REVISTA COMCIÊNCIA
ISSN 2595-1890 [Online] – ISSN 1807-0124 [Impresso]

PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES/AS E COORDENADORES/AS DA EJA: CONTEXTO HISTÓRICO E ACADÊMICO

TRAINING PROCESSES FOR EJA TEACHERS AND COORDINATORS: HISTORICAL AND ACADEMIC CONTEXT

Dulina Dalva Pereira de Oliveira[a*]
ORCID: 0009-0009-6365-8858
Tânia Regina Dantas[b]
ORCID: 0000-0002-0953-512X

[a] Universidade do Estado da Bahia (Uneb) - Guanambi, BA, Brasil
[b] Universidade do Estado da Bahia (Uneb) - Salvador, BA, Brasil
*Autor de correspondência: Dulina Dalva Pereira de Oliveira – E-mail: oliveiradulina@hotmail.com

RESUMO:
O artigo, parte compositiva da dissertação de mestrado em Educação defendida na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), destaca como objeto de estudo a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem como objetivo apresentar e discutir as bases teóricas que fundamentam os processos formativos dos professores/as e coordenadores/as da EJA da Rede Municipal de Ensino de Guanambi. Fundamenta-se nos pressupostos da abordagem qualitativa e utiliza entrevistas semiestruturadas e análise de documentos para a produção dos dados. Como alicerce teórico, dialoga com Freire (1996), Imbernón (2011), Dantas (2016), Arroyo (2008), Bogdan e Biklen (1994), entre outros, os resultados da investigação apontam a necessidade de políticas públicas de formação de professores/as da EJA na perspectiva de uma educação emancipatória, crítica e específica.
Palavras-chave: educação de jovens e adultos; processos formativos; formação continuada.

ABSTRACT:
The article, a component of the master's dissertation in Education defended at the State University of Bahia (Uneb), highlights the training of Youth and Adult Education (EJA) teachers as its object of study. Its objective is to present and discuss the theoretical foundations that underpin the training processes of EJA teachers and coordinators in the Municipal Education Network of Guanambi. It is based on the tenets of the qualitative approach and uses semi-structured interviews and document analysis for data production. As a theoretical foundation, it engages with Freire (1996), Imbernón (2011), Dantas (2016), Arroyo (2008), Bogdan and Biklen (1994), among others. The investigation results indicate the necessity for public policies for EJA teacher training from the perspective of an emancipatory, critical, and specific education.
Keywords: youth and adult education; training processes; continuing education.

Reflexões iniciais

A formação docente para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é de extrema importância, especialmente quando consideramos a trajetória dos processos formativos de professores/as da EJA e analisamos como eles evoluíram desde as primeiras iniciativas de alfabetização de adultos até as propostas mais recentes, influenciadas por pensadores como Paulo Freire e as Diretrizes Curriculares Nacionais. A EJA compreende um público diversificado, como trabalhadores/as informais, mulheres, pessoas privadas de liberdade, quilombolas, pobres, desempregados, além de sujeitos das periferias, do campo, das águas, das florestas com diferentes níveis de habilidades e necessidades educacionais, incluindo aqueles com deficiências.

O contexto histórico revela as lutas sociais e as políticas públicas que moldaram a EJA, mostrando como ela, marginalizada ou usada enquanto ferramenta de controle social, consolidou-se historicamente como um direito fundamental. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, como vemos no Art. 208 I: "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (Brasil, 1988). Nesse contexto, a Constituição insere a EJA como direito, independentemente da idade, pois compreendemos que a aprendizagem ocorre ao longo da vida. O estado e o município têm o dever de oferecer essa oportunidade e a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96 também faz referência à EJA, no Art. 4º. – Inciso 1", quando define o "Ensino Fundamental [como] obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria" (Brasil, 1996).

O contexto acadêmico investiga como as instituições de ensino superior, os programas de pós-graduação e as pesquisas científicas têm abordado a formação desses profissionais. São questionados os modelos de formação inicial e continuada, destacando a necessidade de currículos que valorizem a interdisciplinaridade, a concepção emancipatória e libertadora da educação e a capacidade de mediar os saberes populares com o conhecimento formal para a produção de novos conhecimentos.

Os dados colhidos, juntamente com os aportes teóricos da área, permitem-nos ousar dizer que a temática abordada, "O contexto histórico e acadêmico dos processos formativos na EJA", traz algo inovador, revelando a importância de buscar estudos do que foi escrito sobre o fazer desses profissionais e reconhecer a importância de seu papel enquanto sujeitos formadores que atuam na EJA. Os sujeitos da pesquisa foram seis professores e quatro coordenadores

pedagógicos de três escolas que ofertam a modalidade da EJA na Rede Municipal de Educação de Guanambi.

