



EDITORA  
**ANTROPUS**

# **AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

---

**Na Aplicabilidade do  
Currículo da Educação de  
Jovens e Adultos.**

**Neide Rafael Alves Braga**

**As Contribuições da  
Formação Continuada de  
Professores na  
Aplicabilidade do  
Currículo da Educação de  
Jovens e Adultos**

Neide Rafael Alves Braga



## **Conselho Editorial**

Cleverton Lopes de Oliveira  
Déborah Gomes Oliveira  
Fábio Alves Gomes  
Juliana Nascimento de Almeida  
Matheus Gleydson do Nascimento Sales  
Matusalém Alves Oliveira  
Raphael Bispo Milhomens

## **Conselho Científico**

Fábio Alves Gomes (UFCG)  
Juliana Nascimento de Almeida (FUST)  
Matheus Gleydson do Nascimento Sales (UEPB)  
Matusalém Alves Oliveira (UEPB)  
Washington Luiz M. da Silva (UFPE)

## **Expediente**

Diretora Geral	Déborah Gomes Oliveira
Editor-Chefe	Matheus G. N. Sales
Revisor Geral	Matheus G. N. Sales
Capa	Lucinara de Souza Xavier



1ª Edição  
Todos os direitos da obra  
Editora Antropus  
www.antropuseducacional.com.br  
Copyright da obra © EDITORA ANTROPUS, 2024.  
Arte da capa - Lucinara de Souza Xavier

FICHA CATALOGRÁFICA

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**

B813c Braga, Neide Rafael Alves.

As contribuições da formação continuada de professores na aplicabilidade do currículo da educação de jovens adultos [recurso eletrônico] / Neide Rafael Alves Braga. – 1. ed. – Campina Grande : Editora Antropus, 2024.

150 p. ; 2,0 MB

Bibliografia.

ISBN: 978-65-84581-26-5

1. Educação. 2. Educação pernambucana. 3. Formação de professores. 4. Educação de Jovens e Adultos. 5. Educação - Políticas públicas. I. Título.

21. ed. CDD 370.71

**Elaborado por Estela F. P. Santos, Bibliotecária - CRB 15/841**

## AGRADECIMENTOS

Grata a Deus...Gratidão por tudo Senhor!

Por ter retomado aos estudos e ter concluído numa época tão difícil...

Grata aos meus familiares em especial a minha mãe e ao meu pai (in memoriam) por acreditarem na educação desde sempre. Meus agradecimentos a Marcílio, meu esposo e aos meus filhos: Leila Rafaela e Otávio Rafael pela paciência, presteza e colaboração a cada momento.

Aos colegas professores: Vívian Albertins, Josivan Batista, Lucicleide Barbosa,

Allif Thiago, Edineide Serafina, Claudenice Maria, Eli Borges, Maria Rita, Ednei Coutinho, Dalva Moura, Ana Maria, Juliana Alaíde, Silvana Cristina, Suzeanny Magna, Sandra Carla, Claudia Simone, Silvana Ferreira, Wagner Santana, Hávilla Antônia, Lenilda Nascimento, Sandra Silva e Lidiane da Luz das unidades escolares dos municípios pesquisados que se disponibilizaram em fazer parte dessa pesquisa, a colaboração de vocês foi gigante, a vocês toda a minha admiração e respeito. Da mesma forma, aos colegas professores que ora atuam na Coordenação Pedagógica: Miriam Paulo, Norma Francinete e Alcinei-de Germano.

Agradeço a todos os colegas de trabalho em especial a: Josani, Girlene, Gerard, Rita de Cássia, Kamila, Geuza e Anísio cada um com seu jeito me deram apoio de forma significativa. Nossa! vocês foram demais!

Obrigada também as amigas que levo para a vida todinha: Glaucete, Poliana, Sueli Jorge, vocês são sempre mui especiais e estavam ainda mais próximas para escutar as risadas, mas também as inquietações, os micos, e os choros, com zelo deixaram sempre as palavras de incentivo.

Quero fazer um agradecimento especial aos colegas integrantes do “grupo de pessoas do “help científico”, com vocês troquei figurinhas valiosas: Sandra Jerônimo, Eunice, Maria do Carmo, Mádson, Miriam Paulo, Rose, Onorato, Leila Rafaela, Wallace, Francisco e Lenilton. Vocês, cada um, a seu modo, reafirmaram a palavra persistir a todo momento, desde ideia inicial, conversas, ou momento de fragilidade, às formatações, as leituras e possíveis correções, a organização do questionário no google forms, enfim, valeu de verdade!

Muito agradecida também as Secretarias de Educação de Nazaré

da Mata e Vicência por terem dado o devido apoio.

Por fim, mas não menos importante, eu agradeço de coração a Coordenação do curso de Mestrado e aos professores, que mesmo on-line, em decorrência da pandemia, (COVID-19), mas se doaram na mediação os conhecimentos. Grata a Juliana Almeida pela mediação diante das necessidades burocráticas do curso e segue um agradecimento mais que especial a minha professora orientadora professora Mestra Cícera Lopes, que dentre tantas lições, me ensinou que amor, empatia e verdade caminham juntas no processo de ensino. Obrigada por tudo! Minha eterna gratidão!

## RESUMO

Essa pesquisa apresenta características de épocas distintas da história do ensino- aprendizagem na modalidade EJA, como se configura diante dos desafios pedagógicos e das políticas educacionais estabelecidas em cada época. Com os objetivos de identificar de que maneira a formação continuada de professores/as contribui para a aplicabilidade do currículo na Educação de Jovens e Adultos dos municípios de Nazaré da Mata e Vicência – PE/Brasil, como também mapear as concepções teóricas de currículo e as políticas curriculares; investigar a vivência de práticas pedagógicas que inter cruzam os saberes curriculares com os saberes do sujeito da Educação de Jovens Adultos; analisar as concepções de currículo apresentadas pelos docentes à luz da formação continuada e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem na EJA. A pesquisa encontra-se baseada a partir da perspectiva e pressupostos de teóricos como: Freire, Imbermón, Barcelos, Arroyo dentre outros. Ela é significativa acerca dos conteúdos abordados, a fim de responder a seguinte situação-problema da pesquisa: De que maneira a formação continuada de professores/as da Educação de Jovens e Adultos contribui para a aplicabilidade do currículo? O resultado evidencia a relevância da pesquisa, da produção científica em relação ao conhecimento dos professores/as sobre currículo EJA, após a implementação da Base Nacional Comum Curricular. O levantamento de dados realizado através da abordagem quanti qualitativa, a pesquisa-ação através dos instrumentos grupo focal e questionário, seguido da análise dos dados que identificou práticas pedagógicas, inter cruza os saberes curriculares de forma pouco sistematizada e concepções curriculares que necessitam se firmar diante da questão epistemológica, no contexto da formação continuada. A conclusão é que há espaço para pesquisar e refletir as mudanças curriculares condicionadas à implementação da BNCC a partir dos sujeitos escolares, neste caso, juntos(as) aos coordenadores(as) pedagógicos(as) e professores/as.

**Palavras-chave:** currículo eja. formação continuada. prática pedagógica.

## SUMÁRIO

1. Introdução.....	09
2. Marco teórico.....	11
2.1 A educação de jovens e adultos e seu processo histórico.....	11
2.2 Desafios da educação de jovens e adultos no processo de ensino-aprendizagem.....	24
2.3 A falta de políticas públicas na educação de jovens e adultos.....	29
2.4 A infraestrutura para o atendimento da educação de jovens e adultos.....	39
2.5. O papel do professor(a) da educação de jovens e adultos.....	42
2.6 As concepções teóricas de currículo e as políticas curriculares utilizadas no âmbito da EJA em dois dos municípios da GRE Mata Norte de Pernambuco - Nazaré e da Mata e Vicência - PE/Brasil.....	47
2.7 Formação continuada de professores e as contribuições para a aplicabilidade do currículo na educação de jovens e adultos.....	50
3. Marco Metodológico.....	55
3.1 A importância do conhecimento científico.....	55
3.2 Tipos de pesquisas na educação.....	57
3.2.1 Pesquisa com abordagem qualitativa.....	57
3.2.2 Investigação quantitativa.....	63
3.2.3 Universo da pesquisa.....	64
3.4 Objeto de estudo da pesquisa.....	65
3.5 Caracterização dos <i>LOC/ 1 e 2</i> e os sujeitos da pesquisa.....	66
3.6 Amostra da pesquisa.....	67
3.7 Técnica de coleta de dados.....	67
4. Análise e discussão dos dados.....	69
Considerações finais.....	137



Apêndice A - questionários aplicados aos professores da modalidade EJA.....	141
Apêndice B - Questionário aplicado junto aos coordenadores da modalidade EJA.....	145
Referências.....	147

## INTRODUÇÃO

No processo de leitura da história educacional, percebemos épocas distintas, e, em cada uma delas, há fortes tendências e intencionalidades que influenciam na dinâmica do ensino-aprendizado. Este aspecto, fortemente associado às diferentes construções culturais, políticas e sociais deve possuir grande relevância na construção do currículo escolar da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Em vista disso, acreditamos que o currículo da Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) não é apenas um instrumento educacional que abrange conteúdos programáticos, mas trata-se também de um elemento influente que conduz a ação pedagógica envolvendo saberes dos professores, vivências dos estudantes e, consequentemente, aspectos e relações que permeiam o cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, é essencial que haja o olhar direcionado para o material proposto na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) por meio da formação continuada, processo de capacitação que busca atualizar e ampliar saberes, alinhando-os às novidades e oportunidades de melhorias para uma educação de qualidade.

Embora estabelecido o direito aos docentes da formação continuada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, notam-se diversas fragilidades na sua efetivação, bem como nos métodos e metodologias de ensino, comprometendo a vivência de práticas pedagógicas, especialmente em municípios de baixa infraestrutura e com alto índice de vulnerabilidade.

Considerando, ainda, a não sistematização dessas vivências durante o ano letivo, a pouca relação com as reais necessidades dos professores/as, o conhecimento fragmentado sobre a BNCC e o déficit do trabalho interdisciplinar, é preciso que haja a efetivação de políticas públicas educacionais que favoreçam a elaboração de programas de formação continuada.

Dada a relevância dos embates expostos, optou-se pela linha de pesquisa currículo, currículo e sua aplicabilidade nos contextos das salas de aulas da Modalidade EJA. Dito isso, provocamos uma reflexão no âmbito pedagógico dos municípios de Nazaré da Mata e Vicência - PE/ Brasil acerca dos conteúdos abordados, a fim de responder a seguinte pergunta norteadora: De que maneira a formação continuada de professores/as da Educação de Jovens e Adultos contribui para a aplicabilidade do currículo?

Sendo assim, a presente pesquisa tem por objetivo geral identificar de que maneira a formação continuada de professores/as contribui para a aplicabilidade do currículo na Educação de Jovens e Adultos dos municípios de Nazaré da Mata e Vicência – PE/Brasil. Baseado nisso, elaboramos os seguintes objetivos específicos: mapear as concepções teóricas de currículo e as políticas curriculares; investigar a vivência de práticas pedagógicas que inter cruzam os saberes curriculares com os saberes do sujeito da Educação de Jovens Adultos; analisar as concepções de currículo apresentadas pelos docentes à luz da formação continuada e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem na EJA.

Este estudo é composto por introdução, seguido do (2) Marco Teórico, organizadas do seguinte modo: (2.1) A Educação de jovens e adultos e seu processo histórico, o qual apresenta aspectos relevantes da história da Educação de Jovens e adultos a nível nacional, estes não devem ser ignorados, pois servem de combustível, diante dos subtópico (2.2) Desafios da Educação de Jovens e Adultos no processo de ensino-aprendizagem, (2.3) A falta de políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos; (2.4) A infraestrutura para o atendimento da educação de jovens e adultos; (2.5) O papel do professor/a da Educação de Jovens e Adultos; (2.6) As concepções teóricas de currículo e as políticas curriculares utilizadas no âmbito da EJA em dois dos municípios da GRE Mata Norte de Pernambuco Nazaré da Mata e Vicência PE/Brasil; (2.7) Formação Continuada de professores e as contribuições para a aplicabilidade do currículo da Educação de Jovens e Adultos.

No marco metodológico (3) apresentamos teremos os seguintes subtópicos: (3.1) A importância do conhecimento científico; (3.2) Tipos de pesquisas em educação; (3.2.1) Pesquisa de abordagem qualitativa; (3.2.2) Investigação quantitativa; (3.3) Universo da pesquisa (3.4) Objeto de estudo da pesquisa; (3.5) Caracterização dos *Loci* da pesquisa e os sujeitos da pesquisa; (3.6) Amostra da pesquisa; (3.7) Técnica de coleta de dados e, no quarto capítulo, apresentamos o (4) Plano de Análise dos Dados.

Por fim, nas considerações finais, foi registrado o reconhecimento dos avanços, e estagnações da EJA, no âmbito do objeto teórico estudado: currículo, como também, o objeto empírico: Formação Continuada. Acreditamos que o objeto teórico, currículo/conteúdos essenciais à modalidade da Educação de Jovens e Adultos das Redes Municipais de Ensino de Nazaré da Mata e Vicência/PE/ Brasil que passam a ter um significativo material que sugere implementações para a Modalidade de

Educação de Jovens e Adultos.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SEU PROCESSO HISTÓRICO**

Nesta pesquisa, iniciaremos considerando os elementos mais significativos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no seu sentido da escolarização, no que diz respeito ao seu processo histórico. Desde o princípio, a EJA foi marcada por lutas; um público específico a recebia por ser do interesse das elites da época. Dessa forma, mesmo ela sendo algo que fortalecia a nação, nem todos tinham o direito ao acesso.

Diante dos contextos históricos, é perceptível que o Estado não assumia a obrigação de garantir educação pública de qualidade para a população. No entanto, com as lutas e o tempo, as provocações para o acesso à escola foram sendo consideradas nas legislações. Elementos importantes da história da educação brasileira de Jovens e Adultos indicam a negação educacional do Brasil, pois não havia um projeto educacional nacional, como afirma Costa (2017, p.54):

A questão que envolve o acesso, ou não, de jovens e adultos à escolarização não é uma temática que se inaugura com a chegada ao século XXI, nem no Brasil, nem no mundo. Há três séculos, pelo menos, a humanidade depara-se com a necessidade de maior acesso ao conhecimento sistematizado pela escola por parte da população jovem e adulta, em especial a chamada população economicamente ativa (PEA), já que é a partir do fortalecimento do Estado liberal e do sistema capitalista que se vê a instituição escolar como uma forte aliada na preparação de mão de obra.

Neste contexto, ainda que evidenciada a importância da educação escolar, suas contribuições na vida social, como também na área profissional dos indivíduos, salientamos que, ainda assim, ela era negada a uma grande parte da população. E tendo em vista a necessidade de evidenciarmos as poucas conquistas neste campo, destacamos que foram poucas as iniciativas adotadas pelos governantes da época. Pou-

co se criava e fomentava na perspectiva de auxiliar o processo educacional.

Neste contexto, destacamos a partir daqui os indícios significativos da história da EJA, quanto ao acesso de adultos no processo de escolarização desde o Brasil Colônia até os dias atuais.

No Brasil Colônia (1500-1822), dentre tantas missões com objetivos econômicos e de exploração territorial, a missão educacional foi chefiada pelo Padre Manoel da Nóbrega, sendo voltada ao público indígena. Esses passaram pelo processo de aculturação com a fé católica. Leite (2013, p.52) apresenta a seguinte descrição feita por Moacyr em 1936:

Falar das primeiras escolas do Brasil é evocar a epopeia dos jesuítas no século 16 (...) dia 29 de março de 1549, chegaram à Bahia, fundou-se logo a cidade de Salvador. E antes de 15 dias funcionava uma escola de ler e escrever. Iniciam os padres a sua política de instrução (...). O Circuito não tardou e alargou-se. Em agosto já se faziam os convites aos índios dos arredores para aprenderem a ler. E Eles correspondiam de tal forma que o povo se entusiasmou e Nóbrega, mesmo sem auxílio especial de metrópoles, ordenou que construíssem casas “para se recolherem e ensinarem os moços dos gentios e também dos cristãos”, e os moradores ajudaram com o que podiam. O governador Thomé de Souza doou a estas escolas uma sesmaria que ficou conhecida precisamente com o nome de água dos meninos”

Diante dos fatos, percebemos que o processo das primeiras escolas foi realizado de forma aligeirada, e possuía intenções claras. Os colonizadores, então, começaram a mudar a cultura indígena, da mesma forma que fazer doações de terras nativas, além do que os ensinamentos propostos na época também eram de interesse dos colonizadores.

Aos índios foi concedida apenas a catequização. Segundo Ribeiro (1995), os instruídos eram os descendentes dos colonizadores, pois a elite era preparada para o trabalho intelectual de acordo com o modelo católico, mesmo que muitos dos membros não chegassem a ser sacerdotes.

Na época, havia o interesse de uma classe da população no cam-

po educacional, o qual foi se juntando ao domínio de posses de terras e escravos. Assim, estes aspectos foram se evidenciando diante dos critérios de classificação social. Historicamente, as atividades jesuítas marcaram o processo de escolarização no Brasil. Paiva (1973) citado por Leite (2013, p.52) diz que:

Os jesuítas promoveram um importante papel na promoção e organização do sistema da educação no período colonial, eles não foram os únicos religiosos a dar atenção ao problema da educação. Outro exemplo foi o trabalho de conversão dos indígenas desenvolvido pelos franciscanos que se dedicaram ao ensino dos trabalhos manuais.

É perceptível que estes papéis foram significativos de acordo com a época, porém o aspecto educativo era mantido apenas para sustentar o cristianismo e sedimentação do domínio português. Sendo assim, observamos a ausência da atuação dos profissionais no desenvolvimento econômico.

O panorama educacional citado acima sofreu mudanças em meados do século XVIII, conforme apontado nos estudos de Leite (2013), o qual expõe que, após as reformas ocorridas, o Marquês de Pombal necessitou recuperar a economia, concentrando o poder na Realeza e modernizando a cultura portuguesa. Para isso, houve o fechamento dos colégios jesuítas e, conseqüentemente, surgiram as aulas régias, estas mantidas pela coroa.

Salientamos que a reforma pombalina tinha como base o ideal de estado laico, indo de encontro às concepções religiosas inspiradas no iluminismo. Dessa forma, instituíram o privilégio do Estado em matéria de instrução. Foi daí que surgiu a versão da educação pública estatal.

Neste contexto de ideias pouco sistêmicas, é difícil identificar práticas de Educação de Jovens e Adultos. Relata-se somente algumas iniciativas pouco pedagógicas e totalmente pontuais, significando pouca relevância à sociedade da época.

Considerando o exposto, ressaltamos a importância do Iluminismo, que, segundo Bezerra (2021), foi um movimento intelectual que se tornou popular no século XVIII, conhecido como “Século das Luzes”. Surgido na França, a principal característica desta corrente de pensamento foi defender o uso da razão sobre o da fé para entender e solucionar os problemas da sociedade. Em consequência disto, surgi-

ram as enciclopédias, que foram uma das grandes conquistas para a popularização do saber. No Brasil, conseqüentemente, houve os questionamentos ao sistema colonial, o que influenciou alguns movimentos evolucionistas.

Assim, segundo Leite (1993), a companhia de Jesus foi expulsa do Brasil em 1759 e, através do Alvará de 28 de junho de 1759, foi criado o cargo de diretor geral dos estudos. Assim, o ensino público ou particular poderia ser ministrado. Pelo exposto, Werebe (1994) esclarece que essas mudanças, mesmo tímidas, deram origem aos primeiros indícios da história de implementação de um ensino público na colônia.

Segundo os historiadores, em 29 de novembro de 1807, a Família Real chegou ao Brasil e, assim, houve fatos relevantes nos aspectos econômicos, porém aqui ressaltaremos o que incide diretamente na questão educacional do povo. O fato é que o Brasil passou a ser sede da Coroa Portuguesa. Com isso, houve: a abertura da Biblioteca Pública, do Teatro Real, a fundação do Banco do Brasil e a criação da Imprensa Régia, modificando o panorama educacional brasileiro. Paiva (1973) assegura que:

Se fez necessário a organização de um sistema de ensino capaz de atender a demanda educacional da aristocracia portuguesa e de preparar quadros para as novas ocupações técnico-burocráticas. Para tanto, foram criados os cursos de nível superior de medicina, agricultura, economia política, química e botânica, além das Academias Militares. Todos estes cursos apresentavam caráter utilitário. Porém, à educação elementar, não houve progresso e permaneceu para as elites a opção de receberem em casa a educação elementar como um ensino privado (PAIVA, 1973, p. 60).

A história retrata através dos fatos aqui citados que, em épocas diferentes apresentando avanços ou não, a educação para as camadas sociais nunca foi priorizada. Werebe (1994) descreve a volta da Família Real para Portugal e conseqüente independência do Brasil, dando origem ao Império,

Com a volta da Família Real para Portugal, a independência do Brasil tornou-se inevitável. A metrópole estava enfraquecida econômica e

politicamente. O descontentamento das classes dominantes da Colônia, apoiadas em outras camadas sociais, reforça o movimento em favor da independência, proclamada em 1822 (p.30). Iniciou-se assim o período imperial, mantendo-se a estrutura social e econômica da sociedade brasileira, com base numa economia agrícola, patriarcal e escravocrata (p.30).

.....  
 A independência não inaugurou uma nova política educacional, visando a promover a educação popular. Não faltaram denúncias relativas à situação desastrosa do ensino no país, na Assembleia ou fora dela. Ideias e projetos foram apresentados, discutidos, mas não chegaram a concretizar-se (...) (p.30).

De forma sintetizada, os fatos de cada época demonstram o pouco ou nenhum interesse voltado para educação. Registros históricos demonstram que, apenas em 1940, iniciou-se a Educação de Jovens e Adultos, segundo Ribeiro (2001, p.59), e “se constituiu como política educacional”. E pedagogicamente havia um entendimento que ressaltava os sujeitos da aprendizagem, como deveriam aprender e o que se entendia como significativo para esses estudantes. Assim, as relações sociais, construções individuais e coletivas eram relevantes, o que demonstra a abordagem socioconstrutivista.

Fazendo um recorte, os mesmos autores descrevem um novo período que se acreditava que seria marcado por elementos significativos para a Educação dos Jovens e Adultos no Brasil. Este chamado de Brasil Imperial (1822-1899), com autonomia política em 1889, surgiu uma constituição e, conseqüentemente, foi instalada uma Assembleia Constituinte, datada de 1823.

Neste período, a história novamente surpreende negativamente, pois a instrução pública não foi projetada na realidade. Deste modo, minimizou-se a ideia, não sendo discutidas diretrizes, orientações e propostas, mas apenas a necessidade da elaboração de um tratado de educação para a mocidade. Leite (2013) afirma que, nesse resgate histórico, os relatos demonstram a situação educacional limitada ao povo brasileiro, ou seja, havia pouco compromisso com a grande maioria das pessoas, o que acarretou conseqüências, como demonstra Chizzotti (2001, p. 43-44):



(...) Limitou-se em debater como se daria a premiação para o autor do tratado. Ainda que fosse o máximo que a constituinte de 1823 poderia ter feito pela educação nacional, nem isso chegou a completar.

(...) o projeto de um plano geral ou de um tratado de educação ficou relegado a um segundo nível, sem qualquer diretriz oficial da Constituinte. O único dispositivo legal para a instrução primária foi uma lei que ampliava as possibilidades da educação privada, inspirada em lei de 20 de setembro de 1823(...) A lei permitia a todo cidadão abrir escola elementar, sem os trâmites legais de autorização prévia e sem licença e exame do requerente. (p. 43-44).

É perceptível que a educação no Brasil sempre foi projetada para alguns homens, posteriormente para os homens das elites. Não existia a popularização da educação para as pessoas e, quando se ofertou, foi sem maiores cuidados. A partir do contexto histórico, Werebe (1994) comenta a realidade da implementação da Lei de outubro de 1823, que estabelece o princípio da liberdade de ensino, sem restrições.

Contudo, é importante frisar que essa Lei apresentou algumas determinações tais como: a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos; criação de escolas para meninas e garantia de instrução primária gratuita para todos os cidadãos. Consequentemente, não havia a condição humana e de materiais necessários para tal realidade. Consequentemente, o Brasil teve dissolvida Assembleia Constituinte e todo o trabalho empenhado passou a não ter mais validade. Leite (2013) explica de forma objetiva que a escola primária é voltada para atender um público adulto. Mas houve movimentos políticos contrários. Leite (2013, p.51) segue afirmando que:

A implementação da escola pública no Brasil, e mais especificamente o seu acesso, foi marcado por um longo percurso de lutas pelo direito a uma educação pública oferecida e mantida pelo Estado. É neste contexto que se apresentaram os vestígios de uma escola voltada para atender o público adulto no Império.

Certamente, havia a necessidade de passar algum conhecimento ao público adulto, o que beneficiaria às elites da época. Mas havia

grupos diferenciados e ideias contrárias surgiram. Assim, foi se confirmando diante da história iniciativas voltadas a uma maioria, mas que não se cumpriu. Logo, percebemos que as políticas educacionais são por algum momento relevantes, mas podem cair no esquecimento. Nos recortes históricos aqui, apresentados nenhum deles demonstram fatos significativos para EJA, mas eram para educação. Chegando no século XIX, houve o denominado Período Republicano. Esse foi um período com vários marcos políticos de mudanças e um dos mais relevantes é que os governantes passaram a ser

escolhido através de eleições com períodos definidos.

Leite (2013, p.74) afirma que:

O cenário político do primeiro período republicano brasileiro (1889-1930) foi marcado por disputas pelo poder central, eclodindo diversos movimentos no que diz respeito ao plano social, destaca-se o desenvolvimento de experiências anarquistas e a organização da população operária de sindicatos. A educação para o povo não era vista como uma preocupação do poder público. O analfabetismo reinava no país, sendo a educação um privilégio para poucos.

Entendemos que novas aspirações sociais e econômicas, foram sendo desejadas pelo povo, afinal eles começaram a exercer uma postura de cobranças aos presidentes eleitos, afinal eles escolheram. Pois, o direito do voto foi garantido aos maiores de 21 anos, desde que fossem alfabetizados, de acordo com o sistema eleitoral da época. É importante frisar que os soldados, religiosos sujeitos a obediência eclesiástica e mulheres não votavam, e que o voto era aberto (COTRIM, 1991, p.75-76) citado por Leite 2013, p. 76).

Na época algumas as reformas direcionadas a Educação, sendo em diferentes locais do país e para diferentes naturezas de ensino: primário, secundário, e superior foram surgindo aprovações de Decretos, reformas que foram normatizadas e outras legislações importantes para o período de 1889 – 1930.

Leite (2013) lista as várias épocas das reformas no Governo Provisório (1890), Reforma Epiáfio Pessoa (1901), Impulso para o Ensino Fundamental (1906-1910),

Reforma Rivardária (1911), Sampaio Dória (1920), Moreia Filho (1922), Reforma Anísio Texeira (1924) (...) Reforma de Carneiro

Leão (1928). Nesse contexto, o que nos chamou atenção foi justamente o número de analfabetos com mais de 15 anos cerca de 6,3 milhões (1900) a 11,4 milhões em (1820).

E só partir de (1930-1945) na Era Vargas, que forma elaboradas duas Constituições Federais, em 1934 e em 1937. Fatos importantes foram ocorrendo e Segundo Leite (2013, p. 103) “foram criados o Ministério da Educação e Saúde Pública, o Ministério da Agricultura e o Ministério do trabalho, Indústria e Comércio”. É importante ressaltar essas questões relevantes, e registramos também a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº4.024/1961)

E assim, a oferta de Educação de Jovens e adultos começa a marcar sua história, pois iniciou a consolidação de um sistema público de educação elementar no país. Segundo Martins (2008) citado por Leite 2013, p.112):

Naquele momento a sociedade brasileira passava por transformações associadas ao processo de Industrialização e á crescente urbanização da população. O governo Federal impulsionou a ampliação da educação elementar. Ele traçou diretrizes educacionais para todo o país e determinou responsabilidades para os Estados e Municípios. Esse movimento trouxe esforços do nível nacional de extensão do ensino elementar aos adultos.

É um fato significativo, a educação sendo impulsionada, como também definidas as tarefas para cada ente federado. Diante da história se percebe as condições educacionais que não foram favoráveis, o que provoca o distanciamento do desenvolvimento da educação.

O tempo passa e com ele, alguns movimentos nacionais influenciam a implementação de políticas para educação de adultos. Leite (2013, p. 142,143) cita os seguintes: “I Congresso de Educação de Adultos (fevereiro de 1947); Seminário Interamericano de Alfabetização 1949; II Congresso de Adultos (fevereiro de 1958)”, é importante ressaltar as várias proposições existentes nesses congressos inicialmente a criação de um sistema de educação de adultos, a organização de uma lei orgânica de adultos. No congresso de 1958, as regiões tiveram participação das demonstrando peculiaridades e nesse sentido, a posição de Pernambuco, liderada por Paulo Freire, o qual surgiu com uma nova filosofia para a educação de adultos. Houve uma divulgação da es-

trutura e organização dos cursos para adultos. A campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo se diferenciou das anteriores a proposta era diferenciada. Leite, (2013, p. 143) cita Ricco que afirma o seguinte: “(...) Paulo Freire inaugurou uma nova postura frente a problemática do adulto analfabeto, garantindo-lhe um tratamento condigno e uma motivação valiosa à aprendizagem efetiva, consciente e participante”. Assim, surgia uma nova filosofia e a esperança de uma nova mentalidade para os brasileiros.

Nesse período também surgiu a Carta dos Princípios, e que Ricco mencionado por Leite (2013, p. 143), apresenta a definição do documento:

A educação surge com um imperativo da mudança social. Nas épocas de cultura estável, ou naquelas em que só uma lenta mudança se opere quanto aos costumes, técnicas, ideias e aspirações, os esforços educativos podem cingir-se às primeiras idades, ou seja, a crianças e adolescentes; não assim porém nas fases de rápida transformação, como a que defrontamos, em que a mudança social exige que se considere, com especial desvelo, tanto por parte do Estado, como por parte das demais instituições, a educação de grandes grupos das gerações mais amadurecidas, pelas simples razão de que, na maior extensão, a formação das primeiras idades é, e será sempre, a educação dos adultos, cuja conduta inspira e sustenta a filosofia de vida e as normas da existência coletiva (RICCO 1979, p.102-103).

Assim sendo, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, da época, foi muito significativa, pois buscou envolvimento tanto do homem comum da cidade e do campo, como também influência do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, o que se diferenciou das campanhas anteriores.

A década de 1940 foi marcada por vários movimentos, os quais facilitaram a compreensão sobre a educação de adultos, e influenciaram a implementação de políticas públicas. Várias ações foram voltadas para o atendimento da educação popular defendida por Paulo Freire. Leite (2013, p144) lista ações voltadas para o atendimento da educação popular tais como: “A utilização do rádio, Manifesto dos Pioneiros,

(1932), Cruzada Nacional de Educação (1932), Bandeira Paulista de Alfabetização (1933), Educação Rural”, dentre outros.

Assim sendo, os vários trabalhos educacionais com objetivo específico para os adultos passaram a ganhar relevância. (HADDAD; DI PIERRO, 2000b, p.113) citado por Leite (2013, p.146) evidenciou que:

À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniram-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular.

É importante esse registro, percebermos que, em um determinado período da história, começa a surgir melhores condições para educação a partir da observação e reflexão sobre a sociedade.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4.024/1961 a educação de jovens e adultos possibilitou a formação de classes especiais ou a opção dos cursos supletivos e quando necessário, poderiam sofrer adaptações às condições socioeconômicas das regiões e as características do adulto.

Segundo Leite (2013, p. 147):

O período foi marcado por três Constituições que, embora tenham citado a educação, não conseguiram implementar plenamente um projeto amplo para a mesma. Entre as três Constituições ocorreram avanços, retrocessos e recuperações. Em linhas gerais, sempre esteve presente o discurso teórico de inclusão e garantia de direito, mas na prática estas legislações reforçaram a divisão de classes.

As certezas e incertezas seguem diante da história da educação de jovens e adultos a educação não se apresentava como prioridade. Porém, com o contexto de industrialização do país a educação a educação de adultos ganhou mais espaço e passou a ser materializado no sistema

público de educação elementar. Os Estados e municípios passam a ser responsabilizados.

Para tanto, com a chegada da Ditadura Militar (1964 -1985), os novos impactos à educação de jovens e adultos foram vividos. O cenário político e econômico era diferente inúmeros conflitos, esse período foi vivido por vinte e um anos.

