflexão, pesquisa, pois a ação docente não é uma atividade dada, pronta e acabada, porém é um longo processo de descobertas em que os/as alfabetizadores/as, à medida em que atuam e refletem, buscam, (des/re)constroem concepções, atuações, e trilham por itinerários de melhoramentos em que vão se aperfeiçoando, seguindo novas abordagens que consigam visibilizar a aprendizagem numa dimensão que edifique junto aos/as alfabetizando/as teor crítico, emancipação e atuação social. Essa junção/aceitação é essencial, pois segundo Franco (2012) aponta que nem toda prática educativa é direcionada pelos direcionamentos pedagógicos.

Pode ocorrer de uma prática educativa seguir os passos de uma educação arbitrária e bancária, em que os/as alfabetizadores/as não conseguem possibilitar o desenvolvimento cognitivo e social dos/as alfabetizando/as. Nesse modelo, há uma grande limitação naquilo que lhes é ensinado e na sua apreensão e exequibilidade. Para afirmar essa propositura, apoiamo-

nos nos pensamentos de Freire (1987, p. 33), ao trazer a conceituação e caracterização desse tipo de educação que mencionamos, tendo em vista que nesse ideário:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘co-municados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação.

Para o autor, esse modelo educacional prioriza abordagens frívolas e verticalizadas que não favorecem uma agenda pedagógica progressista. Essas abordagens desconsideram a relação entre alfabetizadores e alfabetizados e a troca mútua de aprendizagens. A reificação dos indivíduos compromete significativamente o modo como aprendem, pois, em vez de seguir uma vertente dialógica e da maiêutica socrática²⁰, os alunos apenas recebem informações de forma unilateral, sem espaço para questionamentos ou discussões. Esse método de ensino vertical transforma os alfabetizados em meros receptáculos de informações, limitando seu desenvolvimento e impossibilitando a construção de sua autonomia. Para o autor, esse modelo educacional prioriza abordagens frívolas e verticalizadas que não favorecem uma agenda pedagógica progressista. Essas abordagens desconsideram a relação entre alfabetizadores e alfabetizados e a troca mútua de aprendizagens. A reificação dos indivíduos compromete significativamente o modo como aprendem, pois, em vez de seguir uma vertente dialógica e da maiêutica socrática

Para Romão (2011), nesse modelo de ensino autoritário o/a alfabetizador/a é postulado como o único detentor dos conhecimentos e saberes, logo sua intenção é unicamente repassar todas essas informações, conteúdos de maneira, como já mencionada, artificial —, sem quaisquer abordagens pedagógicas que permitam a criticização dos/as alfabetizados/as, a sua lógica é esgotar do início ao fim o livro didático, sem intencionalidades ou regulamentações pedagógicas, mas se resume na transposição de axiomas, conjuntos de informações para a cabeça dos/as educandos/as. Esse padrão bancário/autoritário esquece os sujeitos que adentram

²⁰ Ana Freire, viúva e sucessora legal de Freire explica que sua proposta de ensino está fundamentada na maiêutica socrática, que é arte de direcionar os sujeitos a construir o conhecimento a partir de problematizações e questionamentos que levam ao diálogo, inquietação e busca pelo conhecimento. No método de Freire, percebemos que, além das problematizações que suscitam a aprendizagem, a sua proposta se ancora numa perspectiva ideológica e, sobretudo, na educabilidade das pessoas jovens e adultas, entendendo-os como seres, homens e mulheres cognoscentes.

nas salas de EPJA, suas complexidades, demandas, suas histórias, enterra a percepção de “outros sujeitos”²¹ que requerem outras pedagogias.

Segundo Arroyo (2014, p. 33) “as pedagogias escolares são as mais cercadas e fechadas a definir critérios rígidos de validade e até de não reconhecimento da validade dos saberes. Isso resulta em um grande ocultamento das experiências, questionamentos, saberes e epistemologias dos coletivos populares, promovendo uma efetiva inferiorização. Esses sujeitos se afirmam como diferentes e exigem novas abordagens pedagógicas, emergindo de setores marcados pela descolarização e pelo inaccessos aos saberes institucionalizados. Eles vêm de movimentos populares, especialmente em busca de moradia, e não podem aceitar modelos pedagógicos que validam apenas saberes padronizados e práticas guiadas por currículos homogêneos, fundamentados na lógica neoliberal. Essas novas pedagogias precisam reconhecer os coletivos e seus arcahouços axiológicos, culturais e sociais, compreendendo-os como expressão de indignação e luta pelos direitos à vida, moradia e alimento, além da busca diária pela existência digna.

As práticas pedagógicas totalitárias são “rasas” e desconsideram a integração e a relação entre teoria e prática, alfabetizando e alfabetizadores, ação e reflexão, além de dissociarem os textos dos contextos no processo de alfabetização. Esse distanciamento resulta em práticas educativas desumanizadoras, que não atendem aos anseios dos sujeitos jovens e adultos. Para que a alfabetização se sustente em práticas pedagógicas alinhadas a uma perspectiva crítica, é fundamental que os trajetos formativos contínuos busquem compreender as peculiaridades dos sujeitos alfabetizando. É crucial que essas abordagens e ações estejam em sintonia com o sentido de cada proposta educativa e que não se afastem dos pressupostos teóricos. Essa situação levanta questões sobre o perfil do(a) educador(a):

[...] não se pode perder de vista que a formação é um momento privilegiado de pensar o trabalho do educador. A conciliação destes dois aspectos, teoria e prática, só é possível porque toda prática tem uma sustentação teórica, isto é, um conjunto de ideias, valores, preconceitos, certezas e outras representações que fazem o educador agir da forma que age (Barreto, 2006, p. 97).

²¹ O termo *outros sujeitos* é uma das categorias da teoria de Miguel Arroyo, grande estudioso da Educação de Pessoas de Jovens e Adultas - EJA, que em sua obra segue uma perspectiva decolonial e nos questiona sobre os outros sujeitos que fazem parte do contexto escolar, compreendendo-os como pessoas que sofreram com a marginalização dos padrões do saber que os/as inferiorizou diante de instituições sociais, “uma das formas de pensá-los e conformá-los às quais reagem os coletivos. Em suas ações às formas parciais, superficiais de sua classificação que ocultam os processos mais radicais de sua interiorização e segregação, como coletivos humanos. As categorias mais frequentes com que são vistos, sobretudo no pensamento socio pedagógico, têm sido: *marginalizados, excluídos, desiguais, inconsciente*. Formas de pensa-los e classifica-los que ocultam formas históricas mais abissais e sacrificiais de segrega-los (Arroyo, 2014, p. 40). (grifos do autor)

A prática alfabetizadora é construída a partir de pressupostos teóricos, filosóficos, psicológicos que tentam compreender como se dá esse processo, seus sujeitos, as influências sociais, as necessidades econômicas e outros fatores que circundam e penetram a escola, essa articulação é fundamental, tendo em vista, como já mencionamos, a teoria sem a prática, torna-se imobilismo, já para Freire essa desarticulação pode ser assimilada com outra ideia “a teoria sem a prática vira "verbalismo", assim como a prática sem teoria, vira “ativismo”. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (Freire, 1987, p. 11).

A compatibilização da ação à prática, do pensamento à atividade e das ideias à execução é essencial para uma prática pedagógica que não limite a curiosidade epistêmica dos alfabetizandos. Dessa forma, esses sujeitos, ao se apropriarem do sistema alfabético e reavaliarem sua relação consigo mesmos e com o mundo, podem romper com as propostas históricas e socioeconômicas impostas pelo modelo neoliberal. É fundamental que se vejam como agentes de práxis, compreendendo-se como seres pensantes e criadores, capazes de ir além dos estímulos que recebem. Assim, desenvolvem a autonomia necessária para transformar a realidade em que vivem, assumindo o seu papel como homens e mulheres no mundo.

3.2 Práxis, o que é?

Na perspectiva de Vázquez (2007), que busca entender a relação do/a homem/mulher e natureza/trabalho²², a práxis pode ser compreendida como o que desencadeia uma função central de interpretação e transformação do mundo. Essa ação que modifica a realidade emerge das relações de produção que são estabelecidas pelo proletariado em sua concepção contrária à propriedade privada e ao contexto de opressão em que são submetidos pela burguesia. Dessa maneira, para essa filosofia, não basta a interpretação do mundo, a teoria, no entanto é importante que haja a transformação, prática —, com essa combinação pode se instaurar a práxis.

A práxis para a filosofia marxiana rompe com a proposta uniforme da compreensão e aceitação da realidade de alguns filósofos hegelianos. Seu pensamento rejeita essa concepção

²² Na filosofia marxiana, o trabalho é uma atividade que o homem e mulher desenvolvem ao transformar a natureza, sendo um aspecto que os/as diferencia dos animais irracionais e não a racionalidade, como fomos instruídos. Nessa mesma direção, sua teoria assinala que o trabalho é ambíguo, pois ao humanizar os sujeitos, também os/as reifica. Essa coisificação acontece quando o trabalho está dentro dos moldes da sociedade capitalista em que há a supressão da existência e dos valores ontológicos dos homens e mulheres. Daí emerge a necessidade de uma revolução radical, oriunda sobretudo, do proletariado, que deve instituir novas forças produtivas e relações de produção, não emancipando apenas a sua classe, mas toda a humanidade.

que visava apenas justificar o mundo. Assim sendo, passa a engendrar um novo conceito que intenta não apenas apreender, mas transcende essa possibilidade de apreciação, busca a solidificação de sua modificação/intervenção, porém não é apenas transformação é fundamental que seja desenvolvida uma transformação ancorada na interpretação (Vázquez, 2007). Essa transição do pensamento à ação implica a construção de uma práxis revolucionária, capaz de desvelar a posição das camadas populares e incentivá-las para a busca de sua emancipação.

Na linha de entendimento dessa filosofia, a ação transformadora da sociedade não poderia ser dicotômica, ao ponto de separar homens/mulheres em ativos/as x passivos/as, mas os coletivos de trabalhadores/as são os responsáveis pela mudança horizontal das proposituras burguesas de opressão, emancipando tanto a si, quanto a toda humanidade. Vázquez (2007), evidencia que essa mesma premissa não pode ser aceita dentro de um contexto educativo, em que há a subdivisão dos/as ensinantes e aprendentes, em dupla face, pois os/as educadores/as também são educados/as. A negação dessa ambiguidade assim como da ideia de um sujeito que está isento da mudança, articula uma concepção de uma práxis transformadora e contínua, que ousa a transformação tanto do sujeito quanto do objeto.

Essa concepção também é reafirmada por Freire (1997), quando menciona que não existe ensinar sem aprender, pois a relação de quem ensina e de quem aprende não se limita numa proposta verticalizada e não dialógica, pois quem ensina, de forma generosa, aberta, entende que, ao ensinar, também está aberto para aprender ensinando e o/a aprendente, curioso/a, ingênuo/a, criativo/a desperta no/a ensinante a percepção de inacabamento e possibilidade de repensar o pensado, de (re)descobrir o “achado”, de desburocratizar a aprendizagem, permitindo que as falas, sugestões, inquietações dos/as educandos/as sejam de forma basilar elementos para uma nova aprendizagem, de busca ou de recomeços para viabilizar a aprendizagem dual, pois “o ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado (Freire, 1997, p. 19).

Essa relação dialética, presente no ideário marxista, pode ser definida como encontro de pensamentos contrários que traduzem a realidade, que origina um terceiro que os conecta. Na relação alfabetizador/a x alfabetizando/a, quando guiada pela práxis emancipatória em que os conhecimentos de mundo, vivências, história são compreendidos pelos/as alfabetizadores/as, pode haver nesse processo a gênese para construção de um novo conhecimento social, que pode os/as direcionar para recomposição de sua cidadania e marcharem para a criticidade e humanização.

Na relação praxiológica de *alfabetizadores/as x alfabetizandos/as*, a aceitação da realidade como um contexto mutável é um processo gradativo, que os/as alfabetizadores/as

despertam nos/as alfabetizando/as, para tanto, é a tomada de decisão, que parte do campo das ideias, das reflexões sobre o mundo, os homens e mulheres que estejam nele e quais percursos ao longo da história tem trilhado. Somente com essa reflexão é que se consegue intervir, dando corporeidade à ideia, tornando-a real, mudando a si, os coletivos aos quais pertence e os espaços em que está inserido.

Nesse mesmo propósito, ratificamos que “a práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade” (Kosik, 1976, p. 202). Desse modo, não podemos assimilar de única forma a existência humana apenas fortificada pelas suas criações (Barbosa, 2010). Importa dizer que nessa corrente de pensamento, a compreensão de práxis está associada a edificação do sujeito como um ser ontocriativo²³, um homem e uma mulher que humaniza a natureza, criando a realidade humano-social, conhece-a e conseqüentemente, transforma-a, pois, a teoria já estabelece a interlocução entre o campo das ideias à prática.

A conjugação da teoria à prática também é defendida por Freire, que embora não se considere marxista²⁴, também defende a emancipação dos coletivos de trabalhadores/as que pertencem às camadas mais espessas da pirâmide social e que sofrem com os modelos capitalistas impostos. O conceito de práxis em Freire (1987) pode ser compreendido como a articulação de um coletivo de ações que visem à conscientização dos sujeitos, tornando-os mais críticos e com autonomia para gerirem seus próprios caminhos.

Para o autor, que defende uma educação libertadora, que nasce do contexto concreto dos sujeitos aprendentes, ou seja, uma proposta pedagógica de ensino que não poderia ser alheia à vida dos/as educandos/as, partindo do senso comum para as problematizações e constatações científicas, para que pudesse aflorar os questionamentos, analisá-los, compreendê-los e atender as demandas e necessidades dos educandos /as. Nessa mesma linha condutora, a proposta educativa freiriana evidencia que a teoria é o ponto de largada para a compreensão crítica da

²³ A concepção de trabalho na corrente marxista alinha-se a uma atividade que além de nos diferenciar dos animais irracionais, torna-se necessário ao longo da vida, em quaisquer modalidades, espaços ou tempos em que vivamos, além de assumir proposituras diferentes nos modos de produção ao longo da tessitura histórica da humanidade. Desse modo, como o trabalho pode ser entendido como algo inerente ao gênero humano, não pode ser desenvolvido apenas como uma atividade laboral, ou de venda e troca da força de trabalho, entretanto, deve ser um processo em que homens e mulheres, trabalhadores/as, consigam ver no trabalho como uma atividade de criação, instituindo-se elementos didático-pedagógicos como autonomia, sociabilidade, universalidade para a formação humana. O trabalho não pode ser edificado sob a premissa de uma atividade automotiva, mas que responde às necessidades da vida humana, intelectualmente, simbolicamente, culturalmente, pedagogicamente para a manutenção da espécie humana, por isso mesmo é compreendido como ontocriativo.

²⁴ Apesar de sua teoria se aparelhar muito às concepções de Karl Marx e de ler muito suas produções, o próprio Paulo Freire afirma que não pertence à vanguarda marxista, pela sua posição religiosa católica, o autor não pode pertencer a esse movimento.

realidade, assim como a conjugação desse entendimento para a intervenção no mundo, proposta que traduz a concepção de práxis.

Nas palavras do autor:

Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (Freire, 1987, p. 51).

No entendimento de Freire, há imprescindibilidade da articulação entre a reflexão e ação, pois se há o sacrifício da ação ou da reflexão, não existe a possibilidade de transformação, por isso o entendimento da palavra verdadeira, a práxis —, como a possibilidade do “*quer fazer*” revolucionário, em que os indivíduos, na tomada de consciência e humanização consigam, não apenas libertar a si e aos/as outros/as, mas atuem contra o “*quer fazer* dominador” ou em outras palavras, contra a “práxis” não autêntica.

No movimento de libertação, a práxis na vertente da insurgência é a junção do pensar e do fazer num só movimento, o de redefinir a conjuntura social injusta pela ordem posta, que resulta na opressão e malvadezas neoliberais, antes liberais²⁵. Por isso, é importante que os/as alfabetizadores/as dialoguem com as massas, não numa relação dialógica.

Esse diálogo tem como pano de fundo a concretude da práxis, pois os/as homens e mulheres passam a se (re)conhecer como sujeitos de autonomia e de saberes por intermédio de uma educação revolucionária, além de compreenderem como se dá a organicidade das proposituras dos/as dominadores/as, entendendo que eles não se libertarão, tampouco libertarão os/as oprimidos/as, pois têm medo²⁶. Assim articulam qual caminho devem percorrer para se libertarem, além de libertarem aqueles/as que os/as oprimem. Com essa percepção crítica e posicionamento de insubordinação, consolidam a práxis revolucionária, entendendo que necessitam da tomada de consciência para mudarem o contexto opressor, “pelo fato de nenhuma realidade se transformar a si mesma” (Freire, 1987, p. 55).

²⁵ Referimo-nos também ao termo liberais, pois quando Freire escreveu Pedagogia do Oprimido exilado no Chile, o modo de produção que predominava no Brasil e no mundo na década de 1960-1970, era o liberalismo, como já informamos a sua redefinição veio somente em 1989, no Consenso de Washington.

²⁶ De acordo com a teoria de Freire (1987), os/as opressores/as introjetam nos/as oprimidos/as uma consciência prescrita/visão fatalista da realidade, fato esse que os/as direciona para a aceitação da condição de dominados/as, adaptando-se à essa realidade alienante. Porém, quando os/as dominados/as sentem a necessidade de serem livres e buscam-na, entendem que devem libertar a si e aos/as seus/as opressores/as, entendendo que eles/elas nem se libertam, nem cedem à liberdade aos/as oprimidos/as, pois têm medo, medo de perder sua posição de opressão, já o/a oprimido/a tem medo de assumir a sua liberdade, perdendo-a lentamente ao longo do processo de conscientização.

Carvalho e Pio (2017) reafirmam esse pensamento, pois indicam que na filosofia freiriana é fundamental que os sujeitos se afirmem como sujeitos de práxis, enquanto ação que transforma, desvelando-se como pessoas capazes de arquitetar as modificações do mundo, essa proposta educativa pavimenta a superação das orientações da sociedade dominante e suas relações verticais, logo “os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação” (Freire, 2013, p. 57). Com isso, entendemos que a conscientização não está alheia à práxis, logo que a relação dialética entre ação e reflexão são elementos que vão ressignificando os/as educandos/as e, portanto, além de serem alterados/as, alteram também o mundo concreto ao qual pertencem, devido ao sentimento de inconformidade que sentem quando desempenham a reflexão.

Importa destacar que Freire (1987) defende a ideia da práxis como teoria do fazer, pois para ela não existe um hiato entre a reflexão e a ação, pois a “ação e reflexão se dão simultaneamente” (Freire, 2013, p. 173). Nesse sentido, a compatibilização da ação e reflexão atua como uma proposta libertadora dos/as subalternos/as, pois os/as educandos/as percorrem pela vereda da ruptura da alienação e domesticação do *modus operandi* opressor, tornando-se mais autônomos e críticos, achegando-se cada mais à práxis verdadeira.

A verdadeira práxis representa o estado das pessoas humanizadas, que lutam contra as imposições do modo de produção capitalista, expressando-se livremente com uma palavra autêntica e transformadora. Essa palavra, ao ser proferida, é a ação transformadora em si, o que caracteriza a práxis. Essa postura é desenvolvida por meio do diálogo e do ciclo de ação-reflexão, permitindo que os sujeitos compreendam o mundo e busquem transformá-lo. Segundo Carvalho e Pio (2017), quando os sujeitos se assumem como seres de práxis, suas ações resultam em fontes de (trans)formação, diferenciando-os dos animais irracionais.

Dentro dessa compreensão, a práxis torna homens e mulheres autônomos, livres, capazes de intervir, e, acima de tudo, criadores. É no ato de criação que os sujeitos (re)constroem as coisas, o mundo, e se constituem como seres cognoscentes. Reafirmando essa visão, podemos concluir que o ato de (re)criação é central à práxis:

A expressão criativa relacionada à práxis verdadeira se faz válida não apenas porque carrega implícita a autoafirmação do ser humano enquanto sujeito do mundo e a transformação da realidade, mas pela relação direta que guarda com a própria aquisição de conhecimento, possibilitada no desenvolvimento das práticas pedagógicas sugeridas pelo autor do livro em análise (Carvalho; Pio, 2017, p. 441).

Na construção de uma práxis, o ato de criação parte essencialmente da visão acerca dos sujeitos em aprendizagem, como seres ontológicos, que dispõem de saberes, vivências que são reconhecidas e inseridas dentro da proposta pedagógica. Nesse molde, entendemos que não há a negação ou vedação do direito ser, momento em que educadores/as e educandos/as relacionam-se numa linha dialógica contra os movimentos dominantes, despertando assim a predisposição / evocação dos/as alfabetizandos/as para serem “Seres mais” (Freire, 1987), sujeitos capazes de refletir sobre o mundo, agindo nele, tendo em vista que busca as transformações, resultado da coerência entre os pensamentos e ações que dão suporte para que os homens e mulheres escrevam suas histórias, tenham autonomia, pensamento crítico e se percebam como sujeitos de práxis.

Essa materialização não se esgota apenas aos/as discentes, todavia só se consolida quando os/as professores/as assumirem essa postura transformadora. Dessa maneira, por ser dual também dá corporeidade aos/as alfabetizadores/as, pois a convergência de ação e reflexão, no caminho de uma práxis verdadeira, dá subsídios aos/as educadores/as de refletirem sobre suas práticas, abandonando aquelas que violam ou se distanciam da vertente emancipatória dos sujeitos da EPJA, viabilizando assim condições para que refaçam, problematizem e busquem novas possibilidades de ensinar dialogicamente juntos/as aos/as educandos/as, percebendo-se como sujeitos com os/as alfabetizandos/as e não para eles/as, postura que pavimenta a construção de práticas pedagógicas transformadoras.

3.3 Práxis: possibilidade formativa de professores/as alfabetizadores/as da EPJA

A práxis no contexto educativo, especialmente na alfabetização de pessoas jovens e adultas, representa a união entre reflexão e ação com um objetivo emancipatório, visando à transformação da realidade e o rompimento com as práticas elitistas e opressoras. Esse processo libertador desafia a soberania das elites dominantes e busca libertar os sujeitos historicamente oprimidos.

No processo de alfabetização, a prática da práxis exige dos docentes um entendimento profundo do contexto sócio-histórico dos educandos. Isso significa que, ao dialogar com os alunos, o/a educador/a deve buscar aspectos culturais, lutas sociais e as barreiras que esses sujeitos enfrentam, inserindo esses elementos no universo vocabular e pedagógico. Ao fazer isso, o/a alfabetizador/a³² não apenas se identifica com os educandos em suas lutas, mas também reconhece que ele/a mesmo/a, embora com mais formação acadêmica, também é vítima do sistema neoliberal vigente.

Essa articulação entre alfabetizador/a e alfabetizando/a, ou a "conjugação dis-docente", torna-se fundamental para despertar nos sujeitos o entendimento de sua realidade, ajudando-os a romper com uma visão inautêntica e alienante do mundo. O objetivo é que, por meio desse processo, ambos caminhem em direção a se tornarem "pessoas de práxis", capazes de pensar criticamente e atuar para transformar sua realidade social.

Para Freire (2013), a práxis, na perspectiva antropológica, revela-se como algo inerentemente humano e humanizador, sendo, portanto, uma prática de liberdade. Nesse contexto, a ação docente com as massas pode e deve abordar as experiências de opressão vivenciadas por esses sujeitos, uma vez que são eles/as os/as mais afetados/as pelas marcas de uma sociedade opressora. São os que sentem de forma mais intensa os efeitos de práticas desumanizantes e, por isso, têm a necessidade urgente de alcançar a emancipação.

Contudo, Freire (1987) argumenta que a liberdade não será obtida de forma automática ou predestinada. Ela surge por meio do movimento da práxis: pela luta, pela resistência, pela humanização e pela aquisição de consciência. Esse processo envolve grandes rompimentos com as forças dominadoras. Nesse sentido, a práxis também ressignifica o papel dos alfabetizadores/as. Ao estarem envolvidos/as no confronto direto com essas forças, eles/as passam a compreender a necessidade de atuar no desvelamento da consciência dos/as alfabetizando/as, promovendo a libertação desses sujeitos.

Assim, o/a educador/a se engaja não apenas no ensino técnico de leitura e escrita, mas também na conscientização crítica, ajudando os/as educandos/as a entenderem as estruturas opressoras e a lutarem pela sua própria liberdade e humanização. A epistemologia da práxis dá aos/as alfabetizadores/as compreensão de suas práticas, pois assim as reorganizam, articulam-nas para que tenham entendimento acerca da dialética das forças dominantes e como implicam na vida dos/as alfabetizando/as, para essa abordagem que se inicia com o desbravamento do contexto cultural seja capaz de mudar o real, o futuro, os sujeitos que estão sendo alfabetizados. Para tanto, a práxis formativa não pode se distanciar de um exercício que contempla aspectos do contexto político, ético que o/a alfabetizador/a é atuante e assim, desenvolva suas abordagens além da relação alfabetizando/a x alfabetizando/a, mas vai além disso, articulando a criação das políticas e até mesmo "intencionalidades e intervenção da própria prática" (Silva, 2018, p. 336).

Essa autonomia faz do/a alfabetizador/a um/a intelectual transformador/a e revolucionário/a, pois instiga o contexto escolar a superar suas velhas práticas de ser apenas um espaço onde se aprende o básico (esgotamento do livro e seus conteúdos) e de reproduzir as

diretrizes do pensamento dominante, passando a atentar-se à vida e suas complexidades, à comunidade e suas manifestações culturais, ao trabalho, edificando-se como um espaço de questionamentos e problematizações, capaz de despertar a consciência crítica nos homens e mulheres (Imbernon, 2000). A conjunção teórico-prática traz condições para o/a docente formar-se permanentemente, partindo de seu exercício docente e do repertório histórico-cultural-político e cultural que circunda a escola, os/as alfabetizando/as com suas linhas históricas de resistência, ingenuidade e outros fatores que os/as condicionam ao nível de pessoas subservientes. Dessa forma, para endossar essa propositura, entendemos que a formação no contexto para a construção de práxis:

O que se defende nessa perspectiva é a de que a formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho e que garanta a esses sujeitos a compreensão da realidade sócio-econômica-política e que sejam capazes de orientar e transformarem as condições que lhes são impostas (Silva, 2018, p. 336).

Nesta linha condutora, o trabalho dos/as alfabetizadores/as ultrapassa, como já mencionado, os limites da aquisição mecânica do sistema alfabético e sua decodificação, mas se desdobra também na mudança de pensamento e postura dentro das turmas de alfabetização, adotando mecanismos didáticos que reconheçam a figura do/a alfabetizando/a como trabalhador/a cansado de longas jornadas, ou de pessoa que busca emprego e que sofre com isso, que precisa ocupar uma vaga nos postos de trabalho para melhorar suas condições de vida. Logo esses sujeitos são submetidos à doutrina capitalista e por isso esse processo não deve ser apenas da apreensão grafofonêmica, todavia a coadunação dos textos com a consciência crítica.

O surgimento dessa percepção crítica do mundo dá-se, sobretudo, pelo rompimento de uma proposta formativa ancorada na deia racionalidade técnica e epistemologia da prática, para um modelo de formação docente que se constrói a partir da epistemologia da práxis, que frisa a compatibilidade teórico-prática, forjando condições, caminhos para que os/as que alfabetizam estejam em conformidade no clareamento da percepção dos/as homens e mulheres que veem na alfabetização uma possibilidade de ascensão social.

Por isso, essa articulação se faz necessária, pois nesse modelo educativo transformador tem um “que fazer” humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação. Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, supera o intelectualismo alienante (Freire, 1987, p. 50).

Por fazerem dos/as alfabetizandos/as sujeitos do processo de alfabetização e não objetos, há a desestruturação da postura histórica de autoritarismo docente oriunda da perspectiva bancária de educação, fato esse que revela possibilidades para a superação da consciência prescrita ou ingênua²⁷, dessa forma, com a mediatização para uma ação transformadora, favorece o início do desprendimento dos/as educandos/as dos impedimentos que os/as subalternizam.