A abordagem metodológica utilizada pautou-se na pesquisa qualitativa. Esta é a mais apropriada para o objeto de estudo: a formação continuada de professores, . Tal olhar prioriza a qualidade, leva em consideração os sentimentos, os valores, as crenças, os diversos saberes docentes, as práticas pedagógicas, enfim as representações e o pertencimento de vida profissional docente. Nessa direção, Bogdan e Biklen (1994, p. 11) definem a pesquisa qualitativa como "uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo de percepções pessoais".

Vale alertar que não temos receitas prontas, mas o desejo da busca constante da reflexão sobre nossas práticas pedagógicas e da reelaboração e construção de um novo fazer com o sujeito da EJA e não para o sujeito. Almejamos, por meio da formação continuada, a troca, a partilha, a escuta de um saber que emancipa o docente da "educação bancária" tão presente em práticas educacionais em nosso país.

Além da observação participante, entrevista e análise de documentos – o Projeto Político-Pedagógico (PPP) –, consideramos as possíveis notas daquilo que não é ouvido nem escrito, mas percebido nas entrelinhas, considerado como currículo oculto. Utilizamos diferentes dispositivos por reconhecer a necessidade de novas buscas e a riqueza de ideias diversas, tendo em vista as diversas leituras de mundo que os sujeitos fazem a partir de seu contexto histórico, político e cultural em relação à formação continuada de docentes na EJA.

Lüdke e André (2014) apontam que a observação é um método de análise visual que consiste em se aproximar do ambiente natural em que determinado fenômeno ocorre, visando a chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos investigados. Precisa ser sistemática, o que requer um planejamento cuidadoso do trabalho a ser realizado.

A opção pela análise de documentos nasceu da curiosidade de conhecer e entender como a escola pensa e registra as formações em serviço; se tem alguma meta quanto à formação de professores específica da EJA; quais são os documentos oficiais que descrevem sobre os processos formativos e a valorização da categoria docente. Cellard (2008, p. 295) aponta: "O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante".

Após leituras reflexivas dos teóricos escolhidos para alicerçar a pesquisa, optamos pela análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011) e descrita no Quadro 1.

Quadro 1 – Etapas da análise de conteúdo e ações da pesquisa

Pré-análise	Exploração do material	Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação
Fundamentação teórica	Estruturação de indicadores do estudo	Interpretação das vozes dos sujeitos
Delimitação da temática	Levantamento das categorias	Inferências qualitativas
Formulação dos objetivos	Unidade de significação	Desvelamento das informações da pesquisa
Contato com o ambiente da pesquisa	Sistema de codificação	Confirmação ou refutação dos dados
Planejamento dos dispositivos de recolha de dados	Análise das categorias	Análise reflexiva e crítica

Fonte - Elaborado pela autora com base nos passos da pesquisa e nas ideias de Bardin (2011)

Há uma grande riqueza cultural e experiencial nas falas dos sujeitos; esse conteúdo nos possibilita múltiplas análises e inferências. Ele desvela, às vezes, algo não percebido, mas que faz a diferença na trajetória de nosso trabalho.

Neste trabalho, apresentamos algumas considerações sobre os processos formativos de professores e coordenadores que atuam na EJA. Relacionamos as falas dos sujeitos da pesquisa e as tomamos como análise para nossas discussões.

Redes de saberes dos processos formativos na Educação de Jovens e Adultos

Necessário se faz conhecer, analisar e respeitar os saberes docentes experienciais construídos no chão da escola. Como nos diz Imbernón (2009), a formação não pode ser realizada de forma aligeirada, deve ser planejada e prazerosa, de modo que atenda às necessidades dos sujeitos docentes; assim, ao vivenciarem novas linguagens, os docentes serão motivados a trabalharem com seus alunos dinâmicas que rompam as barreiras das práticas mecânicas do ensino tradicional.

Pensar em formação como projeto de vida é superar a visão pragmática, tecnicista e conteudista na qual o professor era visto como mero reprodutor em uma sociedade capitalista, sobrepondo-se o individualismo. No entanto, a maioria dos educadores que trabalha com a EJA não tem formação adequada para atuar nessa modalidade de ensino e não tem recebido atenção necessária nas instituições de formação de professores.

Apesar de ter se passado algumas décadas, esse descaso com a formação de professores específica para atuar na EJA ainda permanece na educação brasileira. As propostas formativas de docente devem criar condições de estudo e de pesquisa que relacionem os fundamentos teóricos e a prática docente, possibilitando a construção de conhecimento individual e coletivo. Percebemos, assim, a importância da formação continuada do profissional atuante na EJA, para

responder aos inúmeros anseios e expectativas das pessoas jovens e adultas, respeitando as individualidades e especificidades de cada uma.

Segundo Di Pierro (2004), com base em dados do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep, 2000), existem em nosso país aproximadamente 190 mil professores atuando na área de EJA, 40% deles não têm formação superior, são apenas voluntários engajados em projetos de alfabetização. Diante de sua realidade, os docentes iniciantes, mesmo tendo concluído a graduação, encontram-se despreparados para atuar na modalidade da EJA.