O golpe foi, de fato uma reação das classes dominantes ao crescimento dos movimentos sociais e também resultado do impasse entre o esgotamento da política nacional-populista que vinha orientando o desenvolvimento e a industrialização do país no pós-guerra e os imperativos de novos moldes de expansão capitalista. (LEITE, 2013, p.152).

A história, nos mostra um cenário do momento de crise vivido e assim várias perseguições políticas, assim o Plano Nacional de Alfabetização, que deveria atingir todo o país, orientado pela proposta pedagógica de Paulo Freire, foi suprimida pelo golpe militar e substituída pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Que foi criado no ano de 1967, seu objetivo era fazer com que seus alunos aprendessem a ler e escrever, mas não apresentava uma preocupação com a formação do homem.

Assim, o projeto MOBRAL priorizou o modelo político-econômico do Regime militar, e a proposta de educação, foi baseada em interesses políticos, e desenvolveu um discurso ideológico, onde se fazia acreditar que os alunos sairiam habilitados para integrar-se no mercado de trabalho, teriam uma melhor qualidade de vida, e prontos para o exercício da cidadania. Mas, segundo Sauner 2002, p. 59):

Uma das causas do fracasso do MOBRAL no seu trabalho de alfabetização do jovem e do adulto brasileiros está relacionada aos recursos humanos: o despreparo dos monitores a quem era entregue a tarefa de alfabetizar. Tratava-se de pessoas não capacitadas para o trabalho em educação, que recebiam um “cursinho” de treinamento de como aplicar o material didático fornecido pelo MOBRAL e ensinavam apenas a mecânica da escrita e da leitura, portanto, não alfabetizaram.

O MOBREAL, assim como outros programas de alfabetização de adultos elaborados pelo governo federal, não alcançou seus objetivos, os problemas estruturais da miséria, da fome, do desemprego e da corrupção, continuavam e conseqüentemente o número de analfabetos.

Em 1971, foi promulgada a Lei 5.692/1971 e houve alterações da estrutura do ensino em vigor. Com isso, recaiu sobre a educação de jovens e adultos a criada uma instituição diversificada com intuito de atender a uma multiplicidade de formas de ensino para adultos.

Segundo Romanelli (2008) citado por Leite (2013, p.189):

A lei determinou a mudança no Ensino Supletivo destinado a atender jovens e adultos em suas necessidades de obter o acesso a educação e conseqüentemente a suprir a escolarização incompleta ou aperfeiçoar e atualiza os conhecimentos daqueles que não receberam a educação no tempo certo.

O mesmo autor, Leite (2013, p.190) cita Ricco (1979) o qual conclui que:

A Educação de Adultos no Brasil não se resumiu apenas a erradicação do analfabetismo. Uma gama de diferenciada de atividades escolares havia sido introduzida, a fim de propiciar ao adulto uma preparação para suplementar ou complementar a sua formação, visando obviamente a formação de uma mão de obra mais qualificada ou simplesmente diferenciada.

Na verdade, os recortes da história da educação de jovens e adultos, aqui apresentados, alimentam vastos campos de reflexão, as diferentes experiências vividas é marcada por lutas pelo direito à educação e persiste nas décadas seguintes até os dias atuais.

Para concluirmos o recorte temporal sobre a educação de jovens adultos adentraremos o período histórico do retorno ao Estado Democrático e os anos de 1990, que não deixou de ser conturbada no campo político, a reconstrução democrática e enfrentamento a crise econômica passaram a ser os desafios maiores. A Constituição Federal de 1988 foi promulgada e gigantes foram os desafios propostos para a educação de jovens e adultos. Di Pierro citado por Leite (2013, 217)

apresenta dados significativos para termos a dimensão do desafio:

É conveniente iniciar a análise da situação de jovens e adultos na última década do milênio com um quadro mais preciso da magnitude da demanda potencial por essa modalidade educativa. A contagem da população realizada pelo IBGE em 1996 verificou que entre os brasileiros com 15 anos ou mais 15,3 milhões (14,2%), não completaram se quer um ano de escolaridade, 19,4 milhões (18,2%) tem apenas de um a três anos de instrução e outros 36 milhões (33,8%) completaram de quatro a sete anos. Totalizando esses dados podemos constatar que são 70,7 milhões (66,2% dos brasileiros com 15 anos ou mais) os que não completaram o Ensino Fundamental e que, segundo a Constituição, teriam direito ao Ensino Fundamental gratuito adequado à sua condição de jovens e adultos trabalhadores.

Ou seja, é perceptível que havia muito a ser feito, assim na década de 1990 uma série de projetos, programas e iniciativas do Governo Federal foram implementadas com o objetivo de erradicação do analfabetismo e para expansão do nível de escolaridade entre os jovens e adultos no Brasil. Leite, (2013, p.225) reforça que foi a Constituição Federal de 1988 que:

(...) estendeu o direito do Ensino Fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias, implicando na necessidade de ampliar as oportunidades educacionais para todos que ultrapassassem a idade de escolarização regular”. A qualificação pedagógica de programas de educação de jovens e adultos passou a ser uma questão de justiça social.

A legislação estendia o direito aos cidadãos, vários governos foram se sucedendo e as ações seguiam na tentativa de cumprir metas estabelecidas, comissões foram criadas para acompanhar o Programa de Alfabetização e Cidadania; Plano Decenal de Educação para todos



(1993/2003): discussões para o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) e, é desse esforço que surge o documento “Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e adultos.

Com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, os direitos educativos dos jovens e adultos foram reiterados ao ensino adequado as suas necessidades e condições de aprendizagem, estabelecendo as responsabilidades dos poderes públicos na identificação e mobilização da demanda e provisão de ensino fundamental gratuito e apropriado. É importante ressaltar que a EJA passou a ser uma modalidade da Educação Básica.

Por fim, as políticas de EJA no Brasil a partir dos anos 2000, acontecem ações do Governo Federal que procuram atender as mais diversas realidades, visando a inclusão social, os direitos humanos e a educação de qualidade. Mas, segundo Leite 2013, p.289):

A implementação de uma política pública para EJA precisa mudar o cenário das ofertas pontuais e compensatórias e que não atacam as raízes do problema. O elo entre a modalidade EJA e a Educação Profissional deve ser baseado em uma proposta de formação integral e coerente com a formação do cidadão.

Assim sedo, Educação de Jovens e Adultos é considerada mais do que um direito para os cidadãos brasileiros, ela é a chave que abrirá as portas para o seu pleno exercício da cidadania, e é nesse contexto que a educação de jovens e adultos, apesar da concepção e legislações que lhe assegura algumas práticas, infelizmente, muitos dos desafios ainda permanecem nas vivências de cada escola brasileira.

## **2.2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

A Educação de Jovens e Adultos advém de um cenário de lutas. Diante da globalização e do avanço tecnológico, manter a discussão é uma necessidade para efetivar conquistas.

Nos dias de hoje, infelizmente, ainda é perceptível que práticas da educação do século XIX, mesmo quando documentos já foram construídos, demonstram outras necessidades e persiste uma política que é baseada nas exigências para o mercado de trabalho, mão de obra

especializada, e pouco tem se visto quando ao interesse de propor algo aos estudantes da EJA que evidencie o sujeito humano de direito. Nessa direção, a escola tem tentado deixar as amarras da educação bancária, porém precisa de efetivas mudanças no contexto do processo de ensino-aprendizagem.

Evidenciamos a questão supracitada, porque, além da necessidade de qualificação na modalidade, há também uma urgência em defender o direito de todos à educação. Sobre isso, Arroyo (2017, p.107) ressalta:

Formas de ver, de pensar e tratar os adolescentes, jovens e adultos que coletivos profissionais já colocam como centrais em sua formação e em docência. Como docentes-educadores/as, interrogam-se pelas marcas que carregam por terem sido inferiorizados, e trazem estudos que analisam como esses processos históricos de inferiorização têm destruído identidades pessoais e coletivas.

É nítido que há desafios na Educação de Jovens e Adultos. Por isso, acreditamos que é preciso considerar a necessidade de uma educação emancipatória e libertadora, tão defendida por Freire no início do século XX, e avançar, possibilitando a construção de consciência crítica, rompendo com a exclusão escolar.

A prática de uma educação embasada em uma educação libertadora, que insista questionando e refletindo sobre: os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho e nela o que se ensinar. Portanto, podemos refletir coletivamente sobre as orientações curriculares que a equipe pedagógica possa seguir e apresentar de forma sistemática nas vivências de um programa de Formação Continuada para professores da EJA, o que nele considerar para promover o protagonismo dos estudantes, bem como a organização das turmas da EJA em decorrências da diversidade que as compõem.

Para Chauí (2001) *in* Cortada (2013, p.19):

Ser professor é no mínimo uma obrigação política. Não podemos aceitar uma população de excluídos da educação e cultura. Nossa profissão só tem sentido se despertar a consciência social por meio do conhecimento e promover

o exercício da razão como forma da liberdade.

Notadamente, os professores/as no processo de ensino são desafiados a realizar um fazer pedagógico que atenda às expectativas da classe trabalhadora que estuda, a criação de possíveis caminhos para efetivação de uma educação popular, objetivando a aprendizagem significativa que vá além da alfabetização funcional e conteudista tão evidenciados no decorrer da história.

É nessa perspectiva, que há necessidade de persistir na elaboração de Programas de Formação Continuada sistematizados de acordo com a necessidade real dos professores. Questões como essa que considerasse o conhecimento construído, para atender as necessidades dos estudantes, que possam passar a acreditar na possibilidade de transformação de vida.

Importante ressaltar que Leôncio Gomes Soares (2005) alerta para o fato de pensar a Educação de Jovens e Adultos tomando como referência e objetivo apenas a dimensão relativa à inserção destes educandos(as) no mercado de trabalho, o que representa uma visão muito reducionista e mesmo pragmática.

É relevante o alerta apresentado por Soares e é perceptível a necessidade de alargar as possibilidades a outros conhecimentos, principalmente no processo de entendimento da história do homem, da mulher, dos(as) jovens, o(a) idoso(a) ou quaisquer cidadãos ou cidadãs.

É notório que não se vive apenas para desenvolver e atuar em uma atividade profissional. A educação deve ser ofertada de maneira que auxilie o entendimento das questões culturais, sociais, econômicas, políticas e seus conhecimentos. Nesse contexto, entendemos que o currículo EJA também é um desafio para a Educação de Jovens e Adultos e, desta forma, Arroyo (2022, p.15) lança o seguinte questionamento, a partir do direito a entender-se no outro lado da história:

Seu sobreviver e seu resistir por se libertar dessa cruel realidade aparecem como conhecimento, como verdade nos currículos, na Base Nacional Comum, apesar de serem históricas verdades comuns, nacionais? Como os educados e como profissionais, aprendem que não há lugar nas verdades dos currículos para o direito a saberem-se, ao saber desse outro lado da história social em que são marginalizados.

Desta forma, percebemos o quanto os desafios a cada momento se ampliam, uma vez que pouca importância é atribuída ao entendimento das questões sobre a pobreza, a opressão e a resistência pela sobrevivência. Contudo, é preciso intensificar a educação formal, delineada por mecanismos que possam garantir o direito a uma vida digna.

Aprender a teoria essa é a ideia, e na prática mediar não só o conhecimento formal, mas que outros vieses podem ser utilizados. E, uma vez utilizados, eles podem transformar, implementar e/ou ampliar os conhecimentos para que o público da EJA tenha uma vida melhor e possa se entender no contexto histórico, social, cultural.

Além desses elementos, Arroyo (2017, p.107) defende a vinculação dos direitos humanos a EJA, e afirma que:

O reconhecimento da humanidade, da dignidade humana dos pobres, negros, dos trabalhadores empobrecidos e oprimidos tem exigido sua escolarização como condição para o seu reconhecimento como sujeitos de direitos humanos. Por aí chegamos a uma visão abissal: que acompanha a tensa história da EJA: tensão que tem como raiz a resistência do pensamento social, político e até pedagógico a vê-los e a reconhecê-los como humanos, cidadãos plenos. “Já” ou a “continuar” vendo-os como ainda não cidadãos, ainda não humanos plenos porque não escolarizados.

Considerar o público EJA é observar as injustiças e intervir junto a parcerias para buscar mecanismos que possam auxiliar a escola no olhar com justiça social. Os estudantes da EJA são essencialmente trabalhadores/as e buscam uma renda durante o dia, mas à noite seguem para escola.

A escola, por sua vez, tem uma tarefa que não é fácil, planejar, refletir e agir para que possa atender aos diferentes contextos. Quebrar os paradigmas e estabelecer formas diferenciadas de ministrar os saberes.

Além da consciência dos estudantes da modalidade EJA permanecerem na escola, é preciso estabelecer a relação de convivência de respeito e tolerância, uma vez que, a cada início dos anos letivos, é confirmada a existência desse público e são apontados dados oficiais.

Foi constatado em uma pesquisa, realizada pelo PNAD-Contí-

nua, que 11 milhões de pessoas acima de 15 anos não foram alfabetizadas e em torno de 70 milhões de jovens, adultos, e idosas não concluíram a Educação Básica. Mas o que leva esse público a se evadir, a desistir da escola?

É perceptível que o público EJA é, em sua grande maioria, constituído por trabalhadores, que optam em suprir necessidades outras. Para manter o processo de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem, há um esforço coletivo de muitas mãos. A defesa da EJA está embasada numa perspectiva emancipatória, considerando aspectos e caracteres locais e individuais que possam contribuir para a formação das pessoas.

A procura pela escola por parte dos jovens e adultos não se dá de forma simples. Ao contrário, em muitos casos, trata-se de uma decisão que envolve as famílias, os empregadores, as condições de acesso e as distâncias entre casa e escola, tornando-se um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências.

Ir à escola, para um jovem ou adulto, é, antes de tudo, um desafio, um projeto de vida. Além disso, a escola que os alunos têm em seu imaginário, aquela que conhecem porque já passaram por ela anos atrás ou porque acompanham no cotidiano de seus filhos nem sempre é aquela com que se deparam nos primeiros dias de aula. Nesses casos, esperam encontrar o modelo tradicional de escola, ou seja, um lugar onde predominam aulas expositivas, com pontos copiados do quadro-de-giz, onde o (a) professor (a) é o único detentor do saber e transmite conteúdo que são recebidos passivamente pelo (a) aluno (a).

Esperam muita lição de casa, porque acreditam que a quantidade de treino leva a boa aprendizagem. Especialmente, os alunos mais velhos se mostram resistentes à nova concepção de escola que os coloca como sujeitos do processo educativo, que espera deles práticas ativas de aprendizagem. Muitos, ao se depararem com uma aula na qual, sejam provocados a participar, ou convidados a pensar coletivamente, como também, trabalhar em grupo; a resolver desafios diferentes dos exercícios mais convencionais; a ler textos literários; a aprender com a música, a poesia, o jornal; a fazer matemática com jogos e cálculos diversos, construir projetos; estranham, resistem e acreditam não ser esse o caminho para aprender o que a escola ensina.

Este cenário para o professor que a todo tempo busca inovar suas práticas e espera que a estrutura escolar seja inovada tanto na condição quanto no melhor acolhimento desses estudantes faz com que os estudantes estejam receptivos à aprendizagem, repletos de curiosidade e desejosos por novas experiências. Assim, os assuntos a serem trata-

dos podem se ajustar às suas expectativas, um desafio que, por vezes, mostra-se custoso demais, incorrendo, em muitos casos, no abandono, em nova desistência.

Consequentemente, nesse sentido, além do aumento da oferta de vagas, é preciso considerar as condições de permanência do estudante de jovens e adultos na escola, bem como aqueles que lhe permitam concluir a escolarização.

Tendo em vista a importância de um trabalho pedagógico que defina ações concretas, sistemáticas e participativas, que possam se anteciper aos problemas e dificuldades encontradas ao longo do ano letivo, é importante manter o foco na proposta de um trabalho associado às ações de pessoas, analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto; propiciando o desenvolvimento do currículo da escola; visando o melhor e mais eficiente desempenho do trabalho didático-pedagógico e a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem.

Essa construção não pode ser estática. Portanto, várias adaptações deverão ser feitas no decorrer dos anos, incentivando a participação de todos os integrantes da comunidade escolar, sendo necessário criar espaços para discussões que possibilitem a construção coletiva do projeto educativo, como também criar e sustentar ambientes que favoreçam essa participação.

Entendemos que o atendimento a EJA deve ter como premissa a garantia de formação inicial aos jovens e adultos – escolarização básica – de forma contextualizada, com ênfase na leitura e escrita, possibilitando o desenvolvimento de novos conhecimentos e contribuindo para o acesso ao mundo letrado, a continuidade dos estudos, bem como para a participação cidadã, a resolução dos problemas da vida cotidiana e a melhoria da qualidade do trabalho, é nesse sentido que se deve criar, ou reestruturar as políticas públicas para educação de jovens e adultos.

### **2.3 A FALTA DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

No decorrer dos anos, foram produzidas diretrizes que apontam iniciativas voltadas para a modalidade EJA, porém, na maioria das vezes, essas foram organizadas em forma de Programas, principalmente para o processo de alfabetização. Apontam um determinado período e seguem sendo desenvolvidas por ações específicas.

Os municípios, por sua vez, acatam as políticas instituídas para a alfabetização. Essas, muitas vezes, têm a duração de apenas o período das gestões governamentais. E, quando elas se encerram, encerram-se também as atividades da alfabetização da modalidade EJA.

Os municípios sem fazer uso do regime de colaboração investem o mínimo no Ensino Fundamental (segmentos 1 e 2), ou seja, segmento 1, referente aos Anos Iniciais (de 1º ao 5º Ano), e Segmento 2 referentes aos Anos Finais (de 6º ao 9º Ano).

A efetivação das políticas públicas ocorre de forma muito superficial. A Rede Municipal de ensino oferta a modalidade, mas infelizmente não são percebidas diferenciações na organização curricular, na formação continuada, na infraestrutura da escola. Assim, seguem fazendo o mesmo, da mesma forma de sempre a cada ano letivo.

É fundamental que na EJA haja um empenho para fornecer a essa população uma educação conforme o que está explícito na LDBEN nº 9394/96, Art. 37:

A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

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

Diante do exposto, o acesso dos estudantes é ofertado, porém as condições diante do que rege a legislação necessitam de implementos significativos que favoreçam o público que faz parte dessa modalidade.

É importante, ainda, ressaltar o que Oliveira *in* Barcelos; Dantas (2015, p.55) afirma:

A Educação de jovens e adultos vem reafirmando o direito à educação para todos, na defesa de

uma educação permanente, e na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Da mesma forma, a Conferência Mundial de Educação, através da publicação do Relatório Delors (2001), também chamou atenção para essa premissa básica; qual seja, a de colocar a educação ao longo da vida.

As Confinteas (de 1949 até a última em Belém do Pará) bem como as cátedras Unesco vêm também apresentando um potencial de interlocução como laboratório de ideias no campo da aprendizagem de jovens e adultos, com ênfases na aprendizagem ao longo da vida.

Essas questões já estão muito impregnadas nas agendas das políticas públicas, nos momentos de reflexões conjuntas, nos delineamentos de políticas para EJA e são pouco observadas nos contextos de efetivação e vivências, o que provoca um sentimento de descrença.

A oferta da Modalidade EJA tem sido mantida, embora com números que, a cada ano, apresentam uma diminuição e ou estagnação significativa.

**Tabela 1:** Número de escolas que atende ou atendia a Modalidade EJA nos últimos cinco anos administração municipal.

Número de escolas que atendem ou atendiam a modalidade EJA nos últimos cinco anos Dependência administrativa municipal			
GRE MATA NORTE			
Ano	Nº DE ESCOLAS	Nº NA ÁREA URBANA	Nº NA ÁREA – URBANA RURAL
2022	01	01	00
2021	01	01	00
2020	01	01	00
2019	03	03	00
2018	05	05	00

Fonte: SEE 2023 Secretaria Municipal de Educação de Nazaré da Mata - PE Gerência de Normatização.



**Tabela 2:** Jovens e adultos em ação de alfabetização, Ensino Fundamental.

Número de escolas que atende ou atendia da modalidade EJA nos anos apresentados dependência administrativa municipal			
GRE MATA NORTE			
Ano	Nº DE ESCOLAS	Nº NA ÁREA URBANA	Nº NA ÁREA – URBANA RURAL
2022	02	01	01
2021	02	02	00
2020	06	05	01
2019	08	07	01
2018	10	07	03

Fonte: SME 2022 Secretaria Municipal de Educação de Vicência -PE Departamento de Gestão.

As tabelas 1 e 2 demonstram que a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Ensino dos municípios pesquisados tem sido mantida, porém a matrícula passou a ser efetivada em menos escolas, a cada ano letivo.

É perceptível que nos municípios a oferta é direcionada às escolas urbanas. E, ao público das áreas rurais, as Redes de Ensino atendem a partir de demandas solicitadas pelas comunidades. Na verdade, as Redes de Ensino oferecem o transporte escolar criando as possibilidades de atendimento às várias comunidades. Destaque-se que boa parte das negociações acabam por ofertar o transporte às comunidades rurais e também urbanas para que a população tenha o acesso à educação.

Diante dessa realidade, os dados revelam uma determinada apatia, pouco ou nenhum outro incentivo é direcionado as comunidades, no sentido de mobilizar o público para que possam voltar a estudar. E, nesse sentido, são perceptíveis os índices de analfabetismo que ainda integram os dados dos municípios estudados. É o que podemos demonstrar na Tabela 3.

**Tabela 3:** Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais nos municípios estudados.

Municípios	15 anos	15 a 24 anos	25 a 59 anos	60 +
Nazaré da Mata	19,20	5,07	17,77	46,27
Vicência	23,50	5,51	25,28	59,65

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo Demográfico.

A nível municipal, o último censo demográfico de 2010 demonstra indicadores que validam as iniciativas de criação de turmas da EJA, evidenciam a urgência e grande necessidade na afirmação do direito à educação. É importante considerar a necessidade de ter responsabilidade com as pessoas jovens e adultos. Sobre isso, Arroyo (2022, p.105) chama a atenção, quando afirma que:

Essa irresponsabilidade do Estado com a educação das pessoas jovens e adultas se reforçou ou se legitimou na não vinculação como tempo de direito, e reiterou na não vinculação da educação como tempo de direitos, e reiterou o não reconhecimento dos jovens e adultos, sujeitos de direitos, igualmente não reconhecendo os seus educadores como profissionais da garantia de direitos.

É evidente que se deixou de fazer algo significativo a um público que, por vários motivos, deixara de frequentar à escola na idade certa. Fica visível que parte da população brasileira se distanciou da escolarização, não propositalmente, mas na busca da sobrevivência ou, até mesmo, diante do fracasso escolar, das repetidas idas e vindas à escola, que acabara em reprovação.

Nos últimos quatro anos, as Redes administrativas municipais têm recebido um número menor estudantes, e também não são percebidos nos entornos dos municípios iniciativas de organizações sociais, tais como: associações religiosas, comunitárias, sindicais, empresariais e políticas.

Nesse contexto, identificamos poucas mobilizações em torno da modalidade EJA, isso em todas as esferas, o que caracteriza a descontinuidade das discussões acerca das políticas públicas de educação traçadas para essa modalidade nas legislações e nos Planos: Nacional de Educação como também no Plano Municipal de Educação.

**Tabela 4:** N° de turmas atendidas na modalidade EJA nos anos apresentados dependência administrativa municipal.

N° de turmas atendidas na modalidade EJA nos anos apresentados dependência Administrativa municipal			
GRE MATA NORTE			
Ano	N° DE TURMAS	N° NA ÁREA URBANA	N° NA ÁREA RURAL
2022	04	04	00
2021	03	03	00
2020	07	07	00
2019	09	09	00
2018	14	14	00

Fonte: SEE 2022 Secretaria de Educação de - PE Coordenação EJA

**Tabela 4:** N° de turmas atendidas na modalidade EJA nos anos apresentados dependência administrativa municipal.

N° de turmas atendidas na modalidade EJA nos anos apresentados dependência administrativa municipal			
GRE MATA NORTE			
Ano	N° DE TURMAS	N° NA ÁREA URBANA	N° NA ÁREA RURAL
2022	05	04	01
2021	08	08	00
2020	19	19	00
2019	30	30	00
2018	35	33	02

Fonte: SME 2022 Secretaria de Educação de Vicência -PE Departamento de Gestão.

Como já apresentamos na Tabela 3, o analfabetismo ainda está presente dos municípios. Assim, é preciso manter a preocupação com as especificidades da educação de adultos e o reconhecimento destas pessoas como trabalhadores. O estudante trabalhador necessita do fortalecimento das iniciativas que ora não acontecem, como também a garantia do reconhecimento da EJA como direito. Essa é uma das principais lutas dos fóruns de EJA.

Essa modalidade educativa carece de uma política pública peregrina, que almeje a garantia do direito à educação para a população jovem e adulta, reduzindo a lentidão na redução dos índices de analfabetismo das redes municipais.

A EJA é uma modalidade de ensino que é parte integrante da Educação Básica e é considerada mais que um direito para os cidadãos/as brasileiras, pois abre portas para o pleno exercício da cidadania.

Seria de grande valia se a matrícula diminuísse e junto com ela os índices de analfabetismo já não fossem alarmantes. Todavia, infelizmente isso ainda não é real. Na atual conjuntura, uma Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios -PNAD - IBGE revela que, no ano de 2019, pôde ser identificado um cenário de 11 milhões de pessoas acima de 15 anos de idade não alfabetizadas.

Diante de tantas campanhas já realizadas, essas poderiam servir de balizadoras para novas iniciativas. Nesse momento, o que não cabe às esferas administrativas é realizar estanques das ações em prol dessa causa.

É preciso o lançamento de campanhas de Educação de Jovens e Adultos, que, a exemplo de 1960, enfatizou a alfabetização, embasada na Educação popular liderada por Paulo Freire, e iniciativas municipais que busquem parcerias e agreguem as reais necessidades das Redes.

**Tabela 6:** Jovens e Adultos EJA em ação de alfabetização, Ensino Fundamental Município 1.

Jovens e Adultos EJA em ação de alfabetização e no Ensino Fundamental Município 1 GRE MATA NORTE									
Ano	Nº DE MATRÍCULAS	Nº APROVADOS	%	Nº DE REPROVADOS	%	Nº DE EVADIDOS	%	Nº DE TRANSFERIDOS	%
2022	78	32	41,03%	22	28,20%	24	30,77%	04	4,87%
2021	63	63	100%	00	00%	00	00%	00	00%
2020	149	149	100%	00	00%	00	00%	00	00%
2019	226	204	90,27%	12	5,3%	10	4,43%	00	0%
2018	279	130	47,27%	58	21,1%	87	31,63%	02	0,72%

Fonte: SEE 2023 – Secretaria de Educação de Nazaré da Mata -PE Co-ordenação da EJA.

**Tabela 7:** Jovens e Adultos EJA em ação de alfabetização, Ensino Fundamental Município 2.

Jovens e Adultos EJA em ação de alfabetização, Ensino Fundamental Município 2 GRE MATA NORTE									
Ano	Nº DE MATRÍCULAS	Nº APROVADOS	%	Nº DE REPROVADOS	%	Nº DE EVADIDOS	%	Nº DE TRANSFERIDOS	%
2022	55	49	26,5%	03	00%	08	6%	05	%
2021	126	116	100%	00	00%	00	0	10	7,93%
2020	356	306	85,95%	16	4,5%	00	0	32	8,98%
2019	479	316	65,97%	53	11,06%	07	37%	102	21,3%
2018	628	379	60,35%	61	9,71%	135	57%	53	8,44%

Fonte: SME 2022 Secretaria de Educação de Vicência - PE Departamento de Gestão.

Ao observar as Tabelas 6 e 7, podemos afirmar que os números de matrículas e percentuais de aprovações, reprovações e evadidos trazem indicativos que merecem reflexões junto à prática pedagógica e iniciativas administrativas. No que diz respeito aos decréscimos quanto à matrícula, é salutar destacar o monitoramento do percentual existente da população que, por algum motivo, se encontra fora da escola, comparando-os aos dados do censo populacional com esse recorte por idade. Nesse contexto, os dados de aprovação são muito significativos, da mesma forma que o nível de reprovação e a evasão escolar.

No decorrer das possíveis ações, é importante construir metas. Assim, com a análise dos números abaixo, é possível elaborar propostas de planejamentos administrativos e/ou pedagógicos que possibilitem atender demandas específicas de curto, médio e longo prazo.

**Tabela 8: REDE MUNICIPAL 1.**

REDE MUNICIPAL 1 - PE - BRASIL					
ANO	1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase	4ª Fase	Total
2022	09	14	28	33	84
2021	-	16	23	24	63
2020	30	38	30	28	126
2019	38	37	64	87	226
2018	52	50	91	86	279

**Tabela 9: REDE MUNICIPAL DE 2.**

REDE MUNICIPAL DE 2 - PE - BRASIL					
ANO	1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase	4ª Fase	Total
2021	13	18	43	52	126
2020	35	61	132	121	356
2019	39	93	190	157	479
2018	150	145	164	169	628

Fonte: SME 2022 Secretaria de Educação de Vicência -PE Departamento de Gestão

E, na sequência, considerando um número de estudantes persistentes, é necessário encontrar formas diferenciadas de ensino/intervenções pedagógicas que possam auxiliá-los no processo de aprendizagem.

Para isso, é preciso que se tenha formação continuada que subsidie os professores; dimensões curriculares definidas e sistematizadas, para que sejam relevantes ao processo da eficácia escolar.

Os docentes buscam metodologias, métodos e processos avaliativos que atendam a uma diversidade grande. Tudo isso é uma grita que vai deixando claro os reais motivos das dificuldades apresentadas pelos professores da modalidade EJA.

Assistimos à Modalidade EJA organizar as turmas, mas ainda são poucas as condições na perspectiva de considerar as diversidades. No entanto, as políticas públicas voltadas para Educação de Jovens e adultos projetam elevar as taxas de alfabetização da população e, conseqüentemente, diminuir o analfabetismo absoluto. Interessa saber que, da mesma forma que o analfabetismo funcional, esta diretriz é tratada de forma muito objetiva nas legislações vigentes e com caráter de política pública.

Todos sabem que a escolaridade da população adulta é um importante indicador de acesso ao conhecimento e compõe o IDHM Educação. Assim, a taxa de analfabetismo da população precisa ser evidenciada. E as estratégias não só planejadas, mas efetivadas. É a partir de evidências como esta que Costa e Machado (2017) ressaltam as conclusões da Conferência Regional de Santo Domingo (Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas) e comentam:

O documento apresenta uma preocupação com a Universalização da Educação Básica, que ainda há de ser feito para sair do campo das intenções. No que tange à Educação de Jovens e Adultos (EJA), observa-se que esta modalidade de ensino, durante muitos anos foi excluída do processo de Educação Básica, com um histórico de políticas públicas caracterizado como programas, mas a partir do segundo milênio, vivencia a possibilidade de reconhecimento como modalidade da Educação básica (2017, p.26).

Acerca da observação evidenciamos a grande necessidade de se manter na luta para que a modalidade não se promova às turmas de alfabetização e, além da alfabetização, quebre-se o paradigma histórico e se façam cumprir as estratégias aprovadas nos Planos Municipais de Educação, o que caracteriza as políticas públicas definidas em momentos de discussão com os segmentos da sociedade em Conferências, Fóruns, Comitês e dentre outros momentos de fala e escuta.

No que se refere às políticas nacionais, é relevante apresentar as metas. São elas:

**META 9** Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos

por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

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

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de dez anos. É pertinente lembrar que os dois municípios A e B referenciados pela Lei Nacional elaboraram os seus Planos Municipais e neles consideraram a modalidade, apresentaram estratégias elaboradas a partir das necessidades, e tiveram os diagnósticos construídos de forma fidedigna. Porém, muitas das estratégias permanecem apenas no papel ou são políticas incompletas, como assegura o Plano Municipal de Educação, em sua Meta 10, que é voltada para EJA integrada e para o Ensino Fundamental.

O Município de Vicência-PE apresenta a estratégia 11 e nela afirma a seguinte necessidade:

Estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, forma a organizar o tempo e o espaço pedagógico adequados às características desses alunos e alunas (PNE Lei 1.699/2015).

Ao analisar as legislações municipais, as estratégias delineadas aos estudantes requerem Formação Continuada para os professores e nela os estudos do currículo a ser desenvolvido.

Com a pesquisa realizada, é possível perceber estagnações no que diz respeito às implementações, quanto ao atendimento ao público da Educação de Jovens e Adultos nas etapas do Ensino Fundamental. Os instrumentos que podem auxiliar é a infraestrutura escolar, junto a tecnologia e a organização das estratégias que demonstram as necessidades, essas devem ser evidenciadas e, conseqüentemente, demarcarem

os percentuais atingidos para redirecionar os trabalhos e assim, os professores possam desempenhar com maior qualidade seus deveres.

