



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)



PEDRO ALVES DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS (EJA) E PROEJA-FIC: TECITURAS PARA O CURRÍCULO
INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

PARNAÍBA-PI

2023

PEDRO ALVES DA SILVA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E PROEJA-FIC: TECITURAS PARA O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Parnaíba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa 2: Organização e Memórias de Espaços Pedagógico na EPT,

Macroprojeto 5: Organização do currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Joselma Ferreira Lima e Silva.

Coorientador: Prof. Dr. Márcio Aurélio Carvalho de Moraes.

PARNAÍBA-PI

2023

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

S586f Silva, Pedro Alves da
Formação continuada de professores(as) na Educação de Jovens e Adultos (EJA):
tecituradas para o currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica / Pedro Alves
da Silva. – Parnaíba: IFPI, 2023.
286 f. ; il. color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica).
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Programa de Pós-
Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Orientadora: Profa. Dra. Joselma
Ferreira Lima e Silva. Co-orientador: Prof. Dr. Márcio Aurélio Carvalho de Moraes.

1. Formação continuada. 2. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 3. Educação
profissional. 4. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA). 5.
Currículo Integrado. I. Silva, Joselma Ferreira Lima e. II. Moraes, Márcio Aurélio Carvalho
de. III. Instituto Federal do Piauí.

CDD 374

Ficha catalográfica elaborada por: Sônia Oliveira Matos Moutinho CRB 3/977

PEDRO ALVES DA SILVA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E PROEJA-FIC: TECITURAS PARA O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Parnaíba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Joselma Ferreira Lima e Silva.

Coorientador: Prof. Dr. Márcio Aurélio Carvalho de Moraes.

Aprovada em 20 de outubro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

JOSELMA FERREIRA LIMA E SILVA

Data: 21/10/2023 11:33:01-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Joselma Ferreira Lima e Silva
Instituto Federal do Piauí (IFPI)
Orientadora



Documento assinado digitalmente

MARIA DA GLORIA CARVALHO MOURA

Data: 22/10/2023 12:47:29-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura
PPGE/UFPI
Avaliadora Externa



Documento assinado digitalmente

EMANOELA MOREIRA MACIEL

Data: 24/10/2023 10:52:33-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Emanoela Moreira Maciel
ProEFPT- IFPI
Avaliadora Interna



Documento assinado digitalmente

MARCIO AURELIO CARVALHO DE MORAIS

Data: 23/10/2023 20:47:45-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Márcio Aurélio Carvalho de Moraes
ProEFPT- IFPI
Avaliador Interno

PEDRO ALVES DA SILVA

**CURSO CONECTANDO SABERES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES(AS) DA EJA/PROEJA: INTEGRANDO PRÁTICAS E
CONTEXTOS SOCIAIS**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Parnaíba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Joselma Ferreira Lima e Silva.

Coorientador: Prof. Dr. Márcio Aurélio Carvalho de Moraes.

Aprovado e validado em 20 de outubro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
JOSELMA FERREIRA LIMA E SILVA
Data: 21/10/2023 11:33:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Joselma Ferreira Lima e Silva
Instituto Federal do Piauí (IFPI)
Orientadora



Documento assinado digitalmente
MARIA DA GLORIA CARVALHO MOURA
Data: 22/10/2023 12:47:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura
PPGE/UFPI
Avaliadora Externa



Documento assinado digitalmente
EMANOELA MOREIRA MACIEL
Data: 24/10/2023 10:52:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Emanoela Moreira Maciel
ProEFPT- IFPI
Avaliadora Interna



Documento assinado digitalmente
MARCIO AURELIO CARVALHO DE MORAIS
Data: 23/10/2023 20:47:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Márcio Aurélio Carvalho de Moraes
ProEFPT- IFPI
Avaliador Interno

Dedico esta dissertação a todos àqueles que acreditam no poder da Educação como instrumento de transformação. Aos educadores(as) que diariamente dedicam suas vidas à formação de mentes e corações, aos estudantes que buscam conhecimento e crescimento, e às futuras gerações que herdarão o mundo que estamos moldando hoje. Que este trabalho possa contribuir, de alguma forma, para tornar o caminho da aprendizagem mais iluminado e acessível a todos(as).

AGRADECIMENTOS

Durante a jornada do Mestrado, uma jornada extraordinária,
Contraí muitas dívidas, muitas delas se estendiam no tempo,
Devo agradecer a cada um, em uma melodia solidária.

Primeiro, a Deus, em sua magnífica empatia sublime,
Que escutou os desejos do meu coração, sem limite.

Minha Denicinha, mãe querida, luz que nunca se apaga,
Suas preces, seu amor, em meu caminho deságua,
Mesmo sem ver o resultado, sua fé nunca se quebra.

Minha saudosa Dica, benção em forma de gente,
Segunda mãe que guiou minha mente,
Contribuiu imensamente para a minha jornada vivente.

Minha família, biológica e de coração,
Com laços de amor e dedicação,
É o alicerce da minha gratidão.

E a Erislene Monteiro, amiga verdadeira,
Sua ajuda, seu apoio, em cada luta inteira,
Somente nós entendemos a importância que ecoa,
Nesta história que a amizade abençoa.

À Profa. Dra. Joselma Ferreira Lima e Silva, orientadora sem igual,
Pela paciência, sabedoria, pelo cuidado maternal,
Em minha jornada acadêmica, és luz celestial.

Aos mestres da Educação, em todos os momentos,
Que marcaram minha jornada, meus sentimentos,
A todos, meu respeito e agradecimento.

Aos amigos e amigas, em alegria e em dor,
Compartilhamos risos, sonhos, com fervor,
Nossa amizade é um presente, um tesouro de valor.

“São as nossas escolhas, mais do que as nossas capacidades, que mostram quem realmente somos. Prof. Alvo Dumbledore” (ROWLING, 2000)

RESUMO

O presente estudo aborda o tema Formação Continuada de Professores(as) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Proeja-FIC: tecituras para o Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica, como desdobramento do Programa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), na área de concentração de Ensino, inserida na Linha de Pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica e no macroprojeto Organização do Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica. A motivação para este estudo originou-se da experiência como professor de Ciências nessa modalidade de ensino e como gestor da Rede Municipal de Ensino de Pau D'Arco do Piauí (PI) e das observações de que as formações continuadas disponíveis não foram direcionadas especificamente para esse público-alvo. A pesquisa tem como questão central como articular na formação continuada de professores(as) atuantes na Educação de Jovens e Adultos e no Proeja FIC, o planejamento e a organização curricular assegurando a indissociabilidade entre Educação e prática social? Esse estudo tem como objetivo geral compreender a articulação, a partir da formação continuada de professores(as) atuantes na Educação de Jovens e Adultos e no Proeja FIC, o planejamento e a organização curricular assegurando a indissociabilidade entre educação e prática social que foi conduzido na Rede Municipal de Ensino de Pau D'Arco do Piauí, com a participação de doze professores que atuam na EJA. Esta pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006) e nas perspectivas dos paradigmas hermenêuticos interpretativo (SCHMIDT, 2014) e fenomenológico (CERBONE, 2014), sendo do tipo Pesquisa-ação (THIOLLENTM 2011). O embasamento teórico e metodológico incluiu a análise de decretos, resoluções e pareceres, além do Documento Base do Proeja-FIC, bem como a aplicação de questionários semiestruturados e oficinas. A discussão teórica foi fundamentada em Moura (2023); Silva (2022); Freire (2019; 2019a; 2019b); Mizukami (2018); Jardimino e Araújo (2014); Charlot (2014); Lukács (2013); Barbier (2013); Moreira (2011); Tardif (2012); Nóvoa (2009); Ramos (2008); Saviani (2007; 2003); Ciavatta (2005); Franco (2005); Perrenoud (2000); Sacristán (2000); dentre outros. As informações produzidas foram comprovadas qualitativamente, com o auxílio do software IRaMuteQ, utilizando técnicas de lexicometria para categorizar fragmentos textuais e identificar correlações textuais. A análise progressiva foi realizada a partir da abordagem da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme descrita por Moraes e Galiuzzi (2020). Os resultados da pesquisa apontam para necessidades formativas quanto a compreensão das políticas educacionais; dos pressupostos do Proeja; das abordagens pedagógicas específicas para a EJA; integração entre Educação Básica e a Profissional, que foram apresentadas em três metatextos: (1) Potencializando a Prática Pedagógica: o papel da formação de professores(as); (2) Descompassos entre formações continuadas e a prática reflexiva: desafios e perspectivas na Educação do tempo presente e (3) A Importância da formação continuada alinhada aos Documentos Orientadores da EJA/Proeja: atendendo às necessidades educacionais do tempo presente. Esses metatextos destacam aspectos essenciais relacionados à formação de professores(as) e à integração curricular na Educação Profissional e Tecnológica, fornecendo compreensões valiosas para o aprimoramento das práticas educacionais na EJA e no Proeja-FIC. A pesquisa resultou na produção do Produto Educacional (PE), um curso de formação continuada para professores(as), com título de conectando saberes na formação continuada de professores(as) da EJA/Proeja:

integrando práticas e contextos sociais, emergido a partir das necessidades formativas dos(as) professores(as) que atuam na EJA.

Palavras-chave: 1. Formação Continuada; 2. Educação de Jovens e Adultos; 3. Educação Profissional; 4. Proeja; 5. Currículo Integrado.

ABSTRACT

The present study addresses the theme of Continuing Education for Teachers in Youth and Adult Education (YAE) and Proeja-FIC: interweaving for Integrated Curriculum in Professional and Technological Education, as an outcome of the Master's Program within the Graduate Program in Professional and Technological Education (PROFEPT), in the concentration area of Teaching, embedded in the Research Line Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education, and in the macroproject Organization of the Integrated Curriculum in Professional and Technological Education. The motivation for this study originated from the experience as a Science teacher in this educational modality and as the manager of the Municipal Education Network of Pau D'Arco do Piauí (PI). Observations revealed that the available continuing education programs were not specifically tailored to this target audience. The central question of the research is how to articulate in the continuing education of teachers in Youth and Adult Education and Proeja FIC, the planning and curricular organization ensuring the inseparability between Education and social practice. The overall objective of this study is to understand the articulation, based on the continuing education of teachers in Youth and Adult Education and Proeja FIC, of planning and curricular organization, ensuring the inseparability between education and social practice. This was conducted in the Municipal Education Network of Pau D'Arco do Piauí, with the participation of twelve teachers working in YAE. This research is anchored in the qualitative approach (DENZIN; LINCOLN, 2006) and the perspectives of interpretative hermeneutic (SCHMIDT, 2014) and phenomenological (CERBONE, 2014) paradigms, being of the Action Research type (THIOLLENTM 2011). The theoretical and methodological framework includes the analysis of decrees, resolutions, and opinions, as well as the Base Document of Proeja-FIC. It also involves the application of semi-structured questionnaires and workshops. The theoretical discussion draws on Moura (2023); Silva (2022); Freire (2019; 2019a; 2019b); Mizukami (2018); Jardimino and Araújo (2014); Charlot (2014); Lukács (2013); Barbier (2013); Moreira (2011); Tardif (2012); Nóvoa (2009); Ramos (2008); Saviani (2007; 2003); Ciavatta (2005); Franco (2005); Perrenoud (2000); Sacristán (2000); among others. The information produced was qualitatively verified using the IRaMuteQ software, employing lexicometric techniques to categorize textual fragments and identify textual correlations. The progressive analysis was carried out using the approach of Discursive Textual Analysis (DTA), as described by Moraes and Galiazzi (2020). The research results indicate formative needs regarding the understanding of educational policies, Proeja assumptions, specific pedagogical approaches for YAE, and integration between Basic Education and Professional Education. These were presented in three metatexts: (1) Potentiating Pedagogical Practice: the role of teacher education; (2) Discrepancies between continuing education and reflective practice: challenges and perspectives in the Education of the present time; and (3) The Importance of continuing education aligned with the Guidelines Documents of YAE/Proeja: meeting the educational needs of the present time. These metatexts highlight essential aspects related to teacher education and curricular integration in Professional and Technological Education, providing valuable insights for the improvement of educational practices in YAE and Proeja-FIC. The research resulted in the production of the Educational Product (EP), a continuing education course for teachers, titled "Connecting Knowledge in the Continuing Education of YAE/Proeja Teachers: integrating practices and social contexts," emerged from the formative needs of teachers working in YAE.

Keywords: 1. Continuing Education; 2. Youth and Adult Education; 3. Professional Education; 4. Proeja; 5. Integrated Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Caráter construtivo do currículo	72
Figura 2-	Desenho teórico-metodológico da pesquisa	101
Figura 3-	Representação das fases do ciclo básico da Investigação-Ação ..	102
Figura 4-	Atividades da Pesquisa-ação	103
Figura 5-	Etapas da Pesquisa-ação	105
Figura 6-	Mapa da microrregião de Teresina – PI	107
Figura 7-	Ciclo da Análise Textual Discursiva	114
Figura 8-	Primeiro Trilha do Ciclo da Análise Textual Discursiva	115
Figura 9-	Segunda Trilha do Ciclo da Análise Textual Discursiva	116
Figura 10-	Terceira Trilha do Ciclo da Análise Textual Discursiva	118
Figura 11-	Esquema dos passos do percurso metodológico com a ATD.....	120
Figura 12-	Diagrama da Transversalidade Triangular	128
Figura 13-	Interface inicial do <i>software</i> IRaMuTeQ.....	137
Figura 14-	Gráfico de análise de similitude das palavras na Categoria Teórica Formação de Professores (as) na EJA	142
Figura 15-	Nuvem de palavras na Categoria Teórica Formação de Professores (as) na EJA	143
Figura 16-	Gráfico de análise de similitude das palavras na Categoria Teórica Prática Pedagógica na EJA	146
Figura 17-	Nuvem de palavras na Categoria Teórica Prática Pedagógica na EJA	147
Figura 18-	Gráfico de análise de similitude das palavras na Categoria Teórica Ensino e Aprendizagem na EJA/Proeja	151
Figura 19-	Nuvem de palavras na Categoria Teórica Ensino e Aprendizagem na EJA/Proeja	152
Figura 20-	Gráfico de análise de similitude das palavras na Categoria Teórica Projeto Político Pedagógico	154
Figura 21-	Nuvem de palavras na Categoria Teórica Projeto Político Pedagógico	155
Figura 22-	Fases da Etapa Inicial da Unitarização	158
Figura 23-	Fases da Etapa Final da Unitarização	170
Figura 24-	Componentes de uma produção escrita	179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Dados de matrículas e professores(as)	107
Quadro 2-	Detalhamento dos instrumentos de geração de dados da Rede de Ensino	108
Quadro 3-	Comparativo das técnicas de análise de dados qualitativos: aproximações e diferenças	111
Quadro 4-	Estrutura do curso.....	127
Quadro 5-	Perfil dos avaliadores do Produto Educacional	129
Quadro 6-	Distribuição de palavras e frequências de ocorrência na Categoria Teórica Formação de Professores(as)	138
Quadro 7-	Necessidades formativas extraídas nos discursos	139
Quadro 8-	Distribuição de palavras e frequências de ocorrência na Categoria Teórica Prática Pedagógica na EJA	143
Quadro 9-	Distribuição de palavras e frequências de ocorrência na Categoria Teórica Ensino e Aprendizagem na EJA/Proeja	148
Quadro 10-	Distribuição de palavras e frequências de ocorrência na Categoria Teórica Projeto Político Pedagógico	152
Quadro 11-	Fragmentos e Unidades de sentido sobre formação continuada.	159
Quadro 12-	Fragmentos e Unidades de sentido sobre formação continuada alinhada à prática pedagógica na EJA com o Proeja.....	163
Quadro 13-	Fragmentos e Unidades de sentido sobre o ensinar e o aprender na EJA com o Proeja	166
Quadro 14-	Fragmentos e Unidades de sentido sobre formação continuada ancorada nas necessidades dos(as) professores(as)	168
Quadro 15-	Unidades de sentidos e Contextualização.....	171
Quadro 16-	Categorias Emergentes da categorização	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Professores com curso de formação continuada com 80h	25
Tabela 2-	Número de matrículas na EJA – Ensino Fundamental – Brasil	26
Tabela 3-	Número de matrículas na EJA Integrada à Educação Profissional.	27

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Percepção dos avaliadores: formato, design, conteúdo e sequência	131
Gráfico 2- Percepção dos avaliadores: aplicabilidade na prática pedagógica	132
Gráfico 3- Percepção dos avaliadores: estrutura e execução	133

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
AD	Aprendizagem Dialógica
AD	Análise do Discurso
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio
BNCFP	Base Nacional Comum Formação de Professores
CA	Comunidade de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara da Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional da Educação
COEJA	Coordenação Geral da Educação de Jovens e Adultos
CREA	Centro Especial de Investigação em Teoria e Prática Superadora de Desigualdades
DC	Diretrizes Curriculares Nacional
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAEP	Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional e Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
P.O	Prática Orientada
P.P	Prática Pedagógica
P.R	Prática Reflexiva
P.S.C	Prática Social Contextualizada
PE	Produto Educacional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos
PROFEPT	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
SEALFA	Secretaria de Alfabetização
SEB	Secretaria da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCP	Teoria dos Construtos Pessoais
UCE	Unidade de Contextos Elementares
UCI	Unidade de Contextos Iniciais
US	Unidade de Sentido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
1.1	Título.....	22
1.2	Questão-central	22
1.1.3	Objetivos	22
1.1.4	Justificativa	24
2	REFERENCIAL TEÓRICO	30
2.1	A Formação Continuada de Professores(as): ampliando concepções.....	31
2.1.1	A Formação Continuada de Professores (as) na perspectiva freiriana	34
2.1.2	A Formação Continuada de Professores (as) de Jovens e Adultos	39
2.1.3	A Formação continuada de professores (as) da Educação Profissional	45
2.1.3.1	Formação de professores(as) que atuam no Proeja	48
2.1.4	A Formação Continuada de Professores(as) nos Documentos Legais: um olhar sobre as diretrizes	51
2.2	A Prática Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos	60
2.2.1	Incursões sobre o papel da escola e a prática pedagógica na EJA	61
2.2.2	A prática pedagógica dialógica na EJA.....	64
2.2.3	Currículo e Práticas Pedagógicas: uma reflexão sobre as ideias de José Gimeno Sacristán	69
2.3	Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.....	74
2.3.1	Ensino: as abordagens do processo	74
2.3.2	Teorias de Aprendizagem: uma reflexão sobre as ideias de Kelly e Rogers.	77
2.4	Relação ontológica entre Trabalho e Educação: reflexões sobre o trabalho como princípio educativo.....	82
2.4.1	Imersão conceitual de Trabalho.....	83
2.4.2	Imersão conceitual de Educação.....	85
2.4.3	Relação Ontológica entre Trabalho e Educação.....	88
2.4.4	Trabalho como princípio educativo: rumo à formação humana integral	91
2.4.5	Formação humana integral ou onilateralidade.....	94
2.4.6	Formação humana integral e a Politecnia	96
3	METODOLOGIA.....	99
3.1	A abordagem e paradigma da pesquisa	101
3.2	Campo de pesquisa e participantes	106
3.3	Técnica de geração de dados	108
3.3.1	Desconstrução dos textos ou unitarização	115
3.3.2	Estabelecimento de relações ou categorizações.....	117
3.3.3	Captação do novo emergente ou produção de metatextos	119
3.4	Uso do <i>software IRaMuteQ</i> na análise dos dados da pesquisa	121
4	PRODUTO EDUCACIONAL.....	123
4.1	Elaboração do Produto Educacional.....	124
4.2	Avaliação do Produto Educacional.....	129
5	RESULTADOS E DISCURSÕES.....	134
5.1	<i>Software IRaMuteq</i> : aplicação, tratamento e geração de dados.....	135
5.1.1	Categoria teórica: Formação de professores(as) na EJA.....	137
5.1.2	Categoria teórica: Práticas pedagógicas na EJA.....	143
5.1.3	Categoria teórica: Ensino e Aprendizagem na EJA/Proeja.....	148
5.1.4	Categoria teórica: Projeto Político Pedagógico.....	152
5.2	Análise Textual Discursiva: procedimentos e resultados que emergem da pesquisa	157
5.2.1	Unitarização na ATD: unindo fios de significados	157

5.2.1.1	Organização e unitarização na ATD: contextualizando os fios de significados	170
5.2.1.2	Categorização na ATD: desvendando os padrões nos fios de significados...	173
5.3	Metatextos na ATD: reflexões sobre as mensagens nos fios de significados.	178
5.3.1	Metatexto 01: Potencializando a prática pedagógica: o papel da formação de Professores(as).....	180
5.3.2	Metatexto 02: Descompassos entre formações continuadas e a prática reflexiva: desafios e perspectivas na educação do tempo presente.....	184
5.3.3	Metatexto 03: A Importância da formação continuada alinhada aos Documentos Orientadores da EJA/Proeja: atendendo às necessidades educacionais do tempo presente.....	188
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
	REFERÊNCIAS	198
	ANEXOS	209
	APÊNDICES	213

INTRODUÇÃO

Descendo à Olaria: Processo de
Preparação



1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja-FIC) representam importantes instrumentos de inclusão educacional e social no contexto brasileiro.

A EJA visa atender à demanda por Educação de qualidade, garantindo oportunidades de aprendizado para aqueles que, por diferentes motivos, não concluíram sua Educação Básica na idade regular. Por sua vez, o Proeja-FIC busca integrar a Educação Profissional e Tecnológica à formação de jovens e adultos, possibilitando o desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho e a cidadania.

No entanto, o sucesso desses programas depende, em grande medida, da formação continuada de professores(as) que atuam nesses contextos educacionais desafiadores. A articulação entre a formação docente e o planejamento curricular é fundamental para assegurar a interdisciplinaridade e a contextualização, dois princípios cruciais no processo de aprendizagem desses públicos.

A formação continuada de professores(as) emerge como um tema de grande relevância no contexto educacional contemporâneo. Ambos os programas desempenham um papel crucial na promoção da inclusão e na formação de cidadãos e cidadãs aptos a enfrentar os desafios do mundo moderno.

No entanto, a qualidade da Educação oferecida nesses contextos está intrinsecamente ligada à melhoria e desenvolvimento profissional dos(as) docentes que atuam nessas modalidades. Nesse sentido, a pesquisa se insere em um cenário marcado pela necessidade premente de entender como a formação continuada dos(as) professores(as) pode efetivamente contribuir para a construção de currículos integrados que atendam às demandas específicas desses públicos e promovam uma educação de excelência.

A busca por estratégias pedagógicas que possibilitem a interdisciplinaridade e a contextualização se torna imperativa, uma vez que essas abordagens se mostram fundamentais para a formação abrangente e significativa dos(as) estudantes adultos(as), alinhada às exigências do mercado de trabalho e à participação cidadã ativa.

Neste contexto, a pesquisa em questão, cujo título é "**Formação Continuada de Professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Proeja-FIC: tecituras para um Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica,**" almeja aprofundar nossa compreensão acerca do papel da formação continuada de professores(as) na promoção da integração curricular efetiva na EJA e no Proeja-FIC.

Destarte, nesse cenário, a **questão-central que norteia esta pesquisa** é: Como articular a partir da formação continuada de professores(as) para o Proeja, o planejamento e a organização curricular assegurando a interdisciplinaridade e contextualização?

Para responder à questão central desta pesquisa, foi adotada uma abordagem metodológica fundamentada na pesquisa qualitativa, cujas bases teóricas se apoiam nas perspectivas dos paradigmas hermenêutico-interpretativo e fenomenológico. Esse enfoque metodológico busca uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos em estudo, permitindo a exploração das experiências e perspectivas dos sujeitos envolvidos.

Essa abordagem qualitativa proporciona uma maior flexibilidade na geração e análise dos dados, o que se mostra particularmente apropriado para investigar as complexidades inerentes à formação continuada de professores na EJA/Proeja. Nesta direção, a pesquisa assume o caráter de Pesquisa-ação, fundamentada nas diretrizes propostas por Thiollent (2011), o que implica uma abordagem participativa e reflexiva, envolvendo os(as) próprios(as) professores(as) e gestores(as) como colaboradores(as) ativos(as) no processo de pesquisa, análise e implementação de mudanças nas práticas educacionais.

O **objetivo geral** deste estudo é compreender a articulação, a partir da formação continuada de professores(as) atuantes na Educação de Jovens e Adultos e no Proeja FIC, o planejamento e a organização curricular assegurando a indissociabilidade entre educação e prática social, como elementos essenciais para a eficácia desses programas educacionais.

Para atingir esse objetivo, delineamos os seguintes **objetivos específicos**:

- (1) Identificar as necessidades formativas de professores(as) para atuarem na EJA/Proeja FIC, considerando os princípios e concepções da Educação Profissional e Tecnológica.

- (2) Descrever os aspectos político-pedagógicos do currículo necessários à formação continuada dos professores(as) para a EJA/Proeja FIC, considerando a complexidade e diversidade dos sujeitos atendidos por esses programas.
- (3) Elaborar um curso de formação continuada para professores(as) para atuação na EJA/Proeja FIC, destacando as ações de natureza política, técnico-pedagógica e administrativa que promovam a integração entre os componentes curriculares, a contextualização das práticas educativas e o alinhamento com as demandas do mercado de trabalho.

Na base das discussões teóricas que sustentam este estudo, foram incorporadas análises detalhadas de decretos, resoluções, pareceres e Documento Base do Proeja-FIC. Além disso, foram utilizados questionários semiestruturados e realizadas oficinas com profissionais envolvidos nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja-FIC).

A fundamentação teórica deste estudo se embasou em autores(as), incluindo Moura (2023), Silva (2022), Freire (2019; 2019a; 2019b), Mizukami (2018), Jardimino e Araújo (2014), Charlot (2014), Lukács (2013), Barbier (2013), Moreira (2011), Tardif (2012), Nóvoa (2009), Ramos (2008), Saviani (2007; 2003), Ciavatta (2005), Franco (2005), Perrenoud (2000), Sacristán (2000), entre outros destacados.

Os dados gerados/coletados foram submetidos a uma análise qualitativa que contou com o apoio do *software IRaMuTeQ*, aplicando técnicas de lexicometria para categorizar fragmentos textuais e identificar correlações textuais. A abordagem metodológica adotada para a análise progressiva dos dados seguiu os princípios da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme delineada por Moraes e Galiuzzi (2020).

Os resultados da pesquisa foram organizados em **três metatextos distintos**: (1) Potencializando a Prática Pedagógica: o papel da formação de professores; (2) Descompassos entre formações continuadas e a prática reflexiva: desafios e perspectivas na Educação do tempo presente; e (3) A Importância da formação continuada alinhada aos Documentos Orientadores da EJA/Proeja: atendendo às necessidades educacionais do tempo presente.

Desta forma, o presente estudo se propõe ainda a contribuir para a reflexão e o aprimoramento das práticas educacionais na EJA e no Proeja-FIC, ao destacar a importância da formação continuada dos(as) professores(as) como fator-chave para

o desenvolvimento de currículos integrados, que atendam de forma efetiva às necessidades dos(as) estudantes e promovam sua inserção qualificada na sociedade contemporânea.

Considerando os desafios políticos e pedagógicos que se manifestam nessa modalidade de ensino, a presente pesquisa foi conduzida em duas escolas da Rede Municipal de Pau D'Arco do Piauí (PI), as quais oferecem a Educação de Jovens e Adultos (EJA). É relevante notar que essa região enfrenta uma considerável taxa de adultos não alfabetizados, registrando aproximadamente 36,4%, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua: Educação 2022, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022.

No intuito de enfrentar esse desafio e promover a redução da taxa de analfabetismo entre adultos, o município estabeleceu uma parceria com o Instituto Federal do Piauí (IFPI), uma instituição de referência em Educação Profissional no Estado do Piauí (PI).

Essa colaboração resultou na implantação de cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja FIC) para o segundo semestre de 2023. Essa estratégia não apenas visa atrair jovens e adultos para o ambiente escolar, mas também alinha-se com a missão do IFPI de promover a transformação da comunidade local por meio da educação, com formação de indivíduos críticos e éticos (IFPI, 2020, p.6).

A **justificativa** para a pesquisa em questão é profundamente influenciada pelas minhas motivações pessoais como professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no componente curricular Ciências e gestor da Rede Municipal de Ensino. A EJA desempenha um papel crítico na promoção da inclusão educacional e social, fornecendo uma segunda chance de educação para aqueles que não concluíram sua educação básica na idade regular.

Como professor, tenho testemunhado em primeira mão os desafios únicos que os estudantes da EJA enfrentam, bem como as barreiras específicas à aprendizagem e ao engajamento nesse contexto. Portanto, sinto-me compelido a contribuir para a melhoria da qualidade da Educação oferecida nessa modalidade.

Além disso, minha função como gestor proporciona uma visão abrangente dos desafios sistêmicos que afetam a EJA. A parceria estabelecida com o Instituto Federal do Piauí (IFPI) para a implementação de cursos do Programa Nacional de Integração

da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja FIC) é um exemplo concreto dessa busca por soluções inovadoras para melhorar a qualidade da educação na EJA.

No entanto, para que essa parceria seja verdadeiramente eficaz e benéfica para a comunidade, é crucial compreender em profundidade as necessidades dos(as) professores(as) e as nuances do currículo integrado.

Então é possível perceber que este estudo possui uma relevância inegável, especialmente quando consideramos as especificidades da EJA/Proeja, que são marcadas por desafios únicos e complexos que exigem uma abordagem cuidadosa e atenta às necessidades dos(as) alunos(as) e dos(as) docentes.

Primeiramente, a EJA atende a um público diverso e heterogêneo, composto por adultos que buscam a conclusão de sua educação básica. Muitos desses estudantes retornam à sala de aula após longos anos afastados do ambiente educacional, trazendo consigo uma vasta gama de experiências e conhecimentos prévios. Isso demanda uma abordagem pedagógica que valorize a contextualização e a interdisciplinaridade, reconhecendo a singularidade de cada estudante.

Portanto, é de suma importância conduzir uma pesquisa abordando a formação continuada de professores(as) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a fim de fomentar práticas educacionais capazes de atender a essa ampla gama de perfis de estudantes e, ao mesmo tempo, estimular uma aprendizagem de alto impacto.

Isso torna-se ainda mais premente quando consideramos os dados recentemente divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), que destacam o percentual de professores que participaram de cursos de formação continuada, com duração mínima de 80 horas, direcionados especificamente aos educadores atuantes na Educação Básica, conforme evidenciado na Tabela 1.

Tabela 1: Professores com cursos de formação continuada com 80 horas

ETAPAS DE ENSINO	% DE PROFESSORES
Educação Infantil	43,7
Ensino Fundamental	39,9
Ensino Médio	32,2

FONTE: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação (2021)

As informações em análise revelam que os(as) professores(as) que desempenham suas atividades nos níveis do Ensino Fundamental e Médio

apresentam uma taxa de participação em programas de formação continuada inferior em relação a outras etapas educacionais. Essa constatação suscita uma série de interpretações possíveis, sugerindo, por exemplo, a hipótese de que os(as) gestores(as) educacionais estejam priorizando a implementação de programas de formações direcionados à Educação Infantil.

Além disso, essa observação também pode indicar que os programas de formação existentes estejam enfrentando dificuldades para motivar os docentes que atuam em etapas diferentes do ensino, ou ainda, que essas iniciativas não sejam capazes de suprir de maneira satisfatória as necessidades formativas específicas desses professores.

Outro elemento de destaque que reforça a relevância desta pesquisa reside na análise dos dados contidos na Tabela 2, que apresenta o número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional. Esse dado adicional contribui para uma compreensão mais abrangente do panorama educacional sob escopo, agregando informações fundamentais à discussão em curso.

Tabela 2: Número de matrículas na EJA – Ensino Fundamental – Brasil

MATÍCULAS	ANO 2010	ANO 2020
EJA integrada à Educação Profissional	14.997	9.328
EJA integrada à Educação Profissional	2.883.209	1.740.841
Total EJA	2.898.206	1.750.169

FONTE: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação (2021)

Esse estudo reveste-se de uma relevância incontestável, pois oferece uma oportunidade valiosa para aprimorar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional, por meio do Proeja-FIC, com o potencial de ampliar o acesso e as matrículas nessa modalidade de ensino.

Ao delinear as deficiências presentes na formação contínua dos(as) docentes e na pertinência dos programas em vigor, esta pesquisa pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de abordagens mais eficazes e inspiradoras. Essas abordagens, por sua vez, têm o potencial de atrair um maior contingente de estudantes adultos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada, gerando impactos significativos. Não só impulsionarão a inclusão educacional, mas também reforçarão a capacidade do sistema educacional de atender às demandas

diversificadas desse público, representando um avanço notável rumo a uma sociedade mais igualitária e plenamente inclusiva.

No âmbito da Tabela 3, encontram-se os dados relativos às matrículas na EJA integrada à Educação Profissional, tanto no Brasil como nos estados da região Nordeste, o que contribui com uma compreensão mais abrangente dessa realidade educacional.

Tabela 3: Número de matrículas na EJA integradas à Educação Profissional

UF	MATRÍCULAS NA EJA								
	EJA			EJA ENSINO FUNDAMENTAL			EJA ENSINO MÉDIO		
	TOTAL	Integra EP	% Integra da EP	TOTAL	Integra EP	% Integrada EP	TOTAL	Integra EP	% Integrada EP
BR	3.002.749	54.238	1,8	1.750.169	9.328	0,5	1.252.580	44.910	3,6
NE	1.240.330	40.670	3,3	840.958	6.749	0,8	399.372	33.921	8,5
MA	153.689	2.115	1,4	115.226	33	0,0	38.463	2.082	5,4
PI	107.221	5.152	4,8	75.658	10	0,0	31.563	5.162	16,4
CE	158.632	4.117	2,6	93.576	461	0,5	65.056	3.656	5,6
RN	63.203	530	0,8	45.288	0	0,0	17.915	530	3,0
PB	107.974	447	0,4	77.503	102	0,1	30.471	345	1,1
PE	174.062	697	0,4	111.144	52	0,0	62.918	645	1,0
AL	108.906	5.976	5,5	83.284	5.743	6,9	25.622	233	0,9
SE	39.931	148	0,4	29.068	64	0,2	10.863	84	0,8
BA	326.712	21.468	6,6	210.211	284	0,1	116.501	21.184	18,2

FONTE: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação (2021)

A EJA integrada ao Proeja visa integrar a Educação Profissional com a Educação Básica, essa integração curricular requer uma compreensão sólida das necessidades específicas do mercado de trabalho, bem como das diretrizes político-pedagógicas que norteiam essa modalidade.

É essencial que os(as) professores(as) da EJA/Proeja estejam devidamente preparados(as) para desenvolver currículos que articulem de forma eficaz os componentes profissionais e educacionais. Nesse contexto, a pesquisa sobre a formação continuada de docentes torna-se uma peça-chave para garantir a qualidade dessa modalidade de ensino e sua relevância para a formação dos(as) estudantes e sua inserção no mundo do trabalho, uma vez que não levam em consideração não apenas as necessidades individuais dos docentes, mas também a aderência às políticas e orientações nacionais, garantindo uma Educação de qualidade e alinhada com as demandas contemporâneas

Além disso, é crucial considerar os documentos orientadores que regem tanto a EJA quanto o Proeja, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e as

legislações específicas. Esses documentos fornecem diretrizes essenciais para a elaboração de currículos e a prática pedagógica, e sua compreensão e aplicação adequadas são fundamentais para o sucesso desses programas.

Nesse sentido, o Produto Educacional (PE), emergido deste estudo proposto que se traduz em um curso de formação continuada de professores(as): **Curso Conectando saberes na formação continuada de professores(as) da EJA/Proeja: integrando práticas e contextos sociais**, desempenha um papel de extrema importância no contexto da pesquisa em questão.

Esse curso não apenas reflete o resultado prático e aplicável dos achados da pesquisa, mas também representa uma ferramenta concreta para a promoção de melhorias efetivas na prática pedagógica e na qualidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

A sua relevância está intrinsecamente ligada à potencialidade de preencher as lacunas identificadas na formação dos(as) professores(as), oferecendo-lhes as competências e habilidades necessárias para atender às demandas específicas dessas modalidades de ensino.

Além disso, esse Produto Educacional representa um legado duradouro da pesquisa, que pode ser replicado em diferentes contextos educacionais, contribuindo para a disseminação das melhores práticas e o aprimoramento contínuo do ensino destinado aos jovens e adultos.

O presente estudo segue uma estrutura que, de forma metafórica, se assemelha ao universo da olaria, explorando as etapas que remetem ao processo de criação de uma obra de arte a partir do barro. Cada seção representa uma fase crucial desse processo, relacionando-se de maneira simbólica com as atividades de um oleiro.

- (I) **Introdução (Descendo à olaria: processo de preparação):** Nesta seção introdutória, adentramos no contexto da pesquisa, fazendo uma analogia à primeira etapa do trabalho de um oleiro, a preparação. Aqui, definimos o foco da pesquisa e estabelecemos os objetivos que guiarão nossa jornada.
- (II) **Referencial Teórico (A modelagem do barro: o movimento circular sobre a roda):** Esta divisão corresponde à etapa em que o oleiro começa a moldar o barro, usando a roda como instrumento. Da mesma forma,

exploramos as teorias e conceitos que servem de base para nosso estudo, dando forma às ideias e construindo nosso alicerce teórico.

- (III) **Metodologia (A fornalha de fogo: o cozimento para ser vaso útil):** Assim como o barro é submetido ao calor intenso da fornalha para adquirir sua forma definitiva, esta seção descreve a metodologia utilizada na pesquisa, detalhando como os dados gerados e analisados para se tornarem relevantes e informativos.
- (IV) **Produto Educacional (A obra-prima: a escultura que inspira):** Nesta divisão iremos apresentar o Produto Educacional resultante do nosso estudo. Este produto é uma expressão concreta de nossa pesquisa e esforços, e nele incluiremos não apenas os aspectos da escultura inspiradora que serviram como base para nossa criação, mas também um consolidado da avaliação. Isso nos permitirá compartilhar de forma abrangente e significativa os resultados e a eficácia do nosso trabalho educacional.
- (V) **Resultado e Discussão (Um vaso valioso nas mãos do oleiro: o processo criador):** Aqui, apresentamos os resultados da pesquisa, que correspondem à fase em que a obra de arte de um oleiro se revela em toda a sua complexidade. Além disso, discutimos esses resultados à luz das teorias e conceitos previamente explorados, destacando os insights obtidos durante nossa investigação.
- (VI) **Considerações Finais (Do barro ao vaso: um processo transformador):** Finalmente, nesta seção, concluímos nossa jornada metafórica na olaria, refletindo sobre as descobertas da pesquisa e seu impacto. Assim como um oleiro transforma o barro em uma obra valiosa, destacamos como nossa pesquisa contribui para a compreensão e a transformação do tema estudado.

Dessa forma, ao seguir essa estrutura inspirada na olaria, buscamos não apenas fornecer informações relevantes, mas também criar uma narrativa envolvente que ilustra o processo de pesquisa de forma mais vívida e inspiradora.

Alicerçando nosso estudo, nos voltamos agora para o sólido terreno do referencial teórico, que exploraremos as bases conceituais que sustentam nossa pesquisa, mergulhando nas teorias e abordagens que moldaram nosso entendimento sobre o tema em questão.



REFERENCIAL TEÓRICO

A Modelagem do Barro: O Movimento
Circular Sobre as Rodas

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Formação Continuada de Professores(as): ampliando concepções

A formação continuada de professores(as) é um processo essencial para garantir a qualidade do ensino e a atualização constante dos profissionais da educação. É provável que encontremos uma diversidade de conceitos e definições para o termo formação de professores(as), mas que todos direcionam para o fato de a formação de professores(as) não é finalizada com o término do curso de graduação.

Em relação a isso as formações continuadas de professores(as) devem ser tratadas como “um processo de caráter sistemático e organizado, com potencialidades de mudanças a partir da inserção de professores na realização de atividades formativas centradas nos seus interesses e necessidades”(SILVA, 2022, p. 31).

Então a partir do termo formação continuada de professores(as), pairam duas observações: a primeira relaciona-se as formações de professores(as) adentrando em um campo de formação de adultos, e com isso devem acontecer a partir de interesses e necessidades destes; a segunda é, o que podemos chamar de formação, nesta perspectiva de formação de adultos?

Para Barbier (2013) as formações de adultos são apresentadas como um “conjunto de atividades dotadas de uma unidade de sentido e de significações por/para os atores e seus parceiros nelas engajadas” (BARBIER, 2013, p. 12), e neste sentido, as formações de adultos devem acontecer a partir das necessidades dos formandos, para então apresentar-se com um sentido ou interesses.

Em relação aos conteúdos intencionais destas formações percebe-se, de modo geral, que elas estão ancoradas no processo de ampliação de conhecimentos, produção de capacidades ou desenvolvimento de competências (BARBIER, 2013), o que nos permite inferir que estão voltadas para o aperfeiçoamento ou melhoria da prática do adulto, pois objetivam mobilizar os conhecimentos, as capacidades e as competências, compreendidos aqui, como recursos mobilizáveis, que foram adquiridos na formação inicial.

Nesta perspectiva, as formações de adultos alinham-se a noção de equilíbrio majorante de Piaget (1976), que é processo regulador o qual permite que novas experiências e elementos exteriores sejam, com sucesso, incorporados às estruturas cognitivas, pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio, favorecendo assim aos interesses dos que estão promovendo as formações.

Sobre os objetivos das formações de professores(as) que se centralizam no “aperfeiçoamento” e melhoria da prática dos(as) professores(as), percebe-se que as intervenções provocadas por estas formações estão direcionadas mais sobre as atividades do que sobre os estados dos adultos.

Para Silva (2022) a formação continuada de professores(as) é

[...] um processo de aprendizagem no qual é primordial a reflexão, dinamicidade, crítica e criativa, num clima de colaboração entre os pares, direcionando uma ação intencional capaz de provocar transformação na/da prática pedagógica, beneficiado pela articulação da teoria com a prática vivenciada pelos docentes. (SILVA, 2022, p.31)

Podemos então conceber a formação continuada de professores(as) como processo de aprendizagem a partir da reflexão dos diferentes contextos da aprendizagem e não apenas um conjunto de atividades formativas, teóricas e práticas, com foco apenas em desenvolvimento do(a) professor(a) ao longo da carreira, com objetivo de atualizar ou aprimorar suas competências e habilidades na implementação das atividades docentes, entendidas como fragilidades e até mesmo contradições na formação inicial e continuada de professores(as) (SILVA, 2022).

Neste foco, Nóvoa (2009) defende que a formação continuada de professores(as) deve ter como princípio o aprendizado contínuo, o qual possibilita ao professor(a) compreender sua necessidade de aprendizagem de forma sistêmica, cumulativa e ancorada nas concepções atuais de aprendizagens.

Na realidade, as formações inicial e continuada de professores (as) estão fortemente centradas em um modelo tradicional, que de certa forma não permite refletir sobre a prática docente, o que convoca ao abandono deste modelo de formação continuada que muitas vezes se baseia em treinamentos pontuais, em que os(as) professores(as) são expostos a informações fragmentadas e pouco contextualizadas, sem uma conexão com suas práticas pedagógicas, consequentemente, sem transformações na *práxis*.

Essa abordagem pode ser limitante, pois não permite que os(as) professores(as) desenvolvam habilidades e conhecimentos de maneira sistêmica e integrada, o que pode comprometer a qualidade do ensino, tais pensamentos alinham-se aos de Silva (2022) que definem como

[...] formações continuadas generalistas que não trazem elementos problematizadores da realidade das aulas, onde não existem por exemplo estudos de casos, que se discutidos na coletividade, e em colaboração, darão maior capacidade e segurança para organizarem sua prática pedagógica. (SILVA, 2022, p.34)

Por outro lado, os modelos de formação continuada mais recentes tendem a ser mais personalizados e contextualizados, tendo com princípio a realidade das aulas. Eles oferecem oportunidades para os(as) professores(as) refletirem sobre suas práticas, discutirem ideias com seus pares, participarem de projetos colaborativos e experimentarem novas estratégias pedagógicas, realçando que

[...] o professor é um aprendiz ao longo da vida, um eterno estudante de si mesmo, da sua disciplina, dos seus alunos, do mundo que o rodeia. A formação continuada é o espaço privilegiado para essa aprendizagem. (NÓVOA, 2009b, p.43).

Essa abordagem centrada no(a) professor(a) aprendiz é mais eficaz para promover a mudança em longo prazo, pois permite que os(as) professores(as) sejam protagonistas de sua própria aprendizagem e possam se adaptar o que aprenderam em suas próprias realidades de ensino.

Considerando esse ponto de vista de que o(a) professor(a) é um eterno aprendiz e que as formações continuadas devem ser compreendidas a partir da prática reflexiva dos(as) docentes através da ação, reflexão e diálogo pelos pares como forma de incentivar a busca de aperfeiçoamento e autonomia de saberes (FALSARELLA, 2004) e que contribui para elaboração de sua identidade docente que se percebe moldada na dualidade entre os aspectos pessoais e profissionais, exigirá que estas formações sejam realizadas por meios de aportes teóricos, metodológicos e práticos (MOREIRA; BRICCIA; BARRETO, 2019).

Moreira (2018) aponta que uma formação continuada de professor(a) deve

[...] possibilitar a este o desenvolvimento de competências docentes para este ensino, torna-se possível, desde que esta formação seja organizada e pensada com os professores, contemplando os aportes teóricos, aportes didáticos e aportes metodológicos, pautados em intervenções discursivas, nas quais o professor vivenciando o papel de aprendiz, realizando trocas significativas de ideias, concepções, pode construindo e reconstruindo conhecimentos da cultura científica no processo de interações discursivas entre estes e seus pares, bem como com o formador. (MOREIRA, 2018, p.45)

Percebemos que a formação continuada é importante para o desenvolvimento de competências docentes no ensino, sendo fundamental que seja organizada e pensada com a participação ativa dos(as) professores(as), contemplando os aspectos teóricos, didáticos e metodológicos necessários para a promoção de um ensino de qualidade. Logo, é interessante pensar na necessidade de imersão dos (as) professores(as) em processos formativos que aproximem os aspectos teóricos e

didáticos dos conteúdos e os diferentes métodos de ensino, dialogicamente favorecendo o desenvolvimento das habilidades necessárias para a atuação docente.

Além disso, podemos pontuar a importância das intervenções discursivas/dialógicas durante o processo de formação, o que permite que os (as) professores(as) vivenciem o papel de aprendiz e realizem trocas de ideias e concepções com seus pares e com o(a) formador(a).

Essa abordagem centrada no(a) professor(a) e na construção colaborativa do conhecimento é fundamental para que a formação continuada seja efetiva e possa ser aplicada de forma contextualizada nas práticas pedagógicas. Portanto, reforça-se a importância da formação continuada como um processo dinâmico e colaborativo, que deve ser pensado de forma a atender às necessidades específicas dos(as) professores(as) e das demandas do ensino.

Diante de muitas concepções e perspectivas de formações continuadas de professores(as), se assume nesse trabalho é a freiriana, que abordaremos no próximo subtópico, dando ênfase na perspectiva e nos princípios fundamentais dessa abordagem, como a conscientização, o diálogo, a *práxis* educativa e a transformação social, destacando como esses elementos influenciam a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional dos(as) educadores(as).

2.1.1 A Formação Continuada de Professores (as) na perspectiva freiriana.

Paulo Freire foi um dos mais importantes pensadores da Educação no século XX, tendo deixado um legado intelectual vasto e profundo. Para ele, a formação de professores(as) é um dos pilares para uma Educação crítica e transformadora. Neste tópico, discutiremos a perspectiva de Paulo Freire sobre a formação de professores(as) e sua importância para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Neste íterim, ao discutirmos formação de professores(as) sob o prisma freiriano, torna-se necessário desvelar que ele advoga para educação de adultos e com isso ao tratarmos sobre a temática, é imperativo associar as formações continuadas de professores(as) no caleidoscópio da Educação de Adultos, que se “move na direção da educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigência à sensibilidade e à competência científica os educadores e dos educandos”(FREIRE, 2014, p. 33).

Abordar a formação de professores(as) sob a ótica da sensibilização para a realidade dos(as) estudantes possibilita uma compreensão mais ampla de que o(a) educando(a) é um ser humano inserido em uma sociedade diversa e plural. Dessa forma, é fundamental que o(a) professor(a) esteja atento às diferentes realidades de seus estudantes e que busque construir um diálogo democrático e aberto que respeite a sua existência.

Além disso, é necessário que a formação de professores(as) contemple não apenas as questões técnicas, mas também as habilidades emocionais e sociais necessárias para lidar com a complexidade da sala de aula, como nos alerta Freire sobre a importância da formação continuada

[...] que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrático do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. (FREIRE, 2014, p.46)

Entende-se então, que ela se constitui uma ferramenta fundamental para fornecer subsídios aos professores(as) para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e, conseqüentemente, formar cidadãos engajados para a prática da cidadania com uso dos direitos e deveres (FREIRE, 2014).

Uma formação que conduza à cidadania deve contemplar não apenas aspectos técnicos, mas também habilidades emocionais e sociais, que trouxeram aos educadores lidar com a complexidade da sala de aula e promover o desenvolvimento integral de seus estudantes.

Nesse sentido, é fundamental que a formação continuada leve em consideração a diversidade cultural e social dos educandos, a fim de instruir os(as) professores(as) a construir um diálogo democrático e inclusivo em sala de aula. Além disso, é preciso que a formação continuada esteja em diálogo com as demandas políticas e sociais da atualidade, buscando contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com a transformação da realidade em que vivem.

Neste aspecto, Freire destacou a relação da formação de professores(as) com a necessidade de uma natureza crítica e reflexiva, que os conduza a compreender as relações sociais que permeiam a Educação, bem como as suas próprias concepções e práticas pedagógicas (FREIRE, 2014).

Freire aponta que a Educação de adultos é um processo de troca de saberes em que o(a) educando(a) é também um(a) educador(a), e vice-versa. Nesse processo, a Educação não é vista como algo que se dá ou que se transmite, mas sim, como uma

construção conjunta do conhecimento, sendo preciso valorizar os saberes populares e reconhecer que o(a) educando(a) também é detentor de um conhecimento valioso que deve ser homenageado e valorizado.

Outro aspecto destacado por Freire é a importância da Educação de adultos como um instrumento de conscientização e transformação social, que é preciso ir além da simples transmissão de conhecimentos técnicos e buscar uma Educação crítica que permita aos educandos(as) compreender as relações sociais que permeiam a sua realidade. Nesse sentido, esta Educação deve estar sempre em diálogo com as demandas políticas e sociais do país, buscando contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em razão disso, a Educação não deve ser vista como algo que se limita aos anos escolares da infância e da adolescência, mas sim, como um processo que deve acompanhar o indivíduo ao longo de toda a sua vida, sendo entendida como um processo de emancipação de indivíduos, permitindo que eles compreendam a sua realidade e atuem como agentes de transformação social.

Em vista disso, o entendimento de que uma formação crítica implica, portanto, em uma reflexão constante sobre a própria prática e a busca por novas formas de ensinar que estejam localizadas com uma perspectiva de justiça social. E que as formações continuadas sejam concebidas a partir da "relação que se estabelece com os(as) educandos(as) no contexto maior, em que os educandos vivem sua cotidianidade na qual se cria um conhecimento de pura experiência feito" (FREIRE, 2014, p.60-61) para então dar sentido os momentos escolares destes sujeitos.

Entender a cotidianidade dos(as) educandos(as) requer do(a) professor(a) a construção de uma relação dialógica como ferramenta pedagógica, pois o diálogo é a base da educação libertadora, que busca emancipar os estudantes dos seus condicionamentos sociais e culturais. Dessa forma, os(as) professores(as) devem ser orientados(as) a estabelecer diálogos verdadeiros com os seus estudantes em que haja uma troca de experiências e conhecimentos.

A prática educativa dialógica é uma abordagem que valoriza o diálogo e a troca de saberes entre professores(as) e alunos(as), buscando construir uma relação mais horizontal e democrática em sala de aula. Para isso, é fundamental que a formação continuada dos(as) professores(as) leve em consideração a importância do diálogo e da escuta ativa, bem como o desenvolvimento de habilidades para mediar conflitos e promover a participação ativa dos(as) estudantes.

Freire (2014) concebe a prática educativa como uma dimensão da prática social tendo o mesmo valor da prática produtiva, cultural e religiosa, o que requer que as formações continuadas de professores(as) sejam ancoradas no princípio da compreensão da realidade dos seus alunos e construir uma relação dialógica que valorize a diversidade e a pluralidade de saberes.

Nesse sentido, é importante que a formação continuada leve em consideração a cultura e a história dos estudantes, bem como a sua realidade social e econômica, para que o diálogo seja construído a partir do respeito e da valorização da diversidade, o que conduz ao nível de ao ensinar o sujeito aprende e o sujeito que aprende ensina (FREIRE, 2014), neste sentido ensinar é “sobretudo tornar possível aos educandos que, epistemologicamente curioso, vão se apropriando da significação profunda do objeto somente como, apreendendo-o podem aprendê-lo” (FREIRE, 2014, p.81).

Em contraponto, percebemos que a prática dialógica e progressista no fazer pedagógico no cotidiano escolar não é tão simples no contexto educacional atual. Uma das principais barreiras é a cultura escolar tradicional, que muitas vezes valoriza a transmissão de conteúdo de forma hierarquizada e autoritária, deixando pouco espaço para a construção coletiva do conhecimento e para o diálogo entre professores(as) e estudantes.

Freire descreve algumas dificuldades no fazer pedagógico a partir da abordagem dialógica

[...] vamos às áreas populares com nossos esquemas “teórico” montados e não nos preocupamos com o que sabem já as pessoas, os indivíduos que lá estão e como sabem, não nos interessa saber o que os homens e mulheres populares conhecem do mundo, como o conhecem e como nele se reconhecem, não nos interessa entender sua linguagem em torno do mundo (FREIRE, 2014, p. 64).

É evidente que as formações continuadas de professores (as) devam ressaltar a importância de compreender e superar o conhecimento de que os indivíduos das áreas populares já possuem, em vez de simplesmente importar esquemas teóricos pré-definidos. Freire defende que é fundamental conhecer a linguagem e as formas de compreensão do mundo desses indivíduos para construir uma Educação que dialogue com a sua realidade e promova a emancipação.

A prática pedagógica muitas vezes é permeada por uma visão elitista, que valoriza apenas o conhecimento formal e acadêmico, deixando pouco espaço para a valorização do conhecimento popular e cotidiano. Isso pode gerar uma desconexão

entre o saber escolar e o saber das comunidades, dificultando a construção de uma Educação mais crítica e participativa.

Para superar esses desafios, é fundamental que os(as) professores(as) estejam dispostos a ouvir e supervisionar o conhecimento popular e construir uma relação mais horizontal com seus educandos, promovendo o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Isso pode ser feito por meio de estratégias pedagógicas que levam em consideração a realidade das comunidades e que promovem a participação ativa dos estudantes na construção do saber.

Freire concebe que a melhoria da qualidade da Educação perpassa pelas formações continuadas de professores (as), implicando

[...] a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (FREIRE, 2014, p.85)

Neste sentido, descortina-se a importância da formação permanente dos(as) educadores(as) para a melhoria da qualidade da Educação, cujo processo formativo esteja baseado na prática reflexiva, ou seja, na análise crítica da própria prática pedagógica. É a partir dessa reflexão que se torna possível perceber a existência de uma teoria implícita na prática, que muitas vezes não é percebida ou não é assumida pelos(as) educadores(as).

A prática reflexiva é fundamental para que os(as) educadores(as) possam identificar seus pontos fortes e fracos, bem como as lacunas na sua formação e nas suas práticas educativas. Ao se analisar a prática, os(as) educadores(as) podem compreender melhor o contexto em que estão inseridos, as demandas de seus estudantes e as possibilidades de intervenção na realidade.

No entanto, essa análise crítica da prática não pode ser feita de forma primária. É necessário contar com a presença de pessoal altamente qualificado, como formadores(as) e coordenadores(as), que possam apoiar e orientar os(as) educadores(as) nesse processo de reflexão. Dessa forma, a formação permanente não deve ser vista como um processo solitário, mas, como uma construção coletiva de conhecimento, em que os(a) educadores(as) são estimulados a trocar experiências e compartilhar saberes.

O próximo tópico, direcionaremos nossa atenção para a formação continuada de professores(as) de Jovens e Adultos, com discussão sobre os desafios e

oportunidades específicas associadas a essa área da Educação, examinando como a formação contínua pode desempenhar um papel crucial na melhoria da qualidade do ensino para essa faixa etária diversificada e, muitas vezes, negligenciada.

2.1.2 A Formação Continuada de Professores (as) de Jovens e Adultos

A formação inicial e continuada de professores(as) de jovens e adultos é fundamental para a qualidade da Educação destinada a essa população, visto que o processo de ensino e aprendizagem deve estar sempre em constante evolução e aprimoramento. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade que tem se destacado cada vez mais, principalmente pela necessidade de uma formação escolar que não foi concluída na idade adequada.

Historicamente a EJA no Brasil, não foi colocada como prioridade, é inegável que nos últimos anos grandes avanços existiram, em especial a aprovação da Lei Nº 14.113/ 2020, que trata do Novo Fundeb (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica), que garante mais recursos para Educação, como tentativa de mudar o cenário historicamente construído, e que atualmente apresenta um grande contingente populacional que não conseguiram completar a escolaridade básica no “tempo escolar apropriado”.

A Constituição Federal, em seu artigo 205, traz a premissa de que a Educação é um direito de todos e com isso, múltiplas conexões com desenvolvimento, cidadania, conhecimento, cultura e qualificação para o mercado de trabalho, são formadas. Este direito envolveu condição democrática, como resultado de lutas históricas, para conquista de igualdade entre os homens e mulheres.

Atualmente, percebe-se que o direito à educação na EJA ainda é marcado pela negação e exclusão, e que os progressos que emergem são por meio de um lento processo de conclusão da escolaridade básica. Ao analisar os dados do IBGE/Pnad/2020, observa-se que dentre as pessoas com 15 anos ou mais, dentro de um universo de mais de 148 milhões de jovens que não frequentam a escola, cerca de 5,4% não resistem à instrução e/ou possuem menos de um ano de estudo.

Além disso, 29,6% possuem apenas o Ensino Fundamental incompleto, 8,1% concluíram o Ensino Fundamental e 4,8% têm o Ensino Médio incompleto. Esses números provam que 47,9% desse público não concluiu o Ensino Médio, evidenciando a necessidade urgente de desenvolvimento de políticas públicas eficazes para que esses indivíduos possam concluir sua escolarização básica.

A EJA é uma modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários. E para estes, que não tiveram acesso na idade adequada ao mundo do conhecimento científico, torna-se necessária a adoção de medidas que assegurem valorizar os(as) educandos(as) desta modalidade, através da implementação de concepções que norteie o trabalho pedagógico, construindo um currículo que possa dialogar com as vivências e experiências de cada um destes sujeitos, pois como enfatiza Bourdieu,

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar. (BOURDIEU, 1998, p.41-42)

Diante deste contexto, quando vemos o trabalho, como princípio educativo, percebemos que os seres humanos produzem e são produzidos pelo trabalho. Mas, qual tipo de trabalho os estudantes da EJA possuem? A maioria dos(as) educandos(as) da EJA tem um trabalho precarizado e instável, não possuindo estabilidade no trabalho. Isso acontece porque o trabalho disponível para eles/elas é o trabalho informal, levando-os muitas vezes a escolherem entre estudar e trabalhar.

Os (As) estudantes da EJA buscam então uma escola que lhes ensinem e que lhes garantam, por meio desse aprendizado, uma busca pela dignidade. Além disso, buscam um ensino que faça sentido a eles. O ambiente escolar para eles/elas representa uma oportunidade de sociabilização, o que requer dos professores percepção de que estes sujeitos possuem saberes e práticas que podem ser articulados com os conhecimentos escolares.

Assim, compreendemos que os indivíduos que compõem a EJA são pessoas que estavam e estão à margem não só das políticas educacionais, mas da privação da leitura do mundo pois “a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 2021, p.9), logo, a leitura da palavra só terá ressignificação, se a leitura da palavra possuir significado para eles, pois através desta articulação o(a) professor(a) poderá promover intervenções pedagógicas, pois a busca pelo conteúdo programático da Educação ocorre na realidade mediadora e depende da consciência que educadores(as) e povo têm essa realidade (FREIRE, 2021).

Percebe-se então que “a educação para o povo em certo aspecto, é pensada, oferecida e justificada pelas elites e sua intelectualidade como meio necessário aos

fins a que essas cepas sociais estão destinadas” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 135).

É neste contexto que entendemos que a educação para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) declinou para aperfeiçoamento da mão-de-obra através da EJA integrado ao Ensino Técnico Profissionalizante, exigindo uma nova forma de se pensar em formação de professores(as) a partir das implicações inerentes a esta modalidade de ensino acrescidas de outras, como pontua Jardimilino e Araújo,

[...] podem acrescentar outras implicações, tais como a diversidade de públicos (uma vez que suas classes são compostas por alunos de faixa etárias variadas, desde os 15 anos até os 70), de universos culturais e visões de mundo, de tempo de escolarização e de concepção de escola. São elementos que interferem na prática docente do professor da EJA. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 140).

Nesta perspectiva, aninha-se a concepção de uma formação que favoreça diálogo entre a prática docente na EJA com os saberes destes indivíduos caracterizados por diferenças de faixa etária; níveis de escolaridade, multiculturalismo e visões de mundo, o que pode exigir do(a) professor(a) um esforço maior para compreender as especificidades e necessidades de cada estudante.

Além disso, os diferentes tempos de escolarização dos(as) discentes na EJA podem influenciar na dinâmica da sala de aula e nas metodologias utilizadas pelo(a) professor(a), que necessariamente buscam formas de atender às demandas dos(as) estudantes que podem ter tido experiências escolares bastante distintas.

A concepção de escola também é um elemento importante a ser considerado nas formações de professores(as), uma vez que muitos estudantes da EJA podem ter uma visão negativa ou desmotivadora da instituição escolar, o que pode afetar seu envolvimento e engajamento no processo de aprendizagem.

Neste ponto, entende-se que a formação inicial ou continuada de professores(as) deve contemplar, além dos aspectos teóricos e metodológicos da educação, a compreensão das especificidades da EJA, tais como: a diversidade de experiências e saberes dos(as) estudantes, a necessidade de flexibilização das práticas pedagógicas, a valorização da cultura local, entre outros. É importante que as instituições de ensino superior incluam em seus currículos a formação específica para a EJA, de modo a preparar os(as) futuros(as) professores(as) para atuarem nessa modalidade de forma ativa, atrativa e eficiente.

Compreende-se que estas formações devam estar ancoradas em concepções a partir das aprendizagens da docência; do fluxo de desenvolvimento contínuo e das habilidades adquiridas a partir de suas experiências escolares (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Logo, a formação continuada de professores(as) de EJA é igualmente importante, pois possibilita a atualização e aprimoramento das práticas pedagógicas, bem como uma reflexão sobre as práticas de formação em sala de aula. É fundamental que essa formação seja contínua e que considere as necessidades específicas de cada professor(a) e de cada escola, de forma a garantir que o processo de ensino e aprendizagem esteja sempre em evolução.

Gomez (1995) aponta que as formações devam se sustentar em princípios que são determinados a partir das concepções que se tem de escola, de ensino e de currículo em cada época. A partir destes princípios, ao(a) professor(a) são dadas metáforas de transmissor de conhecimento; de técnico que executa tarefas, que toma decisões, que resolve problemas e que reflete e pesquisa sobre a sua prática, tais metáforas refletem o que se compreende por escola, por ensino e por transmissão de conhecimento e aprendizagens (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.141).

Embora reconheça a importância de alinhar a formação às concepções educacionais vigentes, essa perspectiva pode ser considerada limitada e pouco flexível. A ênfase em metáforas que retratam o(a) professor(a) como mero transmissor de conhecimento ou técnico executor de tarefas pode restringir a visão do docente sobre seu papel na sala de aula.

Ignorar outras abordagens pedagógicas, como aquelas que destacam a construção do conhecimento de forma colaborativa e participativa, pode resultar em uma formação desatualizada e desconectada das demandas contemporâneas da educação. Além disso, a rápida evolução do contexto educacional demanda uma abordagem mais dinâmica e adaptável, capaz de incorporar novas teorias e práticas pedagógicas para melhor atender às necessidades dos(as) estudantes e da sociedade.

Torna-se necessário rememorar que os(as) professores(as) são instruídos na formação inicial a partir de orientações curriculares, formadas por conteúdos que irão moldar sua forma de atuar em sala de aula, conduzindo-nos a inferir como sendo um modelo centrado na concepção epistemológica de prática advinda do positivismo, entendida como sendo

[...] aquelas que solucionam problemas instrumentais selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivada de conhecimento sistemático de preferência científico (SCHÖN, 2000,p.15).

Encontramos aqui uma reflexão sobre as habilidades profissionais e como elas são desenvolvidas para solucionar problemas instrumentais a partir da teoria e da técnica, o que nesse sentido, a formação profissional deve ser capaz de fornecer aos indivíduos uma base sólida de conhecimento teórico e prático, a fim de subsidiá-los a resolver problemas complexos e enfrentar desafios específicos de sua área de atuação, o que é fortemente evidenciado nas formações de professores(as) que ensinam como se deve atuar em sala de aula, pois internalizam a concepção de que a atividade profissional é gerada a partir da “aplicação de técnicas para solução de problemas surgidos na prática”(JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.144).

Mas, em se tratando de formação de professores (as) que atuam na EJA, este modelo formativo torna-se inoperante, uma vez que a EJA como modalidade de ensino, há características peculiares marcadas pela diversidade etária, cultural, tempo escolar e visões de mundo, o que não se obtém um modelo de técnica que vá de encontro a solução de diferentes problemas.

Ainda nesta inerência, até os problemas que emergem nesta modalidade são diferenciados, em comparação com outras modalidades de ensino, o que nos direciona a pensar urgentemente em uma formação de professores(as) a partir da perspectiva da reflexão sobre a prática, pois temos que na EJA, há “indefinição de conteúdos e da precariedade das situações formativas que, nos currículos de formação, não preparam os professores para atuar nessa modalidade de ensino” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.145).

Com propósitos de superação do papel historicamente construído, de professor(a) como técnico, que de forma mecanizada executa seu trabalho sem nenhuma reflexão, emergindo assim o papel de professor(a) que investiga a sala de aula, o ensino baseado no planejamento e na prática reflexiva (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Uma formação de professores(as) que atuam na EJA, centrada na prática reflexiva tem possibilidades de aperfeiçoar o **saber fazer** e com isso ajudar aos estudantes da EJA, dotados de peculiaridades a adquirir habilidades necessárias para

desenvolvimento de suas atividades cotidianas de forma crítica e consciente, pois o (a) professor(a) a partir do conhecimento da ação, pode refletir na e sobre a ação, que

[...] é vista como fator essencial na formação docente e todas as ações são pensadas em função dela, diferentemente do que acontece no modelo de formação baseado na racionalidade técnica em que se tem o contato com a prática ao final do curso de formação. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 147)

Nesta perspectiva é possível perceber que os autores descortinam a importância da prática na formação docente e a diferença entre os modelos de formação baseados na racionalidade técnica e na formação por competências. No primeiro modelo, a prática é considerada uma habilidade a ser adquirida ao término do curso de formação, enquanto no segundo, a prática é encarada como uma dimensão fundamental que deve ser incorporada desde o início do processo formativo, o que nos conduz a acreditar que as formações continuadas surgem para resolver esta questão, o que realçamos que a prática aqui defendida deve estar revestida de reflexões críticas.

Essa abordagem por competências se alinha ~~em~~ à ideia de que a formação de professores(as) deve ir além do conhecimento teórico e das habilidades técnicas, buscando também o desenvolvimento de competências como a reflexão crítica, a capacidade de adaptação e a habilidade de lidar com situações complexas e imprevisíveis.

Nesse sentido, a formação docente não pode se limitar a uma mera transmissão de conteúdos e técnicas, mas deve permitir aos professores(as) a construção de uma visão crítica sobre a realidade e a adoção de uma postura reflexiva sobre sua prática. Dessa forma, a prática se torna um elemento central no processo de formação docente, confiante para o desenvolvimento de uma visão integrada e contextualizada do trabalho educativo para um público tão específico e dotado de diversidades.

Quando os(as) professores(as) participam continuamente de formações com abordagem reflexiva, eles conquistam uma certa autonomia profissional, pois alinha-se aos aspectos moral, social e de competências, pois os(as) professores(as) agirão de acordo com os seus valores e suas experiências e não apenas na técnica e premissa de executar o currículo de maneira mecânica, sem refletir a sua importância e aplicabilidade na vida dos estudantes adultos da EJA.

Neste prisma da formação crítico-reflexiva, apontamos que a abordagem oferece um suporte para a formação de professores(as) que enfatiza o crescimento

peçoal do docente, já que permite que ele/ela desenvolva pensamento autônomo, reflete sobre sua prática e constrói conhecimento próprio, em vez de simplesmente transferir um conhecimento produzido na universidade para a sala de aula sem questionamento (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Com isso, uma formação inicial ou continuada para professores(as) que atuam na EJA deve direcionar a uma prática reflexiva da ação docente que possa transformar os diferentes saberes sociais trazidos pelos estudantes da EJA, em saberes para ensinar e serem ensinados, com isso construir uma nova concepção de escola, idealizada a partir da aprendizagem significativa, ancorada nos saberes ensinados, que são evidenciados no cotidiano, e assim de forma coletiva, aprendizagens são tecidas, esta perspectiva alinha-se na relação entre a prática dos(as) educadores(as) e os saberes como forma de resolução de problemas emergidos em situações inesperadas (TARDIF, 2012).

No próximo subtópico, exploraremos a formação continuada de professores(as) na Educação Profissional, analisaremos os desafios e as demandas específicas desse contexto educacional, destacando a importância de uma formação contínua adaptada às necessidades de instrutores e educadores que atuam na preparação de estudantes para o mundo do trabalho.

2.1.3 A Formação continuada de professores (as) da Educação Profissional

Observa-se entre os(as) docentes a presença de afirmações arraigadas na cultura educacional, as quais sustentam que a obtenção de uma formação pedagógica, por meio de um curso superior em Licenciatura, é um requisito fundamental para atuar nas etapas iniciais da Educação Básica, ou seja, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, tal formação não é considerada suficiente para o ensino de adultos(as).

Essa perspectiva vem sendo modificada em virtude das imposições das constantes transformações sociais e econômicas que o mundo do trabalho tem experimentado. Como resultado, novas concepções estão sendo construídas em relação ao perfil do(a) profissional que atua nessas etapas.

Ao examinarmos as estruturas das instituições educacionais, constatamos uma escassez de mudanças. Ou seja, as escolas não alteraram sua forma de ensinar, mesmo diante da revolução tecnológica que influenciou a maneira de transmitir informações, conhecimentos e técnicas de comunicação (BUARQUE, 2003, p.23).

Entendemos que a docência atrai para a si a incumbência de formar indivíduos pensantes, criativos e capazes de entender e agir com o novo a partir da ativação de conceitos e procedimentos que possibilitem solucionar diferentes situações do cotidiano, o que requer dos professores(as) um perfil que contemplem diferentes saberes, em específico os da sua área de atuação.

Desta forma, emerge o entendimento que formação de professores(as) na Educação Profissional (EP) é relevante, uma vez que o ensino técnico e profissionalizante desempenha um papel fundamental na preparação dos indivíduos para o mundo do trabalho. Nesse contexto, é essencial refletir sobre a formação inicial e continuada dos(as) educadores(as) que atuam nessa área específica, buscando promover uma formação sólida e atualizada.