A maioria dos docentes está saindo das universidades com uma formação precária. Mesmo as que oferecem cursos na área de Educação, poucas têm, em seus componentes curriculares[1], créditos para desenvolver um trabalho específico em EJA. Como bem destaca Dantas (2016, p.141),

> na verdade, a EJA vem se transformando em um campo de estudo e de pesquisa que requer ações e atividades pedagógicas específicas e que são diferenciadas das demais etapas da educação básica, exigindo um tratamento distinto para a formação dos educadores e caminhos outros para a atuação profissional.

A autora supracitada nos alerta para a especificidade no campo da EJA quanto a diversos aspectos, como práticas pedagógicas e vivências diárias. Todo o currículo dessa modalidade deve ser construído pensando no sujeito da EJA, assim como requer formações específicas para os educadores e condições para esse profissional atuar. Ainda não temos um perfil projetado pela normatização para o profissional que atua nesse segmento. Lembramos que os professores necessitam de formação continuada específica em que a teoria possa dialogar com a prática vivida no dia a dia de cada realidade escolar. Na intenção de conhecer o que já foi escrito sobre essa temática, procuramos realizar "o estado da arte ou do conhecimento". Sobre ele, Romanowski e Ens (2006, p. 4) esclarecem:

> […] embora recentes, os estudos de Estado da Arte que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada Estado da Arte, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um Estado da Arte sobre Formação de Professores no Brasil não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de Estado do Conhecimento.

[1] O trabalho de Oliveira, Neves e Reis (2017) discute o lugar que a EJA ocupa na formação inicial de professores promovida nos cursos de licenciatura dos *Campi* VI e XII da Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

Conforme o exposto, apresentamos um estado do conhecimento com a intenção de examinar os referenciais teóricos que discutem a temática dessas pesquisas. Elencamos as Dissertações do Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com temáticas singulares ou que se aproximam dos processos formativos de professores e coordenadores da EJA no Brasil, no período de 2013 a 2017.

A busca foi realizada de acordo com o descritor "processos formativos de docentes na EJA". Este estudo nos possibilitou conhecer os balanços feitos anteriormente para que possamos analisar e descrever o diferencial e o inédito na pesquisa. Logo percebemos nos 19 resumos das dissertações de vários estados do Brasil que esses trabalhos de investigação têm como foco a formação com ênfase nos seguintes subtemas: percursos formativos e profissionais, narrativas formativas, formação inicial, formação de professores, perspectiva da formação continuada, diálogos formativos, formação continuada em serviços, formação docente em Matemática.

Iniciamos o levantamento de dados na Capes, por meio da leitura dos resumos das dissertações. Nesse banco, encontramos 859 pesquisas, selecionamos: 18 dissertações e 1 tese, conforme Quadro 2. E dessas priorizamos o total que mais se aproxima das discussões sobre processos formativos de docentes na EJA.

Quadro 2 – Processos formativos de docentes na EJA

Ano	Temática	Local	Responsável
2013	Formação docente e conhecimento profissional: desafios para o ensino da matemática na EJA	Universidade Federal do Rio Grande do Norte **(tese)**	Silva, Tacio Vitaliano da
2014	Práticas de formação continuada no contexto da EJA	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro	Martins, Cassia Cristina
2014	Unesco e EJA: a perspectiva de formação no contexto do capitalismo brasileiro	Universidade Federal de Juiz de Fora	Oliveira, Rodrigo Bellei
2015	A dor e a delícia de tornar-se... professor da EJA: narrativas de si na construção formativa de educadores do juvenil do município de Catu-BA	Universidade do Estado da Bahia	Araújo, Margareth da Conceição Almeida de
2015	A formação inicial do pedagogo e os saberes necessários para atuar na EJA	Universidade do Estado da Bahia	Bastos, Maria de Fatima Sudre de Andrade
2015	A formação continuada do professor da EJA: modelagem do software auxilix para práticas inovadoras	Universidade do Estado da Bahia	Lago, Luciana Oliveira
2015	Formação de educadores de jovens e adultos: um olhar para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente no município de Matina-BA	Universidade do Estado da Bahia	Duques, Maria Luiza Ferreira
2015	Formação de Professores que atuam num Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA): as práticas	Universidade Cidade de São Paulo	Camargo, Juliana Barbara