## 2.4 A INFRAESTRUTURA PARA O ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Diante das vivências nos campos de pesquisa aqui observados e considerando os dados evidenciados em nível municipal, bem como os documentos em análise – Plano Municipal de Educação de Nazaré da Mata-PE, Lei 315/2015 e o Plano Municipal de Educação de Vicência-PE, Lei 1.699/2015 - é perceptível a intenção da inserção por uma educação de qualidade.

Assim, fica evidente que houve legislações educacionais que determinassem a criação de uma modalidade, com a tarefa de atender as necessidades escolares de um público, que por vários motivos não tiveram oportunidades de estudar no tempo certo. Porém, é salutar que estejamos atentos à infraestrutura para o atendimento dos estudantes trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos.

Ferreira et al (2019, p 25) fala do dissincronismo temporal: “o professor do século XX ensina um aluno do século XXI, em uma escola do século XIX”, reiteram a necessidade dos docentes em conhecer e aplicar novos recursos para alterar essa realidade, mas também do poder público, lançar seu olhar e ações para a infraestrutura das escolas.

Na verdade, há uma urgência de implementações na modalidade, que surgem a partir das necessidades evidenciadas nos contextos escolares. É a partir desse paradigma que a modalidade de Jovens e adultos busca investimentos para além dos aspectos: currículos adequados, metodologias e métodos. Observamos que a infraestrutura pode auxiliar na necessidade de atendimento ao objetivo de formar cidadãos(ãs).

Nesse contexto, a tecnologia educacional faz parte dessa busca e não deve ser esquecida, e como afirma Carrino (2013, p.153) in Veraszto (2013):

(...) a tecnologia de informação e comunicação (TICs), os softwares e interfaces que a escola disponibiliza, promove e fortalece o desempenho do conhecimento dos estudantes, usufruindo do pensamento e instigando outros questionamentos. Em outra vertente, a maioria das escolas do país, que não usufruem das tec-



nologias, cria um ambiente excludente, relacionando que os sujeitos pertencentes deste núcleo se veem como diferentes de seus colegas independente do movimento escolar.

É preciso ampliar essas condições que irão validando uma educação de boa qualidade. Afinal, é o que se tem a cumprir. É preciso que haja a cobrança aos preceitos estabelecidos e, quando for o caso, buscar recursos necessários para uma efetivação do que já consta. As alegações aqui presentes consideram a Declaração de Hamburgo sobre a EJA, na qual está afirmado que:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

É preciso manter esforços para que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos seja uma constante, mesmo as legislações estando vigentes. É inegável que há um desgaste, por perceber que a participação, questões sociais, culturais vão sendo postas em segundo plano, porém consequentemente as novas necessidades surgem. E como assegura Andrade (2019, p 129):

É preciso encarar a tecnologia como ferramenta favorável ao ensino, pois os recursos tecnológicos podem aprimorar o trabalho docente e aliviar a carga de afazeres da profissão. Incorporar os recursos tecnológicos ao dia a dia escolar e aos processos pedagógicos propiciará diálogo e interação cada vez maiores entre o professor-aluno, aluno e seus pares, favorecendo um aprendizado mais dinâmico e prazeroso

Mais uma vez, elementos como a infraestrutura das escolas voltadas à EJA se mostra pouco satisfatória e interfere diretamente na aplicabilidade do currículo, pois o trabalho pedagógico necessita de aportes que favoreçam aos estudantes, no sentido de terem visibilidade social e criarem perspectivas, acreditarem nos potenciais e considerarem a possibilidade de mudança de suas histórias.

No Parecer 11/2000 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) constam itens significativos ao fazer pedagógico, no sentido de auxiliar os professores, pois o conceito de garantia do direito a uma escola de qualidade, com padrões mínimos a serem estabelecidos para a qualidade de ensino, para a qualidade de aprendizagem, enfatizando as peculiaridades da EJA.

Assim sendo, o público da EJA espera por uma educação de qualidade, com mecanismos ou instrumentos que os auxiliem de forma específica. E a infraestrutura pode ser observada também como aspecto que auxilia o acolhimento dos estudantes e, até mesmo, na condição de adentrar as salas de aula e suas demais dependências; a questão da acessibilidade, da internet e as novas tecnologias podem redesenhar a história dos estudantes, potencializando o conhecimento e o desenvolvimento de cada um deles.

Segundo Oliveira *in* Barcelos (2015, p.1), “As políticas de Educação de Jovens e Adultos vêm sendo construídas desde o século passado e são fundamentadas em documentos que estabelecem princípios e diretrizes para o desenvolvimento dessa educação nos sistemas de ensino”. É nesse contexto, que percebemos contribuições documentais que auxiliam a modalidade, nas diferentes épocas.

Contudo, nos Planos Municipais de Educação, com duração decenal definições para os possíveis regimes de colaboração, diagnósticos da realidade EJA, metas, estratégias e objetivos bem definidos têm estes itens pouco exequíveis. Mas, até que ponto a infraestrutura tem sido considerada? A criação de providências acerca dessas questões de ambiência e acessibilidade pode auxiliar a permanência dos estudantes em sala.

Ademais, a Resolução CNE/CB nº 3, de 15 de junho de 2012, institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2010c). No corpo do referido documento é citada a garantia do padrão mínimo de qualidade, e é feita referência e atenção ao processo educativo em infraestrutura, gestão, formação, valorização dos profissionais da educação, financiamento, jornada escolar, organização

pedagógica entre outros.

É perceptível que o documento traz pontos relevantes que podem impactar a qualidade da EJA. Logo, as políticas educacionais de cada município precisam ser efetivadas, pois são condizentes com as demandas existentes nas escolas que ofertam a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Salientamos que é um direito público subjetivo à educação de jovens e adultos.

Assim sendo, a infraestrutura para o atendimento da Educação de Jovens e Adultos evidencia o pouco interesse político por esta questão, embora o arcabouço legal designe ações que viabilizam e estimulam o acesso e a permanência do estudante trabalhador na escola. É por essas e outras questões, que o papel do professor fica cada vez mais complexo, diante das várias questões existentes na modalidade da educação de jovens e adultos.

## 2.5 O PAPEL DO PROFESSOR(A) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para falar do papel do professor frente a esta modalidade, não basta observar apenas as demandas vinculadas às práticas pedagógicas, o que infelizmente perpassa questões estruturantes na perspectiva dos investimentos públicos, dos aspectos sociais e lutas por garantia deste direito, e requer afincos gigantes diante dos desafios contidos na modalidade.

Interessa saber que, no contexto da atual sociedade, percebemos velhas lutas abordadas no decorrer da historicidade acerca dos desafios do ensino para a diversidade de público existente na EJA. Some-se a isso, as poucas políticas públicas promovidas na referida modalidade.

Nesse sentido, o professor se depara absorvendo os vários papéis, porque há uma demanda não sanada de questões decorrentes da estrutura da sociedade e, paralelo a isso, os professores(as) têm as exigências organizacionais da Modalidade (diretrizes educacionais), como as expectativas dos estudantes e a cobrança da sociedade para um resultado significativo.

Brandão *in* Loch (2009, p. 17) afirma que:

(...) quando estamos lidando com o saber e o aprender, o que se vive é um cuidadoso e lento trabalho de lidar com momentos inesperados da

experiência de vida de cada pessoa educada. De olhar nos olhos de uma gente que não raro precisou esperar mais da metade da vida para ser aceita em banco de escola.

Este aspecto citado por Loch (2009), na maioria das vezes, é pouco sentido e entendido pela estrutura organizacional. Chamamos a atenção para esse aspecto, porque manter os estudantes motivados, na tentativa de construção de uma perspectiva de melhoria de vida, pode promover a garantia da frequência escolar e, junto a isso, a perspectiva de minimizar a evasão.

Percebemos, assim, uma cadeia de ações que irão possibilitando a efetivação da Modalidade EJA. Mas, para isso, é preciso que nos caminhos possíveis haja implementos advindos das políticas públicas que contribuam para o desenvolvimento de um trabalho que busque a construção de uma criticidade, seja estimulante para com os professores e consequentemente, para os estudantes da EJA.

A cultura perversa de responsabilização, que durante anos se atribui ao professor, precisa ser desconstruída, pois é ele que, numa condição mínima de trabalho, torna as aulas atrativas a cada dia, considerando a grande diversidade de níveis de aprendizados e faixas etárias.

Basegio e Borges (2013), por sua vez, reafirmam desafios que surgem junto às mudanças ocorridas na sociedade brasileira e na educação nacional nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, e que estas reverberam na modalidade EJA e se somam aos desafios do papel do professor(a) dessa modalidade.

É nesse sentido que chamam a atenção para a juvenilização desta modalidade e apresentam duas circunstâncias básicas, a saber:

1. a necessidade cada vez maior de os adolescentes das classes populares entrarem no mercado de trabalho, como forma de ajudar no sustento de suas famílias, o que o faz optar pela Modalidade EJA;
2. a EJA sendo usada como coringa para solucionar problemas de indisciplina ou de repetência múltipla de educandos do ensino regular (BASEGIO; BORGES, 2013, p. 18).

É perceptível que podemos considerar as circunstâncias aqui apresentadas, pois mediar os confrontos de saberes e lincar junto às

orientações curriculares que são apresentadas nos momentos de formação continuada são atitudes que caracterizam o papel dos professores (as).

Contudo, é preciso construir a relação de confiança, em que seja promovido o entendimento e aceitação de que, como estudantes da EJA, cidadãos e cidadãs trazem vivências e estas são significativas no contexto escolar. Promover os momentos de discussões em sala de aula pode ampliar conhecimentos.

Percebemos que cada vez mais o papel do professor (a) se amplia, chegando a ser um conjunto de questões que reverberam inicialmente na tarefa de planejar bem e de estudar, porque as ações passam a ser uma necessidade educacional. Assim, os professores, frente aos seus papéis, podem pensar em alinhar questões essenciais ao público para o qual trabalham. Loch (2009, p. 18) afirma que:

Educandos jovens, cada vez mais jovens, adultos e idosos têm histórias individuais, sociais e coletivas que podem ser objetos de estudo dos mesmos, pois estão prenhes de conhecimento que precisam ser sistematizados, desvelados e muitas vezes superados.

Diante da diversidade, identificamos de imediato a necessidade de os professores lançarem mão de uma metodologia que auxilie o ensino a um público tão diversificado. Mesmo sabendo que há estudantes que ao retornarem para escola, depois de algum tempo de vivência escolar, aguardam por uma educação bancária, há também os que buscam novos sentidos do aprender com o uso de novas tecnologias, porém tal condição é negada ou minimamente existente na escola.

Fica evidente, portanto, que o papel do professor na Educação de Jovens e Adultos frente aos atendimentos individuais e sociais, buscando a mediação do conhecimento, provavelmente está essencialmente ligado à construção de conscientização.

E, como afirma Basegio e Borges (2013, p. 45),

promover a conscientização crítica dos trabalhadores-estudantes que frequentam as suas aulas. Essa tomada de consciência crítica acontece a partir do momento em que o educador, que conduz esse processo – despido de qualquer preconceito a respeito dos saberes que já

possuem os trabalhadores-estudantes, promove com os alunos uma reflexão sobre os processos sociais, econômicos, e políticos que se expressam na conjuntura e que definem as condições de existências dos estudantes.

Os questionamentos no fazer dos professores/as tornam-se uma ação essencial ao papel de cada professor (a). É nesse sentido, que buscamos o direito a termos elementos primordiais ao fazer pedagógico dos professores e professoras, ou seja, o professor(a) precisa conhecer os espaços que ofertam ações de formação continuada e participar desses momentos. Em outros termos, o apoio pedagógico precisa ser evidenciado.

É preciso que o papel do professor/a esteja alicerçado por uma concepção dialética do conhecimento, e subsidiado por uma articulação, na qual possam reavaliar tanto a estrutura da EJA como o currículo, instrumento importante ao fazer pedagógico dos professores(as) para que possamos assistir maiores índices de estudantes da modalidade atuando como protagonistas na sociedade.

Freire (1992) salienta que o ato de ensinar e aprender nessa modalidade de ensino não deve limitar-se a simples técnicas mecânicas de ler e escrever. É essencial um fazer pedagógico voltado para uma educação diferenciada, com especificidades do universo do estudante adulto. Salientamos que, geralmente o professor da EJA é o mesmo que trabalha no ensino fundamental e esse muitas vezes não tem uma formação específica, como também não teve no âmbito dos componentes curriculares da formação inicial uma discussão sobre essa modalidade de ensino.

É imprescindível que professores da EJA tenham clareza dos desafios a serem enfrentados, pois historicamente na EJA se cruzaram e se cruzam interesses não consensuais, principalmente quando seu público é formado por jovens e adultos trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos do direito à escolarização (ARROYO, 2008).

Nesse contexto, o enfrentamento requer do professor um conhecimento vasto diante dos aspectos econômicos, culturais, políticos e sociais para problematizar e promover uma consciência crítica a esse público. Surge a reflexão e o respeito aos saberes, podem ser momentos ricos de construções significativas para o professor e conseqüentemente para os estudantes.

Freire (2000, p.98), argumenta que cabe ao professor o dever de combater as injustiças, deixando claro que “[...] mudar é difícil, mas é possível. A consciência de que é possível mudar o mundo é conhecimento indispensável aos educadores.”

A relevância de práticas, acerca de reflexões em que a prática considera aspectos do cotidiano de todos (as) como uma questão, certamente qualifica o fazer pedagógico dos professores da EJA, e que passará a considerar o ato educativo, como algo diferente da teoria tradicional a qual, considera o estudante como receptor de informações.

Na maioria das vezes os professores negam que fazem uso dessa teoria. Colocando-se como professor que desenvolve uma teoria crítica ou pós-crítica. O que é significativo, pois revelam o entendimento que a teoria tradicional, não mais convém a esse público de estudantes, uma vez que, buscamos o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Paulo Freire (1990, p.85) destaca a reflexão e a ação na formação de professores, “[...] é um movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no ‘pensar para fazer’ e no ‘pensar sobre o fazer’.”

Assim sendo, o papel do professor perpassa pela necessidade de se manter curioso e provocar a curiosidade, as indagações. Contudo, as inquietações passam a ser uma constante, e o resultado possibilita a articulação das teorias com as práticas pedagógicas, ou seja, um movimento constante de ação-reflexão-ação, ou seja, a práxis, defendida também por Freire. Isso, possibilita uma maior representatividade social do público da EJA.

Diante desse contexto, Freire entende que os professores/as deixam de serem vistos como transmissor de conhecimentos e passam a ser um portador de um saber teórico e prático que lhe permite enfrentar situações imprevisíveis e construir respostas para situações complexas e singulares.

Um profissional com atitude investigativa e reflexiva da prática pedagógica, que busca deter concepções de ensino e necessita de se manter aprimorando diante das várias mudanças ocorridas no âmbito da educação, e assim, vem atuando diante dos aspectos de uma vigilância crítica.

## **2.6 AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE CURRÍCULO E AS POLÍTICAS CURRICULARES UTILIZADAS NO ÂMBITO DA EJA EM DOIS DOS MUNICÍPIOS DA GRE MATA NORTE DE PERNAMBUCO - NAZARÉ E DA MATA E VICÊNCIA – PE/BRASIL**

Estando explicitada a necessidade da formação, chegamos a uma outra questão importante: uma vez capacitados, o que não se deve deixar de ensinar? Quais conteúdos são primordiais? O que priorizar enquanto currículo?

No contexto atual, não é novidade perceber que o currículo é uma parte importante da organização do conhecimento escolar e, conseqüentemente, faz parte do projeto político pedagógico de cada escola. Por isso, ele deve ser considerado diante das ações pedagógicas.

A todo tempo, nos interiores das escolas, em encontros, reuniões, aulas, atividades, fóruns, conferências, entendemos que há um desejo de consolidar iniciativas para uma aprendizagem significativa. Neste contexto, um dos elementos principais é o Currículo, pois, segundo Silva (2021, p. 01),

O currículo, mais do que uma simples enumeração de conteúdos e diretrizes a serem trabalhados em sala de aula pelos professores ao longo das diferentes fases da vida escolar dos estudantes, é uma construção histórica e também cultural que sofre, ao longo do tempo, transformação em suas definições. Por esse motivo, para o professor, é preciso não só conhecer os temas concernentes ao currículo de suas áreas de atuação, como também o sentido expresso por sua orientação curricular.

É perceptível a sua importância, não menos importante que o seu desdobramento, considerando a proposta pedagógica de cada escola. Esses elementos são citados nos arcabouços legais das legislações educacionais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, Base Nacional Comum, como também no Plano Nacional de Educação, em que suas metas e estratégias reverberam nos Planos Municipais de Educação.

Diante das evidências, algumas iniciativas precisam ser efetivamente consolidadas nos municípios estudados: há necessidade de



fomentarmos cotidianamente os conhecimentos dos professores, valorizando o pensamento criativo, incentivando as diversas manifestações culturais e artísticas, instigando as várias formas de comunicação, bem como mobilizando ações que despertem os projetos de vida dos estudantes e comunidade escolar.

É essencial também que se cultivem os valores que traduzam a ética, a colaboração; busquem despertar as expressões de afetividade e manifestações de respeito, pois entendemos, que tudo isso faz parte do contexto curricular, como demonstra Silva (2021, p. 01).

Compreendemos também o que Capucho (2012, p. 80) demonstra ao pensar sobre o currículo da EJA:

Ao pensarmos no currículo da EJA, remetemo-nos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, MEC, CNE, CEB, 2000), a qual estabelece norteamento obrigatório para educação formal e referência para processos formativos extraescolares. O referido documento expõe a necessidade de considerar as especificidades das situações e os perfis dos/as estudantes com vistas a promover modelos pedagógicos que assegurem a equidade, respeito à diferença entre os sujeitos; proporcionalidades dos componentes curriculares, tanto no meio do ensino presencial, semi-presencial, à distância e exames de conclusão.

Na verdade, o debate quanto à integração curricular como prática na educação em direitos humanos propõe uma quebra de vários paradigmas, sejam eles: na estrutura escolar, na matriz curricular, carga horária dos professores, cultura dos estudantes da EJA. Assim sendo, a inserção dos conhecimentos concernentes à educação em Direitos Humanos na organização curricular por meio de várias concepções é algo que certamente ainda será muito discutido.

A crítica apresentada ao modelo atual é forte e nos faz refletir, porque há inquietações significativas, e assim paira sobre o sistema educacional brasileiro um discurso provocativo que argumenta justamente sobre a negação de direitos à população, mas com intenções questionáveis. Vejamos:

Enfim, o que se tem aprendido com um currículo que fragmenta a realidade, seus espaços

concretos e seus tempos vividos? Trata-se de um modelo disciplinar direcionado para a transmissão de conteúdo específico, organizado em tempos rígidos e centrado no trabalho docente individual, muitas vezes solitário, por falta de espaços que propiciem uma interlocução dialógica entre os professores ... com esse cenário que as escolas são convidadas a pensar sobre outra perspectiva, para provocar mudanças no tradicional modelo curricular predominante em grande parte das escolas de nosso país (BRASIL, 2004).

Na verdade, acerca da proposta, os argumentos apresentam objetivos ocultos, as entrelinhas precisam ser entendidas cada vez mais, e os professores precisam estar atentos aos modismos e favorecer aqueles/as que não tiveram oportunidade ou o seu direito assegurado, enquanto educação.

No que diz respeito ao currículo, este será o arcabouço teórico, baseado no pensamento de: Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2001, 2003), Bartolomeu Lopes Varela (2013), José Carlos Libâneo (2012), Mayara Alves Brito Rocha (2015), Valdo Barcelos (2012), Miguel G. Arroyo (2017), Moacir Gadotti (2011), Paulo Freire (1996) e Capucho (2012).

Em suma, esses teóricos auxiliaram a evidenciar os aspectos históricos das teorias do currículo; correlacionar as tendências curriculares, evidenciando suas características, semelhanças e diferenças, como também identificar a relevância a respeito da importância dos métodos mais atuais, baseados nas tendências pedagógicas Progressistas, comparadas à estrutura e influência do método tradicional de ensino.

Sabemos que muito se cobra do professor, no que diz respeito a um ensino eficaz. Este é um outro aspecto relevante. E, conseqüentemente, é preciso evidenciar em cada sistema educacional os elementos que interferem positivamente e também negativamente no processo de ensino e aprendizagem e, assim, instigar possibilidades quanto a melhorias no trabalho pedagógico.

Salientamos a importância da figura do professor como elemento determinante da qualidade de ensino, pois são eles que possuem contato diário e direto com os estudantes no decorrer de todo o processo de ensino-aprendizagem. Destacamos que, por mais que se discuta e muitas vezes até se negue, existe a relação da atuação pedagógica com os resultados obtidos a cada final de unidade didática e, conseqüente-

mente, ao fim de cada ano letivo.

Segundo Pereira (2020, p. 36),

O professor é uma peça importante do processo de transformação na educação, suas práticas e a compreensão de seu pensamento são características que devem ser observadas. E não basta o professor saber o que tem que ser feito, mas tem que desejar realizar sua prática de maneira diferenciada. O educador possui conhecimentos e habilidades especializadas que adquire durante um prolongado período de formação, ele é um profissional que tem muito a contribuir e que também tem muito por aprender.

Então, partindo deste pressuposto, entendemos que ao professor deve ser ofertado o direito à Formação Continuada, e esse ser efetivado e sistematizado diante das necessidades pelo professor e equipe escolar, porque há necessidade da interação entre teoria e prática, da ação, reflexão e ação, tão defendida por Freire (2001, p. 39) “(...) o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática”. Por isso, não basta apenas pensar e refletir. É preciso que tal reflexão instigue o profissional a uma ação transformadora, fazendo-o pensar sobre as formas de como intervir em determinadas situações pedagógicas existentes no contexto da sala de aula.

Mas, para auxiliar a ação pensante do professor/a é essencial que haja o estímulo para o aprendizado através das ações individuais e momentos constantes de formação continuada.

## **2.7 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A APLICABILIDADE DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

A formação continuada de professores, na educação de Jovens e Adultos começou a ser evidenciada a partir do principal marco legal, datado no ano de 1988, ou seja, a aprovação da Constituição Federal, que garante importantes avanços neste campo e é um fato importante no processo histórico e político da educação.

É importante ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos se compõe de vários desafios no contexto da história educacional de nosso

país.

Saviane (2000) evidencia, em suas pesquisas, outro aspecto significativo ocorrido em 1996, que foi “a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN nº 9394/96.” Assim sendo, promulgou-se a primeira referência sobre a EJA no Título III, Artigos 4º e 5º, trazendo um significativo ganho à educação de adultos, institucionalizando esta modalidade de ensino.

Como percebemos, mesmo havendo iniciativas legais, as ações a favor do direito a uma política de educação demandaram tempo. A formação continuada dos professores está prevista no Artigo 62 da LDB 9394/96, em seu parágrafo 1º. Todavia, com o passar do tempo, foi acrescido pela Lei nº 12.056, de 13-10-2009, que diz: “A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

Estes fatos ocorridos, por si só, não garantem a efetividade da formação continuada. Assim, os educadores organizados buscam por este direito. E, com o passar dos tempos, observamos nas esferas: Estadual e Municipal legislações que novamente reafirmam este pleito. A exemplo disso, temos os Planos: Estadual de Educação e o Plano Municipal de Educação de Nazaré da Mata e Vicência -PE/Brasil, que asseguram iniciativas acerca das políticas públicas voltadas para a EJA.

A intenção de apresentar estes aspectos históricos nada mais é do que lembrar que a modalidade de ensino EJA, apesar de ter um arcabouço legal paralelo a esta questão, tem grandes dificuldades e está longe de ser prioritária, uma vez que existe uma dívida social com o público que dela faz parte.

E a cada ano letivo é possível perceber propostas que são apresentadas aos professores da Educação de Jovens e Adultos - EJA, que advêm de um esforço significativo, reconhecemos, mas deixam lacunas diante das diversas necessidades e da real situação vivida no contexto da EJA.

Questões estas, que a todo tempo, são evidenciadas por todos que fazem a modalidade. Acreditamos que as políticas educacionais pensadas com intuito de garantir a formação continuada não são específicas a esta modalidade, e a assistência pedagógica necessária passa a assumir um perfil não sistematizado e fica desprovida de algumas características essenciais ao trabalho desenvolvido na EJA, tais como: a não consideração dos contextos: socioeconômico, cultural, desafios das escolas e também suas potencialidades.

Na verdade, os esforços se voltam às questões tradicionais con-teudistas. Portanto, o que acreditamos ser relevante a esta modalidade são políticas educacionais que tratam da formação continuada docente por meio de metodologias participativas, que considerem os(as) profes-sores(as) como sujeitos(as) de sua formação no contexto em que estão atuando, assim como defende Barcelos (2014, p.82):

Os educadores da EJA são os mais recentes andarilhos da educação brasileira. Há que lhes dar atenção. Escutá-los com cuidado. Ouvi-los mais devagar. Atentar para suas histórias. Elas são feitas de pedaços de vida e de morte. De sucesso e de fracassos. De avanços e recuos. De alegrias e tristezas. Suas mãos podem estar vazias de verdades, mas seus corações e mentes estão cheios de ideias, de desejos, de aprendi-zados.

Nesta perspectiva, entendemos a luta por programas de Forma-ção Continuada que auxiliem as urgências a essa modalidade de ensino, a garantia do direito de educadores/as, na perspectiva de termos me-nores índices de analfabetismo, de evasão e reprovação escolar, como também de cidadãos participantes na sociedade. É grande a necessidade da formação continuada, além de tudo, esse é um compromisso firmado pelos entes federados, porém na prática se distanciam de ações que po-dem adotar implementações e ampliações a partir de políticas públicas de formação inicial e continuada dos professores.

Quem faz educação sabe que este é um elemento que favorece a prática pedagógica dos professores/as, é relevante, provoca a refle-xão sobre a prática educacional, como também busca aperfeiçoamento técnico, ético e político. Tudo isso, na tentativa de garantir o direito à educação. Capucho (2012, p.63), chama atenção, ressaltando que:

Ao pensarmos na formação de professores/as para atuação no âmbito da EJA, refletimos so-bre a possibilidade de uma prática pedagógica efetivada no marco da educação em Direitos Humanos, pois apesar dos avanços na legis-lação internacional e nacional, há uma grande distância entre os direitos positivados e a rea-lidade concreta das violações dos direitos hu-manos.

São perceptíveis os avanços e estagnações vividas na história da educação brasileira, grandes discussões precisam ser a todo tempo retomadas, porém as ações necessárias não acompanham o desenrolar das políticas educacionais, e isso é percebido nas várias esferas. Logo, tais dificuldades interferem diretamente na aplicabilidade do currículo na Educação de Jovens e Adultos.

Diante disso, é pertinente investigar nesta pesquisa, o objeto empírico: formação continuada proposta da Educação de Jovens e Adultos, como também os saberes dos docentes desta modalidade e perceber o desempenho do trabalho em sala de aula, discutir e analisar como a Educação de Jovens a Adultos precisa ser (re)vista, de forma mais atenta, para que seja ofertada à população estudantil com maior qualidade.

É notável, também, a necessidade de perceber o que está proposto nos documentos oficiais e comparar entre o que é feito, pois, muitas vezes, as propostas de estudos apresentadas não condizem com a realidade e não promovem conexões significativas com as práticas profissionais. Segundo Tardif (2002, p.104),

os saberes profissionais são plurais, provém de fontes sociais diversas (família, escola, universidade etc.) e são adquiridas em tempos sociais diferentes: tempo de infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira...são sociais também porque, em certos casos, são explicitamente produzidos e legitimados por grupos sociais, como pesquisadores universitários, por exemplo, as autoridades curriculares etc.

Diante do exposto por Tardif (2002), podemos considerar que os aspectos sociais são reais e importantes na construção e reconstrução dos saberes. É perceptível, assim, a importância de trilhar por este caminho, que é complexo. Porém, acreditamos que só há aprendizagem quando o conteúdo traz na sua essência algo significativo para os estudantes, na maioria das vezes, por apresentar relação com as vivências.

Ademais, é pertinente analisar os aspectos que definem o objeto teórico desta pesquisa que é o currículo especificado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, objetivando mapear as suas concepções teóricas e as políticas curriculares utilizadas, investigar vivência de práticas pedagógicas que inter cruzam os saberes curriculares com os saberes do sujeito da Educação de Jovens e Adultos e analisar as concepções

do currículo apresentadas pelos docentes à luz da formação continuada e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens Adultos.

Evidenciamos, assim, a necessidade de investimentos e as vivências não só por parte das instituições como também em relação aos próprios docentes, pois a formação continuada, quando pensada e realizada considerando os elementos referenciados por Gadotti (2003), pode efetivamente proporcionar reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão, construção teórica, autoconhecimento, e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

Neste momento, é enfatizada a importância de perceber o que faz, como se faz, considerando os saberes existentes, provocando a construção de novos aprendizados, entendendo que se inicia um processo de reflexão crítica sobre a prática.

E, acerca deste pensamento, é importante salientar que Freire (1979, p. 43- 44) diz que:

[...] 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 [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser e porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

Assim, imprimir propostas de formação continuada que se fundamentam na observação do fazer pedagógico como possibilidade de melhoria à prática é de suma importância para professores da EJA, pois poderão redefinir e minimizar fazeres tradicionais que, com o passar dos anos, tornam o trabalho pedagógico enfadonho e, conseqüentemente, não agregam conhecimentos que geram transformação e impacto nos contextos profissionais e escolares - o que passa a ser prejudicial para a população que usufrui desta modalidade.

É essencial o estudo desta natureza no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pois possibilita uma observação racional dos fatos, permite a interpretação e explicação adequadas de

estudos; fundamentam princípios para se manterem as iniciativas que promovem e mobilizam novos saberes e, conseqüentemente, provocam interesse e construção de novos conhecimentos.

A Educação de Jovens e Adultos tem suas especificidades e os pesquisadores da área, que são aqui citados, trazem reflexões acerca não só da formação continuada de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, mas também apontam situações diversas encontradas no contexto escolar, frente às metodologias de trabalho que refletem no fazer pedagógico dos professores da EJA.

Segundo Imbernón (2010, p.13):

É necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e fornecer políticas e práticas de formação. Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e o seu processo de incorporação e formação.

Nesta perspectiva, esta pesquisa seguirá fundamentada nos pensamentos de teóricos que reafirmam a importância da formação continuada e sua relação teoria e prática, como também será alicerçada por linhas de pensamentos que enfatizam elementos significativos sobre a complexibilidade da questão aqui estudada.

Seguiremos apresentando: António Nóvoa (1991), Maurice Tardif (2002), Francisco Imbernón (2010, 2011) e Cleuzira Custódia Pereira, (2010), Valdo Barcelos (2014), Vera Capucho (2012) e Miguel G. Arroyo (2017).

### **3. MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1 A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO**

O todo conhecimento científico abre um leque para novos conhecimentos. Nesse contexto, é importante compreender que os progressos do conhecimento não significam a eliminação do conhecimento



anterior. Estamos numa nuvem de desconhecimentos e incertezas produzida pelo conhecimento. E a produção dessa nuvem é um dos elementos do progresso, desde que o reconheçamos. De acordo com Morin (2010), “conhecer é negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido que se reconstitui incessantemente, porque toda solução produz nova questão” (MORIN, 2010, p. 104).

Para Morin (2010), o conhecimento não é puro, independente de seus instrumentos e não só de suas ferramentas materiais, mas também de seus instrumentos mentais que são os conceitos, explicando que a teoria científica é uma atividade organizadora da mente, que implanta as observações, o diálogo com o mundo dos fenômenos. Portanto, o autor afirma que é preciso conceber uma teoria científica como uma construção.

Considerando Ramos (2009), o ensino ou o estudo por pesquisa e por processamento da informação é importante para adquirirmos novos conhecimentos. A pesquisa é um procedimento formal com método, requer tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para se descobrir verdades, veracidade dos fatos, fenômenos, eventos. O conhecimento é concebido pela beleza de suas possibilidades quando em contato com a nossa aprendizagem.

A busca do ser e do saber uno e múltiplo nos revela uma ciência que, mais do que ser a detentora de verdades absolutas e imutáveis, nos aponta para um caminho de novas descobertas e novas verdades que aceitam a complexidade como uma realidade reveladora, na qual o ser humano é ao mesmo tempo sujeito e objeto de sua construção de aprendizagem e de compreensão do mundo (PETRAGLIA, 2003).