A atividade docente no âmbito da Educação Profissional é desempenhada por profissionais provenientes de diversas áreas do conhecimento, o que amplia a probabilidade de não possuírem uma formação pedagógica, resultando na ausência de saberes pedagógicos embasados nas Ciências da Educação. Segundo Saviani (1996), tais saberes referem-se a conhecimentos que visam articular os fundamentos da educação com as diretrizes que orientam o trabalho docente.

Corroborando ~~em~~ essas concepções encontramos suporte em Freire (2019); Perrenoud (2000); Tardif (2012), para discutir formação de professores(as) na EPT. Freire (2019) nos traz a ideia de que a formação docente deve ser uma prática constante e transformadora e que ensinar exige pesquisa, exige estudo constante, para então compreender a dinâmica das transformações sociais e tecnológicas, a fim de preparar os(as) estudantes para o mundo do trabalho e para a vida cidadã.

Philippe Perrenoud destaca a importância da formação de professores(as) na Educação Profissional para o desenvolvimento das competências necessárias aos estudantes, uma vez que "o professor deve ser capaz de mobilizar saberes culturais, científicos e técnicos, de organizar situações de aprendizagem, de gerir o progresso e as dificuldades dos alunos" (PERRENOUD, 2000).

Para ele, a formação de professores(as) precisa contemplar não apenas os conhecimentos específicos da área profissional, mas também habilidades pedagógicas e capacidade de adaptação às demandas do mercado de trabalho.

Em Maurice Tardif, encontramos argumentos de que a formação deve ir além da transmissão de conhecimentos teóricos, envolvendo a reflexão crítica sobre a

prática pedagógica, pois "a formação não é uma etapa que se conclui, mas um processo contínuo de aperfeiçoamento pessoal e profissional" (TARDIF, 2012).

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como modalidade de Ensino, prevista na LDB tem como finalidade precípua de preparar os jovens ou adultos para o exercício de profissões, contribuindo assim para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade, situando-se assim em dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho (BRASIL, 1998)

Então para o cidadão, de fato usufruir do direito à Educação e formação técnica torna-se necessário que os(as) professores(as) que atuam nesta modalidade ensino possam acompanhar os avanços tecnológicos e inovações pedagógicas, o que apontam para uma formação continuada e constantes acompanhamentos destes profissionais, o que encontramos campos férteis nos Institutos Federais de Educação (IFE), que nesta perspectiva já promovem curso de Formação Continuada em Metodologias de Ensino e Aprendizagem aos docentes que não possuem em seu currículo formação pedagógica.

É forte a intenção dos IF's de reestruturar a formação dos docentes com objetivos de articular teoria e prática, o científico e o tecnológico favorecendo assim que estes melhorem sua atuação em sala de aula frente as exigências complexas do mundo do trabalho, pois

[...] os professores de educação profissional enfrentam novos desafios relacionadas às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e cultura profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reconstrução dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na vida de trabalho. (MACHADO, 2008, p.15)

Percebemos que os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) da Educação Profissional em relação às mudanças organizacionais, inovações tecnológicas, cultura profissional, sistemas simbólicos, exigências de qualidade, justiça social, questões éticas e sustentabilidade ambiental, exigem que estes profissionais construam e reconstruam continuamente os saberes, de formação crítica e criativa no contexto do trabalho.

Neste sentido, é importante ressaltar que os(as) professores(as) da Educação Profissional estejam preparados(as) para lidar com as transformações que afetam o mundo do trabalho e a sociedade como um todo, e esta preparação emerge das formações continuadas que desenvolvam habilidades de análise, reflexão e intervenção crítica e criativa, a fim de se adaptarem às demandas em constante evolução e promoverem mudanças positivas no mundo do trabalho.

A seguir, vamos refletir sobre a formação continuada de professores(as) que atuam no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

2.1.3.1 Formação de professores(as) que atuam no Proeja

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) como uma iniciativa implementada pelo Governo Federal com objetivo de atender à demanda de jovens e adultos à educação profissional e tecnológica de forma articulada com a elevação da escolaridade.

Encontramos no Proeja uma proposta educacional que inclui os jovens e adultos com vulnerabilidades sociais, econômicas, culturais e cognitivas em um ambiente educacional com vistas a escolarização básica e formação profissional, sem desconsiderar os saberes adquiridos ao longo da sua jornada de vida. O Proeja inclui socialmente a partir da formação para o trabalho com elevação de sua escolaridade.

Para Moraes, o Proeja é diferenciado dos demais programas pois,

[...] esse programa tem uma proposta diferenciada, objetivando a integração curricular na EJA, a formação de um cidadão mais consciente e crítico de sua realidade, a valorização, o reconhecimento e a inclusão da modalidade de jovens e adultos em instituições de ensino diversas e a construção de uma identidade dos educandos trabalhadores que buscam formação diferenciada para entrar, permanecer ou avançar no mundo do trabalho (MORAIS, 2015, p. 20).

Diante do exposto, o Proeja é um Programa educacional que apresenta uma proposta diferenciada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com desafios de integração curricular na EJA, de formar cidadãos conscientes e críticos de sua realidade, de valorizar e reconhecer a modalidade de jovens e adultos em diferentes instituições de ensino, e construir uma identidade para os(as) educandos(as)

trabalhadores(as) que buscam uma formação diferenciada para ingressar, permanecer ou progredir no mundo do trabalho.

Nesta direção, identificamos importantes desafios no âmbito do Programa de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), em relação à formação de professores que “[...] é fundamental que preceda à implantação dessa política uma sólida formação continuada dos docentes, por serem estes também sujeitos da educação de jovens e adultos, em processo de aprender por toda a vida” (BRASIL, 2007, p. 37).

O Proeja apresenta uma proposta pedagógica que desvela a uma formação continuada de professores (as) garantindo o desempenho de funções pedagógicas alinhadas ao contexto educacional da política do Proeja e aos referenciais ligados a EJA

[...] que contribua para uma prática educativa que compreenda a realidade dos sujeitos oriundos da EJA, além de permitir que o professor construa e reconstrua sempre dentro de si responsabilidade e compromisso com a educação (COUTINHO, MORAES, 2015, p. 77).

Desta forma, assegura-se uma aprendizagem significativa para os(as) estudantes jovens e adultos da EJA, pois os(as) professores(as) que estão envolvidos no processo e nas primícias do programa, terão condições de enfrentar de forma significativa os desafios que o contexto social impõe, e com isso preparar estes sujeitos para mundo do trabalho e para a vida, tais inferências encontram-se em sintonia com o que Machado entende sobre as ações das formações continuadas que

[...] têm estimulado a compreensão e a prática de conceitos como: gestão participativa; trabalho coletivo colaborativo; engajamento dos professores no projeto político-pedagógico escolar; articulação em torno de problemas concretos; identificação do professor com a EJA; sistematização das experiências e práticas pedagógicas desenvolvidas; diálogo educacional; diversidades culturais; resgate dos saberes profissionais não codificados (MACHADO, 2011, p.701).

Nesta concepção, é possível identificar uma série de conceitos e práticas que têm sido estimulados no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas formações continuadas. Esses conceitos refletem uma visão pedagógica que busca promover uma abordagem participativa e colaborativa, incentivando o engajamento dos professores no projeto político-pedagógico da escola e a articulação em torno de problemas concretos.

Neste contexto, a gestão participativa que valoriza a participação ativa de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educativo, incluindo professores(as),

estudantes, pais e comunidade, pode ser aplicada no ambiente da sala de aula, com enfoque de promover uma tomada de decisão coletiva e compartilhada, reconhecendo a importância das diferentes perspectivas e experiências na construção de uma aula mais significativa e participativa.

O trabalho coletivo colaborativo também é destacado, enfatizando a importância de construir e desenvolver práticas pedagógicas em equipe, compartilhando conhecimentos, experiências e recursos. Esse tipo de abordagem promove uma aprendizagem mais enriquecedora e inclusiva, valorizando a colaboração entre os(as) professores(as) e a troca de ideias e relação dialógica que valoriza as diversidades culturais presentes na sala de aula da EJA e o resgate dos saberes profissionais não codificados, ou seja, aqueles conhecimentos e habilidades que são adquiridos por meio da prática e da experiência profissional.

Na presente abordagem de formação continuada destinada aos(as) professores(as) que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é viável direcionar esses profissionais a refletirem sobre as experiências dos(as) estudantes a partir de uma perspectiva dialética.

Tal direcionamento implica abandonar a visão predominante e preconceituosa que desvaloriza os conhecimentos trazidos pelos(as) estudantes da EJA por meio de suas vivências, buscando estabelecer novas relações que possibilitem a interação com os sujeitos envolvidos no processo educativo. Isso implica adentrar no mundo desses(as) estudantes, com o intuito de auxiliá-los na transformação dos saberes já existentes, aprimorando-os e, ao mesmo tempo, acrescentando novos conhecimentos (CIAVATTA; RUMMERT, 2010).

A seguir, vamos direcionar nosso foco para a formação continuada de professores(as) nos Documentos Legais, analisando de forma crítica e aprofundada as diretrizes estabelecidas pelas políticas educacionais e regulamentações governamentais.

Discutiremos como esses documentos legais moldam a formação de educadores(as), delineando as expectativas e os padrões que orientam o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as), além de entender como as diretrizes concebem as demandas em constante evolução da Educação e como podem ser interpretadas e aplicadas no contexto da formação continuada, envolvendo a melhoria da qualidade da Educação e ao atendimento às necessidades dos(as) estudantes.

2.1.4 A Formação Continuada de Professores(as) nos Documentos Legais: um olhar sobre as diretrizes

Em se tratando de formação continuada de professores(as) da Educação Básica, encontramos vários dispositivos legais que fazem referências às novas exigências das políticas de formação de professores(as):

a) Na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no artigo 62**, encontramos que a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior e nos parágrafos aprofunda o tema sobre a formação continuada que

§ 1º 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.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância. (BRASIL, 2021, p.44)

É possível vislumbrarmos que neste escopo da Lei que a formação de docente compreende em formação inicial, continuada e ‘capacitações’ dos(as) profissionais. A formação continuada e a capacitação de profissionais são conceitos distintos que se complementam no contexto da Educação, que geralmente se entrelaçam, emergindo em um único sentido, o de qualificar ou treino para exercer uma tarefa ou comando.

A formação continuada refere-se a um processo contínuo de aprendizagem ao longo da carreira, em que os profissionais de magistério têm a oportunidade de aprimorar e atualizar seus conhecimentos, habilidades e práticas pedagógicas. Essa formação busca promover a reflexão crítica, a troca de experiências e o aprofundamento teórico, visando ao aprimoramento constante da prática docente.

Por outro lado, a capacitação, termo conforme trazido na Lei, está relacionada a ações mais pontuais e específicas, voltadas para o desenvolvimento de competências técnicas ou habilidades específicas, direcionadas para atender necessidades emergentes ou demandas específicas da prática profissional.

Assim, geralmente ocorre em curtos períodos de tempo e tem como objetivo suprir lacunas ou fornecer atualizações específicas, visando ao “aprimoramento” imediato em áreas ou temas específicos. Ambos os processos são importantes e se

complementam para promover o desenvolvimento profissional dos(as) educadores(as) e a melhoria da qualidade da Educação.

b) Na **Lei do Plano Nacional de Educação (PNE)**, Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, encontramos na meta 15 exigência de construção de uma política de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e as professoras da Educação Básica tenha formação específica em nível superior, obtida através de cursos de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Em relação a política de formação dos profissionais da Educação, o Decreto Nº 8.752, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos profissionais da Educação Básica, apresenta como princípios: a articulação entre teoria e prática; entre formação inicial e continuada (BRASIL, 2006).

Na meta 16 encontramos desafios de formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos(as) professores(as) da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, aqui amplia-se que as formações continuadas seja idealizadas nas áreas de atuação dos(as) e professores(as) que atuam na Educação Básica.

É perceptível que o objetivo dessa meta seja elevar o padrão de escolaridade dos(as) professores(as), que consequentemente exige investimentos do poder público no aprimoramento e mudanças na formação inicial e continuada, pois é forte e rápida as mudanças científico-tecnológicas o que requerem que estas formações sejam pensadas como espaços de aperfeiçoamento e discussão da *práxis* em sala de aula.

c) Na **Resolução CNE Nº 2, de 1º de julho de 2015** que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Dentre as diretrizes estabelecidas, destaca-se o artigo 16 e seu parágrafo único, que define a concepção da formação continuada dos(as) professores(as) com base nas necessidades formativas identificadas no contexto de atuação e prática docente.

Esse artigo enfatiza que a formação continuada dos(as) professores(as) deve ser orientada pelo reconhecimento das demandas e necessidades formativas específicas manifestadas pelos(as) profissionais em seu ambiente de trabalho e na sua prática pedagógica. Nesse sentido, é fundamental compreender as características

do contexto em que o(a) professor(a) atua, considerando aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais, a fim de proporcionar um desenvolvimento profissional relevante e coerente com as demandas reais.

A concepção da formação continuada, conforme estabelecido no parágrafo único, pressupõe que os programas de formação sejam pautados pela reflexão crítica sobre a prática docente, pela identificação de desafios e dificuldades encontrados, bem como pela busca de soluções e aprimoramento das competências profissionais.

Dessa forma, a formação continuada é concebida como um processo dinâmico e contextualizado, no qual os(as) professores(as) são incentivados a refletir sobre suas práticas, identificar lacunas em seus conhecimentos e habilidades, e buscar a atualização e o aperfeiçoamento necessários para uma atuação mais efetiva.

Ao considerar as necessidades formativas dos(as) professores(as), a formação continuada ganha um caráter mais significativo, pois se torna um instrumento de apoio e fortalecimento da prática docente. A partir desse olhar voltado para a realidade de cada professor(a) e seu contexto de atuação, é possível direcionar os esforços de desenvolvimento profissional de maneira mais precisa, visando suprir lacunas, promover a inovação pedagógica e proporcionar um ensino de qualidade.

d) Na **Resolução CNE/CP No 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP Nº 4 de 17 de dezembro de 2018**, estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), respectivamente, que devem ser levadas em consideração para formação de professores(as), pois estas preveem aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes para o alcance do seu pleno desenvolvimento.

e) Na **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada), está em realce a formação por competências que é “exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagens e da produção cultural local e global” (BRASIL, 2020, Art.2º, p.2).

Neste entendimento, percebe-se que a formação continuada de professores(as) está voltada para formação em serviço, motivando-os a melhorar a sua prática, o que reverbera como uma concepção de educação aninhada a um mero cumprimento de protocolos legais, como a descrita na Lei 11.738/2008 em seu artigo

4º que reserva 1/3 (um terço) da jornada de trabalho para atividade voltadas para a aperfeiçoamento profissional ou formação continuada (BRASIL, 2008).

Entende-se que o caráter contínuo da formação docente está vinculado às constantes mudanças econômica, políticas e sociais, tornando assim uma atividade tautológica, pois sendo um processo formativo, sempre resultará em si na mesma finalidade, como foi pontuado anteriormente sobre a definição da identidade profissional, ou ao desenvolvimento de uma atividade interminável e centralizada em si mesmo com constantes problemas pedagógicos em um permanente estado de aprendizagem.

Não há dúvida, porém, de que a formação de docentes no Brasil, nas diferentes modalidades de ensino, não fora pensada e nem organizadas sistematicamente, tornando assim ações pontuais, emergenciais em função da rapidez com que se quer ter um profissional moldado às exigências do mercado (SOUSA; RAMALHO, 2012).

Ademais, não ocorrendo uma efetiva política de formação de professores(as), quer inicial ou continuada voltada para as especificidades do público a que se pretende atender, e em se tratando de professores(as) da Educação de Jovens e Adultos, os mesmos são convidados a replicarem, em suas práticas pedagógicas, estratégias metodológicas empregadas no ensino regular, o que apequena a importância e reduz as possibilidades reflexivas e do diálogo, como forma de interação e troca de conhecimentos, gerando sempre as mesmas ações tautológicas.

Em Charlot (2014), encontramos a existência de duas formas de contradições enfrentadas pelo(a) professor(a) em sua formação: (1) a que é posta pela história e pelas constantes mudanças no sistema capitalista e (2) a que são inerentes ao próprio ato de educar e de ensinar, e que se relaciona com a sua *práxis tradicional ou construtivista*, o que se sobressai é a forma como o(a) docente entende o processo de ensino e aprendizagem, pois o que torna importante é o reconhecimento, por parte do(a) estudante de suas referências, suas origens e sua cultura dentro de um currículo que possa dialogar com as vivências e experiências de cada um destes sujeitos.

Neste raciocínio, é necessário identificar a equivalência entre os processos de formação inicial e continuada. Em se tratando de formação inicial podemos relacionar ao procedimento de aquisição de habilidades mínimas e indispensáveis para a prática docente, o que nessa fase não se percebe a preocupação de desenvolvimento profissional, ou criar a identidade profissional, o que facilmente são identificadas duas logicidades: uma voltada na aquisição de habilidades escolares (formação inicial) e a

outra na aquisição de competências socioprofissionais, conseguidas na prática docentes.

É preciso considerar, ainda, a necessidade de se articular aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional, como pontua Antonio Nóvoa

[...] assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (NÓVOA, 2009, p.14).

Nesta perspectiva, Nóvoa coloca o(a) professor(a) no centro das preocupações, em relação a formação continuada ou em serviço, como sendo necessário nas formações a valorização do(a) professor(a) reflexivo(a) e que estas formações sejam pensadas no prisma investigativo. Assim, torna a figura docente como indivíduo pesquisador(a) de novas formas para gerar novas aprendizagens e não apenas seguidores de teorias de estudiosos que “talvez não tenha tido o chão da escola” como mecanismo de reflexão, “Quem sabe, faz. Quem não sabe, ensina. Quem não sabe ensinar, forma professores. Quem não sabe formar professores, faz investigação educacional” (NÓVOA, 2009, p. 16).

Atualmente, a política educacional brasileira passou por mudanças: atualizações da LDB/1996; PNE/2014; BNCC/2017; BNCC-EM/2018 e BNCFP/2020, foram recebidas com ressalvas pelos estudiosos, pois eles consideram que a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017; 2018) não representa a concepção de Base Comum Nacional constituída pelos movimentos dos(as) educadores(as) ao longo das lutas por uma educação cidadã (AGUIAR, 2018).

As referidas Bases, BNCC e Base Nacional Comum de Formação de Professores – BNCFP (BRASIL, 2020) possuem propostas de ensino e formação por competências, com caráter pragmatista e reducionismo do currículo e de formação humana, eliminando assim a figura do(a) professor(a) reflexivo(a), tendo um viés interpretativo de ser um terreno para diferentes disputas curriculares, pois “designa o que precisa ser conhecido”, o que pode problematizar várias compreensões: (1) formar indivíduos úteis para o sistema produtivo; (2) educação entendida como adestramento; (3) superação do ensino centrado no conteúdo, por competências.

É importante pois considerar, que a formação docente deve ser pensada como um aprendizado profissional, com caráter reflexivo e pesquisador de novas formas que possa articular diferentes saberes: científicos, docentes e os populares, com intencionalidades que possam gerar mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

Nesse interim convém imergirmos sobre os objetivos centrais da Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de professores da educação básica (BNC-Formação Continuada).

Vestida na roupagem de defesa da Educação de qualidade para todos(as), a formação docente é considerada como uma dimensão fundamental para o desenvolvimento da cidadania, o que perpassa a submissão de políticas públicas que possam gerar transformações na prática do(a) professor(a).

Tais políticas podem sofrer influências políticas, econômica e ideológicas alinhadas a lógica capitalista do modo de produção do capital e que a melhoria da qualidade da Educação depende da valorização profissional e da formação docente, o que sugere uma padronização do currículo e do trabalho docente a um ideário de que a escola é uma empresa, que precisa ter gestão, planejamento, previsão, avaliação, controle e êxito.

Nesta direção, encontramos justificativas para o fracasso escolar a partir da ausência de um processo formativo adequado às necessidades, ou que uma escola, turma não obteve sucesso em determinadas avaliações, porque os(as) estudantes não possuem condições ou competências para solucionar determinadas situações contidas nos itens destas avaliações, e com isso gera informações de que estes estudantes não estão preparados para o mundo do trabalho.

Tais argumentos coadunam com o fato dessas políticas públicas de formação de professores(as) tenham objetivos subliminares de cooptar os(as) professores(as) para implantação de mudanças no seu fazer pedagógico para atingir as metas propostas pelo Ministério da Educação (MEC) para a escola, revelando-nos que “o foco na política de profissionalização docente, compreendem o conceito de profissionalização pelo uso político que dele é feito, relacionando-o à formação do professor como questão de Estado” (RAUPP, 2008, p. 22).

Neste sentido, é possível encontrar nas formações concepções progressistas, crítico-emancipadora e concepções de manutenção de pensamentos conservadores alienantes de Educação, que é nitidamente marcante no fato de que as formações se centram no aperfeiçoamento da técnica de ensino alinhado às competências e aos conteúdos da BNCC (FREITAS; MOLINA, 2020), e não no entendimento reflexivo de determinadas situações que adentra a sala de aula.

A concepção de formação continuada de professores(as) defendida nesse estudo é a progressista, pois reforça a ideia fundamental de que a Educação é um processo dinâmico e em constante evolução, o que nos direciona a pensar que a aprendizagem contínua não é apenas uma busca por novas habilidades e conhecimentos, mas também um compromisso com a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, a análise das estruturas sociais e a promoção da justiça educacional.

Considerando os objetivos centrais para a formação de professores (as), encontramos na Base Nacional Comum Formação de Professores (BNC-FP) diretrizes que devem orientar a formação inicial e continuada de professores(as) no desenvolvimento de competências pedagógicas e didáticas, que permitam planejar, desenvolver e avaliar atividades de ensino de forma eficaz. Isso implica em conhecer e aplicar diferentes metodologias de ensino, recursos didáticos e tecnologias educacionais, buscando sempre a inovação e a atualização constante.

Percebemos que os documentos legais que versam sobre as diretrizes das formações continuada de professores (as) apresentam forte tendências acerca da prática de formações voltadas para paradigmas da racionalidade técnica. Aqui, considerando a influência da BNCC e a reformulações dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas, uma vez que traz como finalidade à qualidade da Educação e garantia de aprendizagem comum para todos os estudantes (BRASIL, 2017; 2018), o que pode levar a formulações de formações de professores(as) que não considere o contexto, a cultura na qual a escola está inserida transformando assim, o docente em um implementador de propostas curriculares.

[...] desta forma, do ponto de vista técnico, o professor é visto como um implementador de propostas curriculares, um transmissor de saberes e um avaliador de “produtos” de aprendizagens. Isto por que na racionalidade técnica, aprendizagem é produto obtido através da elaboração de um conhecimento de interesses tipicamente instrumental, na forma de explicações científicas (ROSA; SCHNETZLER, 2003, p.32).

Fica nítida nessa perspectiva, que o(a) professor(a) é considerado(a) um(a) executor(a) das propostas curriculares, tendo o papel de transmitir conhecimentos e avaliar os resultados da aprendizagem como produtos mensuráveis. Essa abordagem enfatiza a importância de um conhecimento instrumental, com base em explicações científicas.

No paradigma da racionalidade técnica¹, a aprendizagem é concebida como um resultado tangível, obtido por meio da aplicação de conhecimentos científicos e da elaboração de explicações racionais. A ênfase recai sobre o aspecto instrumental do conhecimento, ou seja, sua aplicabilidade prática e sua utilidade para atingir objetivos específicos, o que pode resultar em críticas, pois o caráter de simples executor(a) e aplicador(a) de receitas com foco em atingir objetivos definidos pelo sistema.

Macedo (2018) exorta sobre o engessamento do(a) professor(a) que esse paradigma pode provocar, uma vez que a BNCC não é currículo e com isso não promove aprendizagens reflexivas sobre a realidade e contexto social (MACEDO, 2018).

Corroborando ~~em~~ esta visão de professor(a) como mero implementador(a) e transmissor(a) de conhecimentos limita seu papel a uma abordagem unidimensional, desconsiderando aspectos essenciais da Educação, como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, valorização da diversidade, e o estímulo ao pensamento crítico, a autonomia, a criticidade e criatividade, pois o conhecimento neste paradigma é concebido como algo pronto, o(a) estudante como ser passivo, reduzindo.

Atualmente, há um movimento ancorado no paradigma da racionalidade prática² (CARR; KEMMIS, 1986), que busca ampliar o papel do(a) professor(a) facilitador(a) ou pesquisador(a) a partir da pesquisa-ação, valorizando sua capacidade de criar ambientes de aprendizagem significativos, promover a participação ativa dos(as) estudantes, estimular a autonomia e a criatividade, e se adaptar às suas necessidades individuais.

Essa visão mais ampla reconhece que a aprendizagem vai além da simples transmissão de conhecimentos e envolve o desenvolvimento integral dos alunos a

¹ Paradigma que concebe a atuação docente como uma aplicação de técnicas e métodos para alcançar metas específicas, o(a) professor(a) é visto predominantemente como um especialista de aplicação rigidamente uma teoria pedagógica, limitando, assim a compreensão prática do ensino.

² Paradigma que compreende a atuação docente não como uma mera aplicação de teorias, mas como algo que deve levar em consideração as experiências e as trajetórias individuais, seja dentro ou fora do contexto educacional, e que essas vivências históricas para enriquecer a prática de ensino (CARR; KEMMIS, 1986).

partir do currículo concebido como proposta que direciona ao pensamento crítico e reflexivo do docente acerca da sua prática, como um conjunto de hipóteses e princípios procedurais que os professores têm a possibilidade de experimentar, buscando traduzi-los efetivamente em uma prática educacional reflexiva e socialmente significativa (ROSA; SCHNETZLER, 2003).

Os documentos que abordam a formação continuada de professores(as) revelam as conexões existentes entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-FP), enfocando a concepção do ensino não mais como um meio de obtenção de resultados para superar as restrições impostas pelos currículos, visando o sucesso nas avaliações.

Em vez disso, emerge um processo contínuo de Pesquisa-ação, que orienta o(a) professor(a) em direção a um leque infinito de possibilidades criativas no exercício de sua profissão docente (MCKENAN, 2009; ALARCÃO, 2011).

Entendemos assim como Franco (2005) a importância da Pesquisa-ação como possibilidades de melhoria da prática docente que visa

[...] a organização de condições de autoformação e emancipação aos sujeitos da ação; a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade; o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção; reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina; ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sócio-históricas; o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação (FRANCO, 2005, p. 489).

Neste pressuposto, Maria Amélia Santoro Franco aponta para uma série de elementos importantes para a formação e o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos na ação educativa. Ela endossa a necessidade de criar condições que promovam a autoformação e a emancipação dos indivíduos, ou seja, que permitam que eles se tornem protagonistas de seu próprio aprendizado e se emancipem de dependências externas.

Destaca-se, a importância de estabelecer compromissos com a formação e o desenvolvimento dos sujeitos, promovendo uma abordagem crítico-reflexiva da realidade e implica em questionar as práticas e os contextos existentes, buscando compreender e transformar as condições de opressão, alienação e rotina que possam limitar o crescimento e o desenvolvimento das pessoas envolvidas no processo educacional.

É forte a percepção da relevância de uma dinâmica coletiva, na qual os participantes estabeleçam referências contínuas e evolutivas com o grupo. Isso envolve a construção conjunta de significados e a compreensão das condições sócio-históricas que influenciam a prática educativa.

Além disso, destaca-se a importância de reflexões que visem à superação das condições de opressão, alienação e rotina, buscando ressignificar as compreensões do grupo e promover o desenvolvimento cultural dos sujeitos envolvidos na ação educativa, implicando em uma abordagem que valorize a diversidade cultural, estimule a reflexão crítica sobre os contextos sociais e históricos, e promova a construção coletiva de novos significados e práticas.

Assim, este paradigma da racionalidade prática pode criar condições que promovam a autonomia, a reflexão crítica, a transformação das condições opressivas e a construção coletiva de significados na formação dos sujeitos envolvidos na ação educativa. Esses elementos contribuem para uma formação continuada de professores (as) a partir da abordagem educacional mais emancipatória, transformadora e culturalmente relevante.

Nesse tópico discutimos que a formação continuada de professores(as) desempenha um papel fundamental no aprimoramento da prática docente em diversos contextos educacionais e que seja sensível às necessidades específicas dos(as) educadores(as) e dos(as) estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Assim, no próximo tópico, exploraremos a Prática Pedagógica na EJA, considerando como a formação continuada dos(as) professores(as) pode ser direcionada para atender de maneira mais eficaz às demandas dessa modalidade de ensino, promovendo uma educação inclusiva, significativa e emancipatória para jovens e adultos em busca de conhecimento e transformação.

2.2 A Prática Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos

Neste texto, abordamos a importância da prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Inicialmente, discutimos o papel fundamental da escola e da prática pedagógica na promoção da inclusão e na garantia do direito à educação de jovens e adultos. Em seguida, exploraremos a perspectiva da prática pedagógica dialógica na EJA, destacando como o diálogo e a participação ativa dos(as)

estudantes são elementos essenciais para um processo educativo significativo e transformador.

Assim, faremos uma reflexão sobre as ideias de José Gimeno Sacristán, educador e pesquisador, que nos oferece insights valiosos sobre o currículo e as práticas pedagógicas na EJA, instigando-nos a repensar e aprimorando nossas abordagens educacionais nesse contexto específico.

2.2.1 Incursões sobre o papel da escola e a prática pedagógica na EJA

Atualmente, o Brasil está passando por profundas mudanças econômicas, sociais e educacionais, o que nos motiva a fazer uma incursão histórica sobre o papel da escola e dos(as) professores(as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. A EJA, como sendo uma modalidade de ensino dentro da Educação Básica, não se furtou da impregnação de concepções, tais como: ser uma modalidade voltada exclusivamente para alfabetizar; ser uma educação compensatória ou “reparadora da negação do direito à educação básica àqueles que a ela não tiveram acesso ou não permaneceram na idade considerada apropriada” (RAMOS, 2010, p.75).

É sem dúvida que tais concepções afetaram e afetam o modo como os professores(as) dessa modalidade de ensino organizam-se para prática docente em suas turmas de jovens e adultos, como herança não benéfica herdada pela escola ao longo de sua trajetória.

Para isso, seguiremos a análise de Bernard Charlot, que destaca que tanto a escola como o(a) professor(a), estão em uma encruzilhada, em relação às mudanças econômicas, sociais, culturais e suas contradições, e que estas mudanças promovem alterações nas políticas educacionais (CHARLOT, 2018).

Charlot (2018) exemplifica que a escola em 1950 possuía função de alfabetizar e transmitir conhecimentos elementares, e que neste período, a escola era vista como instrumento de moralização do povo, e que a educação poderia promover acessos a posições privilegiadas na sociedade para os pertencentes a classe média, aos não pertencentes, ficariam com as posições menos privilegiadas, devido ao não acesso a educação.

Neste período, os jovens das classes populares saem da escola para trabalhar, o que reduziria oportunidades de avanços em sua formação e possibilidades e perspectivas profissionais.

Em se tratando de 1960 a 1970, a escola foi idealizada por influência do mercado capitalista, na perspectiva de desenvolvimento econômico e social, assim, novas camadas da sociedade teriam acesso a escola, que não teria apenas função de alfabetizar, mais de formar mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho, o que abriria possibilidades de os jovens estudarem e possuírem uma formação para mercado de trabalho.

Na escola da década de 1980 a 1990, percebe-se a influência da lógica neoliberalista do mercado, empregando assim o termo globalização, como viés de modernização econômica e social, entrando em cena a exigência de eficácia e qualidade da Educação, o que requer que a escola e o professor seja um agente que possa “ensinar e ao mesmo tempo, mobilizar as atividades dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados” (CHARLOT, 2018).

É evidente que, quando a Educação se preocupa demais com o mercado de trabalho, haverá exclusão de uma parcela da sociedade, neste caso, a parcela mais pobre, pois a escola e o saber ainda são a oportunidade para ascensão social para muitos e para outros uma personificação do fracasso para muitos jovens desfavorecidos economicamente. A inclusão dos(as) jovens no sistema educacional, foi construída a partir de interesses econômicos e políticos, e não educacionais, com propósitos de formação humana.

Em relação ao papel do(a) professor(a) na EJA, torna-se necessário reverberar que essa modalidade ainda é vista com lentes emergenciais, aligeiradas e provisórias. Arroyo (2005) afirma que a EJA é um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira, portanto, sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras, não tendo uma política efetiva de formação de professores(as) para atuarem nesta modalidade.

Percebe-se com a força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) que se estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e adulto, das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, que informa que o preparo deste profissional deva incluir, além das exigências formativas para investidura no cargo de professor(a), aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino, focando na especificidade dos sujeitos da EJA.

Assim “os docentes deverão se preparar e se qualificar para construção de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados às características e expectativas específicas da população atendida pela EJA” (BRASIL, 2000, p. 36).

Ademais, não ocorrendo uma efetiva política de formação de professores(as) voltada para as especificidades do público foco da EJA, eles são convidados a replicarem, em suas práticas pedagógicas, estratégias metodológicas empregadas no ensino regular, o que apequena a importância e reduz as possibilidades reflexivas e do diálogo, como forma de interação e troca de conhecimentos.

Torna-se então relevante, o(a) docente perceber que é na relação dialógica, valorizando os saberes dos estudantes da EJA, que ocorre o processo de conscientização, como uma condição necessária para transformação social, e que esta pode ser conseguida como efeito da formação, tendo a escola como espaço reflexivo (FREIRE, 2019), ou pelas lutas sociais (BOURDIEU, 2003).

Assim, é na atividade pedagógica desenvolvida na escola que as desigualdades sociais são reforçadas, pois escola é o lugar onde as classes dominantes exercem sua violência simbólica e seu arbítrio cultural (BOURDIEU, 2003) que legitima escolarmente e socialmente o poder das classes dominantes, pois nesta prática, não se percebe a valorização dos saberes que os estudantes trazem e nem a sua inclusão no currículo.

Voltando ao ponto referencial sobre os indivíduos da EJA, estes buscam então uma escola que lhes ensinem e que lhes garantam por meio desse aprendizado uma busca pela dignidade. Além disso, almejam um ensino que faça sentido a eles, haja vista que dentre outras significâncias, a escola representa uma oportunidade de sociabilização e emancipação, o que exige dos(as) professores(as) percepção de que estes sujeitos possuem saberes e práticas que podem ser articulados com os conhecimentos escolares.

Assim, compreendemos que os sujeitos que compõem a EJA são pessoas que estavam e estão à margem não só das políticas educacionais, mas da privação da leitura do mundo, que segundo Freire (2021) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, assim, a leitura da palavra só terá ressignificação, se a leitura da palavra possuir significado para eles. É através desta articulação que o(a) professor(a) poderá promover intervenções pedagógicas, pois “é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2019).

2.2.2 A prática pedagógica dialógica na EJA

A Prática Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e no empoderamento educacional dos indivíduos. Neste texto, abordamos algumas reflexões de autores que versam sobre o tema, pois como é notório que a EJA, como modalidade de ensino traz consigo grandes desafios para o(a) professor(a) que exerce suas atividades em turmas de jovens e adultos de composição diversas, em relação a idade, a culturas, as crenças e expectativa de vida.

É imperativo destacarmos que nessa modalidade a prática pedagógica ganha uma conotação diferenciada, uma vez que preparar o(a) estudante (jovem ou adulto) para que se reconheça como protagonista e construtor(a) dos seus conhecimentos, requer uma atenção ímpar, pois a escola na qual ele está inserido é centrada em modelos não flexíveis e não conectadas com o contexto de seus estudantes.

É perceptível a adoção de modelos de práticas pedagógicas “camufladas” de discurso de inclusão, o que direcionam aos professores(as) planejarem suas aulas de forma aligeirada e replicativas de modelos de práticas pedagógica que são usadas em outras modalidades e públicos bem diferentes, como é o caso do(a) professor(a) que atua no Ensino Fundamental, com estudantes em idades escolares regulares, aplicar o mesmo modelo aos jovens e adultos, que já possuem uma certa carga de conhecimentos e experiências que a vida os obrigou a adquirir.

Conforme discutido por Freire em suas diversas obras, a Educação de Jovens e Adultos é um processo libertador que deve ir além da transmissão de conhecimentos, e que a prática pedagógica deve ser dialógica e colaborativa, valorizando os saberes práticos dos estudantes.

Uma prática pedagógica diferente da pontuada por Paulo Freire, não favorecerá e nem surtirá efeitos significativos para estes sujeitos, pois

[...] alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escreve o que se entende.(...) implica uma auto formação da qual se pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente diálogos com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com que os quais possa se alfabetizar. (FREIRE, 2021, p.72)

Essa assertiva nos permite valorar a intencionalidade da prática pedagógica, pois esta deva ir além da simples intenção de aquisição mecânica das habilidades de ler e escrever, mas de compreender o que se lê e escrever aquilo que se entende, enfatizando o aspecto consciente da alfabetização.

Nesse sentido, é evidente que o uso de uma prática pedagógica como uma ferramenta que permite ao indivíduo se posicionar ativamente em relação ao seu contexto, sem imposições, que deva ocorrer a partir do próprio sujeito aprendente, tendo a mediação nesse processo do(a) professor(a) como mediador(a) com papel fundamental de dialogar com os seus estudantes sobre situações concretas, oferecendo os recursos necessários para que o processo de aprendizagem ocorra de forma autônoma.

Dessa forma, o (a) professor(a) em sua prática deve adotar uma postura de diálogo e interação com o estudante, de forma a compartilhar e estimular o pensamento crítico e a reflexão sobre o mundo ao redor. Através desse diálogo, o(a) professor(a) qualifica ao(a) estudante a ser protagonista do processo de aprendizagem, com autonomia, pois são disponibilizados meios necessários para que ele desenvolva suas habilidades de leitura e escrita do mundo, permitindo que ele atue de forma consciente e participativa em seu contexto.

Ao discutirmos práticas pedagógicas na EJA é interessante, a partir da imersão em práticas pedagógicas dialógicas de Freire (2019a; 2019b), diferenciarmos no contexto educacional, as palavras **prática e práxis**, que possuem significados distintos e representam abordagens diferentes em relação à ação educacional.

A prática refere-se às atividades e ações realizadas no âmbito educacional, como os métodos de ensino, as estratégias pedagógicas e as atividades desenvolvidas em sala de aula. Ela engloba a aplicação concreta dos conhecimentos teóricos e técnicos no contexto educativo e está associada à execução das atividades iniciadas, seguindo um conjunto de procedimentos pré-estabelecidos.

Por outro lado, a *práxis* vai além da mera aplicação de técnicas ou procedimentos. Ela envolve uma ação reflexiva, crítica e transformadora, na qual teoria e prática se encontra de forma integrada. A *práxis* está relacionada ao engajamento ativo dos sujeitos envolvidos no processo educativo, incluindo os professores, estudantes e demais agentes educacionais. Ela busca a compreensão e a transformação da realidade, estimulando a reflexão sobre o contexto social, cultural e político em que a educação está inserida.

A *práxis* implica uma postura crítica e uma atuação consciente, na qual os sujeitos são desafiados a questionar as estruturas e as práticas alcançadas, buscando alternativas e evolução. Ela enfatiza a importância do diálogo, da participação ativa dos envolvidos e da busca por uma educação emancipadora, capaz de promover a conscientização, a igualdade e a justiça social.

Ancorado em Souza (2012), internalizamos que a prática pedagógica interage com os fenômenos políticos, sociais, culturais e educativos aos quais o(a) estudante está inserido(a), tornando-se uma expressão dessa totalidade, direcionando a concepção de que prática ou *práxis* pedagógicas são

[...] processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente para isso designadas implicando práticas de todos e de cada um de seus sujeitos na construção do conhecimento necessário à atuação social, técnica e tecnológica (SOUZA, 2012, p.28).

É possível que, a partir destas concepções compreenda-se que a prática pedagógica não está condicionada ao processo educacional apenas no ambiente formal, conhecido como escola, mas sim, em diferentes espaços informais inerentes a gênese social do(a) estudante. O que nos direciona a intencionalidade da prática pedagógica no ambiente formal, para formação dos sujeitos, imbricados nos elementos sociais, que encontram guarida nos conteúdos pedagógicos que incluem os educativos, os instrumentais, os operativos a partir do prisma do currículo dos espaços formais, com foco na construção do conhecimento (SOUZA, 2012).

Quanto a *práxis*, somos conduzidos por Freire, pelo entendimento de que

[...] se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É *práxis*. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é *práxis*, o fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, como salientamos no capítulo anterior, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo. (FREIRE, 2019b, p. 70)

A partir deste pensamento, compreende-se que a *práxis* pedagógica representa um processo que visa transformar o(a) estudante a partir do diálogo complexo e interdependente entre teoria, prática e reflexão, refletir sobre a natureza do ser humano como um ser do fazer. Neste sentido, os(as) estudantes são seres que estão constantemente envolvidos em ações e reflexões, que é *práxis*, vista como um processo de transformação do mundo, uma interação dinâmica entre ação e reflexão.

Isso posto, cabe ao professor(a) a adoção de uma prática ou *práxis* que instrumentalize ao(a) estudante, a partir de embasamento teórico do conhecimento científico para o fazer do quefazer, ou seja, o ato de agir e interagir com o mundo, precisa estar embasado em uma teoria que o ilumina. A teoria é necessária para orientar nossas ações e reflexões, fornecendo um arcabouço conceitual e um entendimento mais profundo das situações em que estamos inseridos.

Outro ponto é que a prática ou *práxis* do(a) professor(a) em relação ao que fazer não pode se reduzir ao simples verbalismo, ou seja, apenas falar sobre algo sem uma prática efetiva, nem ao ativismo cego, que se resume a agir sem uma reflexão crítica. A verdadeira *práxis* combina teoria e prática, reflexão e ação, buscando uma compreensão mais completa e um engajamento consciente com o mundo.

Assim, somos direcionados a uma prática pedagógica problematizadora, que rompa com o círculo vicioso do(a) educador(a)-emissor e educando(a)-receptor(a), e que instaure o diálogo em que se estabelece o pensar crítico dos sujeitos envolvidos no ato educativo (FREIRE, 2019b).

Corroborando ~~em~~ esta concepção de prática pedagógica ancorada na ação e reflexão, o(a) professor(a) da EJA é um indivíduo político, socialmente construindo a partir de diferentes conhecimentos e culturas, o que se torna necessário que este, em sua prática saiba situar o saber docente na “interface entre o individual e social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2012, p.16).

Isto, por sua vez, exige deste(a) uma reflexão e ação sobre a sua própria prática para então mediar o processo dialógico reflexivo no ambiente de suas aulas. Quando o(a) professor(a) age reflexivamente ele concebe a ideia de que não é apenas um transmissor de saberes pois

[...] esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (TARDIF, 2012, p. 49)

É possível destacar a natureza não sistematizada dos saberes docentes, ressaltando que eles são conhecimentos práticos que se integram à própria prática de ensino. Esses saberes são representações que os professores utilizam para

interpretar, compreender e orientar sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Portanto, os saberes docentes transcendem as fronteiras das doutrinas e teorias acadêmicas, pois são baseados em experiências vivenciadas pelos(as) professores(as) em sua prática diária. Esses saberes práticos são construídos ao longo do tempo, por meio da interação com os(as) estudantes, das reflexões sobre as estratégias pedagógicas utilizadas e das necessidades necessárias para atender às necessidades e realidades dos(as) estudantes.

A liberdade reflexiva que os(as) docentes possuem em planejar uma aula a partir de seus saberes, que foram adquiridos em sua *práxis* e que permita ao (a) estudante uma percepção da sua importância como cidadão(ã), isento e limpa de segundas intenções e de simbolismo das classes dominantes, podem contribuir para construção de uma educação como usufruto da Pedagogia Dialética, que Gadotti (2016) pontua como sendo

[...] uma educação como prática da liberdade, condição para a vida democrática: educação como produção e não meramente como transmissão de conhecimentos; a educação como ato dialógico (recusa do autoritarismo), ao mesmo tempo rigoroso e imaginativo. (GADOTTI, 2016, p.21)

Percebemos então, a partir destas concepções, a importância da prática pedagógica que aponte para uma Educação como prática da liberdade e como uma condição para a vida democrática, substituindo paradigmas de transmissão passiva de conhecimentos por paradigmas que conduza a processos ativos de produção de conhecimento.

Ainda, considerar uma prática pedagógica como ato dialógico é recusar o autoritarismo no contexto educacional, e que a relação dialógica participativa é essencial para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo, em que se considere os saberes docentes e os saberes dos(as) estudantes, de forma a dar voz de modo a estimular a criatividade, a reflexão crítica e o pensamento independente dos(as) discentes.

Não se pode furtar-se em associar esta prática pedagógica reflexiva a Pedagogia crítica de Demerval Saviani (2007), que emergiu a partir do movimento escolanovista, que focava em análise crítica social dos conteúdos a partir do meio social no qual está inserido, direcionando assim as camadas populares, aqui concebido também aos estudantes da EJA, seu processo de emancipação a partir das

reflexões sobre o contexto social em que está inserido, pois “não basta esta consciente, é preciso organizar-se para poder transformar” (GADOTTI, 2010, p. 306).

Dentro do âmbito da Educação Popular proposta por Moacir Gadotti (2012), é evidente a convergência entre teorias e práticas, ressaltando assim a valorização do docente como um agente político com capacidade de promover transformou no meio social, econômico e político em que está inserido. Essa capacidade decorre da compreensão do ser humano como um ser incompleto, inconcluso e inacabado, que possui a capacidade criadora e é o sujeito da própria história, sendo capaz de se modificar à medida que transforma o mundo.

2.2.3 Currículo e Práticas Pedagógicas: uma reflexão sobre as ideias de José Gimeno Sacristán

Inicialmente, a escolha teórica em Sacristán (2000) para discussão curricular, justifica-se em decorrência de que na atualidade, discutir currículo em contexto escolar, pode ser algo bem complexo, considerando que há existências de diferentes saberes e estes se relacionam com objetivos de alicerçar a formação do estuante em sua totalidade, mas então, o que seria o currículo? E como o currículo pode contribuir para formação cidadã dos estudantes da EJA?

Logo, é pertinente iniciarmos esta reflexão, apresentando uma definição para o termo currículo, que vá além da sua etimologia e que consiga dar significado e relacione conteúdo, prática, transformação individual e social, e para tal, encontramos o conceito de currículo de Grundy (1987), que Sacristán (2000) cita em sua obra e o concebe afirmando que

[...] o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (SACRISTÁN, 2000, p.14)

Percebe-se que esta definição traz premissa de que uma construção cultural, recheada de experiências que não são valorizadas no contexto escolar, e nem consideram as experiências ou os saberes populares como construto de uma sociedade, podem não ampliar a capacidade de formação humana, pois

[...] não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo, e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser

um tema controverso e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. (SACRISTÁN, 2000, p.15)

O atual currículo educacional é resultado de extensos debates, com o objetivo de formar um indivíduo holístico, a partir de uma construção social que abranja conteúdo, orientações educacionais, análise de contextos concretos que dão forma e substância a ele.

Conforme destacado por Sacristán (2000, p.15), quando definimos o currículo, estamos descrevendo a concretização da própria instituição escolar e a maneira específica de abordá-lo em um determinado momento histórico e social, em um nível ou modalidade de educação, dentro de um contexto institucional complexo.

Outro ponto a se analisar é a concepção que se tem de currículo, Sacristán (2000, p. 21) apresenta duas concepções de currículo: uma como *práxis*, que norteiam ações de intervenção no mundo de interações culturais e sociais, e a outra como processo, que infere importância real ao resultado de diversas operações.

Ainda reportar-se ao fato de que a teorização sobre o currículo deve ocupar-se em dar condições para efetivação do mesmo, que recai na necessidade de refletir sobre a ação educativa, e sua complexidade, derivada do desenvolvimento de uma prática que possa cumprir com a função, através dos seus conteúdos, de ser expressão de cultura e socialização.

É através destas práticas que se produz conteúdos culturais, interculturais, formativos e códigos pedagógicos, concebendo assim a função social da escola, o que requer uma participação ampla da sociedade no processo de construção desse currículo, como forma de minimizar os conflitos de interesses existentes dentro da sociedade e que se materializam nos valores dominantes, que historicamente regem os processos educativos.

Neste ponto, Sacristán enfatiza que

[...] a relação de determinação sociedade-cultura-curriculum-prática explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudanças nos sistemas educativos, como reflexo da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade. (SACRISTÁN, 2000, p.20)

Percebemos a necessidade de termos um currículo com seus conteúdos curriculares, que contemplem as questões culturais trazidas pelos estudantes, que estejam configurados dentro dos contextos sociais, pois ele modela-se dentro de um

sistema escolar concreto, e com isso podem ter diferentes significados práticos, dados em diferentes contextos, tais como: contexto de aula, contexto pessoal e social, contexto histórico escolar e finalmente, contexto político.

Indubitavelmente, se temos conteúdos curriculares estes devem se relacionar com algum tipo de prática pedagógica, pois estas gravitam em torno do currículo, pois “o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas” (SACRISTÁN, 2000, p.26).

Nesse contexto, é fundamental ressaltar a relevância da reflexão acerca da abordagem do conceito de currículo, conforme discutido por Sacristán. Esse conceito não representa apenas a função socializadora da escola, mas também se configura como uma ferramenta essencial para a compreensão da prática pedagógica e dos conteúdos profissionalizantes dos docentes.

É possível identificar oportunidades de integração entre as práticas pedagógicas e administrativas, que gerem recursos de controle sobre o sistema escolar e promovam inovações educacionais. Um currículo bem estruturado contribui significativamente para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que incide nas transformações das condições da prática educativa, no aprimoramento dos professores, na renovação das instituições de ensino e na promoção de inovações nas escolas (SACRISTÁN, 2000).

Neste caso, há uma ampla perspectiva sobre o currículo e como este adquire forma e significado com as diferentes transformações sofridas ao longo do processo até chegar ao discente, com aprendizagens vinculadas às funções da escola, que historicamente se institucionalizou com as tradições, técnicas e perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo.

~~É sem dúvida~~ É inevitável constatar que relação da qualidade da Educação com as características da aprendizagem pedagógica, modelada pela contextualização da escola e que qualquer mudança no aspecto de qualidade, deve ser observada no tipo prática pedagógicas e nos conteúdos curriculares, usados pelo(a) professor(a).

Comporta afirmar, nesse sentido, que esta qualidade possui uma certa complexidade, confirmada pelos três sistemas que condicionam os processos educativos de Lundgren (1996): (1) **o currículo** que impõe metas e que dirigem o processo educativo; (2) **o sistema administrativo**, que entoa o campo de referência

que restringe o processo educativo e (3) **o sistema jurídico** que dá as regras que regulam o processo educativo.

Estes três sistemas, segundo o autor, são condicionados pelas estruturas econômicas, social e cultural, que remete ao caráter construtivo do currículo, como sendo um projeto seletivo de uma determinada pela tríade **economia - cultura – social**, que preenche a atividade escolar e que cria corpo dentro das condições do ambiente escolar, o que representamos na figura 1 o caráter construtivo do currículo.

Figura 1- Caráter construtivo do currículo



Fonte: elaboração própria (2022)

A interação entre os sistemas que condicionam os processos educativos e o caráter do currículo, apontamos as estruturas cultural, econômica, jurídico e administrativo desempenham papéis fundamentais na organização e funcionamento do sistema educacional.

É através dessa interconexão que as políticas educacionais são moldadas, refletindo os valores da sociedade, as demandas econômicas e as normas legais. A estrutura cultural influencia a definição dos objetivos curriculares e a promoção da diversidade, enquanto a estrutura econômica desempenha um papel na alocação de recursos e na adaptação dos Programas educacionais às necessidades do mundo do trabalho.

Por sua vez, a estrutura administrativa traduz essas políticas em práticas escolares, garantindo sua implementação efetiva, e a estrutura jurídica assegura que tudo ocorra dentro dos limites legais.

Em relação ao ambiente escolar, Sacristán (2000, p.92) pontua que ele “é criado pelo clima de trabalho organizado de uma forma peculiar de tarefas para desenvolver um currículo” e que as interações de todas as dimensões do ambiente escolar: física, materiais, interpessoais, institucionais e psicossocial preenchem o conteúdo do currículo oculto e filtra os efeitos logrados do currículo explícito.

Entende-se ser de grande relevância pontuarmos que o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam.

Como o currículo é algo que se constrói torna-se necessário destacar a necessidade de (1) qualificar o campo curricular como objeto de estudo, distinguindo suas dimensões epistemológicas, suas coordenadas técnicas, implicações de caráter processual (professorado); (2) superar a visão de que o currículo disponível pela administração seja apenas um rol de conteúdos, objetivos e habilidades ou mesmo um produto “engarrafado” pelo uso do livro-texto (livro didático), com estruturação de atividades planejadas e executada pelo professor; (3) valorizar a experiência dos estudantes.

Estes apontamentos tornam-se interessantes, pois evita que o currículo seja reduzido ou alterado e perca com isso a sua legitimação de transformar a vida do aluno. Neste prisma, o(a) professor(a) possui um forte papel no processo de emancipação dos seus estudantes, pois cabe a ele(a), de posse do currículo construído usar diferentes práticas pedagógicas que valorizem os saberes e experiências conseguidas pelas vivências dos aprendentes, mediar e consolidar o processo educativo.

Assim, Sacristán considera que os novos currículos vão requer uma transformação pedagógica dos conteúdos, dos métodos e das condições escolares, que levem em consideração a formação docente, tendo ainda uma natureza processual que se infere como sendo um conjunto de práticas diversas, e com isso tornar a relação currículo e práticas pedagógicas como *práxis*, que interrelaciona as variações dos conteúdos, com a sociedade e a formação dos(as) docentes.

No que concerne às fontes dessas ideias, Sacristán (2000) possibilita ampliar os horizontes, compreender os processos formativos, as teorias que subsidiam o conceito de currículo, as dimensões práticas e pedagógicas e a sua complexidade e importância educativa. É através do currículo, que temos a chance de transformação social e valorização dos saberes populares, como mecanismos de planejar a aprendizagem, em um rito sequencial que ordene um fluxo de estímulo e ação para o acesso ao conhecimento a partir das relações dialógicas que construíram um currículo participativo e emancipador.

2.3 O Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel crucial no cenário educacional, abordando a aprendizagem de indivíduos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade regular. Essa modalidade de ensino tem como objetivo proporcionar a alfabetização e a continuidade dos estudos para jovens e adultos, com uma abordagem pedagógica adequada às suas necessidades e realidades.

A EJA apresenta particularidades que a diferenciam do ensino regular, exigindo uma abordagem pedagógica diferenciada e flexível. Os(As) estudantes da EJA trazem consigo uma bagagem de experiências e conhecimentos prévios, o que requer um olhar atento às suas necessidades e uma adaptação dos métodos de ensino.

Nesta seção, aprofundaremos os aspectos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, discutindo estratégias que valorizam a participação ativa dos estudantes, estimulam a autonomia e a construção do conhecimento, bem como promovem a inclusão social e a formação cidadã desses indivíduos.

2.3.1 Ensino: as abordagens do processo

O ensino é compreendido como um processo dinâmico, complexo e que o ensino não se resume apenas à transmissão de informações, mas envolve a criação de situações de aprendizagem, nas quais os estudantes são desafiados a refletir, questionar e construir seu próprio conhecimento, e que tem no professor o papel fundamental de mediar o conhecimento e o estímulo ao aprendizado dos(as) estudantes (MIZUKAMI, 1992).

Neste sentido, o ensino como processo requer considerar as características individuais dos(as) estudantes, suas experiências prévias e interação entre os sujeitos envolvidos no processo, neste viés, o professor assume o papel de facilitador.

Percebe-se que algumas abordagens sobre o ensino como processo, apresentam claro referencial filosófico e psicológico, ao passo que outras são intuitivas ou fundamentadas na prática, ou na imitação de modelos. É interessante, neste sentido, pontuar que o conhecimento humano é explicado através de diversos conceitos, como homem, mundo, sociedade, cultura, educação, conhecimentos, entre outros.

Para Mizukami (1992, p.01) “[...] o fenômeno educativo é humano, histórico e multidimensional: Nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, sócio, política e cultural”. Neste sentido, é possível perceber uma crítica ao enfoque tradicional do ensino, no qual o adulto é visto como um ser acabado e pronto, gerado em um modelo de ensino centrado no(a) professor(a).

Nesse modelo, tanto o(a) professor(a) quanto o(a) estudante executam tarefas ordenadas, caracterizando um ensino vertical no qual o professor detém o conhecimento e cabe ao aluno apenas captar a informação por meio de métodos baseados na memorização. Nessa abordagem, não há vínculos desenhados entre estudante e o(a) professor(a), e as individualidades dos(as) alunos(as) são ignoradas.

Nessa abordagem, a reprovação é necessária, pois não se admite que um estudante que não tenha o mínimo de conhecimento seja aprovado. O homem, com relação ao mundo, apenas acumula informações e a realidade é transmitida pela educação formal, pela religião e pelas famílias, aqui também encontramos uma educação individualista e bancária.

Segundo Paulo Freire (2019b), é como se o(a) professor(a) visse o(a) estudante como um banco, no qual se deposita o conhecimento e que é baseado na memorização. Podemos refletir que esse tipo de abordagem não visa à formação de seres ativos e participativos para a construção de nossa sociedade.

A abordagem comportamentalista do processo de ensino, também chamada de behaviorista e de origem empirista, nos diz que o conhecimento é o resultado da experiência, para Mizukami (1992) “[...] o homem é uma consequência das influências ou forças existentes no meio ambiente” e que o comportamento do homem pode ser moldado através de recompensa, portanto o homem não é livre e o meio também pode ser moldado ou manipulado.

A abordagem humanística do processo de ensino, já traz um enfoque voltado para o indivíduo, dando ênfase nas relações interpessoais e relações humanas, aqui temos o(a) professor(a) como um(a) mediador(a) ou facilitador(a) do conhecimento, não havendo manipulações, onde o professor cria condições para que o aluno aprenda dando também ao aluno a responsabilidade do seu conhecimento (que podemos dizer que é inerente a atividade humana), tornando - os seres com iniciativas, responsabilidades e criativos.

O homem, nessa abordagem, é um ser presente com capacidade de desenvolver-se no meio em que está inserido, aqui não se fala em saber pronto e sim construído. Infelizmente, não percebemos essa abordagem tão presente nas escolas, visto que demanda tempo.

A abordagem cognitivista do processo de ensino tem como principal representação as ideias de Piaget (1952) e Bruner (1966). Nessa abordagem é dever adquirir dados, conceitos, estímulos e interiorizá-los através do processo de aprendizagem, assimilando e reestruturando para enfim renovar, modificando o meio como resultado de seu aprendizado.

O homem é considerado como um ser inacabado e está sempre em transformação no mundo. O modo pelo qual se estabelece em sociedade é de plena aceitação de regras e bom convívio com costumes e culturas, onde cada etapa mental é considerada, e que passa por diversas fases até chegar à autonomia, sempre guiado pelas regras, a democracia dessa forma se faz por um processo de conquista gradual, passando por momentos de estruturação e reequilibração.

Dessa forma, o conhecimento é considerado uma construção contínua. O ensino e aprendizagem envolvem o contexto social, o ensino assume formas diversas, o que cabe ao(a) professor(a) considerá-lo como estudante que aprende. O ensino deve ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação e resolução de problemas.

O(a) estudante é ativo(a) e o papel do(a) professor(a) é criar situações propícias à aprendizagem, propondo situações problemas aos estudantes, sem dar-lhes prontamente as soluções. Ao invés disso deve provocar desequilíbrios, fazer desafios.

A abordagem sociocultural fincada em Paulo Freire, enfatiza a preocupação com a questão popular. A relação homem-mundo é representada pelo homem sujeito

da *práxis*, em que ele atua no mundo para modificá-lo, sendo protagonista de sua história, promove a educação e esta muda seu existir dentro da sociedade à qual vive.

A escola é considerada como um local de possível crescimento do(a) professor(a) e do(a) estudante. Toda ação educativa deve proporcionar reflexão e o conhecimento deverá levar o(a) a uma conscientização, visando à superação da relação opressor-oprimido. A metodologia de ensino deve ser ativa, envolvendo o diálogo crítico, dessa forma a relação professor(a) estudante deverá ser próximo; horizontal e através de temas geradores, partidos das experiências vivenciadas na realidade dos estudantes.

Em uma abordagem sociocultural a Educação assume caráter amplo e não se restringe as situações formais de ensino-aprendizagem, levando em consideração as abordagens do processo de ensino-aprendizagem, Mizukami (1992) valida as diferentes propostas de explicação do fenômeno educacional, repensando sobre como está a formação de professores(as).

Deste feito, é fundamental discutir as vivências de ensino na prática e a partir da prática. Conclui que de todas as abordagens os(as) professores(as) recorrem quase plenamente para as abordagens cognitivista e sociocultural.

2.3.2 Teorias de Aprendizagem: uma reflexão sobre as ideias de Kelly e Rogers

Dentro do contexto educativo percebe-se, atualmente, que o ensino e a aprendizagem já não são mais focados em termos de estímulos, respostas e reforços, de não significados. Estes, são conceitos que fazem parte do discurso usado em uma época na qual a influência comportamentalista na Educação estava no auge e transparecia explicitamente nas estratégias de ensino e nos materiais educativos.

Pode-se perceber que, dentro das teorias que sustentam o processo de aprendizagem, há uma compatibilidade de ideias ou uma complementariedade entre elas, no sentido de interpretar sistematicamente, de reorganizar, de prever, conhecimentos sobre aprendizagem.

É provável que a prática docente, atualmente, ainda tenha muito do behaviorismo, do tradicionalismo, mas o discurso é cognitivista/construtivista/significativo, e, as palavras de ordem são aprendizagem significativa, mudança conceitual e construtivismo. Na *práxis* pode não ter havido, ainda, uma verdadeira mudança conceitual nesse sentido, mas parece que se está caminhando em direção a ela.

Moreira (2011, p.123 -124) faz referência a obra: Uma Teoria da Personalidade - A Psicologia dos Construtos Pessoais, de Kelly (1963), que parte do princípio de que as pessoas atuam como cientistas, que fazem antecipações, preveem determinados resultados sobre diferentes fenômenos, criam teorias para compreender a realidade e, com isso, justificar os resultados, estabelecendo hipóteses e criando expectativas, o que em tela se percebe um certo controle sobre o fenômeno observado, assim como fazem os cientistas.

No que concerne às fontes de George Kelly, o ser humano: (1) é melhor entendido se fosse visto na perspectiva dos séculos e não em momentos passageiros, levando a pensarmos na ideia de que o ser humano é voltado para o futuro, que prever resultados sobre determinados fenômenos, (2) como indivíduo, contempla melhor à sua maneira o fluxo de eventos que se apresentam carregados, reagindo ao meio em que vive e dotando-se de capacidades de representá-los.

Outro ponto interessante é que a base filosófica da Teoria dos Construtos Pessoais (TCP) de Kelly, está fincada no alternativíssimo construtivo, que remete a ideia de que todas as nossas interpretações sobre o universo, podem ser revistas e substituídas, uma vez que “(1) o universo está realmente existindo e o homem está gradualmente compreendendo-o; (2) o universo é integral; (3) o universo pode ser medido ao longo de uma dimensão temporal” (MOREIRA, 2011, p.124).

Então, torna-se necessário compreender que a TCP, que ora está em pauta, está fincada em base epistemológica construtivista, pois reflete acerca de que o conhecimento científico é gerado a partir da construção de modelos do mundo natural, que usam as construções mentais que explicam experiências e medições sensoriais, pois a pessoa é construtora de seu saber dentro de uma visão ativa do conhecimento.

Moreira (2011) resume as ideias de Kelly sobre o universo, que aqui é entendido como um conjunto de eventos que está existindo, e que o homem está compreendendo-o; que é integral e que pode ser medido ao longo de uma dimensão temporal. Nota-se que,

[...] a vida é caracterizada, não meramente por sua abstratibilidade ao longo da linha do tempo, mas, principalmente, pela capacidade da criatura viva de representar seu meio. Isso é especialmente verdadeiro para o homem, que elabora sistemas de construção através dos quais vê o mundo real. Estes sistemas também são reais, apesar de que podem estar enviesados. Portanto, tanto a natureza com a natureza humana existe fenomenologicamente (MOREIRA, 2011, p. 125/126)

Aqui é importante destacar a ideia de construtos, proposto por Kelly, que são representações do universo ou parte dele, criada pelos sujeitos e confrontada com a realidade, em uma testagem de acordo com as previsões estabelecidas, pois “o homem vê o mundo através de moldes ou gabaritos transparentes que ele cria, e então tenta ajustar a eles as realidades do mundo” (MOREIRA, 2011, p.126).

Podemos então relacionar que um construto se torna semelhante a uma teoria, no sentido de amplitude de conveniência, na medida que a pessoa usa tal construto para uma determina quantidade de eventos, e depois se percebe que um construto pode ser usado para qualquer tipo de evento, e que possa produzir melhores resultados.

Apreender o conceito e aplicabilidade do termo construto, dentro da teoria de Kelly é, sem dúvida, uma oportunidade de ampliação do entendimento sobre a ação humana e como estes conseguiram resolver determinados eventos a partir de suas observações, pois ao vivenciar os eventos, as pessoas podem perceber que alguns fenômenos podem ou não apresentar simetria a outros eventos e, com isso, conseguem distinguir as diferenças e semelhanças entre estes, favorecendo assim a idealização dos construtos.

Kelly apresenta além da concepção de construtos e polos dicotômicos (semelhança e contraste), um **postulado fundamental e onze corolários**³, definindo assim as bases da TCP. Tal postulado diz que “os processos de uma pessoa são psicologicamente canalizados pelas maneiras nas quais ela antecipa os eventos” (MOREIRA, 2011, p.128).

Neste, podemos inferir o que se referem os termos: **pessoas** (indivíduo em sua totalidade); **processo** (ao fato de pessoas constituem objetivos de sua personalidade) e **psicologicamente** referem-se ao ponto de contextualização de maneira psicológica.

³ A teoria das construções pessoais de George Kelly baseia-se em um postulado central e em onze corolários que resumem seus princípios fundamentais. Essa enfatiza a teoria de que as pessoas antecipam eventos construindo suas próprias interpretações, sendo estas únicas e individuais. As construções são organizadas em uma categoria dicotômica, e as escolhas são feitas com base na antecipação da extensão e definição do sistema. Essas construções são válidas apenas para um intervalo limitado de eventos e variação à medida que as pessoas constroem repetidamente as réplicas dos eventos. A variação é limitada pela estrutura dos construtores. Além disso, as pessoas podem empregar sistemas de construção diferentes e incompatíveis em momentos diferentes. Quando as pessoas utilizam construções semelhantes, seus processos psicológicos também se assemelham, e isso desempenha um papel importante nos processos sociais entre indivíduos. Essa teoria oferece uma visão abrangente da forma como as pessoas interpretam e interagem com o mundo ao seu redor.

Neste entendimento, pode-se afirmar que, aprendizagem na perspectiva Kelliana, surge a partir da noção de que o indivíduo, por meios de seus construtos pessoais podem representar o universo, podem antecipar eventos e usar diferentes dinâmicas de replicação, interpretação e reinterpretação formando um processo que inclina para a aprendizagem, formada, segundo Kelly, por um ciclo composto de cinco momentos: antecipação, investimento, encontro, confirmação ou desconfirmação e revisão construtiva.

Em Moreira podemos perceber a existência de uma reflexão sobre os processos psicológicos que formam a aprendizagem, tendo por base a TCP de Kelly, que devem ser apreendida como forma de entendimento do indivíduo e seus correlatos sobre a problemática da pesquisa, para então validar ou não as diferentes hipóteses estabelecidas sobre o objeto de estudo e com isso, obter um produto mais proximal e explicativo do fenômeno que potencializou a problemática da pesquisa.

Neste interim, a teoria da aprendizagem significativa de Rogers, relata haver uma certa semelhança ao abordar a psicologia dos construtos pessoais de Kelly e a fenomenologia de Rogers e a compreensão do comportamento do indivíduo diante da realidade do seu entorno.

Rogers apresenta abordagem de ensino humanística e tem como foco a aprendizagem voltada para a pessoa inteira, englobando os três tipos: **cognitiva, afetiva e psicomotora**, nomeada de aprendizagem significativa. As transformações que perpassam os tempos presentes, do século XXI, necessitam considerar uma educação que perceba o estudante como indivíduo em busca de sua compreensão, de seus limites e de suas potencialidades.

Na perspectiva de Rogers, a principal finalidade da Educação reside na promoção da facilitação da aprendizagem, fundamentada em dez princípios derivados da psicologia rogeriana. Nessa abordagem, o organismo busca ativamente a autossustentação, autorrealização e crescimento como objetivos essenciais.

Em relação aos dez princípios rogerianos, estes visam facilitar o processo de aprendizagem, destacando a importância de enxergar o indivíduo como um todo, não limitando a análise apenas ao intelecto.

Sobre esses princípios, pontuamos que o **primeiro** versa sobre a potencialidade natural de que todo ser humano tem para aprender. A curiosidade do(a) estudante colabora para seu desejo natural de aprender, caso não seja neutralizado pelo sistema educacional.

Quando o conteúdo é relevante para os objetivos que o(a) estudante busca atingir, a aprendizagem torna-se significativa e acontece de forma mais rápida, pois está relacionada à autorrealização dele. Esse **segundo princípio** explicita o conceito de aprendizagem significativa como uma aprendizagem que provoca modificações no seu comportamento individual, em suas escolhas futuras, nas suas atitudes e na sua personalidade.

No **terceiro princípio** é possível perceber a resistência que pode acontecer quando o indivíduo que aprende e que sofre mudanças na organização do seu eu, que se sente ameaçado, e esta ameaça ainda é presente no quarto e o quinto princípios, que estão imbricados.

Então faz-se necessário reduzir as aprendizagens que ameaçam o eu para que sejam mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas chegam ao mínimo, o que corresponde ao **quarto princípio**, dessa forma, o indivíduo percebe a experiência de forma diferenciada e a aprendizagem pode prosseguir com mais facilidade. O ambiente externo deve fornecer apoio e compreensão ao estudante, como enfatiza o **quinto princípio**.

O **sexto princípio** atribui a promoção da aprendizagem significativa, o ato do estudante experienciar problemas práticos e relacionados a realidade de seu entorno, realizar ações no campo social, filosófico, ético e pessoal. Quando o(a) estudante se torna participante ativo do seu processo de aprendizagem, resolvendo problemas práticos, vivenciando escolhas, por exemplo, a aprendizagem significativa é maximizada, sendo estabelecido no **sétimo princípio**.

O **oitavo princípio** relata que o estudante aprendiz necessita se envolver totalmente com sua aprendizagem, tanto no aspecto cognitivo quando no afetivo e no psicomotor, para que se torne uma aprendizagem duradoura e abrangente, sendo ele o único regulador desse processo. Princípio que se associa ao **princípio nono**, que atribui importância secundária a avaliação externa de outros.

O(a) estudante deve ter uma postura independente, buscar avaliar-se, fazer seus próprios julgamentos e escolhas e, assim, errar, possibilitando tornar-se confiante para seguir no processo de aprender.

E, finalmente, o **décimo princípio**, que enfatiza a aprendizagem terá utilidade para o estudante no alicerce de seu processo de mudança é aprender a aprender, aprender a atitude de buscar continuamente o conhecimento.