Além disso, para o efeito de práxis, o percurso de alfabetização passa ser orientando por uma concepção de reconhecimento ontológico dessas pessoas. Por isso, os conteúdos são selecionados e adaptados de acordo com a realidade da turma, com vistas a atender as necessidades formativas dos/as alfabetizandos/as, bem como o respeito do tempo-espço que dispõem para permanecer na escola e estudar. Essa postura se encaminha para a materialização de práxis verdadeira.

O compromisso com a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) também se insere nesse caminho revolucionário. Quando os/as alfabetizadores/as compreendem que são responsáveis tanto pela formação educacional quanto pela formação humana de seus alunos/as, eles/as passam a buscar maneiras alternativas de ensinar. Isso inclui o uso de recursos tecnológicos e mídias contemporâneas, ferramentas que muitos/as alfabetizandos/as já estão começando a utilizar. Esse interesse, aliado à participação em formações continuadas em serviço, constitui um movimento essencial para uma educação verdadeiramente transformadora.

Os/as alfabetizadores/as que rejeitam a educação bancária e adotam uma postura pedagógica crítica entendem que suas práticas não apenas influenciam seu cotidiano docente, mas também contribuem diretamente para a construção desse ambiente escolar. Reconhecendo que, dentro do mesmo contexto, coexistem abordagens autoritárias e desprovidas de criatividade, esses/as educadores/as percebem que, ao refletir sobre a teoria e a prática, podem desenvolver ações concretas e efetivas, o que se torna parte de seu amadurecimento profissional. Suas práticas, nesse sentido, são elementos constitutivos da práxis.

Nessa perspectiva, reiteramos que as práticas pedagógicas dos/as alfabetizadores/as são componentes fundamentais da práxis formativa, sendo essenciais para a construção de uma educação crítica e libertadora.

²⁷ Termo formulado por Freire, ao se referir aos indivíduos que vivem de forma alienada e não dispõem de autonomia para entenderem sua posição de sujeito, logo, acabam sendo orientando a partir de uma visão prescrita, percepção essa defendida pelo autor como fatalista, em que passam a se adaptar às formas opressoras a que são submetidos e defendem esse modelo de opressão, por verem no/a opressor/a um exemplo de homem e mulher.

Nesse sentido, a prática pedagógica é, ao mesmo tempo, a expressão e a fonte do saber docente, e do desenvolvimento da teoria pedagógica. Assim, ao mesmo tempo em que o professor age segundo suas experiências e aprendizagens, ele cria e enfrenta desafios cotidianos (pequenos e grandes) e, com base neles, constrói conhecimentos e saberes, num processo contínuo de fazer e refazer (Caldeira; Zaidan, 2013, p. 21).

Essa criação e recriação de saberes, concepções, posturas pode incentivar os/as alfabetizadores/as na inovação de métodos ou abordagens alfabetizadoras que consigam atingir os/as alfabetizandos/as para a expansão do seu entendimento sobre si, os outros o mundo. Priorizando essa conduta, as aulas possibilitam que os/as alfabetizandos/as se apropriem do mundo letrado e de conhecimentos matemáticos para utilizarem em seu cotidiano e assim participem ativamente da nossa sociedade, que exige o domínio de leitura e escrita. Esse caminho se articula na práxis.

Compreendemos a prática pedagógica como práxis, pois ela é um elemento essencial na formação docente, uma vez que transcende o campo teórico e se concretiza na ação, sustentada pela reflexão teórica e direcionada ao desenvolvimento eficaz da prática. Essa unidade entre teoria e prática permite aos/as alfabetizadores/as, por meio da práxis, refletir criticamente sobre a conjuntura social e o modelo de produção dominante. Entendemos essa práxis como uma ação "material, objetiva, transformadora, que responde a interesses sociais e, considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas a produção de uma realidade material, mas a criação e o desenvolvimento incessantes da realidade humana" (Vázquez, 2007, p. 213). A dinâmica que compõe a ação docente é constituída por escola, influências neoliberais, suas práticas, relações que desenvolve, a comunidade, trabalho e seus contextos que refletem em suas práticas. Dessa maneira é possível na autonomia adquirida na conjugação da teoria e prática a compreensão do cenário em que os/as alfabetizandos/as estão inseridos e a abordagem alfabetizadora pode ser direcionada para a problematização e a inquietação dessas pessoas jovens e adultas.

Os/as alfabetizandos/as *são, pois, outros sujeitos de outras pedagogias*, que devem requerer novos modos de apreender para que tenham suas existências reafirmadas (Arroyo, 2014). Por terem histórias marcadas pela exclusão, a práxis se faz necessária, como artefato que orienta a formação docente no sentido de problematização, pois as contexturas de opressão dos/as alfabetizandos/as também podem *são* largadas, tanto para as práticas pedagógicas, quanto para as formações continuadas dos/as alfabetizadores/as.

Assim, as formações pavimentadas a partir da práxis podem preparar os sujeitos EPJA com viés ético-político-cultural e assim se compreendam como seres de cultura e dimensão global vigente, além de suas demandas cotidianas como o trabalho que é presente na vida em

sua maioria. Curado (2017) sublinha que a formação docente deve também se preocupar com os aspectos do trabalho, no entanto, não deve seguir as orientações capitalistas, mas entendendo que as atividades manuais e intelectuais precisam ser inseridas dentro de um mesmo propósito, da emancipação humana.

Assim, dado o amplo contexto em que os sujeitos da EPJA estão inseridos o/a alfabetizador/a necessita de uma formação continuada que reafirme suas bases éticas, teórico-práticas, políticas, artísticas, afetividade e dentre outros elementos que lhe possibilitem compreender o real sentido da educação como práxis, com vistas à edificação da autonomia das pessoas jovens e adultas que pode desarticular o imobilismo e visão fatalista da realidade e os/as direcionar para serem cidadãos/ãs participativos e com necessidade de participarem socialmente. Dessa maneira:

Por estarmos denominando de perspectiva o modo como se analisa determinada situação ou objeto, ou seja, a maneira que estamos sistematizando a formação de professores tendo como referência de totalidade a epistemologia da práxis. A adjetivação de crítico emancipadora se refere ao ato do formar e fazer a docência que se pauta pela análise do real, a partir de sua compreensão, libertação e transformação. Encontramos esse adjetivo nas duas formas: “emancipadora” ou “emancipatória”. A primeira refere-se à ação, à educação, ao processo, à práxis, à prática; já “emancipatória”, relaciona-se mais à concepção, à teoria, aos princípios, à avaliação, ao currículo, à ética, ao potencial, à racionalidade, à competência, ao conceito, à concepção, à perspectiva (Curado, 2018, p. 334).

A epistemologia da práxis consagra o/a alfabetizador/a como um/a intelectual e a escola como território de disputas, capitaneada pelas orientações do modo de produção posto. Dessa forma a presença dos sujeitos jovens e adultos é uma contradição para o sistema neoliberal, por isso não pode passar despercebida pelos os/as que alfabetizam, portanto, devem lutar por um currículo escolar que priorize a formação dessas pessoas em conhecimentos matemáticos, linguísticos, geográficos, históricos, sociais e dentre outros que os reconheçam como sujeitos cognoscentes.

O entendimento de que a teoria subsidia a prática, e que a prática também contribui para a teoria, em uma fusão dialética, conforme defende o pensamento marxista, favorece a coalizão entre teoria e prática, possibilitando a práxis. Esse processo é fundamental para a formação continuada dos/as alfabetizadores/as. No entanto, "entender a práxis como atividade teórico-prática no processo ensino/aprendizagem é um dos grandes desafios que enfrentam os profissionais da educação na atualidade" (Morais; Souza; Costa, 2017, p. 114). Isso ocorre porque muitos/as alfabetizadores/as estão inseridos em contextos formativos que se alinham às

diretrizes do capitalismo sociometamóbilico, que busca controlar os diversos setores da sociedade, especialmente o educacional, com o objetivo de manter o controle ideológico das massas.

Ao seguir as demandas do sistema capitalista, muitos alfabetizadores/as organizam suas práticas de forma mecânica e desprovida de criticidade, o que traz prejuízos para os/as alfabetizandos/as. Portanto, compreender a práxis como elemento orientador das formações continuadas é essencial, dado o desafio de alfabetizar na EPJA. Sob essa ótica, essas formações não podem se restringir à apropriação teórica do conceito de práxis, mas devem focar nos resultados que impactam diretamente a vida dos sujeitos — seja na sala de aula como espaço de problematização, no âmbito social, ou na forma como lidam com as divergências e aplicam suas práticas para melhorar esses contextos (Lopes *et al.*, 2022).

Nesse mesmo sentido, é necessário refletir que a prática pedagógica “como uma unidade inseparável de teoria e prática contribui para que a ação docente ultrapasse os limites do senso comum, que discursa que a teoria é separada da prática, e possibilita que ação pedagógica não se manifeste apenas em um pragmatismo ou ativismo” (Lopes *et al.*, 2022, p. 976). Nesse entendimento, ressaltamos que prática também não se isola, por isso há a coalização com a teoria, consubstanciando a práxis, e por unir a estes polos da ação pedagógica, fornece lisura à construção da formação continuada em serviço para os/as alfabetizadores/as da EPJA.

Com o propósito de reafirmarmos esse pensamento, compreendemos que:

[...] se faz necessário a promoção de processos de formação de professores em sua dimensão teórica e na produção do conhecimento por intermédio da pesquisa, para que as causas da crise da educação sejam superadas e não se reproduzam no futuro. Posto que ‘a aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis, como afirmado por Adorno, com vistas à superação da pseudo ideia de que a práxis docente e os métodos canônicos de ensino, possam ser admitidos como um fim em si mesmos em tempos civilizatórios tão incertos e desafiadores, como também, suficientes no entendimento e na problematização dos limites sociais, impostos historicamente aos professores, como sendo limites humanos (Costa, 2021, p. 15).

A autora toma como ponto de referência a categoria de *aversão à práxis* defendida por Adorno (1995). Postura comum em nossa época, haja vista que estamos sob o movimento de sermos contrários à teoria, e para que haja a práxis -, é importante essa conjunção entre as ideias e a ação, pois sem a base teórica há grande fragilidade na corporificação da práxis, o que pode desencadear propostas formativas que desconsiderem essa compatibilização teórico-prática, necessária para a ação dos/as alfabetizadores/as.

Diante dessa demanda docente é recomendado que não nos apropriemos de uma práxis ilusória (Adorno, 1995) ou utilitarista, que em seu processo se reduz a uma proposta simples de alfabetização e se apodera de recursos didáticos e de abordagens mecânicas que reafirmam a educação como heterônoma, ou melhor, bancária.

Nesse raciocínio, Costa (2010, p. 531) desvela que os processos formativos docentes devem “abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria práxis docente e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos estudantes, considerando diversas possibilidades educacionais”. À medida em que a práxis atua no fortalecimento da formação dos/as alfabetizadores/as na EPJA numa proposta mais crítica, viabiliza a reconstrução de suas próprias práticas. Entendemos assim que há uma dualidade, pois além de nutrir-se das bases teórico-práticas, também as reformulam, por ser binômica pode dar mais consistência ao trabalho de alfabetização. A práxis é, em nosso entendimento, a justaposição para a formação.

Ao corroborar com a perspectiva formativa emancipatória, se bem apreendida, pode-se reorganizar o contexto didático-pedagógico da alfabetização de jovens e adultos, com reflexos positivos na aprendizagem e nos projetos de escola e sociedade. O território da formação é habitado por atores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana e social. Nesse processo, os/as alfabetizadores/as possuem uma margem de autonomia significativa para conduzir seus próprios projetos, contribuindo para a transformação educacional e social dos sujeitos envolvidos.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DAS ALFABETIZADORAS EPJA: um olhar sobre a prática das alfabetizadoras do município de Caxias

Nesta seção apresentaremos os aspectos históricos, sociais, econômicos e educacionais da cidade de Caxias, a organicidade da Educação de Jovens e Adultas - EPJA, bem como traçaremos o perfil das alfabetizadoras entrevistadas, por fim analisaremos as categorias extraídas da análise dos dados.

4.1. Aspectos históricos, sociais, econômicos e educacionais de Caxias

Minha terra, minha cidade, você mora em meu coração
Por onde for, vou cantar você, princesinha do Maranhão.

As tuas praças, teus casarões misturam passado e presente
Que fascina e encantam a gente.

As tuas pontes têm águas que são cristalinas
Veneza beleza plena
Caxias minha menina.

Teus morros, teus matos, teus bichos
Teu céu de beleza sem par
As tuas palmeiras tão lindas
Onde canta o sabiá
Transmitem a tua beleza
O teu encanto e magia
Pra você o meu canto princesa,
Pra você o meu canto Caxias

Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá
As aves que aqui gorjeiam, não gorjeiam como lá
Nesse canto que eu canto, canto com alegria
Canto pra você princesa, canto pra você Caxias.

(Música: Naum Esteves)

A belíssima composição de Naum Esteves que faz referência ao poema de Gonçalves Dias²⁸ demonstra a grande beleza e riqueza do município de Caxias- MA, presente em sua

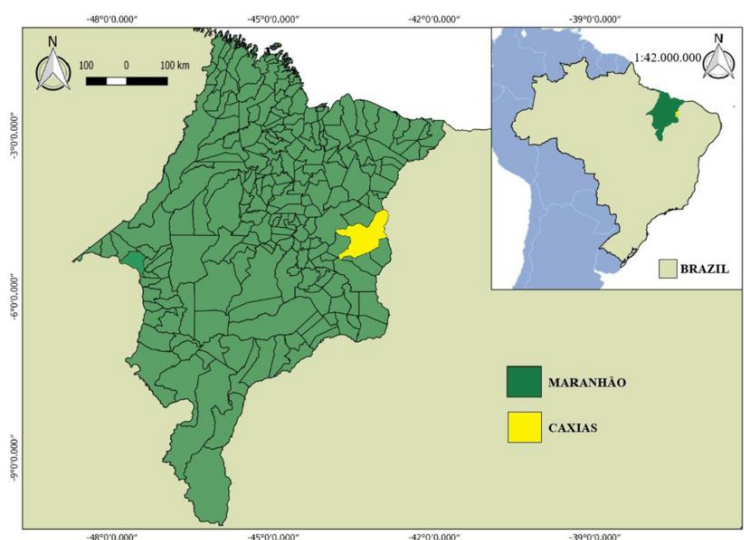
²⁸ Canção do Exílio é um dos poemas mais conhecidos do poeta romântico e caxiense Gonçalves Dias, produzido em 1843, quando estava estudando Direito na Universidade de Coimbra, em Portugal. Por meio do poema, declara seu nacionalismo ufanista (patriotismo exagerado) e a saudade de sua terra natal, sentindo-se assim exilado de seu país, estado e cidade de origem. Percebemos claramente a saudade na última estrofe, quando roga a Deus: “*Não permita Deus que eu morra; Sem que eu volte para lá; Sem que desfrute os primores; Que não encontro por cá; Sem qu’inda aviste as palmeiras; Onde canta o sabiá.*”. Convém sublinharmos que o poema é iniciado na primeira pessoa do singular, quando menciona “*Minha terra*”, mas, ao longo do texto, utiliza a 1ª pessoa do plural, presente nos pronomes possessivos: “*nosso céu tem mais estrelas*”, “*nossas várzeas tem mais flores*”, o que demonstra o olhar coletivo, além do grande impulso da liberdade que o Brasil conquistara décadas antes (1822), tornando-se independente de Portugal. Ao longo dos tempos o poema foi parafraseado por diversos outros poetas, sendo um

fauna, flora, aspectos geográficos, históricos e, sobretudo na diversidade de seu povo, possui importante centro comercial, cultural e político do estado e berço de grandes poetas. Entretanto, a cidade nem sempre teve esse nome.

De *Guanaré* a “Princesa do Sertão”, Caxias ao longo de sua história ganhou vários nomes, de acordo com a época e os interesses da população. O primeiro nome foi Guanaré, dado pelos/as povos indígenas Timbiras e Gamelas, que povoaram as margens do Rio Itapecuru, rio genuinamente maranhense, o único que nasce e deságua no Estado. Entretanto, como os portugueses expulsaram os franceses no início do século XVII, iniciou-se um longo período de colonização, expropriação, escravidão e extermínio dos povos indígenas. Em sua história foi denominada de São José das Aldeias Altas, mais tarde de Freguesia das Aldeias Altas, Arraial das Aldeias Altas, Vila Caxias e por fim, com a promulgação da Lei Provincial de 05 de julho de 1836, elevando-se à categoria de cidade, com o nome de Caxias (Caxias, 2019).

O município está situado na Mesorregião do Leste Maranhense²⁹ e na Microrregião de Caxias³⁰ a 365 Km da capital São Luís, localizada também na Microrregião do Itapecuru, possuindo uma área total de 5.151 Km², dentre os 331.937,450 Km² do Estado Maranhão. A figura a seguir nos proporciona uma melhor visão:

FIGURA 04 – Localização de Caxias no mapa do estado do maranhão



dos grandes símbolos do início do Romantismo. Para nós, caxienses, o poema tem grande representatividade, pois caracteriza a identidade de nossa cidade e a nossa. A propósito, no ano de 2023 o poeta completou seu bicentenário.

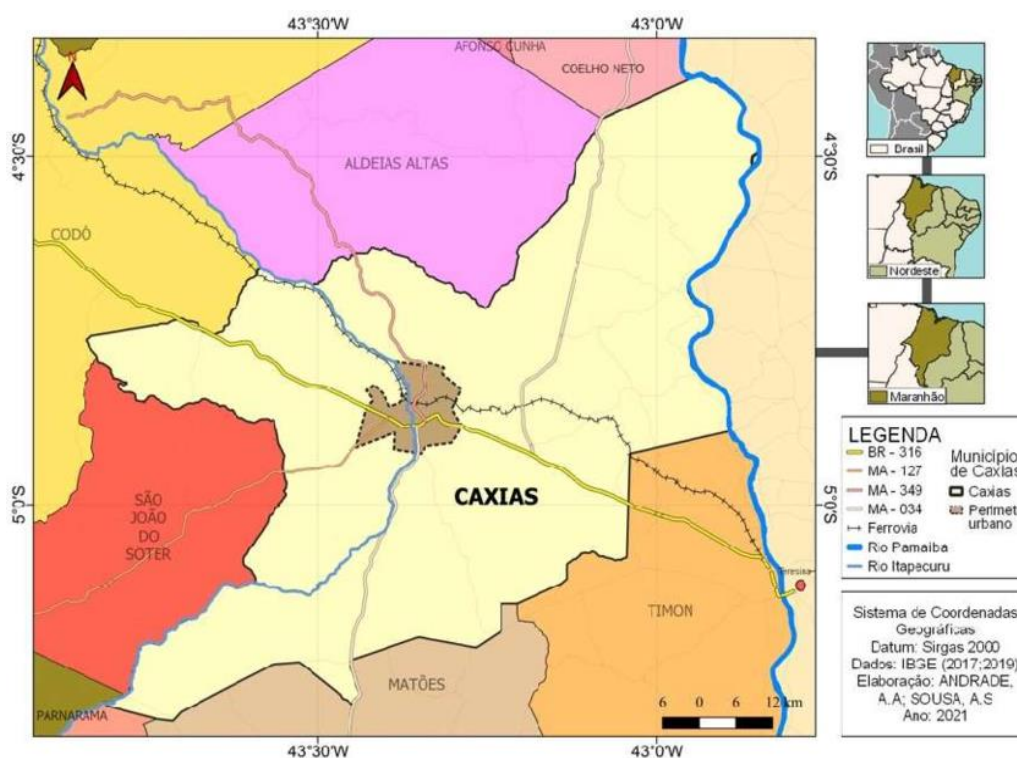
²⁹ De acordo com a divisão geográfica do Estado, a Mesorregião Leste Maranhense é constituída por 44 municípios, com uma área de 70535 km² e uma população de 1,4 milhão de habitantes aglutinados em seis microrregiões: Chapadinha, Coelho Neto, Baixo Parnaíba Maranhense, Chapadas do Alto Itapecuru, Codó e Caxias (Lima *et al*, 2016; Cidade-Brasil, 2024).

³⁰ A Microrregião de Caxias dispõe de um território com 15330 Km², envolvendo seus 06 municípios: Caxias, Timon, Parnarama, Matões, Buriti Bravo e São João do Sóter, com uma população de 445103 habitantes (Cidade-Brasil, 2024).

Fonte: Oliveira *et al* (2021).

O território caxiense concentrava várias cidades circunvizinhas, a exemplo de Timon, Aldeias Altas, Coelho Neto, Codó, São João do Sóter que se emanciparam com o passar dos séculos. Atualmente a cidade faz limite com os municípios de Timon, Codó, Coelho Neto, Aldeias Altas, São José do Sóter e com o Rio Parnaíba, que faz a divisa dos estados do Maranhão e Piauí, “*Caxias, terra morena de Gonçalves Dias*” ou “*Princesinha do Sertão*” como foi chamada por projetos municipais de valorização das riquezas e belezas locais, tem biomas heterogêneos, conhecida como área de transição, por estar posicionada numa área limítrofe. A figura confirma o que dizemos:

FIGURA 05 - Mapa de Caxias e limites com outros municípios.



Fonte: Lima, Lopes e Soares (2022).

A terra das palmeiras, como menciona Gonçalves Dias, está situada na Mata dos Cocais, área de transição dos biomas: Cerrado, Caatinga e Amazônia, presente nos estados do Maranhão e Piauí, perpassando até o Pará e Tocantins, por ser uma área limítrofe dispõe de vegetação dos três biomas mencionados, além de característica do clima e solo, tornando-se próprio do contexto geográfico do Brasil. Os babaquais e carnaubais são muito presentes e representam grande fonte de renda para grupos locais, que vivem da extração do coco babaçu e produção de

artesanatos. Entretanto, nas últimas décadas, temos perdido parte das nossas riquezas naturais com o crescimento da agropecuária e a expropriação de comunidades rurais que desenvolvem atividades na agricultura familiar e das quebradeiras de coco. Rodeada por morros, temos no lado mais alto da cidade o Morro do Alecrim, antigo Morro da Taboca, nome que faz alusão à guerra da Balaiada que aconteceu no século XIX, as ruínas ainda existentes são as marcas do conflito entre os balaios e os portugueses (Souza, 2016). No local, há também o Museu da Balaiada, com inúmeros artefatos e obras de arte que descrevem parte da história da cidade, além do Mirante da Balaiada, que permite à população e aos/as turistas terem uma bela visão da cidade e acompanharem o lindo pôr do sol.

Ao longo dos seus 187 anos, Caxias tem sido uma importante cidade para o Estado, pois, no fim do século XIX, especificamente no ano de 1889, foi fundada a Companhia da União Têxtil Caxiense, que tinha um motor de 400 cavalos que movimentava 220 teares, com quadro de 350 funcionários produzindo 1 milhão de metros de tecidos anualmente. Sua produção em sua maioria era exportada para países europeus, a presença da fábrica na cidade trouxe grande desenvolvimento da economia, social e do próprio município (Caxias, 2019). A companhia foi extinta no ano de 1954 e atualmente o prédio se chama Centro de Cultura e abriga inúmeras secretarias municipais³¹.

Segundo Souza (2016), há um grande contexto de desvalorização do centro histórico da cidade de Caxias, embora da mesma forma tenham sido desenvolvidas ações preservacionistas com o intento de “reviver” o patrimônio arquitetônico da nossa capital de São Luís, quando se objetivou interligar a cultura, arquitetura e a história, com o propósito de redefinir a concepção de patrimônio, exemplo que foi seguido por alguns/mas gestores/as municipais, buscando valorizar e ampliar a visão da população no resgate das riquezas presentes, sobretudo no centro histórico da cidade de Caxias. Apesar do movimento, muito se perdeu e se perde até os dias atuais. A maioria dos casarões, azulejos portugueses, móveis, becos estreitos, comuns em cidades colonizadas, fachadas e afins foram cedendo espaço para as novas facetas da arquitetura moderna, que recepciona, sobretudo, os prédios comerciais, o que nos faz esquecer e impede que as novas gerações apreciem e valorizarem os bens (i)materiais, culturais e sociais que herdamos de gerações anteriores.

³¹ Importa dizer que apesar do valor histórico, arquitetônico e do nome, a antiga fábrica é mal preservada e aproveitada, e que pouco ou nada tem de Centro de Cultura, fato que revela o descompromisso do poder municipal e sociedade na preservação/manutenção e resgate de seu patrimônio histórico.

Somado a esse declínio histórico-arquitetônico da cidade, por outro lado há ainda de forma vívida alguns bens imateriais da nossa cultura, a exemplo das formas de festejar, dançar e celebrar, como a Dança do Lili³², do Reisado, Festejos de São Sebastião (com a derrubada do Mastro no Lago de São Sebastião), de São Benedito, São Francisco, Santo Antônio e dentre outras manifestações que fazem parte do contexto cultural-religioso da cidade, além de ser também berço de grandes poetas, do já mencionado e talvez mais conhecido Gonçalves Dias, Coelho Neto, Vespasiano Ramos, Raimundo Teixeira Mendes, Teófilo Dias. Nos dias atuais, temos nomes como Wybson Carvalho, Salgado Maranhão e dentre outros nomes que se destacam desde o século XIX, conjuntura que torna a cidade rica, embora com grandes impasses na valorização e manutenção desses bens.

Decerto que nos últimos séculos estamos cada vez mais reféns do capital, realidade essa que suprime parte da capacidade e sensibilidade de compreensão desses aspectos já mencionados e que tem repercutido na conjuntura histórica caxiense, pois sua memória vem sendo suprimida gradativamente, haja visto que não há muitas propostas de manutenção ou resgate desses bens.

De acordo com os dados da prefeitura municipal de Caxias, o município possui um Produto Interno Bruto (PIB) de 2,1 bilhões de reais, ficando na oitava posição no *ranking* estadual, e PIB *per capita* de R\$ 12.716,38 (IBGE, 2021), riquezas oriundas especialmente do segmento do comércio. Em 2018, quando a cidade apresentou PIB de 1,8 bilhão, 45% desse montante era referente ao setor de mercadorias e serviços (Caxias, 2018), sendo o comércio, portanto, um segmento desse setor.

Com isso, quase metade das riquezas produzidas na cidade advém dessa vertente, o que revela a baixa quantidade de grandes indústrias, agronegócio, turismo e dentre outras atividades econômicas que são importantes para o desenvolvimento de um município, pois a cidade dispõe de um Distrito Industrial localizado na BR-316, porém não foram instaladas indústrias desde a sua inauguração, contexto que favorece o quadro de desemprego na cidade e o êxodo da fatia mais jovem para cidades com grande concentração de oportunidades no mercado de trabalho.

³² Manifestação folclórica genuinamente caxiense, o que reforça a diversidade cultural do Maranhão, criada em maio de 1985, pelo produtor cultural Raimundo Nonato da Silva (Pelé). Desde sua criação a dança tem sido parte da identidade da cultura caxiense, pois traz aspectos simples dos/as trabalhadores/as do campo, com gingado, coreografia simples e que tem se expandido ao longo do leste maranhense. Nesse mesmo sentido, completamos “A Dança do Lili surgiu a partir de brincadeiras da Semana Santa na zona rural do município, onde as pessoas se reuniam em frente às suas casas dançando e cantando cantigas em versos sem o uso de instrumentos. Já na zona urbana, a dança ganha novos elementos, como instrumentos musicais: violão, percussão, sanfona, bandolim, pandeiro e violino. A ideia é levar a expressão da cultura do trabalhador da zona rural, da roça, e tem em seu gingado expressões corporais e vestuários (roupas leves e estampadas) que lembram a vida e os costumes do homem do campo (Caxias, 2019).

De acordo ainda com as informações da Prefeitura de Caxias, em 2018 o setor de indústrias e do agronegócio³³ representava 12% e 2,3% respectivamente (Caxias, 2018), o que reafirma a grande atuação do setor de mercadorias e serviços, tendo em vista que os/as caxienses, pela ausência de grandes indústrias, buscam nesse setor oportunidades de trabalho, o que aguça a grande demanda de lojas varejistas, oferta de serviços como mecanismo de subsistência. Todavia, é importante sublinhar que pelo fato de a cidade ter essa estrutura comercial-varejista, fornece mercadorias para as cidades circunvizinhas. Além disso, as atividades turísticas vêm se consolidando nos últimos anos.