	cotidianas como instrumento de formação		
2016	"Rituais" das práticas docentes na EJA nas narrativas da professora Jussara: elementos para pensar a formação continuada	Universidade do Estado da Bahia	Morais, Cinara Barbosa de Oliveira
2016	A formação com mediação tecnológica em destaque: análise do curso de capacitação docente voltado para a EJA oferecido pela Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Palitot, Fernanda Souto Maior
2016	Formação de professores para a educação básica de jovens e adultos: aproximações, teoria e prática	Universidade Tiradentes, Aracaju	Silva, Ranusia Pereira
2017	Processos formativos de docentes de inglês que trabalham na educação de jovens e adultos: estudo com egressos da faculdade de formação de professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Medeiros, Leticia Miranda
2017	Educação física na Educação de Jovens e Adultos: percursos formativos e profissionais de professores	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá	Nogueira, Joelma de Souza
2017	A política de formação dos professores da educação de jovens e adultos de Mato Grosso (2003-2014)	Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis	Ferreira, Rosely dos Santos
2017	Formação de professores para a EJA: uma análise de produções acadêmicas da Região Sul	Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó	Kuhn, Naira Fabieli
2017	Considerações sobre o processo de formação do sujeito social e cultura literária na EJA	Fundação Universidade Federal de Roraima, Boa Vista	Silva, Raquel de Paula
2017	Perspectivas na formação continuada do professor de Educação de Jovens e Adultos do município de Santos	Universidade Metropolitana de Santos	Graça, Elaine Kivits da
2017	A formação docente e o fenômeno da juvenilização na Educação de Jovens e Adultos: desafios formativos	Universidade do Estado da Bahia	Macedo, Nubia Sueli Silva
2017	O percurso formativo de educadores de jovens e adultos em Colider/MT	Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá	Bognar, Ivana

Fonte - Elaborado pelas autoras com base nos dados encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações (2018)

Esse levantamento nos auxilia a mapear o que já foi desenvolvido em nível de mestrado e doutorado, nos últimos cinco anos, com a categoria formação docente. Assim, permite-nos perceber, por meio de um olhar sensível, que, no universo de 859 pesquisas em nível nacional relacionadas à Educação, somente foi possível selecionar 19 dentro da categoria que mais se aproxima do descritor pesquisado, ou seja, "processos formativos de docentes na EJA".

Cabe ressaltar o destaque da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) por apresentar seis dissertações. Assim, por região, constatamos a seguinte distribuição: a região Nordeste com sete dissertações e uma tese; a região Sudeste com seis; a região Centro-Oeste com três; a região Sul com uma; e a região Norte com uma. Atribuímos o maior número de trabalhos na região

Nordeste, especificamente em Salvador, na Uneb, devido à implantação em 2013 do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação de Jovens e Adultos.

Assim, Lima (2007, p. 157) enfatiza que "[...] formação não é somente acumular conhecimentos em memória, é saber aplicá-los, questioná-los, revê-los e modificá-los para a realidade da sala de aula". Nessa compreensão, a concepção de formação é ao longo da vida, de modo que o sujeito constrói saberes culturais, profissionais e experienciais, portanto, algo "inconcluso", porém emancipatório. Alertamos que o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 destaca a necessidade da formação de professores para a EJA:

> 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).

O parecer de Jamil Cury, citado acima, mostra uma concepção de um professor dialógico como bem nos advertiu Freire. Vemos, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA. Porém, de acordo com a pesquisa que realizamos, os últimos cinco anos nos reportam para um cenário bem caótico, há poucas pesquisas no que se refere à formação de professores na EJA. Conceber a educação como direito é considerar os sujeitos envolvidos com todas as suas especificidades, como alega Barreto (2006, p. 97):

> 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.

Relacionar as práticas pedagógicas com sua práxis torna impossível separá-las; dentro de qualquer concepção educacional adotada pelo docente, é possível perceber que não há neutralidade na educação. Portanto, refletir na e sobre a prática é uma tendência que se apresenta como um novo paradigma na formação de professores.

De acordo com Canário (1991), a formação de professores/as foi, durante muitos anos, entendida como apenas a formação inicial. Dizemos que é na fase de iniciação que prevalecem diversas formas de aprendizagens; porém, o profissional não deve acomodar-se, mas sim buscar uma formação que dê continuidade a seu crescimento pessoal e profissional.

Esse percurso formativo recebeu, ao longo de épocas, diferentes denominações, como curso, reciclagem, capacitação, treinamento, formação contínua e formação em serviço. Contudo,

essa gama de terminologias se vincula a um caminho aligeirado, tecnicista, que não valoriza os saberes experienciais dos docentes e não dialoga com os saberes do cotidiano dos alunos.

Para Gatti (2008), não existe clareza sobre o que é considerado como formação continuada. Assim, encontram-se sob essa mesma denominação desde cursos realizados após a graduação até atividades genéricas, encaradas como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento profissional, por exemplo, reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, oficinas, seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos pelas Secretarias da Educação ou outras instituições presenciais ou à distância. Nessa perspectiva, o professor é considerado como sujeito capaz de buscar e recriar sua própria formação. Libâneo (2001, p. 189) elucida:

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

Diante do exposto, a formação continuada torna-se parte de nosso desenvolvimento, sendo inerente a nossa vida, acontece em vários lugares, momentos e espaços da escola, seja em reuniões gerais, seja nos planejamentos. É necessário construir esse espaço pedagógico de trocas para fortalecer as práticas desenvolvidas no interior da instituição escolar, mas, para que essa ação, seja possível o professor deve participar como protagonista do processo educativo.