No que concerne ao ensino, Rogers traz alguns questionamentos sobre as incertezas do professor na identificação do que ensinar, do que é realmente necessário ao estudante aprender. Porém, para ele, independentemente do que ensinar, é certo que o que é ensinado ao estudante, é aprendido, é assimilado.

Para tanto, além de habilidades de ensino e manuseio de recursos audiovisuais, o professor como facilitador de aprendizagens deve assumir uma postura mais autêntica, mais humanizada, em quem o aluno possa confiar suas inseguranças, suas limitações, uma pessoa que sinta empatia pelo estudante, sem julgá-lo.

Deste modo, percebe-se que a abordagem rogeriana traz aspectos relevantes para inclusão nas escolas, como a centralidade do processo de ensino-aprendizagem no aluno, a confiança na potencialidade deste para a busca contínua do aprender, a criação de condições favoráveis para seu crescimento e autorrealização.

Porém, como aponta Rogers, a inserção de sua abordagem poder-se-ia causar um certo desconforto na escola contemporânea, que ainda é centrada no(a) professor(a) e no conteúdo. No entanto, os princípios rogerianos abordados podem ser utilizados sem causar desconforto e ameaça, aproximando professores de alunos a uma aprendizagem significativa.

Desta feita, as teorias da aprendizagem abordadas por estes autores, faz-se necessário o entendimento de que, essas teorias sustentam os processos de aprendizagem, portanto, é notório compreender e perceber que ensino e aprendizagem são diferentes.

A discussão das teorias de aprendizagem deve promover um amadurecimento crítico do próprio corpo de docentes; é enxergar que nem sempre o aluno recebe ensinamentos do mesmo modo que lhe é transmitido, cabendo ao professor adaptar o ensino ao percurso de aprendizagem dos(as) seus/suas alunos(as) para que estes possam avançar na construção do conhecimento, pois o processo de ensino deve se adaptar ao da aprendizagem.

2.4 Relação ontológica entre Trabalho e Educação: reflexões sobre o trabalho como princípio educativo

É recorrente nos deparamos com textos que versam sobre Trabalho e Educação como conceitos, que estão de certa forma conectados, pelo fato de que ambos surgem pelas ações produzidas exclusivamente pelos homens, o que gera

importância para compreensão do papel que o trabalho desempenha no processo educativo. Isto ao considerarmos o trabalho não apenas como uma atividade voltada para a produção e obtenção de renda, mas também como um princípio educativo, abrindo espaço para reflexões sobre como a experiência laboral pode contribuir para o desenvolvimento humano e para a construção do conhecimento.

2.4.1 Imersão conceitual de Trabalho

Para aprofundarmos o entendimento sobre a relação ontológica entre trabalho e Educação, é imperativo pontuarmos que apenas o ser humano como ser vivo e integrante da biodiversidade tem capacidades intelectuais para o trabalho e para a educação, como forma de existência (SAVIANI, 2007).

Como seria compreendido o trabalho e a Educação nesta perspectiva de construção da existência? Em nossa cultura, ao abordarmos o tema da existência, é comum recorrer às percepções que encontramos na Bíblia Sagrada. Neste contexto, inicialmente exploraremos o conceito de trabalho, uma vez que ele se conecta de alguma forma a elementos teológicos que influenciaram e continuam a influenciar a construção de nossa sociedade.

É evidente que o ser humano dá início à construção de sua existência por meio do trabalho. De outra forma, sem a atividade laboral, ele se assemelharia aos demais animais, restringindo suas conexões cognitivas ligadas à aprendizagem e transformação, uma vez que

[...] os homens aprendem a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendem a trabalhar, trabalhando. Lidando com a natureza relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela existência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora, necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (SAVIANI, 2007, p. 154)

É possível conceber que os seres humanos aprendem a produzir sua existência à medida que estão envolvidos no próprio ato de produzi-la, através do trabalho nas ações que se relacionam com a natureza, com os outros, como princípio de se educarem e educar as novas gerações, produzindo assim a sua existência, que nesse

sentido implica no desenvolvimento de formas e conteúdos que são validados pela experiência.

Então é na experiência que se constrói aprendizagem, de forma contínua, em que os elementos que não são corroborados pela experiência e que não geram aprendizagens, não são aproveitáveis, enquanto aqueles que se mostram eficazes são preservados e transmitidos às gerações futuras em prol da continuidade da espécie.

Essa visão ressalta a importância do trabalho como uma atividade educativa em si mesma, em que as pessoas adquirem habilidades, conhecimentos e valores através do engajamento na produção e na interação com o mundo. O trabalho não é apenas um meio de sustento, mas também um meio de desenvolvimento pessoal e social, confiante para a formação integral dos indivíduos ao longo de suas vidas.

Avançando sobre a seara da conceituação de trabalho, apontamos o entendimento de Marx que o concebe como um processo de interação entre o ser humano e a natureza, no qual o indivíduo regula, controla e impulsiona essa relação, por meio dos movimentos naturais do seu próprio corpo, gerados na transformação da natureza, com o auxílio da relação histórico-cultural, e da capacidade de realizar trabalho, que o ser humano se distingue dos demais seres vivos.

As concepções de Marx, apoiadas por Frigotto (2003), afirmam que é por meio da ação humana que os indivíduos criam e recriam sua própria existência. O ser humano é a origem de sua própria essência. Por outro lado, Saviani (2007) compreende o trabalho como uma atividade prática que deve ser vivenciada dentro do contexto escolar, de modo que os estudantes desenvolvam, não apenas o domínio teórico, mas também habilidades de interação com o mundo e compreensão do processo criativo em sua dinâmica.

Para Continho (2009) o conceito de trabalho está intrinsecamente ligado à atividade humana, seja ela individual ou coletiva, e possui características que o distinguem de outras formas de vida. O trabalho é uma atividade social, complexa e dinâmica, que se diferencia por sua natureza reflexiva, consciente, propositiva, estratégica, instrumental e moral, características exclusivas das atividades humanas.

O trabalho visto como transformação da natureza pelo homem, caracterizando como uma ação puramente reflexiva e cognitiva, pois este (homem) diferencia-se dos demais animais pelo simples fato da racionalidade, que o faz projetar na sua mente algo ainda a se produzir, isto posto nos conduz a reverberar em relação à

categorização do ser humano como um indivíduo inserido na coletividade, o qual possibilitou a transição do ser humano de um domínio biológico para um domínio sociocultural, ocorreu um avanço ontológico significativo, em que o trabalho ocupa uma posição privilegiada (LUKÁCS, 2013).

Para Lukács, o trabalho constitui o alicerce intrincado do indivíduo inserido na sociedade, isto é, a gênese do conceito de trabalho corresponde à gênese desse novo ser, distinto do ser natural, orgânico, “no trabalho estão contidas in nuce todas as determinações que, como veremos, constituem a essência do novo ser social. Desse modo, o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social” (LUKÁCS, 2013, p.35).

Isso nos põe a destacar a importância central do trabalho na formação do ser social, e que engloba em seu cerne todas as características essenciais que definem o ser social, ampliando a concepção de que o trabalho não é apenas um elemento fundamental, mas também um fenômeno primordial e um modelo exemplar que ilustra as características e estruturas do ser social, pois “o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito - mesmo que através de mediações às vezes muito complexas -, sempre se realizam pores teleológicos, em última análise, de ordem material” (LUKÁCS, 2013, p.37).

2.4.2 Imersão conceitual de Educação

Em relação ao conceito de Educação é possível perceber que há uma pluralidade conceitual, todos emergindo dos termos etimológicos *educere* que infere o sentido de potencializar e *educare* como condução do ser humano de um ponto ao outro, que denota uma percepção de evolução e preparação para o mundo, o que nos alude ao fato de que a Educação é um processo que envolve a transmissão e aprendizagem das normas culturais, costumes, comportamentos e valores de uma sociedade. Esses elementos são passados de uma geração para outra, acompanhando a evolução e transformação da coletividade ao longo do tempo.

Então, torna-se necessários conceber o conceito de Educação a partir de várias perspectivas, pois a educação, em seu sentido amplo, abrange todas as ações conduzidas para o desenvolvimento integral do ser humano, enquanto em seu sentido restrito, refere-se à transmissão de conhecimentos e ao desenvolvimento de habilidades e competências (VIANNA, 2008).

A partir das diferentes perspectivas de Educação como meio de potencializar ou de conduzir o ser humano como forma de evolução e preparação para o mundo, é que destacamos os sentidos da educação: (1) **amplo**, que corresponde a tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano ao longo de sua vida e (2) **estrito** compreendido como toda a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades, que corresponde as ações educativas no ambiente de sala de aula, tendo o professor e o estudante como personagens da Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei de No 9394/96, nos apresenta que a Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, Art.1º).

É possível perceber que a Educação engloba além dos processos formais nos estabelecimentos de ensino, evolve também as experiências educativas a partir dos processos formativos que ocorrem na vida familiar, social, no ambiente de trabalho, nas instituições de pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil e nas expressões culturais.

Nesse sentido, ancora-se uma visão mais abrangente e inclusiva, que reconhece a importância do aprendizado em diferentes espaços e situações e que não ocorre exclusivamente nas quatro paredes de uma sala de aula, mas que valoriza a diversidade de experiências e conhecimentos obtidos em todas as esferas da vida, adquiridos em diferentes contextos, reconhecendo que aprendizagem ocorre de forma contínua.

Então, podemos definir Educação como um processo de sociabilização de indivíduos, como processo que os conduz a assimilação e aquisição de novos conhecimentos, a processo de sensibilização cultural, que se materializa numa série de habilidades e valores, que podem direcionar a diferenças mudanças intelectuais, emocionais e sociais nesse indivíduo.

Sobre esta perspectiva de Educação enquanto processo de socialização de indivíduos, nos ancoramos em Paulo Freire que traz Educação em diferentes contextos sobre Educação tradicional e a crítica, que de certa forma influenciam na construção do indivíduo, pois “a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática” (FREIRE, 2003, p.40), pois compreende-se que a educação sempre

é um conjunto de ideias relativas ao conhecimento ou experiências, que são passadas na coletividade.

Então fica perceptível e aplicável que a concepção de conhecimento em Freire direciona na ação-reflexão do homem sobre o mundo, o que não é possível no modelo de educação tradicional. Nesse processo é possível entender que a educação passa a direcionar o homem a refletir e agir sobre a sua realidade, o que para Freire “o conhecimento não é algo dado e acabado, mas um processo social que demanda a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo” (FREIRE, 2003, p.111).

Ainda nesta premissa freiriana, a Educação ganha forma de intervenção no mundo, através das transformações da realidade por meio da ação-reflexão humana que produz conhecimento como processo social, diferente da educação para a domesticação, que transfere apenas o conhecimento, descrevendo a realidade, e bloqueando a criticidade e com isso não gerando emancipação.

Neste sentido, temos a educação libertadora

[...] que se propõe, como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas. Por isso mesmo, é uma educação política, tão política quanto a que, servindo às classes dominantes, se proclama, contudo, neutra. Daí que uma tal educação não possa ser posta em prática, em termos sistemáticos, antes da transformação revolucionária da sociedade. (FREIRE, 2003, p.89).

Esse conceito de Educação ressalta a perspectiva de que a educação não é um processo neutro, mas sim, uma prática social que busca contribuir para a libertação das classes dominadas, tendo na dimensão política, a mesma que serve às classes dominantes e que se declara neutra, em relação a realidade. Mas, uma educação comprometida com a transformação social só pode ser implementada de forma sistemática após a revolução da sociedade, que é gestada a partir da ação-reflexão da realidade, como forma de transformação e libertação.

Na educação libertadora os(as) estudantes são convidados(as) a refletir sobre a natureza política da educação e como ela pode ser utilizada como uma ferramenta para promover a justiça social e a igualdade. Freire argumenta que a Educação não deve ser apenas um processo de transmissão de conhecimentos, mas também um meio de conscientização, empoderamento e transformação das condições de opressão. É uma chamada para uma Educação crítica e comprometida com a emancipação das classes oprimidas, rompendo com uma suposta neutralidade que muitas vezes mascara as desigualdades existentes na sociedade.

Outro ponto a se considerar é sobre a importância de uma Educação que vai além do mero acúmulo de informações e que se comprometa com a formação de cidadãos conscientes, capazes de compreender as estruturas de poder e trabalhar pela transformação social.

2.4.3 Relação Ontológica entre Trabalho e Educação

Podemos então, ancorados nos conceitos de trabalho e educação perceber que a relação ontológica entre trabalho e educação como processo de construção do ser social está centrada na compreensão de que o trabalho não é apenas uma demanda econômica, mas também uma atividade que possibilita a interação do indivíduo com o mundo e com os outros.

Nessa perspectiva, o trabalho se torna um importante agente de formação e aprendizado, pois proporciona a aquisição de habilidades, o desenvolvimento de competências sociais e o amadurecimento pessoal, tornando-se uma categoria geradora novo ser e a educação como atividade criada por este ser, como forma de reprodução da sociedade.

A relação ontológica entre trabalho e Educação é profundamente interconectada e desempenha um papel crucial no desenvolvimento humano e na formação da sociedade. Esses dois aspectos fundamentais da vida humana estão intrinsecamente ligados e influenciam-se mutuamente de várias maneiras.

A ontologia, como um ramo da filosofia, explora a natureza fundamental da existência e da realidade. Quando aplicamos essa perspectiva à relação entre trabalho e educação, reconhecemos que ambos são elementos essenciais da experiência humana e estão entrelaçados no tecido da sociedade.

A Educação desempenha um papel fundamental na preparação das pessoas para o trabalho. É através dela que adquirimos conhecimentos, habilidades e competências necessárias para exercer uma profissão ou profissão específica. Através da educação formal, como a escola e a universidade, bem como da educação informal, adquirida através da experiência prática e da interação social, somos capacitados a ingressar no mercado de trabalho e contribuir de forma significativa para a sociedade.

Por sua vez, o trabalho também tem uma influência significativa na Educação. O trabalho não se limita apenas à geração de renda, mas também proporciona oportunidades de aprendizado e crescimento pessoal. Ao envolver-se em uma

atividade produtiva, os indivíduos adquirem novas habilidades, aprimoram seu conhecimento e desenvolvem habilidades práticas. Além disso, o trabalho oferece uma plataforma para aplicar os princípios teóricos aprendidos na educação formal, permitindo que os indivíduos se tornem profissionais experientes e competentes.

A relação ontológica entre trabalho e educação também é evidente quando consideramos o impacto social desses dois elementos. Uma sociedade bem-educada tende a ser mais produtiva, inovadora e socialmente coesa. Através da Educação, as pessoas adquirem uma compreensão mais ampla do mundo, desenvolvem pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, e são capazes de contribuir de maneira mais eficaz para o progresso social e econômico.

Por outro lado, o trabalho desempenha um papel vital na realização pessoal e no sentido de propósito das pessoas. Quando as pessoas têm a oportunidade de realizar um trabalho significativo e gratificante, sente-se valorizado e realizado. Isso, por sua vez, tem um impacto positivo em sua motivação, satisfação pessoal e bem-estar geral.

No entanto, é importante destacar que a relação entre trabalho e educação nem sempre é ideal. Em muitas sociedades, existem desigualdades no acesso à educação e oportunidades de trabalho, o que pode perpetuar ciclos de pobreza e exclusão social. Além disso, as mudanças rápidas na economia global e no mundo de trabalho encorajaram que os indivíduos fossem flexíveis e se adaptassem às novas demandas e habilidades em constante evolução.

A análise da relação ontológica entre trabalho e educação, à luz da ontologia de Lukács (2012), permite uma investigação mais aprofundada. Observa-se que o trabalho estabelece uma articulação entre a teleologia e a causalidade. Nesse contexto, torna-se evidente que a teleologia desempenha um papel intrínseco no âmbito do trabalho, enquanto a causalidade é compreendida como um movimento autônomo que se autorregula.

Segundo LUKÁCS (2012), a teleologia, que surge da consciência, desempenha um papel crucial no trabalho. No entanto, para gerar constantemente novas objetivações - tanto materiais quanto espirituais - que atendam às necessidades humanas, o trabalho requer a articulação entre teleologia e causalidade.

Neste interim, na ontológica lukacsiana nos permite conceber o desenvolvimento das capacidades humanas, o que induz ao surgimento de novas necessidades de melhorar os modos de cultivo, de vestimentas e outras, e com isso

inseriu o homem no contexto de vida em sociedade, aprofundando assim a organização social, levando o homem, através do trabalho a desejar elevar-se aos níveis superiores desta sociedade.

Mas, para o homem conseguir esses níveis superiores na sociedade precisa valer-se da educação, pois é através dela que ele se relaciona com a sociedade, como pontua Tonet (2011, p.6); “[...], a educação cumpre a função de permitir aos indivíduos essa apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos que lhes permitam inserir-se no processo social”.

Então, a Educação através de seus métodos e processos veste-se dos objetivos de conservar o patrimônio cultural e transmiti-los às futuras gerações, com isso a essência humana é gestada pelo trabalho e transmitida pela educação, Lukács aprofunda a questão quando afirma que

[...] a problemática da educação retorna ao seu problema fundante: sua essência consiste em influenciar os homens para que reajam de modo socialmente intencionado às novas alternativas da vida. Que esta intenção ininterruptamente se realiza — parcialmente —, que auxilia a preservar a continuidade na transformação do ser social; que ela, de uma longa perspectiva, igualmente — parcialmente — ininterruptamente falhe, é o reflexo psíquico não apenas de que a reprodução se consuma de modo desigual, que, mesmo a educação mais consciente das finalidades, apenas pode preparar insuficientemente para os momentos sempre novos e plenos de contradição, mas também em que nesses novos momentos — de modo desigual e pleno de contradição — alcança expressão em sua reprodução o desenvolvimento ascendente objetivo do ser social (LUKÁCS, 2013, p.134).

A Educação tem o propósito de influenciar os indivíduos para que eles reajam de maneira socialmente intencionada diante das novas alternativas da vida. Essa intenção, embora seja parcialmente alcançada e contribua para preservar as continuidades na transformação do ser social, também falha parcialmente ao longo do tempo.

O reflexo psíquico dessa falha não se limita apenas à constatação de que a reprodução social ocorre de maneira desigual, nem apenas ao reconhecimento de que mesmo a educação mais consciente das finalidades é incapaz de preparar completamente para os momentos sempre novos e cheios de contradições.

Também se relaciona ao fato de que, nesses novos momentos, o desenvolvimento ascendente objetivo do ser social se expressa de maneira desigual e repleta de contradições em sua reprodução, o que nos leva a compreender que a Educação é um processo complexo e dinâmico, no qual o alcance das intenções

educacionais e a reprodução do desenvolvimento social nem sempre são plenamente realizados. Isso ocorre devido à natureza em constante transformação da sociedade, às contradições presentes nesses processos e à limitação da própria Educação em lidar com a totalidade dos desafios emergentes

Considerando a relação de interdependência que a Educação mantém com o trabalho, é necessário considerar, além da função imposta à educação pela lógica do mercado, que o papel principal desse complexo, embora muitas vezes secundarizado, continua sendo a transmissão dos conhecimentos sistematizados pela humanidade ao longo do tempo.

A Educação não pode ser exercida exclusivamente da tarefa divina de construir um mundo pacífico e solidário. Essa responsabilidade deve ser atribuída ao trabalho, que é uma atividade fundamental que constitui o ser social.

De modo que, a Educação é um complexo institucional, cuja função é, reiterando, influenciar os indivíduos a agirem de maneira específica e transmitir às novas gerações o fluxo de conhecimentos transmitidos pela humanidade ao longo de sua História.

2.4.4 Trabalho como princípio educativo: rumo à formação humana integral

A sociedade contemporânea tem despertado para a importância do trabalho como um princípio educativo fundamental na formação integral do ser humano. Ao longo dos anos, a visão do trabalho como mero sustento financeiro tem sido gradualmente substituído por uma compreensão mais ampla e abrangente.

Reconhece-se que o trabalho não apenas fornece subsistência, mas também desempenha um papel crucial na construção de identidade, no desenvolvimento de habilidades e no crescimento pessoal. Nessa perspectiva, surge a noção de que o trabalho pode ser um agente transformador na formação humana integral, conduzindo-nos ao que podemos chamar de onilateralidade.

Podemos inferir que o trabalho como princípio educativo transcende o modelo de educação subserviente ao mercado de trabalho, que o concebe uma mera fonte de mão-de-obra, pelo contrário, esse modelo se concretiza quando a educação propõe uma compreensão mais ampla, reconhecendo que o trabalho tem o potencial de criar e recriar a existência humana em suas diversas dimensões: econômica, artística, cultural e tecnológica.

A formação de professores (as) no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) pode, com o trabalho como princípio educativo exercer um papel fundamental como uma importante estratégia pedagógica, em que o trabalho proporciona aos docentes uma vivência prática e reflexiva que contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais essenciais neles e nos estudantes.

Ao participarem de experiências laborais contextualizadas, os estudantes-professores(as) do Proeja têm a oportunidade de articular teoria e prática, compreender a importância do trabalho como elemento estruturante da sociedade e com as particularidades da EJA.

Além disso, o trabalho como princípio educativo no Proeja promove a valorização das diversas formas de conhecimento, estimula o diálogo entre saberes acadêmicos e populares, e fortalece a construção coletiva do conhecimento, favorecendo uma educação contextualizada e significativa para os estudantes-adultos. Pacheco por sua vez, defende que

[...] a concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa entender o trabalho como princípio educativo, o que não significa aprender fazendo, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e por isso, apropria-se dela e pode transformá-la. (PACHECO, 2012, p.67)

Ao considerarmos o trabalho como um princípio educativo, rompemos com a concepção reducionista de que seu objetivo principal é apenas a inserção no mercado de trabalho. Em vez disso, compreendemos que o trabalho pode ser um veículo para a formação integral do indivíduo, proporcionando-lhe oportunidades de desenvolvimento e crescimento em diferentes esferas da vida.

No aspecto econômico, o trabalho como princípio educativo envolve a compreensão de que ele não se limita apenas à produção de bens e serviços, mas também está intrinsecamente ligado à criação e ao desenvolvimento de projetos empreendedores, à geração de inovação e ao fomento do progresso econômico de uma sociedade.

Além disso, o trabalho pode ser um catalisador para a expressão artística. Através de atividades laborais criativas, como as relacionadas às artes visuais,

música, teatro e literatura, o indivíduo tem a oportunidade de explorar sua sensibilidade, estimular sua imaginação e promover a produção cultural.

No âmbito cultural, o trabalho como princípio educativo valoriza a diversidade de saberes e tradições presentes nas diferentes profissões e ocupações. Reconhece-se que o trabalho não é apenas uma atividade mecânica, mas também uma expressão da identidade cultural de um povo. Ao estimular o respeito e a valorização das diversas culturas presentes na sociedade, o trabalho contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural.

Partindo do entendimento dessa compreensão, propomos a partir da concepção do trabalho como princípio educativo, a distinção entre o princípio educativo do trabalho e o trabalho como princípio educativo. Embora as expressões possam parecer semelhantes, conforme observado por Pistrak (2015), o princípio educativo do trabalho está relacionado à compreensão do trabalho como uma forma social e de produção de vida. Por outro lado, o trabalho como princípio educativo revela a utilização do material de trabalho socialmente útil por meio dos sistemas de ensino, enquanto interruptor de formação dos indivíduos capazes de intervir em sua realidade.

O que se delineou a partir das discussões do trabalho como princípio educativo é que o mesmo deve ser considerado a partir de suas propriedades educativas, como forma de reprodução da vida humana e não como estratégia de alienação oriunda do mundo capitalista (FRIGOTTO, 2005).

Ao abordar o tema, Saviani (2007) fundamenta sua perspectiva do trabalho como princípio educativo a partir de diferentes sentidos. Em primeiro lugar, ele considera o sentido do grau de desenvolvimento social alcançado ao longo da história, que molda o modo de ser da educação. Nessa visão, o trabalho é compreendido como um elemento essencial para a construção do conhecimento e das práticas educativas.

Em segundo lugar, Saviani destaca a interpretação de evidenciar as exigências do processo educativo no contexto do trabalho socialmente produtivo. Nesse sentido, o trabalho é concebido como uma atividade que engloba valores, conhecimentos e habilidades que devem ser incorporados e aprimorados no processo educativo, visando à formação integral dos indivíduos.

E finalmente, enfatiza o sentido de trabalho pedagógico, que se refere à compreensão do trabalho como um componente central das práticas educativas. Nessa perspectiva, o trabalho é visto como uma ferramenta pedagógica que

proporciona experiências concretas e oportunidades de aprendizado, promovendo o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e ético dos sujeitos envolvidos.

Dessa forma, a abordagem de Saviani sobre o trabalho como princípio educativo contempla esses três sentidos, nos quais o trabalho é valorizado como um elemento integrador na formação dos indivíduos, tanto do ponto de vista histórico-social, das demandas do processo educativo e das práticas pedagógicas.

2.4.5 Formação humana integral ou onmilateralidade

A formação humana integral refere-se ao desenvolvimento global do indivíduo, abrangendo diferentes dimensões: intelectual, emocional, física e social. É um processo que visa o florescimento do potencial humano em todas essas esferas, buscando o equilíbrio e a plenitude, que engloba os diferentes aspectos da vida, o trabalho, a ciência e a cultura, que objetiva preparar o estudante para a vida e não apenas um reproduzidor da cultura dominante.

Nesse contexto, Maria Ciavatta concebe que a educação integral objetiva

[...] superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar [...]. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p.85).

É possível destacar a necessidade de superar a divisão histórica do ser humano entre a execução e o pensamento, comumente associados à divisão social do trabalho. Ao enfatizarmos a importância da formação humana, devemos considerar como essencial proporcionar aos adolescentes, jovens e trabalhadores adultos o direito a uma formação abrangente, que contribua não apenas para compreender o mundo, mas também a atuar como cidadãos integrados em uma sociedade política.

Essa abordagem enfatiza a busca por uma formação que vá além das habilidades técnicas e profissionais, priorizando a formação crítica e consciente dos indivíduos. O objetivo é prepará-los não apenas para realizarem suas atividades laborais, mas também para compreenderem as estruturas sociais, os processos políticos e as relações de poder, capacitando-os a agir de maneira responsável, responsável e participativa na sociedade em que estão inseridos.

Isto posto, ao defendermos o direito à formação completa, aninhamos fato de que a educação promove a emancipação dos indivíduos, capacitando-os a

compreender e transformar a realidade em que vivem. Ao proporcionar uma visão crítica do mundo e ao estimular a participação cidadã, a formação humana integral contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Então, a partir das leituras foi permitida a ampliação conceitual de formação integral e com isso promover uma tessitura entre formação integral e formação unilateral centrada na continuidade das ideias das classes dominantes, na segregação social e do trabalho alienado, em oposição a isso emerge a onmilateralidade, que é um neologismo a formação humana integral, pois

[...] a onmilateralidade como a constituição da prática social, por meio da agregação das dimensões do trabalho, da ciência e da cultura. O trabalho compreendido como a realização humana inerente ao ser (ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (RAMOS, 2008, p.3)

É relevante entender a noção de onmilateralidade como a constituição da prática social por meio da integração das dimensões do trabalho, da ciência e da cultura. O trabalho é compreendido não apenas como uma atividade econômica, mas também como uma realização intrínseca ao ser humano, tanto em sua essência ontológica quanto em seu contexto histórico associado ao modo de produção.

A Ciência, por sua vez, é concebida como o conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade, desempenhando um papel fundamental no avanço produtivo. Ela possibilita o desenvolvimento de tecnologias, técnicas e processos que impulsionam o progresso social e econômico, embora também possa apresentar contradições e desafios.

A cultura abrange os valores éticos e estéticos que orientam como normas de conduta de uma sociedade. Ela é parte integrante da prática social e influencia tanto o trabalho quanto a ciência, moldando as experiências humanas, as representações vividas e os sistemas de significados compartilhados, o que exige um “esforço para contextualização dos sujeitos com suas realidades históricas” (SANTOS, 2020).

Essa concepção de onmilateralidade propõe uma compreensão abrangente da prática social, enfatizando a interconexão entre trabalho, ciência e cultura. Ao reconhecer a importância dessas dimensões, emerge a necessidade de uma abordagem holística na análise e na transformação da realidade social em suas multidimensionalidades para então promover uma sociedade mais equilibrada, na qual

o desenvolvimento econômico esteja com valores éticos e estéticos, considerando as aspirações e necessidades humanas em sua totalidade.

2.4.6 Formação humana integral e a Politecnia

Percebemos que a formação integral agrega vários conceitos ou instrumentos que possam viabilizar a construção de uma formação humana holística, dentre estes conceitos já destacamos o trabalho como princípio educativo, a onilateralidade e agora discutiremos sobre Politecnia.

A Politecnia como um instrumento que aproxima a uma formação integral, ancora-se no fato de que o homem é um ser histórico-cultural, que a educação é concebida como prática social que inclina-se ao desenvolvimento de inúmeras competências: cognitivas, estéticas, físicas e sociais, e que pode ser concebida como base para construção da formação humana integral dentro das estruturas dos sistemas de ensino do Brasil (SAVIANI, 2003).

Para aprofundar a discussão sobre Politecnia, Saviani a concebe como

[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p. 140).

É relevante apontarmos que a formação politécnica visa proporcionar ao trabalhador não apenas habilidades específicas para executar uma determinada tarefa, mas também a compreensão do caráter e da essência do trabalho em suas diferentes modalidades. Dessa forma, a formação não se restringe a treinar o trabalhador para se encaixar no mercado de trabalho e desenvolver habilidades específicas, mas busca promover um desenvolvimento multilateral que abre todos os aspectos da prática produtiva.

Ao dominar os princípios fundamentais que estão na base da organização da produção moderna, o trabalhador adquire condições para desenvolver diversas

modalidades de trabalho, compreendendo a lógica e a natureza dessas atividades. Isso implica em capacitar o trabalhador para uma atuação mais ampla e flexível, capaz de lidar com diferentes desafios e contextos no ambiente de trabalho.

Nesse sentido, a formação politécnica possibilita que o(a) trabalhador(a) construa uma base sólida de conhecimentos científicos que lhe permita compreender e adaptar-se às demandas em constante evolução do processo produtivo. Essa abordagem visa promover uma formação integral que vá além do simples desempenho de tarefas, capacitando os indivíduos a se engajarem de forma crítica e criativa na produção e no desenvolvimento socioeconômico. Dias (2020) aponta que

[...] a contribuição da politecnia se relaciona com a formação do homem, da sua personalidade, do ser culto, de acordo com as necessidades sociais e com a realidade da vida produtiva. Portanto. Somete com o horizonte politécnico, tem-se um estreito vínculo entre o ensino e trabalho produtivo (DIAS, 2020, p. 356).

Então é possível compreender a partir da concepção politécnica que o trabalhador consegue desenvolver diferentes atividades, em diferentes setores, que exigem determinadas competências, a partir da compreensão da sua vida, da sua história e experiências adquiridas ao longo de sua jornada na construção de sua existência.

Nesse contexto, o trabalho, quando compreendido como princípio educativo, emerge como uma promessa de via de acesso à formação humana integral. Ao proporcionar oportunidades de aprendizagem intelectual, desenvolvimento emocional e aprimoramento físico, o trabalho se revela como um poderoso instrumento para o florescimento individual e coletivo.

Ao abraçarmos a concepção de onmilateralidade e politecnia como conceitos complementares no processo de formação social do indivíduo, reconhecemos que o trabalho transcende sua mera função executiva, assumindo um papel central na realização pessoal, de contribuição para a sociedade e de construção de uma humanidade plena e integral. Essa perspectiva possibilita alçar as classes trabalhadoras a um nível mais elevado de consciência de sua condição social e histórica.

Em se tratando de processo de formação social do indivíduo estudante no Proeja, desvela-nos que a onmilateralidade, ao destacar a formação integral do ser humano, enfatiza a necessidade de promover o desenvolvimento intelectual, ético,

estético e político, reconhecendo a importância de uma educação que vá além do mero acúmulo de conhecimentos técnicos.

Nesse sentido, a politécnica, ao confrontar a diversidade de saberes e práticas, busca proporcionar aos estudantes uma formação que abarque diferentes áreas do conhecimento, estimulando o pensamento crítico, a capacidade de adaptação e a construção de autonomia. Assim, a união desses conceitos permite que o estudante do Proeja desenvolva-se de forma integral, adquirindo não apenas habilidades técnicas.

Nesse sentido, a integração dos princípios da onilateralidade e da politécnica no processo de formação social do indivíduo estudante no Proeja revela-se essencial para promover uma educação de qualidade e significativo, em que a formação integral do estudante, por meio de desenvolvimento de habilidades cognitivas, éticas, estéticas e políticas, aliada à valorização da diversidade de saberes e práticas, fortalece sua capacidade de reflexão crítica e de atuação transformadora em seu contexto social, contribuindo para a construção de sujeitos autônomos, conscientes e comprometidos com a transformação social.

Com o nosso referencial teórico estabelecido, avançamos agora para a seção essencial que delineia a metodologia da nossa pesquisa. É aqui que revelamos como conduzimos nossa investigação, os métodos e técnicas que empregamos para gerar, analisar e interpretar os dados que sustentam nossas percepções. Ao detalhar cuidadosamente nossa abordagem metodológica, proporcionamos clareza sobre o rigor e a robustez do nosso estudo, permitindo que compreenda a fundo como nossas descobertas foram moldadas.

METODOLOGIA

A fornalha de fogo: o cozimento para
ser vaso útil



3 METODOLOGIA

A Metodologia empregada em qualquer tipo de pesquisa desempenha um papel crucial na compreensão do processo de pesquisa e na validação dos resultados obtidos. Nesta seção, serão apresentados os métodos e procedimentos utilizados no estudo, com o objetivo de investigar a problemática em questão: como articular na formação continuada de professores(as) atuantes na Educação de Jovens e Adultos e no Proeja FIC, o planejamento e a organização curricular assegurando a indissociabilidade entre Educação e prática social?

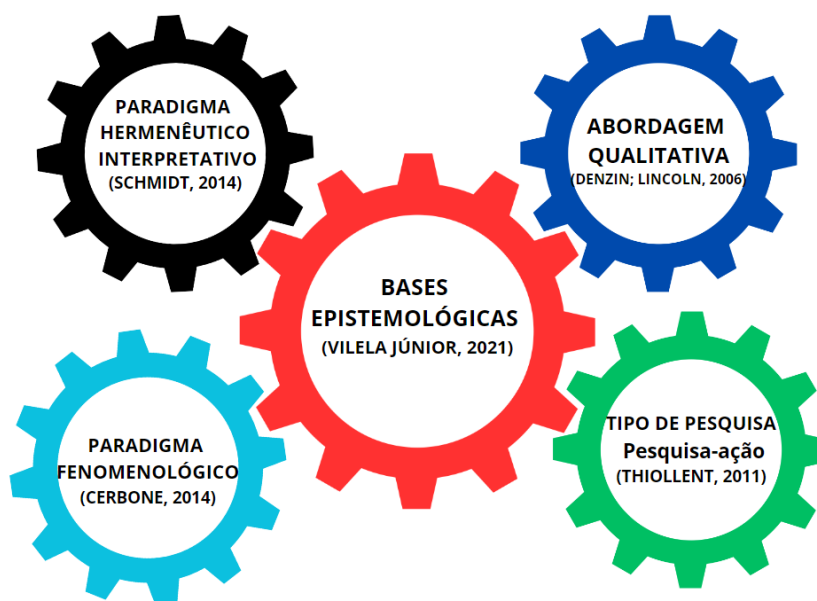
A escolha da metodologia adequada é fundamental para garantir a rigorosidade científica e a confiabilidade dos dados gerados, onde serão considerados aspectos como o delineamento da pesquisa, a seleção da amostra, os instrumentos de geração de dados e a análise desses dados obtidos.

Ao explorar a metodologia empregada nesta dissertação, busca-se fornecer uma compreensão clara e transparente do processo de investigação e suas instruções para o desenvolvimento do estudo.

Entendemos que a metodologia é um caminho que sistematiza os processos e procedimentos a serem desenvolvidos no decorrer de estudo ou de uma pesquisa para gerar conhecimento. Minayo (2011), pontua que metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, que contempla determinado assunto que é abordado (o método), os instrumentos geradores de dados e conhecimentos (as técnicas), com isso “ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas, [...] inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (MINAYO, 2011, p. 14-15).

Neste entendimento, balizamos o desenho teórico-metodológico de nossa pesquisa, apresentando na Figura 2 – Desenho teórico-metodológico da pesquisa, que traz nossas bases epistemológicas, as concepções teóricas da abordagem, a teoria e a metodologia que sustentam os pressupostos também ontológicos, que definem à nossa maneira de caminhar na investigação, e que marcam o conhecimento a ser produzido.

Figura 2 – Desenho teórico-metodológico da Pesquisa



Fonte: elaboração própria (2022)

3.1 A abordagem e paradigma da pesquisa

O estudo em questão foi concebido com o propósito de abordar categorias teóricas específicas, a saber: formação continuada, práticas pedagógicas, ensino e aprendizagem, bem como os campos epistemológicos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esta pesquisa demandou, portanto, a adoção de uma abordagem metodológica do tipo Pesquisa-ação, que se caracteriza por sua natureza qualitativa.

Segundo Minayo (2011) é na pesquisa qualitativa que se obtém respostas de diferentes questões de cunho particular, com níveis de realidade que não se pode quantificar, ainda, esta abordagem favorece uma melhor compressão dos

[...] significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2011, p. 22).

Desse modo, uma pesquisa com abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados e esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta, interpretada, em primeira instância pelos próprios entrevistados (MINAYO, 2001, p. 22). É através da Pesquisa-ação ancorada em Michel Thiollent (2011) que encontraremos possibilidades de responder a nossa questão-problema, que aparece como uma questão basilar, norteadora, como “pano de fundo”, e um pressuposto do

pesquisador, e neste sentido, conforme os princípios da Pesquisa-ação a questão-problema deve emergir no âmbito do campo da investigação e levantada pelos partícipes. Assim, a pesquisa fomenta invisivelmente o surgimento da pergunta entre os colaboradores, para então principiar os momentos dialógicos da formação pela pesquisa.

Pois nesta direção, entendemos que ela poderá apontar meios para responder eficientemente à questão em tela, uma vez que facilita a busca de soluções de problemas por parte dos participantes, pois ela é

[...] 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 no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p.20)

Nesse sentido, o entendimento que trazemos a partir da definição dada é que se exige a participação das pessoas envolvidas, realçando a sua práxis ou dos grupos, visando conhecer em profundidade o “como” e o “porquê” de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos (GIL, 2019) e que podem ser construídas ou reconstruídas a partir dos métodos e técnicas da pesquisa que foram transformadas e configuradas em torno de uma ação, planejada na forma de uma intervenção com mudanças na situação investigada (THIOLLENT, 2011).

Por conseguinte, esta metodologia é concebida como uma investigação-ação (TRIPP, 2005), processo que segue um ciclo em que se aperfeiçoa a prática a partir da diástase entre o agir por meio dela e o investigar a respeito, como explicitado no ciclo básico da investigação-ação de Tripp (2005), representado na Figura 3.

Figura 3 – Representação das fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: David Tripp (2005, p. 446)

O ciclo básico da investigação-ação de David Tripp, compreende as fases de agir, descrever, avaliar e planejar, que proporciona uma estrutura robusta para a condução de investigações com o objetivo de obter entendimentos sobre os fenômenos que compõe os contextos da questão-problema. A fase inicial, **agir** envolve a implementação de ações específicas destinadas a abordar um problema ou desafio identificado.

Posteriormente, na fase **descrever**, é possível documentar detalhadamente o que ocorreu durante a ação, registrando dados e observações de maneira objetiva e imparcial. Na fase de **avaliar**, os dados são analisados crítica e reflexivamente para compreender os resultados da ação, identificar áreas de sucesso e áreas que necessitam de aprimoramento.

O **planejar** que corresponde a última fase desse ciclo, é possível com base nas considerações da avaliação, é possível formular planos para a próxima iteração do ciclo, ajustando estratégias e objetivos conforme necessário.

A escolha pela Pesquisa-ação como pressuposto de investigação é que ela gera conhecimento a partir do envolvimento cooperativo dos participantes, o que torna-se um desafio para consolidar o caminho teórico-metodológico que ancore nas produções das soluções dos inqueritos conduzidos dentro de contextos específicos.

Nesse contexto, é possível inferir que a ação desempenha o papel crucial do motor propulsor que impulsiona as diversas fases do ciclo durante o processo de Pesquisa-ação, conforme ilustrado na Figura 4 que apresenta as atividades da Pesquisa-ação.

Figura 4 – Atividades da Pesquisa-ação



Fonte: elaboração própria (2022)

Nesse contexto, a questão-problema emerge de uma análise da realidade das formações continuadas de professores(as), que se apresentam desconectadas da prática social. Isso levou à identificação de elementos que são relevantes para essa desconexão, com o objetivo de formações planejadas que incluem especificações ao planejamento curricular, garantindo a integralidade entre a Educação e a prática social.

Em relação a estratégia metodológica da pesquisa-ação, Thiollent (2011, p.22-23) pontua alguns aspectos que devam ser considerados durante a pesquisa-ação e que dialogam com as fases do ciclo base de investigação de Tripp (2005), como

(a) agir na ampliação da interação entre o pesquisador e as pessoas envolvidas na investigação;

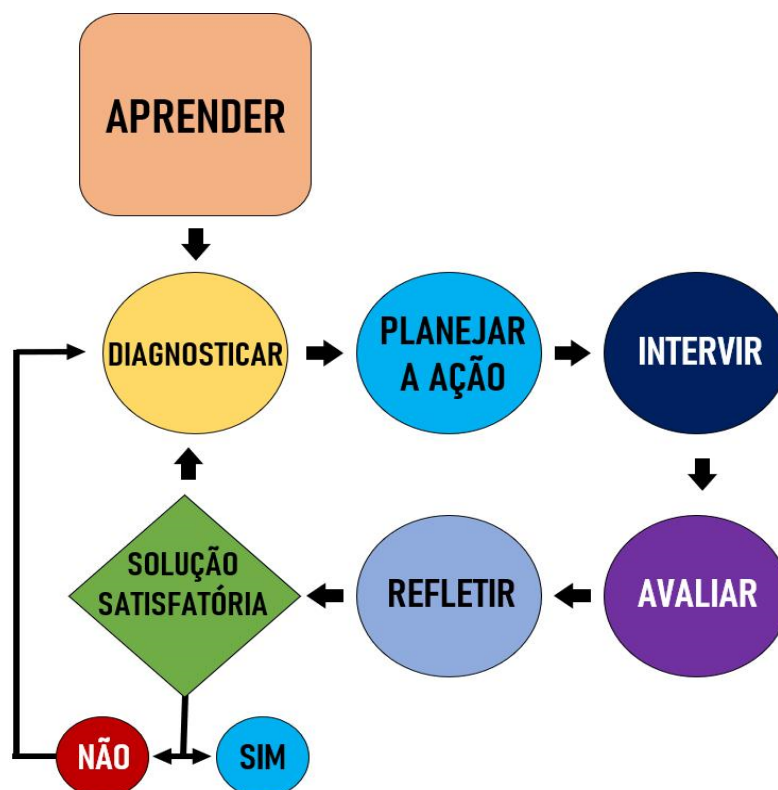
(b) descrever os problemas e as possíveis soluções;

(c) monitorar e avaliar os resultados das ações propostas para resolver ou esclarecer os focos dos problemas da situação observada, o que podem aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento das pessoas consideradas na pesquisa.

Como proposto na Figura 4 acima, esta pesquisa observa o ciclo da seguinte forma, que o planejamento da Pesquisa-ação é flexível e que não segue uma ordem rígida de fases, sendo fator determinante na dinâmica da pesquisa, a interação entre pesquisador e os participantes da pesquisa, o que pode resultar em idas e vindas dentro de uma mesma etapa.

Outrossim, a Pesquisa-ação é correntemente realizada em ciclos interativos que refinam o conhecimento obtidos nas etapas anteriores, podendo gerar soluções para a questão-problema. Assim, concebe-se que a representação do processo de Pesquisa-ação é um ciclo formado por diferentes etapas, que comumente a literatura aponta **olhar, pensar, agir, planejar, observar, refletir**, dentre outros.

Nesta pesquisa, optou-se pelo seguinte ciclo descritivo, inspirado em Davison (2004), composto por **seis etapas**: aprender, diagnosticar, planejar a ação, intervir, avaliar e refletir, apresentado na Figura 5.

Figura 5 – Etapas da Pesquisa-Ação

Fonte: elaboração própria (2022)

De acordo com André (2011), esse tipo de pesquisa desperta nosso interesse devido à sua orientação para a exploração de uma instância particular, a compreensão profunda dessa instância em toda a sua complexidade e totalidade, e o objetivo de representar o dinamismo de uma situação de maneira fiel à sua ocorrência natural.

Em relação ao método de pesquisa, torna-se necessário pontuarmos sobre o seu paradigma, no qual o presente estudo se inseri, pois este se relaciona a determinadas crenças e pressupostos, fincados em bases axiomáticas de caráter ontológico, epistemológico e metodológico.

Quanto ao caráter ontológico, buscou uma compreensão sobre como as coisas são, em relação formação continuada de professores(as) que atuam na Educação de Jovens e Adultos e no Proeja que esteja articulada com o currículo integrado na EPT, que servirá de base de entendimento e respostas para questão orientadora.

Em referência ao caráter epistemológico, pode-se relacionar como se acredita que o conhecimento é gerado, o que intrinsecamente se conecta aos nossos pressupostos ontológicos, que segundo Kuhn (2011) o termo paradigma pode ser empregado como modelo metodológico-epistemológico, embora

[...] o termo 'paradigma' é usado em dois sentidos diferentes. De um lado, indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal. (KUHN, 2011, p. 218)

Ainda, estas crenças e pressupostos, possuem um caráter importante, como aponta Denzin e Lincoln, por se tratar de valores que se juntam ao processo de investigação pois a

[...] escolha do problema, escolha do paradigma que orientar o problema, escolha do esquema teórico, escolha dos principais métodos de coleta e análise de dados, escolha do contexto e tratamento dos valores que já residem dentro do contexto e escolha do(s) formato(s) de apresentação das descobertas. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.177)

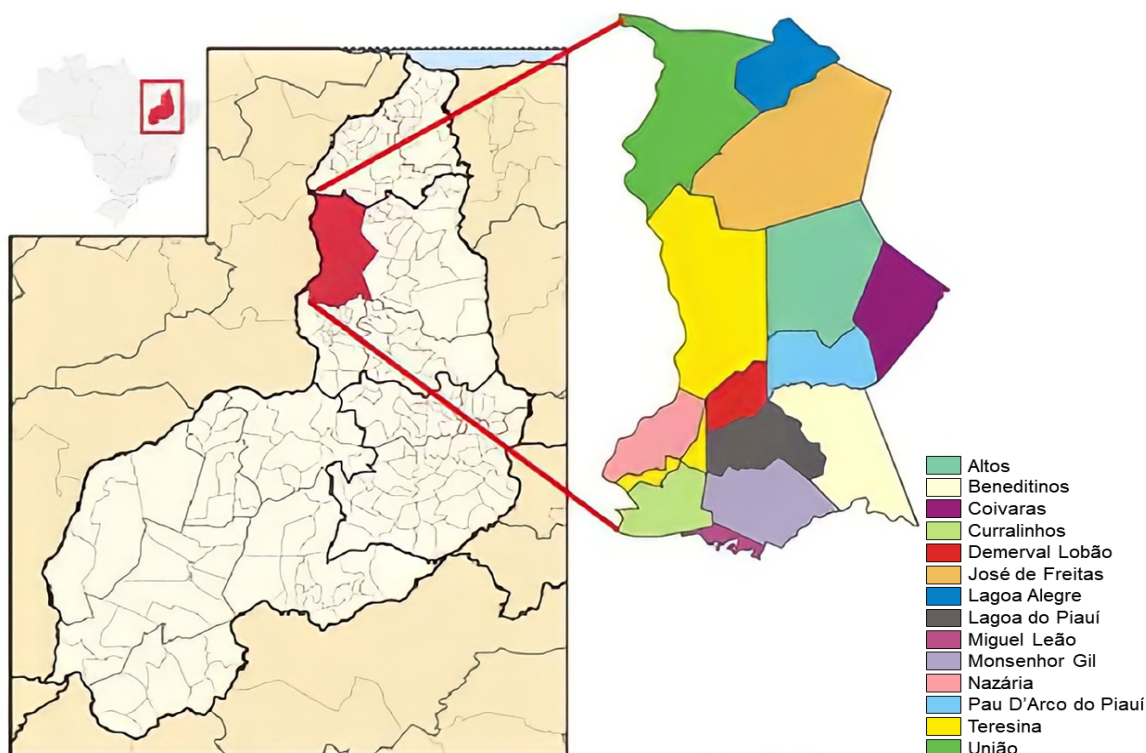
Partindo destes pressupostos, entende-se que o Pesquisa-ação esteja ancorada no paradigma Hermenêutico Interpretativo, pois o mesmo possui uma pressuposição de acesso a uma realidade socialmente construída, como a linguagem, a consciência e os sentidos compartilhados, o que se focará nas percepções, nos significados e nos sentidos que os indivíduos atribuem para o fenômeno que ora se investigará, pois compreendemos que o mundo social não pode ser medido com a mesma régua que se mede o mundo natural e físico (HATCH; YANOW, 2003).

Então, para compreender esta realidade em seu contexto, neste paradigma encontra-se como possibilidade de uso de diferentes métodos como "a observação, discussão, análise de conteúdo, semiótica, etnometodologia, e análise metafórica" (HATCH; YANOW, 2003, p. 79).

3.2 Campo de pesquisa e participantes

O campo de pesquisa foi o município de Pau D'Arco do PI, localizado conforme as coordenadas geográficas: Latitude: 5° 16' 23" Sul, Longitude: 42° 24' 17" Oeste, localizada na Região Integrada de Desenvolvimento da Grande Teresina, estando distante da Capital há 69 km, tendo limites com os municípios de Coivara, Altos, Alto Longá, Beneditinos, Demerval Lobão e Teresina, tendo as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 5° 16' 23" Sul, Longitude: 42° 24' 17" Oeste.

Na Figura 6 abaixo, temos o mapa da microrregião de Teresina com os respectivos municípios, apresenta onde Pau D'Arco do PI está inserida.

Figura 6 – Mapa da microrregião de Teresina-PI

Fonte: IBGE/2019

Em se tratando da rede de Ensino de Pau D'Arco do PI, atualmente é composta por seis escolas, sendo que apenas duas ofertam EJA: a Unidade Escolar Maria Saraiva Barbosa, localizada na Zona Urbana e a Unidade Escolar Fortunato Rodrigues de Sousa, localizada na Zona Rural, o que se justifica a inclusão desta no campo de pesquisa.

Os participantes da pesquisa foram 12 (doze) docentes da referida rede, lotados nas escolas que atendem a Educação de Jovens e Adultos, no segundo segmento que corresponde ao Ensino Fundamental Anos Finais e que em 2023 promoverá Ensino Fundamental Integrado, com o Proeja-FIC. O quadro 1 apresenta os dados da EJA no município.

Quadro 1 – Dados de matrículas e professores(as) da Rede de Ensino

UNIDADE DE ESNINO	SEGMENTO	ETAPA	QUANTIDADE	
			ESTUDANTES	PROFESSORES(AS)
MARIA SARAIVA BARBOSA	1º SEGMENTO	1ª ETAPA	06	01
		2ª ETAPA	10	01
		3ª ETAPA	12	01
	2º SEGMENTO	4ª ETAPA	12	03
		5ª ETAPA	10	03
		1ª ETAPA	08	01

FORTUNATO RODRIGUES DE SOUSA	1º SEGMENTO	2ª ETAPA	09	01
		3ª ETAPA	12	01
	2º SEGMENTO	4ª ETAPA	15	03
		5ª ETAPA	10	03
REDE	TOTAL		104	18

Fonte: arquivo SEMEC/2023.

3.3 Técnica de geração de dados

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa e conforme a questão orientadora, entende-se que a definição das técnicas de geração de dados é uma etapa importante para então conhecer os fatos geradores da problemática e na consecução dos objetivos estabelecidos. Se trata de procedimentos operacionais mediadores da prática da pesquisa e necessárias para conduzir as mais diversas metodologias, fundadas em diferentes epistemologias (SEVERINO, 2018).

O entretencimento teórico e metodológico desta pesquisa foi tecido considerando o seguinte detalhamento dos instrumentos de geração de dados descrito no quadro a seguir que aponta o detalhamento dos instrumentos de geração de dados, e qual tipo de documento, quem produziu e o recorte/objetivo específico.

Quadro 2: Detalhamento dos instrumentos de geração de dados.

Tipo de Documentos	Quem produziu?	Recorte/Objetivo Específico
Análise de documentos que sistematizam as interfaces da Educação Profissional, Ensino Fundamental e Proeja- FIC: (1) Constituição Federal – artigos 205 e 207; (2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) – Lei No 9394/96- artigo 1º; (3) Plano Nacional de Formação Profissional PLANFOR (1990) (4) Plano Nacional de Qualificação (PNQ (2003) (4) Decreto No 5.154/2004, que regulamenta capítulo III da LDB; (5) Decreto 5.224/2004 que dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica. (6) Decreto 5.478/2005 que cria o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja.	Documentos institucionais que serão trazidos em anexos.	Recorte Identificação dos fundamentos legais do Proeja e as bases formativas para professores (as) exigidas nestes dispositivos legais. Objetivo (1) Identificar as necessidades formativas de professores(as) para atuarem na EJA e no Proeja FIC, considerando os princípios e concepções da educação profissional e tecnológica.

(7) Decreto 5.840/2006 que cria o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. (8) Documento Base do Proeja		
- Discussão crítica e reflexiva sobre os princípios e concepções a partir dos documentos referências. - Promoção de oficina pedagógica para que os colaboradores estudem e estructurem à luz dos documentos quais as necessidades formativas. - Aplicação de questionário semiestruturado. - Oferta de oficinas para o planejamento e elaboração de um projeto de formação continuada.	Docentes	Recortes (1) Descrição dos aspectos políticos-pedagógicos do currículo necessários à formação continuada de professores(as). Objetivos (2) Descrever os aspectos políticos-pedagógicos do currículo necessários à formação continuada dos professores(as) para o Proeja-FIC. (3) Elaborar um curso de formação continuada para professores(as) para atuação na EJA e no Proeja-FIC destacando as ações de natureza política, técnica-pedagógica e administrativa.

Fonte: elaboração própria (2022)

A análise documental abrange os Decretos e o Documento Base do Proeja-FIC (BRASIL, 2007), uma vez que esses documentos fornecem referências que levam em conta a convergência entre as características da formação profissional inicial e a segunda etapa do Ensino Fundamental na modalidade EJA.

Para geração de dados, optou-se pela aplicação de questionários semiestruturados a docentes (vide apêndice A), que é uma técnica de investigação com objetivos de se conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses e situações vivenciadas (GIL, 2019), o que é imprescindível pelo fato de que esta técnica, apresenta questões padronizadas, uniformes e objetivas, ideal para geração de dados e obtenção de respostas a diversos aspectos da realidade que ora gera a problemática.

O questionário (Apêndice A) foi formatado com questões abertas, com intuito de conceder a liberdade de escrita, e nas questões fechadas, em que o respondente escolhe uma dentre as opções, que foram direcionadas de forma online através da plataforma *Google Forms*. Sobre a relevância dos questionários como instrumento de

geração de dados, Lakatos e Marconi (2021, p.201) reafirmam que “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrita e sem a presença do entrevistador”.

Os dados gerados pela utilização desses instrumentos, assim como organizá-los e categorizá-los desponta para um questionamento: qual o melhor caminho a percorrer?

A análise qualitativa engloba diversas abordagens e métodos, incluindo a Análise do Discurso, a Análise de Conteúdo e a Análise Textual Discursiva. Cada um desses métodos possui suas próprias características e aplicações específicas.

A Análise do Discurso (AD), por exemplo, foca na investigação das formas como o discurso é construído e utilizado para construir significados sociais e identidades. Ela é valiosa para desenvolver ideologias subjacentes e estruturas discursivas em textos, sendo especialmente útil em estudos sociais e políticos.

A Análise de Conteúdo (AC) , por sua vez, se concentra na identificação e categorização de temas, conceitos ou elementos presentes em um conjunto de dados, muitas vezes textuais. É uma abordagem mais sistemática, útil para resumir e categorizar informações de maneira objetiva. Isso se torna especialmente eficaz em pesquisas que exigem uma abordagem mais quantitativa na análise de dados qualitativos.

A Análise Textual Discursiva (ATD) combina elementos da Análise do Discurso e da Análise de Conteúdo, destacando-se pela sua ênfase na interpretação aprofundada do texto e sua relação com o contexto sociocultural. A escolha pela ATD pode ser justificada quando se busca uma abordagem que permita uma análise textual detalhada, ao mesmo tempo em que considera a dimensão discursiva e contextual das mensagens.

Ela é particularmente comentada quando se deseja compreender não apenas o que está dito em um texto, mas como o discurso é usado para construir significados dentro de um contexto social mais amplo. Assim, a escolha pela Análise Textual Discursiva pode ser motivada pelo desejo de uma análise mais holística e contextualizada dos dados qualitativos, permitindo uma compreensão mais profunda e rica das habilidades estudadas.

No quadro 3 apresentamos análise comparativa das técnicas de análises de dados qualitativos.

Quadro 3- Comparativo das técnicas de análise de dados qualitativos: aproximações e diferenças.

ORD	CARATCTERISTICAS	TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS		
		ANÁLISE DE CONTEUDO	ANÁLISE DE DISCURSO	ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA
01	DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO - Descrição é entendida como um esforço de expor, de registrar ou explicar, sem atribuir valores de análises. - Interpretação refere-se a compreensão sistematizada e argumentada com base em teorias e nos conhecimentos do pesquisador.	- Emprega-se tanto a descrição como a interpretação, sendo que a descrição é a etapa essencial no processo analítico ; - A análise recai para o conteúdo do texto materialidade linguística existentes nos documentos	- Preocupa-se na interpretação, de cunho crítico; com referencial interpretativo e crítico; considera a descrição como uma etapa secundária e desnecessária. - O interpretar e produzir críticas são construídos sem a descrição.	A descrição e interpretação são provas de forma integrada, seguindo uma visão hermenêutica para reconstruir significados dos assuntos da pesquisa e gerar teorias durante o processo de investigação. Ambos são elementos essenciais para a compreensão de uma particularidade.
02	COMPREENSÃO E CRÍTICA	O enfoque fenomenológico e/ou hermenêutico para compreensão do que se investiga, partindo de dentro do fenômeno sem levar em consideração o aspecto externo. - A compreensão é construída no exame empírico do que se investiga. - Busca na análise penetrar nos aspectos do discurso com um olhar interior ao objeto de estudo.	- A compreensão não é seu foco, agrupa a sua atenção na critica, com olhar nos aspectos externos ao fenômeno. - Funde-se na critica para compreender a dinâmica que materializaram o objeto investigado.	- Possui intencionalidades no enfoque hermenêutico de construção e reconstrução de compreensões sociais e culturais relativas ao fenômeno.
03	MANIFESTO E LATENTE - As intenções veladas as análises podem ser materializadas a partir das leituras de documentos, registros textuais. - Leitura do explícito (manifesto) e leitura do implícito (latente) dos documentos .	- Inicialmente, objetivava circunscrevendo-se na leitura manifesto e com evolução das ciências humanas e sociais, incluíram a leitura latente , o subentendido e o não dito.	- Medita-se no implícito para interpretação e a crítica. - Desvelar a realidade oculta é encontrar elementos para construção da critica.	- Perspectiva analítica firmada na hermenêutica principia o processo da análise a partir dos sentidos mais adjacentes e simples do objeto de investigação; - Projeta-se em movimentos de (re)construção da realidade, com olhar hermenêutico e multirreferencial.

04	FENOMENOLOGIA, HERMENÊUTICA, DIALÉTICA E MULTIRREFERENCIALIDADE - O enfoque da pesquisa que corresponde ao conjunto de ideias que conduz o pesquisador nas escolhas epistemológicas (natureza da relação entre o pesquisador e o que pretende ser conhecido), metodológica (que envolve o método e os tipos e instrumentos de pesquisa) e ontológicas (forma a natureza da realidade)	- O enfoque é fenomenológico e em algumas vezes hermenêuticos.	- O enfoque é no materialismo histórico e na dialética.	- O enfoque está na hermenêutica e a multirreferencialidade como estratégia de compreensão dos fenômenos de maneira plural, heterogênea e transversalizada.
05	CATEGORIZAR E FRAGMENTAR - Está presente em todas as análises, de forma diversificada.	- Ênfase na análise das categorias, como fases explícitas, que busca relação entre as partes e o todo.	- Possuem abordagem categorizadas, mas não evoca as categorias com elementos centrais da análise, tem o discurso como componente medular da análise.	- Busca superar a fragmentação categorizada, visando captá-las na sua globalidade. - Categorizar é considerada como uma das fases da análise, mas o discurso ganha ênfase; - Percebe os objetos da pesquisa como discursos e não como fenômenos isolados; - Focaliza-se no todo, concebido como discurso.
06	TEORIAS EMERGENTES E TEORIAS A PRIORI - Teoria a priori – o investigador define sua posição teórica; - Teoria Emergente – o investigador segue construindo a teoria a parti do desenvolvimento de sua pesquisa.	- Trabalham tanto com teorias a priori como emergentes.	-Trabalham exclusivamente com teorias a priori, devido ao seu foco interpretativo.	- Trabalham com teoria emergente, devido o seu viés hermenêutico e multirreferencial, com teorização das manifestações discursivas dos sujeitos estudados.

FONTE: Elaboração própria adaptado em Moraes e Galiazzi (2020)

Constatamos que a Análise Textual Discurso (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2020) é um método qualitativo de análise de dados baseado na análise de discursos presentes em um texto. ATD é amplamente utilizado em muitos campos, como ciências sociais, psicologia, educação, saúde e comunicação.

A ATD difere de outros métodos de análise de texto, como Análise de Conteúdo (AC) e Análise de Discurso (DA), porque se concentra em considerar o contexto social, histórico e cultural do discurso que ocorre no texto. Isso significa que, para a ATD, um discurso não pode ser entendido isoladamente do contexto em que é produzido, nem isolado das crenças e valores que permeiam esse contexto.

É um método analítico de pesquisa que visa produzir resultados a partir da transformação do pesquisador, fazendo-o aderir a pressupostos de natureza epistemológica, ontológica e metodológica, superando os modelos deterministas da ciência que preconizam o pesquisador como autor de sua pesquisa cognitiva, como Moraes sugere que

[...] no processo da ATD os pesquisadores são convidados a desconstruírem e reconstruírem conceitos, com unitarização, categorização e produções escritas derivadas de suas análises e sínteses. Nesse desconstruir e esforço reconstrutivo explodem novas compreensões, sempre com intensas participação e autoria. (MORAES, 2020, p.600)

Com base nessa perspectiva, a ATD é um método de análise textual que visa compreender os discursos que ocorrem nos textos, levando em consideração seu contexto social, histórico e cultural. Então, podemos apontar que a ATD pode ser

[...] compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES; GALIAZZI, 2020)

Percebe-se que neste método o pesquisador desprenderá esforços nos processos de desconstrução e construção de conceitos, gerados pelos participantes da pesquisa, e compreensão do fenômeno de forma auto-organizada, sem interferências, sem impor direções, e apenas deixar que o fenômeno se manifeste sob a ótica dos participantes da pesquisa.

Por ser um método flexível, pode ser adaptado às características específicas do objeto desta pesquisa, podendo ser influenciado pela subjetividade do pesquisador, pois envolve identificar as unidades de sentido no texto e construir a

partir disso a análise a partir dos conteúdos do texto e das características dos participantes que produziram o discurso.

Podemos entender a ATD como um processo iterativo que constrói e refina as categorias de análise ao longo do processo de análise, focando na identificação de diferentes pontos de vista e significados presentes no texto para compreender a fala dos participantes e a relação entre eles e o objeto de pesquisa.

Segundo Moraes e Galiazzi (2020, p.33) a ATD se estrutura a partir de **três etapas** que compõe um processo cíclico

- (I) Desconstrução dos textos ou unitarização: que tem como objetivo examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de produzir unidades constituintes enunciados referentes aos fenômenos estudados;
- (II) Estabelecimento de relações ou categorizações: que requer construir relações entre as unidades de bases, combinando-as e classificando-as;
- (III) Captação do novo emergente ou produção de metatextos: que emerge uma compreensão renovada do todo, a partir dos focos nas etapas anteriores, resultando na produção de metatextos como produtos de compreensão a partir das combinações dos elementos das etapas anteriores.

O processo descrito, como mencionado pode ser entendido como um ciclo, representado na Figura 7 abaixo.

Figura 7 – Ciclo da Análise Textual Discursiva



Fonte: elaboração própria (2022) a partir de MORAES; GALIAZZI (2020)

3.3.1 Desconstrução dos textos ou unitarização

Na primeira etapa a desconstrução dos textos ou unitarização corresponde em “examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de surgir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (MORAES; GALIAZZI, 2020, p.33), o que exigirá manter o contexto de onde o fragmento foi retirado.

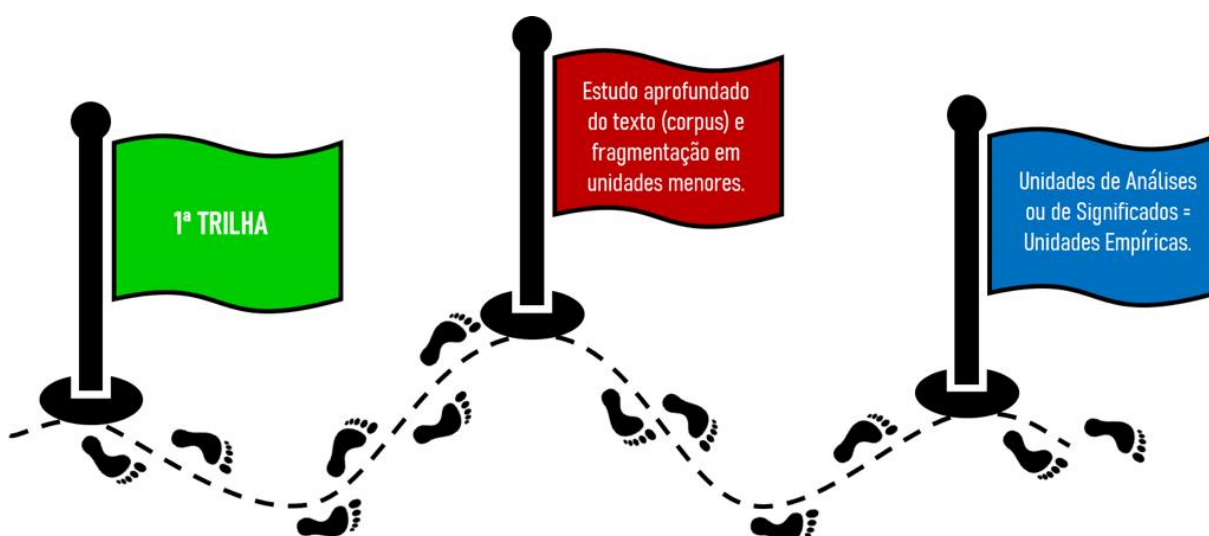
Nesta etapa serão examinados os elementos do texto através da incursão sobre os significados da leitura sobre os diversificados sentidos que esta permite construir a partir de um mesmo texto (MORAES; GALIAZZI, 2020), o que se dará atenção aos detalhes e nas partes que compõe o texto.

Entende-se que é a partir desta desconstrução surge as unidades de análises ou unidades de significado ou sentido (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 40), as quais podem ser oriundas do corpus (unidades empíricas) ou dos interlocutores teóricos (unidades teóricas).

É dada a cada unidade de análise um título que possa representar a ideia principal desta unidade e um código, com objetivo de identificar seu texto de origem, bem como sua localização dentro deste texto.

A seguir, nas figuras 8 e 9, apresentamos como se deram as trilhas para a ATD, na primeira etapa do ciclo, a desconstrução.

Figura 8 – Primeira Trilha do Ciclo da Análise Textual Discursiva



Fonte: elaboração própria (2022), a partir de MORAES; GALIAZZI (2020).

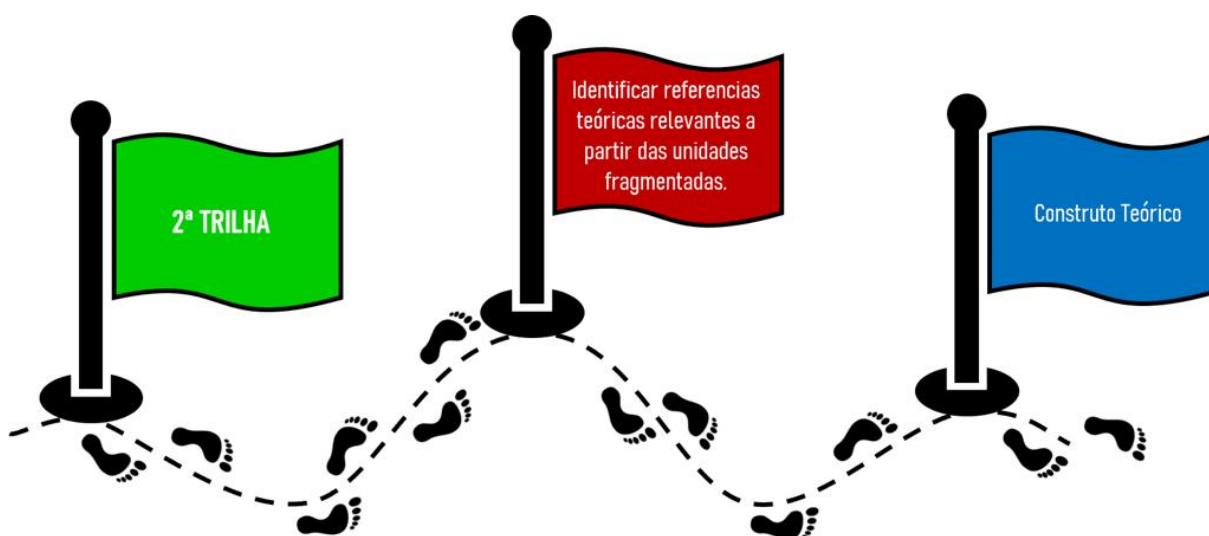
Na primeira trilha, após a leitura detalhada do texto (*corpus*), seguiremos para a fragmentação do texto, que é o processo de dividir o texto em unidades menores, como frases, parágrafos, sentenças ou até mesmo palavras.

Esse processo foi realizado com o objetivo de analisar ou estudar o texto de maneira mais aprofundada, examinando detalhes específicos ou identificando padrões e estruturas. A fragmentação do texto será útil na extração de informações relevantes para entender o fenômeno.

Da fragmentação surgiram as unidades de análises, de significados ou de sentido, serão agrupados com inclusão de temas para a identificação e separação de ideias principais e secundárias e a delimitação de seções ou partes distintas do texto, será adotados códigos usando letras e números a partir de cada texto.

No entanto, entende-se que as unidades de análise foram identificadas a partir dos sentidos, o que exigirá um cuidado ao fragmentar o texto, pois isso pode levar a uma interpretação equivocada ou distorcida do conteúdo original, tornando importante considerar o contexto e o propósito do texto como um todo, em vez de se concentrar apenas em partes isoladas.

Figura 9 – Segunda Trilha do Ciclo da Análise Textual Discursiva.