Apesar de não de ser um destino turístico atrativo e muito procurado, por não ficar no litoral do Estado e por dispor de poucas atrações ambientais, como lagoas, riachos, cachoeiras e outros, Caxias tem uma rede hoteleira bem movimentada, com pontos turísticos urbanos e rurais, como o Balneário Veneza e Mirante da balaçada, que fez com que a cidade entrasse em 2021 na Rota do turismo nacional, grande avanço para o desenvolvimento do município, além de estar à margem da BR-316 que liga a capital Teresina à nossa capital São Luís. Essa posição estratégica nos favorece, pois o Caxias Shopping Center, hotéis, restaurantes e outros empreendimentos captam essa clientela, que percorre esse e outros trajetos para o interior do Estado. Ademais, temos outras atividades desenvolvidas no interior do município que fortalecem sua economia, como a extração do babaçu e da carnaúba.

De acordo com Rocha (2018), as atividades de extração dos babaçuais têm grande relevância para o contexto social, tendo em vista que muitas famílias que desenvolvem atividades de agricultura têm sua renda fortalecida pela exploração do coco babaçu. É importante sublinhar que a maioria dos/as extrativistas são mulheres, negras, com dupla jornada de trabalho, com percursos escolares descontínuos ou não iniciados, que vivem na zona rural. Essas mulheres, além de comercializarem as amêndoas, também fazem carvão com as cascas, produzem e comercializam o azeite, sabonetes, artesanatos, óleos, mesocarpo³⁴ e até mesmo sorvetes.

Por fim, destacamos a Feirinha da Gente, criada no ano de 2017, realizada semanalmente aos domingos. A população e turistas frequentam a Praça Vespasiano Ramos, que conta com

³³ Embora a agricultura não seja uma das grandes potências econômicas do município, de acordo com os dados do IBGE (2022), Caxias é 6º maior produtor de arroz do Maranhão, com uma produção anual de 5185 toneladas, o que traz mais robustez para o seu desenvolvimento econômico.

³⁴ Conhecida como mesocarpo de babaçu ou comumente conhecida como pó de babaçu, é uma farinha que é extraída do coco, fica após uma fina cama da fibra e reveste todo o fruto. É rico em sais minerais e vitaminas e é utilizado como suplemento alimentar e na medicina popular, contra infamações, dadas as suas propriedades anti-inflamatórias e analgésicas.

atrações culturais, variedades gastronômicas e comercialização de produtos advindos da agricultura familiar, o que fortalece o turismo e a economia do município.

4.1.2 Caxias e sua organização educacional

Os aspectos educacionais de Caxias também refletem a conjuntura fragilizada do nosso Estado, que historicamente apresenta altos índices de pobreza e não garantia de educação para sua população. Dessa maneira, de acordo com dados do IBGE, quanto à taxa de escolarização de crianças entre 6 a 14 anos no ano de 2010 era de 95,2 %, ao compararmos com os demais municípios, Caxias ocupa a 172^o posição dentre os 217 municípios, contexto esse que foi agravado pela pandemia do *Covid-19*³⁵, que trouxe novos modelos educativos, uso recorrente de internet, aumento da evasão escolar e o atrofiamiento do ritmo de aprendizagem dado às inviabilidades sociais presentes na sociedade brasileira. Adiante e nesse mesmo aspecto, os dados obtidos com as avaliações em larga escala³⁶, aferidos no contexto pandêmico demonstram que a cidade em exame possui um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais com nota 5 e para os anos finais a média 4,4, abaixo da média nacional, que é de 5,9 e 5,1 respectivamente (IBGE, 2021). Esse contexto não se limita apenas a esses dados, mas percebemos grande percentual de alunos/as na educação básica sem aprendizado adequado para o ano em que está matriculado.

³⁵ No ano de 2020 a população mundial viveu um desafio atípico nos tempos pós-modernos, pois no dia 11 de março do ano já mencionado a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que o surto de coronavírus COVID-19, tornou-se uma pandemia. Com isso, inúmeras medidas sanitárias foram adotadas com vistas à diminuição da contaminação e da alta mortalidade em todos os setores da sociedade mundial, no âmbito educacional foram implementadas novas alternativas e modelos educativos de acordo com Medida Provisória nº 934 de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020a), que desobrigou o cumprimento da carga horária mínima, desencadeando possibilidades para a reorganização do calendário escolar, respaldado com o Parecer nº 05/2020 CNE/CP, de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020b). Assim aumentou exponencialmente a utilização das Tecnologias da Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como recursos pedagógicos para viabilização das aulas, no entanto, por temos um grande desnível social, muitos/as alunos/as não conseguiram o percurso escolar, pois não dispunham de ferramentas tecnológicas, tampouco de acesso à internet. É válido sublinhar que a formação continuada de professores/as foi um dos elementos importantes nesse contexto, tendo em vista a necessidade de manuseio, apreensão e utilização desses recursos digitais em percursos formativos contínuos e em serviço. Pois segundo Dantas, Almeida e Cabral (2024, p. 09), “a prática docente, nesta realidade, tornou-se viável às custas das TIC’s pelos diferentes recursos disponibilizados para ministrarem suas aulas e/ou encaminharem material didático aos estudantes como: vídeos, músicas, jogos, textos, *podcast*, formulários *on-line*, áudios explicativos e *cards*”.

³⁶ Nossa posição é contrária à maneira como as avaliações em larga escala são utilizadas, pois acreditamos que esses mecanismos devem ser utilizados como proposta censitária, de averiguação do desempenho e das demandas dos processos educativos ao longo de todo o Brasil, levando em considerações as nuances que penetram a realidade escolar, aspectos socioeconômicos e, sobretudo a diversidade-, não com essa atual política de ranqueamentos, competições e insolidariedade, tipicamente neoliberal. Por esse posicionamento, concordamos com as reflexões de Freitas (2014, p. 1088), que diz “É uma pedra angular destas proposições a implantação das avaliações externas à escola seguidas de processos de responsabilização, como forma de alavancar o aumento das médias de desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais e nos exames internacionais”.

De acordo com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2021, apenas 35% dos alunos do 5º ano apresentaram aprendizagem adequada em língua portuguesa e 20% em matemática. Esses números representam uma queda em relação a 2017, quando 41% dos alunos alcançaram o nível adequado em português e 22% em matemática. Vale ressaltar que em 2014, o desempenho em matemática foi de 24%, o melhor resultado entre 2014 e 2021 (Saeb, INEP, 2017, 2019, 2021).

Embora não concordemos com as atuais políticas das avaliações externas, podemos utilizar esses dados para compreender a realidade escolar, aqui em particular, os aspectos da educacionais de Caxias, refletindo acerca do inaccess, defasagem, reprovação, distorção idade-série, abandono, formação continuada e outros elementos, partindo essencialmente de um olhar pedagógico-científico-epistemológico. Com base nesse entendimento, recorreremos aos dados do Indicador de Taxa de Rendimento do Inep (2022), que no município supracitado no ano de 2022 teve uma taxa de abandono 3,6% e reprovação de 10,8%, o que nos impele a refletir se o desenvolvimento do atual Plano Municipal de Educação de Caxias, contempla as demandas educacionais do município e quais medidas devem ser implementadas para o reverter esse quadro, pois a taxa de reprovação no ano de 2021 era de 0,7% aumentando 10,1% em apenas 01 ano.

Nesse mesmo sentido, no que se refere à oferta de vagas, o município tem uma estrutura com 217 escolas que ofertam Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais. Atualmente nenhuma oferece educação em tempo integral, para a Educação de Jovens Adultos e Idosos-EJAI³⁷ há 57 escolas que contemplam a modalidade tanto na zona urbana quanto na zona rural, o quadro de professores é composto por profissionais estatutários e temporários, ressaltamos que nos municípios do Estado do Maranhão há uma prática comum de contratação de professores/as, e esses/as profissionais têm uma remuneração abaixo do piso nacional do magistério³⁸, com parte ou a maioria dos direitos trabalhistas negados e com sobrecarga de trabalho.

³⁷ Como já mencionado, optamos pelo termo Educação de Pessoas Jovens e Adultas - EPJA, porém achamos importante mencionamos Educação de Jovens Adultos e Idos -EJAI, pois é o termo adotado pelo município.

³⁸ O piso nacional do magistério foi aprovado por intermédio da Lei n º11.738/2008 instituindo o valor mínimo para remuneração docente, plano de carreiras e dentre outros direitos essenciais para esses/as trabalhadores/as, entretanto de acordo com levantamento feito pela deputada Luciene Cavalcante (PSOL-SP) no ano de 2024, no Brasil há mais de 700 municípios que não cumprem o pagamento do piso mínimo para os/as professores/as, Caxias está dentre esses municípios que vêm seguindo as orientações neoliberais de desvalorização e mercantilização da educação, pois de acordo com o levantamento feito pelos/as pesquisadores/as, a prefeitura remunera seu quadro docente temporário que trabalha 30 horas com um valor aproximado entre R\$ 1600 a R\$ 2000 reais, enquanto o mínimo para quem trabalha 30 horas é de R\$ 3435,40 reais. Para mais informação sobre o levantamento feito pela Deputada Luciene Cavalcante acessar em: <https://psolnacamara.org.br/professora-luciene-cavalcante-denuncia-que-mais-de-700-municipios-nao-cumprem-o-piso-salarial-do-magisterio-no-brasil/>

Nesses cenários de contratações, há influência no voto desses sujeitos, comumente conhecido como voto de cabresto, prática muito utilizada na república velha, um tipo de coronelismo, segundo o qual quem possui poder econômico controla o voto da população. Da mesma forma que em vários municípios maranhenses os votos são controlados por meio de empregos na prefeitura, e dentre os/as profissionais coagidos/as, há muitos/as professores/as.

Na rede municipal de ensino, há oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e no ano de 2023 foi implementado um Centro de Referência Educacional Maria Luiza Pereira, com especialidades no atendimento de pessoas com deficiência, com vistas à inclusão e o desenvolvimento educativo. O mencionado centro recebeu o nome de Maria Luiza Pereira.

Por ser o polo estudantil de sua Microrregião, e por congregar todos os níveis de ensino, Caxias recebe pessoas das cidades circunvizinhas para cursarem o Ensino Médio, Cursos Técnicos, tecnólogos e, principalmente, Ensino Superior. Assim sendo, existe um número significativo de instituições educacionais que ofertam essa modalidade, a exemplo da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e Uema-net, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, polo da Universidade Aberta do Brasil- UAB em parceria com a Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Instituto Estadual de Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA e de várias faculdades que estão presentes na cidade.

4.1.2.1 Composição da Educação de Pessoas Jovens e Adultas – EPJA em Caxias

De acordo com os dados obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep; Censo educa, 2020) a organicidade da educação de pessoas jovens e adultas em Caxias destaque traz sua estrutura a oferta da modalidade *EJAI* em 57 escolas, das quais 38 estão no campo e 19 na sede, as turmas de alfabetização se concentram em 37 escolas da zona rural e 15 da zona urbana, totalizando 2907 de alunos/as matriculados/as em todas as etapas, na Educação Especial são 128 matriculados/as Estrutura e propostas para a EPJA buscam atender as demandas do Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025).

Em se tratando do contexto de uma sociedade letrada, o município, como já mencionado, apresenta uma quantidade enorme de pessoas jovens e adultas que não dispõem de autonomia para a leitura e escrita e trajetos infrequentes de escolarização, fato esse que muito contribui para se mantenham em estado de vulnerabilidade social. O contexto de inaccessibilidade e descolarização presente no território caxiense inviabiliza a inserção desses sujeitos em espaços que têm como exigências a utilização da leitura e escrita. Dessa maneira, foi colocado como

meta no PME (2015– 2025) em convergência com o PNE (2014– 2024) a modificação desse cenário.

O Plano Municipal de Educação (2015 – 2025) aborda em sua meta 06 “garantir a ampliação de 22,5% das matrículas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos na forma integrada à Educação Profissional Inicial no Ensino Fundamental e Médio até o final da vigência deste Plano”. Já na meta 07 intenta “elevar em 19, 3% a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional até o final da vigência deste PME” (Caxias, 2015). Nesse sentido, foram implementadas algumas ações voltadas para EPJA para alcançar as metas estipuladas.

No ano de 2019 foram desenvolvidos projetos, inclusive voltados para alfabetização, sobretudo, na primeira etapa de ensino foi desenvolvido no município um projeto com abordagens a partir das “*Escrevivências*³⁹ na EJA: práticas que educam”, em que as experiências e saberes dos/as alfabetizando/as são a base para um momento dialógico de problematização. Sendo assim, “A *escrevivência* seria escrever a escrita dessa vivência bem como ter ampla consciência de que se está trabalhando com a arte da palavra. É isso que formata e sustenta o que se pode denominar de *escrevivência* (Caxias, 2019). Visando que os/as alfabetizando/as encontrem motivos a partir de suas histórias de vida, para que escrevendo e lendo, entendam-se como homem e mulher, integrante da sociedade letrada.

Na busca pela materialização das metas do PME direcionadas para EPJA, vemos que nas estratégias da meta 06, durante o decênio (2015-2025), serão adotadas medidas para “Garantir condições de acesso, permanência e continuidade nos estudos a jovens, adultos e idosos na modalidade de EJA, como forma de redução significativa das taxas de analfabetismo no Município” (Caxias, 2015). Diante dessa demanda, foi implementado em 2019 o Centro Integrado de Educação, Jovens, Adultos e Idosos – CIEJA na Unidade Integrada Municipal Joaquim Francisco de Sousa, que seguindo as normativas das Diretrizes Operacionais para EPJA, que visa integrá-la integralmente ou parcialmente à EAD, BNCC, Política Nacional de Alfabetização (PNA) e educação integrada à formação técnica. Cumpre salientar que essa proposta, desenvolvida pela secretaria de educação, muito se afina aos ditames neoliberais em

³⁹Orientou-se pela proposta de Conceição Evaristo, que se fundamenta em uma escrita que nasce do cotidiano, (no que chama de “escrevivência”), das lembranças, da experiência de vida da própria autora e do seu povo, ela compõe romances, contos e poemas que revelam a condição do afrodescendente no Brasil. “A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim, para incomodá-los em seus sonos injustos.” Conceição Evaristo é protagonista de uma trajetória ímpar no contexto da história da literatura nacional (Caxias, 2019).

curso, que trazem como essência a fragilização da educação com vistas à qualificação célere dos sujeitos para inserção no mercado de trabalho.

Em 2022 foi implementada a “Proposta de ensino modular para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos da rede municipal de ensino de Caxias-MA” que teve como propósito a qualificação profissional dos estudantes, diante do cenário de desemprego que assola o município. Pois, de acordo com a proposta mencionada, o público atendido pela EPJA:

A maioria, 47%, dos alunos da EJAÍ estão na faixa etária de 15 a 17 anos, 20% são jovens de 18 a 25 anos, 26% são adultos com idade entre 26 a 49 anos e 7% dos alunos são idosos acima de 50 anos. A maioria do público de adolescentes e jovens não estão inseridos no mercado de trabalho, os adultos trabalham e os idosos trabalham e/ou são aposentados, evidenciando a necessidade da adaptação do currículo, otimização do tempo e formação para o trabalho, considerando a realidade dos alunos e as diferentes etapas de ensino (Caxias, 2022).

Os números evidenciados pela própria Secretaria mostram o percentual de pessoas jovens e adultas com matrículas efetivas na EPJA, evidenciando que a maioria do público de adolescentes e jovens não estão ativos/as no mundo do trabalho. Com isso se busca, na oferta da educação básica interligada à qualificação dessa fatia mais jovem, a mudança desse panorama. Para a primeira etapa de alfabetização, propõe-se uma organização curricular que tenha 960 horas aulas ao longo de 10 meses, com aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Estudo da Sociedade Natureza, Ensino Religioso e Qualificação profissional, direcionando 160 horas para qualificação profissional (Caxias, 2021), no entanto o documento não disponibiliza carga horária semanal. Partindo disso, cabe questionar acerca da formação continuada ou contínua em serviço dos/as alfabetizadores/as que atuam na formação profissional desses sujeitos, tendo em vista que a formação inicial não contempla sozinha as demandas da complexidade do processo educativo.

Diante da necessidade das formações continuadas, a Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Caxias afirma que a “ formação continuada do professor precisa contemplar os fundamentos da educação e suas tendências, buscando a melhoria do ensino, alinhando-a ao Projeto Político Pedagógico (PPP)” e diante da indissociabilidade entre a teoria e prática, mais adiante afirma que “Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia promoverá formação continuada para os educadores, visando à interface entre teoria e prática” (Caxias, 2019, p. 32-197).

Isto posto, compreendemos que as formações são necessárias para os/as alfabetizadores/as que atuam na EPJA, pois podem abastecer esses profissionais com teorias e prática,s alcançando a reorganização do seu fazer pedagógico, fato que pode implicar na

alfabetização de pessoas jovens e adultas. A necessidade e o direito à formação são sublinhados na proposta curricular do município como de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia que deve ofertar as formações às alfabetizadoras.

4.2 Formação Continuada de Alfabetizadores/as EPJA de Caxias

Na imersão empírica da pesquisa, propusemo-nos sempre a tentar nos aproximar da perspectiva dialógica freiriana, que vem alinhavando todo o nosso percurso, pois entendemos o diálogo como uma **exigência existencial**, conforme Freire (1987), que nos permitiu certas compreensões acerca de elementos, a exemplo de: denúncias, posturas, esquivos, silêncios, ocultamentos presentes no contexto investigado. A escuta mediada junto às alfabetizadoras⁴⁰, bem como os questionários⁴¹ foram necessários para a construção das respostas de nosso problema de pesquisa, pois à medida em que fomos analisando as respostas, fizemos convergências e divergências com os pressupostos teóricos e documentais.

Essa postura segue as orientações da análise de conteúdo de Bardin (2006), o qual nos mostrou e nos incentivou a compreender além da materialidade linguística do texto, transcendendo essa leitura e buscando articular as falas com as posturas, os olhares, as reações, os esquivos, ao responderem nossa entrevista.

A *priori*, tínhamos a proposta de desenvolvermos grupos focais com alfabetizadores/as da zona urbana e da zona rural, no entanto, diante do cenário de indisponibilidade para encontros e desenvolver a metodologia da técnica do grupo focal⁴², achamos que a entrevista fosse a melhor opção, por possibilitar encontros individuais e, como em toda pesquisa o contato com os sujeitos é um exercício demorado, e as alfabetizadoras entrevistadas possuem carga horária de dois ou até três turnos, muitas residem em outras cidades ou na zona rural, trabalham em outros empregos fora do campo da educação, além da distância entre as escolas, concluímos que a entrevista alcançaria nosso propósito de investigação.

⁴⁰ Usamos o termo alfabetizadoras, no feminino, em respeito ao quantitativo expressivo de professoras-alfabetizadores que contribuíram para a nossa pesquisa, não suprimindo a presença masculina, mas evidenciando a trajetória e o espaço que estas alfabetizadoras ocupam.

⁴¹ Importa mencionar que tínhamos como proposta inicial o grupo focal para a coleta de dados, entretanto, percebemos que diante do contexto pesquisado: a indisponibilidade das alfabetizadoras, da distância das escolas (Zona Urbana e Rural), das professoras que trabalham em dois, três turnos, de professoras que trabalham na sede e nos finais de semana vão para o campo ou outras cidades, da ausência do quantitativo mínimo para composição do grupo focal, decidimos utilizar a entrevista para a coleta de dados, bem como questionário para traçarmos o perfil dos sujeitos.

⁴² Cumpre salientar que o no grupo focal é necessário juntar todos os sujeitos mais de uma vez, com grupo mínimo de oito pessoas, o que em nosso contexto foi se materializando como inviável.

Ratificamos que a pesquisa envolveu 12 alfabetizadoras de 08 escolas municipais, sendo 07 da zona urbana e 01 da zona rural que trabalham em turmas de alfabetização de pessoas jovens e adultas no turno noturno⁴³. Das 12 alfabetizadoras, 11 atuam na zona urbana e 01 atua na zona rural e com unanimidade as participantes responderam tanto o questionário quanto participaram da entrevista, o que certamente facilitou estabelecermos o diálogo de suas respostas com o nosso referencial teórico e os objetivos da pesquisa.

Quadro 01 – Alfabetizadoras Do Município De Caxias.

SEXO	NÚMERO
Feminino	11
Masculino	01
IDADE	
21 a 30	01
31 a 40	08
41 a 50	02
51 a 60	00
60 ou mais	01
ESCOLARIDADE	
Magistério	01
Licenciatura em Pedagogia	09
Licenciatura em Letras	02
PÓS-GRADUAÇÃO	
Não possui	02
Especialização	10
Mestrado	00
Doutorado	00
TEMPO DE SERVIÇO	
1 a 10 anos	09
11 a 20 anos	01
21 ou mais	02
VÍNCULO EMPREGATÍCIO	
Efetivo	02
Contrato por tempo determinado	10
ZONA	

⁴³ Cumpre salientar que no município, apesar de ter sido inaugurado um Centro de Educação de Educação de Jovens e Adultos e Idosos (CEJAI), todas as turmas de 1ª a 4ª etapa funcionam preponderantemente no turno noturno.

Zona Urbana	11
Zona Rural	01

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as (2023)

As alfabetizadoras são majoritariamente mulheres (11 alfabetizadoras), fato esse que confirma a história, pois no Brasil temos um fenômeno da feminização do magistério⁴⁴, em que as salas da educação infantil, anos iniciais e as turmas de alfabetização de pessoas jovens e adultas, ainda tem a predominância de mulheres⁴⁵. As nossas interlocutoras trabalham em dois e/ou até três turnos e tentam conciliar a docência com as tarefas domésticas, esposas e ligadas à maternidade, atividades histórica e socialmente atribuídas às mulheres.

Em contrapartida, a presença de um alfabetizador mostra-nos a abertura do pensamento pedagógico, que vem superando a visão clássica da docência para educação infantil, anos iniciais e EJPA como atribuições exclusivamente femininas, como já mencionado. Sublinhando que o trabalho docente requer formação inicial e continuada, que fornece aos/as professores/as autonomia, instrumental pedagógica para promover um processo educativo capaz de possibilitar a formação para o trabalho e cidadania como rege a LDBEN e Constituição Federal de 1988, as novas construções pedagógicas proporcionaram esse ganho.

Além disso, o único alfabetizador entrevistado atua na zona urbana, tem formação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, possui curso de especialização, com menos de 10 anos de atuação na docência e a maioria das alfabetizadoras pesquisadas são contratadas por tempo determinado. Esse quadro reforça o contexto da terceirização do trabalho docente no Brasil, sobretudo na EPJA, que sofre com esses arranjos neoliberais.

As alfabetizadoras têm idades entre 31 e 40 anos, totalizando 8 profissionais. A maioria possui menos de 10 anos de experiência docente, o que se reflete em seus vínculos com a secretaria de educação, pois a maioria é contratada por tempo determinado. Esses contratos temporários evidenciam as políticas neoliberalizantes na educação.

Esses profissionais enfrentam a falta de estabilidade, salários baixos e jornadas incompatíveis com a remuneração, sem direito a progressões. Além disso, trabalham apenas durante o ano letivo, já que seus contratos são rescindidos ao final do período escolar, retornando às salas de aula apenas em fevereiro ou março. Esse cenário, comum nas secretarias, contribui para o sucateamento do trabalho educativo. Para Freitas (2014), o que ocorre no

⁴⁴ Processo que foi expandido a partir de meados do século XIX, visto que houve a necessidade de professoras regerem as classes femininas, pois na época era considerado inadequado de acordo com as bases morais, homens educando meninas, com isso se intensifica a presença maciça das mulheres na educação.

⁴⁵ Coletivo esse em sua maioria negras, mas que no início as pretas não podiam ser professoras.

município de Caxias pode ser compreendido como as *velhas formas de subordinação impostas pelo capital*, pois as alfabetizadoras em condição de contrato não possuem autonomia para reivindicar melhores salários como garante o piso do magistério⁴⁶, exigir melhores condições de trabalho ou recusarem atuar em turmas que são incompatíveis com sua formação, fato esse que talvez possa explicar a presença das alfabetizadoras formadas em Letras, atuando nas turmas de alfabetização de pessoas jovens e adultas, prática muito comum em cidades interioranas⁴⁷, sobretudo, em nosso Estado.

Cumprе mencionar ainda, que temos uma entrevistada com menos de 30 anos, 02 com idade entre 41 e 50 anos a 01 com mais de 60 anos, a qual possui mais de 21 anos de serviço, sendo essa última alfabetizadora com vínculo efetivo, sem curso superior, sendo a única formada no antigo magistério, sem especialização e atuante na zona urbana.

Esse cenário reforça a tese de que a estabilidade profissional, plano de carreiras, respaldos em direitos de trabalho por vezes são motivos que acomodam alguns/mas professores/as, pois, por serem efetivos, acreditam que não há necessidade de buscarem novos percursos formativos, sendo *lato* ou *strictu sensu*, o que denota ingenuidade sobre o entendimento dos processos de formação continuada, tendo em vista que para o público efetivado, muitos/as conseguem gratificações, progressões e tempo de estudo afastados/as da sala de aula e com remuneração, um direito previsto em lei como já mencionamos. Ademais, os referidos cursos trazem contribuições para o desenvolvimento docente, refletindo diretamente na qualidade do ensino, em particular, para as práticas de alfabetização com pessoas jovens e adultas que apresenta suas próprias especificidades e demandas.

A maioria das alfabetizadoras possui formação superior: 9 em Pedagogia, 2 em Letras/Português e 1 com curso de magistério. No entanto, a seleção dessas profissionais não é realizada por meio de processo público, mas sim por indicação, o que contraria os direitos trabalhistas e as lutas das entidades educacionais no Brasil. Essa situação sugere que a

⁴⁶ Caxias enfrenta uma alta taxa de êxodo populacional em busca de melhores oportunidades de emprego. Dados do último censo indicam que, em 10 anos, a cidade cresceu apenas 900 habitantes. Essa situação revela a coerção neoliberal que leva as alfabetizadoras a aceitarem condições de trabalho que comprometem seus direitos. Se não aceitassem essas condições, haveria muitos profissionais desempregados dispostos a ocupar essas vagas.

⁴⁷ Para confirmar essa prática não tão atípica, aqui peço licença para usar a primeira pessoa e trazer uma experiência. Quando trabalhei na cidade União, pertencente à região metropolitana de Teresina, no Piauí, na condição de professor celetista, fui lotado numa escola dos anos finais do ensino fundamental na zona rural e tive que ministrar as disciplinas de Inglês e Arte para todas as turmas de 6º ao 9º ano da referida escola. Minha formação inicial é pedagogia, logo, não tenho base teórica e competência para ser professor de inglês, o que mais assusta é que dentre os colegas a única professora que atuava de forma condizente com sua formação era a professora de Educação Física, pois era efetiva e se recusava a ministrar outras disciplinas, autonomia que não tínhamos, ou aceitávamos essas turmas ou ficaríamos desempregados/as. Esse contexto reafirma a malvadez neoliberal e a despreocupação com a qualidade da educação pública.

Secretaria de Educação não valoriza a formação inicial, priorizando os interesses pessoais, uma vez que as alfabetizadoras conseguem o emprego por meio de indicações. O movimento de desvalorização da qualidade do ensino público visa fomentar a formação técnica voltada para o mercado privado, que se expandiu desde a década de 1990, com foco na formação do corpo docente e no controle do trabalho pedagógico, mantendo o status quo da sociedade dominante. No entanto, existe uma corrente pedagógica que defende uma formação e prática docente crítica e transformadora, lutando por políticas de formação docente e pela democratização do acesso ao ensino superior, as quais foram implementadas no Brasil nos últimos 20 anos.