Freire (1996, p. 15) enfatiza a importância de pensar a prática para que haja mudança de ações: "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". E continua:

> A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (Freire, 1996, p. 72).

Nesse sentido, Freire (1996) nos convida a refletir sobre nossas experiências e vivências enquanto sujeitos educadores. As práticas pedagógicas são construídas em determinado contexto histórico e, quando repensadas, sempre envolvem um saber que não pode separar-se do indivíduo. Podemos buscar no já construído um olhar sensível, uma escuta aguçada de nosso

interior e construir novos conhecimentos a partir dessa reflexão crítica sobre nosso próprio fazer.

Discutir a constituição do educador que atua na EJA demanda observar a especificidade desta e considerar que o processo formativo e as aprendizagens dos conhecimentos elaborados precisam acontecer na profissão (Nóvoa, 1995). Assim, o fazer-se professor é processual e acontece a cada experiência vivenciada, seja ela exitosa ou não. Cada proposta pedagógica pensada e realizada constitui um fazer peculiar do professor e a ação coletiva na construção de novas aprendizagens.

Nessa perspectiva, o aprender e o ensinar vão além do domínio de conteúdos específicos de determinada área do conhecimento. Isso provoca o conflito de muitos professores, pois estes percebem que os conteúdos dos componentes curriculares que trabalham precisam dialogar com o contexto histórico vivenciado pelos sujeitos, o que exige que educadores compartilhem as responsabilidades dessa relação com seus pares, na análise e reflexão crítica sobre a prática. Essas reflexões vêm ao encontro do que García (1999, p. 30) propõe para o desenvolvimento da formação de educadores:

> Formação de Professores é o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se comprometem individual e coletivamente em um processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades que contribuam no desenvolvimento de sua competência.

Nessa direção, precisamos pensar e agir coletivamente na busca de uma formação crítica e reflexiva para que construamos dispositivos próprios de formação específica que possibilitem dialogar com os saberes da experiência de vida dos sujeitos alunos da EJA.

O segundo descritor de levantamento da Capes foi: “processos formativos de coordenadores da EJA”. No levantamento, encontramos 340 pesquisas, selecionamos 2 dissertações que mais se aproximam das discussões desta pesquisa, uma sobre a prática da coordenação pedagógica e outra sobre a atuação do coordenador pedagógico.

Quadro 2 – Processos formativos de coordenadores da EJA

Ano	Temática	Local	Responsável
2014	Rompendo barreiras: a atuação do coordenador pedagógico e seu papel junto aos docentes da EJA	Universidade Estadual de Goiás, Anápolis	Ribeiro, Renato Antonio
2016	A prática da coordenação pedagógica dos centros de Educação de Jovens e Adultos de primavera do leste e de Rondonópolis	Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis	David, Gleibiane Silva

Fonte - Elaborado pela autora com dados encontrados no Catálogo de teses e dissertações da Capes (2018)

Os dados do levantamento revelam o descaso com a formação do sujeito *coordenador pedagógico*. Constatamos também a ausência de pesquisas sobre a formação continuada desse profissional na EJA. A formação continuada dos coordenadores pedagógicos, geralmente, fica a cargo das secretarias municipais que, por sua vez, oferecem cursos voltados para os programas (correções de fluxo) e reuniões, tornando-os apenas executores de tarefas que são por outras pessoas planejadas para a efetivação de um projeto, sem levar em consideração as dificuldades ou necessidades do contexto escolar específico de cada instituição.

Na rotina dos coordenadores pedagógicos, as funções como auxiliar os professores em projetos, atendimentos aos pais e alunos, planejamentos e substituição de professores são algumas das principais atividades desenvolvidas por eles, dificultando, assim, um plano de ação para a formação continuada dos professores. Domingues (2014, p. 35) afirma que

> uma educação preocupada com a constituição de um coordenador crítico-reflexivo estará atenta aos aspectos referentes a um currículo de formação menos teórico e mais reflexivo, pois tal perspectiva pode influenciar nas configurações dessa profissão nos estados e municípios brasileiros onde ela é desenvolvida.

Diante da importância da formação reflexiva, o coordenador pedagógico deverá construir sua identidade no dia a dia do fazer pedagógico e desconstruir concepções da racionalidade técnica, nas quais o docente é concebido como um reprodutor de conhecimentos, cuja prática sustenta-se numa metodologia mecânica. Por isso, temos a necessidade do currículo de formação inicial e continuada dos futuros professores e coordenadores para trabalhar na perspectiva reflexiva e emancipatória.

Garrido (2008) ressalta que o trabalho do professor coordenador é essencialmente a formação continuada em serviço; ao promover a reflexão dos professores sobre suas práticas docentes, aquele profissional está favorecendo a tomada de consciência destes últimos. A autora destaca a importância de um espaço coletivo e formador para o coordenador, no qual ele reflita sobre sua prática, troque experiência e cresça profissionalmente.