Fonte: elaboração própria (2022), a partir de MORAES; GALIAZZI (2020).

Na segunda trilha, o foco foi, a partir das unidades fragmentadas realizar fichamento de autores que versam sobre estas unidades, entende-se que o fichamento é uma técnica de estudo e pesquisa que consiste em selecionar e registrar

informações relevantes de livros, artigos e outros materiais escritos de autores específicos.

Essa técnica é útil para organizar e sistematizar informações, além de aprofundar o conhecimento sobre a unidade fragmentada, permitindo compreender de forma mais clara os argumentos dos participantes e identificar as conexões e contradições entre os diferentes textos dos participantes e dos teóricos, permitindo assim identificar as principais ideias, conceitos e argumentos do autor que servirá de ancoragem para o construto teórico ou reescrita das unidades fragmentadas.

3.3.2 Estabelecimento de relações ou categorizações

A categorização corresponde ao segundo momento do ciclo de análise e do processo de elaboração de relações entre as unidades de análise a partir das leituras recursivas e comparativas entre as referidas unidades de análise, resultando em manifestação de elementos semelhantes que formam as categorias (MORAES; GALIAZZI, 2020).

Para Moraes e Galiuzzi (2020) o processo de categorização é longo e que requer do pesquisador uma atenção direcionada nas informações, excluindo os excessos de informações e apontando o fenômeno de modo ordenado e sintético que

[...] a categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias. (MORAES; GALIAZZI, 2020, p.44)

Ao adotarmos o conceito de categorização, somos levados a um processo de leitura de textos que permite a aplicação de diferentes perspectivas e lentes interpretativas, viabilizada na possibilidade de uma mesma unidade ser aceita em mais de uma categoria. Esse fenômeno é confirmado pelos autores como “um movimento positivo em direção à superação da fragmentação (MORAES; GALIAZZI, 2020).

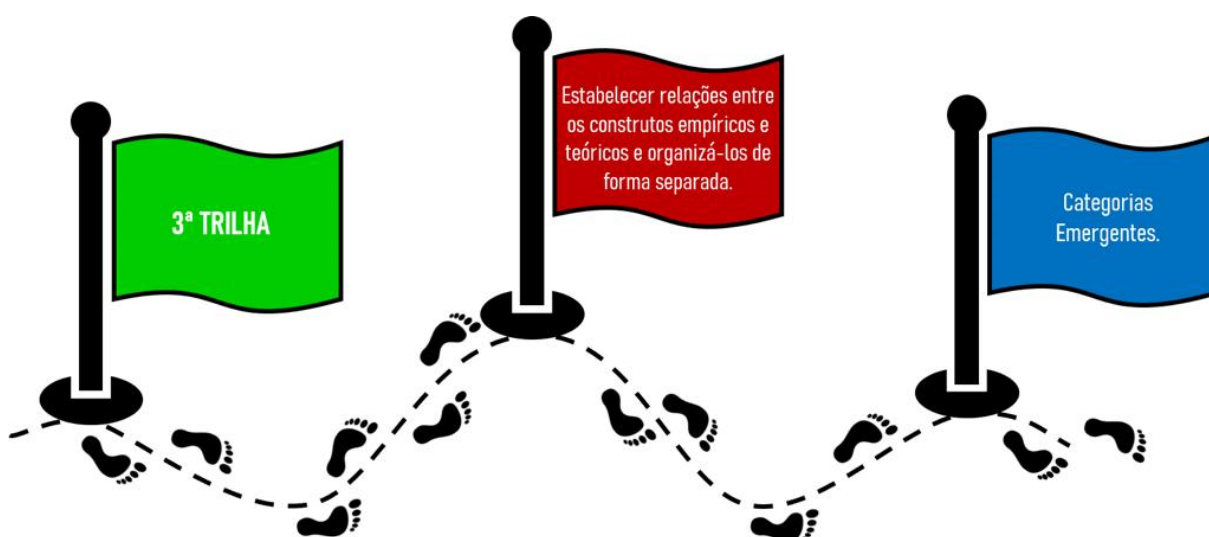
Para se estabelecer categorias é necessário levar em consideração as propriedades das categorias em relação a:

(a) validade ou pertinência da categoria, o que será válido quando é capaz de propiciar uma nova compreensão sobre o fenômeno pesquisado” (MORAES; GALIAZZI, 2020, p.48).

(b) homogeneidade, que precisam ser construídas a partir de um mesmo princípio ou de um mesmo contínuo conceitual.

É evidente que toda forma de categorização aceita uma teoria que sustenta sua construção, baseada em um referencial abstrato. A característica da Análise Textual Discursiva (ATD) é aceitar o estabelecimento de categorias *a priori* - quando o pesquisador classifica ou organiza o material textual com base em teorias previamente escolhidas; categorias emergentes - quando o pesquisador analisa o corpus com base em seus conhecimentos ou teorias implícitas; e categorias mistas (*a priori* e emergentes). Na figura 10 apresentamos a terceira trilha do ciclo da ATD.

Figura 10 – Terceira Trilha do Ciclo da Análise Textual Discursiva.



Fonte: elaboração própria (2022), a partir de MORAES; GALIAZZI (2020).

Na terceira trilha é possível, a partir da identificação das unidades de análises estabelecer relações entre elas, buscando identificar padrões e tendências que emergem do discurso. Essas relações serão organizadas em categorias temáticas que representam os principais temas abordados no discurso.

Há possibilidade de criação de categorias *a priori*, ou seja, categorias que são protegidas antes da análise dos dados, com base em teorias pré-existentes, e categorias emergentes, que surgem a partir da análise dos dados e podem ser relacionadas a teorias existentes ou novas, o que será possível no final desta trilha identificar as principais categorias temáticas presentes no discurso analisado, permitindo uma compreensão mais aprofundada do tema estudado e produção de novos conhecimentos na área.

3.3.3 Captação do novo emergente ou produção de metatextos

Nesta etapa é possível estabelecer novas compreensões do discurso a partir do entrelaçamento das partes anteriores (unitarização e categorização) e com isso construir metatextos analíticos, estes “metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto de um modo de teorização sobre os fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 54).

Fica então compreendido que o objeto do processo da ATD é a elaboração de um texto descritivo e interpretativo tendo sua estrutura básica a partir da unitarização e categorização dos diferentes discursos dos participantes da pesquisa, o que possibilita estabelecer pontes entre eles, de modo a expressar com clareza as intuições e compreensões sobre o determinado fenômeno.

Para Moraes e Galliazzi (2020) o manejo das categorias construídas na análise para redação de um texto, é uma forma de atingir descrições e interpretações válidas dos fenômenos investigados e que “a qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência do fato de o pesquisador assumir-se autor de seus argumentos” (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 54).

Por descrição na ATD entende-se que é apresentar as categorias e subcategorias, fundamentando e validando essas descrições a partir de interlocuções empíricas ou ancoragem de argumentos em informações extraídos dos textos. A interpretação na ATD é concebida como construção de novos sentidos e compreensões, afastando-se do imediato e exercitando uma abstração, assim interpretar é construir e expressar compreensões mais aprofundadas. (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 57-58).

Os metatextos constituem como resultado da combinação da descrição e interpretação dos textos preexistes (*corpus* e teóricos) e produção de texto

[...] como processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do *corpus* são fragmentados e desorganizado, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicados e validados cada vez com maior clareza em forma de produções escritas. (MORAES; GALIAZZI, 2020, p.62,63)

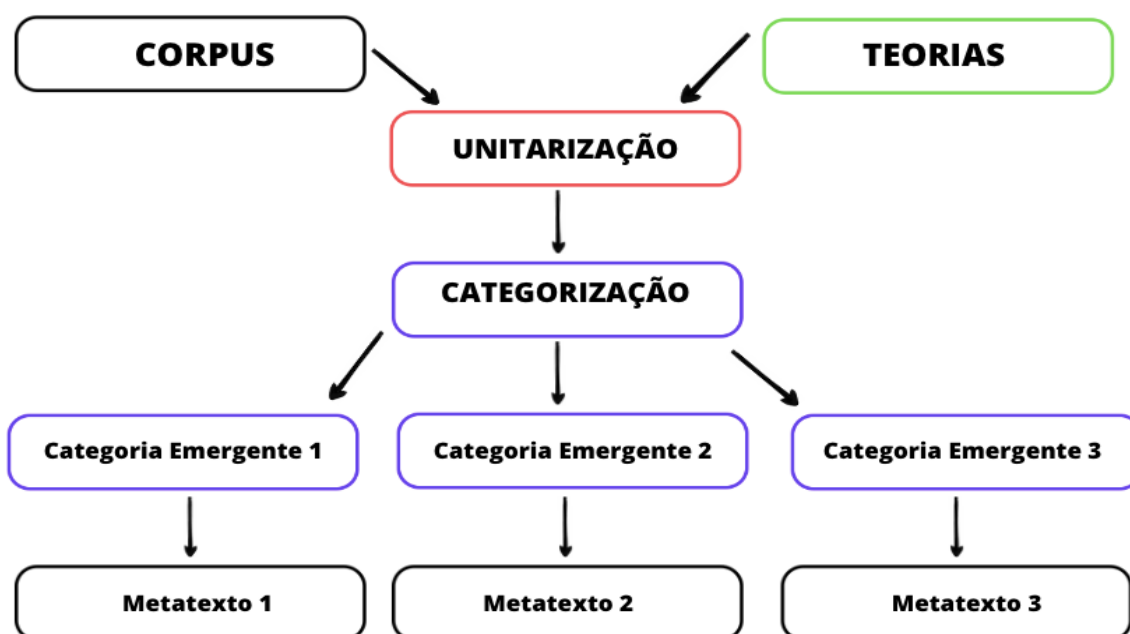
As respostas dos questionários que compõe o *corpus*, foram desconstruídas em unidades e organizadas em um arquivo de texto, em que se atribuiu a cada unidade de análise um título que pudesse representar a ideia principal desta unidade,

estas unidades foram reescritas e a partir de diversas leituras destas unidades tornou-se viável o direcionamento para próxima etapa que é a categorização.

Além do título foi atribuído um código, com objetivo de identificar o texto de origem e sua localização dentro do corpus, com por exemplo: **PROF01Q1** este código indica o texto resposta pertence ao professor 01, da questão 01, o que facilitará a qualquer momento, voltar ao texto inicial completo onde foi extraído.

A seguir, apresentamos na figura 11 um esquema com todos os passos do nosso percurso metodológico com emprego da ATD como método qualitativo de análise de dados.

Figura 11 – Esquema dos passos do percurso metodológico com ATD



Fonte: elaboração própria (2022), a partir de MORAES; GALIAZZI (2020).

O *corpus* corresponde aos textos das respostas dos questionários dos participantes da pesquisa, a teoria corresponde aos autores que ancoram a pesquisa, a unitarização corresponderá ao processo de desconstrução do corpus, obtenção de novas unidades empíricas, seleção de unidades teóricas, com emprego de títulos e códigos alfanuméricos. A categorização corresponde ao agrupamento de unidades de sentidos semelhantes que poderá se subdividir em categorias emergentes ou subcategorias, e então, para cada categoria emergente foi escrito um metatextos, de autoria do pesquisador a partir das unidades das categorias.

3.4 Uso do *software IRaMuteQ* na análise dos dados da pesquisa

O IRaMuteq é um software gratuito e desenvolvido na perspectiva de código aberto (*open source*) licenciado pela GNU GPL (v2), ancorado no ambiente estatístico do *software R* que possibilita alterações, adaptações por meio da linguagem *python* (www.python.org). É um programa de informática de uso e estudo em ciências humanas e sociais, que usa algoritmo do *software Alceste (Analyse lexical par contexte d'un ensemble of segments of texte)*, que proporciona diferentes tipos de análises de dados textuais, desde àqueles que são considerados simples, como a lexicografia básica, que corresponde a contagem e frequência de palavras, até a mais complexa, como as análises multivariada ou pós-fatorial de correspondências, análise de similitude e classificação hierárquica descendente (CHD).

É uma ferramenta que produz resultados que possibilita a organização e distribuição de vocabulário de forma compreensível e clara, apresentados por meio de interface em disposição gráficas e estatísticas, pois este *software* estrutura as informações através de nuvens de palavras, que configura as incidências das palavras nos textos dos participantes da pesquisa, além de fornecer análise de similitude, que corresponde a representação ancorada na teoria dos grafos, o que possibilita ao pesquisador identificar as co-ocorrências e conexidade entre as palavras, cujos resultados auxiliam ao pesquisador a identificar a estrutura do *corpus textual* (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Este *software* tem se popularizado entre os pesquisadores desde o ano de 2013, graças as seguintes características: possuir rigor estatístico; analisar grandes volumes de dados; possuir objetividade e ter diferentes possibilidades de análises; além de ter interface simples e ser gratuito.

Foram realizadas buscas sobre o uso do *software IRaMuteq*, em duas bases de dados: uma no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) usando o descritor “uso do IRaMuteq” que apontou para existência de 426 pesquisas, sendo que apenas 160 pesquisas estavam voltadas para “área de Ciências Humanas” e destas apenas 70 pesquisas estavam alinhadas a Educação; a segunda foi na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), usando o mesmo descritor, nos direcionando a 198 pesquisas, destas 134 eram dissertações e 34 teses, refinando o

filtro com Área de conhecimento: Ciências Humanas – Educação, encontramos uma dissertação e duas teses.

Recentemente se percebe que o uso de ferramentas tecnológicas para tratamento de informações contidas nos materiais das pesquisas, tem conseguido espaços, considerando a sua praticidade e ganho de tempo com os procedimentos de tabulação e efetuação dos cálculos necessários ao tratamento do conjunto de informações geradas, além de possibilitar uma rápida organização destes dados. Nesta perspectiva, buscou-se através do *software IRaMuteq* tratar as informações dos dados gerados na pesquisa a partir das seguintes análises (CAMARGO; JUSTO, 2013):

- (1) **Análises lexicais clássicas**, em que o *software* identificou e reformatou as unidades de textos, transformando Unidades de Contextos Iniciais (UCI) em Unidades de Contextos Elementares (UCE), com identificação da quantidade de palavras, frequência média e número de hápax (palavras com frequência um); além de geração de vocabulários e dicionários de palavras das suas raízes (lematização).
- (2) **Análises de especificidades**, que possibilitou fazer relação entre os textos gerados com as variáveis contidas nas questões dos questionários que permitiu a percepção do contraste, que permitirá que o corpus seja dividido em função das variáveis pré-estabelecidas.
- (3) **Análise do método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD)** que classifica os segmentos do texto em função dos seus respectivos vocabulários, levando em consideração a frequência das palavras lematizada. É nesta análise que se formaram as UCEs, que apresentam vocabulários análogos entre si e diferentes de outras classes de palavras.
- (4) **Análise de similitude**, ancorada na teoria dos grafos, identificou as ocorrências entre as palavras e suas conexões, permitindo a identificação da estrutura do *corpus textual*, com distinção entre as partes análogas e as peculiaridades em função das variáveis descritivas na análise (MARCHAND; RATINAUD, 2012).
- (5) **Análise da nuvem de palavras** permite que sejam identificadas as palavras-chave de um *corpus (temática)*, que foram organizadas em função de sua frequência.

Agora adentramos na seção que representa o ápice de nossos esforços: o Produto Educacional. Aqui, apresentaremos em detalhes a criação que emerge do nosso estudo, revelando como aplicamos os princípios teóricos e as práticas metodológicas para dar vida a uma solução educacional significativa.

PRODUTO EDUCACIONAL

A obra-prima: a escultura que inspira



4 PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional (PE) desenvolvido como parte integrante das atividades de pesquisa da Linha 02 – Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e do Macroprojeto de Pesquisa e Desenvolvimento: Macroprojeto 5 – Organização do Currículo Integrado na EPT, representa um avanço significativo no campo da Educação Profissional e Tecnológica.

Este PE é o resultado de um esforço colaborativo entre pesquisadores e profissionais da área, que visa aprimorar a eficiência e a qualidade da Educação Profissional, buscando soluções inovadoras para a integração curricular e o aperfeiçoamento dos espaços pedagógicos na EPT.

Fundamentado em uma abordagem teórico-metodológica robusta, o PE destaca-se por sua contribuição prática e aplicável ao contexto educacional, abrangendo desde estratégias para o desenvolvimento curricular integrado até diretrizes para otimização e preservação das memórias desses espaços.

O produto oferece uma ferramenta valiosa para gestores, educadores e demais envolvidos na EPT, com o objetivo de promover uma formação mais direcionada às demandas do mercado de trabalho e à formação cidadã dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), reforçando, assim, o compromisso com o avanço contínuo e a excelência na Educação Profissional e Tecnológica.

4.1 Elaboração do Produto Educacional

No processo de desenvolvimento do Produto Educacional, foram criteriosamente considerados os temas emergentes desse estudo, que abordou a temática da Formação Continuada de professores(as) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Proeja-FIC: tecituras para o Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica. O contexto investigado se concentrou na Rede Municipal de Ensino de Pau D'Arco do Piauí – PI.

Para garantir que esse PE tenha consistência e relevância, lançou-se mão das ferramentas dos três eixos propostas por Kaplún⁴ (2003): **eixo conceitual, pedagógico e comunicacional**, que envolvem a seleção e organização dos

⁴ Gabriel Kaplún, renomado educador e pesquisador na área da comunicação e educação, propôs a abordagem de três eixos fundamentais para a construção de produtos educacionais: eixo conceitual, pedagógico e comunicacional. Esses eixos visam proporcionar uma base sólida para o desenvolvimento de materiais e métodos de ensino eficazes.

conteúdos, análise dos excertos dos participantes com finalidade de identificação de suas ideias construtoras e os possíveis conflitos conceituais. Esses eixos englobam um conjunto de abordagens metodológicas fundamentais para o desenvolvimento do PE.

O **eixo conceitual** esse eixo destaca a importância de que o conteúdo educacional seja relevante e significativo para os estudantes, isso implica selecionar cuidadosa informações, conceitos e materiais que estejam alinhados com os interesses e necessidades dos estudantes. O conteúdo deve ser apresentado de forma clara e contextualizada, de modo a promover uma compreensão profunda e duradoura.

Quanto ao **eixo pedagógico** este enfatiza a importância da participação ativa dos(as) estudantes no processo de aprendizagem, o que implica em adotar estratégias pedagógicas que os envolvam com atividades interativas, debates, discussões e projetos práticos. A ideia é que eles(as) não sejam apenas receptores passivos de informações, mas sim construtores ativos do conhecimento.

Por sua vez, o **eixo comunicacional** destaca a relevância da comunicação eficaz na educação, que envolve a escolha adequada de canais de comunicação, linguagem acessível e estratégias de feedback que promovam a compreensão e o engajamento dos estudantes. Além disso, a comunicação educativa também inclui a promoção de valores como a empatia, o respeito e a colaboração no ambiente de aprendizado. (KAPLÚN, 2003)

Ao adotar essas ferramentas de maneira integrada e articulada, o PE torna-se uma proposta mais consistente, capaz de promover uma formação mais abrangente e significativa aos professores(as) e demais atores envolvidos na EJA/Proeja.

De acordo com as concepções e necessidades formativas identificadas no presente estudo, bem como ao objetivo específico de **identificar as necessidades formativas dos(as) professores (as) para atuarem na EJA/Proeja, considerando os princípios e concepções da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**, foi desenvolvido o Produto Educacional (PE).

Esse PE consiste em um curso de formação continuada destinado a professores(as) que atuam na EJA/Proeja, visando assegurar a indissociabilidade entre educação e prática social. O curso, intitulado **Conectando saberes na formação continuada de professores(as) da EJA/Proeja: integrando práticas e**

contextos sociais, foi focado com base nos eixos conceitual, pedagógico e comunicacional.

A seguir, detalharemos o curso a partir dos eixos propostas por Kaplún (2003).

a) Eixo Conceitual: O eixo conceitual do curso consiste na apresentação dos princípios e características da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja).

No **módulo 1**, os participantes são imersos nos fundamentos teóricos que embasam aulas modalidades de ensino, compreendendo suas peculiaridades, objetivos e abordagens pedagógicas específicas. Foram discutidos os conceitos de EJA e Proeja, bem como os desafios e oportunidades inerentes à educação de jovens e adultos, proporcionando aos professores um entendimento sólido sobre a temática.

b) Eixo Pedagógico: O eixo pedagógico do curso abrange a reflexão sobre as práticas pedagógicas na EJA/Proeja, incentivando a adoção de metodologias inovadoras e eficazes. O **módulo 2** abordará as práticas pedagógicas orientadas pelas bases da EJA/Proeja, e no **módulo 3** são experimentados os princípios do ensino dialógico, destacando a importância da interação e participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Os(as) professores(as) serão instigados a desenvolverem práticas de ensino que considerem a diversidade dos estudantes, suas vivências e conhecimentos prévios.

Além disso, serão exploradas estratégias pedagógicas que valorizam uma aprendizagem significativa, permitindo que os alunos sejam protagonistas do seu próprio conhecimento.

c) Eixo Comunicacional: O eixo comunicacional do curso visa aprimorar as habilidades de comunicação dos(as) professores(as) e compreensão do papel da comunicação no contexto educacional da EJA/Proeja. No **módulo 4**, são discutidas a importância da avaliação para uma aprendizagem significativa nos estudantes da EJA, bem como a contextualização dos conteúdos para torná-los atraentes e relevantes aos estudantes. Serão apresentados exemplos de e atividades baseadas na prática social, buscando fortalecer o vínculo entre a educação e a realidade dos (as) estudantes.

Perante o exposto, os participantes serão estimulados a desenvolverem estratégias de comunicação eficazes, tanto com os alunos como com a comunidade, para favorecer a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e

colaborativo. Ainda dentro desta perspectiva, o presente PE foi projetado e desenvolvido para ser ofertado em material textual no formato de um e-book. A seguir apresentamos a estrutura do curso no quadro 4.

Quadro 4 - Estrutura do curso

TÍTULO DO CURSO:	Conectando saberes na formação continuada de professores(as) da EJA/Proeja: integrando práticas e contextos sociais,
CARGA HORÁRIA:	40 horas
ESTRUTURA	Módulo 1: A extração do material: explorando as bases da Educação de Jovens e Adultos a) Aula 1 – A evolução da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um panorama histórico; b) Aula 2 – Caracterização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Programa Nacional de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).
	Módulo 2: Modelagem do material: Práticas Pedagógicas orientadas pelas bases da EJA/Proeja a) Aula 1- A abordagem pedagógica e a aquisição do conhecimento por jovens e adultos; b) Aula 2- Abordagens inovadoras e adaptativas para Educação de Jovens e Adultos: explorando estratégias Andragógicas na/para EJA/Proeja.
	Módulo 3: Refinamento e ajuste do material: Práticas docentes dialógicas a) Aula 1- Prática docente e dialógica: desvelando além das palavras para construção de significados; b) Aula 2 – Aprendizagem dialógica: conversas que ampliam o conhecimento.
	Módulo 4: Acabamento e Polimento: avaliação para uma aprendizagem significativa a) Aula 1- Avaliação formativa como estratégia de aprendizagem; b) Aula 2- Portfólios para uma avaliação participativa e reflexiva.
METODOLOGIA	Leitura e Estudo Individual: Incentivar os participantes a ler o e-book e estudar os módulos de acordo com o cronograma. Recomendar a anotação de pontos-chave, dúvidas e reflexões enquanto leem. Discussões e Colaboração: Criar fóruns de discussão online, grupos de WhatsApp ou outras formas de comunicação para promover a interação entre os participantes. Proporcionar oportunidades para discutir conceitos, compartilhar insights e esclarecer dúvidas relacionadas ao conteúdo do e-book. Atividades Práticas: Desenvolver atividades práticas, como estudos de caso, projetos individuais ou em grupo, que relacionem o conteúdo do e-book à aplicação prática.
AVALIAÇÃO:	A avaliação do curso será realizada de forma contínua e formativa. Os participantes serão avaliados por meio de participação nas atividades propostas nos módulos, além de obter feedback dos participantes para ajuste e melhoria nas futuras edições.
CERTIFICAÇÃO	Ao final do curso, os participantes que cumprem todas as atividades e alcançam os objetivos propostos um certificado de conclusão, atestando sua participação na formação continuada.

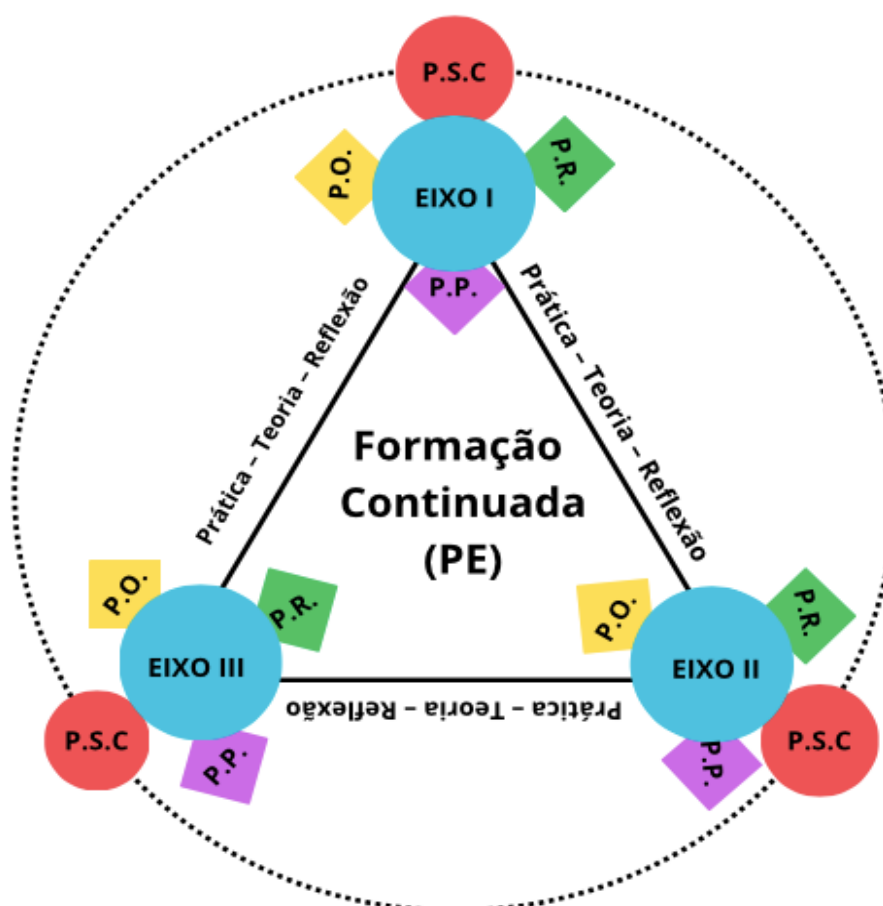
FONTE: elaborado pelo autor (2023).

A figura 12 ilustra os três eixos propostos por Gabriel Kaplún na formação educacional e a transversalidade entre **teoria – prática- reflexão crítica**. Esta

representação gráfica evidencia como os três eixos não são entidades independentes, mas sim elementos interconectados e complementares no processo formativo.

A teoria fornece a base conceitual e o arcabouço intelectual para a compreensão do conhecimento. A prática, por sua vez, materializa a teoria em experiências concretas, permitindo aos aprendizes aplicar e testar conceitos em contextos reais, que na imagem está representada por **P.S.C** – Prática Social Contextualizada; **P.R** – Prática Reflexiva; **P.O** – Prática Orientada; **P.P** – Prática Pedagógica. A reflexão crítica atua como o elo transversal que permeia esses dois primeiros eixos, incentivando os educandos a questionar, analisar e avaliar suas experiências e práticas à luz da teoria, promovendo assim um ciclo contínuo de aprendizado e aprimoramento.

Figura 12- Diagrama da transversalidade triangular



FONTE: elaborado pelo autor (2023).

Nesta próxima seção, dedicaremos nosso foco a descrição do processo de avaliação do Produto Educacional (PE), curso **Práticas Integradas e Prática Social**

na EJA/Proeja: Formação Continuada para Professores. A avaliação do PE é um momento fundamental, pois proporcionou a realização de feedbacks valiosos dos próprios protagonistas dessa formação.

4.2 Avaliação do Produto Educacional

O Produto Educacional (PE) passou por uma avaliação junto a um público formado por professores(as), coordenadores(as), diretores e membros da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e dois professores sem vínculo com o município. Um total de 14 avaliadores foram reunidos, sendo criteriosamente selecionados com base em suas posições ocupacionais, níveis de formação acadêmica e vasta experiência profissional no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O quadro 5 apresenta o perfil e formação dos avaliadores do PE.

Quadro 5 – Perfil dos avaliadores do Produto Educacional

	CARGO/FUNÇÃO	FORMAÇÃO ACADÊMICA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO	Supervisora de Ensino	Especialista em Docência do Ensino Superior; Licenciatura em Letra/Português.
	Diretor de Escolar	Especialista em Botânica; Licenciatura em Biologia.
	Coordenadora Pedagógico	Especialista em Docência do Ensino Superior; Licenciatura em Pedagogia.
	Professor da EJA	Especialista em História do Brasil; Licenciatura em História.
	Professor da EJA	Especialista em Gestão e Docência do Ensino Superior; Licenciatura em Matemática.
	Professor da EJA	Especialista em AEE e Docência do Ensino Superior; Licenciatura em Educação Física.
	Professor da EJA	Especialista em Educação Infantil e Docência do Ensino Superior; Licenciatura em Letras
	Professor da EJA	Especialista em Supervisão Escolar e Docência do Ensino Superior; Licenciatura em Pedagogia.
	Professor da EJA	Especialista em Gestão e Docência do Ensino Superior; Licenciatura em Pedagogia
	Professor da EJA	Especialista em AEE Licenciatura em Pedagogia.
	Professor da EJA	Especialista em Ensino de Ciências; Licenciatura em Biologia.
EXTERNO	Professor da Educação Básica	Mestre em Letras, especialista Linguística sistêmico funcional; Licenciatura em Letras/Portuguesa.
	Professora da Educação Básica	Mestre em Educação, especialista em ensino de Matemática, licenciatura em Matemática.

FONTE: elaborado pelo autor (2023).

Essa abordagem aborda a representatividade adequada do público-alvo ao qual o PE se destina, garantindo, assim, que as emoções refletissem as necessidades e perspectivas dos principais atores envolvidos no cenário educacional específico.

Esses avaliadores(as) foram convidados a participar da avaliação do PE através de comunicações enviadas por e-mail institucional. Após aceitarem o convite, cada avaliador recebeu um *link* para acessar o PE e realizar uma atividade de avaliação de forma online (Apêndice B)

Para realizar a avaliação, foi conduzida uma apresentação do curso e recomendações para a execução da atividade por meio da plataforma *Google Meet*. Posteriormente, o PE, no formato de curso em e-book, foi submetido à avaliação utilizando um instrumento avaliativo composto por 12 questões, das quais 11 eram de resposta fechada e 01 era de resposta aberta, com espaço para sugestões e considerações dos avaliadores.

As questões abordaram perguntas com possibilidades de respostas de sim, não e em parte, com os seguintes aspectos do PE:

- A) Organização e desenvolvimento, incluindo a avaliação do formato do curso, o design adotado e os conteúdos incorporados;
- B) Aplicabilidade na prática pedagógica e a possibilidade de aprender novas ações educacionais;
- C) Estrutura e Execução (formato do curso, design, criação de conteúdos).

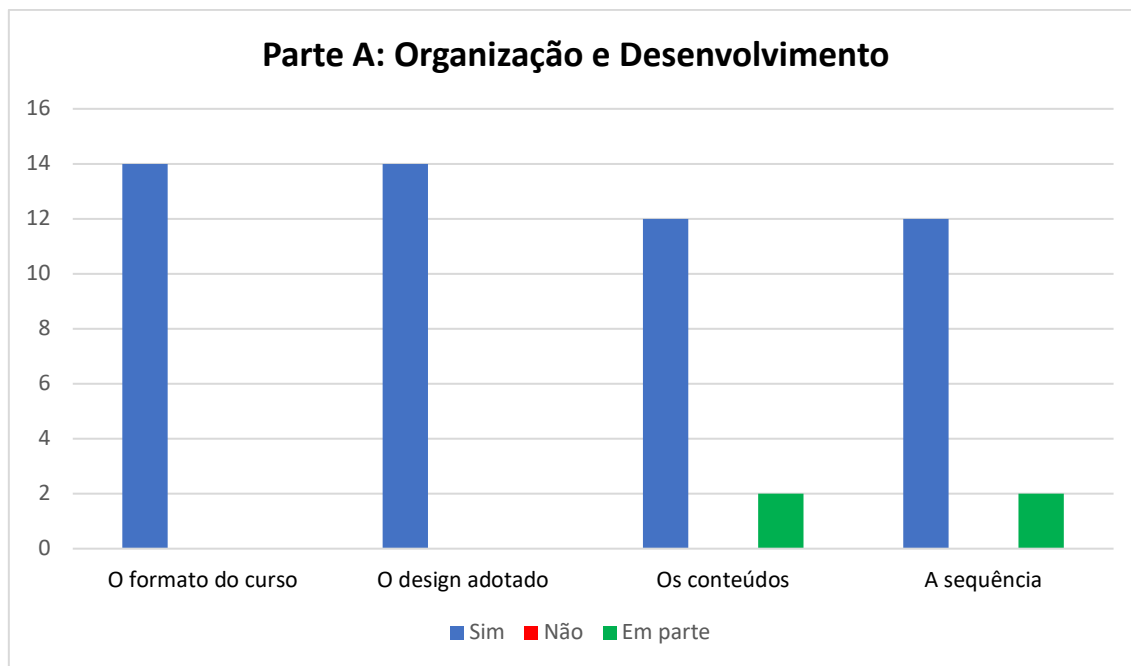
Após o encerramento do período de avaliação, os dados gerados foram organizados e analisados, permitindo a obtenção de resultados sobre a avaliação do PE em relação aos aspectos mencionados acima. As informações e considerações fornecidas pelos(as) avaliadores foram acompanhadas com rigor e imparcialidade para garantir uma compreensão aprofundada das impressões e impressões sobre o PE.

No Gráfico 1, apresentamos uma síntese dos resultados da Parte A do questionário, que investigou a percepção dos avaliadores em relação à organização, desenvolvimento, avaliação do formato, design e conteúdo abordado.

Nesse gráfico, observamos que 14 dos participantes afirmaram que o formato do curso atendeu às suas expectativas e que o design adotado, inspirado na metáfora do oleiro, foi tanto atrativo como facilitador para a aprendizagem. Além disso, 12 dos avaliadores concordaram que os conteúdos abordados no curso foram considerados

relevantes e de fácil compreensão, demonstrando a eficácia da abordagem pedagógica.

Gráfico 1 - Percepção dos Avaliadores; formato, design, conteúdo e sequência

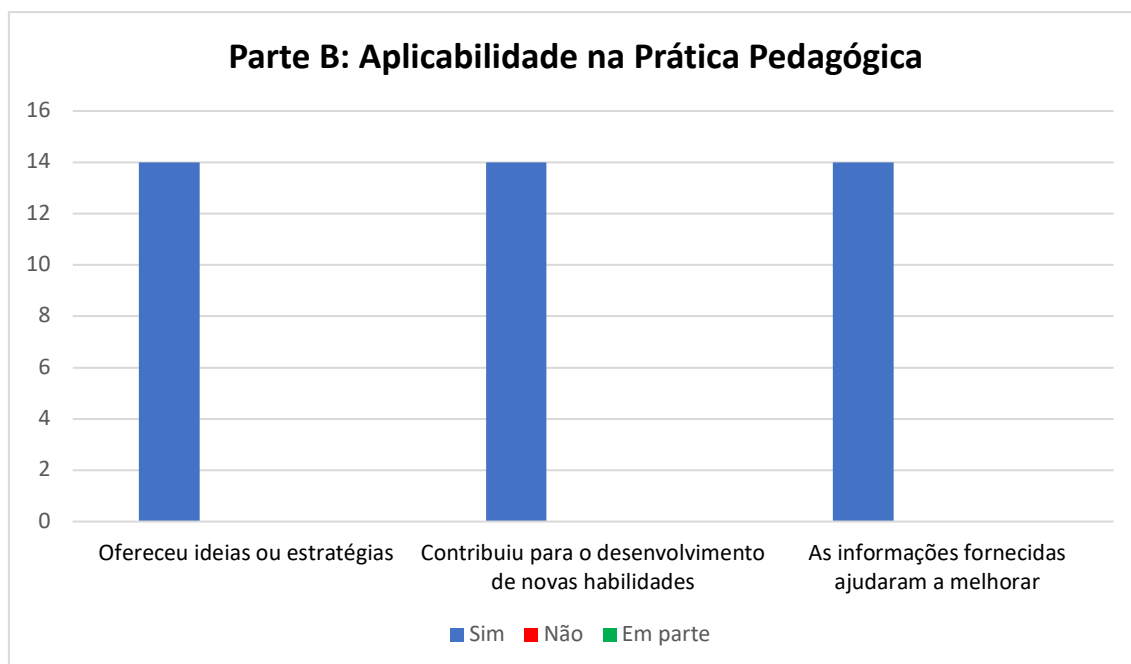


FONTE: elaborado pelo autor (2023).

Por outro lado, apenas dois avaliadores indicaram que, em parte, os conteúdos foram relevantes, sugerindo que houve áreas que poderiam ser aprimoradas ou que não atenderam completamente às suas expectativas. Em relação à sequência dos conteúdos, 12 avaliadores concordaram que estava estruturada e organizada de maneira satisfatória, enquanto outros dois indicaram que, em parte, essa organização estava presente.

No gráfico subsequente, encontramos como os participantes se posicionaram em relação à aplicabilidade do Programa Educacional (PE) em sua prática pedagógica. Avaliando se o PE proporcionou ideias ou estratégias práticas que pudessem efetivamente contribuir para o desenvolvimento de novas habilidades e, consequentemente, aprimorar suas abordagens educacionais.

O gráfico em questão representa o resultado da análise dos avaliadores em especificamente quanto à sua eficácia em fornecer ideias ou estratégias práticas, contribuindo para o desenvolvimento de novas habilidades e auxiliando na melhoria de aspectos específicos.

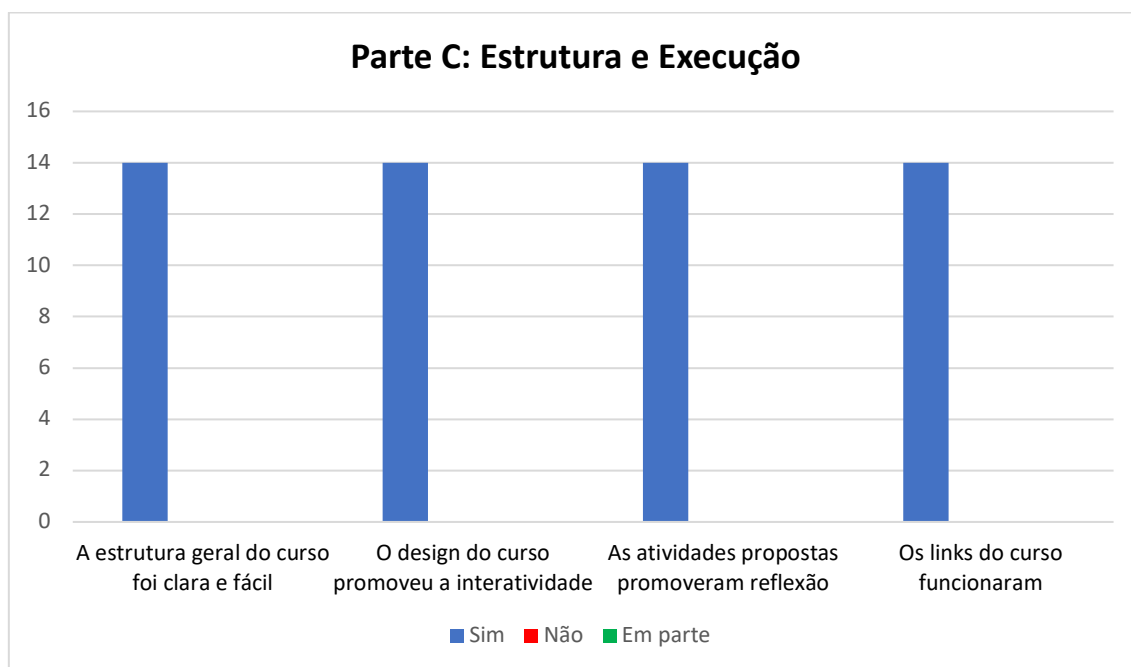
Gráfico 2 - Percepção dos Avaliadores: aplicabilidade na prática pedagógica

FONTE: elaborado pelo autor (2023).

Os dados apontam que os avaliadores concordaram que o PE efetivamente proporcionou ideias ou estratégias práticas. Isso sugere que o PE conseguiu cumprir um dos seus principais objetivos, que é oferecer suporte tangíveis e aplicáveis que os participantes podem incorporar em suas práticas ou rotinas diárias.

Além disso, os avaliadores também afirmaram que ele contribuiu para o desenvolvimento de novas habilidades. Esse resultado ressalta a importância do PE como uma ferramenta eficaz para capacitar os participantes, ajudando-os a adquirir competências relevantes e aprimorar suas capacidades profissionais.

No gráfico a seguir, apresentamos as avaliações dos participantes em relação à estrutura e execução do Programa Educacional (PE). A análise abrange diversos aspectos, incluindo a estrutura geral do curso, o design, as atividades propostas e o funcionamento dos links fornecidos. Esses elementos são cruciais para compreender a experiência dos participantes e sua percepção sobre a eficácia do programa.

Gráfico 3 - Percepção dos Avaliadores: estrutura e execução

FONTE: elaborado pelo autor (2023).

Esses resultados revelam uma avaliação extremamente positiva por parte dos participantes em relação ao PE. Todos os avaliadores concordaram que a estrutura geral do curso foi clara e fácil de seguir, destacando a eficácia da organização do conteúdo. Além disso, o design do curso foi reconhecido por promover a interatividade entre os participantes, criando um ambiente colaborativo e envolvente.

As atividades propostas ao final de cada módulo, demonstraram ser eficazes na promoção da reflexão sobre as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidenciando a abordagem prática e aplicada do curso.

Apontaram que o funcionamento adequado dos links para documentos e vídeos utilizados no curso garantiu o acesso eficaz ao material de suporte, contribuindo para uma experiência de aprendizado satisfatória e sem interrupções técnicas. Esses resultados ressaltam a qualidade do curso e a satisfação dos participantes com a sua estrutura, conteúdo e interatividade.

No próximo capítulo, analisaremos minuciosamente os dados que emergiram neste estudo, explorando as percepções dos participantes e relacionando-as às teorias estudadas. Isso nos ajudará a entender melhor o tema da pesquisa e fornecerá subsídios valiosos para nossas considerações e recomendações finais, visando a melhoria das práticas educacionais na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Proeja-FIC.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Um vaso valioso nas mãos do oleiro:
o processo criador



5 RESULTADOS QUE EMERGEM DA PESQUISA

O epílogo desse estudo e dos resultados estão fundamentados nos objetivos estabelecidos, visando responder ao problema inicial e oferecer possíveis respostas à questão de partida: Como articular na formação continuada de professores(as) atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Proeja-FIC, o planejamento e a organização curricular assegurando a indissociabilidade entre Educação e prática social?

A organização dos dados permitirá um encadeamento lógico das questões e desafios desse estudo, culminando em uma construção conclusiva interpretativa que interprete as consonâncias e nos discursos, a confirmação dos pressupostos teóricos, bem como saber as lacunas e necessidades de aprofundamento do estudo.

Nesta seção, serão expostos os resultados que emergem da análise dos dados obtidos na pesquisa, utilizando-se de métodos estatísticos por meio do *software IRaMuTeq* e da Análise Textual Discursiva (ATD). Estas ferramentas foram empregadas com o propósito de examinar minuciosamente os dados gerados, permitindo assim a extração de informações pertinentes contidas nos textos dos participantes do estudo, conforme evidenciado nos questionários (Apêndice A).

Ancorado em Moraes e Galiazzi (2020), as análises dos dados em questão têm como objetivo aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados, por meio da análise dos textos existentes, bem como dos textos escritos pelos participantes do estudo. Os participantes expressaram suas percepções, análises, conceitos e sínteses em resposta às questões contidas nos questionários, constituindo assim o corpus deste estudo.

5.1 *Software IRaMuteq*: aplicação, tratamento e geração de dados

O software de código aberto IRaMuteQ, licenciado pelo GNU GPL (v2) e expansível por meio da linguagem *Python*, é amplamente utilizado em estudos nas áreas das Ciências Humanas e Sociais que requerem o algoritmo do *software* Alceste para análise de dados. Suas funcionalidades abrangem desde a lexicografia básica, que inclui contagem de palavras, até análises pós-fatoriais de correspondência, análise de similaridade e classificação hierárquica descendente (CHD). Os resultados obtidos são facilmente verificáveis e apresentados por meio de interfaces gráficas e

estatísticas. Além disso permite a criação de uma estrutura de nuvem de palavras, que representa graficamente a frequência das palavras.

Torna-se interessante pautar ainda a possibilidade de análise da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) que é um método que considera a possibilidade de classificação dos segmentos textuais com base no vocabulário utilizado. Essa abordagem permite estruturar hierarquicamente o vocabulário e os segmentos textuais por meio de subdivisões de classes correlacionadas, o que viabiliza a inferência do conteúdo do corpus textual e do discurso, servindo de base para a unitarização, primeira etapa da análise dos dados a partir da ATD, que corresponde a desmontagem dos textos, fragmentá-los com objetivo de produzir unidades constituintes e enunciadores do fenômeno estudado.

Outro aspecto importante analisado é a similitude e nuvem de palavras, que permite a representação gráfica das correlações entre as palavras do corpus textual, possibilitando a inferência da estrutura de construção do texto e das temáticas abordadas com maior evidência, apontando para a categorização, segunda etapa da análise dos dados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), que possibilita erguer relações entre as unidades de significado emergidas na unitarização.

O tratamento da base de dados textual no *IRaMuTeQ* pode envolver a organização de grupos de textos relacionados a uma temática específica, também conhecido como corpus textual. Esse corpus é estruturado e construído com base nos critérios de seleção estabelecidos pelo pesquisador, ou pode ser constituído por um trecho contínuo estruturado a partir de uma transcrição textual, como no caso de das respostas dos questionários.

Para a análise do presente estudo, o corpus foi organizado em quatro categorias teóricas: **Formação de professores(as) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), Práticas Pedagógicas na EJA, Ensino e Aprendizagem na EJA/Proeja e Projeto Político Pedagógico**. A partir dessas categorias, foram extraídos fragmentos textuais, os quais foram submetidos ao *software* para verificação da repetição e contagem de palavras nos respectivos textos.

Após a síntese introdutória, prossegue-se com a apresentação visual conforme ilustrado na Figura 13 Interface Inicial do *software IRaMuTeQ*.

Figura 13 – Interface inicial do *software IRaMuTeQ*



FONTE: CAMARGO; JUSTO (2018)

5.1.1 Categoria teórica: Formação de professores(as) na EJA

Os textos foram submetidos a modificações com a inclusão de códigos específicos, a fim de possibilitar o processamento desses códigos exigem a formatação dos textos no formato txt, codificados em Unicode UTF-8, além da inserção de quebra de parágrafo a cada fragmento e a alteração na introdução dos textos, seguindo os parâmetros da linguagem de programação.

Por exemplo, o código alfanumérico **"**** *TM01PROF01Q1"** representa os textos das respostas dos questionários relacionados à primeira temática, "Formação de professores(as) na EJA". Nesse código, **"TM01"** indica a temática 01, **"PROF01"** refere-se ao Professor01 e **"Q1"** representa a Questão 01. Cada questão que compõe essa categoria representa uma temática específica.

A partir desse ponto, o fragmento textual foi redigido de maneira contínua, sem o uso de expressões de interjeição, símbolos como aspas, cifrão, travessão, reticências, porcentagem e asteriscos.

Entretanto, durante a preparação do banco de dados, mesmo diante da necessidade de adaptações para atender à complexidade do software, foi adotado o princípio de realizar o mínimo de mudanças na estrutura original do texto, a fim de preservar a caracterização da linguagem das autoras e o sentido das frases.

Com o propósito de fornecer uma compreensão visual da estrutura de composição e processamento do banco de dados, foi dedicada atenção especial à

apresentação do modelo e da organização do banco de dados no Apêndice C, intitulado "Estrutura do banco de dados para análise no *IRaMuteQ*".

Apresentamos no Quadro 6 a distribuição de palavras e frequência de repetições na categoria teórica: Formação de professores(as) na EJA.

Quadro 6: Distribuição de palavras e frequência de ocorrências na Categoria Teórica: Formação de Professores(as) na EJA.

	FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NA EJA	
	PALAVRAS	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS
01	Formação	75
02	Não	47
03	Professor	33
04	Como	23
05	Prático	23
06	EJA	21
07	Ensino	19
08	Conhecimento	18
09	Necessidade	18
10	Mais	15
11	Continuar	15
12	Já	13
13	Pensar	13
14	Continuado	13
15	Metodologia	12
16	Aula	12
17	Pedagógico	11
18	Estudante	11
19	Escola	11
20	Participar	10
21	Educação	10

FONTE: Dados produzido pelo *software IRaMuteQ 0.7 alpha 2* com base na análise do banco de dados produzido pelo autor, 2023.

A análise das frequências de palavras no fragmento de texto, cuja autoria é atribuída a professores(as) e que aborda a temática da Formação de Professores(as) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), revela aspectos de relevância significativa.

Destaca-se a notável recorrência das palavras **formação** (com 75 ocorrências) e **não** (com 47 ocorrências), o que sugere uma ênfase marcante no processo formativo, bem como uma negação frequente de certos elementos relacionados a esse contexto.

Tais constatações nos conduzem à reflexão sobre a necessidade de uma formação que se alinhe com as particularidades inerentes à Educação de Jovens e

Adultos, com especial atenção reflexões relacionadas no âmbito do Produto Educacional intitulado **Conectando Saberes na Formação Continuada de Professores(as) da EJA /Proeja: integrando práticas e contextos Sociais**, um curso de formação docente que se apresenta como uma resposta pertinente a esses desafios.

A palavra **professor** (com 33 ocorrências) também se destaca, indicando a centralidade desse ator no discurso dos(as) professores(as). Além disso, as palavras **como** (com 23 ocorrências) e **prático** (com 23 ocorrências) denotam a busca por abordagens pedagógicas que sejam aplicáveis e eficazes no contexto da formação.

Observa-se a presença da palavra **EJA** (com 21 ocorrências), evidenciando a relevância da Educação de Jovens e Adultos nesse contexto específico. A palavra **ensino** (com 19 ocorrências) indica uma preocupação com as práticas de ensino, enquanto **conhecimento** (com 18 ocorrências) e **necessidade** (com 18 ocorrências) apontam para a importância do conhecimento e das necessidades dos estudantes.

O termo **mais** (com 15 ocorrências) sugere a busca por ampliação e aprimoramento das práticas, enquanto **continuar** (com 15 ocorrências) e **continuado** (com 13 ocorrências) indicam a importância da continuidade e do desenvolvimento profissional.

Logo, os questionários respondidos pelos(as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apontam uma série de necessidades formativas cruciais para melhorar a qualidade do ensino nessa modalidade, que são apresentadas no quadro 7.

Quadro 7 – Necessidades formativas extraídas nos discursos.

NECESSIDADES FORMATIVAS	O QUE CONTEMPLAR NAS FORMAÇÕES?
Compreensão da Políticas Educacionais	Atualizações sobre Decretos, Resoluções e Diretrizes que regem a EJA, como forma de alinhar suas práticas pedagógicas às políticas educacionais vigentes.
Conhecimento dos pressupostos do Proeja	Conhecimento do Documento Base do Proeja, que define os princípios e diretrizes os objetivos, a estrutura curricular e os critérios de avaliação.
Abordagens pedagógicas específicas para a EJA	Estratégias pedagógicas específicas para atender às necessidades de jovens e adultos no processo de escolarização, que inclui metodologias que consideram a experiência de vida dos estudantes e abordam a aprendizagem significativa.
Inclusão e diversidade	Abordagens para lidar com a diversidade de idades, experiências educacionais e culturais presentes na EJA, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades.
Alfabetização e Letramento	Técnicas estratégias para desenvolvimento de habilidades em decorrência da existência de diferentes níveis de alfabetização e letramento, nos estudantes.

Avaliação formativa	Ênfase na abordagem de avaliação formativa que auxilia no processo de aprendizagem dos estudantes, identificando seus pontos fortes e necessidades de melhoria.
Integração entre Educação Básica e o Profissional	Compreensão de como integrar a formação básica com a educação profissional, que promova uma formação integral.
Atualização tecnológica	Importância da tecnologia na sociedade atual.

FONTE: elaboração própria (2023)

Outras palavras como **metodologia** (com 12 ocorrências), **aula** (com 12 ocorrências), **pedagógico** (com 11 ocorrências), **estudante** (com 11 ocorrências), **escola** (com 11 ocorrências) e **participar** (com 10 ocorrências) também são recorrentes, evidenciando aspectos fundamentais do contexto educacional, como as estratégias pedagógicas, o ambiente escolar e o envolvimento dos estudantes.

Inicialmente, possibilita inferir sobre a convergência com as palavras anteriores, possibilitando afirmar previamente que esse processo formativo deve propor um olhar sobre o trato pedagógico para a EJA.

A partir da análise das frequências de palavras nesta categoria temática, revela uma ênfase na formação dos professores(as), destacando a importância do papel do professor, a busca por práticas pedagógicas efetivas e a atenção a aspectos específicos da Educação de Jovens e Adultos. As palavras mais frequentes refletem preocupações relacionadas ao ensino, conhecimento, necessidades dos alunos e a busca por aprimoramento contínuo no contexto educacional.

A partir da análise de similitude das palavras no texto, pode-se perceber existência de grupos semânticos próximos em relação aos termos analisados, o que permite associar que essas palavras **não, formação, professor e necessidade** estão relacionadas à formação docente.

Ao explorarmos os grupos semânticos **não** e **formação**, que apresentam-se próximos, é possível notar um padrão de associação entre esses termos, embora sejam palavras opostas na significação, a proximidade e frequência de ocorrência deles sugere uma relação intrínseca dentro do contexto analisado.

A presença frequente da palavra **não** conectada com a palavra **formação**, pode indicar uma preocupação dos(as) professores(as) em destacar aspectos negativos ou ausências relacionadas à formação docente. Nesse contexto, é possível que a palavra **não** tenha servido para expressar limitações, lacunas ou deficiências percebidas no processo de formação dos (as) professores(as).

Essa conexão pode sugerir um ponto de partida para investigações mais aprofundadas sobre os desafios e áreas de melhoria na formação de professores(as).

Possivelmente seja necessário explorar as razões por trás dessa frequência de ocorrência e compreender melhor as implicações dessas associações na prática educativa e formativa, pois a prática educativa transcende o mero exercício da profissão docente; é algo que não se limita exclusivamente aos professores(as) (SACRISTÁN, 2000), pois configura-se como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo.

Ao averiguarmos a similitude existente no grupo semântico formado pelas palavras: **ensino**, **prática**, **conhecimento** e **como** pode apontar caminhos, quando analisados a partir das aproximações, assim encontramos proximidade entre **ensino** e **prática**, em que o ensino esteja relacionado a ação de transmitir conhecimento aos estudantes enquanto a prática, remete à aplicação desse conhecimento em situações reais de ensino. Essa associação indica a importância do ensino prático e da experiência concreta no processo educacional.

As palavras **conhecimento** e **como** conectados com a palavra formação indicando uma preocupação em como transmitir o conhecimento através do ensino em uma abordagem prática, nesse sentido, a palavra **como** pode estar relacionada à busca por estratégias, métodos e abordagens que permitam melhorar a aprendizagem dos estudantes, o que podemos associar a prática, que segundo Jardimino e Araújo (2014) não corresponde apenas ao conjunto de conhecimentos profissionais, mas um sistema de valores com significados que se relacionam ao contexto social que o docente está relacionado.

As palavras **conhecimento** e **como** estão intrinsecamente entrelaçadas com o termo **formação**, sugerindo uma inquietação quanto à maneira pela qual o conhecimento é eficazmente transmitido por meio do ato de ensinar, com foco em abordagens práticas.

Nesse contexto, a palavra **como** pode ser associada à busca incessante por estratégias, métodos e abordagens capazes de aprimorar o processo de aprendizagem dos estudantes. Essa busca pode ser entendida como uma prática, que, conforme destacado por Jardimino e Araújo (2014), transcende a mera acumulação de conhecimento profissional, transformando-se em um sistema de valores repleto de significados que se relacionam intimamente com o contexto social no qual o docente está inserido.

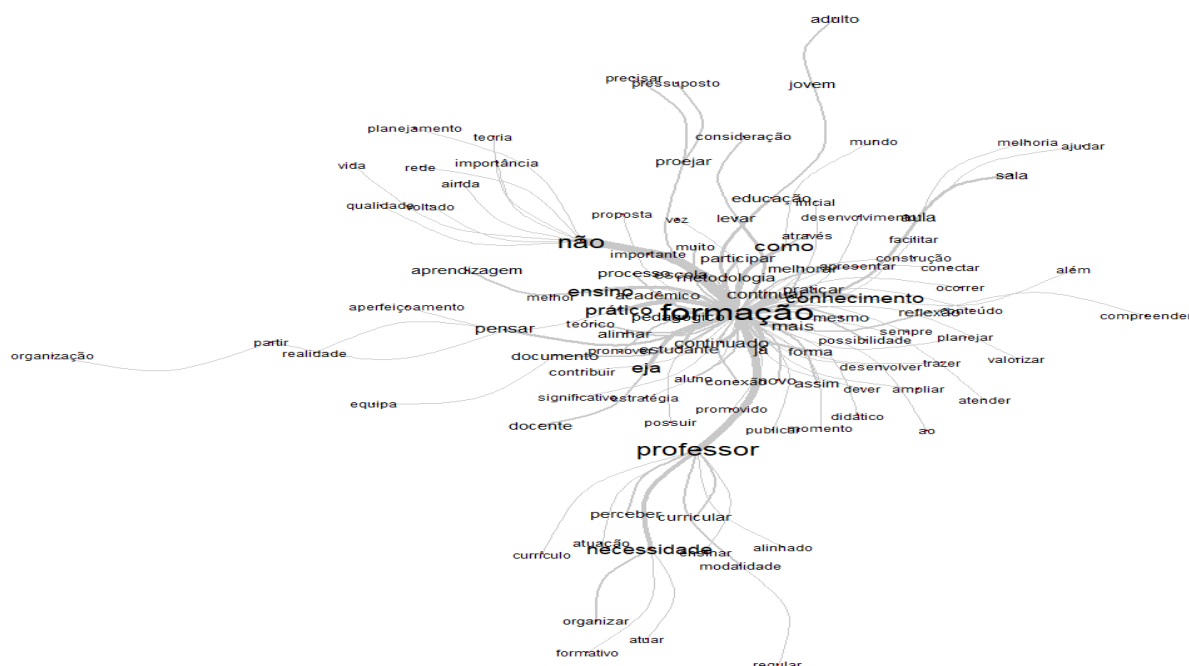
Nesse sentido, a análise de similitude entre essas palavras, ressalta a importância da integração entre teoria (conhecimento) e prática, apontando a

necessidade de uma abordagem educacional que valorize a aplicação do conhecimento em contextos reais.

Além disso, identifica-se um agrupamento entre palavras relacionadas ao contexto educacional, tais como **ensino**, **metodologia**, **aula** e **pedagógico**. Essa proximidade semântica evidencia a preocupação dos(as) professores(as) em relação às estratégias pedagógicas e à qualidade do processo de ensino.

A formação de/para professores(as) precisa ser planejada e executada alinhada aos aspectos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como visto nas ocorrências das palavras **EJA**, **estudante** e **participar**. Essa similaridade sugere a centralidade nos estudantes e a importância da participação ativa deles nesse contexto específico de ensino. Apresentamos na Figura 14 representa o gráfico da análise de similitude.

Figura 14: Gráfico da análise de similitude das palavras na categoria teórica formação de professores (as) na EJA



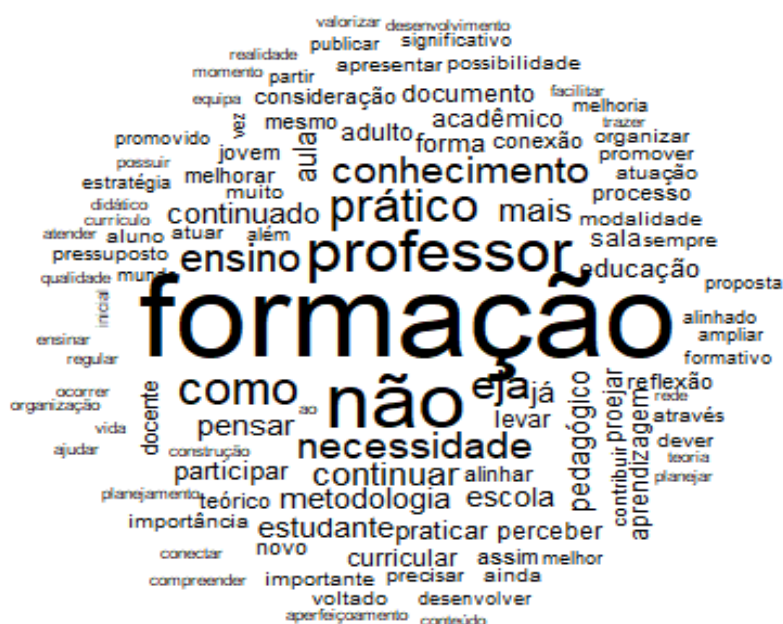
FONTE: Gráfico produzido pelo software IRaMuteQ 0.7 alpha 2 com base na análise do banco de dados produzido pelo autor, 2023

Posteriormente, procedeu-se à análise da estrutura da nuvem de palavras, que se destaca visualmente por apresentar as palavras dispostas em formato de nuvem, com tamanhos diferenciados, levando em consideração acomodação proporcional à

importância (representatividade) no corpus textual, baseada no indicador de frequência.

Essa abordagem visual permite uma visualização intuitiva e impactante das palavras mais frequentes, destacando aquelas que possuem maior relevância dentro do conjunto de dados analisado, o que nos direciona a uma percepção sobre a importância das palavras no contexto da formação de professores (as), com realce nas palavras: formação, não, professor, prático, ensino, conhecimento, ensino, como, necessidade, metodologia, estudante, que pode ser perceptível na Figura 15:

Figura 15: Nuvem de Palavras na Categoria Teórica: Formação de professores(as) na EJA.



FONTE: Nuvem de palavras produzido pelo *software I RaMuteQ 0.7 alpha 2* com base na análise do banco de dados produzido pelo autor, 2023.

5.1.2 Categoria teórica: Práticas pedagógicas na EJA

No quadro a seguir, são apresentadas a distribuição de palavras e frequência de repetições na categoria temática: Prática pedagógica na EJA.

Quadro 8: Distribuição de Palavras e frequência de ocorrências na Categoria Teórica: Prática pedagógica na EJA.

	PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA	
	PALAVRAS	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS
01	Formação	33
02	Prático	31

03	Pedagógico	28
04	Não	25
05	Estudante	21
06	EJA	20
07	Professor	16
08	Realidade	16
09	Saber	13
10	Teórico	13
11	Continuado	13
12	Ensino	10
13	Mudança	10
14	Perceber	9
15	Proeja	9
16	Reflexão	8
17	Como	8
18	Mais	8
19	Partir	8
20	Alinhar	7
21	Praticar	7

FONTE: Dados produzido pelo *software IRaMuteQ 0.7 alpha 2* com base na análise do banco de dados produzido pelo autor, 2023.

Nessa categoria, foi possível a partir da análise dos dados de frequência de palavras nos textos dos(as) professores(as) evidenciar tendências e enfoques importantes em relação ao entendimento deles(as) em relação a prática pedagógica. Dentre as palavras com mais frequência, destacam-se termos relacionados à **formação, prática e pedagógico**, com formação (com 33 ocorrências), **prático** (com 31 ocorrências) e **pedagógico** (com 28 ocorrências).

Essa ênfase indica uma preocupação dos(as) professores(as) com a preparação e aperfeiçoamento para o exercício da profissão docente, assim como com a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, pois o(a) professor(a) emerge como um sujeito ativo na construção de sua própria prática e na geração de conhecimentos, por meio da interligação entre a teoria e a prática (FREIRE, 2019)

Além disso, observa-se a recorrência da palavra **estudante** (com 21 ocorrências), o que sugere que os professores estão conscientes da importância de direcionar suas práticas educativas para as necessidades e realidades dos estudantes. A referência à **Educação de Jovens e Adultos (EJA)** também é relevante, com 20 ocorrências, indicando a consideração desses estudantes e suas especificidades na reflexão pedagógica, e na adoção de práticas voltadas para este público que é composto por diferentes faixas etária.

Podemos inferir que as palavras **professor** e **realidade** (com 16 ocorrências) e **saber** (com 13 ocorrências), apontam para a valorização do papel do(a) professor(a) como mediador do conhecimento e a importância de considerar a realidade em que os estudantes estão inseridos. A busca pelo saber e a necessidade de atualização e formação continuada também são destacadas, com a presença de termos como **teórico** e **continuado** (com 13 ocorrências).

Essa análise revela-nos a preocupação dos(as) professores(as) em alinhar a formação teórica com a prática pedagógica, reconhecendo a importância de práticas reflexivas e contextualizadas.

A ênfase em palavras como **mudança** e **perceber** (com 10 e 9 ocorrências) indicam uma busca por transformações no ensino, a fim de promover uma educação mais significativa e adequada às necessidades dos estudantes. Portanto, esses dados sugerem um enfoque pedagógico voltado para a formação do professor, a valorização do estudante como protagonista do processo de aprendizagem, a reflexão sobre a prática e a busca pelo conhecimento teórico aliado à aplicação prática.

Tais fatos são facilmente percebíveis a partir da análise da similitude entre as palavras com altas frequências de repetições nos textos dessa categoria teórica, que organizaram-se em três grandes grupos semânticos: **prático, formação e pedagógico**, conectados com a palavra **professor**.

A partir da análise de similitude das palavras **prático, não, mudanças, formação**, aponta-nos para uma correlação temática e conceitual com os termos frequentemente utilizados pelos professores. Observou-se que o termo **prático** apresenta uma alta frequência de ocorrência no texto original, assim como a palavra **não**. Essa similaridade sugere que os(as) professores(as) estão preocupados(as) em direcionar suas práticas educativas de forma a proporcionar resultados significativos na aprendizagem dos estudantes.

Da mesma forma, a presença da palavra **mudanças** aponta para uma busca por transformações no processo de ensino, que direcionem a aprendizagem mais significativa na qual o conhecimento adquirido pelos estudantes seja aplicado de maneira prática e coerente, resultando em um significado mais profundo e duradouro.

No grupo de palavras **formação, reflexão, teoria, necessidades, alinhamento e melhoria**, é possível que a palavra formação e reflexão, sugere que os (as) professores(as) estão atentos à importância de uma formação sólida e contínua, conectada à reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas.

Adicionalmente, a presença da palavra teoria denota a consideração dos (as) professores (as) em relação ao embasamento teórico que sustenta suas práticas educativas. Eles reconhecem que o alinhamento entre teoria e prática é fundamental para atender às necessidades dos(as) estudantes, garantindo uma melhoria significativa nos resultados de aprendizagem, o que apontam para uma convergência conceitual no sentido de que os professores valorizam uma formação embasada, conectada à reflexão e teoria, capaz de atender às necessidades dos estudantes por meio de um alinhamento entre teoria e prática.

No grupo composto pelas palavras **pedagógico, realidade, estudante, ensino, aspecto e orientação**, a análise de similitude nos revela que a palavra pedagógica e realidade, sugere que os(as) professores (as) estão atentos à importância de abordagens pedagógicas conectadas à realidade dos estudantes, reconhecendo a necessidade de adaptar o ensino para atender às suas demandas específicas.

Adicionalmente, a presença da palavra **estudante** neste conjunto de ideias destaca a centralidade dos estudantes no contexto educacional. Os professores(as) evidenciam uma preocupação em considerar o(a) estudante como um elemento fundamental no planejamento e na implementação das práticas pedagógicas.

Certamente o discente da EJA é um jovem ou adulto dotado de direitos e que devem ser assegurados a sua oferta na perspectiva da equidade, mesmo que na atualidade seja ofertado parcialmente e em padrões desiguais (MOURA, 2023).

Do mesmo modo, a palavra ensino nesse grupo, destaca a relevância dos (as) professores(as) no processo de transmissão de conhecimento aos estudantes. Essa conexão evidencia a importância de uma orientação pedagógica adequada, visando proporcionar um ensino de qualidade e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse interim, é possível perceber que os (as) professores(as) valorizam abordagens pedagógicas conectadas à realidade, inserindo o estudante como elemento central do processo de ensino. A figura 16 apresenta o gráfico da análise de similitude das palavras dessa categoria teórica.

Figura 16: Gráfico da análise de similitude da categoria teórica prática pedagógica na EJA.

5.1.3 Categoria teórica: Ensino e Aprendizagem na EJA/Proeja

No quadro a seguir, são apresentadas a distribuição de palavras e frequência de repetições na categoria temática: Ensino e Aprendizagem na EJA/Proeja.

Quadro 9: Distribuição de Palavras e frequência de ocorrências na Categoria Teórica: Ensino e Aprendizagem na EJA/Proeja.

	ENSINO E APRENDIZAGEM NA EJA/PROEJA	
	PALAVRAS	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS
01	Ensinar	35
02	Aprender	22
03	Aluno	12
04	Conhecimento	11
05	Aprendizagem	10
06	Conteúdo	9
07	Proeja	9
08	Partir	9
09	Mesmo	8
10	Profissional	8
11	Como	8
12	Gerar	7
13	Ao	7
14	Ensino	6
15	Concepção	6
16	Realidade	6
17	Algo	5
18	Professor	5
19	Estudante	5
20	Novo	5
21	Sujeitar	5

FONTE: Dados produzido pelo *software IRaMuteQ 0.7 alpha 2* com base na análise do banco de dados produzido pelo autor, 2023.

Nessa categoria teórica pretendeu-se descobrir os aspectos centrais relacionados ao ensino e à aprendizagem, a partir das concepções e das experiências dos(as) professores (as). Nessa análise, destaca-se o termo **ensinar** que teve nos textos dos docentes 35 ocorrências, o que evidencia um olhar atento sobre a questão de transmitir conhecimentos e competências aos estudantes.

Esse foco na ação de ensinar está intimamente ligado à palavra **aprender** (com 22 ocorrências), que indica a importância da construção do conhecimento por parte dos estudantes. Essas palavras-chave refletem a perspectiva do processo educativo como uma interação entre professor(a) e estudante, em que a transmissão de conhecimento e a sua assimilação são fundamentais.

Além disso, a presença da palavra **aluno** (com 12 ocorrências) reforça a centralidade do(a) estudante no contexto educacional, demonstrando que os(as) professores(as) estão cientes de que a aprendizagem ocorre por meio dos estudantes, e é necessário considerar suas características, necessidades e potencialidades.

A busca por uma aprendizagem significativa é corroborada pela frequência das palavras **conhecimento** (com 11 ocorrências) e **aprendizagem** (com 10 ocorrências), indicando uma preocupação em desenvolver processos educativos que promovam a construção ativa e a apropriação do conhecimento pelos(as) estudantes.