Segundo Nunes e Rodrigues (2017), na última década, 75% dos professores no Brasil possuíam diploma de ensino superior, um avanço significativo em relação aos 25% da década de 1990. Dessa forma, a formação inicial tornou-se um requisito para os professores da educação básica, incluindo aqueles que atuam na alfabetização de jovens e adultos (EPJA). No que se refere à pós-graduação, 10 alfabetizadoras possuem cursos de especialização e apenas 02 ainda não cursaram, sendo uma com menos de 30 anos e com mais de 60 anos, o que nos mostra que nesse contexto não há uma relação etária com a formação continuada das alfabetizadoras.

O tempo de serviço das entrevistadas está concentrado em menos de 10 anos de atuação, totalizando 09 alfabetizadoras, 01 com menos de 20 anos e 02 com 21 ou mais. Nesse cenário, é interessante percebemos que as duas alfabetizadoras com mais tempo de serviço são as alfabetizadoras com vínculo efetivo, pois têm estabilidade, e as outras, por serem contratadas podem ter seus contratos finalizados e passar anos sem retornar para a sala de aula, e como nesse contexto há uma movimentação neoliberal de terceirização e sucateamento da educação, notamos com frequência esse fenômeno.

Sobre o vínculo empregatício das professoras são, na maioria dos casos, contratos por tempo determinado, sendo 02 efetivas e as outras 10 contratadas. É importante sublinhar que as professoras efetivas conseguiram responder de maneira mais ampla, com respostas mais ricas, pois trouxeram mais elementos para a nossa discussão. Ambas possuem mais de 25 anos de experiência como docentes, o que nos permite deduzir que a experiência lhes fornece condições e subsídios para elaborar suas respostas. Dentre as professoras contratadas, a maioria das respostas foram sucintas e lacônicas.

Nesse mesmo sentido, sentimos mais facilidade, talvez pelo pequeno número, obtivemos mais retornos das professoras efetivas. Com as demais, enfrentamos desafios de contato, disponibilidade e até mesmo de diálogo. Para alcançar o número mínimo de

entrevistadas tivemos que ir até a casa das alfabetizadoras para concretizarmos as entrevistas. Foi um processo que exigiu paciência e compreensão.

A maioria das entrevistadas atuam na zona urbana, dentre as 12 apenas 01 atua na zona rural, a única alfabetizadora atuante no campo, possui 32 anos, 03 anos de tempo de serviço e possui curso de pós-graduação *lato sensu*.

Por fim, sobre as idades das alfabetizadoras, temos 08 professoras com idade entre 31 a 40 anos, são preponderantemente mulheres, totalizando 11 alfabetizadoras, a maioria possui curso superior em Pedagogia, bem como 10 apresentam curso de pós-graduação *lato sensu*, 09 possuem menos de 10 anos de tempo de serviço, além de que quase todas são contratadas por tempo determinado perfazendo um total de 10 profissionais e 11 atuam na zona urbana. Todas essas informações obtidas com o questionário nos permitiu compreender algumas respostas apresentadas, bem como captar o perfil das alfabetizadoras de pessoas jovens e adultas de Caxias.

4.2.1 Alfabetizadoras em foco: relatos e vivências formativas

Na tentativa de alcançar o nosso objetivo, no contato com os sujeitos lançamos as seguintes questões: concepção de formação continuada; se as formações eram importantes para as suas práticas como alfabetizadoras; se o município oferta as formações continuadas, qual a frequência, a duração e como são desenvolvidas; se as formações continuadas contemplam as práticas docentes, em quais aspectos, metodológicos, conteúdos, políticos e por fim, indagamos se as formações contribuem para as práticas de alfabetização e em qual perspectiva, se emancipatória ou mecânica.

Partimos da premissa de que as formações continuadas são necessárias ao trabalho do professorado, tendo em vista que a formação inicial, sozinha, não dá conta da complexidade do processo educativo. Nesse sentido, formar-se continuamente pode subsidiar com instrumentos e autonomia pedagógica que podem melhorar as abordagens e qualidade das práticas docentes;

Nesse mesmo sentido, questionamos as alfabetizadoras acerca de suas apreensões sobre da concepção de formação continuada. Entretanto, é importante sublinhar o desafio que tivemos em alinhar as respostas das alfabetizadoras, tendo em vista suas dificuldades de expressão. Contudo, apoiados em Freire (2013), quando orienta que devemos dar cientificidade ao senso comum. Empreendemos um esforço epistemológico e conseguimos extrair a categoria

emergente “*Processo necessário para o desenvolvimento docente*”. Compreendemos que as alfabetizadoras entendem que as formações continuadas em serviço são importantes porque suprem a necessidade que a formação inicial não contempla. Esses momentos, segundo as alfabetizadoras, lhes proporcionam reflexões sobre o que desenvolvem e suas fragilidades, para que assim consigam ressignificar suas abordagens e se sintam mais confiantes para alfabetizarem as pessoas jovens e adultas.

As formações são organizadas como espaços de diálogo, permitindo que as profissionais apreendam novas abordagens para o processo educativo, compartilhem suas demandas e didáticas bem-sucedidas, além de discutirem suas dificuldades, que se tornam pontos de partida para novas problematizações.

As formações continuadas são consideradas essenciais pelas alfabetizadoras, especialmente no que diz respeito à segurança e à autonomia no exercício da profissão, que é marcada pelo compromisso com o trabalho. Para corroborar essa afirmação, recorremos ao depoimento das alfabetizadoras:

Alfabetizadora 02: É de continuar com objetivo de **melhorar meus conhecimentos para realizar minhas atividades em sala para meus alunos** e assim me ajudar, por exemplo, a me sentir segura que estou oferecendo a eles uma educação de qualidade. **(Efetiva, com especialização e 26 anos de tempo de serviço).**

Alfabetizadora 10: A formação continuada de professores se torna uma **importante estratégia para contribuir para nosso processo de formação, oportunizando muitas aprendizagens**, sem falar que recicla nossas práticas pedagógicas em sala de aula (grifos nossos). **(Contratado, licenciado em letras com especialização e 05 anos de docência).**

Embora as respostas não se vinculem diretamente às questões que lançamos, percebemos que as alfabetizadoras demonstram consciência do inacabamento, pois de acordo com Freire (2022), só a partir dessa percepção de incompletude é que há a busca de novas possibilidades para superá-lo, por sermos inacabados/as e se reconhecendo como tal, iniciamos a busca pelo “Ser mais”. Essa jornada consciente é que nos subsidia com elementos para intervir no mundo, só um ser inconcluso consciente de seu inacabamento se percebe assim. No caso das alfabetizadoras, ao se perceberem como sujeitos de inacabamento, entendem que as formações contínuas são essenciais para o desenvolvimento de suas práticas, bem como todo processo educativo.

Freire (2022) argumenta que profissionais em constante formação têm mais suporte, entendido como o esforço para superar desafios por meio do reconhecimento de suas limitações.

Assim, a busca por novas possibilidades de mudança, aprimoramento e horizontes pedagógicos capacita as alfabetizadoras a transformar o mundo, indo além da mera adaptação. Essa consciência sobre suas imperfeições as motiva a procurar nas formações novas estratégias para superar suas consciências ingênuas. Entendemos que o "quer-fazer" em Freire permite às alfabetizadoras desenvolverem um "pensar-certo", reconhecendo-se como incompletas e gradualmente se aproximando de uma consciência crítica-epistemológica. Isso ocorre por meio de um ciclo de ação-reflexão-ação sobre sua prática educativa (Freire, 2013).

Nesse contexto, refletir sobre as práticas passadas pode ajudar a (re)definir as escolhas pedagógicas para o futuro, proporcionando maior segurança na autoridade profissional. Essa autoridade se fundamenta na seriedade com que os profissionais encaram sua formação e trabalho. Como afirma Freire (2013, p. 90), “o professor que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de suas classes.” Portanto, é imprescindível que busquem nesses espaços-tempo mecanismos e elementos que ampliem sua desenvoltura, compromisso e abordagens pedagógicas. As formações continuadas podem auxiliar as alfabetizadoras a se entenderem como profissionais que não estão no seu limite de aprendizagem, logo, podem-se tornar sujeitos passíveis de melhoramento, pois têm a consciência de que não são professoras-alfabetizadoras em sua totalidade, prontas, acabadas, mas à medida em que vão alfabetizando podem aprender e (re)aprender, pois a:

A preparação do educador é permanente e não se confunde com a aquisição de um tesouro de conhecimento que lhe cabe transmitir a seus discípulos, é um fato humano que se produz pelo encontro de consciências livres, dos educadores entre si e os destes com os educandos. O educador deve ser o portador da consciência mais avançada de seu meio (conjuntamente com o filosófico e o sociológico). Necessita possuir antes de tudo a noção crítica de seu papel, isto é, refletir sobre o significado de sua missão profissional, sobre as finalidades de sua ação [...] a finalidade da educação está implícita em seu conteúdo e na forma como é executada (Pinto, 1997, p. 48).

Ensinar é ter consciência de estar permanentemente num contexto de educar, se (re)educar e também ser educado/a, num rito, ciclo, num círculo, mas não vicioso, todavia num movimento de melhoramento, de apreensões, em que diante de determinadas demandas, abandona-se algumas práticas e se apropria outras, entendendo que a função de ensinar e, sobretudo, de alfabetizar pessoas jovens e adultas, quando alinhada à uma perspectiva crítico-transformadora, é essa coalização praxiológica, assimilando ação e reflexão, buscando,

(re)procurando, indagando o que é feito e entendendo que nem todas as abordagens executadas anteriormente são exequíveis no agora.

Ancorados em Nóvoa (2010), completamos que as alfabetizadoras têm autonomia e refletem sobre as oportunidades que as formações contínuas lhes proporcionam num espaço-tempo de reflexão para o/a professor/a como sujeito-pessoa e profissional, buscando as intencionalidades para o fortalecimento de suas ações, concepções e posturas como educadores/as. Seguindo esse mesmo pensamento, Garcia (1999, p. 193) assevera-nos que esses percursos formativos permanentes são a constituição de “ações voltadas para a busca pelo aperfeiçoamento do exercício da profissão, é um processo de ensino intencional voltado para a melhoria da prática do professor, ou seja, o professor é agente da sua formação”. Concepção presente nas falas das entrevistadas.

Nos depoimentos, percebemos que as respostas se assemelham ao conceito evidenciado pelo autor, pois com unanimidade, as alfabetizadoras expressam o entendimento de que as formações continuadas são fundamentais para a edificação de práticas mais assertivas, dinâmicas, menos totalitárias, enfadonhas, mencionando que as especificidades dos sujeitos da EPJA requerem sempre maneiras diversas de ensinar⁴⁸ e contemplar as necessidades educacionais e sociais dos/as alfabetizando/as. O que diz a Alfabetizadora 4 confirma nossa afirmação:

“[...] a formação continuada ela é voltada pra o aperfeiçoamento de conhecimentos e métodos necessários para o dia a dia em sala de aula”
(Alfabetizadora 04, contratada, licenciada em Pedagogia, com especialização e 02 anos de docência).

Contudo, a formação não se restringe apenas ao cotidiano escolar, isolado nas limitações das salas de aula; transcende esse espaço e se constitui junto à responsabilidade educativa, ética e social que as alfabetizadoras assumem, ao alfabetizarem pessoas jovens e adultas. Por terem esse compromisso, tendem a buscar permanentemente processos contínuos,

⁴⁸ Nos diálogos investigativos com algumas alfabetizadoras, observamos que muitas reconhecem a necessidade de uma organização da turma, recursos, planejamento e metodologia que sejam adaptados a cada grupo e, por vezes, até a cada alfabetizando. Isso se deve ao entendimento de que a aprendizagem não é igual para todos, e que as pessoas jovens e adultas são sujeitos independentes, cada uma com suas próprias histórias e experiências. Muitas já estiveram ou estão no mercado de trabalho (in)formal, ou buscam inserção no mercado formal, sendo, muitas vezes, chefes de família. Portanto, não se pode reduzir a abordagem pedagógica a um mero imobilismo. A alfabetização desses sujeitos deve ser indubitavelmente amalgamada pela práxis transformadora, que favorece uma educação crítica. Essa percepção das alfabetizadoras sobre sua condição de incompletude as impulsiona a buscar continuamente novos elementos, recursos e estratégias que subsidiem suas práticas, permitindo que, ao ensinarem os alfabetizando/as a ler palavras, também os capacitem a (re)analisar o mundo com autonomia.

aportes para o desenvolvimento de abordagens alfabetizadoras que se diferenciem de práticas que não visam à emancipação desses sujeitos.

Na esteira dessa lógica, nos apoiamos em Freire quando expressa que:

A responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do docente. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 2003, p. 28).

Para o autor, a busca por melhorias e ressignificações profissionais é essencial, considerando a função de educar atribuída às alfabetizadoras. No processo de alfabetização, elas devem, segundo a perspectiva de Freire, ir além da mera decodificação de letras e símbolos, estabelecendo uma interlocução entre a alfabetização e o mundo. Assim, a formação continuada deve incluir elementos que atendam a essa dimensão do processo. De acordo com o pensamento freiriano, essa abordagem se divide em dois momentos: programação e avaliação.

Freire (2003) assevera-nos que uma etapa importante para a formação de alfabetizadoras de pessoas jovens e adultas, é programação e a avaliação; uma perspectiva avaliativa constante da prática docente, que permite autorreflexões para o acompanhamento e a busca por melhorias quer sejam para o planejamento, como para o desenvolvimento das abordagens de alfabetização, visto que para que exista a prática é necessário que se pré-estabeleça a ordem do processo. Avaliar a prática é momento de ponderações, mediação, que pode desencadear a busca por novas alternativas para correção de equívocos, é o momento ainda de repensar os objetivos e reordená-los.

Avaliar o que foi programado pode melhorar o exercício docente, no caso do nosso estudo, no contexto de alfabetização na EPJA, à medida em que as alfabetizadoras refletem sobre a sua programação pedagógica, podem entender o que deve ser refeito, ao aceitar que a prática é passível de mudança, adequações, reparos e que a busca por novos horizontes pedagógicos deve ser algo cotidiano. Essa reflexão permite construir um processo de *maravilhamento* estético, tanto para as alfabetizadoras quanto para os/as alfabetizados/as, pois, à proporção que evoluem como profissionais, melhoram também suas práticas, o que se revela, segundo Carbonell (2010), no *maravilhamento*. Mas para isso é fundamental que as alfabetizadoras sejam incentivadas a participar dessas formações e que de fato elas sejam ofertadas, pois se constituem um direito.

No que se refere à oferta de formação continuada docente, por parte do município, uma das questões da entrevista, observamos que o sistema municipal de educação de Caxias contempla essa demanda de forma legal, por meio do Plano Municipal de Educação (2015-2025), em que é expressamente assegurado esse direito, bem como demonstra que através das formações há possibilidades para o melhoramento das práticas e da qualidade do ensino, especificamente em sua meta 13, estratégia 12 e 14, que destacam como objetivos:

12- Desenvolver e implementar programas permanentes de formação continuada, em serviço, para os profissionais da educação de todos os níveis e modalidades de ensino, visando ao aperfeiçoamento profissional, à atualização dos conteúdos curriculares e o aprofundamento no conhecimento e à formação específica para atuação em todos os níveis e modalidades de ensino;

14- Garantir por meio de parcerias com as Universidades e Institutos de Educação formação inicial e permanente de docentes, técnicos, gestores e coordenadores das escolas da rede pública para a utilização dos recursos tecnológicos, dentro de sua jornada de trabalho, e realizar acompanhamento técnico-pedagógico das ações e projetos desenvolvidos pelas escolas da rede municipal de ensino;

De acordo com o documento exposto, o município precisa neste decênio (2015-2025) articular programas permanentes de formação continuada para os/as professores/as, de todas as modalidades, visando ao aprofundamento de conhecimento das bases de conteúdos, curriculares e promover a capacitação docente para utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Como destaca a estratégia 06 da meta 10, bem como as parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES), para promover as formações permanentes, dentre as quais temos a formação de alfabetizadoras. Em se tratando da formação continuada para alfabetizadores/as, além das formações previstas mensalmente, destacamos o projeto de formação para as alfabetizadoras EPJA, intitulado “*Escrevivências na EJAI: práticas que educam*” realizado no ano de 2019, com vistas à erradicação do alto índice de pessoas que não percorreram os trajetos escolares na infância.

As metas educacionais do município se alinham com as metas elaboradas pelo Plano Estadual de Educação do Estado Maranhão – PEE Maranhão (2014-2024), que em sua meta 16 e estratégia 10, intenta “Implementar políticas de valorização profissional específicas para os especialistas em educação contemplando a formação continuada e condições de trabalho (Maranhão, 2014), o que confere também com as proposições do Plano Nacional de Educação (2014-2024) em sua meta 16, que tem como orientação promover para os/as profissionais da educação formação continuada partindo de suas demandas contextuais e necessidades dos

sistema de ensino (Brasil, 2014). Esse alinhamento e colaboração é essencial para que uma política seja desenvolvida para o campo formativo docente. Contudo, em países como o nosso, a materialidade de leis educativas são conflituosas e envolvem muitos interesses.

A formação continuada é necessária à carreira docente, por isso defendemos a bandeira de que os/as professores/as considerem esses momentos como relevantes, tendo em vista a riqueza teórico-prática que podem lhes proporcionar. Desse modo, inquirimos as alfabetizadoras a importância da formação continuada ofertada pelo município para o desenvolvimento de sua prática docente. O que nos possibilitou a criação de uma categoria emergente, com a finalidade de traduzir essa posição, tendo como resultado *“Formações continuadas na relação com as necessidades formativas das profissionais”*. Todos os depoimentos sinalizaram que as formações desenvolvidas são relevantes para as suas práticas, tendo em vista que, a partir delas, as alfabetizadoras conseguem reinterpretar a forma como desenvolvem suas abordagens pedagógicas, sendo esses momentos formativos dialógicos e se relacionem com as suas demandas.

Hargreaves (2003, p. 112) defende que “a formação continuada deve ser orientada pelas necessidades reais e percebidas dos profissionais, proporcionando oportunidades significativas de aprendizagem que abordem desafios específicos do contexto educacional”. Essa conexão com a realidade vivida e percebida pelas alfabetizadoras pode oportunizar novas aprendizagens docentes para a superação dos desafios presentes em sua cotidianidade. Dessa maneira, de acordo com o PME (2015-2025), os projetos formativos contínuos em serviço do município ofertados às alfabetizadoras asseguram que as formações devem fazer a interlocução entre as demandas das alfabetizadoras, bem como suas necessidades formativas, o que provocaria novas e significativas aprendizagens.

Nesse sentido, de acordo com os documentos a exemplo do “Projeto didático, sempre é tempo de aprender, transformando a sociedade por meio da alfabetização”, a perspectiva adotada pelo município é de uma proposta formativa com vistas a uma alfabetização transformadora, tendo em vista que as alfabetizadoras mencionam que as formações são espaços para reorganização das práticas, além de trocas mútuas de experiências e reflexões acerca do cotidiano da escola.

Assim sendo, valemo-nos do posicionamento das alfabetizadoras para sustentar nossas afirmações:

Alfabetizadora 01: “[...] durante a formação aprendo e compartilho com os colegas de profissão nossas práticas e experiências de sala de aula e com isso me sinto mais preparada para atuar em sala. Sempre que participo me sinto riquíssima de conhecimentos e capaz de vencer qualquer desafio que venha

surgir”. **(Efetiva, licenciada em Pedagogia com especialização e com 25 anos de docência).**

Alfabetizadora 04: [...] formação continuada oferece muitas vantagens para minha prática docente, trazendo um leque de conhecimentos e reflexões sobre a prática pedagógica, dando uma visão mais abrangente dos desafios que permeiam a jornada de ensino aprendizagem”. **(contratada, licenciada em Pedagogia, com especialização e 02 anos de docência).**

Notamos que as alfabetizadoras se sentem confortáveis com o modo que as formações continuadas são desenvolvidas, a ponto de se sentirem mais confiantes para exercerem sua função, pois, segundo as entrevistadas, as formações continuadas, contínuas e/ou em serviço, ofertadas pelo município consideram aspectos que possibilitam a reconstrução de novas práticas no sentido de superar os desafios que lhes são impostas corriqueiramente. Desta forma, entendemos que uma formação que subsidie a edificação de uma práxis autêntica, ética e esteticamente bem elaborada precisa dar mais aprofundamento aos ambientes estruturais e situacionais das alfabetizadoras.

Nesta direção, Nóvoa (1995) ressalta-nos que as adequações das formações continuadas de professores/as ao ambiente particular vivido por eles/as, torna-se fundamental para a evolução profissional desses profissionais. No caso das alfabetizadoras EPJA de Caxias, as formações acontecem mensalmente no Centro de Cultura, com formadores/as da própria SEMECT e, de acordo com os sujeitos, são momentos dialógicos entre formadores/as e alfabetizadores/as, um tempo-espço que favorece a troca de conhecimentos e experiências, de reflexões coletivas que possibilitam construções de boas relações pedagógicas que contribuem para novas abordagens alfabetizadoras.

De acordo com as alfabetizadoras, os encontros de formação continuada são vistos como trajetos formativos contínuos que estabelecem uma vinculação entre o que é discutido e o que é vivenciado. Esse formato de formação proporciona às profissionais maior autonomia para enfrentar as dificuldades que surgem, além de promover uma comunicação eficaz entre alfabetizadoras e formadores, que é descrita pelas entrevistadas como uma relação dialógica.

Essa perspectiva de totalidade nas formações realizadas no município revela que esses espaços de aprendizagem funcionam como ambientes de diálogo, conforme proposto por Freire. Neles, todas as alfabetizadoras têm a oportunidade de se expressar, compartilhar suas vivências e relatar as questões que dificultam ou impedem o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras eficazes. Dessa forma, alinhadas à educação transformadora, essas discussões, quando bem interpretadas, podem facilitar a construção de novos conhecimentos e oferecer alternativas inovadoras para a alfabetização de jovens e adultos.

As alfabetizadoras reconhecem que as aprendizagens não ocorrem de forma individual e que não deve haver uma hierarquia entre quem ensina e aprende; ao contrário, deve prevalecer uma relação dialógica que possibilite a construção de uma compreensão mútua entre todos os participantes dos diálogos.

Nesse sentido, García (1999) destaca que os caminhos formativos continuados das alfabetizadoras precisam ser institucionalmente alinhados às suas necessidades, tanto humanas quanto pedagógicas, considerando os contextos particulares que vivenciam. Essa articulação é fundamental para fomentar a autorreflexão e a reflexão crítica docente. Portanto, as indagações sobre o que está sendo desenvolvido são essenciais para garantir a eficácia das formações. Acreditamos que escutar as alfabetizadoras é um passo inicial crucial, permitindo que os formadores articulem as formações de acordo com as demandas e os contextos que elas enfrentam.

As formações continuadas devem ser essenciais para as alfabetizadoras, configurando-se como um espaço dialético. É por meio dessa participação e comunicação entre alfabetizadoras e formadores que suas pautas podem contribuir para a criação ou o redimensionamento de novas propostas formativas, como já ocorre no contexto pesquisado. Nesse sentido, conforme o autor mencionado, uma das principais dificuldades na construção de formações docentes é a individualização das práticas.

Quando essas práticas se tornam personalistas, há uma maior distância na compreensão das reivindicações das alfabetizadoras, o que pode levar à não problematização dessas questões, já que essa postura tende a suprimir o diálogo. Sob esse prisma, entendemos que, para superarmos os modelos formativos que deslegitimam a vivência das alfabetizadoras, é crucial que exijamos e busquemos construir coletivamente formações contínuas que mantenham em sua essência as intencionalidades propostas, visando à mudança. Tanto a alfabetizadora 01 quanto a 04 reconhecem a importância das formações e os benefícios que esses encontros trazem para seu trabalho, proporcionando-lhes mais confiança e preparando-as para superar com autonomia os desafios complexos que possam surgir durante o processo de alfabetização.

Nesse sentido, ao refletirem sobre como compreendem as formações, essas alfabetizadoras destacam que esses momentos são abrangentes e representam uma etapa de aprimoramento. Elas enfatizam que as formações contínuas devem ser construídas de forma a:

[...] como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das

novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades (Alda Junqueira, 2019, p. 152).

Quem melhor para caracterizar as dificuldades, demandas e necessidades docentes do que os próprios educadores? Eles estão imersos diariamente nesses contextos, empenhando-se para desenvolver suas funções como formadores de jovens e adultos. Assim, as formações desses profissionais devem considerar os detalhes do convívio escolar, reconhecendo que essa imersão é relevante e deve ser intencionada para atender às demandas sociais e das comunidades que atendem.

A consolidação dessas abordagens é fundamental, pois a construção teórico-prática deve originar-se das próprias alfabetizadoras. A escola, como um espaço de recursos para a formação continuada, reforça a ideia de que a viabilidade das formações se torna mais exequível e humanamente dialógica quando se baseia nas experiências e conhecimentos dos docentes.

Assim, ao avançarmos no contexto das alfabetizadoras da Educação de Jovens e Adultos (EPJA), ao examinarmos suas práticas pedagógicas e identificando equívocos e acertos, conectando pressupostos teóricos a novas dimensões práticas, aumentamos a compreensão de seu espaço de atuação. No pensamento de Freire (1997), essa ampliação do conhecimento científico facilita a identificação das práticas de alfabetização, apontando direções e sustentáculos que podem ajudar a superar erros e a trabalhar acertos.

Essa conexão entre vivências e formações contribui para que as alfabetizadoras desenvolvam a capacidade de refletir criticamente sobre sua prática, aprimorando suas habilidades. O objetivo é transformar o processo de alfabetização em um momento em que os alfabetizados se apropriem do mundo letrado, estabelecendo interconexões com a realidade ao seu redor, reconhecendo-se como sujeitos desse mundo, com ele e para ele. Por isso, é fundamental compreendermos que:

No contexto teórico, o da formação permanente da educação, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores. A influência que as nossas dificuldades econômicas exercem sobre nós, como podem obstaculizar nossa capacidade de aprender, ainda que careçam de poder para nos “emburrecer”. O contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de que-fazer, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria (Freire, 1997, p. 71).

Nesse pensamento, quando as alfabetizadoras mencionam que as formações ofertadas se constituem como momentos em que conseguem continuamente melhorar suas práticas,

rever-se, repensar e dentre outras possibilidades que denotam o enriquecimento de suas abordagens de alfabetização, entendemos que as formações são um "*que-fazer*" como o florescimento de uma postura ativa e comprometida das alfabetizadoras em suas práticas de alfabetização, pois buscam nas formações, orientações, direcionamentos e reflexões que lhes permitam o entendimento da constatare mudança do cenário escolar, dos/as perfis de alunos/as das tecnologias cada vez mais presentes em suas vidas, das demandas sociais e as influências neoliberais reificantes da "dis-docência".

As formações que promovem o "*que-fazer*" devem basear-se no conceito de práxis, que integra o contexto prático e teórico, visando à construção de novas práticas. No caso das alfabetizadoras, elas destacam que as formações seguem esse caminho ao evidenciar novas abordagens e intencionalidades. Assim, esses ciclos formativos se tornam reestruturantes em seu exercício pedagógico, pois buscam avançar, como já mencionado, pelo viés crítico. Por isso as formações continuadas em serviço ofertadas para essas alfabetizadoras são necessárias, pois como afirma Freire (2013, p. 95) "como professor não é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha".

Para trabalhar numa ótica crítico-transformadora, as alfabetizadoras precisam dispor de uma percepção e postura crítica, pois de nada adianta assumir um discurso progressista se suas condutas coadunam com as forças dominantes, ou defendem uma educação revolucionária se as práticas se replicam ano após ano sem quaisquer buscas, reordenamentos, reflexões.