O processo formativo dos professores/as da EJA e sua base freireana

A EJA, ao longo de décadas, foi tratada como uma medida compensatória na tentativa de acabar com uma dívida social histórica. O estado negou o direito à educação desses sujeitos, pois eram vistos como irregulares e culpabilizados por seu fracasso escolar (Haddad; Di Pierro, 2000). Infelizmente, os sujeitos da EJA, na maioria das escolas, são vistos como pessoas marginalizadas pelo sistema, que não aprenderam na idade própria, que precisam da escola para compensar o tempo perdido e são repetentes nos anos iniciais.

Nesse aspecto, é preciso reconhecer e respeitar o aluno desse segmento. O docente deve construir com o coletivo de alunos metodologias peculiares, que possibilitem que esses sujeitos saiam da invisibilidade e resgatem sua história de vida. Eles procuram a escola por acreditar que, por meio do conhecimento, terão mais oportunidade de conseguir emprego e melhorar suas condições de vida.

Segundo Freire (1982), a educação deveria visar sempre à libertação, à transformação radical da realidade, para torná-la mais humana, permitindo, assim, que homens e mulheres sejam vistos e reconhecidos como sujeitos de sua história e não como meros objetos. O professor deveria educar para a autonomia e para a liberdade. Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 46) nos convida a pensar a EJA considerando o alfabetizando como sujeito de seu saber e afirma que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção.

Este texto traz como categoria de análise processos formativos e como subcategorias as linhas teóricas e a qualificação embasada na formação. Apontamos ora generalizações e ora particularidades das análises de acordo com os direcionamentos que a pesquisa vai trilhando, inserimos as falas basicamente na íntegra, dialogando com os referenciais teóricos e com nossas próprias percepções, no intuito de responder aos objetivos da pesquisa.

No que se refere às bases teóricas que fundamentam os processos formativos, tanto os coordenadores pedagógicos quanto os professores participantes da pesquisa afirmaram que a principal referência para trabalhar na EJA são as ideias de Paulo Freire:

> *Freire sempre trazendo essas discussões de quais saberes são necessários à docência e de repensar mais uma vez essa formação para além do pragmatismo, que seja uma formação em que o professor ele possa pensar sobre sua prática, possa refletir sobre o seu fazer pedagógico e ele também possa mudar a realidade na qual está inserido, as relações com o processo ensino-aprendizagem com seus alunos* (Coordenadora Clarice, 2019).
>
> *Temos o Paulo Freire como referência, mas, além dele, temos buscado muito as discussões, as contribuições de pessoas que fazem parte da linha dele que é o Miguel Arroyo, o Moacir Gadotti, a Madalena Freire e a Anita Freire. O meu foco de estudo é o Freire, eu tenho ele como referência para o processo formativo e também para o meu processo formativo* (Coordenadora Margarida, 2019).
>
> *O autor que nos ajuda bastante é Paulo Freire, porque Freire trabalha com a realidade do adulto, trazendo o que eles têm de real o que é importante na vida deles para a gente trabalhar na prática em sala de aula, e isso facilita bastante a aprendizagem, porque* [...] *trabalha o que é de conhecimento deles* (Professora Lua, 2019).
>
> *Eu procuro trabalhar a realidade do aluno, valorizar esses sujeitos da EJA e em sala de aula utilizo muito os exemplos de Freire, ele é a minha inspiração. Os sujeitos da EJA são pessoas que procuram o curso não só para adquirir conhecimentos, mas*

> *também para a socialização. A concepção que eu trago é de fazer com que esses alunos se tornem sujeitos mesmo da história que ele se valorize que se sinta estimulado* (Professora Girassol, 2019).

As falas das coordenadoras Clarice e Margarida e das professoras Lua e Girassol afirmam a presença marcante das ideias de Freire na Educação, mesmo no contexto atual, no qual muitas calúnias têm sido divulgadas nas redes sociais para destruir seu legado. No entanto, as ideias de Freire estão cada dia mais vivas, pois muita coisa dita por ele décadas atrás continua atual.

Como aponta Arroyo (2001), é preciso que o educador se reencontre com as concepções de Freire, pois lhe falta radicalidade para questionar o mundo vivido, fazer intervenções, rever práticas, posturas, ou seja, sair da exclusão, deixando de ser um oprimido. Nesse sentido, o pensamento de Freire nos permite indagar que ser humano eu sou e que profissional eu desejo ser, que projeto de sociedade eu ajudo a construir. Os depoimentos a seguir também mostram a contribuição de outros autores e concepções que dão suporte para que o processo formativo seja crítico e reflexivo:

> *O que vem norteando o meu trabalho enquanto coordenadora pedagógica, principalmente quando se fala em formação continuada, são discussões que uma parte Veiga traz, nessa condição do inacabamento. As discussões que o próprio Nóvoa vai falar também da formação compreendida na perspectiva reflexiva desse professor enquanto construtor dos conhecimentos, não apenas reprodutor* (Coordenadora Clarice, 2019).