De acordo com Sacristán (2008), a nossa estrutura e conteúdo corresponderiam à novas formas de pensamento num mundo em que os saberes fluem e mudam com uma rapidez e uma identidade mais instável. As aplicações do conhecimento científico transformaram os processos produtivos, as formas de vida, as formas de ver o mundo, e exigiram um ritmo acelerado de mudanças que afetaram o desenvolvimento do próprio conhecimento. Os conhecimentos tornam a aparecer muitas vezes de forma prospectiva e renovada com uma força maior em todos os aspectos. Diante do exposto, necessitamos criar “novas condições para a sociedade que agora vemos instável, mutável e incontrolada, em que aparecem e desaparecem novos referentes para o sujeito e se alteram as relações sociais em que está imerso” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p.48).

De acordo com Sousa (2011), o conhecimento científico pós-

-moderno em educação tem a ver com uma determinada situação, determinado local e determinados atores, *hic et nunc* (aqui e agora), sem pretensões de generalizar. Ao invés de estudar grandes grupos, foca-se o interesse por pequenos e grupos e/ou comunidades, ou seja, a escola, a turma, o grupo de professores, ou apenas um único professor. O conhecimento científico em educação não é menos exigente na compreensão do seu objeto, pois exige uma visão histórica do contexto estudado, a partir do passado, porque qualquer situação está ligada às suas raízes históricas e antropológicas.

O conhecimento científico em educação não nos dá certezas absolutas, nem as seguranças que o determinismo impessoal, anônimo e superior conferia. Nem é pela quantificação dos dados ou rigor das medições e do seu tratamento estatístico que se conclui sobre a verdade dos fatos observados. A refutabilidade permanente das conclusões que chegamos na investigação representa um fato decisivo que opõe a ciência às crenças e aos dogmas religiosos ou ideológicos. Diante do exposto, a autora afirma que um objeto de investigação é incerto e instável (SOUSA, 2011).

Concluindo esta explicação sobre a importância do conhecimento científico, *last but not least* (por último, mas não menos importante), o conhecimento científico pós-moderno em educação assume a subjetividade do investigador como ferramenta de pesquisa, valoriza suas concepções e representações não só dele próprio, como sujeitos de investigação, numa análise dos significados conferidos às situações em observações, direcionando para as investigações de caráter etnográfico e de pesquisa-ação. “Dizemos, por isso, que é um objecto de estudo e investigação em que a questão da implicação pessoal e subjetiva do investigador está sempre presente”. (SOUSA, 2011, p. 81).

## 3.2 TIPOS DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

### 3.2.1 Pesquisa com abordagem qualitativa

O presente estudo está estruturado nas abordagens qualitativa e quantitativa, mesmo compreendendo que a investigação qualitativa é mais pertinente às pesquisas na área da educação. Entendemos que o aporte dado por ela auxilia no estudo detalhado da aplicabilidade do currículo e no real papel da formação continuada, vivência de estudos dos professores/as da modalidade de jovens e adultos. Enfatizamos que

a abordagem quantitativa foi utilizada para facilitar o entendimento dos dados estatísticos, porém, nas análises e descrições, procuramos fazer inferências e apresentar os porquês do fenômeno estudado.

Desse modo, apresentamos inicialmente os conceitos e as características da investigação qualitativa. Segundo Knechtel (2014, p.101-102), a pesquisa qualitativa apresenta características importantes, pois:

Ressalta a natureza socialmente construída da realidade; relação entre o pesquisador e o objeto de estudo; ênfase nas qualidades e nos processos, com destaque para a forma como a experiência social é criada e adquire significado; utiliza entrevistas e observação detalhada (métodos interpretativos); estuda casos específicos; valoriza as descrições detalhadas; faz uso de narrativas históricas, materiais biográficos e autobiográficos.

Tais características apresentadas por Knechtel (2014) dialogam com os objetivos propostos no contexto desta pesquisa acerca do fazer pedagógico na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o que contribui na percepção e vantagem no emprego desta abordagem. Constatamos que a abordagem citada nos auxiliou bastante a compor uma visão abrangente dos problemas, fornecendo-nos um enfoque diferenciado para a compreensão da realidade.

Macedo (2010, p. 51) afirma que “a pesquisa qualitativa necessita de usuários igualmente qualificados para torná-la válida e reconhecida em sua utilidade individual social e ecológica”. O autor chama atenção que não adianta se fazer pesquisa qualitativa sem utilizar seus resultados em prol de mudanças e de transformações no ambiente pesquisado.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com dados quantitativos. Trata-se de uma abordagem que tem como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o subjetivo. De acordo com Oliveira (2008),

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para explicar em profundidade o significado e

as características de cada contexto em que encontra o objetivo de pesquisa. Os dados podem ser obtidos através de uma pesquisa bibliográfica, entrevistas, questionários, planilhas e todo instrumento (técnica) que faz necessário para a obtenção de informações (OLIVEIRA, 2008, p.60).

Mediante o exposto pela autora, na pesquisa qualitativa, preocupa-se em detalhar o objeto de estudo de forma descritiva, uma vez que não nos interessa quantificar, pois a utilização dados estatísticos é apenas para tornar mais claros e evidentes os valores numéricos encontrados. Na presente pesquisa, os dados foram coletados através de observações, pesquisa documental (documentos oficiais), questionários, dentre outros.

Lira (2014) ressalva que a pesquisa qualitativa é sempre descritiva, porque as informações que forem obtidas não são quantificadas necessariamente, mas interpretadas, destacando que, no momento de interpretar, o autor atribui significados aos fenômenos observados e coletados em campo, apoiando-se em teóricos que já estudaram a temática. Por intermédio dessa metodologia, tivemos uma compreensão profunda da temática estudada: a importância da Educação de Jovens e Adultos e sua complexidade.

Considerando o que Turato (2003, p.195) assevera, os métodos qualitativos devem ser chamados de “[...] compreensivo-interpretativos, uma vez que seu objeto são as significações ou os sentidos dos comportamentos, das práticas e das instituições realizadas ou produzidas pelos seres humanos.” Constatamos que a abordagem citada nos deu subsídios expressivos durante a pesquisa de campo essenciais no momento das análises. A presente pesquisa ocorreu nas escolas públicas municipais que disponibilizam a modalidade EJA, Colégio Monsenhor Carlos Calábria - Nazaré da Mata e Escola Municipal Luiz Maranhão - Vicência-PE/Brasil.

Sabemos que a pesquisa qualitativa, por apresentar características voltadas à realidade, permite a relação entre o pesquisador e o objeto de estudo. Desse modo, segundo Knechtel (2014, p.101-102), a pesquisa qualitativa apresenta características importantes enquanto abordagem, pois:

Ressalta a natureza socialmente construída da realidade; relação entre o pesquisador e o

objeto de estudo; ênfase nas qualidades e nos processos, com destaque para a forma como a experiência social é criada e adquire significado; utiliza entrevistas e observação detalhada (métodos interpretativos); estuda casos específicos; valoriza as descrições detalhadas; faz uso de narrativas históricas, materiais biográficos e autobiográficos.

Dessa forma, consideramos a seguinte problematização: De que maneira a formação continuada de professores/as contribui para a aplicabilidade do currículo na Educação de Jovens e Adultos? Essa norteou todo o processo de pesquisa, da mesma forma que: 1. Quais são as concepções teóricas do currículo e as práticas pedagógicas existentes no fazer pedagógico da EJA nos municípios pesquisados? 2. Há práticas pedagógicas na EJA que inter cruzam os saberes curriculares com os saberes dos estudantes da EJA? 3. Diante das concepções de currículo apresentadas pelos docentes, à luz da formação continuada, quais as implicações para o processo ensino-aprendizagem?

Seguimos instrumentalizando o tipo de pesquisa escolhida, que é a pesquisa-ação, pois um entendimento de que é uma ferramenta metodológica que direciona de forma expressiva as ações desenvolvidas dentro da abordagem pesquisa qualitativa, nos oportunizou novas perspectivas de observações e vivências durante todo o percurso. É pertinente salientar que alguns teóricos conceituam diferentemente a pesquisa-ação, enquanto Thiollent (2011, p. 14) afirma:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo operativo ou participativo.

Ele demonstra que, neste contexto, a ferramenta se utiliza da participação, e investiga a ação para realizar intervenções a partir do auto senso, confronto das ações. Enquanto que pesquisa-ação, segundo Tripp (2005), revela que uma das muitas diferentes formas de investigação-ação é definida como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática.

Nesse sentido, entende-se que as definições se completam, pois, com na pesquisa-ação, existe o envolvimento do pesquisador com o fenômeno pesquisado, com os sujeitos da pesquisa, o que possibilita fazermos uso de diagnósticos, avaliarmos, identificando possibilidades outras para intervir na realidade. Por este motivo, utilizamos este tipo de pesquisa.

Assim sendo, optamos por analisar os dados que foram coletados por meio dos seguintes instrumentos: questionário, que é um procedimento de coletas e, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido como:

Técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Uma vez aplicado o questionário aos professores, técnica viável e pertinente, por se tratar de um problema cujo objeto de pesquisa corresponde a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento dos professores dos diversos componentes curriculares, sendo de: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Biologia e Inglês, posteriormente, utilizamos o Grupo Focal, que é definido por Morgan (1997) in Gondim (2003 p.151) como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador, ou seja, foi considerada a interação entre os participantes da Educação de Jovens e Adultos e o pesquisador, a partir do momento em que se obteve os dados por meio da discussão de tópicos exclusivos e diretos.

O grupo focal, como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizado também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (VEIGA; GONDIM, 2001).

Nesta perspectiva, acreditamos que o estudo contribuiu para o desenvolvimento das potencialidades, no que diz respeito à formação continuada, sugerindo o cuidado nos processos reflexivos de capacidade crítica, como também não perder de vista as mudanças no currículo.

Nesta proposta investigativa, buscamos evidências no que diz respeito às contribuições da formação continuada de professores na

aplicabilidade do currículo da Educação de Jovens e Adultos através da pesquisa documental, estudos com um grupo focal e uso de questionário.

Neste contexto, a pesquisa documental se faz necessária para que possamos analisar a proposta de educação para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, suas diretrizes curriculares e currículo de Pernambuco e Base Nacional Comum Curricular.

De acordo com Neves (1996, p.01),

[...] a maioria, os estudos qualitativos são feitos no local de origem dos dados: não impedem o pesquisador de empregar a lógica do empirismo científico (adequada para fenômenos claramente definidos), mas partem da suposição de que seja mais apropriado empregar a perspectiva de análise fenomenológica, quando se trata de fenômenos singulares e dotados de certo grau de ambiguidade).

Neste sentido, adotamos como *lôcus* de pesquisa duas escolas de diferentes municípios da Mata Norte de Pernambuco. As escolas têm realidades sociais semelhantes e algumas iniciativas de organização gerencial distintas, o que é natural, uma vez que observamos um esforço grandioso das equipes de trabalho diante da complexibilidade existente na modalidade EJA.

Nesse contexto, esperamos entender melhor o processo social que chega até a escola, adotando método qualitativo. Porém, salientamos a necessidade eventual de contrastar dados, no sentido de completar ou contribuir em aspectos dela.

Jick (1979, p.602) *in* Neves (1996, 02) chama a combinação de métodos quantitativos e qualitativos de “triangulação”. Faz referência a outros autores, como Campbell e Fiske, que, em 1959, propuseram a denominação “validação convergente” ou multimétodo, com sentido semelhante.

Assim, no início da coleta de dados, utilizamos de forma reduzida o método quantitativo e, posteriormente, o método qualitativo, ressaltando que no processo conclusivo do estudo ambos se complementaram.

### 3.2.2 Investigação quantitativa

As estratégias metodológicas adotadas nesta pesquisa terão um misto de métodos quantitativos e qualitativos. Foi necessário adotar tal abordagem, uma vez que Pope e Mays (1995, p.42) *in* Neves (1996, p. 02) afirma que:

Os métodos quantitativos e qualitativos não se excluem. Embora difiram quanto à forma e a ênfase, os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos. pode-se distinguir o qualitativo do quantitativo. Mas não será correto dizer que guardam relação de oposição.

Essa abordagem visa uma maior integração com o objeto de estudo, na perspectiva de melhor compreensão das situações. Utilizamos pesquisa-ação, pois trata-se de uma ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa que oportuniza novas perspectivas de observação. Os instrumentos utilizados na amostra foram o questionário e o grupo focal. É salutar, ainda, adentrar questões específicas e frisar que os dados apresentados foram analisados pela técnica de análise do conteúdo. Silva e Fossá (2015) afirmam que a análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que analisa o que foi feito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador.

Sabemos que a pesquisa qualitativa, por apresentar características voltadas a realidade, permite a relação entre o pesquisador e o objeto de estudo. Desse modo, segundo Knechtel (2014, p.101-102), a pesquisa qualitativa apresenta características importantes enquanto abordagem, pois:

Ressalta a natureza socialmente construída da realidade; relação entre o pesquisador e o objeto de estudo; ênfase nas qualidades e nos processos, com destaque para a forma como a experiência social é criada e adquire significado; utiliza entrevistas e observação detalhada (métodos interpretativos); estuda casos específicos; valoriza as descrições detalhadas; faz uso de narrativas históricas, materiais biográficos e autobiográficos.



Portanto, para a elaboração da presente dissertação, as seguintes etapas seguirão com a elaboração da problematização: De que maneira a formação continuada de professores/as contribui para a aplicabilidade do currículo na educação de jovens e adultos?

### 3.2.3 Universo da pesquisa

No que diz respeito ao universo da pesquisa, aspectos da modalidade EJA dos municípios de Nazaré da Mata e Vicência -PE/Brasil serão analisados a fim de investigar de que maneira a formação continuada de professores/as contribui para a aplicabilidade do currículo na Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, faz-se necessário elencar aspectos educacionais, bem como sociais e geográficos.

Nazaré da Mata é um município brasileiro da Zona da Mata do Estado de Pernambuco, com uma altitude média de 89 metros acima do nível do mar. Segundo o último censo do IBGE, possui 30.796 habitantes. Destes, cerca de 3.000 (10,26%) estão matriculados nesta rede de ensino, que atende às modalidades da Educação Infantil, Fundamental e EJA. A Rede Municipal de Educação é composta por 14 escolas, sendo 06 rurais e 08 urbanas. O quadro docente é formado por 270 professores, onde 99% são graduados, 70% especialistas, 13,5% são mestres e 5,4% de Doutores.

Já o Município de Vicência-PE, localizado no vale do Siriji, próximo aos pés da Cordilheira das Mascarenhas, microrregião da Mata Setentrional pernambucana, é composto pela serra de Jundiá, Tipi e Neves. Possui uma população estimada de

29.231 habitantes. Destes, cerca de 4.800 (6,08%) estão matriculados nesta Rede de ensino, que atende às modalidades da Educação Infantil, Fundamental e EJA. A Rede Municipal de Educação é composta por 20 escolas, sendo 04 rurais e 16 urbanas. O quadro docente efetivo é formado por de 295 professores. Acrescente-se que, nessa Rede de ensino, há professores com vários níveis de escolaridade: cerca de 293 professores são graduados, 200 deles especialistas e 06 professores mestres.

Em ambos os municípios não há turmas da alfabetização da modalidade EJA, apenas turmas do Primeiro e Segundo segmentos, denominadas de 1ª e 2ª Fase e 3ª e 4ª Fase, que equivalem, respectivamente, aos Anos Iniciais e Finais.

Essas turmas ocorrem no período noturno e, em virtude do bai-

xo número de matrículas, os municípios optaram por ofertar a modalidade apenas em uma única unidade escolar, garantindo a condição de transporte para estudantes residentes em demais comunidades. Dito isso, a comunidade discente é constituída, em sua maioria, por jovens que estão em distorção idade-série, e adultos trabalhadores que buscam concluir os estudos. Há, ainda, idosos que têm o desejo de aprimorar-se no mundo das letras.

### 3.4 Objeto de estudo da pesquisa

Nesta pesquisa foi priorizada a metodologia qualitativa, para tentar obter informações aprofundadas sobre o que move o fazer e o pensar dos professores/as da modalidade EJA diante da formação continuada e as exigências de aplicabilidade de uma proposta de currículo. Porém, adotaremos a menor proporção do método quantitativo, com intuito de melhor esclarecimento. Como afirma Neves (1996 p. 02):

Uma pesquisa pode revelar a preocupação em diagnosticar um fenômeno (descrevê-lo e interpretá-lo); o autor poderia também estar preocupado com explicar esse fenômeno, a partir de seus determinantes, isto é, as relações denexo causal. Tais pontos de vista não se contrapõem; na verdade complementam-se e podem contribuir, em um mesmo estudo, para um melhor entendimento do fenômeno estudado.

Sabemos que esse tipo de pesquisa tem particular relevância, pois o fazer pedagógico das escolas lida com a diversidade social. O objetivo é desenvolver um entendimento da prática, percebendo concepções teóricas de currículo defendidas pelos professores/as em contraponto com as políticas curriculares utilizadas nos municípios.

Desta forma, comprometemo-nos a analisar nos questionários as práticas que inter cruzam saberes: professores e estudantes, bem como as implicações que surgem no processo de ensino-aprendizagem à luz das formações continuadas propostas.

### 3.5 Caracterização dos LOCI 1 e 2 e os sujeitos da pesquisa

O Colégio Municipal Monsenhor Carlos Neves Calábria tem como matrícula nº 160.026, INEP nº 26178400, Portaria nº 5678 de 13/11/2014 – D.O.E 14/11/2014,

e integra a Rede Municipal de Ensino de Nazaré da Mata -PE localizada na Rua: Nunes Machado – bairro do Juá.

Desde 2006, vem desempenhando serviços educacionais nesta comunidade. Atualmente, atende a um público de aproximadamente 150 famílias moradoras desta comunidade e circunvizinhas, atuando com quantitativo de 197 estudantes matriculados, divididos em três turnos funcionais (CENSO ESCOLAR, 2022).

O quadro de funcionários é composto por 01 (uma) diretora e 01 (uma) vice- diretora, 01 (uma) secretária escolar, 03 auxiliares administrativos, 15 (quinze) professoras do ensino fundamental sendo: Anos iniciais - 01 (uma) professora e 07 (sete) professores do 6º ao 9º Ano; Anos Finais – 07 (sete) professores da Modalidade EJA; 02 Coordenadoras de biblioteca ; 2 (duas) Coordenadoras Pedagógicas; 03 (três) merendeiras; 07 (sete) auxiliares de serviços gerais, 02 (dois) porteiros e 02 (dois) vigias (CENSO ESCOLAR, 2022).

A estrutura física da escola é composta por 01 (uma) secretaria, 01 (uma) sala de professores, 01 (um) banheiro para professores, 01 (um) banheiro para serventes, 04 (quatro) banheiros para meninos, 04 (quatro) banheiros para meninas, 01 (um) banheiro adaptado à acessibilidade, 04 (quatro) salas de aula, 01 (um) pátio, 01 (um) laboratório de informática (desativado), 01 (uma) cozinha, 01 (um) refeitório, 01 (um) auditório, 01 (uma) biblioteca e 01 (uma) Sala de Atendimento Educacional Especializado (CENSO ESCOLAR, 2022).

Quanto aos sujeitos desta pesquisa, foram 06 (seis) professores e professoras, da Modalidade EJA, sendo dos professores da 1º, 2º, 3º e 4ª Fase. Quanto ao gênero, tivemos 01 (um) professor do sexo masculino e 05 (cinco) do sexo feminino. Nesse sentido, incluímos nesta dissertação a equipe da coordenação pedagógica, todos com vínculo efetivo.

Já a Escola Municipal Luiz Maranhão tem como matrícula INEP nº 26091717, Portaria nº 5678 de 13/11/2014 – D.O.E 14/11/2014, integra a Rede Municipal de Ensino de Vicência-PE, localizada na Praça Armando Monteiro.

Desde 1988, vem desempenhando serviços educacionais nesta comunidade. Atualmente, atende a um público de aproximadamente 350 (trezentas e cinquenta) famílias moradoras desta comunidade

e circunvizinhas, atuando com quantitativo de 808 (oitocentos e oito) estudantes matriculados, divididos em três turnos funcionais. (CENSO ESCOLAR, 2022).

O quadro de funcionários é composto por 01 (uma) diretora e 01 (uma) vice- diretora, 01 (uma) secretária escolar, 12 (doze) auxiliares administrativos, professoras do Ensino Fundamental, sendo: Anos iniciais - 05 (cinco) professoras e do 26 (vinte e seis) professores do 6º ao 9º Ano; Anos Finais - 05 (cinco) professores da Modalidade EJA, 14 (quatorze) Coordenadoras da Sala de Leitura; 03 (três) Coordenadoras Pedagógicas; 03 (três) merendeiras; 03 (três) auxiliares de serviços gerais, 3 (três) porteiros e 01(um) vigia (Censo Escolar , 2022).

A estrutura física da escola é composta por 01 (uma) secretaria, 01 (uma) sala de professores, 02 (dois) banheiros para professores, 01 (um) banheiro para serventes, 07 (sete) banheiros para meninos, 07 (sete) banheiros para meninas, 01 (um) banheiros adaptados a acessibilidade, 14 (quatorze) salas de aula, 01 (um) pátio, 01 (um) laboratório de informática e 01(uma) sala de multifuncional (CENSO ESCOLAR, 2022).

Quanto aos sujeitos desta pesquisa, foram 05 (cinco) professores da Modalidade EJA, sendo os professores da 1º, 2º, 3º e 4ª Fase. Quanto ao gênero tivemos 02 (dois) professores do sexo masculino e 03 (três) do sexo feminino.

Nesse sentido, incluímos nesta dissertação a equipe da coordenação pedagógica, com vínculo efetivo.

Assim, não farão parte dessa investigação os demais professores de outras modalidades de ensino, haja vista a objetividade da investigação ter um direcionamento para a modalidade EJA.

### **3.6 Amostra da pesquisa**

A população estudada é composta por professores da modalidade de EJA, de ambos os sexos e todas as raças, que são efetivos ou contratados das Redes de Ensino Municipais de Nazaré da Mata e Vicência - PE/Brasil.

### **3.7 Técnica de coleta de dados**

As coletas dos dados foram realizadas em ambas as escolas atra-

vés de um questionário on-line. Porém, antes da aplicação dele, houve um momento de conversa em cada uma das Unidades Escolares, para abertura de um espaço de fala e apresentação da vivência da aula atividade, a fim de que os colegas professores pudessem entender do que se tratava a pesquisa.

Os sujeitos envolvidos se dispuseram a participar, respondendo o questionário e se colocando à disposição para momentos de estudos quando necessário. Este momento foi registrado na intenção de compreender os propósitos de investigação do estudo. Acrescentamos, ainda, que nesse momento foram discutidos e elucidados os aspectos éticos da pesquisa apresentados nos termos de consentimento.

Neste contexto, reunimos em cada unidade escolar as gestoras juntamente com as coordenadoras pedagógicas para que pudessem entender a importância deste trabalho acadêmico a ser desenvolvido nessas unidades escolares que atendem a modalidade EJA.

Os instrumentos utilizados para coleta dos dados foram: conversa formalizada no momento da aula atividade, em que ficou acordado quem gostaria de participar do grupo de estudos e, uma vez acordado, poderiam responder ao questionário online.

Salientamos que foi utilizado o questionário online em virtude, de estarmos em um período pandêmico e ficou acordado que haveria a participação voluntária na pesquisa e, em caso de dúvida, os colegas professores poderiam realizar o contato com a pesquisadora via WhatsApp.

As informações contidas nas respostas dadas foram vistas de forma satisfatória, os professores se questionaram realizando a autoavaliação e identificando também possibilidades de melhorias, caso houvesse a efetivação das políticas públicas municipais.

A análise dos dados é um procedimento de pesquisa no qual o pesquisador interpreta e analisa o material coletado para correlacionar com referencial teórico, com base nos objetivos da pesquisa.

O questionário foi composto por questões com abordagens qualitativas e quantitativas. As considerações sobre as análises quantitativas serão feitas através de estatística descritiva e os dados serão tabulados e analisados por meio do programa *statistical package for social sciences* 21.0 (SPSS) para *Windows*, com exploração dos métodos estatísticos para análise e associação dos dados.

Nas análises qualitativas, utilizaremos as respostas apresentadas pelos professores via *Google forms*. O *Google Forms* é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, podemos produzir pesquisas

de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções.

A pesquisa necessitava de *feedback* sobre as questões, e o público do grupo focal não dispunha de horários disponíveis diversificados. Então, essa foi uma estratégia que pôde atender a todos.

Os dados foram analisados descritivamente. Foram aplicados questionários para os professores e para os coordenadores da modalidade de EJA nas escolas municipais supracitadas que constam no Apêndice.

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados da pesquisa foram coletados através do Google Forms, instrumento que auxiliou o envio aos professores e as devolutivas da pesquisa. Utilizamos desses mecanismos, uma vez que o grupo focal não apresentou horário disponível para estudos presenciais; utilizamos o momento da vivência de aula atividade, para apresentação e esclarecimentos sobre a pesquisa. Salientamos que o período era de pandemia, e os riscos de contágio, ainda eram uma realidade. Desta forma, optamos por seguir os trabalhos, alinhando as ações dessa forma.

Assim, nesta seção, apresentaremos as informações obtidas no questionário aplicado com professores/as que tem uma vivência pedagógica na Modalidade EJA no período dos últimos cinco anos, pertencentes às duas das Redes Municipais de Ensino, da Mata Norte de Pernambuco. Faremos análise à luz do referencial teórico utilizado nesta pesquisa.

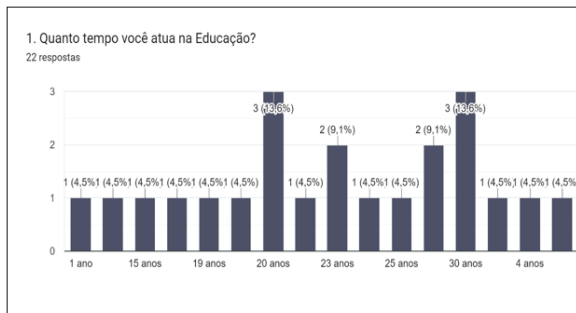
A amostra foi composta por 22 (vinte e dois) professores, e (02) coordenadores pedagógicos e (01) supervisor escolar. Totalizando 25 (vinte e cinco) profissionais.

No que se refere a professor/as a amostra está composta da seguinte forma: 50% (11) de Nazaré da Mata e 50% (11) de Vicência. Os professores serão nomeados com a letra (D - docente), junto a uma sequência numérica (D1, D2 e assim sucessivamente) na sequência apresentaremos as perguntas identificadas da seguinte forma (P), as quais também terão numeradas e conseqüentemente seguidas de suas respectivas respostas. Enquanto que o Coordenador Pedagógico será identificado por (CP) juntamente aos numerais sequenciados.

Serão listados os professores inicialmente, assim, buscamos saber dos professores entrevistados: **P1**-Quanto o tempo que atuam na educação: 4.5% (1) professor(a) atua a mais de trinta anos, 45,5% (10)

atuam de 21 a 30 anos, seguindo 36,4% (08) de 11 a 20 anos; 9,1% (2) professores atuam de 02 a 10 anos; e 4,5% (01) com 01 ano de atuação.

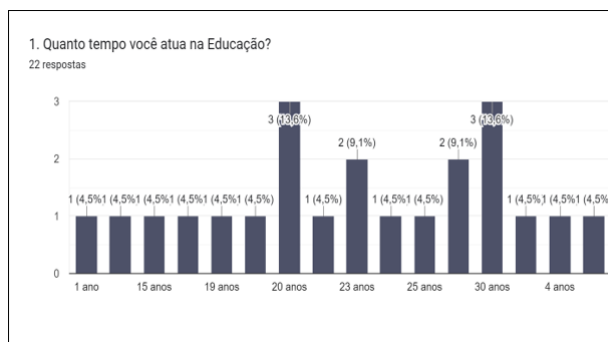
**Gráfica 1:** Tempo de atuação na educação professores/as pesquisados



**Fonte:** NRBRAGA - 2023.

Seguimos questionando: **P2-** Desse período de atuação, há quantos anos estão dedicados à modalidade EJA. 4,5% (1) professor a menos de um ano, 40,9% (9) professores atuam de 1 a 5 anos; 18,2 (4) professores atuam de 6 a 10 anos; 18,2% (4) professores atuam de 11 a 15 anos; 13,6% (3) professores atuam na EJA de 16 a 20 anos; e 4,5% (1) não apresentou resposta.

**Gráfico 2:** Tempo de atuação dos professores na modalidade EJA.



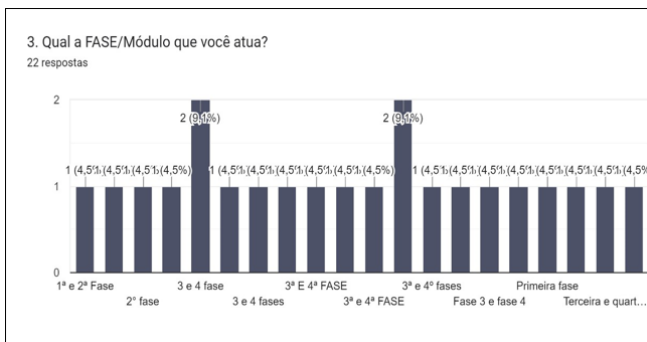
**Fonte:** NRBRAGA - 2023.

Dito isso, um número de professores/as demonstra conhecimentos dessa modalidade de ensino e, portanto, já entende a necessidade do currículo ideal e compatível com a vida que levam os estudantes trabalhadores da EJA.

Ranghetti (2011, p.109) ressalta que: “o entendimento de que a escola tem papel fundamental e uma missão cultural na produção da cultura e dos saberes. Portanto, esta se transforma em ponto chave para articulação desses saberes”. E continua citando Cruz (2007, p.197) “(...) os professores são seus catalisadores, acelerando ou retardando o processo. A atuação do professor é estratégica, exercendo um papel de tradutor da ideia oficial para o contexto da prática”.

Na sequência, a pesquisa busca saber: **P3** Qual a Fase/Módulo que os professores atuam?

**Gráfico 3:** Distribuição dos professores por Fase.



A pesquisa também constata que, atualmente não há turmas de alfabetização, os municípios durante alguns anos, anteriores a 2018 compuseram essas turmas em parcerias com a União e o Estado de Pernambuco, através de Programas, essa política de educação nos últimos cinco anos, não teve a parceria firmada.

Os municípios, aqui pesquisados, não financiaram iniciativas próprias para o processo de alfabetização e aguardaram novos programas de alfabetização de jovens e adultos. Pois, o Programa Nacional denominado Brasil Alfabetizado passou por reformulação, e com a proposta de valorizar o alfabetizador, simplificar o trabalho dos entes executores, ofertar materiais de qualidade com base em evidências científicas.



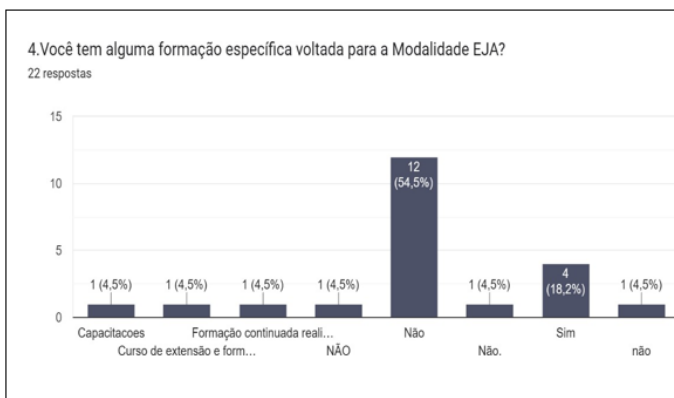
No que diz respeito as turmas do 1º segmento (1ª e 2ª Fase) há um número pequeno de turmas, mas existe a oferta de vagas o que é muito significativo. E para concluir, temos 27.3% (6) professores e na 3ª e 4ª Fase temos 72.7% (16) professores.

Tendo e vista, a diversidade desse público temos a compreensão de que grande é a contribuição diante das variedades de saberes e como realça Taftit (2014 p.33) “O saber docente se compõe na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os sabres disciplinares, curriculares, profissionais e experenciais”

Assim, é importante considerar as várias vivências e mobilizar esse público para ressignificar a prática pedagógica e aproximar as experiências vividas nos contextos escolares.

Em relação ao questionamento (P4) sobre a formação específica voltada para a modalidade EJA, as respostas apresentaram um dado expressivo, responderam não possuir, 68,2% (15) dos professores, enquanto que apenas 31,8% (7) afirmam possuir.

**Gráfico 4:** Número de professores com formação específica para a modalidade EJA.



**Fonte:** NRBRAGA - 2023.

Sendo assim, o percentual aponta uma necessidade de ampliar estudos acerca da modalidade de Jovens e Adultos.

Esses dados passam a ser um indicativo para as possíveis propostas de organização de um Programa de Formação Continuada, revelando algumas estagnações quanto à prática pedagógica, uso de prática tradicional ou desvinculada da realidade dos estudantes.