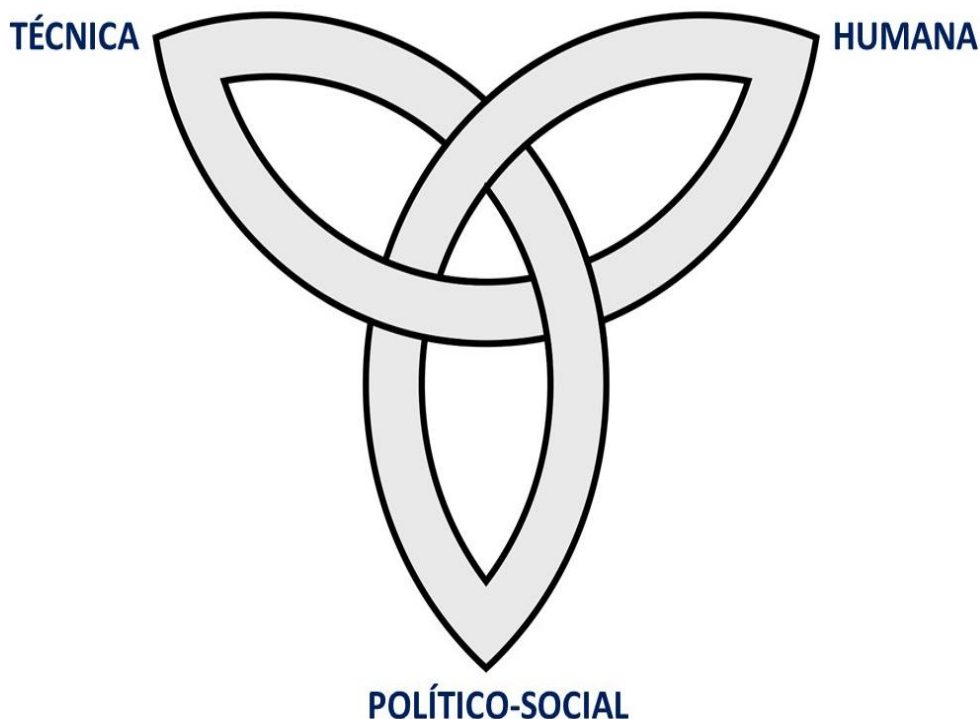
É fundamental que nesse caminho praxiológico haja também, como Freire (2013) pontua, a corporificação da prática pelo exemplo, em que um dado momento a prática e teoria estejam tão embricadas que não haja como separá-las, pois as alfabetizadoras podem adquirir mais consciência e disposição crítica se a materialização da palavra pelo exemplo for parte de seu cotidiano, tornando a educação um campo em que há possibilidades de indagações, dúvidas, refutamentos e a formação precisa se encaminhar nesta linha.

Por isso, as formações oferecidas às alfabetizadoras precisam servir à reorganização de suas posturas, ações e desenvolvimento profissional. Como a educação possui algumas dimensões, requer também que as referidas alfabetizadoras entendam a sua multidimensionalidade, tendo em vista que fazem educação, logo as formações continuadas também lhes devem aticar essa compreensão multidimensional.

Vera Candau (1982) nos orienta a compreender que a educação deve ser organizada a partir de diversas perspectivas, as quais ela classifica como multidimensionais. Nesse sentido, a formação contínua — especialmente para alfabetizadoras de pessoas jovens e adultas — deve considerar três elementos interconectados: o domínio técnico do trabalho docente, as relações

humanas e a formação político-social. Essa abordagem crítica é essencial para o desenvolvimento da classe trabalhadora e deve ser alinhada à perspectiva multidimensional. A figura 06 abaixo ilustra essa relação.

FIGURA 06 – Formação permanente numa perspectiva Multidimensional de Vera Candau.



Fonte: Desenvolvido pelos/as autores/as a partir de Vera Candau (1982).

Apesar de nos sustentarmos no termo multidimensional, seguimos a autora e evidenciamos sua arqueologia numa perspectiva tridimensional, pois, para autora, a perspectiva normativa (outra identificada em seus estudos) não agrega em nada para este conceito, sendo portanto, estéril, dado que a referida perspectiva entende o/a professor/a como um executor rigidamente fiel das normas, seguindo-as de forma absoluta, as normas devem criar a realidade e todo o desempenho docente deve consistir em examinar as dificuldades e entraves que surgem. Já as outras dimensões podem ser captadas como necessárias para a formação docente.

A dimensão técnica, a partir de nossa releitura, entendemos como os dispositivos que ajudam as alfabetizadoras a desenvolverem suas abordagens de alfabetização, sendo os procedimentos, as ações, as abordagens em si e todo o cabedal técnico prático que facilitam a sua desenvoltura. No entanto, Candau (1982) contrapõe-se ao reducionismo do tecnicismo para

a formação docente, pois para ela essa ramificação tem fim em si mesmo, contribuindo apenas para a instrumentalização técnica, o que reduz os/as docentes a um especialista das instrumentalidades. Por isso, é importante que não confundamos o preparo técnico com operacionalização tecnicista.

Já na vertente humana, compreendemos que nessa perspectiva se acentuam as relações, as questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem e os aspectos relacionados nesse movimento de construção de conhecimento, além dos atributos das interrelações entre docente e aluno/a entre si, e com os espaços que ocupam.

Na dimensão político-social, a educação é vista como uma crítica aos movimentos hegemônicos e está intimamente relacionada ao contexto político e social. Portanto, as alfabetizadoras não adotam uma postura neutra; ao contrário, elas podem favorecer o desenvolvimento crítico-transformador ou a preservação do status quo, dependendo da análise da realidade concreta em que estão inseridas.

As alfabetizadoras reconhecem que sua formação nunca é completa e que sempre há espaço para a inclusão de novos repertórios didático-pedagógicos. Essa compreensão é refletida na fala da alfabetizadora 02, que afirma: “nunca estamos totalmente prontos, pois estamos em constante mudança; o mundo muda, os alunos mudam, o trabalho está sempre mudando, e, diante desse contexto, é importante aprendermos novos modos de ensinar nossos alunos e entendê-los.” Essa percepção está alinhada com a multidimensionalidade da educação e, embora a declaração da alfabetizadora não responda diretamente ao nosso questionamento, conseguimos interpretá-la e identificar elementos que corroboram a análise da autora.

Dessa maneira, entendemos, a partir de sua colocação, que a formação em sua percepção relaciona-se com as mudanças sociais, do mercado de trabalho, do próprio perfil dos alunos e é necessário estejam alinhavadas com essas mudanças, para que o trabalho educativo não seja simplesmente técnico.

É necessário congregarmos esses elementos — sociais, políticos, técnicos e humanos — para a formação permanente das alfabetizadoras. Essa abordagem permite que elas adotem novas posturas, desencadeando transformações e ações tanto intrínsecas quanto coletivas, como reafirmado pela fala da alfabetizadora 02. Quando bem materializadas, essas formações favorecem a articulação de um panorama mais amplo sobre o trabalho desenvolvido. Os elementos identificados permitem traçar um panorama sobre o que foi desenvolvido, o que está em andamento e quais medidas devem ser adotadas para aprimorar as ações educativas futuras. Através de formações que se adequem ao perfil e contexto dos docentes, alinhadas à politização

dos sujeitos e ao movimento crítico-transformador, as práticas de alfabetização podem se tornar mais dinâmicas, integrativas e humanistas.

Como já mencionado, as formações são momentos fundamentais para a construção da carreira docente, especialmente para as alfabetizadoras da Educação de Jovens e Adultos (EPJA). Contudo, é essencial que esses processos formativos sejam regulares e que os formadores tenham um domínio teórico, epistemológico e prático que lhes permita oferecer novas compreensões sobre o processo de alfabetização.

No campo empírico da pesquisa, todas as alfabetizadoras EPJA concordam que o sistema de ensino em questão oferece formações contínuas em serviço, no entanto algumas respostas divergiram quanto à frequência desses encontros. Algumas alfabetizadoras mencionaram ser bimestrais, semestrais e até de forma remota, após depuramento das respostas, concluímos que em maioria as formações ocorrem mensalmente, sendo organizadas pelos/as coordenadores/as da modalidade. Os/as formadores/as são os/as próprios/as coordenadores/as da EJAI, tendo como embasamento a práxis de Freire, visando a uma proposta dialógica e acanhada à perspectiva libertadora⁴⁹.

Muitas respostas não foram claras no que diz respeito ao desenvolvimento das formações e o repertório teórico-metodológico utilizado pelos/as formadores/as, no entanto chegamos ao entendimento de que a perspectiva adotada é o ideário de Paulo Freire a partir das visitas que fizemos à Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEMECT) e aos documentos que nos foram disponibilizados acerca das propostas formativas para a EPJA.

Nessa mesma direção, conseguimos elaborar uma categoria emergente que traduzisse os encontros formativos contínuos e designamos: *“Percursos formativos dialógicos para ressignificação das práticas”*, pois tendo com embasamento os relatos das alfabetizadoras, identificamos que a marca desses encontros é o diálogo. São abordagens dialógicas tanto com formadores/as X alfabetizadoras, quanto entre as alfabetizadoras, momento em que há possibilidade para troca de experiências exitosas, dúvidas comuns e cotidianas, materiais, histórias de superação, dentre outras questões que podem potencializar a solidez pedagógica. No sentido de reafirmar esse entendimento, destacamos falas de duas alfabetizadoras que representam o pensamento do grupo entrevistado:

⁴⁹ Chegamos a essa conclusão a partir das falas das alfabetizadoras nas entrevistas, dos materiais que a secretaria nos disponibilizou e, sobretudo, pelas conversas que tivemos com um dos coordenadores da EJAI, além de uma reunião que tivemos com toda a equipe da EJAI SEMETC, momento em que dialogamos sobre nossos intentos de pesquisa e colhemos algumas percepções, condutas adotadas nas formações e pelos/as formadores/as.

Alfabetizadora 01: [...] ocorrem de maneira presencial com todos os professores da Sede como do Campo. Ocorrem mensalmente. As metodologias são as mais diversas possíveis como apresentações orais, grupo de discussão, relato de experiências, troca de saberes, oficinas, entre outros. Formadores são os Coordenadores da EJA SEMECT. **(Efetiva, licenciada em Pedagogia com especialização e com 25 anos de docência).**

Alfabetizadora 08: Todos os meses com todos os professores da modalidade, são encontros mensais em que aprendemos ouvindo e falando, trocamos vivências em sala e recursos que podem ser utilizados para motivar os alunos em sala. **(Contratada, licenciada em Pedagogia, com especialização e com 01 ano de docência).**

A perspectiva dialógica, conforme revelado nas respostas obtidas, é o elemento fundamental das formações oferecidas pela rede municipal, sendo crucial para a construção da alteridade das alfabetizadoras. Nesse espaço de diálogo, elas têm a oportunidade de se reconhecer como distintas e de compreender as diferenças entre si, observando práticas, pensamentos e posturas diversas que compõem a prática educativa.

Segundo Freire (2021), a dialogicidade é, de uma perspectiva, uma prática essencial à democracia e à natureza humana; por outra, constitui uma exigência epistemológica. No contexto educativo, o diálogo não autoritário preserva a autonomia dos participantes, enfatizando a importância da comunicabilidade humana. Nas formações continuadas para alfabetizadoras da Educação de Jovens e Adultos (EPJA), a dialeticidade se estabelece como um "cerco epistemológico". Nesse contexto, é fundamental não direcionar nossa atenção exclusivamente para o objeto de estudo. Em vez disso, devemos "tomar uma distância epistemológica" para entender a natureza do objeto, não com o intuito de isolá-lo ou reificá-lo, mas reconhecendo que essa etapa é essencial para compreender a substância do objeto, sua relação com outros objetos e sua razão de ser (Freire, 2021).

Entendemos que não há comunicação sem diálogo, sendo a dialogicidade o centro vital desse processo, por isso mesmo entendemos que há comunicabilidade nas formações ofertadas, pois é dado as alfabetizadoras aberturas para construção de um "*lócus dialético*", em que não apenas ouvem e aprendem, mas à medida em que ouvem lhes é oferecida a oportunidade de expressar, dialogar, ensinar, pois "Ser dialógico é viver o diálogo [...] é não invadir ou manipular. Ser dialógico é estar engajado a uma constante transformação da realidade [...] problematização do próprio conhecimento em uma realidade concreta, ou seja, entendê-lo melhor, explicá-lo e transformá-lo" (Freire, 2001, p. 52). Nesse sentido, podemos compreender alguns dos elementos constitutivos que fundamentam o diálogo na perspectiva freiriana:

FIGURA 07 – Esquema conceitual de Paulo Freire: pressupostos do diálogo.



Fonte: Pedagogia do Oprimido (1987).

No ideário revolucionário de Freire (1987), o amor é a força que inaugura o diálogo. Dentro de um contexto opressor, os/as subordinados/as começam a romper com a relação vertical e desamorosa imposta pelos/as opressores/as. Embora em muitos casos os/as objetificados/as possam reproduzir a violência que sofreram, esse momento de desprendimento pode dar origem a uma relação amorosa e dialógica, antes inexistente nessa hierarquia. Quando ocupam a posição de opressão, esses sujeitos não apenas impedem os/as oprimidos/as de serem, mas também se impossibilitam de existir plenamente, pois não é viável ser plenamente enquanto se nega o direito dos outros/as de serem. Assim, o amor se torna um elemento fundamental para o diálogo. Além disso, o diálogo não pode existir sem a humildade que o sustenta.

No cenário pesquisado, as **alfabetizadoras 11, 03 e 07** em suas falas também afirmam que as formações ofertadas se aproximam dessa perspectiva dialógica freiriana, pois os encontros mediados pelos/as formadores/as da SEMETC se constroem com um espaço em que há possibilidades de abordarem questões como os conteúdos, metodologias, relações que têm com as pessoas jovens e adultas e as dificuldades que os/as alunos/as da modalidade enfrentam. Esses e outros aspectos fazem parte da discussão para que essas profissionais tenham mais atitudes, autonomia para buscar possibilidades para que esses sujeitos não se distanciem da

escola. Além do que, as formam também devem entremear a perspectiva dialógica entre as alfabetizadoras e alunos/as.

Nessa perspectiva, tentamos nos aproximar das falas das alfabetizadoras ao esquema conceitual do diálogo de Freire, em que nesse cenário formativo “a pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante (Freire, 1987, p. 60), ou seja, esses momentos compartilhados e dialogados devem se sustentar pela premissa da humildade, da fé nos homens e mulheres para a esperança de uma ação educativa mais crítica e menos mecânica. As alfabetizadoras possuem aberturas para demonstrar suas inquietações, falar sobre suas necessidades pedagógicas, dúvidas e apresentar soluções entre si.

A criticidade na realidade das alfabetizadoras lhes permite dialogar nas formações, como pontua a entrevistada:

Alfabetizadora 11: *“as formações nos mostram como ensinar, alfabetizar, a partir de nossa realidade, pois consigo falar sobre a minha escola, minha turma, os meus alunos e levar para lá as dificuldades que tem dentro da escola e sala, para tentar buscar solução nas formações”.* (**Formação em letras, com especialização e 08 anos de docência**),

A fala da alfabetizadora reforça a ideia das formações como *lócus-dialógico*, que lhes favorece a reorganização pedagógica e técnica, para assim estarem munidas de novas práticas alfabetizadoras e consigam se afastar de uma abordagem mecânica.

Apesar das falas mencionadas anteriormente, muitas alfabetizadoras não expressam plenamente seus pensamentos e desejos no contexto formativo e em outros aspectos do trabalho educativo. A instabilidade de suas posições profissionais as leva a filtrar suas opiniões, evitando causar ruídos, desapontamentos ou constrangimentos. Esse cenário se agrava pela fragilidade das relações trabalhistas no município.

Além disso, persiste a prática de responsabilizar os docentes pelos fracassos educacionais, muitas vezes com o argumento de que não possuem formação adequada para as funções que exercem. No entanto, é crucial ressaltar que a situação educacional, escolar e pedagógica não é uma questão exclusiva das alfabetizadoras; ela está imersa em uma série de determinantes que influenciam ou inviabilizam seu desenvolvimento. Embora sejam essenciais para o funcionamento do sistema, elas não podem sustentar essa estrutura sozinhas.

Devemos considerar diversos fatores interconectados na construção do trabalho docente, incluindo aspectos econômicos, conjunturais, estruturais, políticos, curriculares, formações continuadas e pedagógicos, além da forte influência neoliberal que busca incessantemente reordenar a educação. Portanto, as formações devem ser desenvolvidas sob

uma perspectiva dialógica e democrática. O espaço que favorece o diálogo verdadeiro, onde ocorre escuta e análise, reflete sobre o que foi realizado e projeta o que será abordado, oferece grandes possibilidades formativas para as alfabetizadoras.

Essa abordagem é sustentada pela horizontalidade comunicativa e, por defenderem uma matriz formativa crítica e emancipatória, as alfabetizadoras incorporam essa perspectiva desde a sua formação inicial. Esse ambiente aberto à dialética permite o compartilhamento de atividades, curiosidades e sonhos que podem ser integrados nas aulas, representando um momento valioso para quem educa, especialmente pessoas jovens e adultas. Assim, acreditamos que o diálogo é fundamental para o exercício da alfabetização de jovens e adultos.

Ao desenvolver uma abordagem mais coletiva e dialógica, esse espaço se transforma em um “lócus (re)formulador” das práticas de alfabetização, possibilitando que as metodologias sejam reorganizadas, refeitas e redimensionadas. Isso promove a autonomia das alfabetizadoras na compreensão e reelaboração de suas práticas, considerando “[...] as concepções, os conhecimentos, as atitudes e as ações de cada sujeito e do grupo; os saberes-fazer que fundamentam as práticas educativas de um determinado contexto; os aspectos políticos, históricos, sociais e culturais daquela comunidade escolar” (Almeida, 2012, p. 181). Esses elementos podem servir de guia para o contexto de atuação docente.

A dialogicidade vai além do encontro intersubjetivo das alfabetizadoras, envolvendo também a agenda pedagógica que defendemos. Assim, há a possibilidade de intensificar o empenho pela transformação social. As nuances estabelecidas nas formações contínuas podem servir como balizas para a atuação das alfabetizadoras em suas turmas. Portanto, reafirmamos a importância da postura dialógica na organização das formações. Ao garantir autonomia de fala, as professoras-alfabetizadoras trazem consigo seu contexto e seus alfabetizandos para esse espaço formativo. Essa conexão entre as experiências vividas e os percursos formativos se alinha à vertente transformadora.

É crucial que as propostas formativas estejam interligadas com o desempenho profissional dos professores, considerando as escolas como referências. Esse objetivo só se torna viável se os programas de formação forem estruturados em torno de problemas e projetos de ação, e não apenas de conteúdos acadêmicos (Nóvoa, 1991). As relações que são estabelecidas entre os decursos de formação e a realidade das alfabetizadoras EPJA reafirmam o diálogo que já mencionamos. Ademais, essa compreensão por parte de quem forma as alfabetizadoras contribui para as intencionalidades dessa comunicação. Nesse mesmo sentido, num depoimento é demonstrado que nesse contexto de formação há uma construção coletiva de saberes, pois,

Alfabetizador 10: [...] uma equipe de coordenadores que dividem conosco teorias e práticas [...] (**Alfabetizador 10**) contratado, licenciado em letras com especialização e 05 anos de docência).

Nessa partilha, ou como costumamos identificar na filosofia freiriana, essa comunhão reflete a postura de solidariedade, que é um importante instrumento formativo no campo educativo atual. Vivemos um momento em que há uma crescente tendência a adotar posturas reificantes e insolidárias, em conformidade com as orientações do capital sóciometabólico. Diante desse entendimento, compreendemos que:

A falta de solidariedade, as lutas internas, o aparecimento daqueles padrões de trabalho, às vezes egoístas e competitivos, que favorecem uma atomização educativa, um contínuo pensar e trabalho solitário, uma compartimentação e realização das coisas “a minha maneira”. O isolamento gera incomunicabilidade, o indivíduo guarda para si mesmo o que sabe sobre a experiência educativa (Imbernón, 2010, p. 67).

Atualmente, não é incomum observar posturas que se alinham aos arquétipos neoliberais nos sistemas educacionais. Isso ocorre em função do contexto ao qual fomos submetidos, caracterizado por políticas de ranqueamento que colocam a produtividade no centro do trabalho educativo. Nesse cenário, a busca constante por superar as metas estabelecidas leva a uma preocupação excessiva com números e posições. Essa ênfase pode, muitas vezes, eclipsar a sensibilidade necessária para perceber os aspectos ontológicos dos alunos, especialmente dos alfabetizandos e das alfabetizadoras. Muitas vezes, estas últimas sentem-se compelidas a seguir padrões e orientações impostas pelas secretarias de educação, que buscam alinhar-se a essas políticas, adotando encaminhamentos que confrontam os saberes, as condutas e até mesmo a essência daquelas que atuam no campo da alfabetização para pessoas jovens e adultas.

Porém, os depoimentos das **alfabetizadoras 04, 05, 08 e 12** evidenciam que os momentos de formação não adotam a perspectiva da insolidariedade e reificação, muito embora também estejam dentro dos moldes neoliberalizantes⁵⁰, todavia têm se mostrado uma proposta que busca dialogar com as alfabetizadoras, logo, constrói-se com o modelo de *compartilhamentos e comunicação*, marcas da solidariedade, que é desenvolvida como um

⁵⁰ A arqueologia neoliberal visa à terceirização do trabalho educativo, instituindo a desqualificação e barateamento do trabalho docente, além da política de avaliações em larga escala como força motriz para o desenvolvimento da educação. Em Caxias, como já mencionamos, as alfabetizadoras, por serem em sua maioria professoras temporárias (contratadas), recebem um salário que não respeita o piso nacional do magistério, há ausência de alfabetizadoras e fechamento de turmas EPJA, as escolas não ofertam estrutura adequada, muitas são escolas que dividem o espaço com outras modalidades do diurno, fato esse que pode despertar a sensação de não pertencimento aos sujeitos.

princípio pedagógico formativo. Por esse motivo, entendemos que não há possibilidades de desenvolvermos uma educação “[...] sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita” (Freire, 2021 p. 36).

As alfabetizadoras, por serem seres em constante processo de formação e transformação, devem ser reconhecidas nessa condição. Para que haja uma verdadeira compatibilização entre suas práticas e as diretrizes formativas, o diálogo se torna essencial, pois alimenta a relação entre formadores e alfabetizadoras. Essa perspectiva dialógica oferece grandes oportunidades para a construção de uma educação autêntica, estimulando a criatividade das alfabetizadoras.

Freire (2021) argumenta que, em cada homem e mulher, existe um ímpeto de criação que surge da imperfeição intrínseca desses sujeitos. Quando a educação é expressa de forma autêntica, há uma maior probabilidade de promover um movimento ontológico de criação. Por essa razão, entendemos que a educação nunca deve ser utilizada para domesticar os indivíduos, mas sim para fortalecer sua capacidade reveladora, incentivando o ânimo para a criação.

Da mesma forma, as formações continuadas para alfabetizadoras de Educação de Jovens e Adultos (EPJA) não devem ser elaboradas com o intuito de controlar suas práticas. Em vez disso, devem esclarecer as possibilidades de que essas profissionais desenvolvam autonomia para (re)criar suas bases conceituais, procedimentais e atitudinais, permitindo que reconheçam as implicações de suas ações educativas.

As formações contínuas, se embasadas à luz da perspectiva do ideário revolucionário, podem apontar novos caminhos para atuação docente, tendo em vista que, como percebemos, são desenvolvidas num viés dialógico, fato esse que facilita a reconstituição do planejamento e das abordagens desenvolvidas por elas no percurso formativo. Pois, a formação não se constitui elemento antes da mudança, tampouco depois dela, mas durante o processo, em que os sujeitos fazem esforço para criar a inovação, e de novas estratégias que possibilitem a mudança na escola, na aprendizagem (Nóvoa, 1995). No contexto de formação continuada, pode se apresentar em dupla face, materializando-se com essa proposta de construção de ações pedagógicas inovadoras, ou diante do contexto da mercantilização da educação⁵¹ tentando preencher muitas das lacunas da formação inicial.

⁵¹ Uma das bandeiras do neoliberalismo é a defesa da meritocracia, segundo a sua lógica, no contexto nacional todos os sujeitos têm as mesmas oportunidades e probabilidades de superarem as dificuldades impostas pelo capital, porém desconsideram inúmeros elementos que impedem os sujeitos mais estratificados de alçarem essa ascensão social. Por isso, a tentativa de privatização da educação pública tem sido recorrente, bem como a expansão do neotecnicismo, ampliação de cursos à distância nas faculdades do setor privado, sem o olhar para a

As formações desempenham um papel crucial na vida profissional das alfabetizadoras, impactando diretamente suas práticas pedagógicas. Quando essas formações não atendem às necessidades pedagógicas das docentes, há o risco de que os percursos formativos não sejam plenamente benéficos para elas. É fundamental que as formações visem ao aprimoramento das práticas, o que se sustenta em diversas vertentes, que incluem desde o planejamento de aulas e atividades, passando pela participação ativa das alfabetizadoras nas escolas e na construção dos currículos, até a autonomia que elas possuem para pesquisar novas alternativas didático-pedagógicas e buscar soluções para as demandas que estão dentro de suas possibilidades. Além disso, envolvem os métodos de ensino, a postura humanista e crítica das alfabetizadoras, e as formas de avaliação que utilizam em relação aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EPJA).

Esses elementos são essenciais para sustentar as práticas alfabetizadoras, evitando sua fragmentação e promovendo uma abordagem integrada e coerente no processo educativo. Portanto, é necessário que as formações continuadas se concentrem em atender a essas múltiplas dimensões da prática docente, garantindo que as alfabetizadoras possam atuar de maneira efetiva e transformadora em seu trabalho. Nesse sentido, acerca dos aspectos formativos, questionamos às alfabetizadoras sobre a relação entre as formações e suas práticas de alfabetização e os aspectos contemplam os aspectos metodológicos, conteúdo, político ou outros. A partir do questionamento extraímos a categoria emergente “*Metodológico, na reorganização das abordagens pedagógicas*”.

De um número de 12, apenas 04 afirmaram contemplar todos os elementos, que ao nosso entender, parece-nos o mais indicado, tendo em vista que atuação das alfabetizadoras são se resume apenas aos aspectos metodológicos, mas o transcende, por se tratar de um circuito que de acordo com LDBEN, precisa seguir abordagens para a *reparação* de inaccessibilidade dessas pessoas jovens e adultas à escola, *qualificá-los/as* para inserção do mundo de trabalho⁵² e *equalização*

qualidade, duração dos cursos, extensão e pesquisa, que são os pilares das universidades brasileiras. Ademais, os currículos comuns, avaliações em larga escala, desvalorização docente e dentre outras questões têm preocupado o pensamento pedagógico.

⁵² A função das formações continuadas para as alfabetizadoras na Educação de Jovens e Adultos (EPJA) deve ir além da simples capacitação técnica; é crucial refletir sobre a concepção de trabalho que está sendo promovida nas escolas. Há uma lacuna significativa entre a realidade vivida pelos alunos e as diretrizes propostas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pela legislação brasileira. Muitas pessoas jovens e adultas entram na escola com experiências de trabalho subumano, sem direitos, remuneração justa e uma visão fatalista de que essa é a norma, acreditando que, se não aceitarem essas condições, há muitos outros dispostos a fazê-lo. Ao finalizarem seu percurso educativo, muitos desses sujeitos assumem postos de trabalho que, embora diferentes, também carecem de políticas de valorização dos trabalhadores. É fundamental que as formações abordem uma concepção que revele como funciona o sistema de trabalho no Brasil e no mundo, apresentando a realidade nacional e a atuação massificante do neoliberalismo. Além disso, deve-se incentivar os alunos a buscar alternativas para se emanciparem de contextos que não respeitam ou exploram a classe trabalhadora. Reconhecemos que "não

no sentido de criar estratégias específicas para fornecer condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 1996), respeitando suas demandas, contextos, situação socioeconômica e dentre outras características das turmas.

Dessa maneira, entendemos que não se trata apenas de uma visão de unilateralidade, mas da continuidade formativa que visibilize vários traços das práticas educativas das alfabetizadoras, pois ensinar não exige apenas o domínio do método, sobretudo, em outros elementos que requer percepção de inacabamento pessoal e intelectual, respeito aos saberes dos/as educandos/as, dialogicidade e reflexão crítica sobre a prática. E por ser a educação ideológica, a alfabetização segue obrigatoriamente a perspectiva emancipatória ou mantenedora do *status quo* das forças hegemônicas.