Outras palavras relevantes que tiveram citações são **conteúdo** e **Proeja** (com 9 ocorrências), que apontam para a importância de selecionar e estruturar os conteúdos de ensino, considerando sua relevância e adequação ao contexto do ensino de jovens e adultos.

Esses dados sugerem a necessidade de abordar conteúdos significativos e contextualizados, com foco nas demandas dos estudantes, como indicado pelas repetições das palavras **partir** (com 9 ocorrências) e **mesmo** (com 8 ocorrências). A formação profissional dos docentes é valorizada nos textos com as palavras **profissional** (com 8 ocorrências) e **professor** (com 5 ocorrências), indicando a busca por um corpo docente preparado e atualizado, que a partir das correlações, é possível percebermos três grupos semânticos conectados: **ensinar, aprender e conhecimento**.

Na análise de similitude encontramos no grupo ensinar em três ramificações: a **primeira ramificação** formada pelas palavras **transmitir, compreender e saber** que apresentam simetrias em relação à ação de compartilhar conhecimentos e competências. Isso indica a importância do(a) professor(a) como mediador(a) na transmissão e na compreensão do saber, sugerindo uma abordagem pedagógica focada na transmissão de conteúdos e na compreensão destes por parte dos estudantes.

Na **segunda ramificação** formada pelas palavras **conteúdos, desenvolver e curricular** estão conectadas, ressaltando a necessidade de selecionar e estruturar conteúdos de ensino de forma a promover o desenvolvimento dos(as) estudantes. A referência ao aspecto curricular reforça a relevância de um planejamento curricular coerente, delineado e alinhado às metas educacionais e que considere os objetivos educacionais e as necessidades dos estudantes.

Na **terceira ramificação** encontramos as palavras **possibilidades, profissional e crescimento** apresentam uma relação que enfatiza as oportunidades e o potencial de crescimento tanto para o(a) professor(a) quanto para os(as) estudantes. Isso sugere a importância de uma formação profissional contínua e da valorização das possibilidades de aprimoramento e desenvolvimento profissional, do crescimento e aprendizagem dos estudantes ao longo do processo educativo.

Portanto, a análise dos dados de frequência de palavras revela uma abordagem pedagógica centrada no processo de ensinar e aprender, com atenção especial aos estudantes e à construção do conhecimento. A relevância dos conteúdos, a contextualização, a formação profissional, que age como um processo transformador de competências em relação a atividade docente (BARBIER, 2013) e a valorização da realidade e das necessidades dos estudantes emergem como aspectos cruciais para promover uma aprendizagem significativa e efetiva.

Encontramos afinidades no grupo **conhecimento**, formado pelas palavras **conhecimento, novo, troca, concepção e adquirir** que apresentam uma relação estreita relacionada à construção e à aquisição de novos saberes.

Nesse grupo a palavra **conhecimento** é o centro dessa análise e está intimamente ligado aos demais, em que o **novo** aponta inovação e renovação do conhecimento, a palavra **troca** sugere a interação e a compartilhamento de informações e conhecimentos entre professores(as) e estudantes. Essa troca é fundamental para a construção coletiva do conhecimento e a promoção de aprendizagens significativas.

A presença da palavra **concepção** indica a importância das perspectivas e das visões de mundo que permeiam o processo de aquisição do conhecimento, favorecendo uma compreensão ampla e contextualizada, que reforça a ideia de aquisição e assimilação do conhecimento.

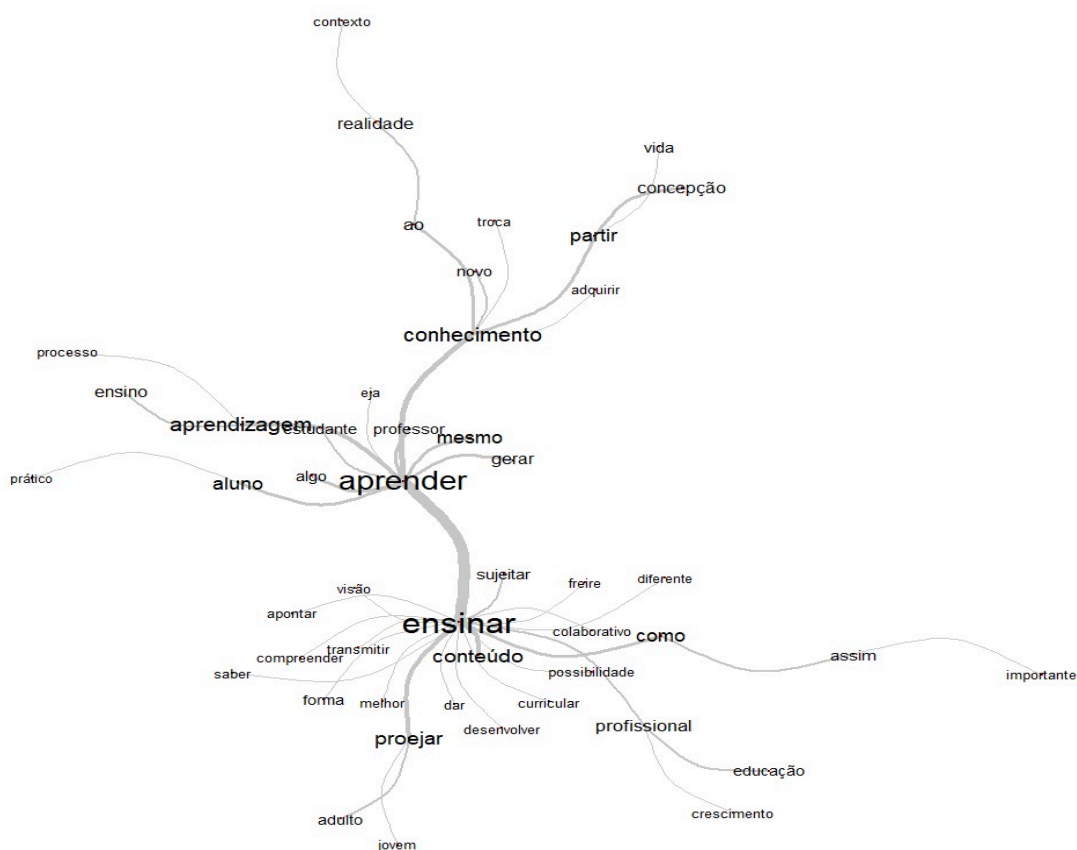
As palavras no grupo **aprender** formado pelas palavras **gerar e aprendizagem** desvela que as palavras aprender, gerar e aprendizagem enfatizam natureza ativa e dinâmica do processo de aquisição de conhecimento.

Nesse contexto, a palavra aprender está intrinsecamente ligada com as demais, direcionando a ação de adquirir conhecimento, habilidades e competências por meio de experiências, estudos e interações., enquanto a palavra gerar complementa essa ideia ao indicar o ato de criar, produzir ou originar conhecimento a partir do processo de aprendizagem, que destaca importância de compreender o processo de

assimilação, internalização e aplicação do conhecimento adquirido. A aprendizagem envolve a construção de significados e a transformação de informações em conhecimento utilitário.

Apresentamos na Figura 18 encontramos o gráfico da análise de similitude das palavras dessa categoria teórica ensino e aprendizagem na EJA/Proeja.

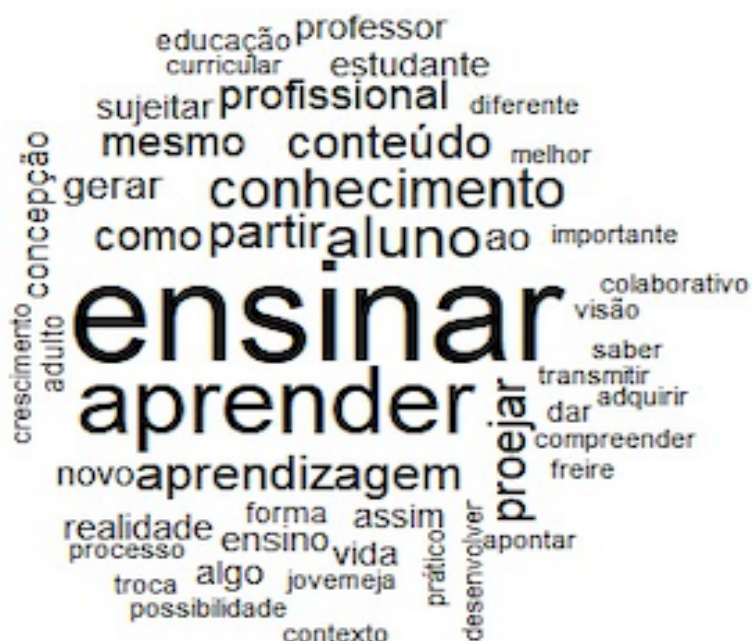
Figura 18- Gráfico da análise de similitude da Categoria Teórica: Ensino e Aprendizagem na EJA/Proeja.



FONTE: Gráfico produzido pelo software IRaMuteQ 0.7 alpha 2 com base na análise do banco de dados produzido pelo autor, 2023

Apresentamos na Figura 19 a nuvem de palavras que permite uma visualização das palavras mais frequentes dentro do conjunto de dados analisado na categoria teórica ensino e aprendizagem na EJA/Proeja.

Figura 19: Nuvem de Palavras na Categoria Teórica: Ensino e Aprendizagem na EJA/Proeja.



FONTE: Nuvem de palavras produzido pelo software IRaMuteQ 0.7 alpha 2 com base na análise do banco de dados produzido pelo autor, 2023.

5.1.4 Categoria teórica: Projeto Político Pedagógico

Apresentamos no Quadro 10 a distribuição de palavras e frequência de repetições na categoria temática: Projeto Político Pedagógico.

Quadro 10: Distribuição de Palavras e frequência de ocorrências na Categoria Teórica: Projeto Político Pedagógico.

	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	
	PALAVRAS	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS
01	Não	18
02	Formação	17
03	Professor	13
04	Ensino	11
05	Estudante	8
06	EJA	8
07	Estar	8
08	Aula	7
09	Necessidade	6
10	Ensinar	6
11	Sala	5
12	Prático	5
13	Aluno	4
14	Seguir	4

15	Como	4
16	Dia	4
17	Mais	4
18	Realidade	4
19	Sempre	3
20	Mesmo	8
21	Voltado	3

FONTE: Dados produzido pelo *software IRaMuteQ 0.7 alpha 2* com base na análise do banco de dados produzido pelo autor, 2023.

A análise dos dados de frequência das palavras nos fragmentos de textos nessa categoria teórica sugere que a palavra **não** (com 18 ocorrências), presença de negações e ressalvas nas discussões em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP), o que indica uma atenção para identificar limitações ou aspectos a serem evitados no contexto do ensino.

Além disso, a palavra **formação** (com 17 ocorrências) é recorrente, evidenciando a importância que os(as) professores(as) atribuem ao desenvolvimento de suas competências e habilidades. A busca por uma formação sólida e contínua demonstra a preocupação em aprimorar suas práticas pedagógicas a partir do PPP, corroborando com a negativa de não conhecer ou não validar o PPP da escola.

A presença da palavra **professor** (com 13 ocorrências) destaca o papel central do profissional da Educação nesse fragmento de texto. Isso sugere que os(as) professores(as) estão discutindo sua própria prática e a relevância de seu papel na sala de aula, tais argumentos são reforçados pela menção da palavra **ensino** (com 11 ocorrências) e **estudante** (com 8 ocorrências).

A alta frequência dessas palavras indica uma preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, bem como com as necessidades e características dos(as) estudantes. Esses termos reforçam a importância de adaptar as práticas pedagógicas às demandas e realidades dos(as) estudantes, proporcionando uma educação mais significativa.

Portanto, a partir dessa análise é possível compreender que os aspectos negativos e limitações no contexto do ensino, refere-se ao desconhecimento ou não validação do PPP, como um documento que organiza, identifica desafios e objetivos a serem superados. Compreende-se que o PPP é um documento que norteia a organização e o funcionamento da escola, estabelece objetivos, metas e diretrizes que a escola deve seguir, então se pensar em PPP é pensar em formação de

professores(as) para que estes compreendam como a escola está organizada, quais são seus objetivos, diretrizes e desafios que devem ser superados.

Com base na análise de similitude existente entre as palavras nessa categoria teórica é possível compreender que a partir da formação de professores(as) há compreensões de que o não conhecimento da existência e do conteúdo do PPP pode comprometer as estratégias de ensino e com isso um distanciamento entre o ensinar e melhorar a realidade dos estudantes.

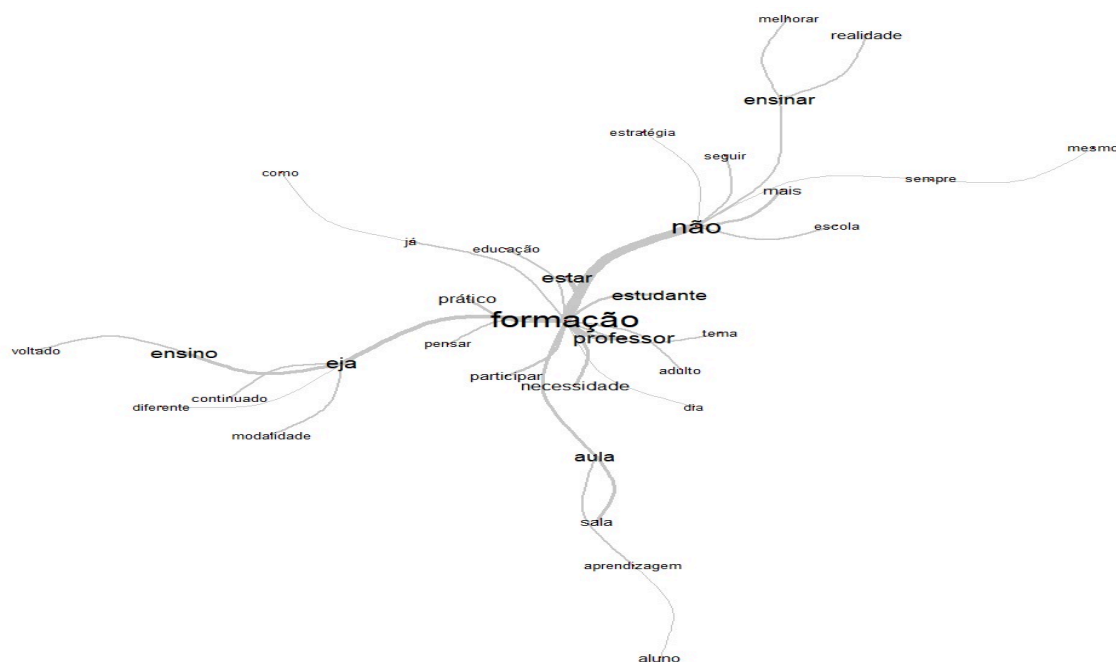
Em contraponto a essa percepção é possível que a partir do PPP as formações (as) ganhem um sentido, pois conhecedores dos desafios, das diretrizes e objetivos, as formações de professores(as) servirão às necessidades dos docentes, e com isso a aula e aprendizagem ganha uma percepção diferenciada, uma vez que o próprio docente refletirá sobre a sua prática (FREIRE, 2019).

Em se tratando de EJA/Proeja, o ensino ganha uma roupagem diferenciada, no contexto educacional, pois visa atender às necessidades de pessoas que não tiveram acesso ou concluíram seus estudos na idade regular, ou seja, pessoas que são dotadas de saberes adquiridos ao longo de sua vida (MOURA, 2023).

O ensino na EJA busca ir além da transmissão de conteúdos, incentivando a reflexão crítica, a autonomia e a construção de identidades como estudantes. Com enfoque na valorização das experiências e na contextualização dos conhecimentos, o com propósito de contribuir para a formação integral dos(as) estudantes, resgatando sua autoestima, fortalecendo sua cidadania e proporcionando oportunidades de inserção em diferentes esferas da sociedade.

Apresentamos na Figura 20 o gráfico da análise de similitude das palavras dessa categoria teórica. Projeto Político Pedagógico.

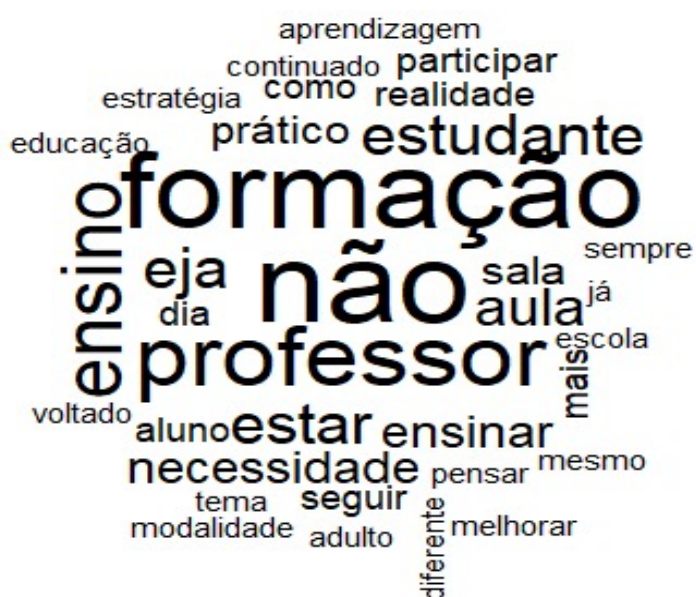
Figura 20 - Gráfico da análise de similitude da categoria teórica Projeto Político Pedagógico.



FONTE: Gráfico produzido pelo software IRaMuteQ 0.7 alpha 2 com base na análise do banco de dados produzido pelo autor, 2023.

Apresentamos na Figura 21 a nuvem de palavras que permite uma visualização das palavras mais frequentes dentro do conjunto de dados analisado na categoria teórica projeto político pedagógico.

Figura 21- Nuvem de Palavras na categoria teórica projeto político pedagógico.



FONTE: Dados produzido pelo software IRaMuteQ 0.7 alpha 2 com base na análise do banco de dados produzido pelo autor, 2023.

A nuvem de palavras destacadas no texto enfatiza a importância de elementos fundamentais na área da Educação, tais como **formação, professor, ensino e sala de aula**. Esses termos representam o cerne do processo de ensino e aprendizagem, ressaltando o testemunho do papel do(a) professor(a) como um agente central nesse contexto.

A menção à **formação e continuado** é especialmente significativa, uma vez que realça o valor da atualização e aprimoramento constante dos docentes. A busca por estratégias inovadoras e eficazes para a transferência de conhecimento é crucial para acompanhar as transformações sociais e tecnológicas, permitindo que os (as) professores(as) atendam às necessidades dos(as) estudantes de maneira cada vez mais eficiente.

Nesse contexto, é fundamental destacar a importância da participação ativa dos estudantes no processo educacional. Quando os(as) estudantes são incentivados(as) a se envolverem de forma ativa, eles(as) têm a oportunidade de estabelecer conexões significativas entre os conteúdos ensinados na sala de aula e suas próprias experiências de vida e contexto.

Esse envolvimento ativo não apenas promove uma aprendizagem mais profunda e significativa, mas também fortalece o papel dos(as) estudantes como sujeitos ativos de seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Assim, ao considerar a centralidade dos(as) estudantes na Educação, os(as) professores(as) não apenas promovem a equidade, como também capacitam os discentes a se tornarem agentes de sua própria educação. O compromisso em envolver os(as) estudantes contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de aplicar o conhecimento adquirido de maneira relevante em suas vidas cotidianas.

Na seção a seguir, abordaremos as análises fundamentadas nas **três fases** que compõem a Análise Textual Discursiva (ATD): **Unitarização, Categorização e Metatextos**. Essas etapas metodológicas foram aplicadas ao *corpus* coletado, permitindo uma compreensão abrangente e aprofundada dos dados obtidos.

No tópico em questão, serão apresentados os procedimentos executados em cada fase, enfatizando a herança da unitarização na identificação das unidades de sentido pertinentes nos discursos dos participantes. Além disso, será abordada a categorização, que agrupou essas unidades em temas e padrões coerentes,

forneendo direcionamento para a construção de metatextos que dissertam sobre as impressões dos professores, ancorados em referências.

5.2 Análise Textual Discursiva: procedimentos e resultados que emergem da pesquisa

Na Análise Textual Discursiva (ATD) foi possível fazer análises a partir da descrição e interpretação dos dados gerados por meio dos questionários (Apêndice A), que serviram de registro para a pesquisa. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2020), esse tipo de pesquisa não tem a intenção de testar hipóteses, mas sim aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados, por meio de uma análise rigorosa e criteriosa dos textos existentes (*a priori*) ou produzidos durante a pesquisa (emergentes), denominados de *corpus*.

A descrição e interpretação dos dados gerados são ancorados na visão hermenêutica e fenomenológica como estratégia de compreensão do fenômeno formação de professores (as) de maneira plural, heterógena e transversal.

Nesse sentido, Moraes e Galiuzzi (2020) afirmam que, na ATD, os investigadores são gradualmente instigados a manifestar seus conceitos, análises e sínteses, promovendo novas compreensões sobre a unitarização e categorização, de forma ativa e autoral.

Além dos trabalhos de Moraes e Galiuzzi (2020) que nos alicerçam, há também como fundamentação da ATD, estudos realizados por Marcelino (2012), Maciel-Cabral (2021), Campos (2022) e Cunha (2022), os quais certamente aprenderam para o aprimoramento e aprofundamento desta metodologia.

5.2.1 Unitarização na ATD: unindo fios de significados

Na Análise Textual Discursiva (ATD), a etapa inicial de unitarização é localizada pelo processo de separar as peças (**leitura e significação**), desmontar os textos e dividi-los em fragmentos (**delimitação do *corpus***), agrupando-os com base nos sentidos (**impregnação**) que esses fragmentos enunciam em relação aos significados do fenômeno da formação de professores(as) e esses procedimentos têm como objetivo produzir unidades de significados (CAMPOS, 2022).

A Figura 22 apresenta as fases da etapa inicial da Unitarização: leitura e significação; delimitação do *corpus* e impregnação.

Figura 22 – Fases da Etapa Inicial da Unitarização



FONTE: elaboração própria a partir de Campos (2022)

A imersão nos textos dos participantes da pesquisa se torna essencial para perceber suas inscrições e buscar compreensões e significados (MACIEL-CABRAL, 2021), o que exige aprofundar-se nos trechos dos participantes para, então, interpretá-los.

Nessa fase, o processo de fragmentação e desconstrução textual prosseguiu a partir das leituras cuidadosas dos textos, com o objetivo de direcionar a construção de unidades de significado ou análise. Contudo, perceber-se que extrair novas amostras dos fragmentos não é uma tarefa fácil, sem desconsiderar os entendimentos presentes no texto empírico (MORAES; GALIAZZI, 2020).

A importância da leitura e interpretação tornou-se evidente como um passo crucial na análise dos textos referenciados, pois facilita a identificação e contém as unidades de significado (CUNHA, 2022). Essa abordagem exige do pesquisador uma postura vigilante e perspicaz, na qual ele busca discernir as sutilezas e nuances presentes nas narrativas dos participantes.

Ao imergirmos nos textos, colocamo-nos em contato direto com as perspectivas dos participantes da pesquisa, permitindo uma interpretação mais rica e fundamentada. O processo de desconstrução textual também exigiu cuidado e atenção, para que as novas ocorrências possam emergir sem desconsiderar as informações contextuais presentes nos dados empíricos.

Após a apresentação sobre a importância de imergir nos textos e compreender os significados que emergem, o processo de unitarização teve início com a organização dos textos que constituem o *corpus*, seguindo um método de

identificação e codificação. Para isso, foram utilizados os seguintes códigos alfanuméricos: **PROF01Q1** - onde **PROF** identifica os(as) professores(as) participantes da pesquisa, numerados de 01 a 12; **Q** representa as quatro questões que relacionam-se as categorias teóricas, em seguida, a numeração de 01 a 04 para cada questão.

Usou-se a ordem alfabética dos nomes dos professores e professoras lotados(as) nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Pau D'Arco do Piauí, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no segundo segmento, com oferta de cursos do Proeja, para indicar a autoria dos textos analisados.

O uso dessa possibilidade foi possível a realização de análises recursivas, permitindo “em qualquer momento da análise, retornar ao texto inicial completo de onde foi extraída a unidade” (MARCELINO, 2012, p.99).

Apresentamos a seguir fragmentos dos textos dos(as) professores(as) como resposta à primeira pergunta sobre a concepção de formação continuada e suas reflexões sobre a prática pedagógica na EJA com o Proeja.

No Quadro 11 apresentamos os destaques nos fragmentos, como parte da unitarização dos textos dos(as) professores(as) em relação às percepções sobre formação continuada.

Quadro 11 – Fragmentos e unidades de sentido sobre formação continuada.

CÓDIGO	FRAGMENTOS EM DESTAQUES	UNIDADE DE SENTIDO
PROF01Q1	[...] A formação continuada é uma forma que o professor tem de se preparar para o futuro;	Formação continuada de professores(as) como forma de fortalecimento da prática pedagógica
PROF02Q1	[...] A formação continuada é como uma forma de reciclar nossos conhecimentos , com ela o professor tem acesso ao que há de mais novo na área de atuação e em didática e metodologias de ensino;	
PROF03Q1	[...] Concebo que a formação continuada, pois elas podem ajudar com novas estratégias de ensino e abordagem do conteúdo em sala de aula diária em classe;	
PROF04Q1	[...] A formação continuada podemos ter novas formas didáticas de trabalhar com nossos alunos e com isso desenvolver as habilidades destes estudantes;	
PROF05Q1	[...] É uma formação continua dos professores para ampliar saberes e tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo , com uso de metodologia de aulas expositivas com slides e participação dos alunos;	
PROF06Q1	[...] Concebo a formação continuada como distante das necessidades dos professores , a pesar que compreendo que a mesma favorece momentos formativos para que os professores estejam munidos de reflexões sobre teoria e prática , que na realidade.	
PROF07Q1	[...] A formação continuada é como uma formar de reciclar o conhecimento e espaço que posso compartilhar minha	

	experiência de vida com discentes buscando sempre inspiração e sempre buscando o melhor para todos;	
PROF08Q1	[...] As formações continuadas são necessárias, pois através das suas metodologias destas formações o ganho de conhecimento atualizando é de suma importância para melhorar nas práticas , o que não geram reflexões sobre a nossa prática pedagógica ;	
PROF09Q1	[...] Compreendo que as formações continuadas são processo de aperfeiçoamento dos saberes a atividade profissional , que sempre através da sua metodologia promovem trocas de experiências, mas nem sempre asseguram a reflexão sobre a nossa prática pedagógica ;	
PROF10Q1	[...] As formações continuadas são compreendidas como uma estratégia para construção da identidade profissional, embora a maioria destas formações não adotam metodologia que promove reflexões sobre a prática pedagógica , pois não apresentam por meio de situações concretas e exemplos e apresentações de casos que permitem alinhar teoria e prática;	
PROF11Q1	[...] Entendo que as formações continuadas são momentos de enriquecimento do conhecimento e que em cada formação continuada aprendemos mais e melhoramos nossa metodologia de ensino, pois em cada formação há possibilidades de aprimorar mais o que eu aprendi na minha formação acadêmica;	
PROF12Q1	[...] Compreendo as formações continuadas como sendo momento de aperfeiçoamento e inovação da prática pedagógica do professor, mas infelizmente não promove reflexão sobre a prática pedagógica , uma vez não que não são pontuados exemplos práticos;	
PROF01Q1	[...] os programas de formação continuada que já participei possibilitaram o meu desenvolvimento profissional e atualização de conhecimentos docentes, assim como a conduzir a análise e reflexão sobre a nossa prática o que podem proporcionar uma atuação profissional mais alinhada aos novos tempos;	Desalinhamento das formações continuadas com a prática reflexiva
PROF02Q1	[...] ela pode apresentar importância de conectar-se com a nossa formação, mas nem sempre existe uma correlação e motivação no desenvolvimento da prática , pois elas não são pensadas na maioria das vezes levando em consideração o chão da escola;	
PROF03Q1	[...] percebo que nestas formações, levando em consideração a visão freiriana prevalece no ato de ensino e aprendizado de nossos alunos , [...] considero que elas são muito importantes para nós profissionais da educação para melhorar nossas práticas pedagógicas . As formações que já participei tive novas visões para criar métodos diferenciados para trabalhar com nossos alunos, atingindo assim as habilidades necessárias;	
PROF04Q1	[...] As formações de certa forma podem ter conexão com nossa formação, mas é raridade termos formações voltadas ou alinhadas nas nossas necessidades e formações , o que são importantes, mas não são organizadas levando em consideração a ação do professor em sala de aula, as formações que já participei e que foram muitas, estas melhoram a prática do professor;	
PROF05Q1	A proposta de formação continuada do município é de grande relevância para a comunidade escolar, ajuda na execução de uma prática mais reflexiva e significativa , mas não dialoga com as necessidades dos professores , pois a cada encontro;	

PROF06Q1	[...] não são pensadas para isso, principalmente para os professores da Educação de Jovens e Adultos, que não faz refletir sobre as ações no chão da escola e nem com a ampliação das metodologias;	
PROF07Q1	[...] nas formações as metodologias não permitem a reflexão sobre a nossa prática , são algo pensado não para ajudar o professor, apenas para apresentar novos conceitos teóricos e nada de práxis em sala de aula;	
PROF08Q1	[...] suma importância para melhorar nas práticas , o que não geram reflexões sobre a nossa prática pedagógica , pois não promove compreensão acerca das especificidades da Educação de Jovem e Adulto, mais ainda;	
PROF09Q1	[...] As formações continuadas promovidas pela minha escola não contribuem para melhoria de minha prática em sala de aula , mesmo sendo uma ferramenta de ensino aprendizagem que capacita profissionais;	
PROF10Q1	[...] Em relação as possibilidades de conexão destas formações com a formação acadêmica inicial, não se percebe que haja , pois a formação acadêmica em si é muito incompleta e a formação continuada está mais alinhada com as nossas necessidades dos professores, o que não são levadas em consideração;	
PROF11Q1	[...] não são voltadas para os professores da EJA, pois não estão alinhadas com os documentos referência para Educação de Jovens e Adultos e com isso não estão voltadas para as necessidades dos professores ;	
PROF12Q1	[...] formação específica para os professores da EJA, geralmente são atrelados a formação para professores da modalidade regular e não EJA . As formações continuadas promovem conexão com a formação inicial, pois sou pedagoga, mas na prática como docente da EJA não vejo, pois não possui conexão com as nossas necessidades formativas para atuar nesta modalidade de ensino ;	Necessidades de formações continuadas alinhadas aos documentos orientadores do EJA/Proeja
PROF01Q1	[...] a imersão nos pressupostos do Proeja, percebe-se que os professores precisam mudar a sua prática e como ensinar, para que os jovens e adultos possam ter aulas articuladas e alinhadas com o mundo do trabalho e as tecnologias ;	
PROF02Q1	[...] a questão do Proeja na educação de jovens e adultos, como sendo uma proposta de organização do ensino e aprendizagem para este público;	
PROF03Q1	[...] As formações devem ser pensadas como forma do professor planejar pensando no seu público e com isso inserir os conhecimentos da escola de forma dialógica com os conhecimentos que eles já possuem, o que não vemos nas formações atuais;	
PROF04Q1	[...] que precisamos urgente uma formação voltada para as necessidades dos estudantes e que este com o Proeja vai além daquele que já estamos acostumados, então uma formação continuada que aprofunde os conhecimentos teóricos, que possa alinhar os conhecimentos dos estudantes e o nosso como professor da EJA ;	
PROF05Q1	[...] o que na prática não acontece, são formações que não são pensadas a partir dos documentos curriculares e das necessidades dos professores , o que será desafiador levando em consideração os pressupostos do Proeja;	
PROF06Q1	[...] equipe pedagógica da escola organize as formações continuadas levando em consideração os documentos curriculares e as necessidades dos professores da EJA ;	

PROF07Q1	[...] pois não são formações que aperfeiçoem a prática dialógica entre os conhecimentos prévios dos estudantes da EJA e os conteúdos da escola;	
PROF08Q1	[...] as formações continuadas são importantes quando são pensadas a partir das necessidades dos professores em saber formar uma relação em que o estudante da EJA possa ver significados no que ensinamos em sala de aula e sua vida no dia a dia;	
PROF09Q1	[...] como pressuposto do Proeja, os gestores não pensam assim, não recorrem aos documentos curriculares que norteiam o ensino e nem dão importância para o que realmente os professores precisam e com isso;	
PROF10Q1	[...] as formações promovidas pela rede não são muito eficazes e em se tratando dos pressupostos do Proeja, percebesse o quanto complexo é o mundo do trabalho e possibilitasse que docentes adaptasse seus currículos às necessidades dos estudantes, segue como uma das necessidades formativas básicas para os professores que atuam na EJA;	
PROF11Q1	[...] As formações para os professores da EJA, não estão alinhadas com os documentos referência para Educação de Jovens e Adultos e com isso não estão voltadas para as necessidades dos professores, que podem levar a planejamento que valorize os saberes trazidos pelos estudantes da EJA, e assim realizar um planejamento voltado para valorização destes saberes e o mundo do trabalho, como determina os pressupostos do Proeja;	
PROF12Q1	[...] A formação continuada alinhada ao documento orientador da EJA, deveria focar nos pressupostos e como desenvolver a prática docente valorizando o sujeito que participa do Proeja e como planejar uma aula significativa para este público;	

FONTE: elaboração própria (2023)

É possível a partir da análise do Quadro 11, destacar as evidências contidas nas percepções dos(as) professores(as) em relação a formação continuada e seu impacto no fortalecimento da prática pedagógica provaram a existência de opiniões e experiências diversas, o que aponta para unidades de sentido de desalinhamento percebido entre as formações continuadas ofertadas e a prática reflexiva desejada pelos(as) professores(as).

Muitos relatam que as formações nem sempre fornecem um espaço adequado para a reflexão sobre sua própria prática pedagógica, sendo mais focados em conceitos teóricos do que em situações concretas de sala de aula, o que essa ausência de reflexão sobre a prática pedagógica nas formações pode limitar o desenvolvimento profissional dos educadores.

Entretanto, outra unidade de sentido importante é a necessidade de formações continuadas que estivessem atentas aos documentos orientadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Programa Nacional de Integração da Educação

Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja). Os (as) professores(as) destacam a adesão a uma abordagem que consideram as especificidades dessa modalidade de ensino e que favorecem o diálogo entre os conhecimentos prévios dos estudantes da EJA e os conteúdos escolares.

Essa conexão com os documentos curriculares orientadores pode contribuir para uma prática mais significativa e contextualizada, valorizando as experiências dos alunos e preparando-os para o mundo do trabalho.

As unidades de sentidos dissertadas acima, são entendidas como um processo de construção a partir de movimento progressivo do julgamento do pesquisador executa um papel fundamental (MORAES; GALIAZZI, 2020), o que permitirá validar ou não a partir da relação com dessas unidades com os objetivos, finalidades de interpretação e descrição do fenômeno investigado.

No Quadro 12 apresentamos os destaques nos fragmentos dos textos dos(as) professores(as) como resposta à segunda pergunta sobre formação continuada e como ela está alinhada com a prática pedagógica na EJA com o Proeja.

Quadro 12 – Fragmentos e unidades de sentido sobre formação continuada alinhada à prática pedagógica na EJA com o Proeja.

CÓDIGO	FRAGMENTOS EM DESTAQUES	UNIDADE DE SENTIDO
PROF01Q2	[...] A prática pedagógica é algo complexa, que acontece em diferentes espaços e tempos; [...] elas não estão alinhadas com a prática do professor, [...] e não são pensadas a partir das necessidades dos professores e com isso não permite uma reflexão crítica e com isso não há como melhorar.	Presença excessiva de teoria nas formações continuadas e práticas desalinhadas da realidade
PROF02Q2	[...] A prática pedagógica é originada a partir de muito esforço do professor [...] e as formações atuais não promovem reflexão para mudanças de atitudes em relação às práticas pedagógicas;	
PROF03Q2	[...] na formação continuada de professores, há muita teoria e pouca prática o que não gera momentos reflexivos e críticos, que conduza ao professor a perceber que precisa melhorar a sua prática;	
PROF04Q2	[...] As formações continuadas possibilitam desenvolvimento de reflexão sobre o fazer pedagógico; [...] esta prática pedagógica ainda tem fortes traços da influência do ensino na modalidade regular.	
PROF05Q2	[...] A minha prática é planejada e executada de acordo com a realidade dos sujeitos envolvidos com resultados significativos, que são pensados a partir de formações continuadas voltadas para as minhas necessidades;	
PROF06Q2	[...] as formações continuadas estão alinhadas a minha prática pedagógica de forma crescente, mas com forte presença da teoria, uma vez que nestas formações são apresentadas orientações teóricas que são essenciais a realização do ensino;	

PROF07Q2	[...] As formações continuadas estão alinhadas com os pressupostos teóricos de outra modalidade de ensino e não para a EJA , uma vez que esta modalidade exige uma prática pedagógica que socialize de forma dialógica os diferentes saberes ,	
PROF08Q2	[...] Não percebo alinhamento das formações continuadas com as necessidades características da EJA , [...] não foi pensada para os professores da EJA , por isso é presente que os professores da EJA desenvolvam práticas pedagógicas que eram para o público infantil para o público adulto,	
PROF09Q2	[...] Hoje as formações continuadas estão mais voltadas para uma prática pedagógica voltada para trabalhar conteúdos e competências superando os desafios de aprendizagem no cenário atual ;	
PROF10Q2	[...] As formações devem estar alinhadas com a prática pedagógica como estratégia para alcance de resultados e transformação dos estudantes da EJA , quando essas formações acontecem, elas possibilitam uma reflexão em torno do que vem dando certo e do que vem dando problemas.	
PROF11Q2	[...] As formações continuadas que tenho participado está muito direcionada para a teoria e pouca reflexão sobre a prática , o que nos direciona para uma prática pedagógica planejada seguindo as orientações didáticas da secretaria;	
PROF12Q2	[...] Minha prática pedagógica é planejada seguindo as orientações da secretaria, seguindo uma proposta de conteúdos para o público da EJA , [...] não há espaços para uma reflexão crítica sobre nossa prática e não há um alinhamento entre os saberes pedagógicos contidos nos pressupostos teóricos do Proeja e EJA	
PROF01Q2	[...] A prática pedagógica alinhada aos saberes teóricos com os aspectos políticos pedagógicos dos pressupostos do Proeja FIC , deva ocorrer durante a formação, que possa ressignificar a prática do professor para melhor atender ao público da EJA ;	Formações continuadas com vínculo entre teoria, documentos orientadores e realidade dos estudantes
PROF02Q2	[...] mais ainda precisa considerar as necessidades do chão da escola, alinhadas aos aspectos políticos pedagógicos do Proeja , para transformar significante a prática do professor.	
PROF02Q3	[...] prática pedagógica alinharem os saberes teóricos dos documentos curriculares e pressupostos do Proeja , basta focar no que o professor precisa saber e valorizar no estudante e como este consegue ver o mundo e agir transformando.	
PROF02Q4	[...] As formações devem alinhar-se com os saberes teóricos dos pressupostos do Proeja/EJA a partir do estudo destes , entendendo como estes pressupostos direcionam a prática docente e como devemos organizar nossas aulas , para o aluno aprenda e tenha uma nítida valorização dos conhecimentos extras sala de aula	
PROF02Q5	[...] As formações continuadas devem contemplar os saberes teóricos com os pressupostos do Proeja e a realidade dos estudantes ;	
PROF02Q6	[...] prática sofreu poucas mudanças em relação as minhas concepções trazidas da formação inicial, pois ainda não estão alinhados os saberes teóricos emanados dos aspectos políticos pedagógicos da EJA e dos pressupostos teóricos do Proeja com a realidade dos estudantes adultos que compõe esta modalidade de ensino;	
PROF02Q7	[...] a prática pedagógica do professor da EJA, exige que estas formações devam alinhar-se tanto os aspectos teóricos do Proeja e a realidade do estudante , para então desenvolver uma postura norteadora no processo de ensino e aprendizagem na EJA;	

PROF02Q9	[...] necessita de um alinhamento com os documentos pedagógicos da EJA e do Proeja com a realidade de vida dos estudantes da EJA;	
PROF02Q10	[...] As formações fazem-nos perceber onde estão os limites e assim promover mudanças em nossas práticas, o que devem levar em consideração os saberes teóricos presentes nos aspectos político-pedagógicos da EJA e Proeja e as realidades dos estudantes.	

FONTE: elaboração própria (2023)

Essas unidades de sentido apontam para duas perspectivas distintas em relação às formações continuadas. Na primeira unidade, os(as) professores(as) expressam preocupação com a presença excessiva de teoria nas formações, o que pode resultar em práticas desalinhadas da realidade vivenciada pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que podem desmotivar e provocar evasão dos(as) estudantes pois percebem que o ambiente escolar não faz conexão com a sua realidade, e dos(as) professores(as) que frustram-se em relação ao conteúdo destas formações.

Eles destacam a necessidade de uma abordagem mais equilibrada entre teoria e prática, em que as formações alavancam oportunidades para a reflexão crítica sobre sua própria atuação em sala de aula e promovam uma maior conexão com as necessidades e contextos dos estudantes adultos.

Já na segunda unidade, os professores ressaltam o valor das formações continuadas que estabeleçam um vínculo significativo entre teoria, documentos orientadores e realidade dos estudantes da EJA. Nessa perspectiva, as formações são vistas como oportunidades para desenvolver uma prática pedagógica mais alinhada aos documentos orientadores do EJA/Proeja e com os saberes e experiências dos estudantes adultos. O foco é dado na valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes e na busca por estratégias pedagógicas que promovam uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Essas duas unidades de sentido evidenciam um ponto de tensão presente nas evidências dos professores em relação às formações continuadas. Enquanto alguns professores apontam a predominância de teoria e a falta de conexão com a realidade dos estudantes como fatores limitantes nas formações, outros destacam a importância de uma abordagem que integra teoria, documentos orientadores e experiência dos estudantes para aprimorar a prática pedagógica na EJA.

Dessa maneira, identificamos um ponto de convergência entre as duas unidades de significado ao considerar que a reflexão, a dinamicidade, a abordagem crítica e a criatividade colaborativa têm o potencial de transformar a prática por meio da integração entre a teoria e a experiência prática (SILVA, 2022).

O Quadro 13 apresenta os destaques dos fragmentos de texto dos professores sobre suas visões acerca do ensinar e do aprender no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja), como resposta à terceira pergunta.

Quadro 13 – Fragmentos e unidades de sentido sobre o ensinar e o aprender na EJA com o Proeja.

CÓDIGO	FRAGMENTOS EM DESTAQUES	UNIDADE DE SENTIDO
PROF01Q3	[...] Ensinar e o aprender são o verso e o reverso de uma mesma medalha, a educação, e implicam em uma ação colaborativa, participativa e de construção conjunta, em uma perspectiva freiriana ; [...] ensinar seria usar diferentes meios para expor o conteúdo e o aprender seria como desenvolver na sua realidade o que foi ensinado	Ensinar e aprender como ação colaborativa e dialógica
PROF02Q3	[...] O Ensinar e o Aprender é a mesma coisa, gera uma gratificação de novos avanços do nosso aluno, com uso de práticas e vivências dos nossos alunos, é uma troca de conhecimento;	
PROF03Q3	[...]assim o ensinar é dar oportunidades de conhecer novos conteúdos , como Freire [...] quando se ensina todos aprendem, é o ensinar que gera aprendizagem , como é visto no Proeja, o ensinar vai para além da transmissão de conhecimento teórico das disciplinas curriculares ;	
PROF04Q3	[...] O ensino é a melhor forma de transmitir conteúdos curriculares , [...] o aprender é gerado como algo que se faz, é uma troca de conhecimentos que conduz ao estudante a mudar de atitude pelo ensino-aprendizagem ;	
PROF05Q3	[...] Como professora de EJA a minha concepção de ensinar e aprender está baseada no dialogo igualitário com os sujeitos envolvidos a partir de sua participação ativa levando em consideração seus conhecimentos já adquiridos e potencializando suas aprendizagens ;	
PROF06Q3	[...] Na minha concepção não existe "aprender" existe aprendizado ;	
PROF07Q3	[...] O ensinar e o aprender tem uma visão colaborativa e participativa e de construção conjunta , pois o professor ao ensina, ele apresenta conhecimentos novos e científicos para os estudantes [...] esta mesma concepção do ensinar e aprender é aplicada no Proeja, pois é a maneira criada para atender jovens e adultos à educação profissional e tecnológica de forma articulada com a elevação de escolaridade e sua experiência de vida;	
PROF08Q3	[...] ensinar os conteúdos da proposta curricular e o estudante, que aprendendo, e nesta relação há uma ação colaborativa entre quem ensina e quem aprende, em uma	

	visão freiriana que parte do pressuposto de que só se ensina aprendendo e isso é bem forte no Proeja;	
PROF09Q3	[...] Quem ensina aprende também. Ensinar é construir o conhecimento e as consequências ruins ou boas de seus atos, e o aprender é vir a ter melhor compreensão de algo, como Freire; [...] aprender é a compreensão daquilo que se ensinou adquirir algum tipo de conhecimento;	
PROF10Q3	[...] Ensinar é dar possibilidades para que o aluno desenvolva habilidades e aprender é a disposição do aluno de fazer algo mediante a aprendizagem desenvolvida , alinhada ao pensamento freiriano que diz que quem ensina é o professor e quem aprende é o aluno. Esse movimento acontece de forma dialética;	
PROF11Q3	[...] Eu compreendo o ensinar a parti das concepções de Paulo Freire , em que o ensinar não é apenas transmitir conhecimentos de conteúdos escolares, mas de criar possibilidades para produção de novos conhecimentos, e a aprendizagem é originada a partir da produção de novos conhecimentos, ainda entendo que ao mesmo tempo que ensino aprendido também com meus alunos da EJA;	
PROF12Q3	[...] No Proeja o ensinar e o aprender geram um impacto positivo na autoestima e motivação dos discentes adultos quando tratados de maneiras respeitosa frentes aos seus objetivos reais;	

FONTE: elaboração própria (2023)

É possível que os trechos destacados revelem uma unidade de significação que destaca a visão do ensinar e do aprender como ações interconectadas, colaborativas e dialógicas, em consonância com as perspectivas pedagógicas de Paulo Freire.

Os(as) professores(as) enfatizam que o ensino e a aprendizagem são como faces de uma mesma moeda, que não apenas transmita teorias, mas também crie possibilidades para que os estudantes produzam novos saberes a partir de suas experiências e conhecimentos prévios.

Dentro da perspectiva freiriana, os(as) professores(as) enfatizam a relevância da abordagem participativa, na qual o diálogo igualitário e a participação ativa dos estudantes sejam fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem na EJA/Proeja. Nesse contexto, o ensino é concebido como uma oferta de oportunidades para que os estudantes desenvolvam habilidades e competências, enquanto a aprendizagem é vista como a compreensão e a aquisição de novos conhecimentos.

Além disso, a unidade de significação destaca que essa concepção do ensinar e do aprender no contexto da EJA/Proeja contribui para o fortalecimento da autoestima e motivação dos estudantes adultos, valorizando seus objetivos reais e suas experiências de vida. Essa abordagem colaborativa e empoderadora reflete os princípios do Proeja, que busca promover uma educação profissional e tecnológica

articulada com o aumento da escolaridade e o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes da EJA.

A seguir, no Quadro 14, apresentamos trechos dos textos que evidenciam as percepções dos(as) professores(as) de que as formações continuadas não são planejadas e nem executadas a partir de suas necessidades.

Quadro 14– Fragmentos e unidades de sentido sobre as formações ancoradas nas necessidades dos(as) professores(as).

CÓDIGO	FRAGMENTOS EM DESTAQUES	UNIDADE DE SENTIDO
PROF01Q4	[...] As formações que já participei são sempre as mesmas coisas, uma palestrante lendo slides com as teorias sobre como motivar o estudante a permanecer na escola, ou como desenvolver uma prática pedagógica inclusiva , em uma perspectiva para os professores que trabalham com crianças e adolescentes e não com o público adulto. Não são desenvolvidas oficinas que nos levem a ensinar de forma interessante que o estudante da EJA sinta-se motivado a frequentar a escola e aprender;	Insatisfações e descontamentos em relação às formações na EJA
PROF02Q4	[...] As formações continuadas para professores da rede ensino que eu pertencço estão mais voltadas para os professores que trabalham na educação infantil e nos ensino fundamental , pois os temas que são abordados não são destinados a nós professores da EJA, não tivemos um formação que nos apresentasse uma estratégia para alfabetizar os nossos estudantes, que nos ensinasse a priorizar a realidade dos estudantes e que nos sensibilizasse a acolher e exercer uma pratica mais humana e libertadora , mas ao contrário, são nos apresentados estratégia de melhorar o Ideb e outras coisas;	
PROF05Q4	[...] As formações que já participei focam em temas diferentes daqueles que se necessitavam em sala de aula , tais como as formas de motivação dos estudantes para a aprendizagem ou como resgatar o gosto pelo estudo nos estudantes da EJA , não se ver sentido no dia a dia e sua aplicabilidade em sala de aula. Há formações mais não se usam na sala de aula;	
PROF06Q4	[...] Podemos perceber que as formações destinadas para os professores não seguem uma linha, não há um planejamento ou projeto formativo para ajudar aos professores no dia a dia na sala de aula . São escolhidos temas que estão na moda, mas sem conexão com a prática no chão da escola;	
PROF07Q4	[...] não são atendidas as necessidades dos professores , as formações não fazem conexão com a prática , não podemos avançar, seguimos ainda de maneira insípida, com formações não planejadas;	
PROF08Q4	[...] Infelizmente as formações continuadas e até as orientações que a secretaria nos passa estão alinhadas a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental , não há temáticas para nós professores da EJA, são formações que não contribuem para	

	melhorarmos nossa metodologia e nem que nos ensinem a trabalhar com este público, que é adulto.	
PROF09Q4	[...]as formações continuadas que já participei não geraram muito resultado , pois elas estavam mais voltadas para professores de outra modalidade de ensino e não para professores da EJA , [...] refletir sobre os fatos ou conteúdos que são trabalhados na sala de aula e sua realidade ou meio social , ai sim teríamos formações alinhadas às nossas necessidades;	
PROF10Q4	[...]de formações que nos proporcionem condições de melhorarmos nossa prática de ensino , pois nosso público é diferente, somos professores em uma modalidade de ensino diferente, estamos a ensinar jovens, adultos e idosos, e que as atuais formações são pensadas para o público de estudantes crianças e adolescente, e não para nós da EJA , precisamos de formações que nos capacitem a se aproximar, a ouvir, conversar, compreender os problemas de aprendizagem e da vida mesma dos nossos alunos, para então estimularmos em nossas aulas, que levem eles a perceberem o que estão ensinando se relaciona com a vida deles .	
PROF12Q4	[...] que são apresentadas sempre estratégias de ensino mecanicamente e tradicional de seguir a risca o livro didático e a proposta de conteúdos , esquecedor de nos ensinar a valorizar a priorizar o ensino voltado para o estudante ;	

FONTE: elaboração própria (2023)

A partir desses trechos, desvelaram-nos as insatisfações e descontentamentos em relação às formações continuadas destinadas aos profissionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neles, é possível perceber que os professores expressam que elas não são adequadas às suas necessidades, pois suas ementas voltam-se para a Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental.

Ainda destacam-se a ausência de planejamento ou projeto formativo que atenda às suas demandas e que essa falta de direcionamento específico para os professores da EJA, aliada à predominância de estratégias que reforçam a abordagem tradicional, eleva sensação de estagnação e ausência de avanços nas práticas pedagógicas.

Essas percepções revelam uma carência de formação que auxilie os(as) professores(as) a desenvolverem práticas mais interessantes, motivadas e direcionadas aos estudantes da EJA. Perceba-se uma busca por formações que priorizem a realidade dos estudantes adultos, que sejam mais humanizadas, libertarias e que atendas ao contexto específico dessa modalidade de ensino.

Dos doze (12) professores(as) participantes do estudo e direcionados pelos textos das respostas de quatro perguntas foi possível perceber sete (7) unidades de

sentido, que relacionam-se ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa que é **identificar as necessidades formativas de professores(as) para atuarem no EJA/Proeja, considerando os princípios e concepções da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).**

5.2.1.1 Organização e unitarização na ATD: contextualizando os fios de significados

No processo de organização e unitarização das unidades de sentido, procedeu-se à reescrita contextualizada. Nesse sentido, os significados exigidos a ser reconstruídos e situados, sejam eles conscientes ou implícitos, pois “essas reconstruções são inevitavelmente influenciadas pelas concepções teóricas do pesquisador, suas teorias e sua visão de mundo” (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 175).

A Figura 23 apresenta as fases da etapa final da Unitarização: identificação dos fragmentos análogos; contextualização e unidades de sentidos.

Figura 23 – Fases da Etapa Final da Unitarização



FONTE: elaboração própria a partir de Maciel-Cabral (2021)

Além disso, a reescrita de cada unidade é essencial, a fim de que adquira um significado o mais completo possível em si mesmo, à luz do pesquisador e das teorias que guiam o processo de análise. Por conseguinte, a contextualização torna-se observada, uma vez que o contexto precisa ser sempre considerado, de modo a expressar de forma clara os sentidos construídos a partir de sua produção. Ou seja, é necessário ser fiel aos textos dos participantes da pesquisa.

Nessa mesma direção, Maciel-Cabral (2021) ressalta que o contexto nos obriga a transcender o plano descritivo e adentrar em uma análise mais abstrata e teórica dos dados, o que é de extrema fé.

O Quadro 15 apresenta trechos dos textos análogos dos(as) professores(as) que realçam as percepções em relação aos sentidos de suas formações continuadas, esses foram inseridos em contextos para entendimento das unidades de sentidos emergidos a partir das descrições e interpretações desses fragmentos.

Quadro 15 - Unidade de sentidos e contextualização

FRAGMENTOS ANÁLOGOS	CONTEXTUALIZAÇÃO	UNIDADE DE SENTIDO
PROF01Q1: [...] forma que o professor tem de se preparar para o futuro; PROF02Q1:[...] forma de reciclar nossos conhecimentos; PROF03Q1: [...] podemos ter novas formas didáticas de trabalhar; PROF07Q1: [...]reciclar o conhecimento e espaço que posso compartilhar minha experiência PROF09Q1:[...]processo de aperfeiçoamento dos saberes a atividade profissional; PROF11Q1 [...] momentos de enriquecimento do conhecimento e que em cada formação continuada; PROF12Q1 [...] momento de aperfeiçoamento e inovação da prática pedagógica;	A formação continuada de professores(as) é um processo contínuo e dinâmico, com foco na atualização para enfrentar desafios emergentes, o que exige uma busca pela reciclagem de conhecimentos e novas formas didáticas, além de compartilhar experiências e aprimorar a prática pedagógica, essa procura constante por conhecimento e inovação torna os professores agentes de mudança na construção de um futuro promissor e uma educação de qualidade. [...] se o conhecimento, de um lado, é aquilo que tudo inova, do outro lado da mesma moeda é aquilo que tudo envelhece. (DEMO, 2004, p.121)	Formação continuada de professores(as) como forma de fortalecimento da prática pedagógica
PROF02Q1: [...] acesso ao que há de mais novo na área de atuação e em didática e metodologias de ensino; PROF03Q1 [...]elas podem ajudar com novas estratégias de ensino e abordagem do conteúdo em sala de aula diária em classe; PROF04Q1:[...] com isso desenvolver as habilidades destes estudantes; PROF05Q1: [...] ampliar saberes e tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo, PROF06Q1:[...] favorece momentos formativos para que os professores estejam munidos de reflexões sobre teoria e prática; PROF08Q1: [...] para melhorar nas práticas; PROF09Q1:[...] promovem trocas de experiências, PROF11Q1:[...]formação há possibilidades de aprimorar mais o que eu aprendi na minha formação acadêmica;		

PROF02Q1:[...] mas nem sempre existe uma correlação e motivação no desenvolvimento da prática; PROF04Q1:[...] mas é raridade termos formações voltadas ou alinhadas nas nossas necessidades e formações; PROF05Q1:[...] não dialoga com as necessidades dos professores PROF06Q1:[...] como distante das necessidades dos professores; PROF07Q1:[...] não são pensadas para isso, principalmente para os professores da Educação de Jovens e Adultos, que não faz refletir sobre as ações no chão da escola; PROF08Q1:[...] não geram reflexões sobre a nossa prática pedagógica; PROF09Q1:[...] nem sempre asseguram a reflexão sobre a nossa prática pedagógica e não contribuem para melhoria de minha prática em sala de aula, PROF10Q1:[...] não adotam metodologia que promove reflexões sobre a prática pedagógica, muito incompleta e a formação continuada não está mais alinhada com as nossas necessidades dos professores PROF12Q1:[...] não promove reflexão sobre a prática pedagógica, uma vez não que não são pontuados exemplos práticos	Quando as formações não são adequadamente planejadas e alinhadas às demandas dos professores, podem se tornar experiências desmotivadoras, desvalorizando-os e dificultando a aplicação prática do conhecimento, o que pode gerar um distanciamento entre a teoria e a prática reflexiva. As formações continuadas [...] não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrático do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. (FREIRE, 2014, P.46)	Desalinhamento das formações continuadas com a prática reflexiva
PROF01Q1:[...] a imersão nos pressupostos do Proeja' PROF02Q1:[...] uma proposta de organização do ensino e aprendizagem para este publico; PROF03Q1:[...] devem ser pensadas como forma do professor planejar pensando no seu publico e com isso inserir os conhecimentos da escola de forma dialógica com os conhecimentos; PROF04Q1:[...] urgente uma formação voltada para as necessidades dos estudantes e que este com o Proeja; que aprofunde os conhecimentos teóricos, que possa alinhar os conhecimentos dos estudantes e o nosso como professor da EJA; PROF05Q1:[...] desafiador levando em consideração os pressupostos do Proeja; PROF06Q1:[...] formações continuadas levando em consideração os documentos curriculares e as necessidades dos professores da EJA; PROF10Q1:[...] as formações promovidas pela rede não são muito eficazes e em se tratando dos pressupostos do Proeja, percebesse o quanto complexo é o mundo do trabalho e possibilitasse que docentes adaptasse seus currículos às necessidades dos estudantes;	As formações continuadas de professores(as) planejadas seguindo os documentos orientadores da EJA/Proeja tem a importância de conduzir a compreensão e as particularidades e necessidades educacionais e as vivências desse público, o que ajudam aos docentes a lidar com os desafios e adotar metodologias e práticas mais eficazes. [...] a melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funde na prática de analisar a prática. É pensando na prática, normalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na pratica uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (FREIRE, 2014, p. 85)	Necessidades de formações continuadas alinhadas aos documentos orientadores do EJA/Proeja

PROF11Q1:[...] alinhadas com os documentos referência para Educação de Jovens e Adultos; PROF11Q1:[...] deveria focar nos pressupostos e como desenvolver a prática docente valorizando o sujeito que participa do Proeja e como planejar uma aula significativa para este público;		
---	--	--

FONTE: elaboração própria (2023)

A análise do quadro acima nos direciona a excogitar a relevância de se contextualizar as unidades de sentidos que foram emergidas a partir da descrição e interpretação dos fragmentos dos textos dos professores sobre os sentidos da formação continuada, pois a partir dessa contextualização é possível perceber a relevância desses discursos sociais (MORAES; GALIAZZI, 2020), como processo de validação das unidades de sentidos pertinentes a este estudo.

É possível condensarmos nessa fase de unitarização as sete unidades de sentidos emergidas a partir dos questionários que contemplam os objetivos específicos desse estudo: **objetivo 01- identificar as necessidades formativas dos(as) professores(as) para atuarem na EJA/Proeja considerando os princípios e concepções da Educação Profissional e Tecnológica (EPT); e objetivo 02 – Descrever os aspectos político-pedagógico do currículo necessários à formação continuadas dos(as) professores(as) para a EJA/Proeja.**

No próximo tópico abordaremos a segunda etapa da Análise Textual Discursiva (ATD), a **categorização**, que consiste em estabelecer relações entre as unidades de sentido, que manifestaram-se a partir das análises recursivas e de movimentos de descrição e interpretação que compreendem a primeira etapa da ATD, a unitarização.

5.2.2 Categorização na ATD: desvendando os padrões nos fios de significados.

A categorização corresponde a segunda etapa da ATD, entendida como “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (MORAES; GALIAZZI; 2020, p.44). É possível portanto compreender que nessa etapa envolve a comparação e agrupamentos de elementos semelhantes entre as unidades de sentidos, para então identificarmos os padrões e similaridades, facilitando assim a compreensão e a organização dos dados.

No processo de categorização podem ser construídos diferentes níveis de categoria: **categorias iniciais, intermediárias e finais** construídas **a priori** ou

emergentes (MORAES; GALIAZZI; 2020). E nesse estudo usou-se as denominações de categorias iniciais, intermediárias e finais, construídas a partir do método indutivo, que “implica produzir as categorias a partir das unidades de análises construídas desde o *corpus*” (MORAES; GALIAZZI; 2020, p.44), o que nos direcionou a caminhar no *corpus* e absorver do particular ao geral, construindo assim categorias emergentes.

No processo de travessia entre a leitura e análise de cada Unidade de Sentido (US), emergido do *corpus* foram abalizadas e definidas categorias, de acordo com o contexto de cada US, a partir das suas equivalências. No Quadro 16 apresentamos as categorias que emergiram durante a travessia das unidades empíricas e teóricas.

Quadro 16- Categorias emergentes da categorização.

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
Formação para o futuro.	Desenvolvimento profissional do(a) professor(a)	Qualificação da Formação Continuada para Professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com Foco no Proeja
Reciclagem de conhecimentos.		
Novas formas didáticas de trabalhar.		
Compartilhamento de experiências.		
Aperfeiçoamento dos saberes e atividade profissional.		
Enriquecimento do conhecimento em formação continuada.		
Inovação da prática pedagógica.		
Acesso a novos conhecimentos e metodologias.	Aperfeiçoamento pedagógico e profissional do (a) professor(a)	
Novas estratégias de ensino e abordagem de conteúdo.		
Desenvolvimento das habilidades dos estudantes.		
Ampliação dos saberes e significado no processo de ensino e aprendizagem.		
Momentos formativos com reflexões sobre teoria e prática.		
Melhoria nas práticas e trocas de experiências.		
Aprimoramento do conhecimento adquirido na formação acadêmica.		
Falta de correlação e motivação no desenvolvimento da prática.	Desafios na formação continuada dos(as) professores(as)	
Formações não alinhadas com as necessidades dos professores.		
Falta de reflexão sobre a prática pedagógica.		
Imersão nos pressupostos do Proeja.	Formação Continuada para Professores (as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com foco no Proeja	
Organização do ensino e aprendizagem para o público da EJA.		
Planejamento de aulas pensando no público da EJA.		
Necessidade de formação voltada para as necessidades dos estudantes da EJA.		
Desafios relacionados aos pressupostos do Proeja.		

Formações continuadas alinhadas com os documentos curriculares e necessidades dos professores da EJA.		
Foco nos pressupostos do Proeja e desenvolvimento da prática docente.		

FONTE: elaboração própria (2023)

O quadro acima apresenta as três categorias que emergiram por meio do retorno ciclo das leituras e interpretações do *corpus*, que explicitaram os elementos basilares para construção gradativa dos significados das 24 categorias iniciais.

A primeira categoria: Desenvolvimento profissional do(a) professor(a) é possível agrupar diversas dimensões e aspectos relacionados à formação continuada, aperfeiçoamento e inovação da prática pedagógica. Ela engloba a busca por novas formas didáticas de trabalhar, o compartilhamento de experiências, a reciclagem de conhecimentos e o enriquecimento do conhecimento através das formações continuadas.

Essa categoria, respaldada por diversos autores influentes, como Isabel Maria Sabino de Farias (2021), Bernadete Gatti (2010), Nóvoa (1995/2009), Day (2001) e Formosinho; Oliveira-Formosinho; Machado (2010), reforçam a ideia de que os(as) professores(as) estão em constante processo de evolução e aprimoramento.

Eles se dedicam a enfrentar os desafios educacionais do futuro, comprometendo-se a aprofundar seus saberes, adquirir novas habilidades e manter-se atualizado sobre as tendências educacionais emergentes. Essa abordagem coloca os(as) educadores em uma trajetória de aprendizado e crescimento constante, na busca por proporcionar uma educação de qualidade e relevante para os(as) estudantes.

A segunda categoria: Aperfeiçoamento pedagógico e profissional do(a) professor(a) desvela os aspectos relacionados ao contínuo desenvolvimento dos (as) professores(as) no âmbito educacional, engloba o acesso a novos conhecimentos e metodologias, a busca por novas estratégias de ensino e abordagem de conteúdo, focando no desenvolvimento de habilidades dos(as) estudantes e a ampliação dos saberes para tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo.

Dentro dessa categoria intermediária, os momentos formativos com reflexões sobre teoria e prática desempenham um papel fundamental no enriquecimento profissional dos(as) educadores(as). Através desses momentos, os(as) professores(as) têm a oportunidade de aprimorar suas práticas de ensino, trocar

experiências com outros colegas e refletir sobre o impacto de suas ações em sala de aula.

Esses momentos formativos devem ser concebidos com uma clara intencionalidade, conforme se propõe no Produto Educacional (PE) intitulado **Conectando Saberes na formação continuada de professores(as) da EJA/Proeja: integrando práticas e contextos sociais**. Este PE, concebido como um curso, visa estimular a reflexão sobre a prática pedagógica, com base nas propostas da EJA/Proeja e nas práticas docentes dialógicas, destacadas nos módulos II e III.

Tal curso direciona os educadores a uma análise crítica de suas próprias abordagens pedagógicas, o que se reveste de importância fundamental, visto que permite que os professores avaliem seus métodos, identifiquem áreas de aprimoramento e, por conseguinte, elevem significativamente a qualidade de sua prática educacional.

A terceira categoria destaca os **desafios na formação continuada dos(as) professores(as)** apontando-nos diferentes questões e obstáculos que enfrentam no contexto das formações continuadas e do aperfeiçoamento profissional, o que por sua vez foram analisadas e consideradas dentro do escopo do PE.

Esses obstáculos incluem a falta de correlação e motivação no desenvolvimento da prática, a falta de alinhamento das formações com as necessidades dos professores(as), bem como a ausência de reflexões efetivas sobre a prática pedagógica, de exemplos práticos e metodologias que estimulem o pensamento, que direcionam a necessidade de formações mais significativas, que dialoguem com suas demandas e promovam meditação sobre suas práticas em sala de aula.

Os obstáculos abrangem a ausência de esplendor e a motivação no aprimoramento da prática, a discrepância entre as formações oferecidas e as necessidades dos(as) professores(as), bem como a escassez de reflexões eficazes sobre a prática pedagógica, de exemplos concretos e de metodologias que incentivam o pensamento crítico. Esses ressaltam a necessidade de formações mais substanciais que estejam alinhadas com as demandas dos(as) educadores(as) e que promovam uma análise aprofundada de suas abordagens em sala de aula, o que não se trata de praticismo, mas Teoria e Prática mediatizados pela reflexão.

Essa categoria desvela as inquietações e objeções dos(as) educadores(as) em relação às formações que foram disponibilizadas, destacando a necessidade

premente de um investimento mais eficaz na formação continuada tanto dos próprios educadores quanto dos(as) formadores(as) responsáveis por conduzir esses programas.

A quarta categoria: Formação Continuada para professores (as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com foco no Proeja abrange os diferentes aspectos relacionados à formação e evolução profissional dos(as) docentes que atuam na modalidade EJA, com foco nos pressupostos e diretrizes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Dentro dessa categoria intermediária, os(as) professores(as) ressaltaram a importância de uma formação que considere as necessidades e características específicas dos estudantes adultos, bem como a necessidade de alinhamento com os princípios e objetivos do Proeja.

Adicionalmente, merece destaque a importância de aulas planejadas e estratégias de ensino que sejam específicas pela dialética e pela relevância para esse grupo específico de estudantes. Isso se torna evidente quando os(as) professores(as) se posicionam de maneira reflexiva, abrangendo tanto aspectos pessoais quanto profissionais, redirecionando suas respostas às questões para uma introspecção direcionada ao seu próprio desempenho pedagógico. Essa abordagem permite que eles compreendam e avaliem suas ações à luz do contexto sociopolítico e cultural em que estão inseridos, promovendo assim uma adaptação e melhoria em sua prática educacional (MOURA, 2023).

A categoria final: Qualificação da formação continuada para professores (as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com foco no Proeja engloba os diferentes aspectos relacionados ao desenvolvimento, aprimoramento pedagógico e profissional dos(as) professores(as) que atuam na EJA, com um enfoque específico no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Dentro dessa categoria, eles expressam a necessidade de uma formação continuada de qualidade, que considere suas demandas e as particularidades do público adulto da EJA. Os desafios enfrentados pelos docentes ao buscar formações alinhadas com os pressupostos do Proeja também são mencionados, destacando a importância de aprimorar as estratégias formativas para atender de forma efetiva às necessidades dos educadores e estudantes da EJA.

Isso nos encaminha, portanto, em direção a programas de formação continuada de professores, nos quais o planejamento e a organização curricular se entrelaçam de maneira intrínseca com os princípios da educação e com a prática social. Esses Programas apontam para uma formação que possibilita a reflexão fundamentada nos documentos e princípios que regem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), levando em consideração a realidade dos estudantes envolvidos na EJA. O Produto Educacional (PE) resultante deste estudo, organizado em quatro módulos, constitui uma base sólida para promover essa reflexão e orientar a prática dos educadores nesse contexto.

A categorização emergente do presente estudo, fundamentada nas relações estabelecidas entre os colaboradores, foi conduzida como um exercício cuidadoso de respeito e valorização das perspectivas dos participantes (MACIEL-CABRAL, 2021; CUNHA, 2022).

Esse processo reflexivo culminou na compreensão aprofundada do fenômeno investigado, representando a última fase do ciclo da Análise Textual Discursiva (ATD), denominada metatextos (comunicação), com objetivo de comunicação dos resultados da ATD que emergiram a partir da descrição e interpretação dos fenômenos investigados, que foram consolidados os resultados do processo analítico, cuja apresentação detalhada será realizada na seção subsequente.

5.3 Metatextos na ATD: reflexões sobre as mensagens nos fios de significados

O objetivo primordial da Análise Textual Discursiva (ATD) consiste na elaboração de metatextos analíticos capazes de expressar os sentidos construídos a partir de um conjunto de textos, que compõe o *corpus*. Nesse contexto, a etapa de unitarização e categorização desempenharam papel crucial ao definir a estrutura fundamental dos metatextos, com ênfase na criação de conexões entre as diversas categorias identificadas (MORAES; GALIAZZI, 2020).

O processo de sintetizar esses sentidos e viabilizar a comunicação da análise é o que culmina no texto final (SILVA; MARCELINO, 2022). Para alcançar a produção textual enriquecida com compreensão, é adotar uma abordagem organizada, com o propósito de apresentar de forma clara e coerente as reflexões adotadas. Essa escrita espiral deve ser composta por três momentos: a descrição, interpretação e a

argumentação, em um movimento recursivo (MORAES; GALIAZZI, 2020), seguindo o modelo ilustrado na figura 24.

Figura 24 – Componentes de uma produção escrita



Fonte: MORAES; GALIAZZI, 2016, p.119.

Nesse sentido, a produção escrita inicia-se com o fenômeno observado, indicado pela seta, que aponta para o momento da descrição, que deve expressar os sentidos e significados construídos a partir da análise, descrevendo os elementos que compõe o fenômeno e as relações existentes entre eles, a partir das concepções dos participantes desse estudo, direcionando-nos para o momento da interpretação que expressam as novas relações e interferência entre os elementos que constituem o fenômeno estudado. É nesse momento que são desvelados os sentidos e significados impregnados no *corpus*.