Considerando os dados é preciso que aja uma perspectiva de mudança nas redes municipais, acelerar iniciativas já previstas, mas que por algum motivo ficam apenas registradas nos planejamentos das secretarias e escolas.

Nesse contexto, há uma reflexão a luz do pensamento de Cruz (2018, p.23) que observa o tipo de concepção de formação existente e afirma que:

(...) o sentido de concepção de formação, entendida aqui não como sinônimo de momentos eventuais, formais realizados em curto período de tempo e caracterizados, por vezes, por situações aligeiradas de formação, nas quais, tendencialmente, predomina a transmissão d conhecimentos acumulados.

Os saberes docentes precisam ser ampliados. Estar imerso no trabalho pedagógico apenas com suas próprias histórias, crenças metodologias é uma postura que acreditamos ser insuficiente.

Segundo Mizukami (2002) citado por Cruz (2018, p.23):

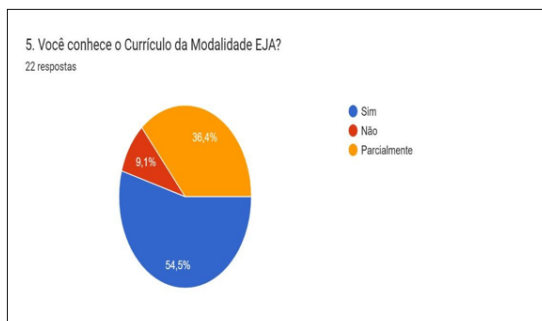
Aprender a ser professor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos e técnicas de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos.

Nesse contexto, é preciso que aos professores/as sejam oportunizados outros saberes que lidam com a prática e com metodologias que inovem diante dos anos de vivências na educação, oportunizando uma

reflexão crítica sobre o fazer da escola e dos professores.

Outro aspecto importante no questionário é a pesquisa diante do conhecimento do currículo. Dessa forma, questionamos: **(P5)** Você conhece o currículo da Modalidade EJA. A amostra demonstra:

**Gráfico 5:** Número de professores que conhecem o currículo da Modalidade EJA.



**Fonte:** NRBRAGA - 2023.

Esse aspecto é importante perceber, pois passamos a ter um levantamento breve do conhecimento dos educadores, no campo da teoria e, dessa forma, considerar quem vem buscando se aproximar de uma dimensão fundamental do seu fazer que é o currículo. Por outro lado, os dados também apontam a fragilidade da aplicabilidade do currículo, uma vez sendo ele parcialmente conhecido por um percentual muito significativo (36,4%) e desconhecido por 9,1% dos professores. Além disso, as vivências de práticas pedagógicas podem não inter cruzarem os saberes do currículo com os saberes do sujeito da EJA, pelo fato do professor não conhecer ou ter um conhecimento parcial de um aspecto elementar a prática do professor.

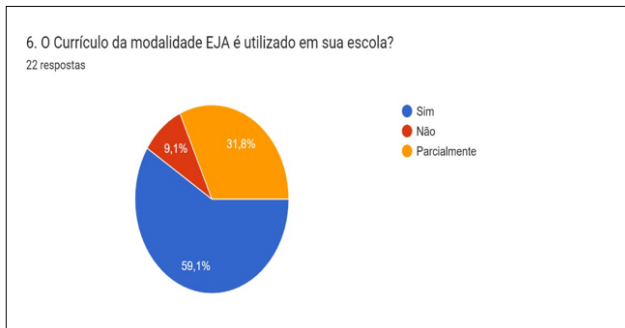
Segundo Imbernón (2010, p. 13),

Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e o seu processo de incorporação e formação.

Para que as mudanças aconteçam, é essencial que haja insistência diante de políticas educacionais que promovam a formação continuada. Assim, o professor revê sua forma de ensino, adequando-a a uma nova concepção.

Em relação a (P6) utilização do currículo EJA nas escolas, 54,5% (12) dos professores disseram que sim, fazem o uso e 9,1% (02) professores disseram que não, enquanto que 3,1,8% (07) afirmaram parcialmente. As respostas deixam claro que dois dos professores optam por fazer uso de propostas diferenciadas da proposta ofertada pelos municípios.

**Gráfico 6:** Uso do currículo na escola.



**Fonte:** NRBRAGA - 2023.

Ambos os municípios estão cientes dos direitos de aprendizagens preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo Carneiro (2020 p.22) ele diz que:

A BNCC aponta exatamente diretrizes pedagógicas e rotas indicativas para o desenvolvimento dos programas referentes aos conteúdos das disciplinas curriculares, e por extensão de toda a esteira das programações escolares, conduzindo a inserção do aluno no estuário do conhecimento sistematizado. Este é o chão do currículo em ação e a prancha para cada estudante fazer surfar seu programa de estudos.

Nesse contexto, é essencial que as informações curriculares passem a ser conhecidas por todos da educação e de forma sistemática crie raízes para se fortalecer no campo do conhecimento dos que fazem educação de jovens e adultos.

Na sequência, surge a necessidade de ampliar o conhecimento sobre o Currículo de Pernambuco do Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos que foi publicado em 2021. Nos anos anteriores, havia um documento Orientador. É importante registrar que o documento é apresentado da seguinte forma:

Resultante de um processo reflexivo de construção coletiva, o qual contou com mais de 1.100 contribuições de profissionais da educação, este Currículo deve orientar o trabalho pedagógico nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) em todo o Estado a partir de 2021. O documento se respalda na concepção de que assegurar a jovens, adultos e idosos o direito a uma educação básica voltada para a emancipação e a cidadania significa bem mais do que garantir a esses sujeitos o acesso à escola. Indica que, por meio da promoção da qualidade e da equidade, o atendimento educacional precisa respeitar as necessidades e concretizar o direito de aprender dos(as) estudantes, com vistas à superação da exclusão e à construção da justiça social (PERNAMBUCO, 2021, p. 12).

Sendo este documento oficial recente, é pertinente que se amplie o olhar sobre ele, no sentido de mobilizar todos os professores/as da modalidade a passarem a ser conhecedores do currículo e verificarem as possibilidades de uso. Esta vivência de estudos possivelmente reforça a necessidade e urgência do Programa de Formação Continuada.

Diante das questões qualitativas apresentadas aos professores, o pesquisador buscou perceber o entendimento de cada professor sobre currículo. Então, vejamos: (P7) Defina com suas palavras currículo. Assim, obtivemos as seguintes definições:

D1- Orientações organizadas para nortear a prática docente. Não é completo em sua totalidade, mas aponta caminhos.

D2- Programa a ser trabalhado

D3- Documento norteador para o desenvolvimento das habilidades e competências no âmbito pedagógico, voltadas a cada público específico.

D4- DOCUMENTO NORTEADOR DO PROFESSOR E ESCOLA

D5- É a base da prática pedagógica que envolve os conteúdos, as atividades e competências que serão desenvolvidas.

D6- Diretrizes para manter um padrão de qualidade de ensino.

D7- São as diretrizes pedagógicas, que visam desenvolver as competências e habilidades

D8- São os conteúdos que devem ser estudados em determinado curso ou ano, devem ser flexíveis, dinâmico para sofrer alterações se necessário.

D9- Bom.

D10- Com base nas minhas vivências, acredito que currículo se trata de um documento que contém as informações mais relevantes sobre algo/alguém, e no caso de documentos institucionais, contém além do básico de informações, normas e orientações a serem seguidas.

D11- O Currículo é a base da prática pedagógica e que envolve as unidades temáticas, os objetos de conhecimento, as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos educandos.

D12 - Conteúdos voltados para a realidade do meu aluno EJA

D13- São as experiências, vivências, o conhecimento sistematizado e tudo o que os alunos trazem para o ambiente escolar.

D14- Eixo Norteador

D15- Identidade e pertencimento

D16- Conjunto de conteúdo a serem vivenciados em sala de aula com metodologias eficazes para a aprendizagem dos estudantes, previamente planejado e elaborado pela comunidade escolar.

D17- É o documento que norteia a prática docente com reação ao Ensino.

D18- São todas as experiências que ocorrem no processo de ensino aprendizagem. É um norte para a transmissão e para as formas de assimilação do conhecimento escolar. Ou seja, a base para nossa prática pedagógica que envolve conteúdos, atividades realizadas e competências a serem desenvolvidas, objetivando a formação plena dos alunos.

D19- Conjunto de conteúdos trabalhados pelos professores

D20- O currículo deve ser flexível e adaptável a realidade dos alunos.  
D21- Conjunto de ações/práticas educativas desenvolvidas no contexto escolar, voltadas para a construção significativa do percurso formativo dos estudantes, articulando conhecimentos definidos como relevantes para o seu desenvolvimento integral com os saberes e experiências que possuem e suas reais necessidades de aprendizagem.  
D22 - Como há mais de uma definição para a palavra currículo, conceituo o currículo escolar que funciona como um guia de todo o processo educacional, é a base da prática pedagógica, envolvendo os conteúdos que serão estudados, as atividades realizadas e as competências a serem desenvolvidas, com o objetivo da formação plena dos estudantes.

Para a pesquisa, essas definições são importantes, porque podemos inferir nas respostas se as definições de currículo apresentadas estão associadas unicamente e exclusivamente à definição mecânica, ou seja, a uma lista de conteúdo a serem ensinados aos estudantes.

Da mesma forma, as definições apresentadas também nos apontam indícios de quais definições se aproximam de um currículo que agrega as questões culturais, de direitos, os temas transversais, do direito à vida, da valorização dos saberes e outras questões inerentes às necessidades do público da modalidade EJA.

Essas questões são perceptíveis nas respostas anteriormente apresentadas pelos professores, mas há um número ainda significativo de definições e entendimentos direcionados a definição de currículo na sua origem, apresentada por Sacristán (2013, p. 17):

Em sua origem o currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos propostos e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, **o currículo a ensinar** é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade.

Assim, a partir da origem conceitual vamos entendendo o porquê desse papel regulador, de organização da prática de ensinar do currículo.

É salutar reafirmar a necessidade de tencionar uma provocação também apresentada por Sacristán, (2000) a qual demonstra uma versão necessária para ser considerada nos dias atuais.

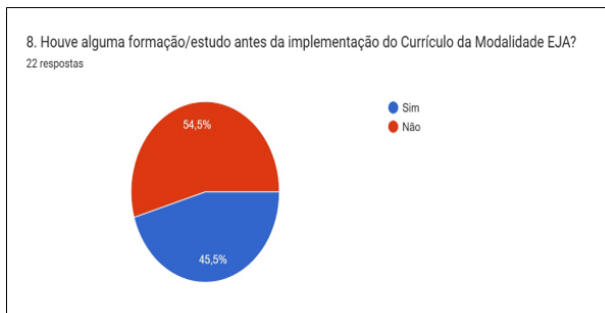
Podemos considerar que o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. E mais uma vez esta condição é crucial tanto para compreender a prática escolar vigente como para tratar de muda-la

Nessa perspectiva, é urgente e necessário que haja o entendimento da grande necessidade de participação do professor nesses momentos de construção oficial ou de reformulação, pois as contribuições nesse processo ainda são mínimas.

E com a intenção de adentrarmos ao conhecimento dos professores sobre as teorias questionamos: **(P8)** Houve alguma formação/estudo antes da implementação do currículo da Modalidade EJA? a análise dos dados mostra que 45,5% (10) dos professores responderam sim; opondo-se aos 54,5% (12) professores que responderam não. Os dados de que dispomos nos mostram que professores, ao responderem de forma fidedigna a suas vivências, apontam categoricamente uma necessidade que deve ser considerada.



### Gráfico 7: Formação/estudo antes da implementação do currículo da Modalidade EJA.



Fonte: NRBRAGA - 2023.

É importante ressaltar que, diante da complexibilidade existente no Currículo, os municípios possam se utilizar das mais variadas estratégias para sanar esse déficit. Nesse momento inicial de aplicabilidade do currículo, é essencial o suporte técnico e pedagógico aos professores, objetivando o fortalecimento dessa modalidade.

Diante do enfrentamento de tantos obstáculos, no mínimo, os professores/as deverão ter o conhecimento necessário para, assim, garantir aprendizagem significativa aos estudantes acerca das competências e habilidades do currículo oficial do Estado, o qual o município utiliza.

Imbernón (2016, p.187) ressalta que:

Sem a participação do professor, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou em uma miragem, que pode até chegar a refletir processos imaginários, quando não simplesmente uma mera mudança técnica ou terminológica, patrocinado de cima. E é exatamente isso o que acontece em muitos países. De cima, das superestruturas, se geram mudanças prescritivas que não originam inovações nas instituições onde trabalham os profissionais da educação.

É preciso que iniciativas voltadas aos estudos sejam retomadas no âmbito municipal para o desenvolvimento profissional, por mais que

haja falas sobre o entendimento do currículo na sua estrutura, a complexibilidade de entendimento se instala na prática pedagógica, nesse contexto Cruz (2007 p. 202) assegura que:

Os professores precisam participar mais do processo de reformulação curricular. É importante e necessário que eles assumam uma das posições de sujeitos construtores das diretrizes curriculares, como condição para o favorecimento de um trajeto menos conflituoso entre o que se propõe e o que se faz.

Nessa direção as inquietações surgem e diante das tentativas de organização se percebe pouca mudança, paralelo a isso, os professores encontram-se diante de uma necessidade em efetivar uma educação com parâmetros de criticidade. Assim sendo, é preciso manter sistematicamente as pesquisas, as formações e possivelmente a modalidade EJA possa ter, reais benefícios na formação e no desenvolvimento profissional.

**(P9)** Como foi a Formação/estudo antes da implementação do Currículo da Modalidade EJA?

**D1-** No município onde trabalho, o currículo adotado está nos Parâmetros de Pernambuco, que foi construído pelos profissionais da Educação de PE. Atualmente, procuro buscar orientação no Organizador Curricular da Modalidade EJA, que também foi construído pela Rede Estadual.

**D5-** Não participei. Estava lotada na biblioteca.

**D6-** Debate de modo a encontrar as melhores alternativas em trazer o currículo para a realidade da escola e de nossos alunos, assim, adaptá-lo se necessário.

**D7-** Muito modesto, suficiente para ser fotografado.

**D13-** Com mesa redonda e socialização de saberes.

**D14 -** Complexo.

**D15-** Fóruns, palestras.

**D17-** Houve uma consulta pública aos professores.

**D20-** Com a equipe da secretaria de educação.

**D22-** No âmbito municipal escasso, apenas como passagem de informações.

**(P10)** Como foi a participação do grupo neste trabalho? Obtivemos as seguintes respostas: (Observem que o quantitativo de respondentes dos questionamentos (P9 e P10) foram iguais.

**D1-** Não participei dos estudos para implementação, mas sim, das orientações em torno deles.

**D5-** Não fazia parte do grupo de docentes.

**D6-** O grupo apresentou suas expectativas sobre os conteúdos e disciplinas, além de nos relatar suas respectivas necessidades.

**D7-** Muito limitada, não consegui me envolver o necessário.

**D13-** Reflexiva, com um olhar atento das especificidades dessa modalidade.

**D14-** Bom.

**D15-** Ouvinte, análise e construção da proposta.

**D17-** Foram feitos estudos onde foram discutidas as especificidades da modalidade EJA. Os professores deram valorosas contribuições sugerindo temas, reescrita do texto.

**D20-** bastante relevante.

**D22-** Os professores sempre querem algo mais claro, objetivo, prático. As formações mais generalizadas, teóricas, acabam sendo desestimulantes, apesar de necessárias.

45,5% dos professores da referida amostra, de vinte e dois participantes, apresentaram características do momento de formação. Os demais 55,5% (**D2, D3, D4, D8, D9, D10, D11, D12, D16, D18, D19 e D20**) não participaram de algum momento vinculado ao que se pergunta.

Diante de tal constatação, reafirmamos o pensamento de Imberón (2016, p.188) no qual afirma:

Qualquer inovação que se pretende realizar através de formação não pode ser “negligente”; tampouco as relações de trabalho do professorado com a administração educacional correspondente, nem a adequação dos professores dentro do sistema em função da idade, das expectativas de progresso trabalhista, da especialidade do docente ou da formação. No entanto não é o aspecto salarial o único a ser revisto,

mas também em geral, as relações de trabalho.

É perceptível que o novo currículo EJA, utilizado no último ano letivo nas Redes Municipais, durante o seu processo de construção, teve pouca participação dos professores dessas Redes de ensino, e isso ocorreu por vários motivos. Nesse sentido, precisamos nos alertar pois segundo Pimenta (2002) citado por Ranghetti (2011, p.109) afirma que:

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, se não também os elaboram, os definem, os reinterpretam.

Esses são relevantes indicativos, para serem priorizados pelas Redes de Ensino, pois é evidente a necessidade de esclarecimentos sobre o documento para que possa ser conhecido por todos/as professores/as, cabendo fazer parte de um Programa de Formação Continuada, o qual atenda às respectivas dúvidas dos professores/as em relação ao novo currículo.

Não é novidade a necessidade de Formação Continuada para os Professores da EJA. Ela é temática reafirmada a todo tempo, nas legislações vigentes, pelas secretarias e pelo próprio professor quando tem oportunidade de reivindicar. Esse aspecto merece atenção dos professores e equipes técnicas, com sentimento de pertencimento à modalidade EJA, no sentido de atribuir uma atenção merecida, uma vez mediante organização de uma política pública.

Freire (1987, p. 67) assegura que:

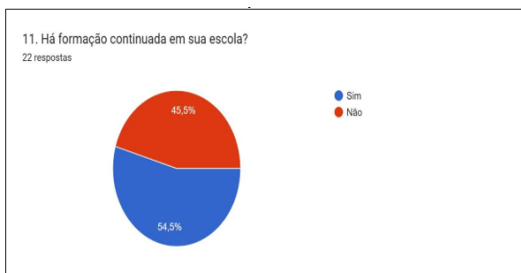
A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdo; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdo, mas a da problematização

dos homens em suas relações com o mundo.

É nessa perspectiva que os obstáculos devem ser vencidos, é necessário manter vivências que priorizem a problematização ao que está posto, pois na prática do professor de EJA tem características importantes, a saber: a ação dialógica e a reflexão, essa bastante abordada pelo educador Paulo Freire.

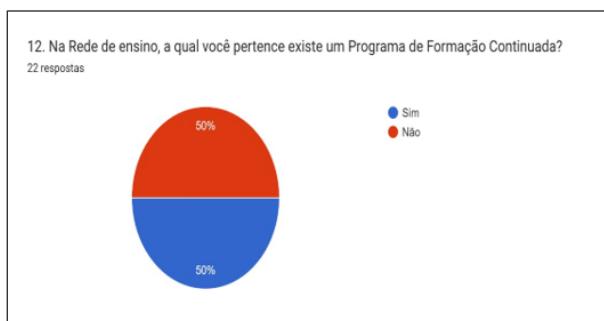
Ao questionarmos: **(P11)** Há formação continuada na escola? Foi observado também que 54,5% (12) dos professores afirmaram que há formação continuada na escola, enquanto que 45,5% (10) deles não. Quando questionados ainda sobre a existência de um Programa de Formação na Rede de Ensino, 50% (11) afirmaram existir um Programa e 50% (11) não.

**Gráfico 8:** Formação continuada na escola.



**Fonte:** NRBRAGA - 2023.

**Gráfico 9:** Programa de Formação Continuada na Rede de Ensino.



**Fonte:** NRBRAGA - 2023.

Correlacionando ambas as questões da pesquisa, entendemos que as vivências de encontros pedagógicos precisam estar melhor estruturadas, ou seja, adquirir clareza na sistematização dos encontros pedagógicos, para que seja melhor evidenciado.

O Formato estrutural poderia ser suscetível, adquirindo clareza e relevância. Refletir sobre a organização do que é ofertado, delineando uma adaptação que favoreça a participação de todos é importante. Entendemos que um programa de Formação da Modalidade EJA pode ser pensado de forma coletiva, criando políticas de incentivo e maior participação, não esquecendo de agregar clareza a ação organizacional pedagógica. Assim, é salutar evidenciar o elemento da coesão de trabalho sistematizado da modalidade EJA.

Imberón (2010, p. 11) lembra a necessidade de atualizar ou criar espaços de formação:

A tradição de preparação dos formadores ou dos planos de formação consiste em atualizar e culturalizar os professores em conhecimentos de qualquer denominação ou tipologia. A formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender.

Esse processo põe em evidência a estrutura organizacional da formação, nela fica claro a existência de um programa e que a efetivação da formação continuada deve agir sobre as situações problemas dos professores, devem rever conceitos, atualizar saberes fazendo uso de metodologias e estratégias que possam melhorar a aprendizagem. E não retomar questões da formação inicial pois são questões que diferem.

Imberón (2010, p. 32) afirma ainda que:

Somente quando os professores constatarem que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças que a prática oferece repercutirão na aprendizagem de seus alunos, mudarão suas crenças e atitudes de maneira significativa, supondo um benefício para os professores e para a atividade docente. É quando a formação será vista como um benefício individual e coletivo,

e não como uma “agressão” externa ou uma atividade supérflua.

Para além dos registros nos gráficos, analisamos mais detalhadamente e está evidenciado que os 50% do resultado, o qual afirma a não existência de um programa de formação continuada, advém das respostas dadas pelos professores que compõe as duas Redes de Ensino (loci), aqui estudadas, com os referidos percentuais (Loci 1) 27,3%, (06 professores), enquanto que, o Loci 2 (22,7%), (05 professores), um total de 11(onze) professores, e é importante salientar que, quem assim respondeu tem o maior tempo de vivência na EJA.

Os mais experientes entre os professores, demonstram nessa análise que durante os últimos cinco anos, ou seja, antes do novo currículo, durante e depois da aprovação do novo currículo a organização da formação nas Redes de Ensino, no loci tem considerado de forma mais significativa, os aspectos da formação inicial, e não se percebe iniciativas no contexto da Formação Continuada propriamente dita.

Entendemos que durante todo esse tempo se fez “mais do mesmo”, ou seja, a mesma política de encontros pedagógicos, os quais muitas vezes são pouco sistematizados e não atendem as reais necessidades dos professores.

Enquanto que, a outra parte equivalente a 50%, do resultado da pesquisa afirma que existe um Programa de Formação Continuada, em ambas as Redes de Ensino. E esse percentual divide-se em Loci 1 (22,7%) (05) professores e Loci 2 (27,3%) (06) professores. As respostas em sua maioria advindas de professores que menor tempo, e passam a ter uma outra percepção do trabalho desenvolvido.

Para tentar deixar mais evidente o que realmente tem sido feito, foi importante continuar analisando as respostas no que diz respeito a performance da formação ofertada.

Assim, no contexto das Formações Continuadas questionamos aos professores/as: **(P13)** Como você definiria o Programa de Formação Continuada ou os encontros pedagógicos, sistemáticos ou não sistemáticos voltados para a Formação Continuada da EJA que são desenvolvidos na Rede de ensino a qual você pertence?

**D1-** Considero nossa Formação Continuada solta, ou seja, sem uma sistemática adequada, linear...

Percebo uma ausência de suporte seguro, onde poderíamos nos apoiar e vislumbrar caminhos para melhorar nossas práticas, nossos anseios e objetivos.

**D2-** Enriquecedor.

**D3-** Infelizmente não existe programa de formação continuada para EJA

**D4-** Há dois anos que não existe formação continuada específica para EJA.

**D5-** Eu defino que temos que avançar muito ainda

**D6-** Bom.

**D7-** Não existe.

**D8-** Não tem.

**D9-** Bom.

**D10-** São muito produtivos, dos poucos que participei, conseguimos discutir alguns problemas e nos levaram a conclusões que nos levaram para além da percepção, mas também, a compreensão de alguns casos, por exemplo.

**D11-** A Rede Municipal não tem um Programa de Formação Continuada.

**D12-** Um Programa de acompanhamento tanto para os professores como para o aluno. Voltando-se para realidade. Vivência, cotidiano.

**D13-** Pertinentes para o aprimoramento de novas práticas e metodologias.

**D14-** Adequado.

**D15-** Sistemático.

**D16-** Ineficaz. Lecionamos utilizando as experiências que adquirimos em anos anteriores.

**D17-** São insuficientes em relação a periodicidade. Poucos encontros no ano.

**D18-** Momentos de aprendizagem com trocas de experiências e esclarecimentos de dúvidas sobre a condução das atividades.

**D19-** Há alguns dias para formação, geralmente a cada semestre não acho que seja um programa.

**D20-** As formações pedagógicas são excelentes.



**D21-** São encontros mensais (definidos como aulas atividades) entre professores e coordenadores pedagógicos, objetivando refletir e orientar sobre determinados temas vistos como relevantes à um melhor desenvolvimento da prática pedagógica e, consequentemente, da aprendizagem dos estudantes.

**D22-** Falta profissionais realmente específicos, qualificados para estar à frente do processo de formação. Geralmente são coordenadores não especializados na área, pois são aproveitados os que estão na função atual. São encontros sistemáticos.

É visível, diante das respostas apresentadas, o tamanho do empenho e do desafio para as Secretarias de Educação, ou seja, as equipes técnicas, e é óbvio esse desafio é ampliado aos professores para se manterem firmes nessa jornada, mantendo uma relação mais clara sobre o conceito real da formação continuada. Neste sentido, Barcelos (2021, p.82) chama atenção para construção de caminhos, a partir de trilhas que estão sendo experimentadas, ou seja:

Os educadores da EJA são os mais recentes andarilhos da educação brasileira. Há que lhes dar atenção escutá-los com cuidado. Ouvi-los mais devagar, atentar as suas histórias. Elas são feitas de pedaços de vida e de morte. De sucessos e fracassos. De avanços e recuos. De alegrias e tristezas. Suas mãos podem estar vazias de verdades, mas seus corações e mentes estão cheios de ideias, de desejos, de aprendizados.

As políticas educacionais para a Modalidade EJA parecem não ser prioridade para os municípios. A todo tempo quem faz essa modalidade se reinventa, é uma busca constante. É preciso um olhar especial, pois uma vez dada uma condição para efetivação do trabalho, isso reverbera no público da EJA, o que pode melhorar o resultado do fazer educativo, como também minimizar evasão, desistência e até a frequência diária nas unidades escolares.

É preciso que, além da exigência apresentada no Art. 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que define incumbências aos docentes, com destaque para o inciso III, com a incumbência de

“zelar pela aprendizagem dos alunos”, os órgãos responsáveis considerem a Resolução CNE/CP nº1, de 27 de outubro de 2020, pois ela dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores de Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Assim, é oportuno considerar seriamente, o que apresenta o Capítulo II da Resolução CNE/CP nº1 de 27 de outubro de 2020, que versa sobre a política da formação continuada de professores, e em seu Artigo 4º afirma que:

A formação continuada de professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

A referida formação continuada é algo essencial e pode tornar a sala de aula um ambiente de possibilidades para ampliação de vários saberes, gerar processos de autoformação, ou seja, uma escola provocativa. Até que ponto temos uma escola que desenvolve uma modalidade EJA provocativa? Ou ainda, uma formação continuada que esteja dentro do que preconiza o Art. 7º da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 que descreve:

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

É perceptível que os focos referenciados no artigo 7º são relevantes e pressupõem aspectos que devem ser considerados como se dar a aprendizagem dos estudantes, aborda a necessidade de aprender novas metodologias, como também, o desenvolvimento dos professores

da mesma área mediando o trabalho colaborativo, dialogando e refletindo, aspectos sobre a duração, o que torna efetiva a prática ligada as outras políticas da rede escolar incluindo a preparação dos formadores.

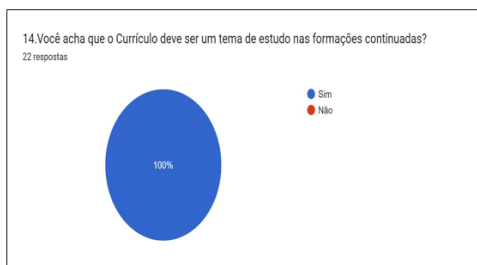
É nesse contexto, que a Resolução CNE/CP nº1 de 27 de outubro de 2020, também define que:

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

E assim, é importante prosseguir diante das lutas por formação continuada que auxilie os professores e na sequência, após a definição apresentada pelos professores sobre a vivência da formação nos municípios, perguntamos aos professores: **(P14)** Você acha que o currículo deve ser um tema de estudo nas formações continuadas?

**(P14)** Houve unanimidade, ou seja, 100% (22) professores entendem que currículo é uma temática para ser tratada nas vivências de Formação Continuada. Nesse contexto, foram solicitadas justificativas às respostas dadas.

**Gráfico 10:** Currículo como tema de estudo na Formação Continuada.



Fonte: NRBRAGA - 2023.

Na sequência, apresentamos a justificativa das respostas. Veja-mos:

**D1-** Porque é através das formações que temos a oportunidade de escuta e fala, onde acontece um estudo interdisciplinar ou multidisciplinar. Assim, tendo o Currículo em foco, a possibilidade de troca de experiências e reflexões em torno do mesmo, nos possibilitará novas perspectivas de desenvolvimento com nossas práticas.

**D2-** Porque o acredito que o mesmo deve ser elaborado de acordo com a necessidade de nossos alunos.

**D3-** Porque facilitaria o trabalho pedagógico.

**D4-** Se faz necessário, para o aprimoramento de nossas práticas pedagógicas

**D5-** Porque é o ponto de partida para a prática pedagógica.

**D6-** O currículo deve fazer parte do dia a dia escolar, cada ação, deve estar de acordo com as diretrizes curriculares, mas também deve-se trabalhar com a flexibilização para trazer o currículo para a realidade a qual a escola está envolvida.

**D7-** Vejo como mecanismo essencial para verificar se as metas e os objetivos estão sendo atingidos.

**D8-** Ele deve ser discutido para que possamos adaptar e fazer alterações se necessário, de forma que venha a atender as expectativas e realidade dos nossos estudantes

**D9-** Abranger mais as necessidades.

**D10-** Porque no currículo deve haver algo que foi pensado pedagogicamente e estruturado que pode ser usado para melhorar a nossa prática em sala de aula, visto sua importância.

**D11-** Por ser um documento que norteia todo o trabalho pedagógico, com isso é preciso que o professor aprofunde seus conhecimentos sobre o mesmo, para que possa auxiliá-lo na sua prática pedagógica.

**D12-** É necessário discutir o currículo com pessoas que então na prática e não fora.

**D13-** O professor precisa conhecer o currículo da EJA para ter embasamento teórico de sua prática e uma educação que priorize os interesses da EJA.

**D14-** Aprofundar os conhecimentos.

**D15-** Apropria o docente da necessidade de conhecimento do público.

**D16-** O currículo deve ser um objeto de estudo, deve ser discutido pela comunidade escolar, para que se tenha um ano letivo de sucesso.

**D17-** O Currículo é um documento muito importante e que todo professor deve estudá-lo e discuti-lo sempre que possível.

**D18-** Por ele ser essencial, deve ser priorizado nas formações continuadas. Afinal, são os professores que fazem o currículo acontecer na sala de aula, portanto, se eles não estiverem adequadamente preparados, não poderão atingir seus objetivos. E nada melhor que a formação continuada para que eles se atualizem e se qualifiquem nesse tema.

**D19-** Porque sempre tem coisas que são novas e precisamos entender o currículo cada vez mais.

**D20-** Para que haja mais esclarecimentos.

**D21-** Sim. Porque o currículo é o ponto de partida para o desenvolvimento de práticas escolares mais significativas. Ele contempla diferentes aspectos da formação humana, ao mesmo tempo que permite ajustar a ação pedagógica às reais necessidades de aprendizagem dos estudantes.

**D22-** Pela necessidade de um currículo adequado ao contexto local e baseado no nacional e/ou estadual.

Considerando o entendimento aqui listado pelos professores, com ênfase no que afirmam **D1**, **D18**, **D21** e **D22** as políticas da formação continuada para os professores da Modalidade EJA precisam acontecer. A Formação Continuada é um componente da profissionalização na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas. Esses são aspectos citados no capítulo II da Art4º da Resolução do CNE/CP Nº1, de 27 de outubro de 2020.

Barcellos (2021, p.85) descreve um processo de autoavaliação e nele há aspecto que completa este pensamento e necessita aqui ser apresentado, diz assim:

O trabalho docente, ou como diria Miguel Arroyo o *Ofício de mestre*, carrega consigo algumas necessidades básicas e permanentes. Uma delas é a da formação continuada/ e ou

permanente. A educação de jovens e de adultos já nasceu com esta preocupação na medida em que, na sua formação inicial, são raros os cursos de licenciatura e de pedagogia que contemplam em suas diretrizes curriculares esta modalidade de ensino. Mesmo não sendo esta mais uma das debilidades específicas da EJA ela é uma das mais sentidas. Uma prova disto é que nos depoimentos dos (as) professores/as é muito frequente a queixa de falta de formação, de conhecimento para trabalhar com a EJA.