A alfabetização que adota a perspectiva emancipatória precisa romper com o paradigma da educação bancária e usar do repertório vocabular dos/as educandos/as palavras que façam parte de sua realidade, para que dessa maneira todos/as ou a maioria consigam se manifestar, além de partir essencialmente do reconhecimento ontológico das pessoas jovens e adultas, sua história, suas demandas sociais e dificuldades para se busque na alfabetização alternativas para a recuperação de parte da cidadania negada a esses sujeitos.

Por isso, a formação continuada se torna necessária para as alfabetizadoras, pois delimita reordenamentos no campo dos métodos de alfabetização, das concepções, atividades. Tudo o que envolve a atuação docente está, portanto, passível de transformação, tem abertura para ser redirecionado, por termos permanentemente, nossa condição de finitude. As ações pedagógicas, guiadas pela continuação formativa docente incentiva a multiplicidade de entendimentos, novos saberes, outras propostas, caminhos para alfabetização, esses itinerários demonstram a infinidade no campo do conhecimento. Por isso mesmo defendemos veementemente essas orientações.

Ao destacarem uma abordagem ou experiência específica de alfabetização para análise em grupo, é fundamental que se considere tanto os sucessos quanto as fragilidades. Essa postura não apenas enriquece a discussão, mas também transforma o ambiente formativo em um espaço de desenvolvimento contínuo, onde todas as alfabetizadoras podem aprender e explorar novas maneiras de se reorganizarem em suas práticas. Os depoimentos das alfabetizadoras evidenciam, assim, de que forma as formações impactam suas abordagens pedagógicas e

há nada em nosso país sem a atuação da classe trabalhadora". Portanto, o/a empregador/a não é um herói por contratar pessoas para sua empresa; existe uma relação de troca entre empregador/a e empregado/a, onde ambos dependem um do outro. O valor e o respeito devem ser mútuos, independentemente do poder aquisitivo. Essa conscientização deve ser parte integrante das formações, promovendo uma educação crítica e transformadora que prepare os alunos para atuar de forma autônoma e consciente no mercado de trabalho.

contribuem para o aprimoramento de suas ações. A seguir, apresentamos os aspectos que elas contemplam em suas práticas:

Alfabetizadora 02: Nos aspectos voltados ao planejamento de acordo com a proposta do município de educação, a qual serve como base nas formações, pois a mesma foi encaminhada às escolas para ajudar na construção do projeto político pedagógico e no caso de nossa escola foi realizado o estudo e construído o nosso Projeto Político Pedagógico - PP. Portanto, nessa proposta as competências quais os alunos deverão adquirir na etapa de ensino voltada para educação de jovens adultos e idosos EJAI. **(Efetiva, com magistério, especialização e com 26 anos de docência).**

Alfabetizador 10: Sim, sobre as práticas metodológicas, pois os encontros oferecidos pela secretaria são reforçativos e acontecem essas observações e quanto à organização da proposta é acompanhada por 1 técnico. **(Contratado, licenciado em letras com especialização 05 anos de docência),**

As falas das alfabetizadoras ressaltam que as formações têm impactado principalmente as metodologias que desenvolvem, refletindo na forma como articulam seus planejamentos de acordo com as orientações rigorosas da secretaria de educação. Essa postura, diante do pragmatismo curricular e das práticas pedagógicas, repercute nas suas ações, demonstrando uma expansão do controle docente. Assim, as formações acabam se concentrando na busca por metas de avaliações em larga escala, o que pode trazer prejuízos significativos.

Sem a autonomia necessária, as alfabetizadoras tornam-se receosas de avançar em suas práticas, seguindo rigidamente o modelo proposto pela Secretaria Municipal de Educação e contando com o acompanhamento de técnicos. Essa dinâmica diminui a probabilidade de se desenvolver uma alfabetização transformadora. Como afirma Moura (1999), quando se apropriam de uma visão conteudista, surgem grandes influências negativas, impactando a maneira como percebem e tratam os educandos.

Essa abordagem pode resultar em práticas educacionais empobrecidas, afetando a qualidade do ensino oferecido aos jovens e adultos e, conseqüentemente, comprometendo o desenvolvimento e a efetividade da educação no âmbito da EPJA. De acordo com as afirmações das alfabetizadoras, as formações continuadas se direcionam apenas para um dos aspectos das práticas de alfabetização. Há um empobrecimento da atuação docente na aprendizagem dos/as alunos/as, visto que o método não é dado e há outras questões para serem evidenciadas, a exemplo dos materiais utilizados, da posição política, compreensão de si, dos/as alunos/as e de sua função na contribuição do resgate da cidadania esquecida das pessoas jovens e adultas, além das relações entre alfabetizadoras e educandos/as que são necessárias nesse contexto. Esse encaminhamento formativo as leva a seguirem a proposta conteudista de formação.

Nesse sentido, refletindo acerca das asserções, percebemos que há *obediência pedagógica* das alfabetizadoras, tendo em vista que a secretaria ainda segue o modelo comum de formação no sistema brasileiro, logo, desenvolve propostas formativas que se enquadram na perspectiva formativa hegemônica. Contudo, há uma tentativa da contra-hegemonia, por meio do diálogo, da construção de ambiente democrático e das próprias posturas dos/as formadores/as e das alfabetizadoras. Mesmo assim observamos que a hegemonia tem dominância. Esse movimento de formação hegemônica desenvolve um pensamento da escola como uma “empresa” e nesse contexto, as escolas, professores/as, alunos/as devem se sucumbir aos que apresentam melhores e maiores resultados, no caso das formações, temos a padronização dos saberes, dos métodos, conteúdos para que se tenham uma uniformidade, o que facilita o seu controle (Freitas, 2018).

O Brasil enfrenta um desafio significativo em relação à alfabetização, com 7% da população ainda sem dominar as habilidades básicas de leitura e escrita, segundo dados do IBGE (2022). Essa realidade é ainda mais preocupante diante das exigências de organismos internacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), que pressionam países periféricos, como o Brasil, a elevarem seus níveis de escolarização.

Nesse contexto, as secretarias de educação, especialmente as municipais, orientam suas ações a partir de documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a BNC-formação, que buscam promover a homogeneização de todo o campo educativo, incluindo a formação continuada dos docentes. Essa abordagem resulta em uma prescrição dos métodos de ensino, na tentativa de garantir que todos os profissionais da educação sigam diretrizes uniformes para alcançar as metas estabelecidas. Assim, as formações em serviço são moldadas de acordo com essas diretrizes, o que pode limitar a autonomia dos educadores e a possibilidade de práticas pedagógicas inovadoras e adaptadas às realidades locais.

Desta forma, nesse cenário os melhores investimentos na educação estão restritos à escolas e municípios que apresentam os resultados mais satisfatórios (Freitas 2018), e buscando essa conquista, a referida secretaria propõe em suas formações que as práticas das alfabetizadoras sejam direcionadas a partir de sua perspectiva de uniformidade, buscando principalmente a elevação de alfabetização no município, ratificando assim a sucumbência das alfabetizadoras em desenvolver suas práticas a partir das normativas dos/as reformadores/as da educação, o que se torna, de certo modo, *obediência pedagógica*. Concepção que vai de encontro com nossa visão de educação/formação, pois acreditamos em formações, práticas, e

em especial, numa alfabetização que reconheça as especificidades, diversidade dos seus sujeitos.

Por isso mesmo as formações ofertadas às alfabetizadoras precisam apresentar-se com um caráter que se desprenda da obediência à concepções neoliberais, numa perspectiva continuada-permanente⁵³, pois de acordo com Borges (2006) nem todas as formações ofertadas continuamente têm um caráter permanente, tendo em vista que podem acontecer sem um cronograma, em espaços diferentes, com planejamentos não sequenciais, características formativas que podem não favorecer as alfabetizadoras, pois, como já mencionamos, é importante criar o laço de confiança com as docentes, para que os/as formadores/as tenham solidez no tempo-espaço disponibilizado às alfabetizadoras, além de uma relação concreta, tendo como elemento fundante, o diálogo.

Por isso, acreditamos “que a melhor forma de implantar essa relação continuada-permanente é assegurando a constituição de espaços semanais de diálogo entre os professores/educadores – seus saberes, impasses, avanços e limites” (Borges, 2006, p. 152). Essa perspectiva de formação continuada-permanente que envolva o contexto, as narrativas das alfabetizadoras, diálogo rompe com o modelo que segundo a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) entende como “formação formatada” (ANPED, 2019).

As formações devem, pois, envolver todos os aspectos que orientam a prática docente, não apenas a metodologia, como afirmaram as alfabetizadoras, pois uma prática de alfabetização que foca apenas na metodologia, na melhor das hipóteses, terá pessoas jovens e adultas que leem mecanicamente, sem conseguir entender-se politicamente, ou entender que a leitura da palavra está intrinsicamente inerente à leitura do mundo (Freire, 1987). O método é parte dessa jornada de alfabetização, pois subsidia instrumentalmente como as alfabetizadoras devem guiar suas ações, no entanto, não pode ser o único foco das formações, como menciona

Alfabetizadora 09: sobre o aspecto metodológico, afirma que as formações o “contemplam visto que são voltadas para o meu nível de ensino. Ela contempla justamente sobre minha prática no aspecto metodológico. Com base nessas formações aprendo quais metodologias usar para melhorar a qualidade da minha sala”. (contratada, sem especialização e 08 anos de docência).

⁵³ Utilizamos o termo para concordar com o pensamento de Lígia Borges (2006) que nos esclarece que nem toda formação continuada é permanente, por isso não basta ofertar formações continuadas, é importante que essas formações sejam permanentes, não esporádicas. O binômio formação continuada-permanente ao seu entender é ofertada aos/as professores/as e apresenta uma proposta sistemática e de assiduidade, ou seja, são verdadeiros programas formativos sequenciais que propõe o desenvolvimento dos/as professores/as.

A alfabetizadora supracitada afirma que as formações discutem as metodologias de alfabetização e que esses encontros a ajudam a aprimorar sua prática. Todavia, como já ressaltado, as formações dessas profissionais não podem se restringir apenas ao ensino de métodos de alfabetização. Elas precisam estar conectadas a uma série de outros fatores, como os acontecimentos atuais, o contexto social, o posicionamento político, as demandas específicas das alfabetizadoras e outros aspectos essenciais. Esses elementos são fundamentais para orientar e potencializar o desenvolvimento das práticas alfabetizadoras, permitindo que essas profissionais não apenas sigam métodos predefinidos, mas também reflitam criticamente sobre suas ações, adaptando-as às realidades dos alunos e ao ambiente em que atuam. Dessa forma, as formações continuadas devem ser mais amplas, favorecendo uma alfabetização transformadora e alinhada às necessidades sociais e educativas.

Michel de Certeau (1974) entende que essas formações ofertadas aos/as professores/as são orientações que não são seguidas de maneira criteriosa, mas que a partir desses momentos formativos os/as docentes têm a possibilidades de desconstruírem e adaptarem as formações para a sua realidade, há então um processo de fabricação, pois possuem autonomia para equalizar os conteúdos, métodos para atender a realidade. No entanto, no contexto pesquisado, segundo as afirmações colhidas, há um significativo avanço quando se trata da criação de um espaço em que se trabalha de maneira dialógica e as alfabetizadoras conseguem manifestar suas demandas, no entanto, o centro vital das formações se ancora ainda à perspectiva hegemônica

E por estarem em processo contínuo de formação, é fundamental que tenham autonomia para a “fabricação” das abordagens alfabetizadoras, remodelando as aprendizagens das formações em serviço, de acordo com a sua realidade, pois, ao contrário do que defendem as políticas reformadoras educacionais, as formações continuadas e em serviço não são um manual para os/as docentes seguirem. Há no contexto de alfabetização inúmeros aspectos, sujeitos, diversidade que necessitam ser aprioristicamente consideradas pelas alfabetizadoras.

Essa autonomia nesses caminhos formativos quebram a visão de que a alfabetizadora é um profissional: desestimulado, professor de ensino de segunda classe, desesperado, que encara sua tarefa no supletivo como “um bico”, cansado, sem preparo acadêmico, desinteressado e abandonado (Machado, 1990, p. 79), sendo essencialmente obediente à secretaria e às políticas das reformas educacionais, ainda mais quando contratadas por tempo determinando. Esse contexto de sucumbência a normativas impede as alfabetizadoras da liberdade, para inserirem ou buscarem novos repertórios pedagógicos para as suas aulas, e por vezes, ao nosso entendimento, coíbe a práxis, por se sentirem limitadas ao ponto de sentirem receio de ir contra

os ditames impostos. E por serem as alfabetizadoras contratadas por tempo determinado, há um contexto de fragilidades.

Os contratos são vigentes apenas no ano letivo, sem o salário mínimo como assegura o piso nacional do magistério, sem direito a 1/3 para o planejamento, as alfabetizadoras são submetidas a um contrato de trabalho que deslegitima a profissão docente, pois não possuem estabilidade, sem direito a progressões ou mudanças de nível, além de serem mais propensas à obediência pedagógica, pois pelo fato de não serem efetivas, há insegurança, incerteza e até mesmo receio de reinvidicações, pelo fato de seu contrato ser facilmente rescindido.

Nesta linha de pensamento, Araújo e Jann (2018, p. 52) afirmam que os contratos temporários resultam em “vínculos trabalhistas precarizados, relação entre professor/escola/educação fragilizada, situando o professor numa readaptação constante no trabalho, justificada pela conjuntura que se apresenta no contexto econômico capitalista em que vivemos”. Isso revela um cenário de desvalorização profissional, supressão de direitos e economia para os cofres públicos, pautado pelas políticas neoliberais dos últimos 30 anos. Esse contexto não é incomum para as alfabetizadoras entrevistadas, que participam de formações que visam romper com o pragmatismo técnico. No entanto, ainda predomina o modelo hegemônico de formação, o que perpetua as limitações impostas por essa lógica.

Gatti (1997) afirma que teoria e prática se moldam de forma interdependente, pois a teoria surge da ação social dos seres humanos, carregando pressupostos teóricos implícitos. Dessa forma, há uma estreita relação entre teoria e prática, onde uma retroalimenta a outra. Se essa perspectiva for a base da formação continuada de alfabetizadoras, é possível desenvolver um processo formativo mais integrador, que conecte o trabalho docente com as formações. Esse modelo abarcaria métodos de alfabetização, conteúdos e aspectos político-sociais, em vez de se restringir a apenas um dos pressupostos que orientam a prática pedagógica.

Para que a formação efetivamente nutra as práticas de alfabetização, ela deve, primeiramente, estar ancorada na proposta pedagógica da escola e, a partir disso, dialogar com as alfabetizadoras. Isso garante que as formações estejam alinhadas com as realidades e demandas concretas, proporcionando um impacto mais significativo na prática docente.

Os itinerários formativos para as alfabetizadoras precisam assumir um caráter prospectivo, em relação aos conteúdos, métodos, as vivências, aos próprios/as alunos/as, ao projeto pedagógico da escolar, as sociovivências (visão adquirida pelas alfabetizadoras com seu alunado), percepções docentes e as demandas que se manifestam em cotidiano, para que os cursos não sejam apenas um momento de uma falsa comunicação, em que os/as formadores/as falam, compartilham, alfabetizadoras, manifestam-se, dialogam e a prática efetiva permaneça

na mesma posição, pois assim esse direcionamento viria a ser apenas um mero verbalismo. Por isso mesmo, insistimos na asserção de que “a formação continuada dos professores precisa estar articulada com a proposta pedagógica da escola, de forma a possibilitar a sua implementação efetiva” (Saviani, 2007, p. 30).

A perspectiva de uma formação continuada mais crítica pode desvelar a preocupação com os modelos formativos a que algumas alfabetizadoras vêm sendo submetidas, sobretudo, quando partem das orientações das forças que buscam as reformas, em que há uma predominância de uma certa dosagem de centralização e padronização das práticas, em outros termos, obediência pedagógica. Sob esse prisma, ao viabilizarem esse envolvimento das alfabetizadoras nas formações continuadas, dando-lhes liberdade para conduzirem suas aulas a partir de sua própria (re)fabricação, é possível que as abordagens pedagógicas não percam totalmente, mas há uma tentativa de insurgência e passe a ser desenvolvidas a partir dos olhares que as profissionais têm sobre suas turmas, da comunidade e das demandas que se faz presente nesse contexto.

Muito embora se apresentem de forma dialógica, como demonstraram as alfabetizadoras, as formações continuadas ofertadas também percorrem pelo alinhamento com o pensamento neoliberal com vistas à totalidade da ação pedagógica. Entretanto, quando se apresentam de forma articulada, podem permitir que o espaço de formação seja um *lócus* de aprendizagem dinâmico, mútuo e verdadeiro, assim como é importante que as formações aconteçam de forma que se constituam como um laboratório de experimentações, problematizações, busca por soluções e reorganizações, tenham foco nos aspectos da prática e sejam organizados a partir da *participação das alfabetizadoras*, e a participação da qual mencionamos não é o reducionismo de figurantes⁵⁴, todavia com atuação de grandes intérpretes.

Nesse sentido, as formações continuadas por serem essenciais à carreira docente se articulam como necessárias para levantar a bandeira de uma educação contra-hegemônica, tendo em vista que:

[...] foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, de conhecer, de ensinar o aprendido e de aprender o ensinado, refazendo o aprendido, melhorando o ensinar. Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, na medida em que o transformávamos, em que o

⁵⁴ No cinema, teatro e na teledramaturgia os/as figurantes são atores e atrizes que pouco aparecem na trama e seu personagem não é marcante ao ponto de não terem tanto destaque na construção das narrativas contadas ou sua atuação é para integrar o cenário, com intento de naturalizar a cena, o mesmo pensamento se aplica às alfabetizadoras que não podem ser vistas como mero figurantes, todavia como atrizes principais da construção das formações, participando delas, intervindo, sugerindo, levando seu cabedal vivido, experienciado e tornando as formações marcadas pelos contextos que vivenciam.

reinventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes (Freire, 2001, p. 19).

Para a matéria freiriana, o ser alfabetizador se constrói nessa articulação essencial da pesquisa, dos questionamentos e curiosidade epistemológica, em relação a si, aos espaços que ocupam, aos seus pares e, em especial aos/as alunos/as, são esses instrumentos que possibilitam autonomia para as alfabetizadoras. Entretanto, percebemos que o foco da secretaria é o método de alfabetização, além do acompanhamento como menciona a entrevistada:

Alfabetizadora 06: “as formações contemplam no método, demonstrando como de ser a prática do professor nos acompanham também para nos mostrar como nós devemos ver a realidade dos alunos, trazendo-os para a sala de aula” **(contratada, com especialização e 05 anos de docência).**

O acompanhamento mencionado pelas **alfabetizadoras 06 e 10** demonstram o interesse da secretaria em acompanhar como se desenvolvem as práticas de alfabetização. Em nossa compreensão, esse acompanhamento é ambíguo, pois é necessário para acompanhar o dia a dia das alfabetizadoras, presenciando as suas dificuldades, labutas com as turmas sempre com poucos alunos e dentre outros aspectos que estão associados às turmas EPJA, mas por outro lado temos assiduidade para constatação de que as orientações são seguidas de maneira integral pelas profissionais, o que reafirma o que já mencionamos sobre o interesse na padronização do trabalho docente.

Com intento de reafirmar essa assertiva, concordamos que:

[...] os discursos e as propostas educacionais estabelecem controles cada vez mais rígidos sobre o processo de trabalho docente, na garantia de que a educação e seus agentes possam trabalhar para o mercado. E mesmo que o professor seja convocado a participar das decisões sobre a educação, sua participação já está determinada: deve restringir-se ao estudo da cognição, dos métodos e das didáticas que melhor ensinem as habilidades e as competências exigidas pela sociedade globalizada (Vieira, 2002, p. 125).

Com base na percepção do autor, a presença docente na tomada de decisões é apenas simbólica, pois há forças maiores que determinam como devem ser organizados os currículos, as avaliações, a forma de avaliar a aprendizagem, as práticas e as formações continuadas. Subjacente, proposituras que não se diferem da realidade das alfabetizadores, pois apesar de não se apresentarem de maneira totalitária, permitindo que as formações sejam momentos de aprendizagens, trocas, há um roteiro maior que deve ser seguido, orientações nacionais e estaduais que necessitam ser alinhadas às secretarias municipais, e quando há o

acompanhamento dos técnicos como pontuaram nossos sujeitos é para verificar se há a materialização das orientações que são repassadas nas formações.

Nessa mesma linha de entendimento, Laval (2019) afirma que os/as professores/as na atualidade enfrentam uma transformação significativa em suas funções, haja vista que cada vez mais são exigidos/as para atuar como guias, tutores e mediadores do processo de aprendizagem, esquecendo de sua real função de educar. Essas mudanças visam essencialmente atender às novas demandas sociais, em particular, às determinações que advêm do pensamento hegemônico.

No entanto, sublinhamos a valorosa necessidade das alfabetizadoras, pois “[...] os professores são peças fundamentais na reestruturação da escola e, sem o envolvimento destes, qualquer reformulação está condenada ao insucesso” (Freitas, 1993, p. 94). Nosso entendimento à luz do mencionado autor, possibilita-nos afirmar que sem as alfabetizadoras, permanentemente em formação, não há como se desenvolver educação transformadora, pois são responsáveis pela mediação no processo de aprendizagem, logo, as formações são basilares e carecem se tornar um espaço de debates e rompimentos das orquestrações do pensamento dominante. E assim, as alfabetizadoras não sejam apenas executoras de conteúdos, como é destacado no modelo de formação hegemônico.

Por isso, é de extrema relevância que essas profissionais estejam atentas ao seu contexto histórico vivido e de sociedade, compreendendo o presente com preocupação para o futuro, para que não se desencontrem em suas atuações para alfabetização desses sujeitos, mas tenham uma aptidão autêntica e crítica para terem disponibilidade para dialogarem e aprenderem permanentemente. Aproximando-se de perspectiva dialógica.

E como entendemos que a formação adequada para as alfabetizadoras abraça a perspectiva que dialoga, indaga com vistas a superar o pragmatismo do racionalismo técnico que por longos anos foi o orientador das formações continuadas docente e trouxe grande implicações para as práticas educativas. Para endossar o debate, completamos essa premissa, com as falas de Imbernón (2013):

Com respeito à filosofia que sustenta essa perspectiva, acrescenta: A base científica dessa forma de tratar a formação permanente do professorado foi historicamente o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afinco na pesquisa educativa ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educativos (Imbernón, 2013, p. 51).

Essas formações tinham como fonte basilar o método, pois a presença docente não era de mediação, no entanto de transplante; os/as educandos/as jovens e adultos/as, por sua vez,

não eram aprendizes, mas depósitos em que armazenavam as informações. Esses modelos formativos não se alinhavam à visão autocrítica-reflexiva da prática pedagógica, tendo em vista que as alfabetizadoras tinham abordagens autoritárias inegociáveis, ou seja, havia um hiato entre quem criava a ideia de ensinar e quem não aprendia. Por isso, Freire, na maioria das suas obras, trata desse propósito pedagógico e quando o método não consegue, sozinho, sustentar o desenvolvimento das ações docentes, as práticas podem ser unilaterais. No entanto, sem o método há uma grande lacuna no exercício alfabetizador. Assim sendo, é importante compreendermos que o “caminho para a transformação por realidade, que pode até ser compreendido como método, mas na verdade é [...] o diálogo (Almeida; Martins; Gonçalves, 2022, p. 06).

A dialogicidade é o centro vital para a alfabetização na EPJA, tanto para as formações, quanto para a prática alfabetizadora, pois essa relação de diálogo favorece o encaminhamento para abordagens de alfabetização que são êmulas à arqueologia hegemônica, se as formações coadunarem com essa premissa, é claro, o que permite que a construção das práticas pedagógicas se sustente na vertente transformadora, com vistas à apresentação do mundo letrado e a (re)apresentação do mundo, agora como sujeito e não mais indivíduo.

Partindo dessa premissa, questionamos as alfabetizadoras sobre a repercussão das formações contínuas nas suas práticas de alfabetização, especificamente, se contribuem para alfabetização mecânica ou transformadora. Apesar da obediência pedagógica das alfabetizadoras, evidenciou-nos a seguinte categoria emergente “*Alfabetização com vistas à criticização para transformação da realidade*”, a perspectiva de formação contra-hegemônica é marca presente nas falas das alfabetizadoras, pois favorece que a alfabetização articule os textos e os contextos, problematizações que, se bem desenvolvidas, podem contribuir para a mudança de consciência dos sujeitos. A perspectiva transformadora é um movimento que clarifica a percepção das alfabetizadoras ao ponto de compreenderem que a educação/alfabetização é um ato político, logo não há como eximir-se.

Entender a educação como ideológica, segundo Freire (2013, p. 130) é “uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo de certezas”.

Freire ainda completa “É minha disponibilidade permanente à vida à que entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim [...]”, ao entenderem que não há neutralidade na educação, mas que ela tem uma sustentação ideológica (insurge-se ou reforça a submissão, e ao tentar neutralizá-la, já é uma cooperação com a dominância), as alfabetizadoras que a

entendem, certamente organizam suas ações pedagógicas para alcançar a percepção dos/as educandos/as, para guiá-los/as para terem consciência crítica e agirem, passo a passo para a regularização⁵⁵ social.

Essa compreensão sobre mudança social está indissociavelmente ligada à concepção da educação como uma forma de ideologia. Ela reconhece que a ação alfabetizadora não pode adotar um caráter hegemônico que desumanize homens e mulheres, transformando-os em "coisas" sem levar em conta o contexto social que os envolve. Esse pragmatismo ideológico é o que perpetua a subalternidade. No entanto, à medida que uma alfabetização crítica é desenvolvida, ocorre a resistência a esse processo. As classes dominantes, por sua vez, "usam e abusam de ideologias que ampliam a alienação derivada das relações materiais, acabando por distorcer o que realmente ocorre no seio das relações sociais capitalistas" (Moradillo; Peneluc, 2020, p. 299-300).

Nesse sentido, a alfabetização crítica se torna uma ferramenta para desconstruir as narrativas impostas pelo sistema capitalista e suas ideologias, permitindo que os sujeitos compreendam e questionem a estrutura social que os subordina. Por se apresentar próxima ao ideário de resistência, essa alfabetização não deve acontecer de forma dicotômica, entretanto, contrária a essa perspectiva dominante. Na elaboração para esse modelo de alfabetização, Kleiman (2010, p. 382), discorre que “não se trata de aprender o alfabeto, mas o funcionamento da língua escrita, levando em conta a situação sócio-histórica e cultural do aluno, sua época, suas necessidades, as exigências da sociedade”. Com isso, as abordagens das alfabetizadoras precisam criar conexões entre o escrito, lido e o vivido, ao passo que fazem as combinações silábicas, também é importante que tenham percepção sobre a sociedade, ser cidadão e como se desenvolve o mundo que ocupa, para que possa participar mais dele.

No entanto, para que essas manifestações sejam percebidas e logo solidificadas, a presença dessas profissionais nas formações contínuas são necessárias, fazendo-se presentes e apreendendo, contribuindo para a edificação de processos formativos dialógicos, é notável as implicações em suas práticas. Não há dúvida que seguindo a organização do pensamento transformador, de reflexão e as formações contínuas em serviço das alfabetizadoras EPJA

⁵⁵ Utilizamos o termo regularização, fazendo uma analogia à regularização fundiária, pois antes de terem suas propriedades regularizadas pelo Estado, o que é garantido em lei, as pessoas que ocupam esses espaços para uma reivindicar suas moradias, sentem medo e nunca estão seguras da posse, estão sempre com um misto de (des)esperança de perderem judicialmente e desapropriados de algo que segundo o imaginário social “nunca foi seu”. Da mesma forma são as pessoas que jovens e adultas a quem foram negados os direitos básicos, até se entenderem sujeitos, há um grande medo da luta pelo melhoramento, como Freire (1987) menciona, há uma introjeção de consciência prescrita, condicionando-os/as à meros objetos. Porém, quando se assumem homens e mulheres insubordinados, tentam a regularização social, ou seja, querem se tornam também sujeitos que estão nela, compõem-na, portanto também têm direito sobre ela.

estejam em consonância com essa realidade, pois, se articuladas, haverá benefícios tanto para as alfabetizadoras que podem se encontrar na luta com seus/suas alfabetizandos/as e ensiná-los compromissadamente com a elaboração de suas autonomias individuais e coletivas.