É nesse momento que se recorreu as referências teóricas *a priori* para integrar os resultados com os marcos teóricos e explicitar as inter-relações entre as categorias emergentes dessa análise, para então avançar para o momento da argumentação, a partir das derivações interpretativas das categorias da análise, que então a seta apontará para a comunicação dos resultados da análise, resultando na escrita dos metatextos.

A seguir, expomos o **Metatexto 01: Potencializando a prática pedagógica: o papel da formação de Professores(as)**, que se propõe a descrever os sentidos atribuídos à formação continuada de professores(as) no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, emergidos dos textos dos participantes desse estudo. Essa análise é fundamentada em referenciais teóricos primordiais, com o intuito de esclarecer as inter-relações existentes entre o processo formativo e a prática pedagógica.

Nesse contexto, investigaremos como a formação continuada dos(as) docentes pode contribuir para o desenvolvimento de metodologias inovadoras, a compreensão das demandas educacionais contemporâneas e o aperfeiçoamento geral da atuação em sala de aula da EJA e do Proeja A presente investigação proporcionou uma visão

aprofundada sobre a importância da formação docente como elemento crucial para o fortalecimento do ensino e da aprendizagem na EJA e no Proeja.

5.3.1 - Metatexto 01: Potencializando a prática pedagógica: o papel da formação de Professores(as).

A prática pedagógica desempenha um papel fundamental na evolução do processo de ensino e aprendizagem. Professores(as) bem-preparados(as) e atualizados(as) têm o potencial de criar ambientes educacionais mais estimulantes e dinâmico ao desenvolvimento dos estudantes.

Nesse contexto, as formações continuadas de professores(as) desempenham um papel crucial para aprimorar suas habilidades, conhecimentos e competências, permitindo-lhes enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Essa discussão acadêmica aborda a relação entre prática pedagógica e formações continuadas de professores(as), como fenômeno que podem potencializar a atuação dos educadores em sala de aula.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores(as) pode apresentar diferentes sentidos que direcionam para práticas pedagógicas diversas nas etapas e modalidade de ensino, um desses sentidos é que elas preparam o professor para o futuro e possibilidades de melhoria na condição de trabalho e formação cidadã, como pontua o Prof01:

[...] a formação continuada é uma forma que o professor tem de se preparar para o futuro e conquistar melhores condições profissionais, com uma metodologia tendo importância para a educação que vai além da transmissão de conhecimento teórico das disciplinas curriculares, ela contribui para a formação cidadã dos estudantes e promove a transformação do meio social para o bem comum, ainda possui conexão de construção de uma boa comunicação com minha formação acadêmica (**Prof01**).

O sentido de formação continuada (FC) dado pelo **Prof01** é de estratégia que gera encorajamento e aprimoramento profissional, com foco na preparação para o futuro e na busca por melhores condições de trabalho, e que vai além da simples transmissão de conhecimento teórico das disciplinas curriculares, contribui significativamente para a formação cidadã dos estudantes, a partir da interdisciplinaridade.

Para o(a) professor(a) colaborador(a) **Prof07** as formações continuadas são formas de “reciclar o conhecimento e espaço que posso compartilhar minha

experiência de vida com discentes buscando sempre inspiração e sempre buscando o melhor para todos”. Esse sentido dado pelo **Prof07** realça as formações como sendo um espaço propício para compartilhar a experiência de vida com os estudantes (discentes), o que implica em promover uma trocadora enriquecedora de vivências e conhecimentos entre o educador e os estudantes.

Aprimorar a compreensão é um imperativo nas formações continuadas de educadores. Em um cenário educacional em constante evolução, é fundamental que os professores atualizem suas habilidades e conhecimentos de maneira regular. Ao reciclar o conhecimento, os(as) educadores(as) podem incorporar novas metodologias, tecnologias e abordagens pedagógicas em suas práticas de ensino, tornando-as mais adequadas e alinhadas com as necessidades dos alunos.

Além disso, a atualização do conhecimento também permite aos educadores aprofundar sua compreensão das teorias educacionais e das tendências emergentes, enriquecendo assim suas capacidades de planejamento e execução de aulas significativas e relevantes.

Essas reflexões dialogam com os entendimentos de que as formações continuadas de professores(as) são atividades dotadas de sentidos e de significações (BARBIER, 2013) e que são espaços de aprendizagem (NÓVOA, 2009b), o que é possível a partir da prática docente dialógica, que encontramos **no módulo III do PE** vasta explicação sobre a construção do diálogo como forma de dar sentidos e obter significados a partir dos discursos dos estudantes da EJA.

Então podemos conceber que as formações como espaço de aprendizagem, agregam reflexões de diferentes contextos de aprendizagens e não apenas como um conjunto de atividades orientativas para o desenvolvimento de uma aula ou melhora da performance do professor(a) em sala de aula, pelo contrário ela não pode “reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos” (FREIRE, 2014, p.46).

As formações continuadas de professores(as) representam uma ferramenta essencial para aprimorar e enriquecer a prática pedagógica. Elas oferecem oportunidades para que os(as) educadores(as) atualizem seus conhecimentos em relação às abordagens mais recentes em educação, novas técnicas de ensino e recursos tecnológicos aplicados ao contexto escolar. Nesta direção, essas formações também incentivam a reflexão sobre a própria prática, o que possibilita aos professores identificar pontos fortes e áreas a serem desenvolvidos.

Para o(a) professor(a) colaborador(a) **Prof08** o modelo de formações implementadas na rede de ensino

[...] não geram reflexões sobre a nossa prática pedagógica, pois não promove compreensão acerca das especificidades da Educação de Jovem e Adulto, mais ainda as formações continuadas são importantes para o desenvolvimento profissional e melhoria das atividades na sala de aula, quando são pensadas a partir das necessidades dos professores em saber formar uma relação em que o estudante da EJA possa ver significados no que ensinamos em sala de aula e sua vida no dia a dia. (**Prof08**)

É possível perceber que esse modelo se enraíza em paradigmas de formações que se destinam a professores(as) que atuam etapas e modalidade de ensino diferentes, e em se tratando de formação de professores (as) que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) essa modalidade de ensino possui características únicas como

[...] diversidade de públicos (uma vez que suas classes são compostas por alunos de faixa etária variadas, desde os 15 anos até os 70), de universos culturais e visões de mundo, de tempo, de escolarização e de concepção de escola, são elementos que interferem na prática docente do professor da EJA (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.140)

As formações de professores(as) para a EJA devem considerar a complexidade da EJA, que possui elementos que interferem na prática docente, requerendo assim uma formação mais abrangente e sensível às particularidades desse contexto educacional. A ausência de contemplação sobre essas questões específicas pode levar a uma formação acolhedora, que não prepara os educadores para enfrentar os desafios e demandas únicas da EJA.

Essas formações devem considerar a heterogeneidade dos estudantes e as particularidades da educação de adultos, abordar temas como andragogia (a Ciência da educação de adultos), metodologias específicas para esse público e estratégias para atender às diferentes necessidades educacionais, além promover uma reflexão sobre as concepções de ensino e aprendizagem, que nesse estudo centra-se no estudante crítico e reflexivo, buscando estabelecer uma abordagem mais contextualizada e inclusiva.

Então, é necessário que se tenham redes de equilíbrios nos modelos e nas concepções de formação de professores(as) que possam potencializar a prática pedagógica no ambiente de sala de aula na EJA. Sobre essa perspectiva de equilíbrio, Maria da Glória Carvalho Moura (2023) nos apresenta uma sugestão de modelo de formação continuada fincada nas reflexões sobre as concepções da EJA em dois momentos distintos: a legislação e as concepções dos (as) professores(as) inerentes

a EJA; os jovens adultos da EJA; tematização da prática pedagógica (MOURA, 2023, p.84; 107;138).

Alinhados a estas concepções, o modelo adotado neste estudo, que emergiu a partir dos excertos dos(as) professores(as) explora as bases que fundamentam a EJA, e que foram forjadas a partir de uma trajetória marcada por progressos e retrocessos, das complexidades do público-alvo e dos documentos orientadores, de uma prática pedagógica orientada por essas bases e por ação dialógica e reflexiva.

Na percepção do professor colaborador **Prof01** “[...] a prática pedagógica é complexa e ~~que~~ pode ocorrer em diferentes espaços e mediados pela interação entre professor-aluno-conhecimento” e que as formações continuadas não estão alinhadas com isso as práticas pedagógicas na EJA não são potencializadas.

É possível potencializar a prática pedagógica a partir das formações continuadas ancoradas nas especificidades e necessidades dos(as) professores (as) da EJA, que pode ocorrer de várias maneiras, com pesquisas e tendências educacionais, os professores podem implementar abordagens mais eficazes e inovadoras em suas aulas, com incorporação de metodologias ativas, por exemplo, pode estimular maior engajamento dos estudantes e favorecer o aprendizado significativo.

Além disso, as formações continuadas oferecem a oportunidade de aprofundar o conhecimento em áreas específicas do currículo, permitindo que os(as) professores(as) estejam mais preparados para lidar com a diversidade de necessidades e interesses dos estudantes. Essa compreensão ampliada dos objetos de conhecimento lecionados, resulta em uma abordagem mais contextualizada e relevante para os estudantes.

Outro aspecto relevante é a troca de experiências e o trabalho colaborativo entre os(as) educadores(as) durante as formações. O compartilhamento de práticas exitosa ou não, desafios enfrentados e soluções encontradas criam ambiente de aprendizado contínuo entre os(as) professores(as), que podem inspirar-se mutuamente e promover a melhoria coletiva das práticas pedagógicas.

Logo, as formações continuadas de professores(as) desempenham um papel crucial no aprimoramento da prática pedagógica. Ao requalificar os(as) educadores(as) em relação às melhores práticas e pesquisas educacionais, essas formações possibilitam a implementação de abordagens mais eficazes e inovadoras em sala de aula. Além disso, uma reflexão sobre a própria prática e troca de

experiências com outros colegas promovem um ambiente de aprendizado contínuo, que beneficia não apenas os (as) professores (as), mas também, os(as) estudantes adultos ao potencializar a qualidade do ensino e desenvolvimento acadêmico e pessoal deles/delas.

Nesse sentido, investir nas formações continuadas dos(as) professores (as) a partir das especificidades e necessidades que Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui, torna-se uma estratégia essencial para fortalecer a prática pedagógica e proporcionar uma educação mais enriquecedora e significativa.

No próximo texto: **Metatexto 02: Descompassos entre formações continuadas e a prática reflexiva: desafios e perspectivas na educação do tempo presente.** aprofundaremos a análise sobre as discordâncias observadas entre as formações continuadas oferecidas aos profissionais da educação e à prática reflexiva no contexto atual. Examinaremos os desafios enfrentados na integração efetiva do conhecimento adquirido durante a formação com sua aplicação reflexiva no cotidiano educacional, a partir das concepções dos(as) professores(as) colaboradores.

Bem como, examinaremos as possíveis origens dessas discrepâncias, como alterações nas demandas educacionais, avanços tecnológicos e desafios socioculturais, explorando as perspectivas promissoras que poderiam contribuir para uma harmonização eficaz das formações continuadas com a prática reflexiva, com o objetivo de melhorar continuamente a qualidade da educação na contemporaneidade.

Em consonância com essas ideias, Tardif (2012, p. 36) argumentou que o conhecimento docente se configura como um "conhecimento plural", resultante da combinação, mais ou menos coesa, de saberes provenientes da formação profissional e de saberes curriculares, sejam eles de natureza experiencial ou disciplinar.

5.3.2 - Metatexto 02: Descompassos entre formações continuadas e a prática reflexiva: desafios e perspectivas na educação do tempo presente.

A busca por uma Educação mais eficiente e atualizada exige dos(as) docentes aperfeiçoamento constante por meio de formações contínuas que proporcionem conhecimentos atualizados e metodologias inovadoras. No entanto, têm sido observados descompassos entre as formações oferecidas e a aplicação reflexiva desses conhecimentos na realidade das salas de aula.

Neste texto, aprofundaremos o estudo dessa questão, analisando suas possíveis causas a partir das percepções dos(as) professores (as) que colaboraram

com o presente estudo, entrelaçando essas percepções com os aportes teóricos (*a priori*) de autores que versam sobre a temática, além de explorar perspectivas para superar esses desafios e garantir uma educação alinhada com as demandas do tempo presente.

Na concepção do(a) professor(a) colaborador **Prof06** expressa em sua resposta ao questionamento como as formações continuadas se alinham à prática reflexiva, encontramos que estas formações estão impregnadas de orientações teóricas desprovidas de reflexões e questionamentos.

[...] uma vez que nestas formações são apresentadas orientações teóricas que são essenciais a realização do ensino, mas não é uma prática baseada a partir de reflexão crítica, uma vez que estas formações não pontua as necessidades dos professores, geralmente são voltadas para apresentação de teorias e não por questionamentos sobre qual a melhor metodologia ou como podemos ter uma prática pedagógica voltada para os estudantes, com isso percebo que minha prática sofreu poucas mudanças em relação as minhas concepções trazidas da formação inicial. (Prof06)

Podemos destacar nessa percepção duas lacunas: a primeira, relacionada a ausência de estímulo a reflexão crítica dos professores (as) sobre suas práticas pedagógicas e a segunda, associada as metodologias e estratégias pedagógicas voltadas para as necessidades dos(as) estudantes pode limitar o potencial de transformação dessas formações.

A reflexão crítica é fundamental para que os professores possam contextualizar e adaptar o conhecimento teórico à realidade de suas salas de aula e aos desafios específicos que enfrentam no cotidiano, sendo assim, é salutar que essas formações ganhem armaduras para realizarem intervenções no processo de ensino e aprendizagem, pois “se dá na relação que se estabelece com os educandos no contexto maior, em que os educandos vivem sua cotidianidade na qual se cria conhecimento de pura experiencia feito” (FREIRE, 2014, p.60-61).

No contexto atual, os(as) professores(as) enfrentam uma série de desafios complexos e dinâmicos. Além das demandas tradicionais de sala de aula, como transmitir conhecimento e promover o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, eles(elas) também lidam com novas expectativas. Isso inclui a integração de tecnologias educacionais em constante evolução, a adaptação a diferentes estilos de aprendizagem e necessidades individuais dos alunos, além de enfrentar questões sociais e emocionais crescentes, como a saúde mental dos estudantes.

A pandemia da COVID-19 também reforçou a importância da flexibilidade e da capacidade de ensino de maneira remota. Nesse cenário desafiador, os(as) professores(as) desempenham um papel crucial na formação das gerações futuras e na construção de uma sociedade mais informada, inclusiva e resiliente.

A falta de abordagem prática e o foco excessivo na apresentação teórica podem impedir os(as) professores(as) a pensarem criticamente sobre sua prática e com isso permanecer no usufruto da mesma fórmula que privilegia o ato depositar pacotes de informações na consciência vazias dos seus estudantes (FREIRE, 2014).

Nas concepções dos professores colaboradores, torna-se evidente que uma das principais causas dos descompassos entre formações continuadas e a prática reflexiva pode ser atribuída às mudanças nas demandas emocionais, sociais e culturais, decorrentes das constantes mudanças nos direcionamentos dos governantes, que impactam as legislações e os paradigmas educacionais.

Assim, constata-se que uma formação que esteja em sintonia com a prática reflexiva deve romper com a racionalidade técnica e considerar elementos relevantes nos âmbitos pessoal, profissional e do ambiente escolar (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Reforçando esse entendimento de superar a ideia de que as formações continuadas de professores(as) para trabalhar de forma mecanizada executando seu trabalho sem refletir em sua prática e navegar nas possibilidades de formação a partir da prática reflexiva que ajude os estudantes a adquirir as habilidades necessárias para o desenvolvimento de suas atividades a partir do conhecimento, reflexão na e sobre a sua ação (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Esse pensamento é apresentado pelo **Prof09** que entende que as formações atuais não estão em compasso com as demandas formativas do tempo presente para os estudantes da EJA, pois essas

[...] não conduzem a uma prática reflexiva sobre esta prática pedagógica, o que é um grande retrocesso, pois o cenário atual exigem uma prática de ensino voltada para realidade do estudante, que consiga alinhar os saberes teóricos originados dos aspectos políticos e pedagógicos da EJA com a realidade dos estudantes, pois cria possibilidades da existência de espaços de acolhimento que auxiliando os estudantes a superar os desafios emocional com oportunidades desafiadoras que a sua realidade lhe apresenta. Reconheço que minha prática docente já sofreu mudanças. (Prof09)

A partir dessa concepção é importante, no entanto, reconhecer que o atual entendimento entrelaçado nos textos dos(as) professores(as), é de que o modelo de

formações não está em ritmo com as demandas formativas do tempo presente, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Logo, não proporcionaram um ambiente propício para o desenvolvimento de uma prática reflexiva sobre as abordagens pedagógicas utilizadas, o que pode ser considerado um retrocesso significativo, mesmo em se tratado de formações continuadas em serviço, que têm potencial de promover significativamente o desenvolvimento profissional dos educadores, proporcionando-lhes oportunidades contínuas de aprendizado e aprimoramento ao longo de suas carreiras.

Essas formações permitem que os(as) professores(as) adquiram conhecimentos novos, habilidades e estratégias pedagógicas atualizadas, alinhadas com as mudanças nas demandas educacionais e nas tendências emergentes. Também, as formações em serviço podem promover a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, incentivando os(as) educadores(as) a avaliar e ajustar suas abordagens de ensino para melhor atender às necessidades dos estudantes. Eles também facilitam a troca de experiências entre os colegas, o que enriquece o repertório profissional e fortalece a colaboração na escola.

No cenário educacional atual, é imperativo que a prática de ensino seja direcionada para a realidade dos estudantes, capaz de integrar os saberes teóricos originados dos aspectos políticos e pedagógicos específicos da EJA com as necessidades e vivências reais dos estudantes. No Produto Educacional tivemos o cuidado de conceber o(a) estudante da EJA e Proeja como o centro das formações, construindo um PE que auxiliasse aos professores(as) com estratégias de melhorar a sua prática e com isso planejar aulas voltadas ao contexto dos(as) estudantes.

Essa abordagem cria oportunidades para o estabelecimento de acolhedores espaços que os auxiliem a superar os desafios emocionais e enfrentar as complexidades que a sua realidade lhes apresenta. É relevante destacar que o **Prof09** reconhece que sua prática docente já passou por algumas mudanças, o que indica uma busca por “aprimoramento” e adaptação à realidade dos(as) estudantes.

Nesse entendimento, para superar os descompassos entre formações continuadas e a prática reflexiva, é essencial que as instituições de ensino e órgãos responsáveis planejem e executem formações ancoradas em abordagem que integre teoria e prática e sejam concebidas a partir dos processos de aprendizagem da docência; do desenvolvimento contínuo e das habilidades adquiridas ou aperfeiçoadas nossos processos de formação inicial ou continuada. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Nesse sentido, a adoção de metodologias de formação que estimulem a reflexão crítica e a aplicação dos conhecimentos em situações reais pode se mostrar eficaz, pois o(a) professor se constrói como sujeito de sua prática, do seu conhecimento emergidos da relação teoria e prática (FREIRE, 2014).

Os descompassos entre formações continuadas e a prática reflexiva são pertinentes, considerando as concepções de educação no tempo presente. Identificar e compreender as possíveis causas dessas discrepâncias é o primeiro passo para encontrar soluções efetivas.

A integração das formações com as necessidades das salas de aula reais, aliada ao incentivo e apoio institucional para o desenvolvimento profissional, pode ser a chave para garantir que os conhecimentos adquiridos nas formações continuadas sejam aplicados de maneira reflexiva e impactante, beneficiando o processo educacional como um todo. Somente por meio de esforços colaborativos e estratégias bem fundamentadas será possível superar os desafios e moldar uma educação atendida com as demandas contemporâneas e as necessidades dos estudantes.

No próximo texto direcionaremos nosso foco para a análise da voz da formação continuada dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja), em consonância com os Documentos Orientadores vigentes.

Exploraremos como a formação iniciada a esses direcionamentos pode contribuir significativamente para o atendimento das necessidades educacionais contemporâneas. Será mantido o papel crucial da formação continuada em orientar os educadores para a aplicação efetiva das diretrizes presentes nos documentos orientadores, visando ao desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, inclusivas e contextualizadas.

5.3.3 - Metatexto 03: A Importância da formação continuada alinhada aos Documentos Orientadores da EJA/Proeja: atendendo às necessidades educacionais do tempo presente.

A formação continuada dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) tem se destacado como um elemento fundamental e desafiador, pois “[...] atinge sujeitos já envolvidos em uma

grande variedade de situações e trajetórias profissionais, sociais, pessoais” (BARBIER, 2013, p.56).

Nesse contexto, é importante que as formações continuadas compreendam certa forma, atividades dotadas de sentidos e significações, e isso é possível quando as mesmas ancoram-se nas diretrizes dos Documentos Orientadores da EJA/Proeja, que incluem legislações e diretrizes específicas que delineiam as bases teóricas, que norteiam as práticas pedagógicas destinadas aos jovens e adultos que buscam educação formal, e refletem as aspirações de uma educação mais inclusiva, contextualizada e voltada para os necessidades dos estudantes adultos.

Essa perspectiva é encontrada nos fragmentos de textos das respostas dos(as) professores(as) colaboradores(as) **Prof07; Prof09; Prof10 e Prof12** que apontam como necessidade de se apoderar dessas diretrizes com a realidade de vida dos estudantes da EJA, como forma de refletir sobre a sua *práxis* e com isso promover mudanças de paradigmas relacionadas ao ensino e a aprendizagem nessa modalidade.

Diante desse contexto, compreender a importância de uma formação continuada alinhada aos Documentos Orientadores da EJA/Proeja envolve reconhecer o papel central dos educadores como agentes de transformação na vida dos estudantes adultos.

A formação contínua não apenas atualiza os professores em relação a novas práticas pedagógicas e metodologias de ensino, mas também instrumentaliza para compreender e aplicar essas diretrizes, adaptando-as às realidades específicas dos estudantes adultos. Ao promover uma abordagem pedagógica reflexiva e contextualizada.

Partindo desse entendimento é imperativo destacar que o papel desses documentos que são instrumentos fundamentais para nortear a organização curricular, as práticas pedagógicas e as políticas educacionais voltadas para a educação de jovens e adultos.

Então quais seriam esses documentos que apresentam as diretrizes do tempo presente para a EJA/Proeja? Apontamos a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)** e suas alterações; o **Plano Nacional de Educação (PNE)**, a **Resolução CNE/CP Nº 01/2021**, de 21 de janeiro de 2021, que estabelece as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica; a **Resolução CNE/CEB Nº 01/2021**, de 25 de maio de 2021 que institui as Diretrizes Operacionais

para a Educação de Jovens e Adultos relativas ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é fundamental que o (a) docente esteja atento de que essa modalidade está integrada à Educação Básica, o que lhe confere direitos amparados nos artigos 206 e 208 da Constituição Federal, bem como no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Esses direitos são fundamentados em princípios essenciais, tais como a busca pela qualidade da educação, a valorização da diversidade e a flexibilidade no acesso, na permanência e na conclusão do percurso educacional. Além disso, é crucial considerar as particularidades das trajetórias de vida dos estudantes e os desafios que enfrentam em relação ao universo laboral (ARAUJO, 2012; ARROYO, 2005; FREIRE, 2014; HADDAD, 2007; MESSINA, 2016; PAIVA, 2005; SOARES, 2006; STECANELA, 2013).

Esses investigadores enfatizam a importância de reconhecer a EJA como parte integrante da Educação Básica e, portanto, devidamente respaldada pelos marcos legais do país. Os artigos 206 e 208 da Constituição Federal, juntamente com o artigo 37 da LDB, garantem à EJA o direito de oferecer uma educação de qualidade e de acordo com os princípios seguidos.

Dentre esses princípios, destacam-se a valorização da diversidade, a flexibilidade no acesso, a permanência e a conclusão dos estudos, considerando as particularidades e experiências de vida dos alunos, bem como suas demandas e desafios relacionados ao mundo do trabalho.

Diante disso, o(a) professor(a) que atua na EJA deve compreender a conversão de uma abordagem que respeite a pluralidade de experiências e que permita a flexibilidade necessária para atender às demandas e necessidades dos estudantes adultos. Essa compreensão sólida e contextualizada é fundamental para criar um ambiente educacional inclusivo, em se tratando da democratização e do acesso e permanência no neste ambiente e que valorize o desenvolvimento pleno de cada estudante e que favoreça a conclusão bem-sucedida de sua trajetória escolar.

Nesse sentido, uma formação alinhada aos Documentos Orientadores da EJA/Proeja pode

[...] fazer-nos perceber onde estão os limites e assim promover mudanças em nossas práticas, o que devem levar em consideração os saberes teóricos

presentes nos aspectos políticos-pedagógicos da EJA e Proeja e as realidades dos estudantes (**Prof10**).

A partir dessa concepção é possível perceber que é na formação alinhada às diretrizes que norteia a EJA que os educadores têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas e identificar possíveis restrições, permitindo que promovam mudanças para aprimorar o processo educacional.

Essa abordagem reflexiva é fundamental para que os professores possam considerar os saberes teóricos presentes nos aspectos políticos-pedagógicos da EJA/Proeja e, ao mesmo tempo, compreender as realidades e necessidades específicas dos alunos adultos.

Nesse contexto, a formação continuada se torna uma ferramenta essencial para a atualização dos educadores, pois possibilita uma maior sensibilização e compreensão das complexidades presentes no processo de ensino e aprendizagem na EJA/Proeja. Por meio do diálogo entre teoria e prática, os profissionais podem aprimorar suas estratégias pedagógicas e desenvolver metodologias mais adaptadas, capazes de atender às demandas educacionais e sociais dos estudantes adultos.

Além disso, uma formação aberta aos Documentos Orientadores fortalece o papel do professor como agente transformador, capaz de superar desafios e promover uma educação mais inclusiva, equitativa e contextualizada. Os saberes teóricos presentes nas políticas e diretrizes da EJA/Proeja, quando integrados às realidades dos estudantes, proporcionam uma educação mais significativa e relevante, preparando-os para enfrentar os desafios de suas vidas pessoais, profissionais e sociais.

Agora que apresentamos os resultados e as discussões dos dados gerados nesta pesquisa, adentramos na fase crucial de nossa jornada, nas próximas páginas, exploraremos as considerações finais desta investigação, onde iremos refletir sobre as percepções obtidas, os desafios enfrentados e as oportunidades que se desenharam à frente. É aqui que todas as peças do quebra-cabeça se unem, proporcionando uma visão holística de nossa pesquisa e delineando as implicações que nossas descobertas têm para o campo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do barro ao vaso: um processo
transformador



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada nessa dissertação explorou a complexa e crucial questão da formação continuada de professores(as) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada (Proeja-FIC).

O cerne deste estudo residia na busca de estratégias eficazes para integrar a formação continuada de professores(as) com o planejamento e a organização curricular, com propósito de garantir a indissociabilidade entre a Educação e a prática social, no contexto da EJA/Proeja-FIC.

Nesse sentido, nosso objetivo principal consistia em compreender como a formação continuada de professores(as) poderia ser articulada de maneira a promover a interdisciplinaridade e a contextualização no planejamento e organização curricular do EJA/Proeja, visando uma educação mais alinhada às necessidades e realidades dos estudantes.

A importância deste estudo se alinha de forma intrínseca com meus próprios interesses e experiências pessoais, uma vez que atuo como professor na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e desempenho o papel de gestor na Rede Municipal de Ensino de Pau D'Arco do Piauí. Como educador na EJA, vivencio diariamente os desafios e complexidades inerentes a essa modalidade educacional, bem como as necessidades formativas dos docentes que nela atuam.

Minha experiência na gestão educacional me permite compreender a relevância de políticas pedagógicas sólidas e alinhadas com as necessidades do contexto local. Portanto, este estudo não apenas contribui para minha formação e aprimoramento profissional como professor e gestor, mas também oferece compreensões valiosas para a melhoria da qualidade da educação na EJA em nossa rede de ensino, beneficiando diretamente nossos estudantes e a comunidade escolar como um todo.

Neste estudo, exploramos a complexidade do ambiente educacional da EJA, com desafios de aprendizado e diversidade de experiências de vida dos(as) estudantes demandam abordagens pedagógicas sensíveis e eficazes. Além disso, reconhecemos que a Educação de Jovens e Adultos, especialmente no âmbito do EJA/Proeja-FIC, deve se adaptar às demandas do mundo contemporâneo, que

requerem a formação de indivíduos capazes de compreender e agir em contextos complexos e em constante transformação.

Nossas investigações revelam a formação continuada de docentes como uma peça fundamental na abordagem dos desafios peculiares enfrentados no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), particularmente no âmbito Proeja-FIC.

Ao longo do curso deste estudo, foram identificadas as necessidades formativas dos educadores que desempenham papéis cruciais nessa modalidade de ensino. Este êxito permitiu a consecução do primeiro objetivo específico estabelecido, que visava à identificação das necessidades formativas dos(as) professores(as) destinadas a aprimorar seu desempenho na EJA/Proeja FIC.

O alcance deste objetivo foi efetuado mediante a análise dos excertos provenientes das concepções deles(as), destacando-se áreas-chave de necessidade, a saber: **compreensão das políticas educacionais relacionadas à EJA; domínio dos princípios que orientam a EJA/Proeja; aplicação de abordagens pedagógicas específicas à EJA; inclusão e diversidade; alfabetização e letramento; avaliação formativa; integração entre Educação Básica e Educação Profissional; bem como a necessidade de atualização profissional.**

A compreensão das necessidades formativas dos(as) professores(as) representa um passo essencial para o desenvolvimento de cursos de formação que sejam eficazes e alinhados com a realidade das salas de aula. Quando se identificam as carências e aspirações dos(as) educadores(as), é possível criar programas de formações sob medida, focados naquilo que realmente importa para aprimorar sua prática pedagógica.

Esse alinhamento entre a formação ofertada e as necessidades percebidas, resulta em uma experiência de aprendizado mais relevante e significativa, aumentando a motivação e o engajamento dos participantes, contribuindo para o uso eficiente dos recursos disponíveis para a formação continuada.

Nesta direção, a delimitação e análise dos aspectos político-pedagógicos do currículo no contexto da formação continuada dos(as) professores(as) destinados à EJA/Proeja-FIC são de extrema relevância, o que desvelou a intrínseca relação entre a política educacional, as orientações pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos docentes, uma vez que tais aspectos influenciam diretamente o desenho curricular e a prática educativa.

A descrição minuciosa dos aspectos político-pedagógicos do currículo constitui um fundamento vital pois esses elementos delineiam o quadro normativo e conceitual que norteia a educação de jovens e adultos no país. A compreensão das políticas educacionais vigentes, dos princípios que regem a EJA/Proeja e das diretrizes curriculares se traduz em um conhecimento profundo do contexto educacional no qual os(as) professores atuam.

Esse conhecimento, por sua vez, possibilita aos docentes a tomar decisões no ato de planejar suas aulas, e escolha da melhor estratégia a ser adotada para que a sua prática pedagógica, alinhe-se às expectativas e às necessidades da política educacional nacional e ao contexto dos estudantes.

Nesse cenário, a análise aprofundada dos aspectos político-pedagógicos requer uma imersão minuciosa nos dispositivos legais que regem o sistema educacional, destacando-se, em especial, **os artigos 37, 38 e 39 da Lei No 9394/96**, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que a LDB passou por modificações significativas com a aprovação da Lei No 11.741/2008.

Além disso, a compreensão integral desses aspectos exige também um acompanhamento atento das Resoluções emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Dentre essas resoluções, destacam-se a **CNE/CP No 02, de 22 de dezembro de 2017**, que trata da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a **CNE/CP No 04, de 17 de dezembro de 2018**, que versa sobre a BNCC na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), e a **CNE/CP No 01, de 27 de outubro de 2020**, que estabelece a Base Nacional Comum para Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Este amplo arcabouço normativo desempenha um papel fundamental na orientação e na configuração das práticas pedagógicas, garantindo a qualidade e a coerência do currículo e da formação docente no cenário educacional atual.

É desafiador o fato de que a EJA e o Proeja como modalidades de ensino, que possuem pressupostos e princípios fundamentais que devem ser cuidadosamente considerados na construção de cursos de formação para professores(as), pois esses princípios orientam a concepção pedagógica, a estrutura curricular e a prática docente, garantindo que a formação seja relevante, eficaz e alinhada com as especificidades dessas modalidades educacionais.

Um dos pressupostos centrais da EJA e do Proeja é a valorização das experiências de vida e dos saberes prévios dos estudantes, que trazem consigo uma

bagagem de vivências pessoais e profissionais valiosas. Portanto, os cursos de formação para professores(as) devem incentivar a abordagem pedagógica que valoriza e incorpora esses conhecimentos prévios, promovendo a construção colaborativa do conhecimento.

A flexibilidade curricular, um dos princípios que reconhecem que os(as) estudantes adultos frequentemente têm responsabilidades familiares e profissionais, que pode impactar na disponibilidade de tempo para a educação e com isso levar a evadir-se do processo de ensino, permitindo que os(as) educadores se adaptem às necessidades e horários deles, tornando a aprendizagem mais acessível e viável.

A interdisciplinaridade nesse bojo de princípio enfatiza a importância de abordagens curriculares que integrem diferentes áreas do conhecimento e promovam uma compreensão holística do mundo. Os cursos de formação para professores(as) devem, portanto, incentivar a colaboração entre os docentes de diferentes componentes curriculares, direcionando-os a prática interdisciplinar e contextualizada.

A inclusão e a diversidade são valores fundamentais na EJA e no Proeja. Muitos estudantes têm necessidades educacionais específicas devido a suas histórias, o que requer sensibilização dos(as) professores(as) em reconhecer e atender às necessidades individuais e promover inclusão e equidade, com a contextualização entre o conteúdo curricular e a realidade dos estudantes, que exigem de os educadores desenvolver estratégias de ensino que tornem o aprendizado relevante e significativo para os estudantes, relacionando-o com suas vidas e experiências.

A compreensão metódica desses princípios servirá de bússola orientadora para os(as) educadores(as) na elaboração de currículos que não apenas garantam uma educação de alta qualidade e pertinente, mas também constituam um elemento crucial na promoção do êxito educacional dos estudantes.

Este alinhamento entre os princípios norteadores e os dois últimos objetivos delineados nesse estudo, que visam descrever os aspectos político-pedagógicos do currículo necessários para a formação continuada dos(as) professores(as) no contexto da EJA/Proeja FIC, bem como a elaboração de cursos de formação continuada, com foco nas dimensões política, técnico-pedagógica e administrativa, reflete um compromisso fundamental com o aprimoramento da prática docente e, por conseguinte, com o avanço da qualidade educacional oferecida a essa população discente tão relevante.

Dessa forma, a identificação dessas necessidades formativas e conhecimento dos documentos orientadores permitiu a elaboração do Produto Educacional (PE) em forma de curso de formação continuada para professores(as) da EJA/Proeja, com temática: **conectando saberes na formação continuada de professores(as) da EJA/Proeja: integrando práticas e contextos sociais**, dividido em quatro módulos: **Módulo 1:** A extração do material: explorando as bases da Educação de Jovens e Adultos; **Módulo 2:** Modelagem do material: Práticas Pedagógicas orientadas pelas bases da EJA/Proeja; **Módulo 3:** Refinamento e ajuste do material: Práticas docentes dialógicas; **Módulo 4:** Acabamento e Polimento: avaliação para uma aprendizagem significativa.

Este estudo, embora tenha avançado significativamente na compreensão dos aspectos político-pedagógicos do currículo na formação continuada de professores(as) da EJA/Proeja, também identificou áreas que requerem investigações futuras:

(a) aprofundar a análise das políticas educacionais que regem a EJA e o Proeja no Piauí (PI), considerando como essas políticas são interpretadas e implementadas nas escolas. Isso poderia apontar lacunas entre a política e a prática na formação continuada de professores(as);

(b) avaliar os impactos reais da formação continuada baseada nos princípios da EJA e do Proeja no desempenho dos(as) educadores e no sucesso dos estudantes;

(c) medir os resultados e os benefícios tangíveis dessa formação e fornecer evidências sólidas para a melhoria contínua desses programas;

(d) explorar a eficácia de diferentes abordagens pedagógicas e tecnologias educacionais na formação de professores(as) para a EJA e o Proeja, considerando o potencial dessas ferramentas para promover a contextualização, a interdisciplinaridade e a inclusão.

Todas essas direções de pesquisa têm o potencial de contribuir significativamente para o avanço da qualidade da educação oferecida a jovens e adultos, bem como para o desenvolvimento profissional dos(as) educadores(as) envolvidos nessas modalidades. Certamente, pode-se assim afirmar que essas contribuições reverberam na forma dos mais diversos 'afetamentos' neste mestrando e na sua orientadora, assim como o significativo processo criador e impactante na olaria da pesquisa pelo ProfEPT.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. IN. Aguiar, M. A. S. DOURADO, L.F (Org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: avaliação e perspectiva**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018, P. 8-22.

ALCARÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, Marli (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos (EJA). CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 252-256.

ARROYO, Miguel Gaudencio. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BARBIER, Jean-Marie. **Formação de adultos e profissionalização: tendências e desafios**, Brasília, Liber-Livro, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século-Edições Sociedade Unipessoal LTDA, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Relatório da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio Contínuo (PNAD) de 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf> Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB no 1/2021**, aprovado em 25 de maio de 2021- Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos à Distância. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 27 de julho de 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. (2018b). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. **Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. (2014a). Ed. Extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 30 de ju3. de 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** (2014b) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso em 30 de jul. de 2023.

BRASIL, **Emenda Constitucional No 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm; Acesso em 23 de jul. 2023.

BRASIL. **Lei no 11.741, de 16 de junho de 2018**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm> Acesso em 23 de jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base PROEJA Formação Inicial e continuada/Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf> Acesso em 10 maio de 2022.

BRASIL. **Decreto no 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm Acesso em: 15 jul. 2023

BRASIL. **Decreto no 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade

de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm > Acesso em: 15 jul. 2023

BRASIL, **Decreto no 5.154, de 23 de junho de 2004**. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

BRASIL. **Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm >. Acesso em 16 de jul. de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB no 1/2000**, de 5 de julho de 2000 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. (2000b). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11-rceb001-00&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 16 de jul. de 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB no 11/2000**, aprovado em 10 de maio de 2000 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. (2000a). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf Acesso em 16 de jul. de 2023.

BRASIL. **Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf> Acesso em 20 de jul. 2023.

BRASIL. **Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BUARQUE, Cristovam. **A universidade numa encruzilhada**. In: **UNESCO. Educação Superior: reforma, mudança e internacionalização**. Brasília: Unesco, 2003, p. 21-74.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. In: **Revista Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016 Acesso em 5 set. de 2022.

CAMPOS, Cácia Samira de Sousa. **A importância da educação socioemocional para os discentes no Ensino Médio Integrado do IFPA/Campus Itaituba**. 2022. Orientador: SILVA, Cirlande Cabral da. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Ensino, Ciência e

Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/1006>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CARR, Wilfred; KEMMIS, **Stephen**. **Becoming critical: education, knowledge, and action research**. London: The Falmer Press, 1986.

CERBONE, David. **Fenomenologia**. Trad. Cezar Sousa, 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CIAVATTA, Maria.; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-80, abr./jun. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200009>

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Marise (org). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas, 1ª Ed, Cortez São Paulo, 2018.

COUTINHO, Suzana Andreia Santos; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. A formação continuada de professores que atuam no Proeja: ouvindo os sujeitos envolvidos. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 7, n. 12, p. 65-82, jan./jun. 2015.

COUTINHO, Maria Chalfin. Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho** [online], v. 12, n. 2, p. 189-202, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v12i2p189-202>>. Acesso em: 15 abril. 2022.

CUNHA, Jéssica de Almeida. **Entre pontes e abismos: a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio Integrado sob o olhar de alunos ingressantes. 2022**. Orientador: SILVA, Cirlande Cabral da. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/871>. Acesso em: 15 jan. 2023.

DAY, Chistopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DAVISON, R. M.; MARTINSONS, M. G.; KOCK, N. Principles of canonical action research. **Information Systems Journal**, v. 14, p. 65-86, 2004.

DEMO, Pedro. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. IN: MACIEL, L. B. S. B; SCHIGUNOU NETO, A. (Org). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2009.p.113-27

DENZIN, Norma K; LINCOL, Yvonna S. Introdução: a disciplina e prática da pesquisa qualitativa. IN: DENZIN, Norma K.; LINCOL, Yvonna S. et al. **O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens do currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Vagno Emygdio Machado. **A concepção de Politécnica no pensamento educacional de Vladimir Lênin no contexto da revolução Russa**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.12, n.2, p.347-358, out.2020. ISSN 2175-5604.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; MUSSI, Amalis de Angelis. Pesquisa e formação de professores com casos de ensino: fundamentos e potencialidades. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e27234, 2021. DOI: 10.18593/r.v46.27234. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27234>. Acesso em: 7 out. 2023.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação Continuada e prática de sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FORMOSINHO, João; OLIVEIR-FORMOSINHO, Júlia; MACHADO, Joaquim. **Formação, desempenho e avaliação de professores**. Romada, Portugal. Ed. Pedagogo, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, set/dez. 2005.

FREITAS, Suzana de; MOLINA, Adão Aparecido. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**, Rio de Janeiro, 15ª Edição, Editora: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 74ª Edição, São Paul: Editora Paz & Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 53ª Edição, Rio de Janeiro: Editora: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, 84ª Edição, Editora: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim, tia não**. Rio de Janeiro: 37ª Edição, Editora: Paz e Terra, 2019c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação** . (org) Ana Maria de Araujo Freire, 1ª Ed. São Paulo, Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17a ed. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A alfabetização de adultos**: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise (Org.). **Ensino Médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. Educação popular e educação ao longo da vida. **Coletânea de Textos**. Confintea Brasil +6. Brasília: MEC/Secadi, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular, educação social, educação comunitária**. In: **Congresso Internacional de Pedagogia Social**. 2012.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar, 1ª Ed. São Paulo, Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito, 13ª Ed. São Paulo, Cortez, 2003.

GATTI, Bernadet. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.113, p. 1355-1379, out-dez, 2010. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em: 06 mar 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HADDAD, Sergio. **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos**. 1ª Ed. São Paulo, Editora Global, 2007.

HATCH, Mary Jo; YANOW, D. Organization theory as an interpretative science. In H. Tsoukas & C. Knudsen (Orgs.), **The oxford handbook of organization theory** (pp. 63-87). Oxford: Oxford University Press, 2003. Chapter 2. https://www.researchgate.net/publication/315717376_Organization_Theory_as_an_Interpreter_Science. Acesso em: 04 out. 2022.

JARDILINO, José Rubens Lima, ARAÚJO, Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. 1º Ed. São Paulo, Cortez, 2014. (coleção docência em formação: Educação de Jovens e Adultos).

KAPÚN, Gabriel. Material Educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, p. 46 a 60, maio/ago. 2003. Disponível em <

<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205>> Acesso em: 05 jan. 2023.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**, 9ª ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LUNDGREN, Ulf P. Formulación de la política educativa: descentralización y evaluación. In: PEREYRA, Miguel et al. (org.). **Globalización y descentralización de los sistemas educativos**. Barcelona: Pomares Ediciones, 1996.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social**. v.14. Maceió: Coletivo Veredas, 2018. p. 7-296.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

MACEDO, Elizabeth. "A base é a base". E o currículo o que é? IN. Aguiar, M. A. S. DOURADO, L.F (Org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014**: avaliação e perspectiva. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018, p.28-33.

MACIEL-CABRAL, Hiléia Monteiro. **O papel dos espaços educativos na formação inicial de professores de Ciências/Biologia: um olhar sobre o estágio supervisionado**. 2021. Orientador: CASTRO, Patrícia Macedo. Tese (Doutorado) – Universidade do Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Cuiabá, 2021.

MACHADO, Lúcia Regina de Sousa. O desafio da formação dos professores para a EPT e Proeja. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300005>.

MACHADO, Lúcia Regina de Sousa. Formação de professores para a EPT: perspectivas históricas e de- safios contemporâneos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Formação de professores para EPT**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: INEP, 2008a. p. 67-82.

MARCELINO, Valéria de Souza. **Uma análise textual discursiva dos problemas e perspectivas do ensino de Química pela ótica de seus professores de Campos dos Goytacazes-RJ**. 2012. Orientador: Oliveira, Fernando José Luna de. Tese (Doutorado em Ciências Naturais – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro) – Campos dos Goytacazes/RJ, 2012. Disponível em: https://ead.uenf.br/moodle/pluginfile.php/10513/mod_resource/content/3/TESE%20P%20IMPRIMIR%20corrigida.pdf .Acesso em: 15 jan. 2023.

MARCHAND, P.; RATINAUD, P. L'analyse de similitude appliquee aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'election présidentielle française. In *Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles. JADT 2012* (pp.687-699). Liège, Belgique, from

<http://lexicometrica.univparis3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Marchand.%20Pasca%20et%20al.%20%20L%27analyse%20de%20similitude%20appliquee%20aux%20corpus%20textuels.pdf> . Acesso em: 5 set. 2022.

MCKERNAN, James. **Currículo e imaginação**: Teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação. KLEIN, G. 9Trad). Porto Alegre: Artmed, 2009.

MESSINA, Graciela. La educación de jóvenes y adultos en América Latina. Políticas, formación y prácticas. El tiempo de la emancipación. **Revista Interamericana de Educación de Jóvenes y Adultos**. v. 38, n. 1, p. 109-126, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4575/457545337007/html/index.html>> Acesso em 13 de maio de 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1992. (Temas básicos da educação e ensino)

MORAES, Roque. Avalanches reconstrutivas: movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S.l.], v. 8, n. 19, p. 595–609, 2020. DOI: 10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.372. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/372>. Acesso em: 5 set. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3a. Ed. Rev. e Ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020, edição e-book.

MORAIS, Ariadiny Cândido. **Prática pedagógica e formação dos professores da educação profissional na relação com concepções e princípios do Proeja**. 2015. 157 fls. Dissertação (Mestrado em educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2015.

MOREIRA, Sueli Fagundes; BRICCIA, Viviane; BARRETO, Andréia Cristina Freitas. **Articulação de três aspectos da formação continuada de professores no contexto do Ensino de Ciências por Investigação**. IN. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN – 25 a 28 de junho de 2019.

MOREIRA, Sueli Fagundes (2018). **Construção de competências e formação continuada de professores do Ensino Fundamental em Ilhéus, Bahia, a partir do Ensino de Ciências por Investigação**. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, Brasil, 2018.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos**: formação, prática pedagógica e profissionalidade docente, 1ª Edição- Curitiba: Appris, 2023.

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**. Proposta de diretrizes curriculares nacionais. São Paulo: Moderna, 2012.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos**: direito, concepções e sentidos. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2005.

PIAGET, J. (1976). **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento (M. M. dos S. Penna, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**. Das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PISTRAK, Moisey M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2022.

RAMOS, Marise. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional, **Educação & Realidade**, 2010, p. 65-85.

RAUPP, Marilene Dandolini. **Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995-2006)**. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ROSA, Maria Inês Petrucci dos Santos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências. **Ciências & Educação**. Bauru, v.9, n.1, p.27-39, 2003.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

SAVIANI, Demerval. **O choque teórico da politecnia**. Trabalho, educação e saúde, v.1, n.1, p.131-152, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 36 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação**. Revista Brasileira de Educação [online], v. 12, n. 34, jan.- abr., 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012> Acesso em 20 set. 2022.

SAVIANI, Demerval. Saberes implicados na formação do educador. In. BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JÚNIOR, Celestina Alves (org). **Educação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

SANTOS, Josiane de Freitas. **Cinedebate no Proeja: o cinema nacional como instrumento pedagógico na educação de jovens e adultos do Instituto Federal de São Paulo, - Campus Sertãozinho, Sertãozinho – SP**, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica)- Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo, Campus Sertãozinho, Sertãozinho – SP.

SCHMIDT, Lawrence. **Hermenêutica**. Trad. Fábio Ribeiro, 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho científico**. 24ª Ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2018.

SILVA, Joselma Ferreira Lima e. **Saberes da pesquisa e aprendizagens significativas na formação continuada de professores(as)**. Teresina-PI; IFPI, 2022.

SOARES, Leônicio. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOUSA, Andreia da Silva Quintanilha; RAMALHO, Betânia Leite. Políticas de Formação de Professores no Brasil e a Modalidade à Distância: pontos para reflexões. In: **Revista Exitus**. V. 02, n. 01, Jan/Jun, 2012. (p. 45-56).

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

STECANELA Nilda. (Org.). Caderno de EJA. Caxias do Sul, RS: Educs, 2013.

Disponível em:

https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/CADERNO_4_praticas_EJA.pdf . Acesso em: 13 de maio de 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13a Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18a Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí. RS, Editora Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. **Marxismo e Educação. 2011.** Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/MARXISMO_E_EDUCACAO.pdf> Acesso em: 22 maio 2022.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> .Acessado em 07/03/2022.

VIANNA, Carlos Eduardo Sousa. **Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira.** 2008. Disponível em <<http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/Janus/article/download/41/44/0>>. Acesso em: 03 fev. 2022.

VILELA JÚNIOR, Guanís de Barros. **Metodologia da Pesquisa Científica e Bases Epistemológicas.** 3ª Ed. Editora CPAQV, 2021

**ANEXO A – CARTA DE ENCAMINHAMENTO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
(PROFEPT)**

CARTA DE ENCAMINHAMENTO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Teresina, (PI), ____/____/2022.

Ilma. Sr.^a

Prof^a. Dra. Bruna de Freitas Iwata

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do IFPI (CEP/IFPI)

Cara Prof.^a,

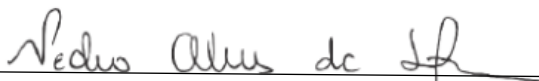
Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E PROEJA-FIC: TECITURAS PARA O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, para a apreciação por este comitê.

Confirmo que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e de que as normas ali constantes devem ser cumpridas incondicionalmente.

Confirmo também que:

- 1- esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- comunicarei ao CEP/IFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário
- 4- apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP/IFPI.
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP/IFPI.

Atenciosamente,



Pesquisador Responsável

Nome: PEDRO ALVES DA SILVA

CPF: 621.196.303-30

Instituição: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFPI/CAMPUS PARNAÍBA/PI

Área: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA.



ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
(PROFEPT)



AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

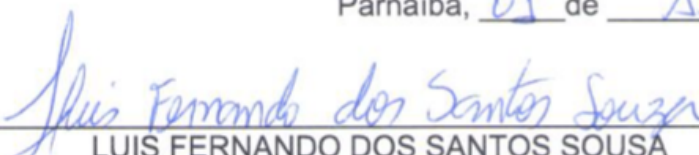
Ao
Comitê de Ética em Pesquisa CEP/IFPI
Coordenadora do CEP/IFPI

Autorização para realização de pesquisa

Eu, Luis Fernando dos Santos Souza, Diretor Geral do Instituto Federal da Educação, Tecnologia e Ciência do Piauí (IFPI)/*Campus* Parnaíba, venho por meio desta informar a V.S^a. que autorizo a realização da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E PROEJA-FIC: TECITURAS PARA O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, sob orientação Profa. Dra. Joselma Ferreira Lima e Silva.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades enquanto instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Parnaíba, 01 de Abril de 2022.



LUIS FERNANDO DOS SANTOS SOUSA
Diretor-Geral do Instituto Federal do Piauí/*Campus* Parnaíba

Luis Fernando dos Santos Souza
Diretor Geral
Mat. SIAPE: 1793437
IFPI - Campus Parnaíba

ANEXO C – TERMO DE ANUENCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE PAU DARCO DO PIAUÍ – PI
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
U. E. MARIA SARAIVA BARBOSA
Rua Conselheira Lúcia de Fátima, Nº 320 – CENTRO
CEP: 64.295-000 – PAU D'ARCO DO PI

**TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E PROEJA-FIC: TECITURAS PARA O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**”, sob a coordenação e a responsabilidade do pesquisador prof. Pedro Alves da Silva, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 02/05/2022 a 20/12/2022, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Pau D'Arco do Piauí (PI), 28 de março de 2022.

FLÁVIO FERREIRA DA COSTA

Aut. Port. GP Nº 016/2021

CPF: 032.881.513-67

DIRETOR

ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA



ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE PAU DARCO DO PIAUÍ – PI
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
U. E. FORTUNATO RODRIGUES DE SOUSA
LOCALIDADE SARAIVA – ZONA RURAL
CEP: 64.295-000 – PAU D'ARCO DO PI



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E PROEJA-FIC: TECITURAS PARA O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, sob a coordenação e a responsabilidade do pesquisador prof. Pedro Alves da Silva, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 02/05/2022 a 20/12/2022, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Pau D'Arco do Piauí (PI), 28 de março de 2022.

DOMINGOS RIBEIRO DE OLIVEIRA

Aut. Port. GP Nº 021/2021

CPF: 306.940.863-04

DIRETOR

APÊNDICE A– QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA DOCENTES (COM ITENS E ABERTOS)

Objetivo: Identificar as necessidades formativas de gestores, professores e técnicos administrativos para atuarem no Proeja FIC, considerando os princípios e concepções da educação profissional e tecnológica.

Participantes da Pesquisa: Professores(as) da EJA da Rede Municipal de Ensino de Pau D'Arco do Piauí

O que se pretende fomentar: As concepções de formação continuada como instrumentos que possam proporcionar uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e com isso proativamente gerenciar o processo de ensino e aprendizagem no Proeja.

Categorias de análise:

- (I) Concepção de Formação continuada;
- (II) Concepção de Prática Pedagógica;
- (III) Concepção de Ensinar e aprender

(I) Concepção de Formação continuada: Identifica as concepções de formação continuada a partir dos discursos dos professores(as), como concebem as práticas formativas em questão e quais as contribuições para prática de sala de aula.

IDENTIFICAÇÃO

NOME: _____

EMAIL: _____

TELEFONE: () _____

QUAL A SUA FORMAÇÃO INICIAL?

VOCÊ TEM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO? QUAL?

QUAL A SUA IDADE?

- | | |
|---|---|
| ☐ ATÉ 25 ANOS | ☐ DE 45 A 55 ANOS. |
| ☐ DE 25 A 35 ANOS. | ☐ MAIS DE 55 ANOS. |
| ☐ DE 35 A 45 ANOS. | |

SEXO

- | | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| ☐ FEMININO | ☐ MASCULINO | ☐ OUTRO |
|-----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|

HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É PROFESSOR(A)?

- | | |
|---|---|
| ☐ ENTRE 0 A 3 ANOS | ☐ ENTRE 18 A 25 ANOS |
| ☐ ENTRE 3 A 10 ANOS | ☐ MAIS DE 25 ANOS |
| ☐ ENTRE 10 A 18 ANOS | |

HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É PROFESSOR NA EJA?

- () ENTRE 0 A 3 ANOS () ENTRE 18 A 25 ANOS
() ENTRE 3 A 10 ANOS () MAIS DE 25 ANOS
() ENTRE 10 A 18 ANOS

VOCÊ FEZ CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- () SIM () NÃO

QUESTÕES

(1) Como você concebe a FORMAÇÃO CONTINUADA?

(2) Tendo por base a sua experiência em participação de diferentes formações continuadas ao longo de sua vida docente, a metodologia adotada nestas formações promove a reflexão sobre a prática pedagógica? Como isso acontece?

(3) Em relação as diversas formações que tenhas participado, você consegue perceber alguma conexão entre a formação continuada e sua formação acadêmica? Explique.

(4) Como você mensura a importância das formações oferecida pela sua rede de ensino?

(5) Quais as contribuições que as formações continuadas que já participou proporcionaram para o seu crescimento profissional?

(6) Como professor(as) da Educação de Jovens e Adultos como você compreende que a seja uma formação continuada alinhada com a organização curricular da sua rede de ensino?

(7) Considerando a imersão nos Pressupostos do Proeja, como seria uma formação continuada alinhada aos documentos orientadores do Proeja?

(II) Concepção de Prática Pedagógica: Compreender as concepções dos professores (as) da EJA em relação às práticas pedagógicas e sua importância em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

(8) Para você delinea a sua prática pedagógica?

(9) Ao longo de sua vida profissional tens participado de diferentes formações continuadas oferecida pela sua rede de ensino, estas tem possibilitado reflexão crítica sobre a sua prática pedagógica? Há evidências de reconhecimento dos limites, avanços e retrocessos que possam melhorá-la?

(10) Você reconhece que a sua prática pedagógica sofreu mudanças a partir das formações continuadas para professores(as) da EJA, têm alcançado êxito na aprendizagem dos estudantes. Aborde sobre isso.

(III) Concepção de Ensinar e aprender – Identificar nos posicionamentos dos professores(as) da EJA quais concepções de ensinar e aprender estão ancoradas as suas práticas pedagógicas.

(11) Qual a visão sobre ensinar e aprender?

(12) Segundo Paulo Freire: “Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina” (FREIRE, 2002, p. 69), como você desenvolve essa concepção em sua prática de sala de aula?

QUESTIONÁRIO (II) – PROFESSOR

Objetivo: Descrever os aspectos político-pedagógicos do currículo necessários à formação continuada dos professores(as) para o Proeja FIC.

Participantes da Pesquisa: Professores(as) da EJA da Rede Municipal de Ensino de Pau D’Arco do Piauí

O que se pretende fomentar: Os aspectos político-pedagógico para construção de uma proposta de formação continuada alinhada com a Proposta Política Pedagógica (PPP) e os pressupostos do Proeja FIC.

(1) Você considera importante que as formações continuadas alinhem os saberes teóricos exalados dos aspectos político-pedagógicos com os pressupostos do Proeja FIC para construção de práticas pedagógicas positivas?

() SIM

() NÃO

Caso tenha informado SIM, escreva algumas?

(2) Você conhece os aspectos político-pedagógicos do currículo (ou do PPP) da sua rede de ensino?

() SIM

() NÃO

Caso tenha informado SIM, escreva algumas?

“A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos. (VEIGA, 2013, p. 20)”.

Dessa forma, o PPP deve contemplar a formação dos profissionais da escola, sendo necessário que o diretor investigue as necessidades destes para a sua formação continuada, elaborando seus programas com apoio da entidade mantenedora. É importante que o diretor oportunize tempos e espaços para a formação continuada em serviço, acompanhando e estimulando a participação de todos os profissionais da educação nos eventos previstos no Calendário Escolar.

Sobre estas informações

(3) O processo de construção das formações continuadas é pensado a partir das necessidades formativas dos professores(as)?

() SIM

() NÃO

Caso tenha informado SIM, escreva algumas?

(4) As atividades de Formação Continuada que ocorrem na escola em que você trabalha são ofertadas visando às demandas da realidade cotidiana?

() SIM

() NÃO

Se **SIM**, cite pelo menos duas temáticas abordadas vinculadas à realidade cotidiana na EJA.

Se **NÃO**, cite pelo menos duas temáticas abordadas NÃO vinculadas à realidade cotidiana na EJA.

(5) Quais os formatos de Formação Continuada mais utilizados na escola em que você trabalha? (Grupos de Estudo, palestras, outros)? Descreva-os

(6) Dê sugestões de atividades de Formação Continuada que considere apropriadas para serem incorporadas à sua escola.

(7) Quais as temáticas usadas nos encontros formativos?

(8) Com as temáticas apresentadas, você visualiza possibilidades efetivas do professor refletir sobre sua prática?

(9). Você conhece o Documento Base do Proeja-FIC?

- a) () Não. d) () Muitos trechos.
b) () Pouco. e) () Integral.
c) () Alguns trechos.

(10) Você conhece Proposta de Conteúdos da EJA?

- a) () Não. d) () Muitos trechos.
b) () Pouco. e) () Integral.
c) () Alguns trechos.

(11) Você conhece Projeto Político Pedagógico da sua escola?

- a) () Não. d) () Muitos trechos.
b) () Pouco. e) () Integral.
c) () Alguns trechos.

(11) Sobre a Proposta de Conteúdos da EJA ela...

- a) () nunca contribui como desenvolvimento das capacidade intelectual e formação cidadã dos estudantes.
b) () raramente contribui como desenvolvimento das capacidade intelectual e formação cidadã dos estudantes.
c) () poucas vezes contribui como desenvolvimento das capacidade intelectual e formação cidadã dos estudantes.
d) () muitas vezes contribui como desenvolvimento das capacidade intelectual e formação cidadã dos estudantes.
e) () sempre contribui como desenvolvimento das capacidade intelectual e formação cidadã dos estudantes.

(12) Ainda sobre a Proposta de Conteúdos da EJA ela ...

- a) () nunca permite a contextualização com os saberes e conhecimento dos estudantes.
b) () raramente permite a contextualização com os saberes e conhecimento dos estudantes.
c) () poucas vezes permite a contextualização com os saberes e conhecimento dos estudantes.
d) () muitas vezes permite a contextualização com os saberes e conhecimento dos estudantes.
e) () sempre permite a contextualização com os saberes e conhecimento dos estudantes.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

IDENTIFICAÇÃO

NOME: _____

EMAIL: _____

TELEFONE: () _____

QUAL A SUA FORMAÇÃO INICIAL?

VOCÊ TEM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO? QUAL?

QUAL A SUA IDADE?

- | | |
|---|---|
| ☐ ATÉ 25 ANOS | ☐ DE 45 A 55 ANOS. |
| ☐ DE 25 A 35 ANOS. | ☐ MAIS DE 55 ANOS. |
| ☐ DE 35 A 45 ANOS. | |

SEXO

- | | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| ☐ FEMININO | ☐ MASCULINO | ☐ OUTRO |
|-----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|

HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É PROFESSOR(A)?

- | | |
|---|---|
| ☐ ENTRE 0 A 3 ANOS | ☐ ENTRE 18 A 25 ANOS |
| ☐ ENTRE 3 A 10 ANOS | ☐ MAIS DE 25 ANOS |
| ☐ ENTRE 10 A 18 ANOS | |

HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É PROFESSOR NA EJA?

- | | |
|---|---|
| ☐ ENTRE 0 A 3 ANOS | ☐ ENTRE 18 A 25 ANOS |
| ☐ ENTRE 3 A 10 ANOS | ☐ MAIS DE 25 ANOS |
| ☐ ENTRE 10 A 18 ANOS | |

VOCÊ FEZ CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| ☐ SIM | ☐ NÃO |
|------------------------------|------------------------------|

QUESTÕES

Parte A: Organização e Desenvolvimento

(1) **O formato do curso** em e-book atendeu às suas expectativas?

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Em parte

(2) **O design adotado** no curso com uso da parábola do oleiro foi atraente e facilitou o aprendizado?

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Em parte

(3) **Os conteúdos** apresentados foram relevantes e de fácil compreensão?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

(4) **A sequência** de conteúdos estava bem estruturada e organizada?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

Parte B: Aplicabilidade na Prática Pedagógica

(5) O produto educacional **ofereceu ideias ou estratégias** práticas que você pode aplicar em sua prática pedagógica?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

(6) Você acredita que o curso **contribuiu para o desenvolvimento de novas habilidades** ou competências educacionais?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

(7) **As informações fornecidas ajudaram a melhorar** sua capacidade de ensinar de forma eficaz na Educação de Jovens e Adultos ?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

Parte C: Estrutura e Execução

(8) **A estrutura geral do curso foi clara e fácil** de seguir?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

(9) **O design do curso promoveu a interatividade** entre os participantes?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

(10) **As atividades propostas** no final de cada módulo **promoveram reflexão** sobre as práticas pedagógica em sala de aula na EJA ?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

(11) **Os links** de documentos e vídeos utilizados no **curso funcionaram** adequadamente?

- () Sim
() Não
() Em parte

Parte D: Comentários e Sugestões

(12) Você tem algum comentário adicional sobre a experiência com o produto educacional?

This image shows a full page of blank white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for writing or drawing. There are no margins, text, or other markings present.

APÊNDICE C – ORGANIZAÇÃO DO BANCO DE DADOS PARA O IRaMuTeQ

TEMÁTICA 01 - FORMAÇÃO CONTINUADA

**** *TM01PROF01Q1 –

A formação continuada é uma forma que o professor tem de se preparar para o futuro e conquistar melhores condições profissionais, com uma metodologia tendo importância para a educação que vai além da transmissão de conhecimento teórico das disciplinas curriculares, ela contribui para a formação cidadã dos estudantes e promove a transformação do meio social para o bem comum, ainda possui conexão de construção de uma boa comunicação com minha formação acadêmica. Os programas de formação continuada que já participei possibilitaram o meu desenvolvimento profissional e atualização de conhecimentos docentes, assim como a conduzir a análise e reflexão sobre a nossa prática o que podem proporcionar uma atuação profissional mais alinhada aos novos tempos. Atualmente como a imersão nos pressupostos do Proeja, percebe-se que os professores precisam mudar a sua prática e como ensinar, para que os jovens e adultos possam ter aulas articuladas e alinhadas com o mundo do trabalho e as tecnologias.

**** *TM01PROF02Q1 –

A formação continuada é como uma forma de reciclar nossos conhecimentos, com ela o professor tem acesso ao que há de mais novo na área de atuação e em didática e metodologias de ensino, ela pode apresentar importância de conectar-se com a nossa formação, mas nem sempre existe uma correlação e motivação no desenvolvimento da prática, pois elas não são pensadas na maioria das vezes levando em consideração o chão da escola, o fazer prático, no processo ensino aprendizagem, pois só como uma boa proposta de formação continuada há possibilidade de melhorar a prática de ensino, as formações que já participei facilitaram, coordenaram melhor a forma como transmitir o conhecimento, o que podemos ver com a questão do Proeja na educação de jovens e adultos, como sendo uma proposta de organização do ensino e aprendizagem para este público.

**** *TM01PROF03Q1 –

Concebo que a formação continuada como sendo muito importante para nós profissionais da educação, pois elas podem ajudar com novas estratégias de ensino e abordagem do conteúdo em sala de aula diária em classe, percebo que nestas formações, levando em consideração a visão freiriana prevalece no ato de ensino e aprendizado de nossos alunos, assim há conexão, mesmo que seja pequena com minha formação acadêmica, pois nem sempre elas são planejadas levando em consideração as nossas bagagens formativas. Considero que elas são muito importantes para nós profissionais da educação para melhorar nossas práticas pedagógicas. As formações que já participei tive novas visões para criar métodos diferenciados para trabalhar com nossos alunos, atingindo assim as habilidades necessárias, mas não voltadas para Educação de Jovens e Adultos, pois não atendiam a necessidade de atuar com este público e com o Proeja, percebo que precisamos muitos de formações voltadas para atuação em sala de aula e organizar a prática, para que não ocorra o mesmo erro, deve ser pensadas como forma do professor planejar pensando no seu público e com isso inserir os conhecimentos da escola de forma dialógica com os conhecimentos que eles já possuem, o que não vemos nas formações atuais.

****** *TM01PROF04Q1 –**

A formação continuada deve ser pensada para ser realizada presencial e a distância, pois através delas com sua metodologia podemos ter novas formas didáticas de trabalhar com nossos alunos e com isso desenvolver as habilidades destes estudantes. As formações de certa forma podem ter conexão com nossa formação, mas é raridade termos formações voltadas ou alinhadas nas nossas necessidades e formações, o que são importantes, mas não são organizadas levando em consideração a ação do professor em sala de aula, as formações que já participei e que foram muitas, estas melhoram a pratica do professor, mas não do professor da EJA, pois não temos uma formação especifica para trabalhar com o publico da EJA, o que precisamos urgente uma formação voltada para as necessidades dos estudantes e que estes com o Proeja vai além daquele que já estamos acostumados, então uma formação continuada que aprofunde os conhecimentos teóricos, que possa alinhar os conhecimentos dos estudantes e o nosso como professor da EJA, além de apresentar possibilidades de atuação em sala de aula.

****** *TM01PROF05Q1 –**

É uma formação continua dos professores para ampliar saberes e tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo, com uso de metodologia de aulas expositivas com slides e participação dos alunos. Na formação inicial somos submetidos aos conhecimentos teóricos, é uma imersão teórica que busca no acadêmico um entendimento científico de como ocorre esse processo, sendo complementado com ensaios práticos através de estágios práticos. portanto, conectamos formação continuada e acadêmica ampliando os conhecimentos teóricos já adquiridos. A proposta de formação continuada do município é de grande relevância para a comunidade escolar, ajuda na execução de uma prática mais reflexiva e significativa, mas não dialoga com as necessidades dos professores, pois a cada encontro que participo percebo que o meu repertorio cognitivo não se amplia e nem transforma a minha pratica, pois estas formação não gera ganhos positivos no processo de ensino e aprendizagem do qual necessidade de mediação com transformações da realidade com qualidade para todos os sujeitos envolvidos, mas não são pensadas para isso. A formação continuada alinhada com os documentos curriculares da rede deve ser organizada pela equipe pedagógica da instituição, onde deve ser pensada a partir desta organização curricular e das necessidades dos professores, o que na pratica não acontece, são formações que não são pensadas a partir dos documentos curriculares e das necessidades dos professores, o que será desafiador levando em consideração os pressupostos do Proeja, sendo uma proposta, busca romper entre a educação geral e a formação profissional, além da integração, mas a elevação da escolaridade vinculada à profissionalização, a partir de um currículo no qual o trabalho seja pensado como princípio educativo, com longos períodos de afastamento da escola, refletimos que se há de ter uma metodologia diferenciada e uma organização curricular que atendam às essas realidades

****** *TM01PROF06Q1 –**

Concebo a formação continuada como distante das necessidades dos professores, a pesar que compreendo que a mesma favorece momentos formativos para que os professores estejam munidos de reflexões sobre teoria e prática, que na realidade não são pensadas para isso, principalmente para os professores da Educação de Jovens e Adultos, que não faz refletir sobre as ações no chão da escola e nem com a ampliação das metodologias já usadas ou novas metodologias a serem

experimentadas visando oferecer ensino e aprendizagem de qualidade a todos e a todas. Com isso considero fundamental que a equipe pedagógica da escola organize as formações continuadas levando em consideração os documentos curriculares e as necessidades dos professores da EJA, que nestas formações possam ser disponibilizadas estratégias de ensino que dialogue com os conhecimentos científicos e os saberes dos estudantes adultos.

****** *TM01PROF07Q1 –**

As formação continuadas são como uma formar de reciclar o conhecimento e espaço que posso compartilhar minha experiência de vida com discentes buscando sempre inspiração e sempre buscando o melhor para todos, apesar que nas formações as metodologias não permitem a reflexão sobre a nossa pratica, são algo pensado não para ajudar o professor, apenas para apresentar novos conceitos teóricos e nada de práxis em sala de aula, ainda as formações trazem o mesmo conhecimento da minha formação acadêmica , sem aumentar as possibilidade de melhoria na pratica, estas formações nos são apresentadas de forma mais simplificada o que facilita ainda mais a realização do trabalho que hoje já se faz, não há algo enriquecedor que possamos levar para o aluno, pois não são formações que aperfeiçoem a pratica dialógica entre os conhecimentos previsto dos estudantes da EJA e os conteúdos da escola, já tive várias formações, mas uma delas, a que marcou é o uso da didática de forma mais prazerosa e mais lúdica, o que poderia ser facilmente aplicada na EJA, pois para que aja uma educação de qualidade as duas categorias tem que seguir um direcionamento único e isso não acontece com as formações para os professores da EJA, pois são pensadas dentro da modalidade de ensino que não é a EJA, os documentos curriculares que são bases do fazer pedagógico, praticamente são esquecidos no processo de construção de formação para professores da EJA, entendemos que é através de capacitação com o objetivos de ajudar os professores em suas necessidades que podem ter uma melhoria na pratica em sala de aula.