Como se percebe e comprova acerca do que já foi descrito, esta é uma realidade que precisa ser mudada. É preciso avançar e promover, além de troca de experiências. Não há como permanecer com uma fala ou outra dos pesquisadores que chegam às redes municipais e discutem por alguns minutos e retornam para as universidades. Os/as professores/as da Modalidade EJA necessitam que seja efetivada a política de formação continuada que é legitimada nas legislações vigentes e evidenciadas há tempos por vários teóricos, tais como: Nóvoa (1991), Behrens (1996), Perrenoud (2000), Imbernón (2010) e outros.

Dando seqüência, e deixando claro, as justificativas apresentadas pelos professores/as expõem indicativos das reais necessidades existentes nos lóci 1 e 2 da pesquisa. Esses indicativos, consequentemente, podem auxiliar nas implementações, caso as Redes de Ensino desejem utilizar, pois não deixam de ser uma coleta de anseios, dos professores/as que fazem a Modalidade EJA.

A pesquisa, faz uso das respostas, relatos, e vivências obtidas em sala de aula como também das experiências adquiridas nos contextos escolares pelos profissionais que atuam na coordenação pedagógica, para que possam apontar possibilidades, correlacionar/cruzar dados que estão ligados aos objetivos da pesquisa.

Portanto, ao correlacionar o questionamento quanto ao entendimento sobre o currículo da Modalidade EJA, 40,9% (9) professores afirmam não ter dificuldade de entendimento na área trabalhada, 36,4% (8) professores dizem ter dificuldades de entendimento do currículo da área em que atuam e 22,7% (5) professores afirmam ter um entendimento parcial.

Diante desse resultado em que a soma das respostas de quem tem dificuldade mais as respostas de professores os quais o entendimento é parcial obtemos o seguinte resultado 59,1% (6) seis dos (13) treze

professores sinalizam dificuldades.

Na verdade, considerando as respostas para as unidades escolares estudadas, é perceptível a necessidade do fortalecimento desse conhecimento para que o fazer pedagógico da modalidade EJA seja efetivo e eficaz.

Como diretrizes, há a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. É a partir dela que cada realidade deve estruturar um currículo com as questões relevantes de cada comunidade. Porém, Bacellos (2012, p.30) questiona:

Deve existir um currículo especial para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos? (...)  
Esta resposta afirmativa coloca, imediatamente algumas outras questões, quais sejam:  
Que currículo é esse?  
Quem ou que grupos sociais e acadêmicos serão os propositores, os principais narradores dessas propostas?  
quem e que interesses eles representam como narradores (...)  
Como seriam escolhidos os conteúdos básicos do mesmo? (...)

É notório também a necessidade de um currículo que favoreça o público, e como elemento importante que é, sendo primordial cada professor dominá-lo e buscar metodologias que auxiliem o processo de aprendizagem. Porém, é imprescindível que haja rompimentos de paradigmas, porque ao que se percebe currículo não se basta no que está posto oficialmente, onde parte da estrutura que nos é apresentada pertence a uma prática conservadora e técnica. É preciso avançar e mesclar com iniciativas baseada na crítica visando a transformação da sociedade.

Carvalho (2009) in Libâneo (2012 p.191) afirma que:

Entendendo que currículos envolvem, além dos documentos emanados dos órgãos planejadores e gestores da educação, os documentos das escolas, os projetos, os planos, os livros didáticos, ou seja, tudo que atravessa as práticas teorias<sup>1</sup> escolares, compreende-se que os

---

1 Forma de escrita com Nilda Alves, engendrando novas palavras, com sentido de superar as dicotomias herdadas do discurso hegemônico da modernidade, potencializando outros tantos sentidos e significações.

currículos se constituem por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e para além dele, colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/realizadas pelos praticantes do cotidiano. Cabe destacar que o currículo formal, operacional e o efetivamente praticado são dimensões ou diferentes faces do mesmo fenômeno os Currículos em sua relação com a realidade sociopolítica, econômica e cultural mais ampla.

O currículo seu conceito precisa estar claro para todos. Como também o seu nível de complexibilidade, pois ele precisa ser desdobrado no interior das salas de aulas e os professores mais seguros de suas práticas. Os professores, quando questionados sobre (P16) as concepções apresentadas na formação continuada sugerem mudanças significativas para o processo de ensino-aprendizagem? 59,1%

(13) professores afirmaram que sim, enquanto que 40.9% (9) professores afirmaram que não.

**Gráfico 11:** As concepções de currículo na Formação continuada e sugestões de mudanças no processo de ensino-aprendizagem.



**Fonte:** NRBRAGA - 2023.



A EJA, considerando o período da elaboração da BNCC, os anos aqui delimitados para análise, o qual pondera o antes, o durante e o depois do novo currículo. Entende que a partir dos percentuais da resposta apresentados cabe intervenções acerca de uma postura crítica, baseada no modelo de racionalidade prática e crítica para que as concepções de formação docente possam ter novos direcionamentos, pois não é significativo para os professores estarem se utilizando apenas da racionalidade técnica, uma vez que a sociedade mudou e as demandas educacionais são as mais diversas e complexas.

Assim sendo, os momentos de formação continuada precisam ser aporte dos professores, ter contextualização e sistematização. Afinal, essa sequência pode dar a modalidade uma condição que há décadas necessita.

Por entender que a BNCC nesse início não tem superado as expectativas, sabemos que muitas críticas surgem, porém o momento de discussão da BNCC esgotou-se, é fato.

Como afirma Santos (2018, p. 72):

Sabe-se que qualquer mudança que se faça no sistema de ensino demanda tempo e planejamento para efetivação, principalmente para reformulações a respeito do conteúdo e da maneira como o currículo escolar é trabalhado. Entretanto, a adesão e implantação das propostas da BNCC não se fazem de forma simples e imediata nas escolas, visto que o currículo constitui um campo de contínuos conflitos, requerendo uma ampla discussão, reflexão e negociação dos entes educativos para sua efetivação.

Sendo assim, entendemos que, a modalidade EJA foi tida como menos importante. Esperamos que surjam possibilidades de adequações aos conteúdos mínimos condizentes com a realidade de cada escola.

Além das respostas quantitativas, apresentadas anteriormente, obtivemos na sequência da amostra, um relato de opiniões, muito significativo. Vejamos:

**D1-** Embora a teoria apresentada aponta aspectos que muitas vezes não condizem com a realidade do cotidiano escolar.

**D2-** Na minha opinião deve-se ser baseada na necessidade dos alunos

**D3-** Pois não houve formação continuada

**D4-** Quando o professor participa de formação continuada, ele sempre renova e rever suas práticas pedagógicas.

**D5-** As formações nas quais estava presente, sempre os questionamentos são feitos com o objetivo da melhoria do processo ensino e aprendizagem.

**D6-** As concepções apresentadas tendem a complementar ou adaptar nossa própria visão do processo de ensino aprendizagem

**D7-** Não temos formação continuadas para esse fim

**D8-** Não tem formação específica para EJA, tampouco para estudos do currículo

**D9-** Sim.

**D10-** Acho que sugerem novos meios de desenvolvimento da aprendizagem

**D11-** Se houvesse Formação continuada sobre o Currículo com certeza contribuiriam com mudanças no processo ensino aprendizagem.

**D12-** Quando tem encontros tudo que é discutido, sempre é bom para nossa prática.

**D13-** Uma prática pedagógica, dialógica, dando oportunidade aos educandos o reconhecimento de seus saberes e seu protagonismo enquanto sujeitos.

**D14-** Sugerem

**D15-** Adequação à realidade e nível de aprendizagem.

**D16-** Não temos formação continuada

**D17-** Sugerem mudanças quanto às práticas pedagógicas, ressignificar alguns conceitos.

**D18-** Em uma das formações, assistimos a uma palestra em que o palestrante propunha que os alunos da EJA deveriam ser agrupados após verificação do nível/conhecimento que tinham, E só a partir desse diagnóstico se formariam as turmas e não como ocorre atualmente, onde muitas vezes o aluno não dispõe dos conhecimentos básicos para a série em que está matriculado. Na escola em que trabalho há vários casos de alunos que estão na Terceira ou na Quarta fase e ainda não são alfabetizadas. Trata-se de um grande desafio

para o professor atender de forma individual as necessidades dos alunos em tão pouco tempo.

**D19-** Porque vez ou outra, nos faz pensar e agir diferente pra melhorar o ensino e a aprendizagem.

**D20-** As mudanças significativas que venham atender a melhoria da aprendizagem dos educandos.

**D21-** As concepções de currículo, na verdade, são pouco discutidas nos encontros formativos. Geralmente, a abordagem curricular se limita ao estudo de temáticas que se articulam com a grade de conteúdos que compõem as diferentes disciplinas, mas sem a ideia de continuidade, o que não contribui para que o processo ensino-aprendizagem seja concebido de forma contextualizada.

**D22-** Justamente pela necessidade de um currículo adequado ao contexto local e não vindo de acordo com outras realidades.

É observado que as concepções apresentadas podem até auxiliar alguns, porém o ideal é que o auxílio na prática pedagógica, seja para todos, pois é nesse contexto que surgem as discussões para um fazer embasado pelo diálogo e uma práxis pedagógica, na qual os saberes sejam sistematizados e voltados aos estudantes que chegam à escola, correndo um menor risco de permanecer na concepção tradicional.

Entendemos que a aprendizagem, não se dar ao mesmo tempo para todos/as, é preciso a paciência pedagógica, não só para com os estudantes, mas também para com os professores, assim observamos que nas justificativas dos docentes D2, D13, D17 e D18 é explícito, que de alguma forma, ou em algum tempo, a formação continuada tem reverberado no pensamento desses profissionais, até porque como diz Silva (2022, p.30):

As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é o desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

Uma vez, analisada a proposta de currículo é obvio que o pro-

fessor/a tende a mudar sua didática, sua metodologia de ensino. E nos componentes curriculares é perceptível metodologias que provocam a reflexão, o diálogo sobre questões sociais, políticas e econômicas. Agora, se não é estudado o currículo proposto, seja na formação ou na individualidade do professor, infelizmente, a tendência é permanecer na teoria tradicional, ou seja, no que sempre existiu atividades que não instigam a reflexão ou o pensamento crítico sobre determinadas questões.

E ainda se tratando do currículo, é natural que queiramos identificar o uso de teorias do currículo. Assim, questionamos: **(P17)** Por meio dos diferentes conceitos diante de seus estudos e prática pedagógica, como você professor se classifica diante das diferentes teorias? 72,7% (16) professores se classificaram como críticos, ou seja, não apenas se utilizam dos conteúdos, objetivos, competências, mas de uma práxis pedagógica que promove a discussão sobre a sociedade, questões cotidianas, questões sociais e cultural dentre outras questões que favorecem o pensar crítico dos estudantes.

**Gráfico 12:** Teorias de currículo e a autoclassificação dos professores/as.



Fonte: NRBRAGA - 2023.

É muito significativa esta autoavaliação, pois há insatisfação do modelo tecnocrático de currículo que pode auxiliar a abolir de vez tal prática. Nesse processo, o público da EJA ganha possibilidades de entendimento diante de discussões que auxiliam a tomada de consciência.

Na verdade, esse processo também é muito significativo para os professores, “(...) por ser peça importante do processo de transformação da educação”, como afirma Pereira (2020, p.36), e diz ainda: “(...) tem que desejar realizar sua prática de maneira diferenciada. (...) é ele o profissional que tem muito a contribuir e que também tem muito por aprender.” Pereira (2020, p.36), o que nos parece ser mais uma evidência da grande importância da Formação Continuada momento importantíssimo da vida profissional do professor e que não deve ser feito de qualquer forma.

Como pós-crítico, na amostra, se definiu 22,7% (5) professor/a, o que é relevante, pois indica que dentre um dos grupos de professores, há uma iniciativa que pode despertar nos demais posturas, que problematize as questões e, no decorrer do tempo, tenhamos um grupo maior se utilizando da dialogicidade, tratando das diferenças, introduzindo a necessidade e importância da formação humana.

Como diz Silva (2010), as teorias pós-críticas são mais problematizadoras que as teorias críticas no que se refere aos processos de dominação social, discutindo aspectos da dominação e opressão outrora apagadas, tais como nas relações de poder materializadas na distinção social, econômica, étnica, de gênero e de sexualidade. Assim sendo, podem ampliar o que está sendo construído nos últimos anos.

Quanto à teoria Tradicional, ela aparece na amostra com 4,5% (1) professor/a se auto classifica no âmbito dessa concepção de ensino. Não é uma resposta para causar espanto, é importante respeitar os níveis e tipos de formação. Tal postura pode estar atrelada à sua formação. Considerando também o déficit de formação continuada existente na modalidade EJA, esses aspectos colaboram para que se multiplique esse perfil no âmbito escolar.

Contudo, é significativo que haja momentos de escuta e observância com intuito de esclarecer e promover reflexões acerca do conteúdo aqui tratado, de forma que se ofereça informação e priorize a diferença epistemológica das concepções de ensino.

Na sequência da amostra foi questionado: **(P18)** O currículo é elemento central na instituição escolar? Em resposta, 86,4% da amostra, (19) dos professores, responderam que sim e 13,6% (3) disseram não.

**Gráfico 13:** O currículo é elemento central na escola?



Fonte: NRBRAGA - 2023.

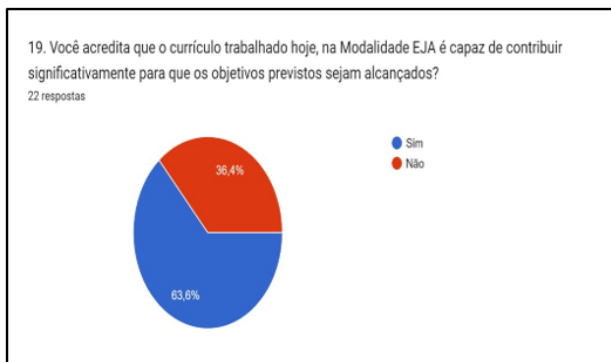
O percentual apresentado é significativo, entendendo que o currículo é parte importante para organização do conhecimento escolar. E Etimologicamente, o termo currículo, segundo Sacristán (2013, p. 16):

[...] deriva da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de cursus e currere) [...] em sua origem currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente ao conteúdo que professores e centro de educação deveria cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem).

Nesse sentido, currículo é uma lista de conteúdos e diretrizes a serem trabalhados pelos professores na escola. Mas, se sabe que, nas últimas décadas, sofreu acréscimos importantes em sua definição. Por esse motivo, para o professor/a, é preciso não só conhecer os temas concernentes ao currículo de suas áreas de atuação, como também os novos sentidos.

No que diz respeito a: **(P19)** Acredita que o currículo contribui para alcançar os objetivos previstos? a amostra apontou 63,6,7% (14) professores têm a credibilidade enquanto que 36,4% (8) professores disseram não acreditar.

**Gráfico 14:** O currículo e sua contribuição para EJA alcançar seus objetivos.



**Fonte:** NRBRAGA - 2023.

Acerca da história com as mudanças, é perceptível que cada época é marcada por visões diferentes, ideologias e interesses. Por isso, é importante oportunizar discussões que aproximar-se dos reais objetivos da modalidade.

Mesmo tendo um 63.6% dizendo acreditar na contribuição do currículo de hoje, para os objetivos previstos da modalidade é importante perceber que diante da construção da Base Comum Curricular, a EJA foi deixada de lado, e inserida em um contexto de global, porém sabemos que a modalidade tem suas especialidades. Percebemos que as peculiaridades não foram observadas e que as escolas tem tido essa dificuldade e buscam as possibilidades, no contexto do Currículo oficial, que é ofertado, esse, também deixou suas lacunas quanto a participação dos que, estão dentro das salas de aula, nas escolas trabalhando com a modalidade EJA.

Contudo, muitos são os desafios que a escola enfrenta e como afirma Ferraço (2019) in Oliveira (2019, p. 67):

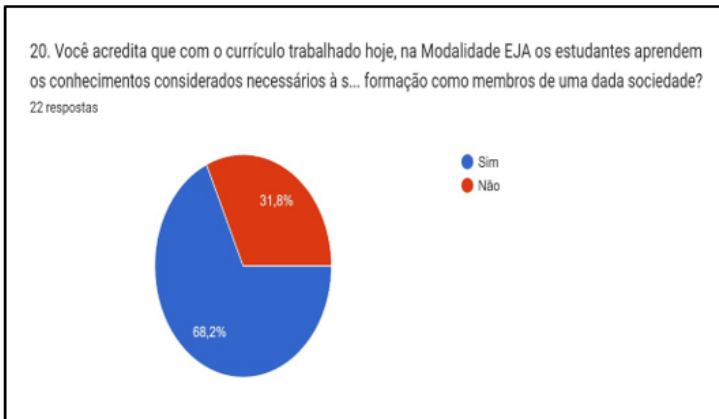
Práticas políticas que indicam uma força que (re)existe nas redes de saberes, fazeres, poderes, valores, sentidos, significados, interesses, afetos e em tantas outras que produzem movimentos com os quais os praticantes reinventam as escolas e, com isso, se reinventam. Esses processos tensionados entre

as políticas oficiais e as políticas tecidas nos cotidianos das escolas nos alertam para o perigo desse pensamento redutor, homogeneizador e generalizante (...).

É preciso considerar também a complexibilidade existente nas redes de ensino. As escolas produzem currículos significativos e precisam ter momentos de reflexão e ação sobre os currículos de formação, que a compete, reconhecendo a sua contribuição e seu valor, no qual diz respeito as políticas educacionais, não se reduzindo apenas ao que está posto oficialmente.

O questionamento: **(P20)** Faz referência ao currículo trabalhado hoje na modalidade EJA, os estudantes aprendem os conhecimentos considerados necessários à sua formação como membros de uma dada sociedade? Na amostra, consta que 68,2%, (15) professores, afirmaram sim, e 7% (5) professores afirmam não.

**Gráfico 15:** No currículo EJA de hoje, há os conhecimentos necessários para os membros de uma sociedade?



**Fonte:** NRBRAGA - 2023.



Considerando que 68.2% dos professores nesta amostra se classificam com uma prática pedagógica crítica, Silva (2003, p.26) alega que: “nessa prática, a função do currículo é mais do que um conjunto coordenado e ordenado de matérias, seria também a de conter uma estrutura crítica que permitisse uma perspectiva libertadora e conceitualmente crítica em favorecimento das massas populares. As práticas curriculares, nesse sentido, eram vistas como um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social”.

É entendido que há aprendizagem significativa a partir desses aspectos teóricos. E quanto a esse currículo, se através dele os objetivos são alcançados, o percentual apresentado indica que o conhecimento escolar está sendo mais libertador, pois, acreditamos que causas estruturantes estão sendo discutidas, a história, a cultura questões de gêneros, os direitos humanos, o trabalho, o direito à vida e tantas outras questões, sendo desvendadas e integradas no currículo da modalidade EJA. Arroyo (2007, p. 26) fala de garantir um conhecimento que os liberte, e afirma:

Coletivos de docentes-educadores/as inventam formas de sair da rigidez das disciplinas e trazer esses conhecimentos de resistências para fortalecer os educandos em seu direito à vida e em suas resistências por libertação. A procura da escola, desde crianças, e da EJA, como adolescentes, jovens adultos em vidas tão violentadas pelos medos, será mais de que uma amostra de coragem para superá-los. Poderá ser o espaço, o tempo de garantir seu direito a conhecimento que valorizem suas resistências por libertação.

Assim, é nessa perspectiva que a modalidade EJA segue buscando formas de transformar as informações em conhecimentos, e que esses estejam vinculados ao currículo das unidades escolares, promovendo conhecimento que liberte de qualquer tipo de opressão.

**(P21)** A Formação Continuada contribui para aplicabilidade do currículo na educação de jovens e Adultos? A amostra demonstra que 68,2% (15) professores afirmam que sim. Esse percentual reforça, mais uma vez, a necessidade dessa vivência a qual corrobora para efetivação de um currículo vivo, libertador. Porém, 22,7% (05) professores optam por responder parcialmente e há 9.1 (02) professores que voltam a afirmar que não há formação, desconsiderando o teor da questão, já que

em algum momento percebe-se que há encontros embora que; por uns chamados de Aula Atividade, ou Encontro Pedagógico e tem quem os denomine de Programa de Formação Continuada.

É importante ressaltar que, nesse questionamento, houve elementos nas respostas que configuram uma necessidade do professor/a: todo o conteúdo proposto na formação deve estar ligado às reais necessidades do professor/a, ficando um alerta para as equipes pedagógicas que organizam essas vivências pedagógicas.

Esse adendo é pelo simples fato de termos respostas que afirmam: **D1**- “Em parte sim, mas aí -> da precisa ser mais específica”, **D2**- “Às vezes”, **D22**- “Deveria, mas ainda é falha”. Então vejamos:

- D1**- Em parte sim, mas ainda precisa ser mais específica nesse tema.
- D2**- Às vezes
- D3**- Não houve formação
- D4**- Sim.
- D5**- Sim
- D6**- Em sua maioria sim.
- D7**- Contribui a modo que nos proporciona novas visões e modos de aplicar os conteúdos previstos no currículo
- D8**- Não temos
- D9**- Sim **D10**- Sim **D11**- Sim
- D12**- Acredito que todo conhecimento é necessário.
- D13**- Sim, propõe objetos de conhecimento que fazem parte do cotidiano dos estudantes.
- D14**- Sim
- D15**- Significativamente
- D16**- Quando é bem planejada e bem executada, sim
- D17**- Sim, propõe objetos de conhecimentos que fazem parte do cotidiano dos estudantes.
- D18**- Sim
- D19**- Deixa algumas poucas possibilidades sim, poderia ser mais evidente.
- D20**- Sim
- D21**- Sim. A formação continuada se constitui em um espaço de reflexão sobre a própria prática, possibilitando a troca de experiências. Somos nós, professores, que fazemos acontecer a

materialização do currículo nas vivências escolares cotidianas, portanto, é relevante que sejam oportunizados momentos de estudos, de reflexão, de partilha, de construções significativas em um contexto formativo, para que as ações que envolvem o currículo sejam vivenciadas de forma a atender seus objetivos.

**D22-** Deveria, mas ainda é falha

A Formação Continuada é um direito, e quando, um dia for entendida por todos/as aqueles quem tem o dever de ofertar e aos que tem o direito de participar, que esses momentos de vivência são essencialmente a prática pedagógica, ou seja, uma prática social importantíssima para todos e que deve ser melhor organizada para atender as necessidades e expectativas educacionais vinculadas as precisões do professor e que essas, reverberam na aprendizagem dos estudantes, como também poderão contribuir ainda mais para aplicabilidade do currículo na educação de jovens e Adultos.

Considerando o pensamento de Franco (1996) ao esclarecer diferenciações referente a práticas docente e pedagógicas, vale salientar a diferenciação, apresentada e perceber até que ponto a aplicabilidade do currículo a luz da formação continuada, pode fazer a grande diferença. Então vejamos:

Práticas pedagógicas são práticas sociais que se organizam para dar conta de terminadas expectativas educacionais e um grupo social. Duas questões se mostram fundamentais: articulação com as expectativas do grupo e a existência de um coletivo. Referi-me ao fato de que as práticas pedagógicas só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade, ou seja, as práticas docentes e práticas pedagógicas estruturam-se em relações dialéticas pautadas nas mediações entre totalidade e particularidade.

Assim sendo, acreditamos que a formação continuada pode contribuir de forma mais significativa para aplicabilidade do currículo na educação de jovens e Adultos, quando for pensada junto, partindo da prática do professor, das reais necessidades do que os professores anseiam e do que associam aos documentos oficiais como parte integrante

do currículo.

Assim seguimos coletando informações e a (P22) questiona: Em sua opinião, diante das hipóteses de Formação Continuada, qual o formato vivenciado que melhor auxilia a aplicabilidade do currículo na Modalidade EJA?

**D1-** Pela necessidade de troca de experiências e análises avaliativas das nossas práticas docentes.

**D2-** Fica mais fácil a compreensão do que se quer repassar.

**D3-** Porque não houve formação.

**D4-** Procurar trabalhar a realidade dos alunos e questões do cotidiano.

**D5-** Em análise.

**D6-** O formato presencial proporciona a interação mais fluida e harmoniosa.

**D7-** Observamos a realidade está aquém da realidade.

**D8-** Não temos formação continuada.

**D9-** Conhecer mais a as dificuldades de cada localidade.

**D10-** Não sei.

**D11-** Falta um olhar mais criterioso por parte da gestão municipal especificamente do secretário de educação sobre a importância de um programa de Formação continuada **D12-**Envolvimento também da sociedade.

**D13-** O aluno é dotado de saberes, e a escola com uma prática pedagógica pós-crítica, terá resultados acertamos para a promoção de experiências significativas.

**D14-** Auxiliando

**D15-** Pode nortear a resolução dos problemas encontrados no percurso.

**D16-** Porque, com formadores qualificados de verdade as coisas andam e, ao longo do ano vamos inserindo novos conceitos, novas metodologias de acordo com a necessidade dos estudantes.

**D17-** O diálogo acerca de propostas pedagógicas que possam envolver os estudantes na busca pelo conhecimento e que dê significado àquilo que se está sendo trabalhado em sala de aula.

**D18-** Porque enriquece nossa prática. Pedagógica.

**D19-** É importante entender o que é defendido e assistir como acontece.

**D20-** Por ser um público incluso.

**D21-** Porque esse formato, além de trazer a percepção de que é preciso ensinar, mas aprender, estar em processo contínuo de atualização, sugere pensar e repensar a própria prática, contribuindo para melhorias e mudanças significativas na atuação profissional dos professores.

**D22-** Pois ao meu ver defendem o reconhecimento da pluralidade cultural e diversidade humana, onde pode-se elaborar uma concepção de currículo que dialoga com as categorias de identidade, alteridade e diferença. Trazendo à tona a necessidade de formação humana integral em que seja possível o desenvolvimento da capacidade de olhar através do lugar social do outro, da capacidade de compreender e respeitar as diferenças étnicas, culturais, sexuais, entre outras.

Os formatos são os mais diversos, porém é essencialmente importante que aspectos perceptíveis na Resolução CNE/CP N 1º de 27 de outubro de 2020. Sejam considerados, pois apontam necessidades tais como demonstra o seu Art. 13

A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprende, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do art. 61 da LDB.

A pesquisa também demonstra os descaminhos, algo que não é tolerado pelo professor/a, quando a eles são ofertadas vivências de formação. É pertinente observar os dados presentes, logo a seguir. Então, vejamos (**P23**): Em sua opinião, diante das propostas de formação Continuada, qual o formato vivenciado que menos auxilia a aplicabilidade do currículo na Modalidade EJA? Como também apontam o que não se deve mais fazer, e justificam suas respostas (**P23.1**). Essa questão é relevante para que haja momentos mais significativos e eficazes diante da necessidade de aplicabilidade do currículo na EJA.

**D1-** Aquela em que não há oportunidades de diálogo e escuta. Quando na temática só existe cobrança e imposições.

**D2-** Apenas teoria.

**D3-** Não houve formação.

**D4-** Tradicional.

**D5-** Com relação aos fornecedores vivenciados, não tenho como responder.

**D6-** Palestra remota.

**D7-** Não existe.

**D8-** Não temos formação continuada.

**D9-** Reuniões on-line.

**D10-** A correria do dia a dia na complementação das atividades propostas no planejamento.

**D11-** Em gestões municipais anteriores, tivemos propostas de formação continuada. Na atual gestão não tem.

**D12-** A falta de conhecimento da mesma.

**D13-** Uma educação tradicional.

**D14-** Nenhum.

**D15-** As que não se aproximam da realidade da necessidade do grupo.

**D16-** Igual a questão 22.

**D17-** Formato online.

**D18-** Quando se faz estudos teóricos sem levar em consideração as dificuldades das nossas turmas.

**D19-** Teoria e prática.

**D20-** Presencial por ser um público incluso.

**D21-** Considero que as propostas formativas que menos auxiliam na vivência do currículo sejam aquelas em que suas bases teóricas são meramente transmitidas, sem correlação com a realidade vivida por professores e estudantes.

**D22-** O tradicional, bem engessado, cuja discussão não visam problematizar as instituições de ensino, tampouco os processos de apresentação da vida social na sua relação com a construção do currículo e do processo de ensino-aprendizagem.

**(P.23.1).** Por quê?

D1-Entendo que a oportunidade de exposição das dificuldades e angústias, são essenciais para suporte de melhoria das práticas.

D2-Fica muita informação sem prática

D3-Não houve formação

D4-Temos que trabalhar o protagonismo dos alunos da EJA, para que eles se sintam parte do processo ensino aprendizagem

D5-Estava lotada na biblioteca

D6-o ambiente virtual tornou-se maçante durante o período de pandemia, além que esse ambiente não permite uma participação fluida, manter a concentração durante muito tempo nesse tipo de formação é quase impossível.

D7-Não temos formação continuada D8- Não temos formação continuada D9-Dificuldade de vivenciar

D10-Porque ao seguir o planejamento muitas vezes não conseguimos incrementar outras propostas.

D11-Nós professores não temos respostas.

D12-Muitos profissionais não têm conhecimento da proposta curricular da EJA.

D13-O professor era detentor do saber e os alunos meros expectadores.

D14-Nenhum

D15-Falta motivação

D16-Igual a 22.1

D17-Muitas vezes os professores não ficam atentos aquilo que está sendo apresentado.

D18- Porque devemos priorizar nossa realidade e sanar nossos problemas.

D19-Não basta as falas é importante viver as possibilidades e assistir o exemplo

D20- Por ser um público inclusivo

D21-Porque esse formato não consegue articular teoria e fazer pedagógico e, portanto, não fortalece laços, não demanda reflexões constantes sobre a própria prática e, conseqüentemente, não sugere mudanças significativas.

D22- De modo geral, esse modelo de currículo está centrado em questões técnicas e é baseado numa perspectiva que coloca o

currículo nos moldes do sistema capitalista. Conforme escreve Silva (2010, p.30) “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação” que colocadas no interior do processo educacional produziam práticas de subjugação dos envolvidos no processo, (...) (SILVA, 2010).

A aplicabilidade do currículo oficial na Modalidade EJA acontece, não é novidade. A grande questão é considerar não apenas o que oficial, a grande dificuldade é o corpo docente ainda vivenciar práticas que não lançam mão de desdobramentos de questões latentes no cotidiano do público da modalidade, aqui estudada. E que podem passar despercebido no currículo escolar.

Nesse contexto, no qual o corpo docente aponta caminhos que não devem ser seguidos, inferimos que a dialogicidade abordada por Freire, acontece, porque o movimento surge, da ação de alguns professores, os demais, por vários motivos não desenvolvem sistematicamente, outros nem desenvolvem, isso, por ainda não entender as questões e nem serem instigados a repensar suas práticas no momento de Formação Continuada.

Arroyo (2017, p.39) afirma que:

Os professores tem direito a uma formação sólida para a tarefa de garantir a esses coletivos identitários o direito a saberem-se. A entenderem a radicalidade das questões e das exigências políticas que os outros coletivos identitários levam às escolas públicas. Especificamente à EJA.

Tudo isso, abordado por Arroyo (2017) nos faz reafirmar a necessidade do diálogo, defendido por Paulo Freire, pois com o alcance que há a educação e a prática pedagógica percebemos que nada mais é que é a possibilidade da grande queda da educação bancária (tradicional) e passarmos a vivenciar uma educação libertadora, pois o diálogo é considerando uma das principais categorias de sua educação libertadora. E precisa ser exercitado por todos.

Ao questionar: **(P24)** Na prática pedagógica, há correlação de conteúdos as vivências do contexto social e cultural do público EJA?, obtivemos 100% de respostas sim, o que se aproxima do percentual de autoidentificação com as teorias curriculares, anteriormente citada na



pesquisa, pois se deduz que, por algum motivo, a amostra indica dados mínimos, de uma prática de um fazer tradicional.

Assim sendo, em algum momento há conteúdos dos componentes curriculares que são apresentados de forma mecânica, um pouco atrelado ao sistema industrial. E, entende-se que a prática docente exerce mudanças significativas, Franco (1996) in Libâneo (2012 p.178) diferencia a prática docente da prática pedagógica dizendo o seguinte:

(...) uma prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para a sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula frente a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tenha a consciência do significado de sua ação, esse professor tem uma ação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do estudante, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, acredita que esse aprendizado será importante para o aluno.

Acreditamos, que os professores/as estão imbuídos de sua responsabilidade social, tem se comprometido em fazer cada vez melhor e tem se comprometido em fazer o melhor para os estudantes.