Sendo assim, a formação parte das exigências profissionais do novo contexto social vigente, que a entendem a partir de “[...] de uma nova ótica do desenvolvimento profissional do professor, como uma especificidade da educação permanente” (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004, p. 87). Logo, as repercussões das práticas também estão no rol desse rigor contemporâneo, que visa, sobretudo, superar os desafios imposto pelos/as reformadores/as da educação. Dessa forma, as repercussões nas práticas são perceptíveis, pois segue a via crítica e vai (re)criando o rompimento com os modelos educacionais totalitários, ou buscando alternativas para mantê-los.

É importante que as formações constituam a partir de uma ressonância do campo de atuação docente, pois com essa cartografia da realidade das alfabetizadoras, as formações apresentam mais possibilidades de contemplarem essas demandas e resultarem em repercussões que priorizem o melhoramento da aprendizagem dos/as alfabetizandos/as. Nesse sentido, elegemos o posicionamento das alfabetizadoras 01, 07, 11:

Alfabetizadora 01: Se tratando da contribuição para minha prática em termo de alfabetização a Formação Continuada é voltada sem dúvida para uma alfabetização emancipadora, pois o aluno da EJA precisa compreender que somos responsáveis e capazes de mudar nossa realidade, que possuímos direitos e deveres que devem ser cumpridos. É de suma importância que o nosso aluno saiba que temos de exercer uma cidadania democrática, podendo opinar fazer escolhas livres, tanto no aspecto pessoal e político **(Efetiva, licenciada em Pedagogia com especialização e com 25 anos de docência).**

Alfabetizadora 07: Emancipadora é importante porque desperta e revela as potencialidades existentes no aluno por meio na leitura dos diversos gêneros textuais e situações reais apresentado através de temas relevantes da nossa sociedade e servem como ponto de reflexão com intuito de professores e alunos aprenderem simultaneamente e assim adquirir novos conhecimentos juntos **(Contratada, licenciada em Pedagogia, sem especialização e com 01 ano de experiência)**

Alfabetizadora 11: Através dessas formações, consegui conhecer de maneira mais ampla a realidades dos meus alunos e trabalhar com eles incluindo seu contexto, busco também trabalhar com o concreto, para que eles possam se tornar sujeitos munidos de autonomia e fazer uso dos seus conhecimentos para um bem social **(Contratada, com especialização e com 03 anos de docência).**

As alfabetizadoras enfatizam que a alfabetização realizada pelo município é emancipadora, que considera também a humanização das pessoas jovens e adultas, muito embora também observamos em suas falas o caráter de obediência pedagógica, alinhando-se à perspectiva hegemônica de educação. A perspectiva revolucionária busca a emancipação das pessoas jovens e adultas, pois muitas, se não a maioria, estão situadas em contextos que as *situações-limites* os/as impedem de acessarem os bens socialmente produzidos, colocando-as assim na condição de oprimido (Freire, 1987)

E para tratarmos de humanização nesse cenário, é necessário compreendermos que na filosofia freiriana nos é evidenciado o binômio *humanização/desumanização*, tendo em vista que ao negar o direito de ser à um homem ou mulher, há a efetivação do direito de *não ser*, em dupla face, segundo Hanh (2021, p. 12) “Por um lado, a afirmação do que é humanizar, e, por outro lado, o que não é, ou seja, a negação do direito de ser. Para entender o que é “ser”, se faz necessário também entender o que é “não-ser”, e finaliza “É possível entender o sentido da humanização nesse binômio do afirmar o que é, e o que não é. Pois afirmando o que não é já é uma forma de dizer o que é, num certo sentido, embora não de maneira afirmativa” (Hanh, 2021, p. 13).

Mas, para terem essa postura de reconhecimento ontológico dos sujeitos com vistas à sua humanização, é de extrema importância que as alfabetizadoras entendam que ao afirmarem que as formações se sustentam na perspectiva de uma alfabetização crítica, porém na prática seguem obedientemente as normativas da secretaria, há um grande hiato que deve ser superado e as alfabetizadoras possuem uma compreensão ingênua acerca da alfabetização crítica. Pois as suas práticas pedagógicas precisam apresentar suas intencionalidades, uma vez que essas práticas são práticas sociais, que buscam atender as exigências educacionais de um determinado grupo (Franco, 2012).

Diante das exigências dos reformadores da educação em homogeneizar e controlar o campo educativo (Freitas, 2018), as alfabetizadoras precisam imbuir suas práticas com intencionalidade e um sentido de responsabilidade social. As formações continuadas são processos que articulam as práticas tanto na totalidade quanto na individualidade, considerando o tempo e o espaço em que ocorrem. As alfabetizadoras, enquanto formadoras de pessoas, especialmente de sujeitos com trajetórias descontinuadas que nunca frequentaram a escola, devem adotar abordagens que demandam vigilância pedagógica (Franco, 2012).

Essa vigilância pedagógica refere-se à necessidade de atenção constante à adequação das metodologias às necessidades específicas dos alunos, garantindo que suas práticas sejam transformadoras e emancipadoras, e não apenas reprodutoras de um sistema educativo

padronizado e limitado por metas burocráticas. E o vigiar para as referidas alfabetizadoras é a compreensão de que uma alfabetização transformadora não se entrega aos ditames neoliberais reafirmados pelas secretarias, tampouco é perpetuado em suas práticas a propositura técnica de execução do que foi repassado pelos/as formadores/as, mas o entendimento de que as práticas são remodeláveis para se readequarem às necessidades e demandas dos/as alfabetizandos/as. A vigilância que promove autonomia não é processo fácil, principalmente por serem as alfabetizadoras em sua maioria contratadas e terem seus contratos rescindidos certamente seja um problema, pois a substituição profissional sem qualquer respeito aos trabalhadores/as é uma grande marca da malvadez capitalista.

O pensamento freiriano nos mostra que a ação docente é uma atividade que mexe profundamente conosco. Não podemos ser professores/as sem antes entendermos o que o ato educativo provoca nas pessoas, a visão que os/as nossos/as alunos/as têm sobre nós como profissionais que formam as pessoas, nosso discurso e postura política. Por isso, o comprometimento é vital para as alfabetizadoras EPJA desenvolverem seu trabalho e procurarem aproximação entre o que elas dizem e o que fazem, entre o que dizem ser e o que realmente estão sendo (Freire, 2013).

Essa aproximação é fundamental para que não haja uma dissonância entre o que dizem e o que fazem, pois ao afirmam que as formações continuadas se sustentam na perspectiva de uma alfabetização transformadora e esses mesmo itinerário ter uma proposta de execução técnico-metodológica há uma dicotomia que não pode existir, tendo em vista ainda que as alfabetizadoras discorrem que as formações são dialógicas.

Essa percepção ingênua das alfabetizadoras nos remete ainda à premissa da corporificação da palavra pelo exemplo do ideário freiriano, pois o discurso deve ser tão próximo da prática que deverá ser confundindo, ou seja, não havendo distanciamento, dicotomia, mas o que é proferido pelas alfabetizadoras necessita, de forma impreterível, ser executado em sua prática (Freire, 2013). Essa postura pouco contribui para a emancipação dos alfabetizandos, tendo em vista que o discurso é crítico, mas as práticas são regadas por orientações técnicas do sistema educacional e obediência pedagógica, é necessário que suas ações sejam orientadas pelo seu discurso, fazendo-o práxis.

As repercussões das formações em suas práticas pontuadas pelas alfabetizadoras validam a posição e ação de uma alfabetização com vistas à criticidade, no entanto, como já mencionamos, há uma ambiguidade nesse discurso, pois para existir uma alfabetização transformadora, é fundamental que se busque a recuperação e manutenção dos/as alfabetizandos/as, construindo abordagens alfabetizadoras que despertem a possibilidade dos

sujeitos entenderem que podem ser “seres mais”, ou seja, um processo para a humanização, que visa os/as tornar seres humanos em seu sentido mais literal, bem como seres sociais.

As formações contínuas e continuadas em serviço, segundo as alfabetizadoras guiam-nas para o (re)direcionamento de suas práticas numa dimensão crítica. Compreendemos que nesses processos formativos lhes é incentivada a liberdade e autonomia para desenvolverem suas abordagens e os/as alfabetizando/as sejam de fato quem são, ontológica e socialmente. Ao permitirem essas pessoas sejam homens e mulheres-alfabetizando/as, entendem-se como incompletos, seres *devir*⁵⁶, existe nesse movimento a humanização, dado que humanizar é também deixar ser, portanto, ao deixar esses sujeitos serem nos momentos de alfabetização, já é o começo para estruturação da humanização. Assim, ao entenderem que além de lerem frases, podem também analisar a sua situação social, notamos que como menciona a **alfabetizadora 01** que os/as alfabetizando/as são sujeitos adornados de direitos e deveres e as aulas devem se conectar à sua vida, cultura, demandas para que assim consiga lhes fornecer melhores condições para a ressignificação de sua história. Para tanto, as formações devem se desvincular das proposituras do racionalismo técnico.

Nesse sentido, uma formação com vistas à alfabetização crítica apresenta abordagens alinhadas com os pensamentos que não corroem a existência dos/as homens e mulheres, tampouco hostilizam a vida humana, entretanto, atizam a possibilidade do livre-arbítrio e humanização (Freire, 1987), pois quando a alfabetização tem esse comprometimento, contrária à postura totalitária, fornece instrumentos para as pessoas jovens e adultas trilharem caminhos para a transformação, primeiro de si, embora não seja um processo rápido e fácil, mas gradativamente os sujeitos, consoante à ótica revolucionária aderem novas posturas diante do bojo social.

Por isso as formações contínuas em serviço não podem se restringir apenas aos conteúdos, ou quaisquer elementos de sua atuação, mas devem tentar penetrar nos contextos de atuação das alfabetizadoras. Para concordar com nosso entendimento, guiamo-nos à luz de Soares (2013):

A formação do alfabetizador – que ainda não tem feito sistematicamente no Brasil – exige preparação do professor que leve a compreender todas as facetas

⁵⁶ Usamos o termo em seu conceito filosófico, mas em particular, na base filosófica de Nietzsche, que a compreensão de *devir* é uma referência ao processo contínuo de evolução e transformação. O conceito de *devir* sublinha o entendimento de que tudo está em constante movimento, metamorfoseando-se com o tempo. O *devir* sugere uma perspectiva dinâmica da realidade, onde as coisas não são estáticas, mas estão sempre em processo de *vir-a-ser*, de se transformar em algo novo. É uma concepção que destaca a impermanência e a fluidez das coisas no mundo.

(psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) para operacionalizar as facetas, (sem desprezar seus condicionantes) para se preparar para alfabetizar, compreender os métodos e procedimentos de alfabetização, para elaboração de material didático e assumir postura política (Soares, 2017, p. 28).

Uma formação contínua, que vislumbre as interfaces de uma alfabetização crítica, rompe, *a priori*, com o pensamento hegemônico do controle educativo, criando caminhos para que as alfabetizadoras consigam movimentar suas práticas de acordo com os/as educandos/as, escola, demandas e outros aspectos. *A posteriori*, entendemos as intencionalidades da prática pedagógica dentro sua totalidade e individualidade, não apenas uma como ação técnica executora de planejamento de profissionais que estão alheios à realidade que circunda a vivências das alfabetizadoras.

Ademais, as formações contínuas para alfabetização podem vislumbrar a presença dos sujeitos adultos e suas particularidades, respeitando a faixa etária, sonhos e dilemas que acompanham esses sujeitos. Assim sendo, surge o problema sobre a dissonância na fala das alfabetizadoras, pois para as formações contemplarem todo esse espectro da vida dos/as alunos/as, essa vinculação ao pragmatismo técnico invalida parte ou toda a ação pedagógica, pois busca os números, os exames, elevação do número de pessoas escolarizadas, e em muitos casos, não há uma preocupação com as formações e, sobretudo, com a qualidade do que é ensinado.

E por acreditarmos na perspectiva de formações que negam aderência aos formatos hegemônicos, concordamos com pensamento de Arroyo, quando diz que a formação para os/as professores/as que ensinam pessoas jovens e adultas “tem de partir de sujeitos que têm voz, que têm interrogações, que participam do processo de formação. Sujeitos em outros processos de formação; logo, não pode ser a mesma pedagogia, o mesmo pensamento pedagógico” (Arroyo, 2006, p. 26).

Dessa maneira, buscamos aproximar as formações para alfabetizadoras EPJA ao pensamento constituído por Boaventura de Sousa Santos (2004), quando menciona a *busca de um conhecimento prudente para uma vida decente*, tendo como pilar a busca pela valorização da dignidade humana, em especial das pessoas jovens e adultas, pois a exploração se reinventa, e por se reinventar os sujeitos estratificados devem fazer a escavação do presente, ou seja, é escavando sobre o que não foi feito que poderemos se entender a razão de não ter sido feito, e processo de garimpagem é direcionada para os/as silenciados/as, impedidos/as de ser, pois essas pessoas são que estão à margem, ao Sul. Compreensão necessária para os/as alunos/as e alfabetizadoras.

Assim, recai sobre as formações necessidade de compreensão sobre a dinamicidade da sociedade neoliberal, suas implicações e como as alfabetizadoras podem lidar com essa realidade. Por isso, ratificamos que as falas das alfabetizadoras não coadunam com a proposta formativa que vivenciam, por ser orquestrada para fins técnicos, dentro de um projeto maior de educação que tem como objetivo contingenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos/as alunos/as da rede pública, sobretudo, das pessoas jovens e adultas.

Os nossos estudos nos permitem entender que um processo de alfabetização crítica não se reduz à execução de planos ou orientações sistemáticas, mas se materializa com problematizações em conjugação com os encontros vocálicos, consonantais e regras ortográficas, e vai além, transcende a possibilidade do domínio da leitura e escrita, tendo em vista que “é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (Freire, 1987, p. 109).

Ao aderirem a um pensamento que se distancia do sectarismo neoliberalizante e, ao apreenderem esse entendimento, o trajeto alfabetizador visa à humanização. Homens e mulheres começam a se libertar de uma consciência ingênua e, gradativamente, desenvolvem uma consciência crítica. Isso se dá porque, ao pronunciar a palavra, eles se aproximam da realidade, percebendo-se como sujeitos e reconhecendo os saberes que possuem. Ao dizer e ouvir a palavra, sem impedimentos de serem em sua essência ontológica, esses indivíduos começam a se transformar (Freire, 1987).

Para alcançar esse estado crítico na alfabetização, como conjecturam as alfabetizadoras entrevistadas, é necessário um longo processo de formação continuada que deve buscar sustento no ideário revolucionário. Em seguida, é essencial associar o repertório vocabular, social e cultural dos/as alunos/as para desenvolver uma abordagem que clarifique a concepção de homem, mulher e mundo. Se bem articulados, esses passos podem elevá-los à categoria de sujeitos críticos.

Endossamos essa visão ao concordar que esse itinerário de alfabetização integra, além de conteúdos acadêmicos, uma dimensão política e emancipadora que visa promover transformações profundas nas vidas dos/as alfabetizando/as e na sociedade.

[...] tem como objetivo levar os homens a assumirem o papel de conhecerem a desumanização. Este conhecimento que eles fazem, no fundo, não é apenas uma reflexão teórica, mas uma reflexão que leva a uma tomada de atitude diante do mundo desumanizado. Daí que este conhecimento não é, apenas, uma relação teórica, homens oprimidos-mundo opressores. Este conhecimento leva os oprimidos a enfrentarem as situações desumanas nas

quais se encontram. Por isso tal conhecimento é reflexão sobre uma prática e a prática é o modo certo de conhecer e agir certo (Jorge, 1981, p. 49).

Paradoxalmente, as alfabetizadoras caxienses afirmam que as formações de que vêm participando lhes possibilitam o desenvolvimento de uma alfabetização humanizadora e transformadora, o que pressupõe a relação entre o mundo letrado e a posição social das pessoas jovens e adultas, , fato esse que pode potencializar e despertar a (pro)-e-vocação ontológica para o ser mais em cada alfabetizando/a. Entretanto, não reconhecemos nas falas condições para esse tipo de alfabetização. Nesse sentido, o depoimento da alfabetizadora reafirma essa ambiguidade:

Alfabetizadora 03: “[...] o que é repassado nos cursos de formação, sempre são coisas novas para passarmos para nossos alunos, a alfabetização tem que ser transformadora, não existe técnica para alfabetizar”. **(Pedagoga, com especialização e 04 anos de docência).**

A asserção da alfabetizadora ratifica o nosso entendimento acerca da ambiguidade presente nos depoimentos, no entanto, é importante atentarmos a como a alfabetizadora se refere ao processo de alfabetização, pois em sua fala “são repassados” aos/as alunos/as conteúdos que a secretaria “repassa”, ou seja, a tese da obediência pedagógica contrapõe o posicionamento de uma alfabetização transformadora como afirmaram as alfabetizadoras.

Para que haja uma alfabetização embasada na crítica, é fundamental que exista essa interconexão entre as formações e as práticas. É por meio desse movimento que se pode despertar a conscientização dos sujeitos, posicionando-os como seres sociais e agentes de transformação. Ao adquirir a consciência necessária, esses indivíduos começam a constituir uma nova versão cultural e humana — não mais subordinados, mas reflexivos e críticos, percebendo-se como parte integrante do espaço escolar e da sociedade.

Esse processo, que combina reflexão e ação, já mencionado, torna-se exequível para as pessoas jovens e adultas, especialmente quando a alfabetização assume um caráter questionador. Esse caráter estimula os/as alfabetizandos/as a se perceberem não como subjugados, mas como capazes de refazer suas realidades. Alfabetizar-se, nesse contexto, não é apenas um ato de aprender a ler e escrever, mas de despertar para o entendimento de que são sujeitos com voz, capazes de reconfigurar os espaços que habitam, resistir às opressões e contribuir para a criação de uma sociedade mais justa e equitativa.

A referida alfabetizadora, buscando justificar sua colocação sobre as implicações que as formações lhes fornecem para a alfabetização transformadora, menciona que não há método de alfabetização, o que para nós é uma compreensão ingênua, pois toda relação entre

alfabetizadora e alunos/as deve, aprioristicamente, ser guiada por um método, tendo em vista que esse não há como desenvolver uma aprendizagem significativa e coerente sem que as abordagens sejam direcionadas a partir de um método. Tomamos como exemplo maior o método de alfabetização de Paulo Freire, desenvolvido na década de 1960, no sertão do Rio Grande do Norte, em que os círculos de cultura eram organizados para alfabetizar os/as trabalhadores do semiárido nordestino (1979).

O método faz parte desse processo, no entanto, como mencionamos anteriormente, não pode se resumir a ele. Assim sendo, quando as alfabetizadoras sintonizam os/as alfabetizando/as com o mundo e suas múltiplas intencionalidades sobre esse público, é possível que aí esteja de fato o real sentido da alfabetização crítico-transformadora, pois está com o direcionamento de “trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis” (Freire, 2013, p. 26).

Com a alfabetização transformadora, os/as alunos/as vão se tornando seres cognoscentes, descobrindo o mundo e o entendendo, fazendo relações e percebendo a complexidade do ser social, o movimento dialético de compreensão de mundo está em consonância com a epistemologia de Freire (1987), dado que essa investigação para a edificação do conhecimento os/as alfabetizando vai se aproximando do conhecimento e do momento de reflexão sobre as situacionalidades corriqueiras e existenciais, podendo agir sobre elas e construindo novos pensamentos para que se livrem das amarras impostas pelos/as poderosos/as que os/as dominam. É com esse movimento que “a superação da dominação implica na compreensão desta dialeticidade, deste movimento permanente” (Schnorr, 2001, p. 86).

A alfabetização emancipadora favorece, além da aprendizagem sobre as letras, às pessoas jovens e adultas momentos em que também podem ensinar as alfabetizadoras numa troca mútua, diferente do que afirma a **alfabetizadora 03**, quando sublinha que as formações lhes abastecem de conteúdos esquematizados pela secretaria para serem repassados aos/as alunos/as. Essa postura é contrária às práticas adotadas com vistas à transformação, haja vista que as alfabetizadoras aprendem ao compasso que também ensinam, em mutualidade -, assim essa linha tênue de aprender e ensinar rege essa construção cultural e dos saberes, pois traz como base a compilação dos conhecimentos experienciados, observados pelos/as alfabetizando/as em consonância com os conhecimentos sistematizados apresentados pelas alfabetizadoras. Essa coadunação é que favorece a construção híbrida e autêntica dos sujeitos, um verdadeiro diálogo, que é parte central da alfabetização com o público EPJA.

Dessa maneira, para reafirmar o desenvolvimento e a importância do método de alfabetização transformador nos aproximamos na filosofia freiriana, a qual ratifica que:

Contradizendo os métodos de alfabetização puramente mecânicos, projetávamos levar a termo uma alfabetização direta, ligada realmente à democratização da cultura e que servisse de introdução; ou, melhor dizendo, uma experiência susceptível de tornar compatíveis sua existência de trabalhador e o material que lhe era oferecido para aprendizagem. Verdadeiramente, só uma paciência muito grande é capaz de suportar, depois das dificuldades de uma jornada de trabalho, as lições que citam a “asa”: “Pedro viu a asa”; “A asa é do pássaro”; ou as que falam de “Eva e as uvas” a homens que, com frequência, sabem pouquíssimo sobre Eva e jamais comeram uvas (Freire, 1979, p. 22).

O método de alfabetização revolucionário destaca que as suas práticas devem ser organizadas para que se democratize a cultura, permita que os/as alunos/as sejam homens e mulheres (re)criadores/as de cultura e descubram, a partir do senso comum, o conhecimento científico, que essa aprendizagem não se resume a um momento, mas que o acompanhará para sempre e esses sujeitos podem utilizar desses conhecimentos para buscarem melhorias para a sua vida. Sempre regado pelo diálogo.

Fortuna, Mulh e Mainardi (2021, p. 107) asseveram que “o educador e educando dialógicos e críticos precisam ser sensíveis para perceberem que ambos carregam em si uma capacidade imensurável de agir, criar, transformar e lutar pela libertação”. Essa aptidão é a engrenagem para a mudança da situacionalidade social.

Essa mudança é mediada pela dialogicidade, um conceito que vai além de uma conversa casual nas aulas. Na formação continuada, quando sustentada pela perspectiva revolucionária, o diálogo necessário é profundamente comprometido com a transformação humana e social. Ele se opõe à antieticidade, tão prevalente em nossos dias, pois exige um compromisso ético com a vida e com o desenvolvimento dos homens e mulheres.

A dialogicidade, nesse contexto, está diretamente vinculada ao comprometimento com a emancipação e a dignidade humanas. Não se trata apenas de intercâmbio de ideias, mas de uma prática que envolve a compreensão do mundo e da própria localização dentro dele. Esse entendimento se desdobra em uma reflexão crítica sobre o papel de cada sujeito como ser humano, social e político, e nas ações que podem ser empreendidas para transformar essa realidade.

Dessa forma, as formações continuadas, quando fundamentadas nesse diálogo revolucionário, criam o ambiente propício para o desenvolvimento de sujeitos críticos. Esses sujeitos, ao mesmo tempo em que compreendem sua condição no mundo, desenvolvem as

articulações necessárias para transformá-lo. É esse diálogo que instiga a ação política, social e pedagógica das alfabetizadoras e de seus alfabetizados, abrindo espaço para uma educação que não só instrui, mas também transforma. Ana Freire (2015) esclarece-nos que essa dialeticidade em Freire está afeiçoada com a busca pelo novo, não apenas descobrir o pré-existente, o dado, o acabado, coberto pelo véu da ignorância que deve des-cobrir, totalmente alheias às acepções dessa pedagogia, mas que não abandona a intuição, faz perguntas que requer reflexões, a observação a ser acurada, a estima pela vida humana como homens e mulheres em posições diligentes no mundo, no sentido de buscar a sua plenitude enquanto homem e mulher.

Para as nossas entrevistadas desenvolverem uma alfabetização transformadora, é necessário que as formações orientem as alfabetizadoras para o *pensar verdadeiro*, pois somente quem pensa certo, muito embora às vezes pense errado, é quem pode verdadeiramente ensinar a pensar certo (Freire, 2013). Nossos estudos em Freire nos orientam a afirmar que somente formações coerentes, democráticas e dialógicas podem orientar as alfabetizadoras a desenvolverem suas abordagens para ensinar os/as alunos/as a *pensar certo*, por isso mesmo esses momentos formativos não podem se vincular à arqueologia do racionalismo técnico, pois, para alfabetizá-los, é notável que o ato de alfabetização seja conjuntamente realizado de maneira vertical.

O ato de ler, nessa pedagogia em que nos ancoramos, guia-nos ao entendimento de que essa ação não pode acontecer de forma vertical, lateral ou de fora para dentro, de maneira homogeneizadora, no entanto, necessariamente, deve acontecer, de dentro para fora pois os/as alfabetizados/as, por serem sujeitos dessa construção, não podem ser apenas objetos dela, mas sujeitos que são fazedores/as da leitura e do mundo (Freire, 1979).

Para Freire (1979), essa percepção adquirida pelas alfabetizadoras é uma conversão que os/as faz ressurgir profundamente, pois eles/as, à medida em que são alfabetizado/as e munidos/as de entendimento acerca de todos esses elementos fundamentais, como já mencionamos, adotam uma nova forma de existência, pois não conseguem mais viver com as subjugações que viviam, pois ao serem apresentados/as a uma nova forma de vivência, não aceitam, ou tendem a resistir aos modos de subsistências impostos pela forças que concorrem para que eles/as não cumpram o seu chamado para evoluírem e serem seres mais, no entanto, fique empalhados/as na condição de ser menos. Por isso, a alfabetização, lhes possibilita a articulação sujeito-espaço,

Entendemos que o ato de alfabetizar é revolucionário, pois desperta nos sujeitos a curiosidade epistemológica e a condição de se inquietarem com as injustiças sociais, a partir do conhecimento que suscitamos ao problematizar o seu entorno e a sua própria condição social e

humana, é favorecer o amadurecimento desses educandos. O crescimento social nem sempre vem com a alfabetização, pois alfabetizar, na perspectiva de Freire, é para ampliar a consciência política e a consciência política que contribui para ter acesso aos bens socialmente produzidos, inclusive colocações no campo de trabalho com remuneração que contemple uma vida digna. Há nessa revolução a formação *omnilateral*, que oportuniza a esses/as homens e mulheres se tornarem livres de posições subalternas, de inferioridade e apenas da relação com o trabalho a partir do que possuem, produzem. Os sujeitos com essa formação, que rompe as concepções unilaterais decorrentes da alienação e constrói sujeitos que não podem ser definidos/as apenas pelo que possuem, sabem, mas pela percepção de inacabamento, incompletude da disponibilidade para a coletividade, interrelações com o mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: o amarrar dos fios

Para chegarmos até aqui passamos por uma ampla jornada de transformações, renúncias, de superações e desprendimentos. Inicialmente, a nossa relação com o objeto de estudo se apresenta com a vivência no campo, um universo em que nossos familiares e amigos/as não tiveram acesso à educação formal, logo, foram submetidos a condições de vida que de acordo com o pensamento freiriano, caracterizam-se como malvadez neoliberal, realidade ainda presente no nosso Estado e país.

Pensando assim, nos debruçamos sobre o contexto da formação continuada em serviço e problematizamos se essa formação contempla as possíveis lacunas teórico-metodológicas e práticas dos/as alfabetizadores/as no município de Caxias - MA. Nessa investigação, nossa pretensão foi analisar a formação continuada em serviço e suas implicações nas práticas das alfabetizadoras da rede municipal do referido município, o qual, conforme já mencionado, apresenta um grande percentual de pessoas ainda não alfabetizadas e com trajetórias escolares descontínuas.

Como é notório, vivemos numa sociedade que valoriza quem domina a leitura e a escrita, no entanto, o acesso a esse domínio não é para todas as pessoas que não dispõem de autonomia naqueles requisitos e, portanto, não apresentam condições de competitividade no mundo do trabalho, tampouco possuem uma melhor expectativa de vida, haja vista que são alvos de preconceitos que as excluem de participar de muitos dos processos sociais.