****** *TM01PROF08Q1 –**

As formações continuadas são necessárias, pois através das suas metodologias destas formações o ganho de conhecimento atualizando é de suma importância para melhorar nas práticas, o que não geram reflexões sobre a nossa prática pedagógica, pois não promove compreensão acerca das especificidades da Educação de Jovem e Adulto, mais ainda as formações continuadas são importantes para o desenvolvimento profissional e melhoria das atividades na sala de aula, quando são pensadas a partir das necessidades dos professores em saber formar uma relação em que o estudante da EJA possa ver significados no que ensinamos em sala de aula e sua vida no dia a dia, assim é importante que as formações continuadas alinhadas aos documentos curriculares da escola poderá contribui acentuadamente para trabalhar em equipe, pois o trabalho integrado pode oferecer um leque de oportunidades nos tornando mais eficiente na instituição tanto profissional como pessoa. As formações que já participei ampliaram meu repertorio; organizaram minhas rotinas diárias; e trouxeram mais segurança para o fazer pedagógico, mas não contemplava as necessidades de priorizar os conhecimentos dos estudantes da EJA com os da escola.

****** *TM01PROF09Q1 –**

Compreendo que as formações continuadas são processo de aperfeiçoamento dos saberes a atividade profissional, que sempre através da sua metodologia promovem

trocas de experiências, mas nem sempre asseguram a reflexão sobre a nossa prática pedagógica. Percebo que era para as formações continuadas conectarem com nossa formação acadêmica, o que podem a princípio identificar as principais dificuldades dos professores para desenvolverem sua prática pedagógica que assegurem a aprendizagem dos alunos. Na maioria das formações continuadas promovidas pela minha escola não contribuem para melhoria de minha prática em sala de aula, mesmo sendo uma ferramenta de ensino aprendizagem que capacita profissionais, que podem facilitar a conexão com o mundo atual através das tecnologias e outras diversas ferramentas, como pressuposto do Proeja, os gestores não pensam assim, não recorrem aos documentos curriculares que norteiam o ensino e nem dão importância para o que realmente os professores precisam e com isso, não conseguimos ensinar de forma significativa, que o jovem e adulto, que cansado, ainda vai para escola e lá ele não percebe ou ver importância no ensino pois não valoriza o seu significado com a sua vida e suas conquistas e com isso reduziria a evasão escolar.

****** *TM01PROF10Q1 –**

As formações continuadas são compreendidas como uma estratégia para construção da identidade profissional, embora a maioria destas formações não adotam metodologia que promove reflexões sobre a prática pedagógica, pois não apresentam por meio de situações concretas e exemplos e apresentações de casos que permitem alinhar teoria e prática. Em relação as possibilidades de conexão destas formações com a formação acadêmica inicial, não se percebe que haja, pois a formação acadêmica em si é muito incompleta e a formação continuada está mais alinhada com as nossas necessidades dos professores, o que não são levadas em consideração, o que podemos afirmar que as formações promovidas pela rede não são muito eficazes porque ocorrem sem muita frequência, sem planejamento e sem alinham a teoria com a prática docente na EJA, e demonstra o grau de engajamento nosso com o trabalho que desenvolvemos nesta modalidade de ensino, uma vez que as formações precisam apresentar possibilidades aos professores de adaptar o currículo às vivências dos estudantes, e em se tratando dos pressupostos do Proeja, percebesse o quanto complexo é o mundo do trabalho e possibilitasse que docentes adaptasse seus currículos às necessidades dos estudantes, segue como uma das necessidades formativas básicas para os professores que atuam na EJA.

****** *TM01PROF11Q1 –**

Entendo que as formações continuadas são momentos de enriquecimento do conhecimento e que em cada formação continuada aprendemos mais e melhoramos nossa metodologia de ensino, pois em cada formação há possibilidades de aprimorar mais o que eu aprendi na minha formação acadêmica. As formações promovidas pela nossa rede são importantes, porque cada formação que participamos nos deixa mais envolvido com processo Ensino Aprendizagem, mesmo que estas não são voltadas para os professores da EJA, pois não estão alinhadas com os documentos referencia para Educação de Jovens e Adultos e com isso não estão voltadas para as necessidades dos professores, mas mesmo assim as formações que já participei contribuiu bastante para o meu crescimento profissional pois adquiri muitos conhecimentos, isso me proporcionando cada vez a mais uma profissional melhor, mas não para melhorar minha prática, pois os conteúdos das formações são aprofundamentos teóricos e não estratégia que podem levar a planejamento que

valorize os saberes trazidos pelos estudantes da EJA, e assim realizar um planejamento voltado para valorização destes saberes e o mundo do trabalho, como determina os pressupostos do Proeja.

****** *TM01PROF12Q1 –**

Compreendo as formações continuadas como sendo momento de aperfeiçoamento e inovação da prática pedagógica do professor, mas infelizmente não promove reflexão sobre a prática pedagógica, uma vez que não são pontuados exemplos práticos ou formação específica para os professores da EJA, geralmente são atrelados a formação para professores da modalidade regular e não EJA. As formações continuadas promovem conexão com a formação inicial, pois sou pedagoga, mas na prática como docente da EJA não vejo, pois não possuo conexão com as nossas necessidades formativas para atuar nesta modalidade de ensino. As formações continuadas promovidas pela escola são excelentes para os professores que atuam na modalidade regular, entretanto precisa melhorar para atender as necessidades dos docentes que atuam na EJA, pois as que eu já participei contribuiu bastante para minha atuação e aperfeiçoamento de minha prática docente quando ela se relaciona ao ensino fundamental na modalidade regular e pouco contribuiu para meu crescimento enquanto professor da EJA. A formação continuada alinhada ao documento orientador da EJA, deveria focar nos pressupostos e como desenvolver a prática docente valorizando o sujeito que participa do Proeja e como planejar uma aula significativa para este público.

TEMÁTICA 02 - PRÁTICA PEDAGÓGICA

QUESTÃO 02 - Em relação a formação continuada como ela está alinhada com a prática pedagógica na EJA ?

****** *TM02PROF01Q2 –**

Eu concebo que a prática pedagógica é algo complexa, que acontece em diferentes espaços e tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, que está mediada pela interação professor-aluno-conhecimento, assim a formação continuada pode influenciar o professor a ter acesso a diferentes estratégias de ensino, mas, infelizmente elas não estão alinhadas com a prática do professor, na maioria das vezes, considerando que não são pensadas a partir das necessidades dos professores e com isso não permite uma reflexão crítica e com isso não há como melhorar. Os educadores que atuam na modalidade da EJA possuem em sua prática pedagógica diária uma grande responsabilidade, pois é essencial que compreendam as histórias de vida dos sujeitos, os saberes e as experiências vivenciadas pelos educandos, para então planejar e elaborar seu trabalho docente, o que infelizmente as atuais formações não tem alcançado este êxito para gerar aprendizagem dos estudantes da EJA. Percebe-se que uma formação continuada que alinha os saberes teóricos com os aspectos políticos pedagógicos dos pressupostos do Proeja FIC, deva ocorrer durante a formação, que possa ressignificar a prática do professor para melhor atender ao público da EJA.

****** *TM02PROF02Q2 –**

A prática pedagógica é originada a partir de muito esforço do professor pela caracterização no processo de ensino e esclarecendo a sua importância para desenvolvidos das habilidades dos estudantes. As formações continuadas atuais não promovem reflexão para mudanças de atitudes em relação às práticas pedagógicas, pois são muito burocráticas e roteirizadas, sem levar em consideração o que o professor da EJA precisa. Estas formações em certo ponto conseguiram mudar a minha prática pedagógica, pois ela conseguiu levar atualização conceitual e teórica, que podem modificar a prática do professor, mais ainda precisa considerar as necessidades do chão da escola, alinhadas aos aspectos políticos pedagógicos do Proeja, para transformar significativamente a prática do professor.

****** *TM02PROF03Q2 –**

As formações continuadas estão alinhadas em determinados pontos, em se tratado de termos, BNCC e currículo, mas que alteram pouca coisa nas práticas pedagógicas do professor, pois esta não permite oportunizar a adquirir novos conhecimentos para melhorar e ressignificar a atuação do professor, valorizando os saberes da vida que os estudantes da EJA trazem consigo, e fazendo assim um trabalho mais claro e eficaz com nossos alunos. Nas atuais formação continuada de professores, há muita teoria e pouca prática o que não gera momentos reflexivos e críticos, que conduza ao professor a perceber que precisa melhorar a sua prática, e que o estudante da EJA é um indivíduo adulto com saberes específicos que precisam ser considerados na prática pedagógica do professor, mesmo com estas formações, percebo que houve uma mudança na minha prática, antigamente não se faziam tão necessárias as formações e hoje elas podem nos apresentar novos métodos mais proveitosos que alcançar mais objetivos e gerar uma aprendizagem que os estudantes percebam que fazem sentidos. Para as formações alinharem os saberes teóricos dos documentos curriculares e pressupostos do Proeja, basta focar no que o professor precisa saber e valorizar no estudante e como este consegue ver o mundo e agir transformando.

****** *TM02PROF04Q2 –**

As formações continuadas são essenciais pois elas nos preparam para desenvolvimento de uma prática pedagógica com responsabilidade de motivar o aluno para continuar nos estudos. As formações continuadas possibilitam desenvolvimento de reflexão sobre o fazer pedagógico e com isso, como professor da EJA, percebi mudanças de atitudes e planejamentos, mais ainda seguindo as orientações curriculares proposta pela secretaria, mas em outro ponto, esta prática pedagógica ainda tem fortes traços da influência do ensino na modalidade regular, não valorizando assim o adulto com todas suas experiências de vida. As formações devem alinhar-se com os saberes teóricos dos pressupostos do Proeja/EJA a partir do estudo destes, entendendo como estes pressupostos direcionam a prática docente e como devemos organizar nossas aulas, para o aluno aprenda e tenha uma nítida valorização dos conhecimentos extras sala de aula

****** *TM02PROF05Q2 –**

A minha prática é planejada e executada de acordo com a realidade dos sujeitos envolvidos com resultados significativos, que são pensados a partir de formações continuadas voltadas para as minhas necessidades, o que promovem momentos formativos que despertam muita reflexão, quando analisamos a nossa realidade,

ochão da escola e nosso público-alvo que muitas vezes é limitado por diversas condições sociais as formações proporcionam novas ideias para melhorar nossa prática, o que percebo que minha prática sofreu mudanças, pois a mudança já começa a partir do planejamento. Ao planejar eu sempre procuro refletir sobre o que os alunos sabem e o que precisam aprender e como eu posso contribuir na minha metodologia, melhorando sempre os resultados do processo de ensino e aprendizagem. As formações continuadas devem contemplar os saberes teóricos com os pressupostos do Proeja e a realidade dos estudantes, o que a equipe gestora deverá conhecer a realidade dos sujeitos envolvidos e alinhar essa proposta e fazer formações com temas adequados com essa modalidade.

****** *TM02PROF06Q2 –**

Eu entendo que as formações continuadas estão alinhadas a minha prática pedagógica de forma crescente mas com forte presença da teoria, uma vez que nestas formações são apresentadas orientações teóricas que são essenciais a realização do ensino, mas não é uma prática baseada a partir de reflexão crítica, uma vez que estas formações não pontua as necessidades dos professores, geralmente são voltadas para apresentação de teorias e não por questionamentos sobre qual a melhor metodologia ou como podemos ter uma prática pedagógica voltada para os estudantes, com isso percebo que minha prática sofreu poucas mudanças em relação as minhas concepções trazidas da formação inicial, pois ainda não estão alinhadas os saberes teóricos emanados dos aspectos políticos pedagógicos da EJA e dos pressupostos teóricos do Proeja com a realidade dos estudantes adultos que compõe esta modalidade de ensino.

****** *TM02PROF07Q2 –**

As formações continuadas estão alinhadas com os pressupostos teóricos de outra modalidade de ensino e não para a EJA, uma vez que esta modalidade exige uma prática pedagógica que socialize de forma dialógica os diferentes saberes, os teóricos e os populares, através da interdisciplinaridade e uso de tecnologia, com isso percebe-se que estas formações não promovem momentos de reflexão critica sobre a prática pedagógica do professor da EJA, o que exige que estas formações devam alinhar-se tanto as aspectos teóricos do Proeja e a realidade do estudante, para então desenvolver uma postura norteadora no processo de ensino e aprendizagem na EJA.

****** *TM02PROF08Q2 –**

Não percebo alinhamento das formações continuadas com as necessidades características da EJA, pois as formações existentes elas estão nitidamente voltadas para os professores que estão no Ensino Fundamental e não foi pensada para os professores da EJA, por isso é presente que os professores da EJA desenvolva praticas pedagógicas que eram para o publico infantil para o publico adulto, então não se alinha, pois consiste numa prática não inclusiva e não preocupada na trajetória dos estudantes na EJA, mesmo com estes problemas reconheço que minha prática pedagógica já sofreu mudanças, mas ainda não alcançamos êxito na aprendizagem destes estudantes, pois eles não se identificam com o que é ensinado e sua realidade, o que nos leva a pensar que a gestão deve alinhar as formações continuadas com a pratica pedagógica a partir da observação da realidade dos estudantes.

****** *TM02PROF09Q2 –**

Hoje as formações continuadas estão mais voltadas para uma prática pedagógica voltada para trabalhar conteúdos e competências superando os desafios de aprendizagem no cenário atual, mas não a partir do desenvolvimento de competências e saberes adquiridos ao longo da vida, o que não conduzem a uma prática reflexiva sobre esta prática pedagógica, o que é um grande retrocesso, pois o cenário atual exigem uma prática de ensino voltada para realidade do estudante, que consiga alinhar os saberes teóricos originados dos aspectos políticos e pedagógicos da EJA com a realidade dos estudantes, pois cria possibilidades da existência de espaços de acolhimento que auxiliando os estudantes a superar os desafios emocional com oportunidades desafiadoras que a sua realidade lhe apresenta. Reconheço que minha prática docente já sofreu mudanças, mesmo com formações que não contemplasse as minhas necessidades formativas, pois uma vez que nos deparamos com várias situações de aprendizagem, o trabalhar no modo geral a inclusão de pessoas com o mesmo objetivo de aprender é muito difícil, e propor situações problemas para resolver em conjunto ou individual, trabalhar a questão das emoções, educar para incluir, necessita de um alinhamento com os documentos pedagógicos da EJA e do Proeja com a realidade de vida dos estudantes da EJA. Para isso, uma formação continuada deve centrar-se na escola, fazer parte do projeto político pedagógico, ser discutida com todos e valorizando as necessidades que o corpo docente precisa para então ter um ensino de qualidade e significativo.

****** *TM02PROF10Q2 –**

As formações devem estar alinhadas com a prática pedagógica como estratégia para alcance de resultados e transformação dos estudantes da EJA, quando essas formações acontecem, elas possibilitam uma reflexão em torno do que vem dando certo e do que vem dando problemas. As formações fazem-nos perceber onde estão os limites e assim promover mudanças em nossas práticas, o que devem levar em consideração os saberes teóricos presentes nos aspectos político-pedagógicos da EJA e Proeja e as realidades dos estudantes.

****** *TM02PROF11Q2 –**

As formações continuadas que tenho participado está muito direcionada para a teoria e pouca reflexão sobre a prática, o que nos direciona para uma prática pedagógica planejada seguindo as orientações didáticas da secretaria. Os conteúdos propostos são conteúdos que na maioria não são resinificados com a realidade dos estudantes e com isso estes não sentem-se motivados.

****** *TM02PROF12Q2 –**

Minha prática pedagógica é planejada seguindo as orientações da secretaria, seguindo uma proposta de conteúdos para o público da EJA, o que já passou por muitas mudanças, mais ainda não gerou um resultado significativo, pois nas formações continuadas não há espaços para uma reflexão crítica sobre nossa prática e não há um alinhamento entre os saberes pedagógicos contidos nos pressupostos teóricos do Proeja e EJA e a realidade dos estudantes, o que necessitaria que os gestores incluíssem nas formações mais a questão da discussão e como desenvolver uma prática pedagógica significativa a partir da realidade dos estudantes.

TEMÁTICA 03 - ENSINO E APRENDIZAGEM

QUESTÃO 03 – Qual a sua visão sobre o ensinar e aprender no Proeja?

****** *TM03PROF01Q3-**

Ensinar e o aprender são o verso e o reverso de uma mesma medalha, a educação, e implicam em uma ação colaborativa, participativa e de construção conjunta, em uma perspectiva freiriana, que aponta que ensinar exige segurança e competência profissional, assim como rigorosidade metódica, tanto no estímulo da capacidade crítica do aluno, quanto no ensino de conteúdos e atitudes éticas, o que no Proeja pode ter objetivo de atender à demanda de acesso de jovens e adultos à educação profissional e tecnológica de forma articulada com a elevação da escolaridade, com isso o ensinar seria usar diferentes meios para expor o conteúdo e o aprender seria como desenvolver na sua realidade o que foi ensinado.

****** *TM03PROF02Q3-**

O Ensinar e o Aprender é a mesma coisa, gera uma gratificação de novos avanços do nosso aluno, com uso de práticas e vivências dos nossos alunos, é uma troca de conhecimento.

****** *TM03PROF03Q3-**

Compreende que seja uma visão de renovação muito importante, pois dá a oportunidade de crescimento de cada indivíduo, assim o ensinar é dar oportunidades de conhecer novos conteúdos, como Freire aponta que ensinar exige segurança e competência profissional, para que só assim possamos fazer um bom trabalho, e quando se ensina todos aprendem, é o ensinar que gera aprendizagem, como é visto no Proeja, o ensinar vai para além da transmissão de conhecimento teórico das disciplinas curriculares, essa troca de saberes é muito importante para o nosso crescimento profissional, que é resultado da aprendizagem.

****** *TM03PROF04Q3-**

O ensino é a melhor forma de transmitir conteúdos curriculares, pois é na escola que se ensina, e é na vida que usam o que foi ensinado a partir de nossas necessidades, pois somos frutos dessa necessidade, ainda o aprender é gerado como algo que se faz, é uma troca de conhecimentos que conduz ao estudante a mudar de atitude pelo ensino-aprendizagem,

****** *TM03PROF05Q3-**

Como professora de EJA a minha concepção de ensinar e aprender está baseada no diálogo igualitário com os sujeitos envolvidos a partir de sua participação ativa levando em consideração seus conhecimentos já adquiridos e potencializando suas aprendizagens, o que sempre uso as concepções freirianas, pois todos os sujeitos têm conhecimentos já adquiridos ao longo de sua vida e que precisam ser potencializados a partir de minha mediação a partir de temas geradores de acordo com sua realidade, assim como no Proeja o processo de ensino e aprendizagem está ligado a educação profissional de jovens e adultos e o que deve ser ensinado aos sujeitos dessa modalidade é uma formação voltada para o campo profissional para a sua atuação no mundo do trabalho, ensinar os conteúdos para que os mesmos tenham uma profissionalização.

****** *TM03PROF06Q3-**

Na minha concepção não existe "aprender" existe aprendizado, que é gerado a partir do que o professor expõe os conteúdos em sala de aula. Isso gera o aprendizado, que pode ser levado para a vida real do estudante, para que ele, através dos princípios do Proeja gerem experiência de vida e crescimento profissional.

****** *TM03PROF07Q3-**

O ensinar e o aprender tem uma visão colaborativa e participativa e de construção conjunta, pois o professor ao ensina, ele apresenta conhecimentos novos e científicos para os estudantes e estes podem associar estes conteúdos com a sua realidade, pois é assim que temos uma prática educativa que possa ser importante e que conduza ao estudante a se sentir inserido no contexto da escola, o que procuro sempre incluir em minhas aulas, práticas adequadas à realidade do aluno. Esta mesma concepção do ensinar e aprender é aplicada no Proeja, pois é a maneira criada para atender jovens e adultos à educação profissional e tecnológica de forma articulada com a elevação de escolaridade e sua experiência de vida.

****** *TM03PROF08Q3-**

Visualizo, na EJA, sujeitos ensinando, que é o caso do professor, ensinar os conteúdos da proposta curricular e o estudante, que aprendendo, e nesta relação há uma ação colaborativa entre quem ensina e quem aprende, em uma visão freiriana que parte do pressuposto de que só se ensina aprendendo e isso é bem forte no Proeja, pois o ensinar está alinhado a diferentes contextos e com sujeitos diferentes.

****** *TM03PROF09Q3-**

Quem ensina aprende também. Ensinar é construir o conhecimento e as consequências ruins ou boas de seus atos, e o aprender é vir a ter melhor compreensão de algo, como Freire aponta que estimulando o aluno no processo educacional, partindo da realidade do mesmo transformando as dificuldades em situações desafiadoras onde o contexto educativo parte do pressuposto horizontal com processos distintos de aprendizagem, esta mesma concepção é vista no Proeja em que o ensinar e compartilhar algo inerente ao saber vivenciando o individual e o coletivo flexibilizando o ensino aprendizagem partindo da realidade do aluno. Aprender é a compreensão daquilo que se ensinou adquirir algum tipo de conhecimento.

****** *TM03PROF10Q3-**

Ensinar é dar possibilidades para que o aluno desenvolva habilidades e aprender é a disposição do aluno de fazer algo mediante a aprendizagem desenvolvida, alinhada ao pensamento freiriano que diz que quem ensina é o professor e quem aprende é o aluno. Esse movimento acontece de forma dialética. No Proeja, percebo a mesma essência que ensinar é dar possibilidades para que o aluno desenvolva habilidades e aprender é a disposição do aluno de fazer algo mediante a aprendizagem desenvolvida.

****** *TM03PROF11Q3-**

Eu compreendo o ensinar a partir das concepções de Paulo Freire, em que o ensinar não é apenas transmitir conhecimentos de conteúdos escolares, mas de criar possibilidades para produção de novos conhecimentos, e a aprendizagem é originada

a partir da produção de novos conhecimentos, ainda entendo que ao mesmo tempo que ensino aprendido também com meus alunos da EJA.

****** *TM03PROF12Q3-**

Compreendo que quem ensina por prazer consigo transmitir melhor o que sabe e as pessoas aprenderam com maior facilidade, pois é no ensinar que se aprende. No Proeja o ensinar e o aprender geram um impacto positivo na autoestima e motivação dos discentes adultos quando tratados de maneiras respeitosa frente aos seus objetivos reais.

TEMÁTICA 04 - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

QUESTÃO 5.2 – Quais os motivos das formações continuadas não serem pensadas a partir das necessidades dos professores(as) ?

****** *TM04PROF01Q5.2-**

As formações que já participei são sempre as mesmas coisas, um palestrante lendo slides com as teorias sobre como motivar o estudante a permanecer na escola, ou como desenvolver uma prática pedagógica inclusiva, em uma perspectiva para os professores que trabalham com crianças e adolescentes e não com o público adulto. Não são desenvolvidas oficinas que nos levem a ensinar de forma interessante que o estudante da EJA sinta-se motivado a frequentar a escola e aprender.

****** *TM04PROF02Q5.2-**

As formações continuadas para professores da rede ensino que eu pertenço estão mais voltadas para os professores que trabalham na educação infantil e nos ensino fundamental, pois os temas que são abordados não são destinados a nós professores da EJA, não tivemos um formação que nos apresentasse uma estratégia para alfabetizar os nossos estudantes, que nos ensinasse a priorizar a realidade dos estudantes e que nos sensibilizasse a acolher e exercer uma pratica mais humana e libertadora, mas ao contrario, são nos apresentados estratégia de melhorar o Ideb e outras coisas.

****** *TM04PROF05Q5.2-**

As formações que já participei focam em temas diferentes daqueles que se necessitavam em sala de aula, tais como as formas de motivação dos estudantes para a aprendizagem ou como resgatar o gosto pelo estudo nos estudantes da EJA, não se ver sentido no dia a dia e sua aplicabilidade em sala de aula. Há formações mais não se usam na sala de aula.

****** *TM04PROF06Q5.2-**

Podemos perceber que as formações destinadas para os professores não seguem uma linha, não há um planejamento ou projeto formativo para ajudar aos professores no dia a dia na sala de aula. São escolhidos temas que estão na moda, mas sem conexão com a prática no chão da escola.

****** *TM04PROF07Q5.2-**

Não são atendidas as necessidades dos professores, as formações não fazem conexão com a prática, não podemos avançar, seguimos ainda de maneira insipida, com formações não planejadas e sem seguir um planejamento para

****** *TM04PROF08Q5.2-**

Infelizmente as formações continuadas e até as orientações que a secretaria nos passa estão alinhadas a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, não há temáticas para nós professores da EJA, são formações que não contribuem para melhorarmos nossa metodologia e nem que nos ensinem a trabalhar com este publico, que é adulto.

****** *TM04PROF09Q5.2-**

No meu ponto de vista, as formações continuadas que já participei não geraram muito resultado, pois elas estavam mais voltadas para professores de outra modalidade de ensino e não para professores da EJA, penso que estas formações deveria ser voltadas para nossa necessidade, pois assim iríamos aperfeiçoar nossas técnicas de ensino, nossa metodologia e com isso conseguiríamos que nossos alunos permanecessem estudando, pois eles teriam um ensino que realmente significasse para eles, e que eles pudessem refletir sobre os fatos ou conteúdos que são trabalhados na sala de aula e sua realidade ou meio social, ai sim teríamos formações alinhadas às nossas necessidades.

****** *TM04PROF10Q5.2-**

Na realidade o que nós professores da EJA precisamos é de formações que nos proporcionem condições de melhorarmos nossa prática de ensino, pois nosso publico é diferente, somos professores em uma modalidade de ensino diferente, estamos a ensinar jovens, adultos e idosos, e que as atuais formações são pensadas para o público de estudantes crianças e adolescente, e não para nós da EJA, precisamos de formações que nos capacitem a se aproximar, a ouvir, conversar, compreender os problemas de aprendizagem e da vida mesma dos nossos alunos, para então estimularmos em nossas aulas, que levem eles a perceberem o que estão ensinando se relaciona com a vida deles.

****** *TM04PROF12Q5.2-**

Eu penso que as formações que estamos acostumados a participar, que são ofertadas pela secretaria de educação, estão bem longe de atender a nossa necessidade, primeiro porque acredito que o alvo mesmo delas são os professores da modalidade de ensino regular e não a EJA e outro que são apresentadas sempre estratégias de ensino mecanicamente e tradicional de seguir a risca o livro didático e a proposta de conteúdos, esquecedor de nos ensinar a valorizar a priorizar o ensino voltado para o estudante, sua realidade e suas necessidade, que sejam significativas, e que nos conduzam a planejar nossas aulas a partir dos interesses dos alunos e sempre eles possam sair com suas necessidades de aprendizagem satisfeitas, pois soubemos considerar o contexto social, familiar e profissional destes alunos, em nossas práticas

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: DOCENTES
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
(PROFEPT)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: DOCENTES

A. Proposta

Eu, **PEDRO ALVES DA SILVA**, aluno do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), IFPI/*Campus* Parnaíba, estou convidando-o (a) a participar de um estudo denominado: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E PROEJA-FIC: TECITURAS PARA O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, o qual objetiva compreender como articular nas aulas de Ciências os conhecimentos e os saberes e as práticas agrícolas sustentáveis no curso de qualificação profissional articulado ao Ensino Fundamental na EJA desenvolvido em Pau D'Arco do Piauí (PI),

O estudo justifica-se, pelo fato de ser professor no componente curricular Ciências, do Ensino Fundamental nas modalidades regular e EJA, notamos que o currículo proposto para EJA é reduzido de importâncias para seu público, pois são apresentados conhecimentos diversos e que não possuem conectividade com a realidade destes, ainda como gestor educacional percebe-se o quanto se desperdiça oportunidade de articular e produzir um currículo significativo para estes jovens e adultos, e tenha resultados que possam potencializar o arranjo produtivo local.

Alicerçado nos relatórios da Agricultura Familiar (2017), disponível no portal do Governo Federal, há muitos municípios piauiense que não atingiram a meta de execução dos 30% dos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), na aquisição de produtos da agricultura familiar para alimentação escolar, dentre estes municípios está Pau D'Arco do Piauí (PI), o que nos leva a pensar que, a não aquisição destes produtos é ocasionado pelo não fomento de produção destes alimentos pelas famílias, por motivos da ausência de conhecimentos técnicos de produção.

Nesta direção, buscando a justificativa de nossa escolha teórico-metodológica, realizamos uma revisão sistêmica de literatura, buscando consolidar o objeto de estudo, a partir das seguintes categorias teóricas e de análise: cidadania e sustentabilidade no Proeja-FIC; saberes populares e ensino de Ciências na EJA; diálogos entre saberes populares e o ensino de Ciências; formação cidadã e Proeja-FIC; cidadania e formação de professores na contemporaneidade.

A referida pesquisa nos direcionou para onze publicações, sendo dez dissertações e uma tese, o que nos aguça a imersão no objeto de estudo, possibilitando pesquisar em outros estudos, o currículo de Ciências em diálogo com os saberes populares, de modo que contribuam significativamente para estabelecer relação entre formação cidadã e sustentabilidade no Proeja-FIC.

Nesta perspectiva, a trajetória investigativa propõe a produção do Caderno Pedagógico: Articulando Saberes na EJA, que articule conhecimentos científicos e saberes populares, para então instrumentalizar os professores no processo formativo-educativo aplicados na agricultura familiar, com vistas a potencializar o processo ensino-aprendizagem, de formação de professores da EJA, bem como o arranjo produtivo local.

Destarte, tão importante quanto perceber que as aulas de Ciências pautadas no conhecimento cotidiano e nos saberes da agricultura familiar sustentável, é pesquisar a prática educativa, que através do ensino, valorizando estes conhecimentos e tornando algo praticável, poderá resolver diferentes problemas em relação a: (a) motivação em frequentar o ambiente escolar, pois teriam um currículo que valoriza os seus saberes; (b) economia local, pois os alunos replicariam o conhecimento empírico contido na sua cultura com o conhecimento científico do ensino de Ciências, no seu ambiente o que poderiam alterar a realidade da comunidade.

Neste prisma, justifica-se a relevância desta pesquisa de investigar como articular nas aulas de Ciências os conhecimentos e os saberes da agricultura familiar sustentável no curso de qualificação profissional articulado ao Ensino Fundamental na modalidade EJA em uma perspectiva de desenvolvimento local, através de produção e comercialização dos produtos da agricultura familiar para Prefeitura ou mesmo no comércio local.

Em relação ao estudo proposto, o Sr. (a.) tem a liberdade de se recusar a participar, e ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o participante. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre o estudo através do telefone dos pesquisadores do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa. Em caso de dúvidas poderá contatar o pesquisador acima e o Comitê de Ética e Pesquisa.

B. Procedimentos

A sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário semiestruturado que será encaminhado por *e-mail* ou *WhatsApp* e participar de quatro rodas de conversas com os seguintes temas: dialogicidade na sala de aula; organização do currículo na EJA; o livro didático como ferramenta de apoio e interação docente- discente, entrevista narrativas e observação nas aulas. A sua participação em cada etapas do projeto não ultrapassará duração de 25 a 30 minutos, que se refere ao tempo médio necessário para responder ao questionário, participar das rodas de conversas.

C. Riscos e desconfortos

Entende-se que a participação neste estudo pode trazer riscos aos envolvidos, como por exemplo, a possibilidade de constrangimento ao responder o questionário e participar das rodas de conversas, haja vista também ter uma pessoa diferente a observar suas aulas. Somos conscientes de que isso pode gerar desconforto. Destacamos ainda em relação ao cansaço nas respostas às perguntas. Mas, para minimizar esses possíveis riscos, os pesquisadores adotarão algumas medidas de segurança: o questionário não será identificado pelo nome para que seja mantido o anonimato; os participantes receberão esclarecimento prévio sobre a investigação; a pesquisa poderá ser interrompida em qualquer etapa do seu desenvolvimento; leitura prévia do TCLE; assistência psicológica se necessário; privacidade para responder o questionário; garantia de sigilo; participação voluntária e consideração de situação de vulnerabilidade, quando houver.

Os procedimentos adotados neste estudo obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (2012). E sobre o questionário, ele poderá tomar algum tempo para que sejam respondidas as perguntas. Para minimizar esses desconfortos, o (a) Sr. (a.) tem a liberdade de escolher o local e o horário para responder, ou não, às perguntas, sendo asseguradas a confidencialidade e a privacidade, a proteção à imagem e a não estigmatização, garantindo, também, a não utilização das informações em prejuízo das pessoas envolvidas nesta pesquisa. Esse questionário será composto por perguntas, em sua maioria, com alternativas de múltipla escolha e por algumas questões abertas, porém, simples de responder. Caso não se sinta à vontade, a qualquer momento poderá comunicar ao pesquisador a decisão de não

mais participar, sem precisar justificar, como também pedir mais informações sobre a pesquisa sempre que considerar necessário. A participação, ou não, neste estudo, não traz quaisquer implicações legais, e não acarreta nenhum prejuízo ou sanção.

D. Confidencialidade

O seu nome será mantido em sigilo, assegurando, assim, a sua privacidade, e se desejar terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, antes, durante e depois da sua participação.

Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, em que os resultados poderão ser publicados.

O seu nome aparecerá apenas neste documento de consentimento e esclarecimento, que será assinado em duas vias, sendo uma guardada pelo (a) Sr. (a.) e a outra pelo pesquisador em um lugar separado de todos os outros materiais do estudo.

E. Custos e Benefícios

O participante não terá nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação. A participação nesta pesquisa não originará nenhum benefício direto e imediato, porém sua participação voluntária proporcionará um estudo exploratório do tema, o qual poderá contribuir para a construção de um Produto educacional – Caderno Pedagógico: Articulando Saberes na EJA. Espera-se que esta investigação traga contribuições importantes e necessárias para esclarecer a necessidade de compreender como articular nas aulas de Ciências os conhecimentos e os saberes e as práticas agrícolas sustentáveis no curso de qualificação profissional articulado ao Ensino Fundamental na EJA desenvolvido em Pau D'Arco do Piauí (PI).

Os pesquisadores assumem o compromisso de realizar uma apresentação sobre o tema investigado, em data e horário a ser acertado, quando da conclusão desta pesquisa. Além disso, os sujeitos do estudo sofrerem qualquer tipo de dano resultante de sua participação previsto ou não no termo de consentimento, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização. No entanto, caso tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, o participante será ressarcido em dinheiro, ou mediante depósito em conta corrente, conforme determina a lei.

F. Consentimento

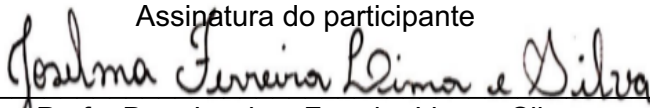
Esse Projeto de Pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IFPI. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar deste estudo. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com o pesquisador responsável Profa. Dra Joselma Ferreira Lima e Silva, telefone: (86) 99848-4456; e-mail: joselmalavor@ifpi.edu.br e com o pesquisador Pedro Alves da Silva, telefone: (86) 99444-1648; e-mail: biopetrus@hotmail.com ; e/ou com o Comitê de Ética em Pesquisa localizado na Av. São Sebastião, 2819, bloco 16, sala 05 - Parnaíba/PI. CEP: 64202-020. Fone: (86) 3323-5251. E-mail: cep.ufpi.cmr@gmail.com. Horário de atendimento do CEP: 8:00 h às 12:00 h. Dias de atendimento do CEP: segunda a sexta-feira.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu _____, CPF nº _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

_____, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do participante



Profa. Dra. Joselma Ferreira Lima e Silva
Responsável pela Pesquisa



Pedro Alves da Silva
Pesquisador

**APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
COORDENADORES E DIRETOR DE ENSINO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
(PROFEPT)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: COORDENADORES E
DIRETOR DE ENSINO**

A. Proposta

Eu, **PEDRO ALVES DA SILVA**, aluno do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), IFPI/*Campus* Parnaíba, estou convidando-o (a) a participar de um estudo denominado: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E PROEJA-FIC: TECITURAS PARA O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, o qual objetiva compreender como articular nas aulas de Ciências os conhecimentos e os saberes e as práticas agrícolas sustentáveis no curso de qualificação profissional articulado ao Ensino Fundamental na EJA desenvolvido em Pau D'Arco do Piauí (PI),

O estudo justifica-se, pelo fato de ser professor no componente curricular Ciências, do Ensino Fundamental nas modalidades regular e EJA, notamos que o currículo proposto para EJA é reduzido de importâncias para seu público, pois são apresentados conhecimentos diversos e que não possuem conectividade com a realidade destes, ainda como gestor educacional percebe-se o quanto se desperdiça oportunidade de articular e produzir um currículo significativo para estes jovens e adultos, e tenha resultados que possam potencializar o arranjo produtivo local.

Alicerçado nos relatórios da Agricultura Familiar (2017), disponível no portal do Governo Federal, há muitos municípios piauiense que não atingiram a meta de execução dos 30% dos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), na aquisição de produtos da agricultura familiar para alimentação escolar, dentre estes municípios está Pau D'Arco do Piauí (PI), o que nos leva a pensar que, a não aquisição destes produtos é ocasionado pelo não fomento de produção destes alimentos pelas famílias, por motivos da ausência de conhecimentos técnicos de produção.

Nesta direção, buscando a justificativa de nossa escolha teórico-metodológica, realizamos uma revisão sistêmica de literatura, buscando consolidar o objeto de estudo, a partir das seguintes categorias teóricas e de análise: cidadania e sustentabilidade no Proeja-FIC; saberes populares e ensino de Ciências na EJA; diálogos entre saberes populares e o ensino de Ciências; formação cidadã e Proeja-FIC; cidadania e formação de professores na contemporaneidade.

A referida pesquisa nos direcionou para onze publicações, sendo dez dissertações e uma tese, o que nos aguça a imersão no objeto de estudo, possibilitando pesquisar em outros estudos, o currículo de Ciências em diálogo com os saberes populares, de modo que contribuam significativamente para estabelecer relação entre formação cidadã e sustentabilidade no Proeja-FIC.

Nesta perspectiva, a trajetória investigativa propõe a produção do Caderno Pedagógico: Articulando Saberes na EJA, que articule conhecimentos científicos e saberes populares, para então instrumentalizar os professores no processo formativo-educativo aplicados na agricultura familiar, com vistas a potencializar o processo ensino-aprendizagem, de formação de professores da EJA, bem como o arranjo produtivo local.

Destarte, tão importante quanto perceber que as aulas de Ciências pautadas no conhecimento cotidiano e nos saberes da agricultura familiar sustentável, é pesquisar a prática educativa, que através do ensino, valorizando estes conhecimentos e tornando algo praticável, poderá resolver diferentes problemas em relação a: (a) motivação em frequentar o ambiente escolar, pois teriam um currículo que valoriza os seus saberes; (b) economia local, pois os alunos replicariam o conhecimento empírico contido na sua cultura com o conhecimento científico do ensino de Ciências, no seu ambiente o que poderiam alterar a realidade da comunidade.

Neste prisma, justifica-se a relevância desta pesquisa de investigar como articular nas aulas de Ciências os conhecimentos e os saberes da agricultura familiar sustentável no curso de qualificação profissional articulado ao Ensino Fundamental na modalidade EJA em uma perspectiva de desenvolvimento local, através de produção e comercialização dos produtos da agricultura familiar para Prefeitura ou mesmo no comércio local.

Em relação ao estudo proposto, o Sr. (a.) tem a liberdade de se recusar a participar, e ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o participante. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre o estudo através do telefone dos pesquisadores do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa. Em caso de dúvidas poderá contatar o pesquisador acima e o Comitê de Ética e Pesquisa.

B. Procedimentos

A sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário semiestruturado que será encaminhado por *e-mail* ou *WhatsApp* e participar de quatro rodas de conversas com os seguintes temas: dialogicidade na sala de aula; organização do currículo na EJA; o livro didático como ferramenta de apoio e interação docente- discente, entrevista narrativas e observação nas aulas. A sua participação em cada etapas do projeto não ultrapassará duração de 25 a 30 minutos, que se refere ao tempo médio necessário para responder ao questionário, participar das rodas de conversas.

C. Riscos e desconfortos

Entende-se que a participação neste estudo pode trazer riscos aos envolvidos, como por exemplo, a possibilidade de constrangimento ao responder o questionário e participar das rodas de conversas, haja vista também ter uma pessoa diferente a observar suas aulas. Somos conscientes de que isso pode gerar desconforto. Destacamos ainda em relação ao cansaço nas respostas às perguntas. Mas, para minimizar esses possíveis riscos, os pesquisadores adotarão algumas medidas de segurança: o questionário não será identificado pelo nome para que seja mantido o anonimato; os participantes receberão esclarecimento prévio sobre a investigação; a pesquisa poderá ser interrompida em qualquer etapa do seu desenvolvimento; leitura prévia do TCLE; assistência psicológica se necessário; privacidade para responder o questionário; garantia de sigilo; participação voluntária e consideração de situação de vulnerabilidade, quando houver.

Os procedimentos adotados neste estudo obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (2012). E sobre o questionário, ele poderá tomar algum tempo para que sejam respondidas as perguntas. Para minimizar esses desconfortos, o (a) Sr. (a.) tem a liberdade de escolher o local e o horário para responder, ou não, às perguntas, sendo asseguradas a confidencialidade e a privacidade, a proteção à imagem e a não estigmatização, garantindo, também, a não utilização das informações em prejuízo das pessoas envolvidas nesta pesquisa.

Esse questionário será composto por perguntas, em sua maioria, com alternativas de múltipla escolha e por algumas questões abertas, porém, simples de responder. Caso não se sinta à vontade, a qualquer momento poderá comunicar ao pesquisador a decisão de não mais participar, sem precisar justificar, como também pedir mais informações sobre a pesquisa sempre que considerar necessário. A participação, ou não, neste estudo, não traz quaisquer implicações legais, e não acarreta nenhum prejuízo ou sanção.

D. Confidencialidade

O seu nome será mantido em sigilo, assegurando, assim, a sua privacidade, e se desejar terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, antes, durante e depois da sua participação.

Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, em que os resultados poderão ser publicados.

O seu nome aparecerá apenas neste documento de consentimento e esclarecimento, que será assinado em duas vias, sendo uma guardada pelo (a) Sr. (a.) e a outra pelo pesquisador em um lugar separado de todos os outros materiais do estudo.

E. Custos e Benefícios

O participante não terá nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação. A participação nesta pesquisa não originará nenhum benefício direto e imediato, porém sua participação voluntária proporcionará um estudo exploratório do tema, o qual poderá contribuir para a construção de um Produto educacional – Caderno Pedagógico: Articulando Saberes na EJA. Espera-se que esta investigação traga contribuições importantes e necessárias para esclarecer a necessidade de compreender como articular nas aulas de Ciências os conhecimentos e os saberes e as práticas agrícolas sustentáveis no curso de qualificação profissional articulado ao Ensino Fundamental na EJA desenvolvido em Pau D'Arco do Piauí (PI).

Os pesquisadores assumem o compromisso de realizar uma apresentação sobre o tema investigado, em data e horário a ser acertado, quando da conclusão desta pesquisa. Além disso, os sujeitos do estudo sofrerem qualquer tipo de dano resultante de sua participação previsto ou não no termo de consentimento, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização. No entanto, caso tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, o participante será ressarcido em dinheiro, ou mediante depósito em conta corrente, conforme determina a lei.

F. Consentimento

Esse Projeto de Pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IFPI. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar deste estudo. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com o pesquisador responsável Profa. Dra Joselma Ferreira Lima e Silva, telefone: (86) 99848-4456; e-mail: joselmalavor@ifpi.edu.br . e com o pesquisador Pedro Alves da Silva, telefone: (86) 99444-1648; e-mail: biopetrus@hotmail.com ; e/ou com o Comitê de Ética em Pesquisa localizado na Av. São Sebastião, 2819, bloco 16, sala 05 - Parnaíba/PI. CEP: 64202-020. Fone: (86) 3323-5251. E-mail: cep.ufpi.cmr@gmail.com. Horário de atendimento do CEP: 8:00 h às 12:00 h. Dias de atendimento do CEP: segunda a sexta-feira.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

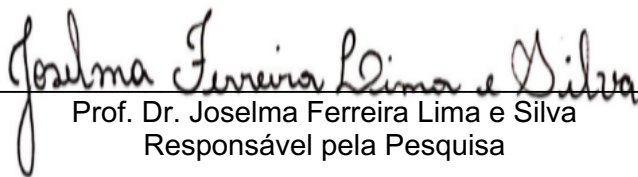
Tendo em vista os itens acima apresentados, eu _____

_____, CPF nº _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

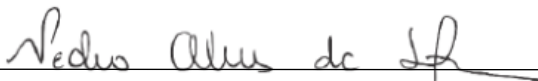
Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

_____, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do participante



Prof. Dr. Joselma Ferreira Lima e Silva
Responsável pela Pesquisa



Pedro Alves da Silva
Pesquisador

**APÊNDICE F – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
(PROFEPT)**

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFPI

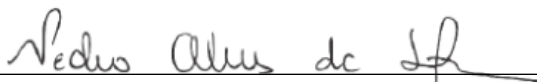
Eu Profa. Dra. Joselma Ferreira Lima e Silva e Pedro Alves da Silva, realizaremos a pesquisa intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E PROEJA-FIC: TECITURAS PARA O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, declaramos que:

- Assumimos o compromisso de cumprir os Termos das Resoluções Nº 466/2012, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de **Pedro Alves da Silva** da área de Educação Profissional Tecnológica do IFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa;
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP/IFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP/IFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, ____/____/2022.


Dra. JOSELMA FERREIRA LIMA E SILVA
696.785.103-91

Pesquisador Responsável



PEDRO ALVES DA SILVA
621.196.303-30
Pesquisador

APÊNDICE G – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
(PROFEPT)

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E PROEJA-FIC: TECITURAS PARA O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

Pesquisador responsável: JOSELMA FERREIRA LIMA E SILVA

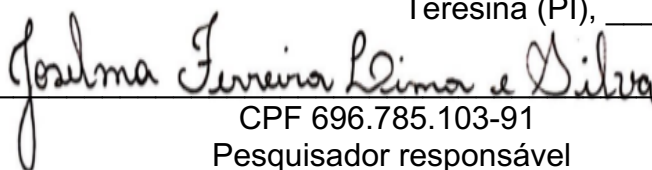
Instituição/Curso: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)/PROFEPT

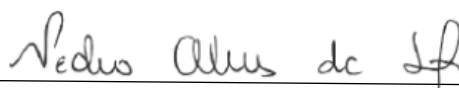
Telefone para contato: (86) 9848-4456

Local da coleta de dados: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)/CAMPUS PARNAÍBA-PI

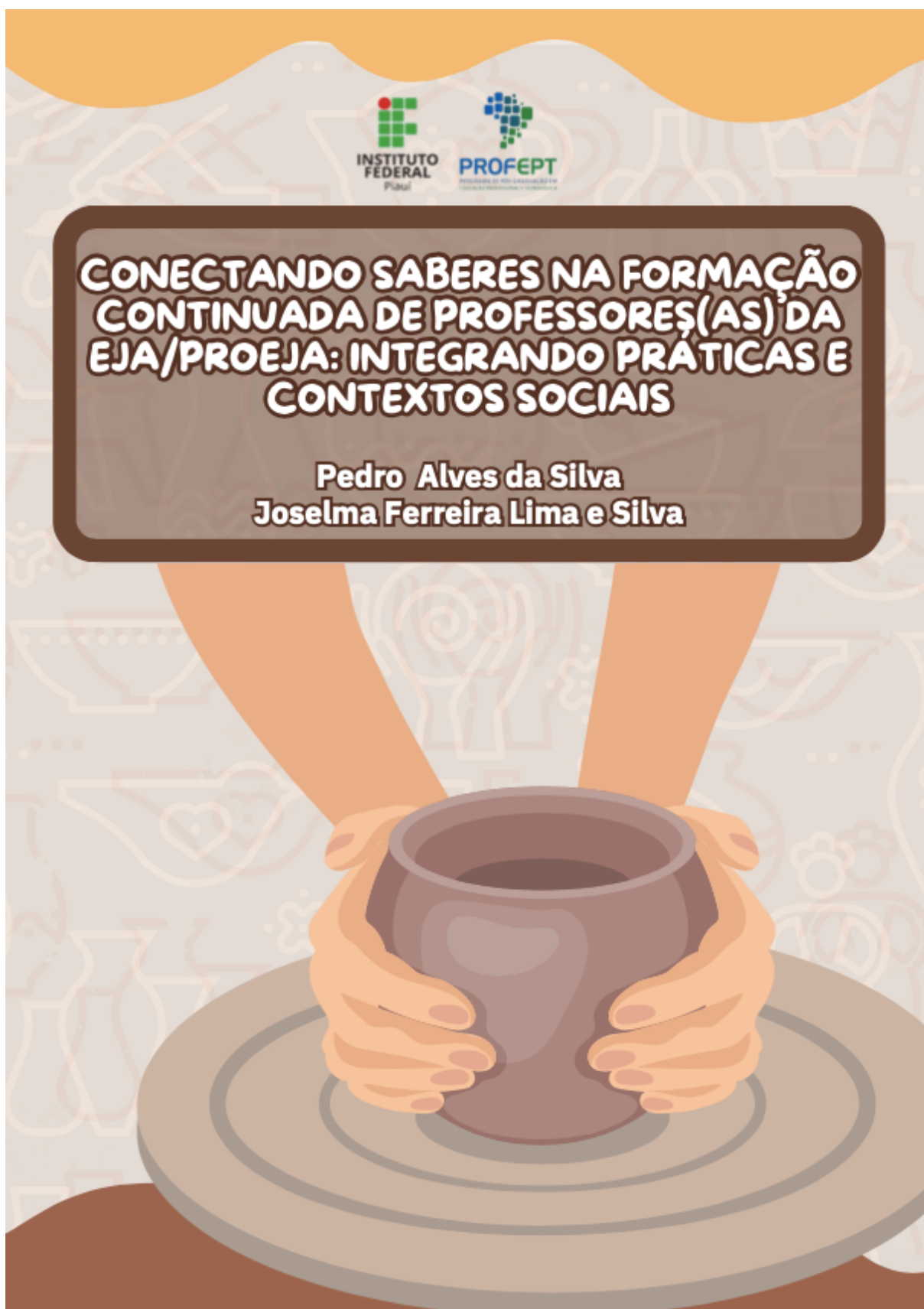
O pesquisador da presente pesquisa assume o compromisso de preservar a privacidade e o anonimato dos participantes envolvidos, cujos dados serão coletados a partir de dois questionários – um para o docente e outro para coordenadores de Diretor de Ensino – compostos por questões norteadoras que correspondam aos objetivos da pesquisa com alternativas de múltipla escolha, em sua maioria, e por algumas perguntas abertas, porém, simples de responder, e com as instruções necessárias ao seu preenchimento que deverão ser enviadas ao pesquisador por e-mail ou WhatsApp com um prazo de até 30 dias. Esta pesquisa será realizada no IFPI/Campus Parnaíba. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para fins de execução desta pesquisa. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder do pesquisador **PEDRO ALVES DA SILVA** por um período de cinco anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina (PI), ____/____/2022.


 CPF 696.785.103-91
 Pesquisador responsável


 CPF 621.196.303-30
 Pesquisador

APÊNDICE H - PRODUTO EDUCACIONAL





INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
(PROFEPT)

PESQUISA E ELABORAÇÃO

Pedro Alves da Silva

ORIENTAÇÃO

Joselma Ferreira Lima e Silva

PROJETO GRÁFICO

Jéssica Castro (Sinergia Assessoria)

sinergiaassessoria1@gmail.com

FICHA CATALOGRÁFICA

XXXXX

Lista de Abreviações

AD	Aprendizagem Dialógica
CA	Comunidade de Aprendizagem
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara da Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional da Educação
COEJA	Coordenação Geral da Educação de Jovens e Adultos
CREA	Centro Especial de Investigação em Teoria e Prática Superadora de Desigualdades
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAEP	Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional e Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos
PROFEPT	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
SEALFA	Secretaria de Alfabetização
SEB	Secretaria da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Lista de Figuras

Figura 1- Linha do tempo sobre a trajetória da EJA	15
Figura 2- Fluxos de Progressos e Retrocessos na EJAEP.....	20
Figura 3- Taxa de analfabetismo, segundo IBGE	22
Figura 4- Ciclo Andragógico de Kranjn (1993)	43
Figura 5- Relação dialógica nas abordagens da Aprendizagem Significativa na EJA ...	48
Figura 6- Círculo de Cultura	56

Lista de Quadros

Quadro 1- Organização da Educação de Jovens e Adultos	24
Quadro 2- Princípios e abordagens do Proeja	28
Quadro 3- Divergências e convergências nos contributos de Knowles e Freire	36
Quadro 4- Comparações entre os pressupostos da Pedagogia e Andragogia	49
Quadro 5- Fases e descrição do Ciclo Andragógico de Kranjn (1993)	43
Quadro 6- Abordagem de ensino a partir da Andragogia.....	45
Quadro 7- Abordagens do diálogo e as práticas pedagógicas	55
Quadro 8- Estratégias didáticas para uma aula dialógica	65

Lista de Gráficos

GRÁFICO 1- Recursos federais destinados à EJA incluindo as ações relativas à alfabetização (2012-2022)	18
GRÁFICO 2- Evolução das matrículas na Educação de Jovens e Adultos (2011-2021)	19

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	09
2 ORIENTAÇÕES	10
3 MÓDULO I – A extração do material: explorando as bases da Educação de Jovens e Adultos	11
3.1 Aula 1 – Evolução da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um panorama histórico	13
3.1.1 A trajetória da EJA no Brasil	14
3.1.2 A trajetória da EJA na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)	19
3.2 Aula 2 – Caracterização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Programa Nacional de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)	21
3.2.1 Público-alvo da EJA	21
3.2.2 Formas de oferta da EJA	23
3.2.3 Pressupostos e princípios do Proeja	26
4 MÓDULO II – Modelagem do material: Práticas Pedagógicas orientadas pelas bases da EJA/Proeja	31
4.1 Aula 1 – A abordagem pedagógica e a aquisição do conhecimento por jovens e adultos	33
4.1.1 Comparações entre os pressupostos da Pedagogia e da Andragogia	38
4.2 Aula 2 – Abordagens inovadoras e adaptativas para Educação de Jovens e Adultos: explorando estratégias Andragógicas na/para EJA/Proeja	41
4.2.1 Estratégia, técnicas, dinâmicas e métodos de ensino.....	46
4.2.2 O método de ensino proposto por Paulo Freire	47
5 MÓDULO III – Refinamento e ajuste do material: Prática docente dialógica	50
5.1 Aula 1 – Prática docente e dialógica: desvelando além das palavras para construção de significados	52
5.1.1 Dimensões do diálogo em Freire	54
5.1.2 Pilares do diálogo em Freire	58
5.2 Aula 2 – Aprendizagem dialógica: conversas que ampliam o conhecimento	60
5.2.1 Conceito de Aprendizagem Dialógica	61
5.2.2 Princípios da Aprendizagem Dialógica	62

SUMÁRIO

5.2.3 Como realizar uma aula efetivamente dialógica.....	63
6 MÓDULO IV – Acabamento e Polimento: avaliação para uma aprendizagem significativa	68
6.1 Aula 1 – Avaliação formativa como estratégia de aprendizagem	70
6.1.1 Conceitos e diferenças entre os modelos de avaliação.....	71
6.1.2 Características da avaliação formativa	71
6.1.3 Objetivos da avaliação formativa	72
6.1.4 Abordagens para implementação da avaliação formativa	73
6.2 Aula 2 – Portifólios para uma avaliação participativa e reflexiva	74
7 LEITURAS RECOMENDADAS	77
8 SAUDAÇÕES E REFLEXÕES FINAIS.....	79
9 REFERÊNCIAS	80

1 Apresentação

Imagine uma formação continuada de professores(as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA/Proeja) como um intrigante processo de criação de cerâmica na olaria. Assim como o oleiro molda o barro com maestria para dar vida a uma peça única, este curso, intitulado "Conectando Saberes", visa integrar práticas pedagógicas e contextos sociais, instigando educadores em verdadeiros artesãos do conhecimento.

No universo da olaria, o oleiro começa com uma ideia em mente, uma visão do que deseja criar. Da mesma forma, no curso "Conectando Saberes", os(as) professores(as) trazem consigo experiência e intuição, prontos para serem aprimorados e transformados através do conhecimento compartilhado.

Ao trabalhar com o barro, o oleiro precisa compreender suas características, textura e maleabilidade. Assim como o barro é diverso, os contextos sociais dos estudantes na EJA/Proeja também são únicos. Nesse curso, os(as) professores(as) exploram e entendem a diversidade de seus estudantes, ajustando suas abordagens para atender às necessidades individuais.

O processo de moldar o barro é paciente e delicado. Da mesma forma, a formação continuada exige paciência e cuidado na integração das práticas pedagógicas com os contextos sociais, aprendem a ajustar suas técnicas, assim como o oleiro aprimorou as mãos para dar forma à peça.

À medida que o oleiro dá forma ao barro, ele está constantemente atento aos detalhes, ajustando e refinando. No curso "Conectando Saberes", os professores também refinam suas abordagens à medida que aprendem com seus colegas e especialistas, aperfeiçoando suas práticas para criar uma experiência educacional significativa.

E, finalmente, como o oleiro vê sua peça ganhar vida após passar pelo forno, será possível testemunhar o crescimento e sucesso de seus estudantes à medida que aplicam os conhecimentos adquiridos no curso.

Portanto, o curso é como a jornada do oleiro na olaria – **uma jornada de criação, paciência, refinamento e transformação**, onde os educadores se tornam mestres na arte de conectar conhecimento, prática e realidade, moldando um futuro mais brilhante para seus estudantes e para a sociedade.

Como o processo de criação de cerâmica, o curso é dividido em quatro módulos interconectados, tendo como objetivo a evolução central e o aprimoramento constante dos educadores no campo da aprendizagem.

No **módulo I: A Extração do Material**: Explorando as bases da Educação de Jovens e Adultos, os participantes mergulharão nas bases essenciais da Educação de Jovens e Adultos, explorando as licenças do ensino voltado para esse público, já no **módulo II: Modelagem do Material**: Práticas pedagógicas orientada pelas bases, os educadores aprenderão a moldar práticas pedagógicas sólidas, direcionadas pelas bases fundamentais exploradas anteriormente.

O **módulo III: Refinamento e Ajuste do Material**: Práticas docentes dialógicas, destaca a importância do diálogo e da adaptabilidade nas práticas docentes, permitindo que os educadores ajustem e melhorem suas abordagens e no **módulo IV: Acabamento e Polimento**: Avaliações para uma Aprendizagem Significativa, o foco recai sobre as estimativas como ferramentas poderosas para criar uma aprendizagem significativa.

Juntos, esses módulos formam uma narrativa coesa de crescimento profissional, onde os educadores transformam sua abordagem, da orientação das bases até o polimento de práticas educativas brilhantes e impactantes.



2 Orientações

Os conteúdos apresentados neste curso possuem uma abordagem introdutória e estão relacionados à formação continuada de educadores, emergidos a partir do estudo intitulado Formação Contínua de Professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja): tecturas para o currículo integrado com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), atendido no contexto da Rede Municipal de Ensino de Pau D'Arco do Piauí - PI.

	MÃOS À OBRA!	Para desenvolver alguma atividade ou assistir vídeos.
	SAIBA MAIS: ESTÁ NA LEI!	Para acessar links de Leis, Decretos, Resoluções e Pareceres.
	MATERIAL DE APOIO	Para acessar material de apoio (Material Complementar)
	ATIVIDADES	Para desenvolver alguma atividade
	REFLEXÕES	Para escrever algumas reflexões sobre o entendimento de algum tópico.

3 MÓDULO I - A EXTRAÇÃO DO MATERIAL: Explorando as bases da Educação de Jovens e Adultos

Bem-vindos ao Módulo I do curso **Conectando Saberes na formação continuada de professores(as) da EJA/Proeja: integrando práticas e contextos sociais**. Neste módulo introdutório, embarcaremos em uma jornada de descoberta e compreensão dos fundamentos essenciais que sustentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando também a força do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Objetivos do Módulo I:

Nosso principal objetivo ao longo deste módulo é fornecer a você uma base sólida de conhecimento sobre a EJA e Proeja preparando-o para compreender, planejar e atuar de maneira eficaz nesse campo educacional. Ao final deste módulo, você estará apto a:

- (I) Compreender a evolução da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil a partir de panorama sobre as trajetórias da EJA na Educação Profissional e Tecnológica;
- (II) Reconhecer o público-alvo da EJA;
- (III) Identificar as formas de ofertas da EJA;
- (IV) Descrever os pressupostos e princípios do Proeja.

Estamos entusiasmados em iniciar essa jornada de aprendizado e exploração com você. Prepare-se para mergulhar nas bases da Educação de Jovens e Adultos e para desbravar um campo repleto de possibilidades educacionais e sociais.

Vamos começar?



3.1 Aula 1 - Evolução da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um panorama histórico

Na primeira aula deste curso, abordaremos a evolução da EJA no Brasil a partir do panorama histórico. Ao explorar as origens e as transformações ao longo do tempo, examinaremos os principais marcos que moldaram a concepção e a prática da educação para adultos no país, desde os primórdios até os avanços recentes.

Essa aula nos permitirá compreender como a EJA tem se adaptado para atender às demandas educacionais e sociais de diferentes épocas, enriquecendo nossa compreensão sobre o contexto em que atuamos hoje.

Ao explorarmos essa visão abrangente da EJA, preparamo-nos a compreender profundamente a evolução das experiências humanas ao longo do tempo. Essa perspectiva nos leva a questionar: (a) Quem são os indivíduos que compõem esse corpo discente? Que experiências enriquecedoras eles trazem? Quais são suas origens, trajetórias de vida e os motivos que os levaram a buscar essa modalidade educacional?

Por longo período, o acesso à educação em diversos níveis no Brasil incluiu um privilégio reservado a uma pequena parcela pertencente à elite política e econômica. De modo semelhante, a educação destinada aos adultos - um direito fundamental e humano, por muito tempo foi negada e negligenciada para milhões de brasileiros de origens menos favorecidas, que os levou a um estado de vulnerabilidade social, empurrando muitos para as margens da sociedade, como destacou Jardimino ao afirmar que os sujeitos da EJA são jovens e adultos esquecidos e “deixados à margem dos processos culturais, econômicos e sociais” (JARDILINO, 2014,p.42).

Este texto busca resgatar, de maneira concisa, a história da educação destinada a jovens e adultos no país, além de destacar alguns momentos-chave dessa trajetória por meio de marcos legais. O objetivo é evidenciar as lutas e conquistas dos indivíduos que foram excluídos do sistema educacional formal, enquanto buscam reconhecimento social e autorrealização.

Esses sujeitos, ao constituírem suas identidades como agentes históricos e catalisadores de transformação da realidade, emergem como protagonistas nesta narrativa.

3.1.1 A trajetória da EJA no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil encontra-se enredada em contextos históricos marcados por uma série de episódios e movimentos que ora se aproximam, ora se afastam, formando uma narrativa que não segue um padrão contínuo.

Nessa síntese histórico-política, partimos da década de 1930, período que o país efetivamente vivenciou um processo de modernização: a urbanização, a industrialização, o incremento das exportações dos principais produtos nacionais e o crescimento demográfico eram destaques nesse novo cenário de modernidade.

Junto com o avanço urbano e industrial, os movimentos de luta da classe operária no Brasil também ganharam impulso. Entretanto, essa classe frequentemente prejudicada, vivendo à margem do desenvolvimento econômico desse período, desvela as profundas disparidades econômicas e sociais que persistem até os dias atuais, inerentes ao sistema capitalista.

Foi na década de 1940 que a EJA começou a se firmar, com a criação do Plano de Educação Nacional. Este plano visava oferecer educação para adultos e oficializando a EJA e estabelecendo orientações para suprir a demanda por mão de obra qualificada e promovendo um ensino diretamente ligado às necessidades profissionais.

O período entre 1940 e 1950 foi marcado por diversas iniciativas de alfabetização de adultos, concebidas com o intuito de combater os altos índices de analfabetismo. Essas experiências tiveram como foco aprimorar a qualificação da mão de obra. Um exemplo notável foi o precursor do movimento denominado Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que buscava alfabetizar adultos para operar máquinas e assim atender às demandas do mercado de trabalho.

Nos anos 1950 a 1960, as iniciativas da EJA se concentravam na alfabetização de jovens e adultos, com destaque os programas do Sistema de Rádio Educativo da Paraíba apoiavam campanhas de alfabetização. Nesse período, ganhou destaque a Educação Conscientizadora, com a formação de professores fundamentada no método de Paulo Freire.

A linha do tempo expressa na figura 1 ilustra momentos relevantes que marcaram a trajetória da EJA, destacando suas transformações ao longo do tempo.

Figura 1 – Linha do tempo sobre a trajetória da EJA



Fonte: Elaboração própria (2023).

A Constituição Federal de 1988 foi um marco fundamental na garantia de direitos essenciais à sociedade brasileira. O Artigo 208 estabelece o Ensino Fundamental como um dever do Estado e um direito universal, gratuito e obrigatório, abrangendo jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade adulta.

Além disso, ela também institui a disponibilidade de ensino noturno adaptado, tornando o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito para toda a Educação Básica, estabelecendo a faixa etária regular dos 4 aos 17 anos para a oferta de ensino (modificado pela EC nº 59/2009).

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei No 9.394/96) obteve uma seção à Educação de Jovens e Adultos, com os artigos 37 e 38 garantindo a gratuidade, a continuidade dos cursos e exames supletivos, além do reconhecimento das habilidades, conhecimentos e experiências de vida dos educandos. No artigo 39 fica assegurada a Educação Profissional para jovens e adultos.

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 aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

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

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

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

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

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

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei no 11.741, de 2008)

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. (Incluído pela Lei no 11.741, de 2008)

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei no 11.741, de 2008)

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (Incluído pela Lei no 11.741, de 2008)

II – de educação profissional técnica de nível médio; (Incluído pela Lei no 11.741, de 2008) III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Incluído pela Lei no 11.741, de 2008).

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (Incluído pela Lei no 11.741, de 2008)

A partir dos anos 2000 a EJA teve um olhar diferenciado, em se tratando de legislações, programas, debates e pesquisas. Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei No 10.172/2001 (PNE/2001) com objetivo de alfabetizar 10 milhões de brasileiros e brasileiras em 5 anos e erradicar o analfabetismo até o final da década do PNE/2001, fato que não ocorreu.

Em 2004, no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Ministério da Educação cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) com propósito de organizar os programas educacionais e implementação de políticas públicas voltadas para a EJA.

Em 2005 é criado pela força do Decreto No 5.478, de 24 de junho de 2005 institui no âmbito das instituições federais de educação tecnológica o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de jovens e adultos (Proeja) e em 2006, pelo Decreto No 5.840, de 13 de julho de 2006 esse programa é ampliado em termos de abrangência e aprofundado em seus princípios pedagógicos, passando a se chamar de **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos (Proeja)**.

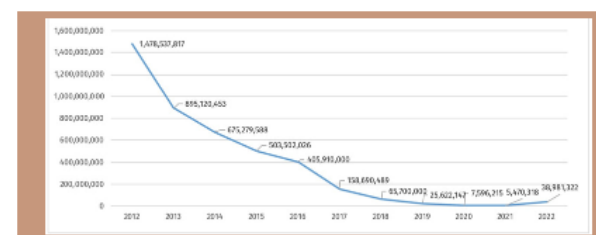
Em 2014 é sancionado um novo Plano Nacional de Educação (Lei No 13.005/2014) com vigência de 10 anos, apresentando três metas para a EJA: meta 08 elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove anos); meta 09 elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% até 2015 [...] e 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 que infelizmente, findando a abrangência do PNE não foi possível atingir as referidas metas.

EXPANDA SUA COMPREENSÃO ACERCA DO PNE/2014: <https://www.observatoriodopne.org.br>

Durante o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), uma série de mudanças ocorreu no Ministério da Educação (MEC). Em janeiro de 2019, por meio do Decreto nº 9.465/2019, uma reforma administrativa foi implementada, realizada na extensão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que abrigava a Diretoria de Políticas de EJA desde 2004. As responsabilidades dessa direção foram distribuídas entre a Secretaria de Alfabetização (SEALF) e a Secretaria de Educação Básica (SEB).

Posteriormente, no segundo semestre, a Coordenação-Geral de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) foi reintroduzida no organograma do MEC, agora subordinada à Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica da SEB, o que é evidente que essas ações e outras do governo Michel Temer provocaram retrocesso nas fracas políticas existente para a EJA, o que é visível na redução dos recursos financeiros para o fomento de matrículas, apresentadas nos gráficos 1 e gráfico 2 abaixo:

Gráfico 1 - Recursos federais destinados à EJA incluindo ações relativas à alfabetização (2012-2022)



Fonte: Movimento pela Base (2022).

É possível a partir do gráfico acima perceber que o valor empenhado para o ano de 2022 equivale a apenas 3% do montante investido em 2012, e que a partir de 2013, há declínio nos recursos direcionados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), contudo, a partir de 2017, essa redução se acentua, alcançando níveis significativamente baixos em termos de investimento público até o ano de 2022.

Vale ressaltar que, ao observarmos a rubrica específica para apoio à alfabetização e educação de jovens, notamos uma alocação de R\$ 342 milhões para esse propósito em 2012, contrastando com apenas R\$ 5,5 milhões em 2021.

No gráfico 2 é possível notar a relação dos investimentos com os ritmos de matrículas nessa modalidade, principalmente a partir de 2015, entre os anos de 2011 e 2021 vê-se que houve uma queda de 27% nas matrículas na EJA, sendo que a redução na EJA Ensino Fundamental foi maior (37%) comparado ao Ensino Médio (9%).

É viável estabelecer uma conexão entre o impacto derivado dos investimentos e o estímulo ao aumento das matrículas na Educação de Jovens e Adultos, conforme evidenciado no gráfico 2.

Gráfico 2 - Evolução das matrículas na Educação de Jovens e Adultos (2011-2021)



Fonte: Movimento pela Base (2022).

Nesse gráfico é possível notar a relação do investimento com os ritmos de matrículas nessa modalidade, principalmente a partir de 2015, entre os anos de 2011 e 2021 vê-se que houve uma queda de 27% nas matrículas na EJA, sendo que a redução na EJA Ensino Fundamental foi maior (37%) comparado ao Ensino Médio (9%).

EXPANDA SUA COMPREENSÃO ACERCA DO PANORAMA DA EJA: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>

YOUTUBE: <https://youtu.be/ETJR0ail94>

<https://youtu.be/SX0aNVUKoj0>

3.1.2 A trajetória da EJA na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

O Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, constitui-se como uma política educacional do governo federal, tendo sua implementação inicial mediada pelo Decreto nº 5.478/2005, que posteriormente foi revogado pelo Decreto nº 5.840/2006. Nessa perspectiva, o Proeja tem como propósito proporcionar aos indivíduos jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental ou médio a oportunidade de realizar tais níveis educacionais, ao mesmo tempo em que os habilitam em um campo técnico-profissional, especialmente no caso daqueles que alcancem a conclusão do Proeja no nível médio.

A seguir apresentamos a linha histórica da Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional e Tecnológica (EJA EPT), que traça um percurso evolutivo desde suas origens até a integração com a formação técnica. Essa trajetória reflete o compromisso em

oferecer oportunidades educacionais inclusivas e atender às demandas profissionais, impulsionando o desenvolvimento socioeconômico.