Esse percentual também nos deixa outro indicativo: se “todos” correlacionam os conteúdos e as vivências, é sinal de que, de alguma forma, o trabalho começa a surgir como princípio educativo e humanizador, ou seja, algo começa a ser diferente. Arroyo (2022, p. 65) afirma que:

Avançar no reconhecimento do direito dos educandos e dos trabalhadores à formação e à escola básica não como tempos apenas de aprendizagem, de letramento, numeramento, mas avançar para recuperar a radicalidade da escola e da EJA como tempos de recuperar a humanidade roubada pela segregação e opressão a que são submetidos. Fazer da escola e da EJA tempos de formação de pessoas, na especificidade de seus tempos de formação, vem levando ao aprofundamento sobre de que processos de de-

formação são vítimas, mas, sobretudo, de que processos de formação humana são sujeitos.

Nessa perspectiva que se projeta uma EJA em que os estudantes trabalhadores passam a ser protagonistas e valorizados, não mais tratados como mercadorias. A escola, a modalidade EJA, tem esse desafio de provocar a todo tempo esse processo educativo e humanizador.

**(P25)** Quais são as principais dificuldades/obstáculos ou implicações encontradas por você que poderiam ser minimizados/as na formação continuada e, uma vez feito, auxiliaria o processo de ensino aprendizagem?

**D1-** Vez ou outra, formações específicas voltadas para minha área (Ciências exatas), onde houvesse a oportunidade de ampliar minha prática.

**D2-** Apresentação de estratégias variadas que nos ajudasse a prender nosso aluno na escola evitando a evasão.

**D3-** A troca de experiência, o estudo compartilhado.

**D4-** Diminuir as faltas, despertar mais engajamento por parte dos alunos.

**D5-** A falta de perspectiva por parte da maioria dos alunos.

**D6-** falta de dinamismo, uma formação mais dinâmica poderia auxiliar na captação do conteúdo, sair do monótono é essencial para manter o foco.

**D7-** Todas.

**D8-** A maior dificuldade é que nossos estudantes mesmo na 3ª e 4ª fase ainda não são alfabetizados.

**D9-** Faltas justificadas.

**D10-** Nenhum.

**D11-** A Formação Continuada contribui para podermos nos aprimorar sobre a modalidade, discutirmos sobre as dificuldades enfrentadas e chegarmos a um meio de minimizarmos essas dificuldades.

**D12-** Horário adequado para juntar os professores e alunos.

**D13-** A falta de sequência nas formações para uma melhor sistematização das experiências e vivências compreendidas nas formações.

**D14-** Sim.

**D15-** Oficinas.

**D16-** Mostrar para as autoridades municipais a real situação da EJA, a falta de materiais pedagógicos, uma atenção melhor aos estudantes da Zona rural no que diz respeito à transporte, merenda, enfim, dá

toda assistência necessária aos estudantes e condições de trabalho ao professor.

**D17-** Dificuldades de encontrar propostas pedagógicas específicas para a EJA.

**D18-** O fato de na mesma série encontrarmos alunos em diferentes níveis de aprendizagem. Nas formações poderíamos refletir sobre as melhores práticas para trabalharmos.

**D19-** O como fazer diante de tanta diversidade de conhecimento.

**D20-** Ter formação específica de forma que possa contemplar os educados com necessidades especiais.

**D21-** Considerando que os estudantes da EJA apresentam diversos motivos para voltarem a estudar e, conseqüentemente, diferentes perspectivas de aprendizagens, a prática pedagógica se constitui em um contexto muito desafiador, visto que a evasão ainda é um elemento bastante preocupante. Nesse sentido, dentre as dificuldades encontradas, é possível destacar: a multisseriação da turma, e conseqüentemente, a necessidade de organização de atividades diversificadas que atendam aos diferentes níveis/interesses e aprendizagem; a superação do analfabetismo; a contextualização curricular, considerando a realidade concreta dos estudantes; a dinamização do tempo pedagógico; a falta de materiais didáticos adequados; a baixa frequência, a desmotivação e a baixa autoestima dos estudantes.

**D22-** A maior dificuldade é o público composto hoje em dia por pessoas idosas que na maioria das vezes vão pra escolar como uma fuga da vida diária. A necessidade de outras companhias, de outros afetos, acolhimento. A maioria acaba "subindo" de turma sem saber ler ou escreve por imposição do sistema escolar, para a formação de novas turmas no ano seguinte.

Os desafios são os mais diversos, várias tensões são observadas, a dicotomia entre o tempo do trabalho e o tempo escola. No meio a tudo isso, existe o direito à educação, o qual deve estar em destaque. Nesse contexto, a reformulação também perpassa pela estrutura da escola. É preciso quebrar paradigma e realizar algumas desconstruções de concepções. Não é fácil, nem tão simples assim, porém as dificuldades encontradas pelas escolas, expostas pelos professores/as, precisam ser sanadas, e o que tem sido feito ainda é pouco significativo. Nesse senti-

do, Arroyo (2022, p. 63) afirma que:

Será um contrassenso político, pedagógico e ético obrigar os jovens-adultos trabalhadores a submeterem-se a rigidez dos tempos escolares, reprovados, vitimados por ela desde crianças, e adolescentes. As altas evasões e desistências na EJA revelam não tanto o abandono e o desinteresse por retomar seu direito à educação, mas a inviabilidade de articular tempos rígidos de estudo e tempos não controlados de seu sobreviver, trabalhar. Propostas de coletivos docentes dão centralidade a ir construindo a organização dos tempos, dos currículos, das turmas em diálogo com os educados/as, com as limitações de seus tempos de trabalho e de um viver provisório. Não serão eles os obrigados a se adaptar à rigidez escolar, mas esta será repensada, tendo como parâmetro os limites de suas vivências dos tempos, do trabalho e de sobrevivência. Só uma EJA mais flexível será capaz de garantir o direito à educação ao trabalho porque lutam em tempos de precarização do trabalho.

A partir da concepção aqui descrita por Arroyo (2022) são apresentados aos municípios indicativos de possíveis estudos e reorganização na qual podemos alargar as possibilidades de ampliação de conhecimentos a modalidade da EJA, dando-lhes melhores condições de estudo e aprendizagem.

(P26) Das concepções de ensino que você conhece, qual delas você utiliza com maior desenvoltura?

**D1-** Práticas pedagógicas de acordo com a realidade e conhecimento prévio dos alunos;

- Reflexão/ação, mediante resultados avaliativos;

- Avaliação contínua;

- Flexibilidade curricular, de acordos com as observações constantes.

**D2-** Ensino voltado a necessidade do aluno, aproveitando do conhecimento prévio do mesmo.

**D3-** Ensino aprendizagem baseados no construtivismo, na troca

**D4-** Construtivista.

**D5-** A concepção de ensino voltada para vida, diversificando a metodologia para atingir a esse público.

**D6-** Concepção qualitativa.

**D7-** Freiriana.

**D8-** Sócio - interacionista e construtivista.

**D9-** Conteúdos.

**D10-** As concepções fechadas onde o professor controla as aulas e direciona o conteúdo aos alunos.

**D11-** Aula com apresentação de slides, vídeos documentários, textos impressos, explicação através do livro didático e debates.

**D12-** Aulas presenciais.

**D13-** A pós crítica.

**D14-** Conteúdo adaptado as dificuldades apresentadas.

**D15-** Inspirações freirianas.

**D16-** Escutar o estudante, conversar para entender seu meio social, seus conhecimentos prévios sobre tal conteúdo que pretendo aplicar para, a partir daí escolher a melhor forma de vivenciá-lo.

**D17-** Construtivista.

**D18-** Acredito que a Construtivista.

**D19-** Acredito que sou crítica.

**D20-** Construtivista.

**D21-** Penso que meu trabalho está melhor estruturado numa perspectiva construtivista, visando acreditar no estudante e na sua capacidade de refletir, aprender, descobrir, encontrar soluções, construir..., levando-os a compreender sua função social, em um contexto não fragmentado, mas que busca articular saber, conhecimento, vivências, experiências.

**D22-** Acredito que uma única não é suficiente na minha prática e simpatizo com a inter- relação de 3: a concepção de conhecimento com base na Psicologia Histórico- Cultural de Vygotsky, o construtivismo de Jean Piaget e a denominação empirista. . Acredito que a cultura influencia na formação da consciência humana e da atividade do sujeito, bem como a formação do conhecimento é construído graças à interação sujeito e meio (físico e social) externo. O desenvolvimento intelectual-afetivo passa por etapas de organização, não sendo inato, nem apenas fruto de estimulações do ambiente. E também vejo lógica na tese de que o conhecimento humano tem origem a partir da experiência, abrindo um parêntese em origem, pois vejo mais a experiência como influência, subsídio.

Ao ler as respostas dos professores/as, e conhecendo as características dessa modalidade, a qual o destaque é a diversidade, embora muitas outras são presentes, é real a necessidade de transitar entre várias práticas. Nessa vertente, não devemos abrir mão do desafio de romper com alguns vícios estruturantes da educação bancária.

Nesse cenário, os professores/as, mesmo com o déficit na formação continuada, têm promovido avanços, e é observada uma intencionalidade pedagógica. A EJA tem persistido e o fazer do professor tem sido um diferencial, demonstram tentativas de práticas pedagógicas emancipatórias, na direção de pensamento crítico e problematizador da realidade.

Segundo Freire (1987, p. 84) “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele”.

Nessa perspectiva, manter o diálogo e uma metodologia que provoca a curiosidade é crucial, para que, assim, os estudantes passem a ter consciência de sua importância na sala de aula, na sociedade e no mundo.

Na perspectiva de observar os descartes dos professores a nível de metodologias e concepções, questionamos: **(P27)** Das concepções de ensino que você conhece, qual delas você não utiliza? Ou pouco utiliza.

**(D1)**- Procuo não utilizar uma concepção que seja mediada de forma:

- conteudista;
- com autoritarismo ;
- sem flexibilidade;
- totalmente tradicional.

**(D2)**- Aquela programática, com temas que fogem da realidade do aluno

**(D3)**- Tradicional

**(D4)**- Tradicional

**(D5)**- Utilizaria a Crítica e Transformadora

**(D6)**- Quantitativa

**(D7)**- Tradicional

**(D8)**- Tradicional

**(D9)**- Lousa

**(D10)**- As concepções abertas que dão mais voz e autonomia aos alunos

**D11**- Anotação

**D12**- Aulas a distância. On-line.

**D13**- A tradicional.

**D14**- Todas

**D15**- Inspirações Feirianas

**D16**- Tradicional, só quadro e giz (lápis piloto)

**D17**- Pouco Tradicional

**D18**- Busco utilizar o máximo

**D19**- Pouco, tradicional

**D20**- Concepções tradicionais.

**D21**- A concepção tradicional

**D22**- A inatista. Não utilizo.

Ao solicitar as justificativas das respostas, obtivemos os seguintes registros (P27.1) Por quê?

**D1**- Porque são concepções que não favorecem ao ensino-aprendizagem, ou seja, não contribuem para uma prática prazerosa e motivadora.

**D2**- Precisamos trabalhar temas que chame atenção do aluno. Que ele se interesse e queira sempre estar na escola enriquecendo seus conhecimentos.

**D3**- Porque acredito que construímos mais em conjunto, trocando experiências, ouvindo o outro.

**D4**- O aluno tem de se envolver no processo ensino aprendizagem, se sentir parte nesse processo de forma dinâmica e não só receber informações de forma mecânica **D5**- Porque torna o aluno um sujeito ativo do processo e críticos, permitindo que o mesmo assuma uma postura ética e transformadora.

**D6**- Busco avaliar meus alunos conforme sua evolução, respeitando seu ponto de partida e individualidade.

**D7**- Para que possamos ficar mais perto da realidade.

**D8**- Porque devemos aproximar os conteúdos a realidade dos nossos alunos, valorizando o conhecimento que eles já trazem e não depositar conteúdos sem de que se estabeleça uma conexão deles com o mundo dos nossos estudantes.

**D9-** Prefiro tradicional.

**D10-** Porque a matéria de língua Inglesa é o grande desfalque e deixar que os alunos tenham a autonomia do que estudar eles vão preferir não ter a aula. Ainda que buscando novos métodos e metodologias os próprios alunos tem bloqueios quando a matéria.

**D11-** Devido ao tempo de aula ser curto e os alunos demorarem para copiar.

**D12-** Tenho dificuldades nas aulas on-line, o público não tem material suficiente.

**D13-** Uma prática autoritária, negativa de direitos e sem nenhuma relação com a realidade vivida pelos educandos.

**D14-** Praticidade.

**D15-** Oferecer cardápio diferenciado.

**D16-** Fica cansativo p/ o estudante. Precisamos realizar atividades diferenciadas.

**D17-** É importante que o ensino envolve o processo de reflexão, criticidade.

**D18-** Porque não vejo o aluno como " um recipiente a ser preenchido" com as informações que são transmitidas. Acredito que o aluno só constrói significado através do envolvimento ativo com o mundo, como a solução de problemas reais.

**D19-** Porque a interação é importante, a reflexão escutar o conhecimento deles e considerar é muito importante.

**D20-** Não levam o educando a refletir.

**D21-** Porque considero que, embora tenho observado que muitos estudantes da EJA voltam à escola acreditando que encontrarão os mesmos métodos de ensino tradicionais de vivências passadas, mudanças na forma de conceder o ensino e a aprendizagem, são inevitáveis. Penso que a realidade vivida hoje é diferente de outras épocas, demandando novas reflexões e, conseqüentemente, novas formas de atuação.

**D22-** Não acredito que nossa capacidade de aprender, de adquirir conhecimento já venha pré-determinada por questões genéticas, pois até crianças com deficiências aprendem algo, por assim dizer.

Com as respostas dos questionamentos (P27) e (P27.1) fica evidenciado o esforço da maioria dos professores/as no sentido de compreender o currículo e, a partir dele, buscar não apenas uma melhoria da prática educacional, mas uma prática pedagógica que integre vivências



do cotidiano dos estudantes, e essas práticas estejam comumente articuladas. Esse aspecto é essencial para que os professores fortaleçam ou façam adesão a uma concepção de ensino-aprendizagem que de uma vez por todas, tenha o diálogo como prerrogativa.

Franco in Libâneo (2012, p.172) esclarece que:

É comum considerar que práticas pedagógicas e práticas educativas sejam palavras sinônimas e, portanto, unívocas. No entanto, ao falarmos de práticas educativas, estamos nos referindo a práticas que ocorrem pra concretização de processos educacionais. Já a nos referirmos às práticas pedagógicas, estamos nos reportando a práticas sociais que se exercem com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. Falamos, então de práticas da educação e práticas da Pedagogia.

Importante esclarecimento, aqui apresentado e ressaltamos que tais conceitos são articulados. Destacamos também que as práticas são mediadas pelo diálogo, pela reflexão por uma educação que busca emancipação.

E, considerando isso, o professor não deve estar “sozinho”. É nessa hora que se ratifica a necessidade de estudos e ações que viabilizem e apoiem os aprimoramentos do fazer pedagógico. Nesse contexto, portanto, estão incluídos os professores que ainda insistem em permanecer com traços de uma concepção tradicional, porque entendemos que, em tempos diferentes, o processo de conscientização de ampliação dos saberes deve chegar para todos/as. E o fio condutor desse caminho é o conhecimento que precisa ser disseminado.

Mesmo tendo intenções pedagógicas que indicam um trabalho diferenciado, é visível que algo dificulta o desenvolvimento de práticas com vieses multidisciplinares, transdisciplinares e ou de temas geradores.

A estrutura das Redes Municipais de ensino, no que diz respeito à matriz curricular apresenta alguns entraves. Mesmo algumas redes sendo parte de um sistema, a organização permanece a mesma. Assim sendo, há resistência à inclusão de novas concepções, e as práticas de ensino ficam prejudicadas. Nessas condições seguem as lutas por novas posturas e, como afirma Arroyo (2017, p. 97),

A postura de coletivos de docentes-educadores/as é reconhecer, nos itinerários das crianças e adolescentes, nas escolas públicas, nos jovens e nos adultos seus itinerários por uma vida justa. Por justiça. Um reconhecimento que muda o olhar sobre os educandos populares, vendo-os como injustiçados em lutas por justiça. Um olhar sobre a escola pública, sobre a EJA como tempos-espacos por um digno, justo, humano viver.

Com o não reconhecimento de todo o trabalho existente na modalidade EJA, os professores/as também têm aprendido a refletir, a perceber o quanto o sistema é perverso e, na verdade, se veem também como alvo desses ataques, pois percebem muitos fatores que influenciam negativamente no funcionamento das redes de ensino. Assim, as reflexões, entendimentos e ações permeiam o desejo de uma educação libertadora.

Com intuito de perceber não somente a prática individual da aplicabilidade do currículo, questionamos os professores/as provocando-os(as), no sentido de que pudessem projetar uma visão holística da Modalidade no município. Indagamos: **(P28)** Como você, professor da Modalidade EJA da Rede Municipal, observa a aplicabilidade do Currículo nas várias áreas de atuação?

**D1-** Distante de uma prática realmente adequada. Na maioria das vezes, não por culpa do professor, mas por falta de possibilidades e apoio de instâncias além da Escola.

**D2-** O currículo é analisado e enxugado para se adequar aos níveis da turma trabalhado.

**D3-** Acredito que ele vem sendo aplicado em todas as áreas.

**D4-** De forma presente nas práticas dos professores.

**D5-** Temos que avançar muito ainda.

**D6-** O currículo é aplicado de forma total, mas podemos adaptar a nossa realidade se for necessário.

**D7-** Não conheço, mas a crítica é universal

**D8-** Fora da realidade dos estudantes.

**D9-** Importante.

**D10-** Eu acredito que ele pode ajudar nas compreensões e desafios que compõe o ensino e aprendizagem da EJA.

**D11-** Os professores da rede municipal tiveram conhecimento sobre o currículo e como aplicá-lo nas suas áreas de conhecimento através de algumas informações repassadas por mim.

**D12-** Vejo com interdisciplinar. Interligados.

**D13-** Com as formações, podemos ter um pouco da dimensão dessa modalidade.

**D14-** Facilitador

**D15-** Gradativamente aplicada

**D16-** Sem recursos necessários para tal modalidade

**D17-** O currículo é utilizado, pelos professores, como documento chave para seu planejamento.

**D18-** Pelo menos na escola que atuo, vejo sempre a preocupação de se trabalhar da melhor forma possível para que o aluno se desenvolva de forma plena.

**D19-** Ele não é aplicado, o que dificulta são os vários níveis de compreensão, acontece de perceber que o está proposto não interessa aos alunos.

**D20-** O currículo é adaptado de forma interdisciplinar abrangendo todas as áreas

**D21-** Considero que é um aspecto bastante desafiador, pois ainda é visível a fragmentação da abordagem curricular nas diferentes áreas de atuação, fazendo-se necessário e urgente estreitar laços, explorar elos e novas oportunidades de diálogo em favor da construção significado do conhecimento.

**D22-** Sinceramente, falho. São "n" questões para explicitar isso.

A cada análise realizada nas respostas apresentadas, fica evidenciada a necessidade de lançar mãos de estudos, das mais variadas formas. O currículo é algo muito relevante, porém, nesse contexto, a relevância maior está no esforço que o professor exerce em aproximar o currículo oficial das necessidades reais vivenciadas na EJA. Os professores induzem os conteúdos por uma real necessidade. É necessária, portanto, a indução que alguns professores/as realizam acerca do que se trabalhar para, assim, tornar familiar aos estudantes o conhecimento. Nessa direção, o esforço é tamanho, pois atende-se a “dois senhores”, na perspectiva de atender a uma exigência, como também a uma neces-

sidade deles.

Não deixa de ser um exercício da práxis (ação, reflexão e ação). Sobre isso, Freire (1987, p.38) afirma que:

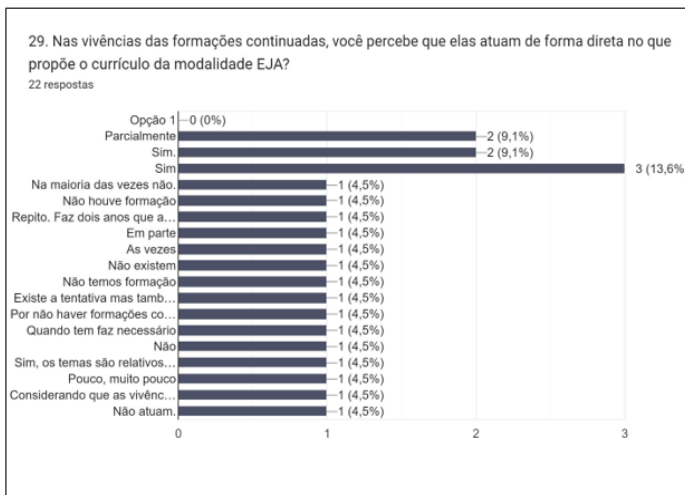
A práxis, porém é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor- oprimidos.

Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela.

Logo, nos parece uma atitude válida reconhecer a necessidade de planejar e agir frente a uma necessidade, buscar formas de reagir e não permanecer apenas repetindo como se a realidade fosse imutável.

Seguindo com nossas análises, apresentamos o próximo questionamento: **(P29)** Nas vivências das formações continuadas, você percebe que elas atuam de forma direta no que se propõe no currículo da modalidade EJA?

**Gráfico 16-** Vivências das Formações.



Em resposta, obtivemos 37,0% (6) professor que afirmou que sim, enquanto que 54,5% (5) professores responderam que parcialmente, e o percentual de 13,5%

(3) respondem não, e os demais apontam não foi ofertada a Formação.

As respostas encontradas, ao contrário do que percebemos, auxiliam no processo de replanejamento, (práxis) dessas escolas, pois os conflitos de ideias no espaço pedagógico não devem ser desagregados, uma vez que esse embate pode ser tomado como autoavaliação.

É preciso rever o que está sendo proposto e perceber a maturidade da teoria curricular no âmbito das escolas. Deve-se reavaliar a organização dos encontros, se o currículo proposto é entendido, e seguir a BNCC, pois este é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais de todos os estudantes, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE); não esquecendo que estejam perceptíveis os indicativos de uma educação libertadora.

No mais, a contradição entre o discurso e prática de alguns professores/as pode se dar diante da pouca sistematização da Formação Continuada e a apropriação individual do currículo EJA da atualidade.

(P30). Diante de sua experiência com a Modalidade EJA. Qual(is) a(s) vivência(s) mais significativas que você considera ter intercruzado os saberes curriculares com os saberes do sujeito da EJA?

**D1-** Vivências direcionadas por projetos específicos, datas comemorativas, apresentações culturais.

**D2-** Práticas de alfabetização, uma das necessidades apresentada pelo grupo de alunos.

**D3-** Na escuta do outro, na partilha de experiências.

**D4-** Realização de projetos educacionais.

**D5-** Quando trabalhei o conteúdo: Arte e trabalho.

**D6-** relaciona os conteúdos com o mercado de trabalho.

**D7-** Nas áreas de exatas.

**D8-** Não sei

**D9-** Relação boa entre professor e aluno

**D10-** Os saberes que agregam o psicossocial dos alunos, onde eles entendem a importância do saber para interagir como sujeito ativo e crítico na sociedade.

**D11-** Quando a modalidade EJA tinha um programa de Formação Continuada.

**D12-** A mudança de comportamento e valores pessoais dos meus alunos.

**D13-** Atividades com a participação direta dos educandos e a valorização das diferentes áreas do saber nas aulas.

**D14-** Mesclar o conhecimento

**D15-** Subjetividades e cultura

**D16-** Ouvido, os estudantes, eles se sentem contemplados quando são escutados \* sabendo dos seus conhecimentos prévios, podemos traçar meios mais eficazes para tratar tais conteúdos \* Trazer o dia-dia deles para o chão da escola.

**D17-** Feira de empreendedorismo, Mostra científica.

**D18-** Esse intercruzamento é bastante comum. Quando fazemos a leitura e análise de um texto, por exemplo, eles expõem suas vivências, citam exemplos, associam com sua realidade. Da mesma forma, quando trabalhamos problemas matemáticos, buscamos associá-los com o cotidiano e a realidade dos mesmos. Eles são bastante conscientes do que acontece nos vários segmentos sociais.

**D19-** As histórias de cada um, a vivência e o conteúdo.

**D20-** Nas aulas expositivas e mediante as temáticas trabalhadas.

**D21-** As experiências voltadas para o mundo do trabalho são as mais frequentes, pois muitos estudantes trazem situações vividas por eles e que requerem uma atenção especial, pois eles almejam realidade que os cercam. São situações que envolvem leitura, escrita, sistema monetário, cálculo mental, as operações fundamentais... Nessa conjuntura, o trabalho pedagógico precisa estar atrelado aos interesses do grupo, favorecendo a relação direta do conhecimento com suas experiências de vida. É relevante estar atento aos temas que permeiam o universo dos estudantes para criar possibilidades de abordagens curriculares, de forma contextualizada, e significativa.

**D22-**A troca de saberes com os alunos mais velhos, idosos. Muitas vezes o conhecimento deles ultrapassa o nosso pedagógico.

As respostas apresentadas giram em torno das seguintes experiências: questões sobre o trabalho, a leitura e interpretação de textos e as vivências mais são considerados assuntos que mais se exercita o intercruzamento dos saberes curriculares com os saberes do sujeito da EJA.

E, assim, as inquietações vão se transformando em questões que provocam os saberes dos diferentes contextos, as intervenções diante do que nos é proposto vão ganhando forma; o desenvolvimento, a aprendizagem e o desejo de se aperfeiçoar vão apresentando resultados significativos. E se são significativos para os professores, certamente para os alunos são inesquecíveis.

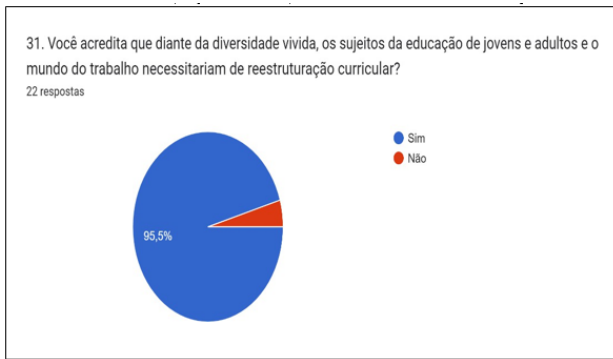
Acredito que são ricas as problematizações nessas atividades, em que os discursos são parte do conhecimento individual de cada um dos estudantes e, ao mesmo tempo, dos ambientes por onde eles circulam. O ensino-aprendizagem aqui apresentado de alguma forma está ligado ao pensamento Freiriano. Talvez os professores nem sejam cientes desta questão teórica, porém se percebe uma iniciação de uma prática Freiriana. Nesse contexto, Libâneo (2005, p. 76) afirma que:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar.

Assim, fica visível que investir na formação de professores é entender que o professor é fonte de criação e recreação e eles/elas precisam ser instigados/as. É preciosa a valorização quanto aos estudos teóricos e as pesquisas, pois são mecanismos que dão aos professores a condição de análise dos vários contextos: históricos, sociais, culturais e organizacionais, podendo, assim, mediar os conhecimentos e intervir na realidade e, por fim, transformá-la.

Para concluir as questões de abordagem quantitativa, apresentamos as respostas do seguinte questionamento: **(P31)** Você acredita que, diante da diversidade vivida, os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e o mundo trabalho necessitariam de reestruturação curricular? A amostra resulta em 90,9% (10) professores/as respondendo sim, enquanto 9,1% (1) responde não.

**Gráfico 17:** Diversidade, sujeitos da EJA, mundo do trabalho X reestruturação curricular?



**Fonte:** NRBRAGA - 2023.

Diante da fragmentação das políticas educacionais e da participação truncada do professor da modalidade EJA dessas Redes municipais no processo de construção do currículo; das vivências do professor/a em contato direto com o novo currículo, acreditamos que essa reestruturação pode ocorrer, uma vez que eles/elas decidam organizar o currículo próprio, seguindo as orientações da BNCC. Caso contrário, é necessário que haja esclarecimentos dos documentos em vigência, para que, no âmbito escolar, as teorias do currículo sejam firmadas - o que favorece as metodologias adotadas pelos professores.

Quanto aos questionários aplicados aos coordenadores da modalidade EJA dos lóci 1 e 2, nós os identificamos da seguinte forma: CP1, CP2, e CP3, fizemos uma correção entre eles e as linhas de pensamento apresentadas pelos professores. Desta forma, indicamos como questionário (P e a sequência numérica das perguntas) e as perguntas, como, por exemplo, (P1): Defina com suas palavras, currículo.

**(CP1)** Currículo é o caminho pelo qual deve prever e acontecer vários processos, dentre eles estão o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Ele orienta as ações pedagógicas dentro da relação desses três componentes citados anteriormente. Precisa de planejamento para que esse movimento aconteça com sintonia e alcance os indicadores proposto no currículo.



**(CP2) CURRÍCULO** – referencial norteador da prática pedagógica que determina o caminho que os estudantes vão percorrer na escola.

**(CP3)** É um referencial onde estão organizados os conteúdos que os estudantes irão trabalhar (aprender) ao longo dos seus estudos, ou seja, ao longo de sua vida escolar. Ele precisa estar contextualizado, oferecer também oportunidades para que haja certa aprendizagem.

A Coordenação Pedagógica apresenta conceitos ligados à ação ensino- aprendizagem, que envolve professor e estudante, mas as palavras apontam para um pensamento das questões técnicas, dispostas nos documentos, evidenciando currículo como lista de conteúdo e com etapas fixas a seguir.

Não são perceptíveis nas respostas dadas indicativos de que currículo abrange aspectos culturais, sociais; do direito à vida de forma digna; questões sociais; do cotidiano ou vivências. Inferimos que é muito mais uma definição de um documento voltado à ação do professor que atua pedagogicamente, sem envolver os elementos da vida dos estudantes na construção de saberes. A expectativa era perceber nas definições algo que demonstrasse a realidade do público EJA como saberes a serem discutidos.

Sobre esse o conceito de currículo, Silva (1999, p. 150) argumenta:

Depois das teorias críticas e pós-crítica, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

O pensamento, quando formado nesta perspectiva, ganha uma dimensão diferente, ampla. As definições apresentadas são muito paucadas na discussão. Frente a esse desafio, é preciso reconstruir as definições, incluindo a participação do estudante a partir de suas histórias

e vivências para intervir socialmente, reconhecendo os seus valores.

(P2) Durante quanto tempo atuam na modalidade EJA? CP1 e CP2 afirmam: “**24 anos, atuando desde 1997.**” Percebemos que é um tempo bastante significativo, pois são mais de vinte anos de trabalho na EJA.

Ambas têm mais de duas décadas, o que reafirma o conhecimento das práticas e quanto aos avanços, da modalidade, suas lutas e as estagnações. Assim, percebemos que apenas 18,2% de professores têm esse tempo de experiência na modalidade. Enquanto que CP3 tem uma vivência também significativa: 13 anos.

A coordenação, de acordo com suas vivências, tem muitos relatos. Logo, é necessário refletir sobre as experiências na formação e na prática pedagógica da EJA. Nesse contexto, Larrosa (2001 p.15) defende que: “experiência é o que nos passa...o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece”. Assim, é preciso que as experiências toquem as pessoas diante das necessidades que a EJA tem demonstrado.

Os profissionais experientes necessitam também serem tocados, valorizando as suas trajetórias, resignificando suas vivências e porque não dizer a autorreflexão sobre suas práticas até para não sucumbir, pois é preciso resiliência diante das necessidades.

Sobre (P3) as vivências enquanto formação na área específica da EJA, CP1

diz que:

“Estou fazendo pós em coordenação pedagógica, mas participo de formações voltadas a coordenação pedagógica”, enquanto que CP2 afirma: “Alguns cursos de extensão que fiz em algumas universidades e nos próprios Fóruns de EJA que discutem bastante sobre os desafios e possibilidades na EJA.”

É registrado aqui um empenho diante da necessidade de entender e participar dos momentos de formação da modalidade EJA, que são ofertados. O esforço é individual na busca pelo conhecimento para resignificar a prática e conseguir auxílio no âmbito escolar. Trata-se, portanto, de algo que, enquanto política pública, deve ser fortalecida.

Entendemos que todos, coordenadores, professores, estudantes, cada um diante de suas posições, no contexto escolar, ganhará com os momentos de Formação Continuada atribuídos aos profissionais da educação que atendem à modalidade EJA.

É preciso evidenciar que, para além das competências pedagógicas a serem desenvolvidas, há também exigências nas áreas específicas, conhecimento sobre as legislações, reflexão sobre quais teorias se adequam; o que trabalhar diante da complexibilidade do público da EJA. Há na modalidade fragilidades e inconsistências que são causadas por falta da formação continuada. Isso é visível, a cada ano, e muito pouco é feito, diante dessa realidade. Assim, não há como melhorar a qualidade diante de capacitações pontuais.