> *Porque o profissional professor, ele não trabalha de acordo com uma linha de pensamento e sim ele vai desconstruindo o tradicional e vai construindo dentro de uma linha de pensamento mais progressista que vai entrando algumas interferências por conta daquilo que ele vai estudando* (Coordenadora Bela, 2019).

Nesse processo de formação, consideramos que os profissionais têm sido desafiados, a cada dia, a reinventar seu fazer pedagógico e permitir-se desconstruir, mesmo que de modo dolorido, suas certezas. Segundo Gómez (1995), o local em que ocorre a prática educativa é um ambiente repleto de interferências sociais, políticas, econômicas e psicológicas e, por isso, está sempre sofrendo alterações. Portanto, o conhecimento é algo que precisa ser construído com o coletivo de alunos, de forma reflexiva e democrática dentro de um contexto social específico que atenda às necessidades dos sujeitos.

Diante da importância da qualificação, perguntamos se a formação inicial, a graduação, qualifica o professor e o coordenador para trabalhar na EJA. Os participantes da pesquisa foram unânimes em dizer que a carga horária era pequena, isso no caso das licenciaturas em Pedagogia. Nas licenciaturas específicas como Educação Física, Ciências Biológicas e Letras, é notória a ausência de formação relativa à EJA, como ilustram os participantes:

> *A gente teve uma disciplina de 60 horas de Educação de Jovens e Adultos que englobava todas as metodologias e a parte teórica e não tinha estágio dentro dessa carga horária, que era muito pequena, na verdade trabalhava noções de EJA* (Coordenadora Bela, 2019).

> *A minha graduação em Educação Física não me preparou para trabalhar com a EJA, apenas para o Ensino Fundamental. Mas eu tenho a especialização em Educação Especial e Inclusiva e o público da EJA se encaixa nesse perfil de Educação Inclusiva, então eu acho que a minha especialização me ajudou nessa ideia de entender como funciona esse corpo discente* (Professor Abiel, 2019).

Oliveira, Neves e Reis (2017, p. 9), sobre a formação específica de professores em EJA, alertam-nos: "Formar o professor para atuar na EJA está cada vez mais difícil, porque a maioria dos currículos dos cursos de licenciatura não discute a realidade da Educação de Jovens e Adultos, e, quando ofertam alguma disciplina específica, a carga horária não atende a demanda da formação".

Nesse sentido, constatamos que a qualificação não está embasada somente na formação inicial. O que o currículo das universidades assegura em relação à carga horária na modalidade da EJA é insuficiente para esses graduandos exercerem à docência. Assim, o curso de Pedagogia e os de licenciaturas específicas precisam reestruturar seu projeto de trabalho, de modo a atender as especificidades dos sujeitos da EJA. Ainda nesse percurso de formação, Dantas (2016, p.145) justifica:

> Defendemos como prospectiva de formação a ampliação da oferta do componente EJA como obrigatório não apenas no curso de pedagogia mas também nas demais licenciaturas que envolvem diferentes áreas de conhecimento (Letras, Matemática, Geografia, História, Ciências Sociais, Artes).

Todos os graduandos na área da Educação devem ter o direito de conhecer a história da EJA, suas lutas, seus desafios e sua especificidade inerente a essa modalidade de ensino, até porque negá-los, não oferecendo esse componente da EJA, colocará os estudantes em situações difíceis ao assumirem turmas da EJA para realizar suas práticas de ensino em estágio.

Quanto à secundarização da EJA, Ventura e Bonfim (2015, p. 221) salientam que "a EJA ainda ocupa lugar pouco destacado, não apenas nas propostas curriculares de formação inicial, mas, também, na produção cientifica acadêmica". No entanto, Dantas (2016, p. 131) enfatiza que, a partir do ano de 2013, o programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Uneb, vem produzindo pesquisas "como uma proposta inovadora de inclusão social e vem atendendo a uma demanda desassistida de formação em EJA".

O depoimento da professora Sol direciona o nosso olhar para a docência enquanto experiência formativa:

> *Durante o curso de Pedagogia, tivemos a disciplina Educação de Jovens e Adultos; foi onde me despertou a vontade de trabalhar na EJA. E depois, com o ingresso na Educação, eu me identifiquei com a turma de EJA. E nessa identificação, fui buscando mesmo a formação. O município ofereceu algumas oportunidades de formação,* ***mas no dia a dia mesmo que essa formação foi se concretizando, tem se concretizado e vem se formando, mas é com o aluno que eu tenho me formado*** (Professora Sol, 2019, grifo nosso).

Para a referida professora, a disciplina "Educação de Jovens e Adultos" oferecida no curso de Pedagogia teve sua importância, pois motivou o desejo de trabalhar na EJA. Nesse processo, ela participou das formações oferecidas pela Rede Municipal. Porém, Sol também atribui valor à formação cotidiana no chão da sala de aula da EJA, reconhecendo os saberes de vida dos sujeitos da EJA. De acordo com Moll (2004, p. 17),

> fazer-se professor de adultos implica disposição para aproximações que permanentemente transitam entre saberes constituídos e legitimados no campo das ciências, das culturas e das artes e saberes vivenciais que podem ser legitimados no reencontro com o espaço escolar. No equilíbrio entre os dois a escola possível para adultos.