Por isso acreditamos que a formação continuada em serviço quando ancorada na perspectiva crítico-transformadora e que parte da realidade docente, traz importantes implicações para as práticas de alfabetização. Para tanto, buscamos sustentações teórico-metodológicas, principalmente, no pensamento freiriano, o qual nos mostra a imprescindibilidade da formação continuada como um processo permanente e intrinsecamente relacionado às práticas pedagógicas das alfabetizadoras.

Com nossas análises apreendemos que as alfabetizadoras compreendem a formação continuada em serviço como um processo necessário para o desenvolvimento docente, sendo esses momentos formativos relevantes para suas reorganizações pedagógicas e que se sustentam na perspectiva dialógica de Paulo Freire. Todavia, a relação entre as formações continuadas e as práticas de alfabetização seguem orientadas pelo modelo hegemônico do racionalismo técnico, preconizado pelas políticas nacionais.

Dessa maneira, as formações ofertadas pelo município supracitado se apresentam sob a referida perspectiva e primam por uma alfabetização mecânica, centrada nos métodos e

conteúdos, muito embora se sustentem num discurso pretensamente dialógico, que reverbera nas práticas das alfabetizadoras, pois têm a tendência a desenvolverem abordagens que se aproximam de uma alfabetização distanciada de uma perspectiva transformadora.

Da mesma forma, entremeando as práticas de alfabetização, as docentes demonstram também se ancorarem na dialogicidade, no entanto, constatamos que o método de alfabetização e os conteúdos são centrais nas práticas pedagógicas efetivadas, o que corrobora um delineamento ajustado às proposituras hegemônicas de formação em serviço.

Vale lembrar que na atualidade, com as reformas educacionais implementadas com muito vigor desde a década de 1990, os sistemas de ensino na busca pela elevação do quantitativo de pessoas escolarizadas demandam formação cuja racionalidade técnica é uma marca que contradiz a proposta de uma educação transformadora com vistas à formação dos sujeitos.

Além do mencionado, muito embora a formação continuada em serviço seja apresentada sob a perspectiva dialógica, que objetiva atender as demandas formativas das alfabetizadoras, ou seja, que levam em consideração o espaço em que atuam, as necessidades que encontram permitem orientações para um contexto alfabetizador aprioristicamente inserido nas propostas verticalizadas e hegemônicas.

Dessa maneira, compreendemos que o município incorpora no rol das formações ofertadas as exigências estabelecidas nacionalmente e requeridas pelo movimento dos/as reformadores/as da educação, obviamente que a SEMCT obedece às determinações mais amplas, contudo, percebemos que, entremeando a aplicação das normativas, estão intenções de impor às alfabetizadoras, conforme mencionado, uma formação que não corrobora a proposta de práticas dialógicas e transformadoras.

Concluimos que as implicações das formações em suas práticas de alfabetização não concorrem, portanto, para uma alfabetização crítico-transformadora, muito embora tenhamos percebido nas falas que as formações bem como os/as formadores/as utilizam instrumentos dialógicos e contrários à educação bancária, no entanto, à medida em que, em suas práticas buscam cumprir as normativas da secretaria, sem uma análise crítica, há um grande hiato, pois embora as alfabetizadores se esforcem por uma alfabetização democrática e dialógica, as normas técnicas cerceiam essas atividades.

Por fim, ao tentarmos nos chegar ao pensamento de Freire, entendemos que nossa investigação não se esgota aqui, tendo em vista que há novas possibilidades para novas investigações, com novos olhares e pensativas, que busquem compreender as formações continuadas de alfabetizadores/as EPJA e suas implicações. Assim, esperamos que este trabalho

a partir de nossa experiência, consiga contribuir com novos olhares e abordagens para futuras investigações.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos**. Tradução de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ALMEIDA, R. P. **Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem**: adaptação do modelo de resposta à intervenção numa amostra brasileira. 2012. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos

ALMEIDA, Ediana Rodrigues de S. **A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula**. 2003, 120f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

ALMEIDA, Janaina Aparecida de Mattos; MARTINS, Fernando José; GONÇALVES, Gisele de Souza. Formação continuada de professores e Paulo Freire: Sobre atualidade e necessidade. **Dialogia**, São Paulo, n. 42, p. 1-16, e21629, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/42.2022.21629>

ANDRÉ, M. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. In. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARAÚJO, Clarissa M. de; SILVA, Everson M. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 326-330, set./dez. 2009. Disponível: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/11879/8085/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

ARROYO, Miguel. “Formar educadoras e educadores de Jovens e Adultos”. IN: SOARES, Leoncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizontes: Autêntica, 2006, p. 1832.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.19- 50. Autores Associados, 2019.

ARAÚJO, V. C. de; JANN, M. Contratação de professores: entre a burocracia e a indiferença. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 29, n. 3, 2018. DOI:

10.32930/nuances.v29i3.5915. Disponível em:
<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5915>. Acesso em: 4 out. 2024.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educacion**: Examen Del Banco Mundial. Washington, 1995.

BARBOSA, Regina. Helena. S.. A 'teoria da práxis': retomando o referencial marxista para o enfrentamento do capitalismo no campo da saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 8, n. 1, p. 9–26, mar. 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/tes/a/gjwcJfXPdzcNWXW49Dbvv7m/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 19 jan. 2024.

Bardin L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil; [1977] 2016.

BARRETO, Vera. Formação Permanente e Continuada. In: SOARES, L.J.G. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.93-101.

ROMÃO, E. GADOTTI, M. Educacao de jovens e adultos: teoria, pratica e proposta. In: BARRETO, V.; BARRETO, C. **A formação dos alfabetizadores**. 12 e. São Paulo, Cortez, 2011.

BARREYRO, Gladys Beatriz. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da Reforma do Estado. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010. Editora UFPR.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em
 <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>> Acesso em: 03 de set.2024

BORGES, F. A. F. Educação do indivíduo para o século XXI: o relatório Delors como representação da perspectiva da UNESCO. **Revista Labor**, v. 1, n. 16, p. 12 - 30, 15 mar. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/23627>. Acesso em: 20 maio 2023.

BORGES, Livia F. F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 35-60.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 2008. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)

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

BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.**

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**—Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. Brasília, DF: Presidência da República. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 318 de 2 de abril de 2009. **Transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Capes** – a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da União. Brasília: MEC/Capes, 2009. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/Portaria318_2Abr09_UABparaCAPES.pdf. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado** – Novo. Brasília:

BRASIL. SECAD – Educação Continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional-o-mec/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17457-programa-brasilalfabetizado-novo>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Parecer nº 05/2020 CNE/CP, de 28 de abril de 2020**-Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.2020b

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de formação de professores alfabetizadores.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRITO, R. dos S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. Políticas de formação docente no Brasil a partir dos anos 1990: Policies of teacher education in Brazil from the years 1990. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 02–19, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n1.43571. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/43571>. Acesso em: 23 nov. 2022.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia Revista do curso de pedagogia da Faculdade. de Ciências Humanas, Sociais. e da Saúde.** Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 10 n. 14 p. 15-32 jan./jun. 2013.

Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2374/1430>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CAMPOS, Rosarlane Gláucia Mendonça. **O programa de formação de professores alfabetizadores – PROFA – e suas implicações pedagógicas:** concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás. p. 120. 2006.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos:** práticas pedagógicas e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

CARBONELL, Sonia. **Educação estética na Educação de Jovens e Adultos:** a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil, o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 219-229.

CAXIAS. **Revista Riquezas**. Disponível em: <https://caxias.ma.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/REVISTA-RIQUESAS-DE->. Acesso em: 30 set. 2024.

CAXIAS. **Educação de Jovens, Adultos e Idosos:** orientações curriculares – Projeto Mais EJA - Versão 2017/2018. Caxias: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

CAXIAS. Práticas pedagógicas curriculares na educação de jovens e adultos: análise da experiência no município de Caxias-MA. In: I SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - SEREJA, 2015, Caxias-MA. **Anais [...]**. Caxias: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

CAXIAS. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Disponível em: https://transparencia.caxias.ma.gov.br/anexos/publicacoes/2023/107_64d25c455172d_16915077813336.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

CAXIAS. **Escrevivências na EJA:** práticas que educam. Coordenação de Educação de Jovens, Adultos e Idosos SEMECT, 2019.

CAXIAS. **Proposta de ensino modular para a educação de jovens, adultos e idosos da rede municipal de ensino de Caxias/MA**. Caxias: Secretaria Municipal de Educação: 2022.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COSTA, Valdelúcia, Alves. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. **Revista Educação Especial**, vol. 28, núm. 52, mayo-agosto, 2015, pp. 405-416. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313138442012>. Acesso em: 20 jan. 2024.

COSTA, Valdelúcia, Alves. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: demandas e desafios à teoria e à práxis. In: PORTELA, Edinólia Lima, MELO, Maria Alice, BONFIM, Maria Núbia Barbosa, CARVALHO, Mariza Borges Wall (orgs). **Formação de Professores & Práticas Pedagógicas: o saber e o agir em sinergia**. Curitiba: CRV, 2021.

CURADO -SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeito. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 330–350, 2018. DOI: 10.5007/2175-795X.2018v36n1p330. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 5 mar. 2024.

CURADO-SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-33, jan, 2011. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9461/1/ARTIGO_FormacaoProfessoresPerspectiva.pdf. Acesso em: 3 jan. 2024.

CURY, C. R. J. (Relator). **Parecer CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. CNE, 2000.

DANTAS, O. M. A. da N. A.; ALMEIDA, P. D. de; CABRAL, E. R. de O. Impactos da pandemia da COVID-19 na educação: Da Educação Básica ao Ensino Superior no Distrito Federal – Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, p. e024002, 2024. DOI: 10.21723/riaee.v19i00.18084. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18084>. Acesso em: 7 abr. 2024.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011. p. 11-38. direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. - 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 20.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERRAZ, Cláudio B. O. Reforma Universitária no contexto das reformas do Estado brasileiro. **Tempos Históricos**, vol. 4, n. 1, Cascavel, p. 207-237, 2002.

FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, T. (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis, SP: FUNEPE, 2018. p. 59-78.

FORTUNA, Volnei; MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa. Epistemologia para uma educação problematizadora: o diálogo como princípio mediador do conhecimento emancipador. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 04, n. 07, p. 93-111, jan./jun. 2021.

FIBGE. **Anuário Estatístico 1995**. 1995 (Versão em CD).

FEIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 10.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra. 2013.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 47 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2021.

FREIRE, Paulo; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. Paz e Terra. 1990.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 18 fev. 2023.

FREITAS, Luís Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004 133 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 20 maio 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (org.). **In. Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, MOACIR. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** José E. Romão (orgs.). - 12. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez. 2004

GATTI, Bernadete. **Questões em torno de qualidade da formação de professores.** In Formação de professores e carreira. São Paulo: Cortez, 1997

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, DF: Unesco, 2011.

GARCIA, Carlos. **Formação de professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2012

GOMES, Nilma Lina. In: **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte, 4o Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

HAGUETTE, M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 57-100.

HANH, Adriano Luís. **Como o ser mais em Freire humaniza o indivíduo?** São Leopoldo, Casa Leira, 2021.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança.** Porto: Porto Editora, 2003.

IBGE. **Censo Demográfico 2020:** questionário da amostra. Brasília: IBGE, 2019. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/experimental/questionarios.html>. Acesso em: 01 set. 2022.

IBGE. **Censo demográfico, 1991;** Crianças; Estatística; Indicadores sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv83476.pdf>. Acesso em: 28 set. 2024.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades estados, Maranhão,** 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma.html>. Acesso em 08 maio 2023.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades@:** Caxias/MA. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/caxias/panorama>. Acesso em: 28 fev. 2023.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Renda per capita Maranhão**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/36320-ibge-divulga-rendimento-domiciliar-per-capita-2022-para-brasil-e-unidades-da-federacao>. Acesso em: 03 maio 2024.

JANUARIO, Erika, R.; MOREIRA, Jani A. S. As recomendações do banco mundial para as políticas de formação de professores, 2018, Universidade Estadual de Maringá. XXIII SEMANA DE PEDAGOGIA-UEM. **Anais Pedagogia UEM 45 anos:** desafios na formação de professores. Maringá, Editora UEM, p. 70-75. ISSN online:2326-9435

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

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2013

JORGE, J. Simões. **A Ideologia de Paulo Freire**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1981.

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 375–400, 2010. DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p375. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375>. Acesso em: 30 set. 2024.

KOSIK, Karol. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público/Christian Laval; tradução Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, G. P.; PEIXOTO NETO, C. A. A.; AMARAL, Y. T.; SIQUEIRA, G. M. BIOGEOGRAPHICAL CHARACTERIZATION OF THE MARANHENSE EASTERN MESOREGION (BRAZIL). **Journal of Geospatial Modelling**, São Luís, v. 1, n. 1, p. 1–12, 2016. DOI: 10.22615/jgm-1.1-5809. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/geospatial/article/view/5809>. Acesso em: 6 abr. 2024.

LIMA, L. B.; LOPES, W. G. R.; SOARES, L. S.. Empreendimentos residenciais privados como indutores de crescimento urbano: estudo em Caxias, Maranhão, Brasil. **Revista Ibero Americana de Ciências Ambientais**, v.13, n.4, p.296-313, 2022. DOI: <http://doi.org/10.6008/CBPC2179-6858.2022.004.0024>

LOPES, Q. V.; TIROLI, L. G.; SANTOS, A. R. de J.; FAVINHA, M. E. S. A práxis enquanto categoria fundante na constituição da formação de professores sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0967–0980, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.1.16315. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16315>. Acesso em: 6 mar. 2024.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Epu, 1986.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA Uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 16 fev. 2023.

MARIN, Alda Junqueira. **Textos de Alda Junqueira Marin**. 1. ed. Araraquara. Junqueira Marin editores. 2019.

MARTINS, Ana Paula de Albuquerque. **A formação continuada de professores da rede municipal de são luís e a organização do ensino em ciclos: uma unidade de educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, p. 123. 2014.

MARTINS, Lígia. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MELO, Elda Silva do Nascimento; SANTOS, Camila Rodrigues dos. A formação continuada de professores(as) no Brasil: do século XX ao século XXI. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.11 – 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3269/1717>. Acesso em: 28 jun. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p. ISBN: 8532611451.

MOURA, Tania Maria de Melo. Formação de educadores de jovens E adultos: realidade, desafios e Perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 5, n. 7 p. 45-72 jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/601>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MOURA, T. M. de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL/INEP, 1999

NEPOMUCENO, Frederico Batista. O Parfor como processo de formação inicial de professores para a educação básica no Brasil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 304-332, maio/ago. 2020. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723821462020304>. Acesso em: 20 mar. 2023.

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

NÓVOA, António. **O passado e o presente do professor**. In: NÓVOA, António (org.). Profissão professor. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António; ALVIM Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. CARVALHO, Vania; JANN, Margareth. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 29, n.3, p.37-54, set./dez., 2018. ISSN: 2236- 0441. DOI:10.32930/nuances.v29i3.5915.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201604145487>.

OLIVEIRA, A. B., SILVA, E. J. L. da; ALENCAR, M. F. dos S. Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos e Práxis Pedagógica: uma reflexão na perspectiva humanizadora e libertadora da educação. **Revista Educação**, 47(1), e63/ 1–25. <https://doi.org/10.5902/1984644453596>

OLIVEIRA, Breynner Ricardo; SOUZA, Waleska Medeiros de; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. **Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil**: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. Roteiro, Joaçaba, Edição Especial, p. 47-76, dezembro 2018 | E-ISSN 2177-6059. DOI: <http://dx.doi.org/10.18593/r.v0i0.16491>.

PORTELA, E. L. Formação de professores e EJA: percorrendo a trilha do bom senso. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3160>. Acesso em: 4 out. 2024.

QUIJANO, A. A Colonialidade do Saber. In: LANDER, E. (Org.). **Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMALHO, Betânia. Leite.; NUÑES, Isauro. Betrán.; GAUTHIER Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina. 2003.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: Os processos de construção da informação. São Paulo, SP: Pioneira Thompson Learning, 2005.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMÃO, E. GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. In: ROMÃO, E. **Educação de jovens e adultos problemas e perspectivas**. 12 e. São Paulo, Cortez, 2011.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Epistemologia da Educação: as interrelações necessárias. 2ª ed. Maceió: Edufal, 2006.

SANTOS, CLARICE. Os desafios da formação de professores nos anos 1990. **Unesco & Ciência - ACHS Joaçaba**, v. 7, n. 1, p. 111-120, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unesco.edu.br/achs/issue/view/232>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SANTOS, Simone Dias Farias; McCOY, Clarissa de Sousa Oliveira, SILVA Rubens Martins da. **Sistema Universidade aberta do Brasil**: uma análise sobre sua importância para o ensino superior em cidades do interior. Original Article. J Business Techn. 2020; ISSN 2526-4281 17(3): 76-84.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v9i1.15667. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 9 jun. 2023.

SAVIANI, De. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo,

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia Da Libertação: aproximações e distanciamentos. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 3, p. 170-176, dez. 2021 ISSN: 2175-5604.

SOARES, Leônicio Soares. Formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a diferença**. Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Leônicio José Gomes. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.2, p.303-322, ago 2011.

SOUSA, Maraiane Pinto. **Formação docente em contexto neoliberal: projetos e disputas nas políticas educacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, p. 79. 2020.

SOUZA, F. D. C. S.; LIMA, A. P. M. de. Reforma da educação profissional nos anos 1990: o Brasil segue o guia neoliberal: Brazil follows the neoliberal guide. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020165, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1610. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1610>. Acesso em: 23 nov. 2022.

SOUZA, Raquel Aparecida. **Formação de professores/coordenadores pedagógicos a partir do programa nacional escola de gestores: a experiência no Tocantins**. 2016, 270f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade De Brasília, 2016.

SOUZA, J. B. **Educação patrimonial: passados possíveis de se preservar em Caxias – MA**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, 2016, 143p.

URPIA, Maria de Fátima Mota; LINS, Maria José de Faria Lins. A FORMAÇÃO INICIAL DE ALFABETIZADORES: entre a existência ideal e o real. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Vol. 1, nº 1, 2013.

VACCAREZZA, T.; SOARES, L. Reflexões em torno das relações entre docentes e educandos/as na educação de pessoas jovens e adultas: caminhos que se encontram na busca pela garantia de um direito. **Revista Educação e Emancipação**, v. 14. ed. 3, p. 22–50. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v14n3p22-50>.

VANZUITA DA SILVA, S. C., FERREIRA, V. S., RIBEIRO BOEING, R. F. (2020). As políticas de combate ao analfabetismo no Brasil: continuidades e descontinuidades. **Horizontes**, 38(1), e020057. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.1041>

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIDAL, Rafaela Costa. **As Políticas Neoliberais na Educação no Governo Collor (1990-1992)**. 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

VIEIRA, Jarbas Santos. Política Educacional, Currículo e Controle Disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). In. Currículo sem Fronteiras, v.2, n.2, pp.111-136, Jul/Dez 2002. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: <https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6915/2/Erica%20Rodrigues%2023.pdf>. Acesso em: 15. ago. 2024.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete. **Questões éticas e pesquisa em educação: diálogos com Paulo Freire**. Dialogia, São Paulo, n. 42, p. 1-18, e23187, set./dez. 2022.

VIÑAL JUNIOR, J. V.; MIRANDA, H. P. Formação do professor para a educação de jovens e adultos: a importância do processo formativo na perspectiva emancipatória. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 473–501, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2850>. Acesso em: 7 jul. 2023.

YANAGUITA, A. I. **As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990**. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoes/Relatos/0004.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos/as alfabetizadores/as de pessoas jovens e adultas.

Pesquisador: Oséias Lima da Silva

Prezado (a)Professor(a):

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES/AS DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS**: uma análise sobre o município de Caxias- MA, a terra das palmeiras” da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, de autoria do mestrando Oséias Lima da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e orientação da Prof^a. Dr^a. Edinólia Lima Portela, do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as repercussões da formação continuada dos/as alfabetizadores/as da EPJA, de Caxias – MA em suas práticas pedagógicas. Caso aceite participar desta pesquisa você participará de uma entrevista do tipo semiestruturada, sendo gravada para garantir a integridade das informações prestadas durante a pesquisa. 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 a Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

A pesquisa não apresentará maiores riscos. Os desconfortos e os riscos, que eventualmente venham a ocorrer para os/as participantes selecionados/as, serão mínimos. O que poderá ocorrer, é o participante sentir-se constrangido ou desconfortável com alguma pergunta durante a entrevista. Porém, o mesmo será orientado/a que sua identidade em hipótese alguma será revelada e se sentir constrangimento com alguma pergunta, poderá não a responder, dependendo do ponto de vista do/a entrevistado/a. No entanto, antes da realização da entrevista será esclarecido que a identidade de cada participante será preservada e caso não se sinta à vontade em responder a algum questionamento, poderá deixar de responder, de forma espontânea, sem obrigatoriedade.

Em relação aos benefícios para os/as participantes, a pesquisa poderá promover grandes ponderações acerca da formação continuada dos/as professores/as alfabetizadores/as e as repercussões que trazem para a alfabetização de pessoas jovens e adultas, ademais a pesquisa poderá favorecer que professores/as compreendam acerca do processo de alfabetização como

mecanismo de emancipação, que rompe com as práticas simplórias de codificação e decodificação do sistema alfabético, entender os perfis dos/as educandos/as que integram o rol da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) e as principais dificuldades enfrentam por não serem alfabetizados/as ainda. Nesse aspecto, é válido evidenciar que, a pesquisa ainda, poderá beneficiar discussões sobre a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, que de modo geral, sofre historicamente com as inviabilizações e invisibilizações, quer sejam de recursos, políticas e a própria concepção que se construiu sobre essa educação.

A sua participação nesta pesquisa não lhe trará nenhuma grande despesa, haja visto que você precisará apenas participar da entrevista que será previamente definida, com data e local que possam beneficiar todos/as que tenham interesse em contribuir com essa investigação. Ressalta-se que não haverá recebimento de nenhum tipo de recurso para participarem da pesquisa.

Fica assegurado ao participante o sigilo das informações e a sua identidade será preservada. Os nomes dos participantes não aparecerão em qualquer momento da pesquisa, pois serão identificados por números ou letras. O consentimento para a participação é voluntário e poderá ser retirado em qualquer momento sem afetar a relação com quaisquer um dos envolvidos no estudo.

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 contém a rubrica e assinatura do pesquisador. Fica garantido a você o recebimento de uma via deste Termo, no qual tem o telefone e o endereço do pesquisador 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. Em caso de denúncia, dúvidas ou esclarecimentos sobre os aspectos éticos da pesquisa você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA), onde a pesquisa foi aprovada.

APÊNDICE B – Questionário de perfil

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
CURSO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS, CURRÍCULO, TRABALHO
E FORMAÇÃO DOCENTE
DISCENTE: OSÉIAS LIMA DA SILVA
ORIENTADORA: EDINÓLIA LIMA PORTELA

Prezado (a) alfabetizadora esta Entrevista Semiestruturada é parte fundamental da pesquisa: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES/AS DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS**: um olhar para o município de Caxias- MA, a terra das palmeiras

É importante que você responda e expresse suas concepções e informações; sua colaboração é muito significativa. Desde já, muito obrigada. **Objetivos:** Analisar a formação continuada dos/as alfabetizadores/as da Educação de Pessoas Jovens e Adultas - EPJA, de Caxias – MA e suas repercussões na prática docente. **E como Objetivos Específicos, elencamos:** Identificar a relação entre a perspectiva de formação contínua em serviço desenvolvida no município de Caxias e a prática dos/as alfabetizadores/as de EPJA e, analisar as implicações da formação contínua em serviço, na prática docente dos/as alfabetizadores da EPJA do município pesquisado.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome completo:

Idade:

Sexo:

Etnia:

Estado civil:

Formação acadêmica:

Curso de pós-graduação: sim () não ()

Caso possua, qual curso:

Vínculo de trabalho:

Efetivo ()

Contrato por tempo determinado ()

Tempo de serviço:

zona em que trabalha:

Urbana () rural()

Questões direcionadas da entrevista:

1. Qual sua concepção sobre formação continuada?
2. Você considera a formação continuada importante para sua prática (coloque aqui a prática como alfabetizador/a? Justifique.
3. O município de Caxias oferta formação continuada para Alfabetizadoras/o da EPJA? Se sim, diga com qual frequência, em quais períodos escolares, a duração e como são desenvolvidas. Além da FC, realizada pelo município, a escola em que você trabalha lhe subsidia pedagogicamente de forma continua quando você precisa?
4. As formações ofertadas contemplam a sua prática docente? Em quais aspectos? Cite e justifique.
5. As Formações Continuadas oferecidas contribuem para sua prática alfabetizadora? Contribui para qual perspectiva? alfabetização mecânica ou da alfabetização emancipatória? Aponte os elementos em que mais repercute.

ANEXOS

ANEXO A – Carta de aceite da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia – SEMECT de Caxias – MA

	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA SEMECT
Ofício Nº 02373/2022 – GAB/SEMECT- educação contra o CoronaVirus A EDUCAÇÃO QUE A GENTE QUER! Cidade Educadora	Caxias(MA), 12 de dezembro de 2022.
GESTÃO: Pedagógica/De Pessoas e Liderança/Memória e Cultura	Prezada Senhora,
ASSESSORIAS: Financeira/Jurídica/ Comunicação/Controle e Avaliação	Em resposta a Solicitação protocolada em 02/12/2022, vimos por meio deste autorizar as atividades de pesquisa a serem realizadas pelo estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação/UFMA, Oséias Lima da Silva. A ser realizada nas escolas da rede municipal que ofertam EJA.
MODALIDADES: • Educação Infantil 0 a 3 anos e 4 a 5 anos • Ensino Fundamental I • Ensino Fundamental II • Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA-I • Educação do Campo • Educação Quilombolas • Escola Militar de Bombeiros	Sem mais para o momento, renovo votos de elevada estima e distinta consideração, e coloco-me à disposição para quaisquer dúvidas relacionadas ao assunto.
PROGRAMAS: • Atendimento Psicanalítico • COM-VIDAS • Educação Especial e Inclusão Escolar • Escola DIGNA • Escola do Adolescente • Jovens Empreendedores • Primeiros Passos – JEEP • Mais Alfabetização • Novo Mais Educação • Educação Conectada • Plantão Pedagógico Escolar • Plantão Social • PNAEC • PRODUCEM Urbano/Campo • Robótica na Escola • Ronda Escolar • Sala Verde/Educação Ambiental • Salas Multiprofissionais • SAMUZEIRO na Escola • Saúde na Escola • Selo UNICEF • UAB/CAXIAS/USMA-NET	Atenciosamente,  Prof.ª Msc. Ana Célia Pereira Damasceno de Macedo, Ofc. Secretária Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia
E AINDA: PME/PRE/PCR PAR/SMEC PNATE/PNAE EDUCACINSD/PODE/PEGE CME/COMAEC/ CONFUNDEB	Ilma. Senhora Prof.ª Dra. Lucinete Marques Lima M. D. Coordenadora do PPGE/UFMA <u>NESTA</u>
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - SEMECT CNPJ: 30.521.137/0001-52 Site: www.caxias.ma.gov.br E-mail: semect@caxias.ma.gov.br	

ANEXO B – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS/AS ALFABETIZADORES/AS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS - EPJA COMO CONTRIBUTO DA APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE CAXIAS - MA

Pesquisador: OSEIAS LIMA DA SILVA

Versão: 1

CAAE: 67601222.0.0000.5087

Instituição Proponente: Universidade Federal do Maranhão

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 017295/2023

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS/AS ALFABETIZADORES/AS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS - EPJA COMO CONTRIBUTO DA APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE CAXIAS - MA que tem como pesquisador responsável OSEIAS LIMA DA SILVA, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal do Maranhão - UFMA em 01/03/2023 às 18:52.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1906 CEB Velho
Bairro: Bacanga CEP: 65.080-805
UF: MA Município: SÃO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 Fax: (98)3272-8003 E-mail: cepufma@ufma.br