Nesse contexto, Imbernón (2009, p. 97) afirma que:

É necessário que a formação transite para uma abordagem mais transdisciplinar, que facilite a capacidade de refletir sobre o que uma pessoa faz, pois isso permite fazer surgir o que se acredita e se pensa, que dote o professor de instrumentos ideológicos e intelectuais para compreender e interpretar a complexibilidade na qual vive e que o envolve.

É nessa perspectiva que são sugeridas mudanças diante da complexibilidade percebida na prática pedagógica e que podem auxiliar quando se pensa em ofertar a formação continuada aos professores.

(P4) Você tem alguma formação específica voltada para o trabalho com a Coordenação Pedagógica?

**(CP1)** Formação à nível de pós-graduação não, mas participei e participo de vários momentos formativos acerca da EJA.

**(CP2)** O próprio curso de Pedagogia tivemos disciplina específica sobre a EJA. E também realizo minha autoformação, que é muito importante na função de coordenação Pedagógica, tenho me atualizado através cursos voltados para essa área. Estou sempre em busca de me aperfeiçoar nessa função.

**CP3** - Iniciei minha vida profissional atuando na coordenação pedagógica de turmas dos anos finais na rede privada de ensino por 6 anos. Em seguida lecionei nos vários níveis de ensino, inclusive na modalidade EJA atuando nas turmas 1º e 2º seguimentos.

Nas respostas aparece a autoformação como elemento relevante no processo de formação. E, diante da função de coordenação pedagógica, deve-se ter uma visão holística da situação educacional da modalidade, o que não deixa de ser um combustível para estimular o trabalho dos professores, apoiar as experiências; atrelar as necessidades das questões culturais e de experiências cotidianas fazerem parte do currículo de forma inovadora.

Porém, temos aqui falado da formação específica que garante subsídios para atuar diante da complexibilidade da modalidade. O papel do coordenador, neste sentido, é fundamental, haja vista que parte dele todo o fomento junto aos professores pela busca de práticas que conversem com a diversidade sociocultural dos estudantes, fato que está intimamente ligado à formação continuada (IMBERNÓN, 2011).

Portanto, a formação continuada tem grande relevância, considerando que, no âmbito da escola, é a atuação da coordenação pedagógica que deve nortear as práticas escolares para efetivação das políticas educacionais.

(P5) Quais são as principais dificuldades/obstáculos encontradas por você na execução de tal função?

**(CP1)** Em relação a EJA sinto dificuldades nas formações continuadas, pois não temos um plano de formação em rede, e ainda tem alguns obstáculos que são os horários para realização da formação, a mesma acontece no horário da aula. Se faz necessário repensar a formação continuada.

**(CP2)** É no trato com formação específica para EJA, com o próprio currículo que atenda às necessidades dos estudantes, no que diz respeito à EJA integral e profissionalizante.

**(CP3)** - As dificuldades são com relação nas formações continuadas, pois não temos um plano de formação e rede e os horários para a realização das mesmas, porque acontece no horário de aula, tendo em vista também a disponibilidade dos professores.

São absolutamente importantes as respostas dadas, e no decorrer de toda pesquisa muitos indicativos são apresentados quanto a essa necessidade. Uma vez diagnosticada, tendo até uma comprovação científica, é momento de agir, pois ficar apenas nas lamentações não irá resolver o problema. Para além das lamentações existem as parcerias de universidades, de institutos que buscam em seus campos de estudos,

parceiros que os auxiliem a cumprir suas missões.

Segundo Imbernón (2010, p.13), “É necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e fornecer políticas e práticas de formação”. Os talentos e as habilidades individuais dos professores/as precisam ser reforçados pelas políticas públicas, pela colaboração e pelo apoio.

Ainda que muitas lutas sejam convergidas, lançamos o questionamento sobre (P6) as facilidades do trabalho na EJA:

**(CP1)** Temos uma equipe de professores comprometidos e disponíveis na modalidade, isso facilita bastante nosso trabalho.

**(CP2)** Os professores solicitarem apoio, isso é bom, prova que estão querendo sempre mais para a sua formação e também mais recursos para os estudantes. Mais concretude nas ações para fortalecer o ensino e aprendizagem na EJA.

**(CP3)** - A equipe de professores que são bastante comprometidos, facilitando assim o nosso trabalho.

Mesmo tendo as dificuldades cotidianas, a consciência dos professores quanto à importância do acolher, trabalhar para formar uma consciência cidadã é tarefa nobre. Assim sendo, buscam diversificar suas práticas com intuito de acertar. E veem na figura do coordenador pedagógico um colaborador ou parceiro nesse exercício.

Seguimos questionando: (P7) Como foi a implementação do Currículo na modalidade de Jovens e Adultos na Rede de Ensino?

**(CP1)** O currículo vem sendo implementado de forma gradativa através de estudos realizados pelos professores nas suas áreas de conhecimentos.

**(CP2)** Só teve uma live com o Fórum de PE, porém não tivemos estudo para aprofundar o currículo de PE. Tentei uma formação específica, porém não aconteceu, pois dependia de outros parceiros.

**(CP3)** O currículo vem sendo estudado pelos professores e implementado de forma gradativa.

Ao nosso ver, a dificuldade dos professores com o currículo é real, e absolutamente justificável; é algo novo e, como demonstram as respostas dadas pelos coordenadores, o número de estudos voltados ao conhecimento dos professores/as foi mínimo e está sendo implementado. Na verdade, isso tudo nos provoca uma reflexão: o porquê dessa pressa? Precisamos nos questionar.

Diante dessa pesquisa, entendemos que no currículo há interesses diversos, e uma reforma curricular não se dá pelo acaso, há sempre intencionalidades por parte daqueles que a estabelecem, ou seja, uma reforma educacional não é neutra. Desta forma, é pertinente compreender as minúcias da reforma curricular para que haja consciência e autonomia de todos os sujeitos no âmbito da esfera educacional

Ao questionarmos sobre se (P8) Houve envolvimento dos professores? obtivemos as seguintes respostas:

**(CP1)** Sim, cada professor vem se apropriando do novo currículo, buscando meios de trabalho de forma que atenda às necessidades dos estudantes.

**(CP2)** Na época de sua elaboração teve sim, momentos em que o professor através de um link desse suas contribuições em 2020 e 2021 para que as sugestões fossem contempladas no novo currículo de PE. Porém a maioria dos professores não o fizeram. Não sei qual o motivo. Quanto a mim, eu fazia sempre algumas considerações e sugestões nessa plataforma.

**CP3-** Sim, os professores estão se apropriando de forma gradativa do currículo e implementando de acordo com as necessidades de suas respectivas turmas.

O que se evidenciou nas respostas da coordenação pedagógica foi uma chamada à participação do professor. Mesmo que de forma distanciada, é sabido que tínhamos na época de pandemia (COVID-19) problemas de infraestrutura os quais nem todos os professores tinham a condição de acesso à internet. A comunicação muitas vezes truncada causava muitos entendimentos com interpretações diversas.

Assim, é explicável que os professores venham tendo um conhecimento limitado do que já foi aprovado e homologado. Porém, as discussões não se esgotam, tais constatações “de não participação do professor”, também são validadas quando correlacionadas com as respostas apresentadas pelos professores/as. Vejamos:

**D1-** No município onde trabalho, o currículo adotado está nos Parâmetros de Pernambuco, que foi construído pelos profissionais da Educação de PE. Atualmente, procuro buscar orientação no Organizador Curricular da Modalidade EJA, que também foi construído pela Rede Estadual.

**D6-** Debate de modo a encontrar as melhores alternativas em trazer o currículo para a realidade da escola e de nossos alunos, assim, adaptá-lo se necessário.

**D7-** Muito modesto, suficiente para ser fotografado.

Assim, ao nosso ver, é preciso retomar e aproximar dos professores essa diretriz chamada de currículo, pois nela há mudanças e, como afirma Silva (2021, p. 01), (...) “para o professor, é preciso não só conhecer os temas concernentes ao currículo de suas áreas de atuação, como também o sentido expresso por sua orientação curricular”.

Uma vez realizados os momentos de estudos, os professores passam a conduzir a proposta pedagógica com maior segurança e fomentam o cumprimento das estratégias e metas do Projeto Político Pedagógico da escola, como também outras políticas educacionais nela existentes.

A participação nesses momentos de produções e estudos são essenciais. O direito hoje de participar não nos foi dado aleatoriamente. Nesse contexto, lembramos a história da modalidade EJA, apresentada logo no início dessa pesquisa, quando evidenciamos as lutas para os educadores e marcas deixadas em cada período. Assim, questionamos: o que levou o professor a não participar (P9) Quais foram as dificuldades/obstáculos encontrados?

**(CP1)** Após análise, percebemos que o currículo ainda não atende a modalidade, mas considero de suma importância termos um norte e através dos estudos vamos adaptando aos níveis dos nossos estudantes.

**(CP2)** Que nem todos os docentes da EJA participaram, porque era um momento importantes de poder contribuir nas proposições das habilidades e competências por componente curricular.

**CP3** -Não respondeu.

Diante das correlações que convergem, é preciso fazer algumas retomadas na esperança de que se cultive o direito às oportunidades, que se estimule a participação nas teorias e práticas, e que se recupere a

seriedade e a consciência dos cursos de formação.

Gadotti (2011, p.141) defende que: “o conceito EJA (Educação de jovens e Adultos) amplia-se ao integrar processos educativos desenvolvidos em múltiplas dimensões: a do conhecimento, das práticas sociais, do trabalho, do confronto de problemas coletivos e da construção da cidadania”. Não se deve ter distante essas diretrizes nacionais em relação ao que é a EJA.

Uma vez estabelecidos os mecanismos de participação, mesmo não sendo eles os ideais, é importante participar, não perder as oportunidades de definição das políticas educacionais.

Seguimos com o seguinte questionamento: (P10) Você se preparou/estudou o currículo antes de apresentá-lo ao grupo de professores?

**(CP1)** Sim, após a conclusão do documento (elaborado por representantes de diversas áreas do conhecimento e representantes de vários municípios do estado de PE) assim que recebemos encaminhamos aos professores para os mesmos realizarem seus estudos e em seguida implementamos gradativamente em nossos planejamentos. Saliento que é um documento denso que necessita de estudos para adaptarmos a modalidade.

**(CP2)** Quem fez esse momento foi a GEJAI para os professores numa live, só que tinha pouca vaga. E acredito que os professores de Vicência não participaram. Eu só expliquei aos coordenadores o currículo, fase por fase e como está organizado numa normativa do estado de PE.

**CP3-** Sim, porém ainda não houve estudo com os professores apenas foi encaminhado para os mesmos realizarem seus estudos e assim foram implementando e adaptando de forma gradativa em seus planejamentos.

É perceptível que o material de estudo existe, mesmo em instâncias diferentes a cada município. Todavia, esperamos que as propostas de estudos saiam dos planejamentos.

Gadotti (2011, p. 145) afirma que: “(...) Não se obterá ensino de qualidade sem um corpo docente qualitativamente preparado para o exercício de suas funções, e muito menos, com a precária situação no que respeita a remuneração e condições de trabalho”. Então, constatamos a necessidade de uma atenção adequada à EJA, e que sejam ampliados os espaços de discussão organizados pelas equipes técnicas, pois é preciso continuar avançando na formação e na condição de tra-



balho dos educadores de jovens e adultos.

**(P11)** Houve algum trabalho de estudo do Currículo antes de sua implementação?

**(CP1)** Como relatei anteriormente em momentos de estudos houve apresentação do documento, mas não houve um estudo aprofundado do documento.

**(CP2)** Eu só tive um momento em Palmares e outro online. Mas afirmo que ficou muitas dúvidas sobre o currículo específico para EJA.

**CP3-** O documento apenas foi apresentado aos professores, porém, ainda não houve momentos de estudo.

Hoje o problema é de ampliação ao acesso. Em outros termos, surge a inquietação: como estão sendo ofertados estes momentos aos professores e até mesmo as equipes técnicas? Quais as condições dos professores para participar de algumas linhas de ação que precisam ser mais bem divulgadas e entendidas?

Romão (2011, p.23), frente ao compromisso do educador de jovens e adultos, lembra que:

Refletir sobre as funções do educador, rever estratégias de ação, trocar experiências, propor políticas e até mesmo assumir a Pedagogia da indignação, só é eficaz no coletivo, pois as atitudes isoladas, além do enfraquecimento da ação, podem gerar a arrogância ou se transformar numa lamentação, que ninguém toma a sério.

Nesse sentido, é de bom senso manter a união, lutar para que os movimentos e as reivindicações sejam experiências que toquem as dimensões políticas para agir com responsabilidade diante da modalidade EJA.

Por fim, questionamos quanto aos encontros que ocorrem (P12) Caso positivo, como foi? Descreva.

**(CP1)** As poucas vezes que houve estudos cada professor fez suas considerações acerca do currículo construído para a modalidade.

**(CP2)** Em Palmares foi um estudo do Currículo que praticamente já estava quase pronto, a gente só fez sugestões que foi sendo

votado se o texto ficaria ou não, com justificativas coerentes e que não mexesse tanto nas habilidades pois segundo eles tinham que obedecer a BNCC, apesar dessa lei não contemplar e nem citar a EJA no texto. Por isso, que o Fórum de PE não foi favorável à implantação do novo currículo da EJA em PE.

**CP3-** Não respondeu.

Diante das vivências de ambos os municípios, verificamos uma participação velada no processo de construção do currículo, porque, mais uma vez, o direito a fala foi garantido, porém a cooperação dos professores nessa construção não foi satisfatória. Há muito se fala numa educação emancipatória, tão desejada, enquanto que um espaço de formação continuada é reduzido a reuniões com poucos aprofundamentos pedagógicos diante da real necessidade dos professores.

Logo, é preciso maior conscientização acerca do papel político dos educadores frente às transformações da prática educativa.

Romão (2011, p.72), ao escrever sobre compromissos do educador de jovens e adultos, sintetiza da seguinte forma: “Parecem pequenos e frágeis os ombros do professor, face às dimensões, ao peso e à complexibilidade do fardo a suportar: tirocínio político, capacidade gerencial e competência pedagógica – agravada com a responsabilidade educativa”.

Certamente, as lutas e os movimentos docentes existem, porém parecem ceder em momentos históricos como esse. As mobilizações ainda não se articulam de forma significativa com a sociedade em geral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, a partir das vivências dos professores das escolas que ofertam a Modalidade EJA nas Redes Municipais de ensino das cidades de Nazaré da Mata e Vicência-PE/Brasil, pesquisamos as contribuições da Formação Continuada de Professores na aplicabilidade do currículo da Educação de Jovens e Adultos.

Durante o encontro nas Unidade Escolares, percebemos inquietações, angústias, desejos e expectativas ao se falar em formação continuada e o currículo aplicado a modalidade da EJA. Por isso, nos pareceu pertinente a continuidade de mapear as concepções teóricas de currículo e as políticas curriculares utilizadas no âmbito da EJA nos municípios mencionados, bem como investigar as vivências de práticas pedagógicas que inter cruzam os saberes curriculares com os saberes da

EJA, além de analisar as concepções de currículo apresentadas pelos docentes à luz da formação continuada e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem na EJA, pois, nesse exercício, podemos identificar as teorias do currículo utilizadas.

Destacamos que isso está presente na prática pedagógica, uma vez que estamos no século XXI, e um percentual significativo de professores advém de uma formação com traços marcantes da teoria tradicional.

Unindo os relatos do momento de escuta em cada escola e as respostas do questionário enviado, sendo de professores e da coordenação pedagógica, foi se desenhando algo muito curioso e até contraditório quando se fala em formação continuada nos ambientes escolares. Os momentos de formação continuada são por muitas vezes “momentos” pouco colaborativos para enfrentar a realidade das salas de aulas.

Assim, a pesquisa demonstra a necessidade de os municípios agregarem às suas ações de formação continuada da Modalidade EJA uma maior diversificação de formas de formação, horários, metodologias, espaços. O importante é que contemple os professores, que seja de forma sistemática e no âmbito das reais necessidades do professor.

É importante relatar o pouco empenho diante da necessidade dos professores que recebem diariamente um público diferenciado. Há um esforço característico de uma vontade de mudanças. Acrescente-se que, no relato das ações pedagógicas dos professores, é perceptível que eles empreendem um esforço significativo para aplicar um currículo, o qual nem toda às vezes implica em agregar a prática pedagógica a elementos culturais, sociais, políticos do cotidiano do público aqui já evidenciado. O instrumento norteador é acessado, e nele se pinçam os conteúdos para cada unidade didática.

Percebemos uma necessidade de aprimoramento diante da questão epistemológica, e é necessária a oferta informações que priorizem a diferença epistemológica das concepções de ensino. Esse processo contínuo favorece aos professores, pois eles ganham elementos para se desfazerem da curiosidade ingênua abordada por Freire e adentrarem a curiosidade epistemológica. Isso favorece a aplicabilidade do currículo da modalidade EJA e o dever de ofertar a formação continuada, certamente irá se cumprindo. Conseqüentemente, o professor/a não perderá seu direito.

Nessa pesquisa, já se apontam alguns caminhos possíveis, mas que necessitam, que sejam refletidos para que, a partir deles e de outras expectativas, o direito a Formação Continuada do Professores da Mo-

dalidade EJA seja respeitado. No entanto, nos coube aqui, a reflexão sobre a vivência desse direito do professor no âmbito dos municípios, ou da escola; o ponto de vista dos professores junto a coordenação pedagógica. Logo, quisemos escutar as vozes desse público quanto à aplicabilidade do currículo.

Uma vez ofertada a formação a uma equipe que em sua maioria tem anos de vivência, no contexto EJA, e compreendem o que é currículo e a necessidade de participar do processo de formação do professor, processo esse que traz informações e constrói conhecimentos necessários para conhecer detalhes da Base Nacional Comum Curricular, houve por parte da maioria o devido estudo, sendo ela estudada e dela foram considerados elementos significativos, agregando e evidenciando os aspectos peculiares a cada Rede municipal de ensino, que poderá ficar mais perto do professor, apontando as relações que o currículo da modalidade estabelece para uma educação de qualidade.

Os resultados dos questionários apresentados seguem de forma fidedigna no corpo do trabalho, os questionários estão ligados com os objetivos propostos da pesquisa e, de forma direta, percebemos a necessidade de engajamento dentre os vários componentes curriculares – o que será de grande valia para a prática pedagógica.

Desta feita, fica evidente que o corpo técnico das Redes precisa do apoio com efetivação das políticas públicas, no sentido de auxiliar os professores e eles, uma vez sendo auxiliados, certamente farão com que o conhecimento reverbere no processo de aprendizagem dos estudantes.

É preciso reorganizar os momentos de formação continuada, pois percebemos alguns riscos eminentes às redes municipais. Falamos das legislações municipais que versam sobre garantias aos professores e estudantes. Destacamos que as Redes Municipais apresentam um déficit de estudantes, mantendo um número de analfabetismo, apresentando percentual de evasão e desistência, bem como havendo a diminuição do número de estudantes matriculados na rede de ensino.

Atualmente, é urgente e necessária a intensificação de uma política inovadora, no que se refere às metodologias/didáticas; as mudanças exigem um ato de ensinar diferente. Acreditamos, que o domínio do saber que cada professor tem nesse momento, pode ser expandido, compartilhado, pois são anos e anos construindo a competência pedagógica do como ensinar. Isso é evidenciado muito pouco na prática do professor. Exemplo disso é que ainda é muito pouco a percepção da participação dos estudantes na listagem de metodologias utilizadas pelos professores, quando indicam as concepções de ensino adotadas por

eles.

É pertinente lembrarmos, ainda, que temos uma geração que pouco suporta apenas os momentos de escutas de um professor/a que apresenta seus conhecimentos, mas não intercede, e mesmo sendo adultos e idosos, quando chamados a participar, eles demonstram maior interesse. Essa mediação precisa ser evidenciada nos momentos de formação continuada. Os professores estão prontos e sedentos por situações de estudos que favoreçam o conhecimento pedagógico de como problematizar os conteúdos e a partir deles propor situações que auxiliem a aflorar nos estudantes a conscientização, os questionamentos sobre os vários assuntos sociais, econômicos, a elaboração de conceitos, que provoquem oportunidades de desenvolver um pensar autônomo em relação às várias questões dentro e fora da escola.

O engajamento reflexivo dos próprios docentes precisa ser instigado, e é nesse processo que as práticas pedagógicas irão ganhando inovações e as novas metodologias, tais como: de investigação histórica, as resoluções de problemas, de produções coletivas acerca das questões sociais, culturais, de direito à educação, certamente irão surgindo.

Em suma, procuramos contribuir para o debate em torno da importância da Formação Continuada sistemática, efetiva para, assim, percebermos a aplicabilidade do currículo da modalidade EJA.

Entendemos que mapear as práticas e concepções apresentadas pelos docentes é significativo, para que possam desconstruir teorias do século passado e construir algo que auxilie o fazer pedagógico na sala de aula contemporânea. Isso colabora com o desenvolvimento pessoal e educacional de um público que não teve oportunidade de ir à escola, por vários motivos.

Evidentemente, reconhecemos que estas questões pedagógicas não se esgotam aqui. Cabe a teoria ganhar forma de práticas pedagógicas, de modo que o direito do professor favoreça uma conscientização dos estudantes sobre a importância deles na sociedade. Lembremo-nos, pois, que o exercício da participação, reflexão e ação, dá voz e sentidos às ideias e porque não dizer aos sonhos, aos ideais, às críticas à valorização da cultura e do ambiente em que se vive. Surge, assim, o protagonismo diante do currículo, o qual acreditamos que amplia nossos horizontes acerca da inserção de oportunidade através da Modalidade EJA.

## APÊNDICE A -QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES DA MODALIDADE EJA

Prezado(a) Professor(a) da Modalidade EJA da Rede Municipal de Ensino, solicito sua colaboração respondendo este questionário, cujo objetivo é fazer uma pesquisa científica no âmbito da Modalidade EJA- nos contextos da Formação Continuada, concepções de currículo e implicações no processo de ensino- aprendizagem nas Redes municipais de ensino. (Linha de pesquisa Currículo).

As informações coletadas serão utilizadas para pesquisa científica e acadêmica demandada pelo curso de Pós-Graduação Stricto Sensu, denominado Mestrado - Ciências da Educação - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - Rosario- Asunción.

OBS: suas respostas serão mantidas em sigilo e usadas somente para a finalidade mencionada acima. Seus dados estarão protegidos pela Lei Geral de Proteção de Dados (LEI Nº 13.709, DE 14 DE AGOSTO DE 2018).

Nome:

E-mail:

Município:

1. Quanto tempo você atua na Educação?
2. Quanto tempo atua na Modalidade EJA
3. Qual a FASE/Módulo que você atua?
4. Você tem alguma formação específica voltada para a Modalidade EJA?
5. Você conhece o Currículo da Modalidade EJA? ( ) SIM ( ) NÃO ( ) PARCIALMENTE.
6. O Currículo da modalidade EJA é utilizado em sua escola? ( ) SIM ( ) NÃO ( ) PARCIALMENTE.
7. Defina, com suas palavras, Currículo.

8. Houve alguma formação/estudo antes da implementação do Currículo da Modalidade EJA?
9. Em caso positivo, descreva como foi.
10. Como foi a participação do grupo neste trabalho?
11. Há formação continuada em sua escola?  
( ) SIM ( ) NÃO
12. Na Rede de ensino, a qual você pertence existe um Programa de Formação Continuada?  
( ) SIM ( ) NÃO
13. Como você definiria o Programa de Formação Continuada ou os encontros pedagógicos, sistemáticos ou não sistemáticos voltados para a Formação Continuada da EJA que são desenvolvidos na Rede de ensino a qual você pertence?
14. Você acha que o Currículo deve ser um tema de estudo nas formações continuadas? Por quê?
15. Você tem dificuldades de entendimento sobre o currículo da Modalidade EJA na sua área de atuação?
16. As concepções de currículo apresentadas na formação continuada sugerem mudanças significativas no processo de ensino aprendizagem?  
( ) sim ( ) não Justifique sua resposta.
17. Uma forma adequada de distinguir as diferentes teorias de currículo é por meio dos diferentes conceitos, diante de seus estudos e prática pedagógica uma vez conhecendo-os como você se classifica? sendo como:  
( ) tradicionais ( ) críticas  
( ) pós-críticas.
18. Podemos afirmar que, o currículo é considerado o elemento central, na instituição escolar?  
( ) sim ( ) não

19. Você acredita que o currículo trabalhado hoje, na Modalidade EJA é capaz de contribuir significativamente para que os objetivos previstos sejam alcançados?

( ) sim ( ) não

20. Você acredita que com o currículo trabalhado hoje, na Modalidade EJA os estudantes aprendem os conhecimentos considerados necessários à sua formação como membros de uma dada sociedade

( ) sim ( ) não

21. A Formação Continuada contribui para a aplicabilidade do currículo na Educação de Jovens e Adultos?

22. Em sua opinião, diante das propostas de Formação Continuada, qual o formato vivenciado que melhor auxilia a aplicabilidade do currículo na Modalidade EJA? Por quê?

23. Em sua opinião, diante das propostas de formação Continuada qual o formato vivenciado que menos auxilia a aplicabilidade do currículo na Modalidade EJA? Por quê?

24. Na sua prática é comum correlacionar o conteúdo com as vivências, contextos sociais, com a cultura do público EJA?

25. Quais são as principais dificuldades/obstáculos ou implicações encontradas por você que poderiam ser minimizados na formação continuada e, uma vez feito, auxiliaria o processo de ensino aprendizagem?

26. Das concepções de ensino que você conhece, qual delas você utiliza com maior desenvoltura?

27. Das concepções de ensino que você conhece, qual delas você não utiliza? ou pouco utiliza. Por quê?

28. Como você, professor da Modalidade EJA da Rede Municipal observa a aplicabilidade do Currículo nas várias áreas de atuação?

29. Nas vivências das formações continuadas, você percebe que elas atuam de forma direta no que propõe o currículo da modalidade EJA?



30. Diante de sua experiência com a Modalidade EJA. Qual (is) a(s) vivência(s) mais significativas que você considera ter intercruzado os saberes curriculares com os saberes do sujeito da EJA?

31. Você acredita que diante da diversidade vivida, os sujeitos da educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho necessitam de reestruturação curricular?

( ) sim. ( ) não Justifique sua resposta

## **APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS COORDENADORES DA MODALIDADE EJA**

Prezado(a) coordenadores (a) da Modalidade EJA da Rede Municipal de Ensino, solicito sua colaboração respondendo este questionário, cujo objetivo é fazer uma pesquisa científica no âmbito da Modalidade EJA- nos contextos da Formação Continuada, concepções de currículo e implicações no processo de ensino- aprendizagem nas Redes municipais de ensino. (Linha de pesquisa Currículo)

As informações coletadas serão utilizadas para pesquisa científica e acadêmica demandada pelo curso de Pós-Graduação Stricto Sensu, denominado Mestrado - Ciências da Educação - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - Rosario- Asunción.

OBS: suas respostas serão mantidas em sigilo e usadas somente para a finalidade mencionada acima. Seus dados estarão protegidos pela Lei Geral de Proteção de Dados (LEI Nº 13.709, DE 14 DE AGOSTO DE 2018).

Nome:

E-mail:

Município:

1. Defina, com suas palavras, Currículo.
2. Quanto tempo atua na Modalidade EJA?
3. Você tem alguma formação específica voltada para a Educação de Jovens e Adultos?
4. Você tem alguma formação específica voltada para o trabalho com a Coordenação Pedagógica?
5. Quais são as principais dificuldades/obstáculos encontradas por você na execução de tal função?
6. E as facilidades?
7. Como foi a implementação do Currículo na modalidade de Jovens e Adultos na Rede de Ensino?

8. Houve envolvimento dos professores?
9. Quais foram as dificuldades/obstáculos encontradas?
10. Você se preparou/estudou o Currículo antes de apresentá-lo ao grupo de professores?
11. Houve algum trabalho de estudo do Currículo antes de sua implementação?
12. Caso positivo, como foi? Descreva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

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

BARCELOS. V. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

BARCELOS. V.; DANTAS, T. R. (orgs). **Políticas e Práticas na Educação de Jovens e Adultos**. (orgs) Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CAPUCHO, V. **Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção em Direitos Humanos, v. 3, 2012).

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FOGAÇA, J. **Currículo no contexto escolar**. Disponível em: <<https://ducador.brasile scola.uol.com.br/orientacao-escolar/curriculo-no-coexto-escolar.htm>> Acesso em: 05 jan. 2022.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GENTIL, V. K. **EJA: contexto histórico e desafios da formação docente** Disponível em: <[http://www.dre araguaina.com.br/educ\\_diversidade/fc\\_eja/Municipios/texto\\_para\\_leitura\\_desafios\\_da\\_eja.pdf](http://www.dre araguaina.com.br/educ_diversidade/fc_eja/Municipios/texto_para_leitura_desafios_da_eja.pdf)> Acesso em: 15 jun. 2022.

GONDIM, S. M. G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa:** desafios metodológicos. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnB-JxNvfk7qKQRF/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 18 jan. 2022.

GIL, A. C. **Projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do professorado:** novas tendências/ Francisco Imbernón; Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela São Paulo: Cortez, 2009

BRASIL. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2020.** Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, seção 1, p.103-106.

SOARES, L. G. Primeiras palavras... como se fosse uma introdução In: Barcelos, V. **Educação de Jovens e adultos:** Currículo e práticas pedagógicas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PACHECO, E. F. H. Aspectos históricos das teorias do currículo. In: **Formação de Professores:** contextos, sentidos e práticas, Paraná, p.2176-1396. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23349\\_11677.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23349_11677.pdf)> Acesso em: 09 jan. 2022.

PENA, R. A. In: SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Disponível em Fonte:Brasil Escola – disponível em > <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalhodocente/teorias- curriculares.htm> acesso em 26 de novembro de 2022.

ROCHA, M. A. B.; TENÓRIO, K. M. As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisãosistemática. **Curri-**

**culo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 178-194, jan./abr. 2015. Disponível em: <[http://www.gpef.fe.usp.br/teses/rocha-tenorio-junior-neira%20\(1\).pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/rocha-tenorio-junior-neira%20(1).pdf)> Acesso em: 28 set. 2021.

RANGETTI, D. S. GESSER, V. **Currículo Escolar: das concepções históricas - epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares/** 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2011

SAUNER, Nelita F.M. **Alfabetização de Adultos**. Curitiba: 1º ed. Juruá, 2002.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VARELA, B. L. **O currículo e o desenvolvimento curricular: concepções, práxis, tendências**. UNI CV, Recife, v.1.

PEREIRA, C. C. “Políticas docentes en la formación inicial y continua para la educación básica y superior frente a los actuales desafíos”. In: **IX Encuentro Internacional de La Red Kipus**. Lima, v. 1, p. 36-56, mar. 2020. Disponível em: <[http://files.pucp.edu.pe/facultad/educacion/wpcontent/uploads/2020/03/10115748/C\\_uaderno-ponencias-y-experiencias-IX-Encuentro-internacional-KIPUS-2020.pdf](http://files.pucp.edu.pe/facultad/educacion/wpcontent/uploads/2020/03/10115748/C_uaderno-ponencias-y-experiencias-IX-Encuentro-internacional-KIPUS-2020.pdf)> Acesso em: 28 dez. 2021.

PEREIRA, J.E.D. Formação continuada de professores. In: OLIVEI-

RA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores:** realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

VERASZTO, Estéfano Vizconde. BAIÃO, Emerson Rodrigues. SOUZA, Henderson Tavares de Souza. (organizadores) **Tecnologias Educacionais. Aplicações e possibilidades.** 1ª ed. – Curitiba: Appris, 2019



EDITORA  
**ANTROPUS**

## **AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Na Aplicabilidade do  
Currículo da Educação de  
Jovens e Adultos.

**Essa pesquisa apresenta características de épocas distintas da história do ensino-aprendizagem na modalidade EJA, como se configura diante dos desafios pedagógicos e das políticas educacionais estabelecidas em cada época. Com os objetivos de identificar de que maneira a formação continuada de professores/as contribui para a aplicabilidade do currículo na Educação de Jovens e Adultos dos municípios de Nazaré da Mata e Vicência – PE/Brasil, como também mapear as concepções teóricas de currículo e as políticas curriculares; investigar a vivência de práticas pedagógicas que inter cruzam os saberes curriculares com os saberes do sujeito da Educação de Jovens Adultos; analisar as concepções de currículo apresentadas pelos docentes à luz da formação continuada e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem na EJA.**