Articular de forma dialógica o conhecimento científico com os saberes vivenciais possibilita a construção de um currículo real, gerando aprendizagens significativas tanto para o sujeito aluno quanto para o sujeito professor da EJA.

Compreendemos como processos formativos ações continuadas que envolvem o sujeito em sua totalidade, seja na dimensão ética, política, econômica ou cultural. Trata-se, portanto, de algo complexo que acompanha o percurso de vida do sujeito. Da mesma maneira, a formação adquirida dentro do ambiente escolar de forma planejada ou em espaços informais também incorpora os processos formativos.

Correlacionamos as observações dos participantes com as entrevistas e notamos tanto nas falas dos professores quanto dos coordenadores o uso de Freire como referência, considerando-o como o autor que incentiva a valorização da bagagem cultural que cada sujeito traz em sua história de vida singular. Porém, afirmamos, com base nas observações participantes, que o processo formativo dos professores e coordenadores da EJA da Rede Municipal não está totalmente alicerçado na base freireana da Educação, haja vista que a proposta educacional de Freire (2005) vai além da esfera pedagógica. Ela traz implicações sociais e políticas de denúncia, apontando as estruturas desumanizantes e as injustiças da

sociedade opressora e projetando a possibilidade de um mundo diferente, mais justo e humano; funciona, assim, como uma ponte para a ação transformadora.

Considerações Finais

O trabalho investigativo aqui realizado, que buscou identificar as bases teóricas que fundamentam os processos formativos de professores e coordenadores da EJA, revelou a centralidade das ideias de Paulo Freire. A escuta atenta dos sujeitos e a análise do cotidiano das escolas e das formações em rede confirmaram que esse autor é a principal referência teórica dos docentes da EJA.

No entanto, este estudo aponta para uma tensão crucial. Embora os professores/as reconheçam a necessidade de partir da visão de mundo e dos saberes dos sujeitos trabalhadores/as estudantes, um imperativo freireano que exige "respeito aos saberes e cultura dos educandos" (Freire, 1996, p. 15) e a construção de pontes entre o conhecimento científico e a bagagem cultural , foi evidenciado um distanciamento entre essa concepção e a prática pedagógica observada. Em alguns casos, prevalecem, ainda que inconscientemente, práticas pedagógicas mecânicas que reproduzem o modelo da "educação bancária".

Portanto, ressaltamos a urgência de se investir em políticas públicas e institucionais que garantam processos formativos (inicial e continuado) mais sólidos e coerentes. O objetivo deve ser ir além da mera citação teórica, permitindo que os professores traduzam o referencial freireano em práticas pedagógicas emancipatórias, reflexivas e específicas para a EJA, consolidando, de fato, seu papel transformador na vida dos sujeitos trabalhadores estudantes da EJA.

Referências

ARROYO, Miguel. González. Paulo Freire em tempos de exclusão. *In*: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Unesp, 2001. p. 195-206.

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

BARRETO, Vera. Formação permanente e continuada. *In*: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 93-101.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm. Acesso em: 02 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Parecer nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. 2000. **Diário Oficial da União de 9/6/2000**: seção 1, Brasília, DF, p. 15, 2000.

CANÁRIO, Rui. **Mudar as escolas**: o papel da formação e da pesquisa. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1991.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al*. (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

DANTAS, Tânia Regina. O programa de Mestrado Profissional como uma proposta inovadora de inclusão social. *In*: DANTAS, Tânia Regina; AMORIM, Antônio; LEITE, Gildeci Oliveira de (org.). **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: Edufba, 2016. p. 131-149.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, Alfabetização e Cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, [*S. l.*], v. 17, p.11-22, maio 2004.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 13. ed. São Paulo: Paz Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. *In*: BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 56-70, jan./abr. 2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

GÓMES, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

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

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

LIMA, Claudia Maria de. Formação contínua do professor de ensino fundamental e educação a distância: reflexões sobre potencial de aprendizagem. *In*: GRANVILLE, Maria Antonia (org.). **Teorias e práticas na formação de professores**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 165-178.

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

MOLL, Jaqueline (org.) **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1995.

OLIVEIRA, Kalyanne Pereira; NEVES, Silvano Conceição; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. O lugar da EJA no currículo dos cursos de licenciatura dos Campi VI e XII da UNEB. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 6, p. 2274-2285, 2017. Disponível em: https://www.google.com/search?q=Seminário+Gepráxis%2C+Vitória+da+Conquista+–+Bahia+–+Brasil. Acesso em: 3 jun. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

VENTURA, Jaqueline Pereira; BONFIM, Maria Inês. Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 211-227, abr./jun. 2015.