A Figura 2 ilustra os eventos relacionados à publicação de documentos: leis, decretos, pareceres e resoluções, que servem como estruturas fundamentais para a Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional e Tecnológica (EJA EPT).

Figura 2 - Fluxos de Progressos e Retrocessos na EJA EPT



Fonte: Elaboração própria (2023)

É expresso os avanços da EJA EPT durante o período de 1988 a 2021. Esses avanços alicerçam nos decretos que expressam um compromisso renovado em fortalecer as políticas públicas administrativas para a educação de jovens e adultos.

No entanto, destaca-se o Decreto nº 2.208/97, emitido durante o governo de Fernando Henrique Cardoso é considerado como exemplo de retrocesso ao fragmentar a Educação Profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico, que posteriormente é revertido pelo Decreto nº 5.154/04.

EXPANDA SUA COMPREENSÃO ACERCA DA EJA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:

DECRETO No 2.208, de 17 de abril de 1997: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm

DECRETO No 5.154, de 23 de julho de 2004: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm

DECRETO No 5.478, de 24 de junho de 2005: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm

DECRETO No 5.840, de 13 de julho de 2006: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm

PARECER CNE/CEB No 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf

RESOLUÇÃO CNE/CEB No 001/2021, de 28 de maio de 2021: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb00121&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192

RESOLUÇÃO CNE/CP No 001/2021, de 5 de janeiro de 2021: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp00121&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192

DOCUMENTOS BASE PROEJA: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_meio.pdf

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf

<https://novaescola.org.br/conteudo/17139/entenda-as-polemicas-presentes-na-politica-nacional-de-alfabetizacao>

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA): <https://undime.org.br/noticia/07-05-2019-13-41-politica-nacional-de-alfabetizacao-entenda-as-polemicas-presentes-na-pna>

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

DOCUMENTO REFERÊNCIA DOCUMENTO REFERENCIAL PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EJA: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf/DocumentoReferencialCoejafinal.pdf

3.2 Aula 02 – Características da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos (Proeja).

Nessa aula abordaremos as características da EJA e Proeja, que nos proporcionará uma análise aprofundada dos fundamentos subjacentes a essa modalidade de ensino crucial.

Exploraremos as definições essenciais da EJA, considerando seu propósito inclusivo e adaptativo para atender às necessidades variadas de adultos em busca de aprendizado. Além disso, examinaremos as características distintas dessa abordagem pedagógica, enfatizando sua flexibilidade, respeitando as experiências prévias dos estudantes na promoção de um ambiente de aprendizado eficaz e enriquecedor para indivíduos em diferentes fases da vida adulta.

3.2.1 Público-alvo da EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada a um público específico que foi privado do direito à educação, como estabelecido na Constituição Federal de 1988.

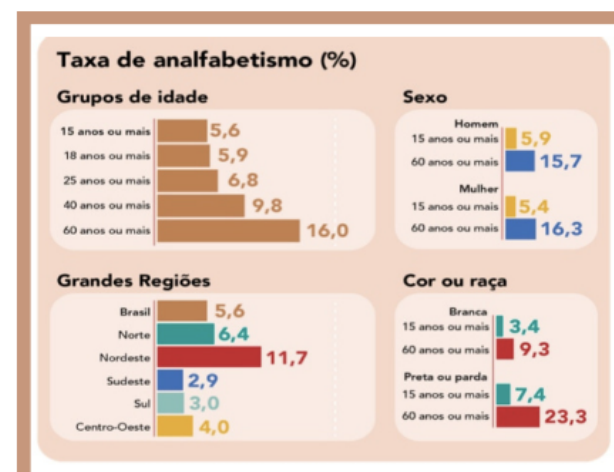
A EJA abrange indivíduos de diversas idades, origens sociais, culturais e abrangendo uma ampla variedade de experiências de vida, crenças, valores e conhecimentos, que foram excluídos do ambiente formal de ensino.

Conforme Jardimilino (2014) esses estudantes da EJA não buscam apenas a certificação para manter suas posições profissionais, mas aspiram à ascensão social e profissionalmente por meio da educação.

Esse pensamento se alinha às considerações de Arroyo (2008), que destaca que esses estudantes são jovens e/ou adultos, trabalhadores, negros, subempregados e oprimidos, que optaram por retomar a educação formal. Essa caracterização se mantém atual, como indicam os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio Contínuo (PNAD) de 2022, disponíveis no relatório.

A Figura 3 apresenta os dados da taxa de analfabetismo estratificado em grupos de idade, sexo, grandes regiões e cor ou raça, a partir dos dados da PNAD (IBGE/2022).

Figura 3 – Taxa de analfabetismo, segundo IBGE



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por amostragem de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua 2022.

Com base na Figura 3, é notável que em 2022, o índice de analfabetismo no Brasil foi de 5,6% entre uma população com idades de 15 anos ou mais, equivalente a cerca de 9,6 milhões de indivíduos. Desse total, 55,3% (5,3 milhões) residiam na Região Nordeste, enquanto 22,1% (2,1 milhões) residiam na Região Sudeste. Ao considerar a autodeclaração racial, constatou-se que 3,4% das pessoas brancas com 15 anos ou mais não possuíam habilidades de leitura e escrita, em comparação a 7,4% entre indivíduos pretos ou pardos na mesma faixa etária.

Quanto à análise de gênero, observou-se uma taxa de analfabetismo de 5,4% para mulheres e 5,9% para homens com 15 anos ou mais. Além disso, o estudo indica que à medida que a faixa etária avança, a proporção de analfabetos tende a aumentar. Isso é notável ao se constatar que entre pessoas com 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo chega a 16,0%.

O panorama apresentado destaca a urgência de programas de alfabetização devido à taxa de analfabetismo de 5,6% entre pessoas com 15 anos ou mais, concentrando-se especialmente nas regiões Nordeste e Sudeste. As disparidades raciais e de gênero acentuam a necessidade de uma abordagem inclusiva e adaptativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA), para atender às necessidades específicas desses grupos.

A elevada taxa de analfabetismo entre indivíduos com 60 anos ou mais destaca a importância de oportunidades educacionais contínuas e acessíveis. A EJA abrange essa necessidade ao adaptar os métodos de ensino para atender às diferentes necessidades e ritmos de aprendizado, respeitando a singularidade de cada aluno e oferecendo flexibilidade para conciliar os estudos com responsabilidades pessoais e profissionais.

EXPANDA SUA COMPREENSÃO ACERCA DO PÚBLICO-ALVO DA EJA:

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – ANO 2021: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf

RELATÓRIO DA PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRAGEM DE DOMICÍLIO CONTÍNUO (PNAD) DE 2022: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf

YOUTUBE: <https://youtu.be/foyf3mIbIz4>

 https://youtu.be/VV_uiMx9w9g

3.2.2 Formas de oferta da EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino apresenta diversas abordagens de disponibilização e estruturação pedagógica. Ela pode ser organizada nos

sistemas educacionais através de segmentos e etapas, assegurando tanto o início como a continuidade do processo de aprendizagem para jovens, adultos e idosos.

Desde a sua origem, a EJA tem demonstrado necessidade de coordenar, ajustar e flexibilizar as formas de oferta, visando garantir o acesso à educação formal e à capacitação profissional para estudantes adultos.

Nessa ótica, a Resolução CNE/CEB No 001/2021, em seu segundo artigo, estabelece estratégias para viabilizar o acesso contínuo aos estudos, conforme o que se manifesta por meio das seguintes modalidades: **EJA presencial; EJA na modalidade de Educação a Distância (EJA/EaD)** apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; e **EJA integrada à Educação Profissional, por meio de cursos de qualificação profissional e Formação Técnica de Nível Médio; com foco na promoção da Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida**. No terceiro artigo encontramos orientações para organização em regime semestral ou modular, segmentos ou etapas com possibilidades de flexibilização do tempo para cumprimento da carga horária. No quadro 1, apresentamos a carga horária mínima por segmentos e etapas.

Quadro 1- Organização da Educação de Jovens e Adultos

SEGMENTOS	ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	OBJETIVOS	CARGA HORÁRIA
1º SEGMENTO	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Alfabetização inicial e uma qualificação profissional inicial.	150h – para Alfabetização; 150h – para matemática
2º SEGMENTO	Ensino Fundamental Anos Finais	Fortalecimento da integração da formação geral com a formação profissional.	1.600h
3º SEGMENTO	Ensino Médio	Formação geral básica e profissional mais consolidada, quer seja com a oferta integrada com uma qualificação profissional ou mesmo com um curso técnico de nível médio.	1.200h

Fonte: Elaboração própria a partir de BRASIL, (2021-2023)

É de suma importância enfatizar que a Resolução CNE/CEB nº 001/2021, em seus artigos 9º, 10º e 12º, estipula que a oferta do 1º e 2º segmentos deve ocorrer na forma presencial, podendo ser:

- (I) sem vínculo a uma qualificação profissional, abrangendo exclusivamente a formação geral básica, a qual deve garantir um mínimo de 150 (cento e cinquenta) horas para englobar todos os elementos fundamentais da alfabetização, e 150 (cento e cinquenta) horas destinadas a noções básicas de matemática, para o 1º segmento, bem como 1.600 (mil e seiscentas) horas para o 2º segmento;
- (II) com uma articulação à qualificação profissional, que exige um mínimo de 160 (cento e sessenta) horas, acrescidas da carga horária da formação geral básica conforme determinado pelos sistemas de ensino, para o 1º segmento, e 1.400 (mil e quatrocentas) horas para a formação geral básica, acrescidas de 200 (duzentas) horas de qualificação profissional, para o 2º segmento.

No 3º segmento há possibilidades de oferta na forma presencial e/ou a distância, com currículos compostos de formação geral básica e itinerários formativos, indissociavelmente, com carga horária específica de 960 (novecentos e sessenta) horas destinadas à BNCC e 240 (duzentas e quarenta) horas para os itinerários formativos escolhidos (Lei No 13.415/2017, art. 4º).

Encontramos ainda nos art.17; 19 e 21 da Resolução CNE/CEB nº 001/2021 quatro tipos de possibilidades de se organizar a EJA:

- (I) EJA COMBINADA** – caracterizada como uma forma de oferta presencial e tem como base de cumprimento da carga horária mínima estabelecida em cada segmento/etapa de duas formas: forma direta com mínimo de 30% (trinta por cento) da carga horária obrigatória, sempre com presença do professor para mediação dos conhecimentos, conteúdos e experiências; e forma indireta de no máximo de 70% (setenta por cento) da carga horária exigida para a EJA, para execução de atividades pedagógicas complementares, elaboradas pelo professor regente.(art.17 e 18).
- (II) EJA DIRECIONADA** – definida como uma alternativa de atendimento ao estudante trabalhador que por motivos diversos enfrenta dificuldades em participar das atividades no início ou no fim do turno de estudo, nesse tipo o professor organiza atividades complementares para esse estudante trabalhador com propósito de cumprir a carga horária prevista para o componente curricular.(art.19 e 20).
- (III) EJA MULTITAPAS** – nesse tipo de EJA, os sistemas de ensino poderão organizar, quando em casos específicos em que o número de estudantes não corresponde ao estabelecido pelo sistema e/ou quando a estrutura física não comporta a composição de turmas por etapas, ou ainda como forma de ampliar as possibilidades de acesso em diferentes situações (art. 21 e 22).

(IV) EJA VINCULADA – serão ofertadas em unidade escolares denominadas de unidades acolhedoras e estarão vinculadas a uma unidade escolar com oferta da EJA, denominada de unidade ofertante (art.23).

EXPANDA SUA COMPREENSÃO ACERCA DAS FORMAS DE OFERTA E ORGANIZAÇÃO DA EJA:

RESOLUÇÃO CNE/CEB No 001/2021, de 28 de maio de 2021: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb00121&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192

3.2.3 Pressupostos e princípios do Proeja

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) é uma iniciativa educacional que visa promover a inclusão social e a qualificação profissional de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade regular.

Fundamentado nos princípios da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação Profissional, o Proeja busca articular a formação básica com a formação técnica, proporcionando uma educação mais abrangente e integral. Sua abordagem está na valorização das experiências de vida dos alunos, reconhecendo suas singularidades e respeitando o ritmo individual de aprendizagem. A pedagogia do Proeja se baseia na construção colaborativa do conhecimento, estimulando a participação ativa dos alunos.

Os eixos norteadores do Proeja incluem:

- (I) A flexibilidade curricular** que permite adaptar o currículo às realidades dos alunos, considerando suas necessidades e interesses específicos.
- (II) A contextualização dos conteúdos** que busca relacionar os conhecimentos teóricos com as situações concretas enfrentadas pelos alunos em suas vidas e carreiras.
- (III) A interdisciplinaridade** que promove a integração de diferentes saberes, enriquecendo a formação dos alunos e tornando-a mais holística.
- (IV) A vinculação com as demandas do trabalho** assegurando que os conhecimentos adquiridos tenham aplicabilidade prática, preparando os estudantes para atuarem de forma competente em suas áreas de interesse. Nesse sentido é possível perceber que o Proeja se fundamenta em uma abordagem educacional que respeita a diversidade, promove a cidadania e contribui para a melhoria das condições de vida e trabalho dos jovens e adultos envolvidos, pois reconhece a

importância da educação ao longo da vida e a necessidade de inclusão social, buscando romper barreiras educacionais e proporcionar oportunidades de crescimento pessoal e profissional a segmentos da população muitas vezes marginalizados.

Através da sinergia entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, o Proeja não apenas enriquecendo a formação dos alunos, mas também promove a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde o aprendizado é visto como uma ferramenta poderosa para a transformação individual e coletiva.

O Proeja se alicerça na convergência de três campos da Educação: Educação Profissional e Tecnológica (EPT); Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Básica, “a formação para atuação no mundo do trabalho (EPT); o modo próprio de fazer educação, considerando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos (EJA); e a formação para exercício da cidadania (Educação Básica)” (BRASIL, 2007, p.27).

Pressupostos do Proeja

O Proeja ao visar à integração entre o Ensino Fundamental e a preparação inicial para o trabalho, torna-se imperativo compreender as particularidades desses domínios e incorporá-los na formulação do currículo integrado. Para concretizar essa nova abordagem educacional, é essencial levar em consideração alguns pressupostos que fundamentam essa nova concepção educacional:

a) O jovem e adulto como trabalhador e cidadão – o estudante como sujeito da educação, considerando suas várias facetas, como a identidade de jovem/adulto, trabalhador e cidadão, que se manifesta no contexto de espaço, tempo e diversidade sociocultural.

b) O trabalho como princípio educativo – como uma ideia fundamental que se baseia no papel essencial do trabalho como atividade vital que sustenta a existência e a continuidade da vida humana e, por conseguinte, da sociedade. Para compreender esse pressuposto, é crucial superar a falsa divisão entre conhecimento científico e senso comum, bem como entre teoria e prática. Sob essa perspectiva, a conexão entre ciência e tecnologia é fundamental para a integração entre a Educação Básica e Profissional

c) As novas demandas de formação do trabalhador – nesse pressuposto as novas demandas de formação inclinam-se para as novas tecnologias, métodos de gestão que consideram: *conhecimento científico e tecnológico ampliado; habilidade em*

raciocínio lógico e abstração; competência em redigir e compreender textos; maior iniciativa, sociabilidade e liderança; capacidade aprimorada para resolver problemas; criatividade e inovação; solidariedade, habilidade organizacional e trabalho em equipe, além da consciência de seus direitos; habilidade em tomar decisões.

d) Relação entre currículo, trabalho e sociedade – O currículo deve emergir das relações socialmente estabelecidas entre trabalhador, setor produtivo e sociedade, levando em conta conhecimentos, experiências e diversidades dos indivíduos. Assim, ele deve refletir essas relações em seus princípios, programas e metodologias, evitando ser apenas uma sequência linear de conteúdos.

Princípios do Proeja

Com base nos pressupostos discutidos anteriormente, destacamos alguns princípios que servem de base para fundamentar o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja):

Quadro 2 – Princípios e abordagens do Proeja.

PRINCÍPIOS	ABORDAGEM
PRINCÍPIO DA APRENDIZAGEM E DE CONHECIMENTOS SIGNIFICATIVOS	A aprendizagem significativa é quando um novo conhecimento se conecta com o que já foi aprendido anteriormente, ou seja, com os conhecimentos prévios. Além disso, conhecimentos significativos são aqueles que estão relacionados à experiência, prática e rotina do trabalhador, permitindo a aquisição de novos conhecimentos por meio de motivação.
PRINCÍPIO DE RESPEITO AO SER E AOS SABERES DOS EDUCANDOS	Os jovens e adultos trabalhadores têm identidades e culturas próprias, moldadas por crenças, valores e símbolos, que trazem consigo conhecimentos provenientes de experiências anteriores, práticas no trabalho e vivências pessoais. Todos esses saberes devem ser integrados ao processo educativo, combinando-os com os novos conhecimentos que emergem tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral, com o objetivo de aplicação prática. Essa valorização desses saberes pode ser concretizada pelo meio da certificação.
PRINCÍPIO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO	O processo de construção do conhecimento é individual, porém é influenciado por diversas formas de interação social. Isso inclui as práticas escolares ensinadas pela instituição, facilitadas pelo educador e compartilhadas entre os estudantes. A construção coletiva do conhecimento auxilia na atribuição de significado aos conteúdos para o grupo, além de promover a colaboração entre os alunos, o que resulta em avanços tanto cognitivos quanto emocionais.

PRINCÍPIO DA VINCULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO: INTEGRAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E A PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.	Essa vinculação exige a superação da separação tradicional, buscando uma abordagem integrada e colaborativa. A educação integrada favorece a reconstrução de conhecimentos e atitudes ligadas à emancipação, cidadania e trabalho, fundamentais para participação plena na sociedade e reinserção digna no mercado de trabalho. A relação inseparável entre educação e trabalho se baseia na aquisição e produção de conhecimento pelo trabalhador, sendo essencial compreender as tecnologias para aplicá-las e usá-las de forma crítica, o que ressalta a importância de uma Educação Básica sólida para a inserção emancipada no mundo laboral.
PRINCÍPIO DA INTERDISCIPLINARIDADE	Para superar a fragmentação do conhecimento e aprimorar as práticas educacionais, é crucial adotar a interdisciplinaridade como abordagem fundamental, possui visão didática das disciplinas baseada no positivismo por uma abordagem de processo, em que o conhecimento é construído em rede, por meio do diálogo entre diferentes disciplinas. Essa nova abordagem busca substituir as abordagens lineares de transmissão por estratégias que promovem a (re)construção do conhecimento a partir da interrelação entre teoria e prática. É que a interdisciplinaridade é vista como integração de conhecimentos parciais específicos com o objetivo de atingir uma compreensão mais abrangente. Ela representa uma nova postura no contexto pedagógico, orientada para a (re)construção do conhecimento.
PRINCÍPIO DA AVALIAÇÃO COMO PROCESSO	A avaliação é concebida como momento de aprendizado, servindo como um diagnóstico orientador do planejamento, com o propósito de apoiar a aprendizagem e o progresso dos estudantes.

Fonte: Elaboração própria a partir de BRASIL, 2007 (2023)

EXPANDA SUA COMPREENSÃO ACERCA PRESSUPOSTOS E PRINCÍPIOS DO PROEJA:

DOCUMENTOS BASE PROEJA: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf



YOUTUBE: <https://youtu.be/BpXP07DaMOc>

https://www.youtube.com/live/-_tWBKgMukI?feature=share (Entrevista de Miguel Arroyo)



REFLEXÃO

<https://youtu.be/tPRqUKsp5pE>

Assista ao Episódio 3 da envolvente websérie **"Nunca Me Sonharam"**, uma produção conjunta do Instituto Unibanco e Maria Farinha Filmes. Neste episódio, fomos convidados a mergulhar na realidade das escolas públicas de Ensino Médio, explorando o profundo significado da educação através das perspectivas de jovens, educadores e especialistas.

O foco central deste episódio recai sobre as culturas distintas que envolvem as juventudes e a instituição escolar. No mundo atual, o universo dos jovens se expandiu consideravelmente, e sua cultura é definida por relações horizontais e apoio mútuo em busca de crescimento e desenvolvimento, mais do que por uma abordagem de conteúdo mantida. O contraste entre o tempo e o espaço dos jovens com aqueles da escola é explorado de maneira profunda e reflexiva.

01 - Após assistir ao Episódio 3 da websérie 'Nunca Me Sonharam', que foca as diferenças entre a cultura juvenil e a cultura da escola, reflita sobre:

a) Como as perspectivas e expectativas dos jovens em relação à Educação de Jovens e Adultos estão evoluindo?

b) Como os educadores podem adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades e expectativas dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e engajadora?

4 MÓDULO II - MODELAGEM DO MATERIAL: Práticas pedagógicas orientadas pelas bases da EJA/Proeja

É uma alegria alcançar este momento, onde nos dedicamos a explorar práticas pedagógicas modeladas nas bases da EJA e do Proeja. Ao longo deste módulo, adentramos uma jornada de compreensão e aprofundamento das estratégias pedagógicas capazes de atender ao público diversificado e desafiador que compõe a EJA.

A EJA e o Proeja, reconhecidos por sua capacidade de empoderar indivíduos de todas as idades, origens e trajetórias, serão objetos de nossa exploração. Nossa meta é compreender como nossas práticas podem contribuir de forma significativa para essa missão. Que na formação continuada possamos permitir o movimento dela em nós professores(as), assim como na olaria e no processo criador e 'afetador' do oleiro em sua obra. Neste módulo, direcionamos nossos esforços aos seguintes objetivos:

Objetivo 1: Explorar as bases teóricas da EJA/Proeja;

Objetivo 2: Inovar e adaptar estratégias pedagógicas;

Nosso foco não se limita à transmissão de conteúdo; visamos o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e um compromisso contínuo com a aprendizagem ao longo da vida.

Ao final deste módulo, almejamos apresentar um conjunto variado de ferramentas/estratégias pedagógicas, prontas para enfrentar os desafios e desfrutar das recompensas que acompanham a educação de adultos.

Convido a todos vocês a se unirem a esta emocionante jornada rumo à melhoria das nossas práticas pedagógicas. Cada esforço em prol da educação de nossos alunos contribui para uma mudança duradoura, não apenas em suas vidas, mas também na sociedade como um todo. Juntos, estamos prontos para essa experiência transformadora.

Sigamos juntos!



4.1 Aula 1 - A abordagem pedagógica e a aquisição de conhecimento por jovens e adultos

É de fácil entendimento entre os(as) professores(as) que abordagem pedagógica desempenha um papel fundamental na aquisição de conhecimento e com isso gerando aprendizagens nos indivíduos em diferentes fases da vida, mas ao se tratar de jovens e adultos estudantes, essas abordagens devem ser selecionadas a partir das características desse grupo.

Essas abordagens ganham corpus a partir da prática pedagógica, entendida como conjunto de estratégias, métodos, abordagens e ações que um educador emprega para planejar, implementar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, que envolve a interação entre o(a) professor(a), os(as) estudantes, o conteúdo curricular e o ambiente educacional, visando promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes (LIBÂNEO, 2017).

Diferentemente do ensino tradicional voltado para crianças, a Educação de Jovens e adultos exige uma abordagem mais flexível e personalizada, levando em conta as experiências de vida, as necessidades individuais e as motivações para aprender. Essa abordagem pedagógica adaptativa reconhece que os(as) adultos(as) trazem consigo um acervo de conhecimentos prévios e experiências, que podem ser alavancados para uma aprendizagem significativa.

Ao adotar uma abordagem direcionada aos jovens e adultos, os(as) educadores(as) podem promover um ambiente de aprendizado mais envolvente e participativo. Estratégias que incentivam a interação, a discussão de casos do cotidiano e a aplicação prática do conteúdo têm um impacto positivo na retenção e compreensão do conhecimento.

Ao respeitar as experiências individuais e criar um ambiente de respeito mútuo, a abordagem pedagógica se torna não apenas uma forma de ensino, mas um caminho para a capacitação, o empoderamento e o crescimento pessoal contínuo desses aprendizes.

Sobre esse ponto é salutar apontarmos que na Educação de Jovens e Adultos, a abordagem pedagógica não pode estar ancorada nos princípios da pedagogia como arte de ensinar a crianças, mas fincada em processo que envolva os(as) estudantes adultos(as) na estrutura da experiência de aprendizagem, como definidos na Andragogia, a partir de Barros (2018).

PARA ENTENDER ANDRAGOGIA, ACESSE:



YOUTUBE: <https://www.youtube.com/watch?v=QCUDcU6jIQU>

A Andragogia refere-se à Educação centrada no(a) aprendiz para pessoas de todas as idades. No modelo andragógico de aprendizagem, a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada entre professor(a) e estudante, é considerada como uma vertente da Educação direcionada aos adultos, com técnicas e estratégias para criar ambientes de estudos e aprendizagens propícias para os(as) estudantes adultos(as), que apresentam diferenças na aquisição da aprendizagem.

A origem desse termo remonta a 1893, quando o educador alemão Alexander Kapp o cunhou. Posteriormente o educador norte-americano Malcolm Knowles¹ transformou-o em uma teoria de educação de adultos, solidificando-se em seis princípios fundamentais da aprendizagem de adultos de Knowles (KNOWLES, 1980):

(I) Autonomia: Adultos(as) desejam tomar decisões por conta própria e são reconhecidos como indivíduos capazes, são seres autônomos e autodirigidos na busca do conhecimento, com isso o(a) docente deve propor trilhas de aprendizagens a escolha destes, como forma de desenvolvimento;

(II) Necessidade: Aprender deve ser prático e atender às necessidades imediatas do cotidiano, deixar claro as razões para aprender o tema que será abordado, apresentando os benefícios que a aquisição desse conhecimento trará para sua vida pessoal e profissional;

(III) Experiência: A bagagem de experiências dos(as) adultos(as) facilita a assimilação de novos conhecimentos e habilidades, aproveitar as experiências prévias trazidas pelos(as) estudantes e qualificá-las como fonte de aprendizagem e construir conhecimentos, a partir de atividades diversas como: estudo de casos, atividades práticas, simulações;

(IV) Prontidão para Aprendizagem: A preferência recai sobre aprendizados relevantes para situações reais, é gerada a partir do engajamento dado pelo(a) professor(a) ao estudante adulto no momento que apresenta uma atividade, associando o novo conhecimento e contextualizar os conceitos atrelado a ele, como forma de solucionar diferentes situações problemas emergidas no dia a dia

(V) Aplicação da Aprendizagem: A aprendizagem é valorizada quando aplicável a desafios imediatos, favorecendo uma abordagem centrada em problemas.

(VI) Motivação para Aprender: Motivações internas influenciam mais do que recompensas externas, refletindo valores e objetivos pessoais, adotar sempre uma postura que motive o(a) estudante adulto(a) a continuarem estudando, pois a recompensa estará atrelada a melhoria na qualidade de vida, na realização profissional, autoestima elevada e outros.

¹ Destacado educador de adultos norte-americanos, reconhecido por popularizar os conceitos andrológicos nas décadas de 1950 a 1970. Amplamente referido como o "Pai da Andragogia", sua influência foi crucial na evolução da Teoria Humanista de Aprendizagem.



EXPANDA SUA COMPREENSÃO ACERCA DOS SEIS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA APRENDIZAGEM DE ADULTOS DE KNOWLES.



YOUTUBE: <https://youtu.be/uedwcNqOL1A>

As contribuições de Knowles desencadearam uma série de estudos subsequentes que exploraram o assunto de forma ampla. Em 1980, Brundage e MacKeracher conduziram uma análise minuciosa da aprendizagem de adultos(as), identificando trinta e seis princípios de aprendizagem e estratégias para o planejamento e a facilitação do ensino.

Wilson e Burket (1989), por sua vez, examinaram várias teorias de ensino e identificaram uma série de conceitos que sustentam os fundamentos da Andragogia. A pesquisa conduzida por Robinson (1992) entre estudantes do ensino secundário concluiu diversos princípios da Andragogia, destacando-se especialmente, a aplicação das experiências de vida e a motivação intrínseca em muitos estudantes.

Esses pressupostos revolucionaram a maneira como a educação de adultos é feita e integrada, reconhecendo a importância de tratar adultos(as) como parceiros(as) ativos(as) no processo de aprendizagem. A abordagem andragógica de Knowles permitiu uma Educação mais relevante, engajadora e adaptada às necessidades únicas desse público diversificado.

A ênfase na autodireção e autonomia reflete a compreensão de que os(as) adultos(as) preferem ser responsáveis por suas próprias decisões de aprendizagem. Ao permitir que os(as) estudantes escolham seus recursos de interesse e ritmo de aprendizado, a andragogia promove um ambiente onde o engajamento e a motivação intrínseca florescem.

A valorização da experiência de vida como um recurso educacional enriquecedor do processo de aprendizagem está intrinsecamente ligada à capacidade dos adultos de conectar novos conhecimentos às situações e desafios previamente enfrentados.

Além disso, uma abordagem centrada no aprendiz, que respeita a diversidade de experiências, culturas e perspectivas, abre caminho para um aprendizado mais inclusivo e enriquecedor. Dessa forma, a aprendizagem é concebida como um processo no qual o indivíduo constrói conhecimento por meio da interação ativa com o ambiente que o cerca, assimilando novas informações, conceitos e habilidades e, assim, integrando-os às suas experiências prévias. Esse processo resulta em uma transformação tanto cognitiva quanto comportamental.

A prontidão para aprender, quando ancorada em situações do mundo real, facilita a aplicação imediata do conhecimento, tornando-o palpável e útil. A abordagem de resolução de problemas como método de ensino estimula a análise crítica e a criatividade, capacitando os(as) adultos(as) a enfrentarem desafios com uma mentalidade adaptável e orientada para a solução.

É interessante que algumas dessas ideias da andragogia de Knowles são encontradas nos contributos de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos, sendo que há divergência em alguns pontos e convergência em outros.

O quadro 3 apresenta a síntese das divergências e convergências nos contributos de Knowles (1980) e Freire (2015).

Quadro 3 – Divergências e convergências nos contributos de Knowles e Freire

SENTIDOS	DIVERGÊNCIAS	
	MALCOLM KNOWLES	PAULO FREIRE
Aprendizagens	Apoia a resolução de problemas, tarefas e melhoria de desempenho prático a curto prazo.	Facilita uma análise crítica abrangente e de longo prazo da realidade.
Integrar contextos sociais, políticos, culturais, psicológicos e históricos na Educação.	Centra-se no indivíduo em termos psicológicos.	Centra-se na complexidade do social.
Métodos	Realizar diagnóstico das necessidades de aprendizagem individual e planejar um conjunto de atividades personalizadas, utilizando uma abordagem que combina a lógica de identificar deficiências com lógica de automatização.	Nos contextos culturais reais do grupo em um ambiente de aprendizado colaborativo, os materiais e conteúdos devem ter encorajamento para o coletivo, que inicialmente os encontrará codificado.
Papel do(a) educador(a)	Reduzir sua função principalmente à orientação do processo para alcançar os objetivos de aprendizagem definidos no início do ciclo andragógico.	Enfatizar a interação entre aprendiz e conteúdo, não como entidades científicas, mas como elementos conectados que promovem a formação de conhecimento individual e o desenvolvimento conjunto do ambiente.

SENTIDOS	CONVERGÊNCIAS	
	MALCOLM KNOWLES	PAULO FREIRE
Estudante adulto(a)	Ser independente e autônomo e com capacidade de aprender.	Ser independente e autônomo e com capacidade de aprender.
Experiência de quem aprende	A experiência de vida do educando como um recurso para promover a aprendizagem, a partir de diferentes métodos.	Considera o saber a partir das experiências de vida como fonte de aprendizagem
Participação do(a) adulto(a) no processo de ensino e aprendizagem	Atribui voz e permite a participação no seu processo de ensino e aprendizagem.	Usa o esforço na cultura da palavra em contraposição à cultura do silêncio, que bloqueia a transformação pessoal e social que a educação pode proporcionar.

Fonte: Elaboração própria a partir de Knowles (1980) e Freire (2015).

É possível perceber que Knowles concentra-se na andragogia, destacando a autodireção do aprendiz, a experiência e a conversa prática na aprendizagem de adultos(as), e Freire direciona sua abordagem para a conscientização e ação crítica, enfatizando a educação libertadora. Apesar das abordagens distintas, ambos reconhecem a importância de considerar o contexto social e cultural dos(as) estudantes.



MÃOS À OBRA!

Para consolidar nossa compreensão, proponho uma atividade de fechamento:

Refleta sobre um cenário educacional do tempo presente e disserte como a combinação dos princípios de ambos os(as) educadores(as) poderia enriquecer a prática pedagógica, promovendo tanto a autonomia quanto a conscientização dos(as) estudantes.

4.1.1 Comparações entre os pressupostos da Pedagogia e Andragogia

Os pressupostos da Pedagogia e Andragogia, embora distintos em suas abordagens, oferecem perspectivas valiosas sobre a Educação. Na Pedagogia, o relacionamento entre professor(a) e o(a) estudante assume um papel central, com o professor presente como uma fonte de conhecimento e direção.

Os objetivos de aprendizagem frequentemente são definidos pelo currículo, e a ênfase recai na instrução e transmissão de informações. Por outro lado, a Andragogia, voltada para adultos(as), enfatiza a autodireção e a experiência do(a) estudante adulto(a). Aqui, o(a) professor(a) assume um papel mais de facilitador(a), encorajando os(as) estudantes a explorar e aplicar seus conhecimentos prévios.

O currículo, é nesses termos, pode ser definido como um plano ou conjunto estruturado de conteúdos, objetivos, métodos e experiências de aprendizagem projetados para orientar e organizar o processo educacional em uma instituição de ensino (SACRISTAN, 2000).

Uma das principais divergências entre as abordagens é a motivação à aprendizagem. Na Pedagogia, a motivação pode ser mais extrínseca, sendo influenciada por recompensas e aprovação dos(as) professores(as). Já na andragogia, a motivação tende a ser mais intrínseca, originando-se dos objetivos e pessoais dos(as) estudantes.

Além disso, enquanto a Pedagogia muitas vezes se concentra na transmissão de conteúdo, a Andragogia prioriza a prática reflexiva e a aplicação direta dos conceitos no contexto real da vida dos alunos. É importante ressaltar que a Pedagogia também é capaz de desempenhar esse papel de reflexão e crítica, sendo que isso dependerá da abordagem específica que adotamos em relação à Pedagogia. Portanto, ambas as abordagens têm o potencial de promover um aprendizado significativo e reflexivo, adaptando-se às necessidades e características dos educandos, seja na educação de crianças ou de adultos(as).

Apesar dessas diferenças, ambas as abordagens reconhecem a importância do engajamento ativo dos(as) estudantes e do diálogo do conteúdo para o aprendizado. Ao analisar esses pressupostos lado a lado, os(as) educadores(as) podem adaptar suas estratégias para atender às necessidades específicas de seus/suas estudantes, seja qual for a faixa etária, promovendo um ambiente de aprendizagem eficaz e significativo.

No quadro 4 destacamos as principais distinções entre o processo de aprendizado de crianças, na Pedagogia e aprendizado de adultos na Andragogia, em diferentes pressupostos.

Quadro 4- Comparações entre os pressupostos da Pedagogia e Andragogia

PRESSUPOSTOS	PEDAGOGIA	ANDRAGOGIA
Relação Professor/estudante	O(A) professor(a) ocupa o papel central, determinando tanto o conteúdo quanto o método de ensino, além de ser responsável pela avaliação da aprendizagem dos(as) estudantes.	A aprendizagem adquire uma abordagem centrada no(a) estudante, enfatizando a autonomia e a gestão autônoma do processo de aprendizagem.
Motivações para aprender	O foco está na transmissão de um currículo que atende às expectativas sociais, com pouco espaço para a valorização da experiência do(a) estudante.	O aprendiz se concentra na aquisição de conhecimentos práticos que são direcionados diretamente à vida cotidiana, atendendo às necessidades reais dos indivíduos.
Experiência do(a) estudante	O aprendiz é guiado por uma abordagem centrada em assuntos ou matérias, os estudantes são instruídos a adquirir o conhecimento conforme definido pelo currículo, com as demandas da sociedade.	A experiência vivida é uma fonte valiosa de aprendizado, sendo explorada por meio de discussões e resolução colaborativa de problemas em grupo.
Orientações da Aprendizagem	O ensino é apresentado de maneira didática e uniforme, frequentemente minimizando a importância da perspectiva individual e da experiência pessoal do(a) estudante.	A aprendizagem é orientada por desafios práticos, com a solução de problemas sendo o foco principal, requerendo a integração de um amplo espectro de conhecimentos para chegar a uma resolução eficaz.
Necessidades	A aprendizagem é direcionada pelo(a) professor(a), sem considerar sua aplicação prática na vida do(a) estudante.	Aprendiz busca aprendizado relevante para vida ou trabalho.
Autoimagem do Aprendiz	Dependência em relação à personalidade do(a) professor(a).	Assume responsabilidade em suas decisões e autodireção.
Prontidão para a aprendizagem	O(A) estudante se torna receptivo ao que é determinado pelo(a) professor(a) (ou escola) para a aprovação.	Adulto se prepara para aprender quando enfrenta desafios práticos na vida real.
Estímulo Motivacional	A motivação do(a) estudante é impulsionada por fatores externos, como notas e pressão de professores(as) e pais.	Motivação por fatores externos (emprego, promoções) e internos (satisfação, autoestima).

Fonte: Elaboração própria a partir de Libâneo (2008) e Knowles (1980).



MÃOS À OBRA!

Para fortalecer nossa compreensão, sugerimos uma atividade de conclusão dessa aula:

Estabeleça conexões entre as abordagens dos princípios do Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) discutidas no Módulo I e os princípios da Andragogia, explorando como se inter-relacionam e se enriquecem mutuamente.

4.2 Aula 2 - Abordagens inovadoras e adaptativas para a Educação de Jovens e Adultos: explorando estratégias andragógicas na/para EJA/Proeja.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel crucial na promoção da aprendizagem ao longo da vida e na autonomia das pessoas de diversas faixas etárias e trajetórias de vida. Nesse contexto, é essencial adotar abordagens inovadoras e adaptativas que considerem como características específicas desse público.

Na busca por aprimorar a qualidade do ensino oferecido pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), é fundamental explorar estratégias pedagógicas eficazes e aprendidas com os princípios da andragogia.

Nesse sentido, encontramos na Andragogia diretrizes valiosas para a concepção de práticas educacionais eficientes para EJA/Proeja. Ao priorizar a autodireção, a experiência e a conversão prática no aprendizado, a Andragogia reconhece que os(as) adultos(as) trazem consigo um conjunto único de conhecimentos prévios e motivações intrínsecas.

Isso ressalta a significância de adotar uma abordagem que enfatize a participação ativa dos(as) estudantes adultos(as) na construção do conhecimento, capacitando-os a explorar seus interesses pessoais e aplicar os conceitos diretamente em suas vidas diárias. Tal enfoque também requer a consideração cuidadosa dos aspectos geracionais presentes nas turmas. Em última análise, ao reconhecermos e integrarmos as perspectivas e experiências diversas dos estudantes adultos, estamos promovendo um ambiente educacional mais enriquecedor e eficaz.

Nesse ínterim, a Andragogia surge como uma contraposição ao paradigma pedagógico, focalizando uma fase de vida marcada por diferentes interesses e motivações. Isso implica uma transição da mera aquisição de conhecimento baseada em conteúdos disciplinares, característica do modelo pedagógico, para a formação de competências através da abordagem de resolução de problemas e da incorporação de experiências de vida.

Em conformidade com Osório (2003), essa abordagem encontra sua base fundamental na trajetória evolutiva da natureza humana, evoluindo de uma maior dependência para uma maior independência. Esse processo evolutivo demanda uma modalidade distinta de relação educacional e de aprendizagem. Nesse contexto, Osório apresenta um ciclo andrológico composto por cinco fases, proposto por A. Krajn (1993), conforme a figura 4.

Figura 4 – Ciclo Andragógico de Krajn (1993)



Fonte: Elaboração própria a partir de Osório (2003)

Esse ciclo que descreve as fases do processo de aprendizagem de adultos, possibilita identificar que a **motivação** é a força motriz para o percurso nas fases que compreende o ciclo, pois os(as) adultos(as) são motivados(as) a buscar conhecimento devido a necessidades pessoais ou profissionais, que os direcionam para **exploração**, que envolve a busca ativa de informações, pesquisa e experimentação relacionadas às suas necessidades.

Em seguida, o(a) estudante adulto(a) faz a **integração**, dos novos conhecimentos assimilados com a sua vida cotidiana, conectando-os com suas experiências anteriores, resultando na **concretização** do aprendizado em situações práticas e contextos específicos.

Nessa perspectiva, descrevemos as cinco fases do ciclo no Ciclo Andragógico de Krajn (1993), no quadro 5 descrevemos as fases do ciclo.

Quadro 5 – Fases e descrição do Ciclo Andragógico de Krajn (1993)

FASES	DESCRIÇÃO
1ª FASE Identificação das necessidades educativas	Identificar e discernir as reais necessidades educacionais dos(as) adultos e definir metas que atendam tanto às demandas individuais quanto sociais do(a) aprendiz.

2ª FASE Planificação do Programa	A eficácia da Educação de adultos reside na consideração da experiência prévia e do nível educacional dos(as) estudantes no início do processo formativo. Além disso, a flexibilidade do Programa é crucial para se adaptar às mudanças decorrentes do desenvolvimento de novas necessidades educativas.
3ª FASE Planificação dos métodos	Os métodos devem estar adequados aos hábitos e às técnicas dos(as) adultos(as).
4ª FASE Aplicação do Programa	Enquanto o trabalho em grupo prevaleceu, o estudo independente também promove maior responsabilidade individual na aprendizagem.
5ª FASE Avaliação dos resultados e rediagnóstico da aprendizagem	Dado que a Educação de adultos é concebida como uma série de ciclos andragógicos rumo ao ideal de "pleno desenvolvimento humano", a avaliação torna-se complexa devido à natureza em constante evolução dessa abordagem

Fonte: Elaboração própria a partir de Osório (2003)

Ao incorporar estratégias de estudo ativo, como discussões em grupo, resolução de problemas e aprendizado baseado em projetos, os(as) educadores(as) na EJA/Proeja podem criar ambientes dinâmicos e interativos que estimulam a colaboração e a participação. Além disso, a incorporação de tecnologias educacionais e recursos digitais pode ampliar o acesso ao conhecimento e oferecer alternativas flexíveis de aprendizado, permitindo que os(as) estudantes escolham os métodos que melhor se adequam às suas preferências e estilos individuais.

De acordo com Jarvis (2004) e Rubenson (2011), os métodos eficazes de ensino para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) devem adotar os seguintes princípios:

(1) Os (As) educadores(as) devem atuar como facilitadores(as) do aprendizado, criando ambientes propícios para a construção do conhecimento e orientando os(as) estudantes ao longo do processo de aprendizagem, sem interferir nos resultados das experiências. Segundo Jarvis (2004), é possível que os(as) educadores(as) busquem criar uma percepção da necessidade de aprendizado dos(as) estudantes(as) e apresentar desafios que demandem soluções e oferecer experiências que estimulem a reflexão sobre o tema (p. 15).

(2) Os(as) professores(as) devem promover a autonomia e independência dos(as) discentes, proporcionando-lhes a liberdade de escolher o ritmo, método, conteúdo e avaliação do aprendizado. Isso implica permitir que tenham controle sobre o próprio

processo educacional. Conforme a abordagem de Jarvis (2004), os(as) estudantes devem ter a liberdade de seguir no aprendizado de acordo com seu próprio ritmo, optar por explorar aspectos específicos de um curso e escolher o estilo de aprendizado que melhor se adapte a eles (p. 154).

(3) O ensino deve proporcionar aos estudantes o desenvolvimento das habilidades voltadas à capacidade de tomada de decisões, a partir do compartilhar com e entre seus pares. Isso é uma consequência direta da busca pela autonomia e independência, permitindo que os(as) alunos(as) também tenham influência nas diretrizes do ensino. Rubenson (2011) sugere que os(as) professores(as) evitem ocupar uma posição de fornecedores(as) de respostas corretas, garantindo acesso igual a recursos, incluindo auto avaliação em cursos universitários, envolvimento dos(as) aprendizes na administração do ambiente de aprendizagem e transparência sobre os procedimentos e razões por trás de cada ação (pág. 57).

A seguir, apresentamos uma série de abordagens de ensino que podem ser empregadas para fortalecer a aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses métodos estão divididos em cinco categorias distintas: autodirigido, ativo, experiencial, colaborativo e narrativo. Detalhes sobre essas abordagens podem ser encontrados no quadro 6.

Quadro 6 – Abordagens de ensino a partir da Andragogia.

CATEGORIAS	ABORDAGEM	EXPLICAÇÃO
Autodirigida	Autodirigida	Os (As) aprendizes adquirem conhecimento de forma independente, podendo escolher os meios mais capacitados para aquisição do conhecimento, com a responsabilidade pela própria aprendizagem. O papel do(a) professor(a) é o de facilitador(a), auxiliando no desenvolvimento das aprendizagens através da criação de ambientes de pesquisa e interação (LENOW, 2011).
Ativo	Ativa	A direciona os(as) estudantes a aprimorarem suas habilidades e pensamento crítico, aplicando o conhecimento adquirido em situações cotidianas. O(A) professor(a) avalia e direciona as discussões relacionadas ao conteúdo, promovendo uma abordagem analítica ao ensino (JARVIS, 2004).
	Socrática	Envolve questionamentos do(a) professor(a) para que os(as) estudantes expressem seu conhecimento sobre o conteúdo. Isso estimula a criação de conhecimento por meio da experiência de vida e incentiva os estudantes a pensarem criticamente (JARVIS, 2004).
	Baseada em problemas	Os (As) estudantes enfrentam situações reais que demandam tomada de decisões, levando-os a identificar necessidades de aprendizagem própria e aplicam o novo conhecimento a situações semelhantes, avaliando seus próprios processos de aprendizado.

Ativo	Simulação	Promove uma aprendizagem reflexiva, permitindo que os(as) discentes construam conhecimento a partir de suas bases prévias, fomentando a revisitação e a reavaliação do aprendizado (RUTHERFORD-HEMMING, 2012).
Experiencial	Experiencial	Possibilita aos estudantes aplicarem conhecimentos em contextos semelhantes à vida real, utilizando técnicas como discussões, simulações, estudos de caso e resolução de problemas a partir de suas próprias experiências (GODU, 2012).
Colaborativa	Colaborativa	Envolve a conexão de experiências e conhecimentos entre estudantes, estimulando a construção conjunta de conceitos e a negociação de respostas através de perguntas e perguntas geradoras (DAVIS, 2013).
Narrativa	Narrativa	Vincula experiências de vida e conteúdo, permitindo que os(as) estudantes identifiquem seus valores e os relacionem com os conceitos apresentados. Contar histórias fornece significado e conexões com os conteúdos (DAVIS, 2013).

Fonte: Elaboração própria (2023)

A seguir, apresentamos a sequência de ensino na abordagem da Andragogia, com as características das estratégias, técnicas, dinâmicas e o método de ensino, que direciona aos estudantes adultos a promoção de autonomia, engajamento e participação ativa, como resultado da influência do método de ensino de Paulo Freire na conscientização crítica, diálogo e transformação social como parte integrante do processo de aprendizagem dos(as) adultos(as).

4.2.1 Estratégias, técnicas, dinâmicas e métodos de ensino

O uso de estratégias, técnicas, dinâmicas e métodos de ensino é uma consideração fundamental ao planejar atividades educacionais. Esses termos, frequentemente usados de maneira intercambiável, podem gerar confusão. Anastasiou (2015) destaca que, em diversas publicações sobre ensino e aprendizagem, os termos são tratados como sinônimos, referindo-se aos meios pelos quais os(as) professores(as) organizam e conduzem suas aulas.

Nesse sentido é válido apresentarmos os significados desses termos:

- o termo **estratégia**, provém do grego *strategia* e do latim *strategia*, que envolve uma aplicação inteligente e exploratória de meios disponíveis para atingir objetivos específicos;
- o termo **técnica**, do grego *technikós*, e se relaciona com a habilidade especial na execução de processos ou criação de algo;

c) o termo **dinâmica**, originário do grego *dynamikós*, abrange o movimento, forças e atividade do organismo, ou a parte mecânica que estuda os movimentos.

Ainda é relevante explorar o diálogo entre os conceitos de estratégia e métodos de ensino conforme observados por Anastasiou (2015) e Libâneo (2013). Anastasiou define estratégia como "a arte de aplicar ou explorar os meios e condições aceitas e disponíveis, visando à efetivação da ensinagem" (ANASTASIOU, 2015, p. 68), enquanto, para Libâneo, métodos de ensino englobam

[...] as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos, para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. Eles regulam as formas de interação entre ensino e aprendizagem, entre o professor e os alunos, cujo resultado é a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos (LIBÂNEO, 2013, p.167).

Nessa perspectiva, as ações do(a) professor(a) desempenham um papel fundamental na organização das atividades de ensino e nos objetivos alcançados no processo educativo. Estas ações, conforme Libâneo (2013), não apenas estruturam o processo de ensino e aprendizagem, mas também moldam a dinâmica de intercâmbio entre o docente e os discentes. Esse processo resulta na assimilação consciente do conhecimento por parte dos(as) estudantes e no aprimoramento de suas habilidades cognitivas e operacionais. Assim, o(a) professor(a) assume a função de arquiteto, criando um ambiente propício para a construção do conhecimento e o desenvolvimento das competências dos(as) estudantes.

4.2.2 O método de ensino proposto por Paulo Freire

PARA ENTENDER MÉTO PAULO FREIRE, ACESSE:

YOUTUBE:



https://www.youtube.com/watch?v=DLA6h6AS_0Y

<https://www.youtube.com/watch?v=Ki6pNk0Emvc>

É imprescindível não mencionar o método de ensino progressista e libertador de Paulo Freire, como uma abordagem inovadora e adaptativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA), conhecido como Pedagogia do Oprimido, esse método parte de uma visão crítica da educação tradicional, que ele denominou de educação bancária, onde o conhecimento é depositado passivamente nos(as) estudantes, ocorrido em uma postura passiva diante do aprendizado.

Em contraste, a abordagem freiriana busca a emancipação e a conscientização dos(as) educandos(as), permitindo-lhes compreender criticamente sua realidade e tornarem-se agentes ativos na construção do conhecimento. Nesse método o diálogo é central, entendido como um processo de troca mútua entre educador(a) e educandos(as), onde ambos vivenciaram experiências e conhecimentos. Esse diálogo leva à problematização das questões cotidianas e sociais, estimulando a análise crítica e a reflexão.

A partir dessa abordagem, os(as) estudantes são encorajados(as) a identificar desafios e buscar soluções coletivas, promovendo uma conscientização sobre sua própria realidade e a transformação social, tornando o conhecimento mais significativo e relevante para suas vidas. O diálogo e a reflexão sobre essas situações possibilitam aos estudantes compreenderem suas próprias experiências à luz de conceitos mais amplos, promovendo uma educação que se relaciona diretamente com suas vivências.

A relação dialógica entre professores(as) e estudantes assume um papel fundamental em diversos métodos de ensino com abordagens autodirigidas, ativas, experienciais, colaborativas e narrativas, reforçando com confiança a qualidade da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a figura 5 apresenta a relação dialógica em Freire como ferramenta que impulsiona as abordagens de aprendizagem significativa na EJA.

Figura 5 – Relação dialógica nas abordagens da aprendizagem significativa na EJA



Fonte: Elaboração própria (2023)

O diálogo surge como uma prática essencial, através da qual os(as) educadores(as) podem instigar a participação ativa de seus/suas estudantes, concedendo-lhes um papel de protagonista na definição de objetivos de aprendizagem, seleção de métodos e escolha de conteúdos que melhor se alinham ao seu percurso educacional global e sua realidade.

Esse intercâmbio interativo fomenta a autonomia e a responsabilidade pelo próprio aprendizado, características cruciais na EJA, muitas vezes permitindo uma assimilação de conhecimentos intimamente ligados às experiências de vida e aspirações pessoais dos(as) estudantes. Ao criar um ambiente educacional que prioriza a expressão e o compartilhamento das vivências dos aprendizes, simultaneamente o engajamento, a reflexão crítica e uma colaboração eficaz entre educadores e estudantes.

Assim, a conjunção entre a pedagogia dialógica e os métodos inovadores na EJA não apenas amplifica a eficácia do ensino, mas também nutre uma atmosfera que capacita os(as) educandos(as) a manterem um papel ativo em seu próprio desenvolvimento educacional. Por meio do diálogo enriquecido e das abordagens pedagógicas dinâmicas, a aprendizagem na EJA se transforma em um processo enriquecedor e mutuamente construtivo, onde a colaboração e a construção de conhecimento são incentivadas em todos os níveis.



MÃOS À OBRA!

Para fortalecer nossa compreensão, sugerimos uma questão para reflexão:

Como a promoção de uma relação dialógica, à luz dos princípios de Paulo Freire, pode contribuir para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas e transformadoras para os(as) estudantes?

5 MÓDULO III: REFINAMENTO E AJUSTE DO MATERIAL: Práticas Docentes Dialógicas.

É uma alegria alcançar este momento, onde nos dedicamos a explorar práticas pedagógicas. Neste módulo, mergulharemos na temática das **Práticas Docentes Dialógicas**, explorando a essência do diálogo como uma ferramenta fundamental para fomentar a aprendizagem significativa.

O módulo está dividido em duas aulas distintas: na primeira, a ênfase recai sobre a importância crítica de compreender o que constitui o diálogo. Aqui, compreendemos que o diálogo vai além da mera troca de palavras, abrangendo a construção conjunta de significados por meio da interação ativa entre professores(as) e estudantes, bem como entre os próprios estudantes.

Na segunda aula, o foco se volta para a aprendizagem dialógica, fundamentada na ideia de que o conhecimento é co-construído por meio de discussões abertas, questionamentos e reflexões colaborativas. O objetivo é explorar não apenas as teorias que sustentam esses conceitos, mas também fornecer orientações práticas sobre como cultivar um ambiente enriquecedor na sala de aula. Esse ambiente propicia o florescimento de diálogos genuínos, resultando em um aprendizado mais profundo e participativo.



5.1 Aula 1: Prática docente e diálogo: desvelando além das palavras para construção de significados.

Nessa aula, ancoramos nossas percepções de diálogo nos princípios pedagógicos de Paulo Freire (2019a), renomado educador brasileiro. Inspirados por sua visão transformadora da Educação, exploraremos como o diálogo vai além da mera comunicação verbal, adentrando o terreno da co-construção de significados entre professores(as) e estudantes.

Seguindo os ideais freirianos, a aula busca fomentar uma atmosfera de engajamento e respeito mútuo na sala de aula, onde os participantes são convidados a compartilhar suas experiências e perspectivas, enriquecendo assim o processo de aprendizado.

PARA APROFUNDAR O ENTENDER SOBRE DIÁLOGO EM FREIRE, ACESSE:



YOUTUBE:

<https://youtu.be/JYlJkQCVp0?si=TZkltuL15q5IqJ1n>

Nessa abordagem, é possível perceber a concepção de Educação como um ato político, no qual a conscientização e a reflexão crítica desempenham papéis fundamentais. Ao desvelar o potencial do diálogo para ir além das palavras e estimular a construção de significados em conjunto, estaremos alinhados com a crença de Freire de que a Educação autêntica não apenas transmite conhecimento, mas também capacita os indivíduos a compreender e transformar o mundo ao seu redor, pois

[...] não sou um ser no suporte, mas um ser no mundo, com o mundo e com os outros; um ser que faz coisas, sabe e ignora, fala, teme e se aventura, sonha e ama, tem raiva e se encanta. Um ser que se recusa a aceitar a condição de mero objeto (FREIRE, 2019a, p.22).

A ideia posta aninha-se à perspectiva pedagógica humanista e com abordagem centrada na libertação e na conscientização, quando aponta que o(a) estudante não é apenas um ser isolado, mas, um ser em interação constante com o mundo e com os outros, destacando assim a complexidade e a riqueza da experiência humana, a partir da multidimensionalidade da existência, onde os indivíduos não são passivos receptores de informações, mas sim, agentes ativos que participam ativamente da construção de conhecimento e da transformação do ambiente ao seu redor.

Essa ideia de multidimensionalidade ganha corpos ao relacionar-se com emoções, pensamentos e ações que caracterizam a vida humana, o que reflete com uma visão de que a Educação não deve ser uma mera transferência de informações, mas um processo que envolve o desenvolvimento integral dos indivíduos, capacitando-os a se tornarem críticos, conscientes e engajados com o mundo ao seu redor.

Essa ideia aninha-se aos pensamentos de John Dewey, um filósofo e educador americano do século XX, que destaca a importância de uma Educação que não se limite a transmitir informações, mas que esteja intrinsecamente ligada ao desenvolvimento integral dos indivíduos. Em sua visão, a Educação deveria ser um processo dinâmico e experiencial, no qual os(as) estudantes não apenas adquirem conhecimento, mas também aprendem a pensar criticamente, a compreender suas emoções e a agir de maneira consciente e engajada em relação ao mundo ao seu redor.

PARA APROFUNDAR O ENTENDER SOBRE AS IDEIAS DE JOHN DEWEY E MOVIMENTO

ESCOLA NOVA, ACESSE:



YOUTUBE:

<https://youtu.be/GbUyLPy4q0M?si=qU2QvIa9sL7QrnpQ>

É relevante ressaltar a importância de identificar tanto nossa própria humanidade quanto a humanidade dos outros indivíduos próximos a nós, a fim de estabelecer uma base sólida para a interação. Através da utilização do diálogo, torna-se possível engajar em processos de reflexão, avaliação, planejamento, investigação e transformação, abrangendo as complexas facetas da experiência humana dentro do contexto global (FREIRE, 2019a).

Nesse contexto, a perspectiva do diálogo dentro do pensamento de Paulo Freire encontra sua base no âmbito do entendimento humano. Isso se fundamenta na concepção de que homens e mulheres se constituem como agentes do conhecimento, sendo moldados por meio da interação constante com outros indivíduos. Tal interação se traduz na forma de comunicação, e é nesse ponto que emerge a relação intrínseca entre comunicação e diálogo.

Sob essa ótica, emerge a compreensão de que a Educação é intrinsecamente uma situação de comunicação e diálogo. Nesse quadro, Freire ressoa que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não há transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam atribuir significados aos significados” (FREIRE, 2019a).



Essa perspectiva se torna clara quando se emprega a lente do diálogo como um meio de compreensão, permitindo a análise da Educação e da Prática Pedagógica em termos da dicotomia entre a educação tradicional, de cunho bancário e opressivo, e a educação libertadora e humanizadora. Através dessa análise, podem-se integrar os fundamentos da teoria dialógica de Freire, a qual sustenta que os indivíduos se unem com o propósito de compreender e transformar o mundo em um esforço colaborativo. Nesse contexto, Freire ressoa a ideia de que "ensinar não é a mera transmissão de conhecimento, mas sim a criação das condições para sua produção ou construção" (FREIRE, 2019b, p. 47).

5.1.1 Dimensões do diálogo em Freire

As dimensões do diálogo freiriano são intrinsecamente enraizadas na visão holística e participativa do processo educacional. Freire delinea o diálogo em múltiplas facetas, cada uma contribuindo para uma compreensão profunda e colaborativa do conhecimento.

Em seu arcabouço teórico, o diálogo freiriano apresenta três dimensões: **existencial (humanista)**, **ético-política** e **metodológica**, que transcende a mera troca de palavras e implica em uma interação autêntica, na qual os indivíduos não apenas se expressam, mas também ouvem e ressoam uns com os outros. Esta abordagem dialógica estimula a análise crítica, o questionamento e a construção coletiva do saber, promovendo a autonomia dos aprendizes.

a) Dimensão existencial (humanista) – Dentro desta dimensão, a prática de questionamento, indagação e interpelação, tanto dirigida a si mesmo quanto ao interlocutor, assume um papel central no indivíduo que busca compreender, já que é por meio dessas interações questionadoras que a transformação do mundo é engendrada (FREIRE, 2021).

O ato de questionar, na verdade, constitui o ponto de partida para a aquisição do conhecimento e representa um elemento essencial tanto no processo educativo quanto no de investigação. É imperativo que, para efetivamente ensinar, o(a) educador(a) domine a arte do questionamento.

No quadro 7, são apresentadas as principais abordagens de Freire em relação ao diálogo e à aplicação de práticas pedagógicas na esfera da educação libertadora (FREIRE, 2021).



Quadro 7 – Abordagens do diálogo e as práticas pedagógicas

D I Á L O G O	NATUREZA	"[...] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da natureza histórica dos seres humanos" (FREIRE, 2021, p.122-3)
	CONTEÚDO	"[...] conteúdo da forma de ser própria à existência humana" (FREIRE, 2021, p.43)
	CRIAÇÃO	"[...] o diálogo é em si, criativo e recreativo" (FREIRE, 2021, p.13)
	AMOR	"[...] o diálogo é o encontro amoroso dos homens e mulheres que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos" (FREIRE, 2021, p.43)
	HORIZONTAL	"[...] é uma relação horizontal de A com B, que nasce de uma matriz crítica e gera criticidade, nutre-se de amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança, que se configura matriz educacional. (FREIRE, 2019, p.107)
	RELAÇÃO DEMOCRÁTICA	"[...] a dialogação implica a responsabilidade social e política do ser humano" (FREIRE, 2019, p.69) "[...] o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos" (FREIRE, 2021b, p.19)

Fonte: Elaboração própria (2023)

b) Dimensão Ético-política – na perspectiva do diálogo em Freire, é facultado aos sujeitos a oportunidade de participar ativamente na esfera política da sociedade, através de uma abordagem democrática que reconhece o direito dos outros indivíduos de expressar suas opiniões, possuir voz própria e serem incluídos em discussões.

Dessa maneira, o diálogo não apenas facilita a escuta e a compreensão mútua, mas também promove a vivência de solidariedade, respeito pela alteridade e aceitação das diferenças, adquirindo, assim, uma dimensão ética.

Além disso, é possível estabelecer uma correlação entre a prática de falar, escutar e respeitar os conhecimentos do outro e a dimensão democrática e intercultural crítica na



pedagogia. Através desse processo, a prática pedagógica é enriquecida por um enfoque democrático, incentivando a troca equitativa de saberes, bem como se reveste de uma perspectiva intercultural crítica, que valoriza e incorpora diferentes perspectivas culturais na construção do conhecimento.

c) Dimensão metodológica – essa dimensão guarda estreita relação com o processo de aquisição do conhecimento, uma vez que, no contexto do diálogo freiriano (FREIRE, 2021a), é disponibilizada aos sujeitos uma estratégia que estimula a emergência da curiosidade epistemológica.

Nesse paradigma dialógico, a interação entre os indivíduos é mediada pelo mundo, caracterizando-se por ser um processo ativo, crítico e autocrítico. Uma ilustração concreta desse conceito pode ser encontrada na abordagem do círculo de cultura, delineado por Freire (2019).

Trata-se de um método ativo, dialógico-problematizador e conscientizador que estabelece um espaço no qual as discussões giram em torno de situações desafiadoras, propiciando aos estudantes a oportunidade de compartilharem suas interpretações do mundo e suas experiências pessoais, dessa forma, os participantes podem examinar criticamente e problematizar questões, bem como efetuar análises críticas sobre a realidade. Isso culmina em um processo que pode ser identificado como conscientização.

Na figura 6, delineamos o diálogo no Círculo de Cultura, proposto por Freire (2019a; 2019b), com o intuito de destacar e identificar cada uma das fases componentes dessa dimensão metodológica.

Figura 6 – Círculo da Cultura



Fonte: Elaboração própria a partir de Freire, 2019a; 2019b (2023)

O diálogo, como abordagem de ensino no círculo da cultura, inicia com a análise temática, investigando cuidadosamente o repertório vocabular e tópicos provenientes do cotidiano dos estudantes. Nessa fase, o objetivo é identificar elementos relevantes para estabelecer uma base conceitual sólida.

A próxima etapa é o indicador evocativo, onde os significados das palavras expostas são apresentados, contextualizados com a realidade dos(as) estudantes, nessa etapa a palavra capaz de estimular discussões é identificada.

A terceira fase envolve a interação dialógica a partir da palavra geradora, delineando temas e subtemas para debate, com ênfase na compreensão abrangente e explanação dos significados associados ao contexto e vivência cotidiana.

Na quarta fase, busca-se a aquisição de novos conhecimentos por meio de atividades de literacia (exercícios de leitura e escrita), aprimorando competências comunicativas e aprofundando a compreensão dos objetos de estudo.

A fase final, envolve a apresentação de novos termos emergentes das discussões e atividades, o que chamamos de termos em ascensão, enriquecendo o panorama linguístico e temático através de contextualizações em novos contextos e investigações adicionais.



MÃOS À OBRA!

Para consolidar nossa compreensão, proponho uma atividade de fechamento:

Convida-se à leitura do trecho subsequente, que abriga concepções consonantes com os preceitos e fundamentos esposados por Paulo Freire no tocante às várias dimensões do diálogo.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é a prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, desligado do mundo, assim como a negação do mundo como realidade ausente da gente. Implica a negação do fatalismo ingênuo ou do subjetivismo, pelo qual os homens se reconhecem no mundo e ao qual, para todos os efeitos práticos, se adaptam. Implica a afirmação dos homens como seres que, em oposição aos irracionais, têm a consciência de que têm a consciência. Implica a negação da objetividade alienada e a afirmação do homem como um ser para quem o mundo é objeto de análise e de transformação. (FREIRE, 2019a; 2019b).

Partindo deste excerto, urge delinear quais ponderações concernentes às dimensões do diálogo podem ser pertinentemente transpostas para o contexto da prática docente na Educação de Jovens e Adultos.

5.1.2 Pilares do diálogo em Freire

No tópico anterior, foram examinadas as dimensões do diálogo na abordagem de Paulo Freire, cujos fundamentos são destacados nas páginas de *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2019b), uma obra seminal da década de 1960, que é reconhecida mundialmente como uma teoria educacional fundamentada no diálogo e na busca pela prática da liberdade.

Nessa obra, emerge uma análise aprofundada e abrangente dos elementos que constituem o diálogo, delineando seus fundamentos como um instrumento essencial para promover a conscientização e a transformação social. Através de suas reflexões, Freire identifica aspectos de vital importância que convergem para a construção de uma pedagogia libertadora, na qual o diálogo assume um papel central.

Portanto, é imperativo que exploremos minuciosamente as sutilezas desses elementos, à luz das perspectivas freirianas sobre educação, consciência crítica e emancipação. Nesse contexto, o conceito de educação dialógica foi apresentado por Freire em seu livro *Educação como Prática de Liberdade* (FREIRE, 2019a) em 1967.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire apresenta a dialogicidade como base para a prática da liberdade. A palavra é elevada como elemento central desse diálogo, por meio do qual a ação e a reflexão se entrelaçam, solidificando a perspectiva do diálogo como uma práxis, ou seja, uma sequência de **reflexão - ação - reflexão**.

Os pilares do diálogo, conforme delineados por Freire (2019b, p.94), são fundamentais para a construção dessa prática.

a) Primeiramente, **o amor ao mundo e às pessoas** é destacado como essencial para articular o mundo, sendo um ato de criação que requer compromisso dialógico com a humanidade, “[...] se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não é possível diálogo” (FREIRE, 2019, p.92).

b) A **humildade**, em segundo lugar, é identificada como um requisito fundamental, uma vez que o diálogo não pode existir na presença da arrogância. O diálogo se estabelece como um encontro entre indivíduos que, em comunhão, buscam aumentar seu conhecimento.

c) A **fé nos seres humanos** é o terceiro pilar, revelando a crença no poder transformador de cada indivíduo, mesmo diante das influências que condicionam a ação humana.

d) A **confiança**, quarto pilar, emerge da relação horizontal entre sujeitos, que se tornam companheiros na articulação do mundo.

e) A **esperança**, como quinto pilar, surge da compreensão da imperfeição humana e conduz a uma busca contínua, sustentada pela ação, “[...] movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança” (FREIRE, 2019b, p. 95).

f) O **pensamento verdadeiro**, o sexto pilar, é concebido como um pensamento crítico que percebe a realidade como um processo dinâmico, pois “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gera-lo” (FREIRE, 2019b, 96).

Estes pilares, delineados por Freire (2019b), são considerados cruciais para a construção do diálogo e da autêntica comunicação. Sem eles, a existência no mundo e com os outros, assim como uma prática pedagógica comprometida com a geração de aprendizado significativo, tornam-se inviáveis.

PARA APROFUNDAR O ENTENDER SOBRE O DIÁLOGO EM FREIRE, ACESSE:



Teoria da Ação dialógica

<https://youtu.be/5yG5hUe2dAw?si=ntRz9l9bQD-dpP5d>

Pedagogia do Oprimido

<https://youtu.be/QdQ8ap1sbrM?si=p-EVXnXEI9QW55as>

Educação com prática da liberdade

<https://youtu.be/NCaCiDIiXGg?si=5kCUuI6bzJlktpBW>



MÃOS À OBRA!

Para consolidar nossa compreensão, proponho uma atividade de fechamento: **Julgue os itens a seguir, a respeito da relação professor e aluno no processo ensino-aprendizagem.**

(1) A relação professor(a)-aluno(a) plena ocorre mediante a interação de três níveis: o dos valores presentes, o dos modelos apresentados e o da interação estabelecida.

Certo

Errado

Fonte: Ano: 2008 Banca: CESPE Órgão: TJ-dftprova: Analista Judiciário – Pedagogia

(2) A teoria freireana aponta o diálogo como uma postura necessária à relação professor(a)-aluno(a) e ao processo de ensino-aprendizagem.

Certo

Errado

Fonte: Ano: 2017 Banca: Quadrix Órgão: SEDF Prova: Professor – Atividades

(3) O diálogo, na relação professor(a)-aluno(a),

A) não pode ser reduzido ao processo ação-reflexão, pois envolve também as dimensões intelectivas e emocionais.

B) não pode ser reduzido ao processo cognitivo de construção do conhecimento, pois dele depende a obtenção da formação integral do(a) estudante.

C) não pode pautar-se exclusivamente na transferência do conhecimento do(a) professor(a) ao educando(a); é preciso criar possibilidades para a produção de conhecimento.

D) é um espaço de “luta” extremamente importante, pois a aquisição do conhecimento se dá por meio do conflito das diferentes visões.

E) reconhece que o aluno é quem traz o conhecimento verdadeiro, fruto de sua experiência de vida.

Fonte: Ano: 2018 Banca: FCC Órgão: SEDU-ES Prova: Professor – Matemática

GABARITO

(1) Certo; (2) Certo; (3) A

5.2 Aula 2: Aprendizagem dialógica: conversas que ampliam o conhecimento.

Na aula anterior promovemos uma imersão nas percepções de diálogo a partir dos princípios pedagógicos de Paulo Freire, como prelúdio para apresentarmos a aprendizagem dialógica, que baseia-se na premissa de que o processo de construção do conhecimento não se limita à mera transferência de informações de um(a) instrutor(a) para um estudante, mas é, essencialmente, um processo interativo e colaborativo.

Neste contexto, a conversa é encarada como um terreno fértil para a expansão e enriquecimento do conhecimento, onde as ideias são debatidas, desafiadas e refinadas por meio da interação entre os indivíduos envolvidos.

Ao longo desta aula, exploraremos as teorias e práticas associadas à aprendizagem dialógica, destacando seu impacto na promoção do pensamento crítico, na construção de significado e na promoção do engajamento ativo dos(as) estudantes no processo educacional. Além disso, analisaremos as estratégias e abordagens pedagógicas que podem ser empregadas para fomentar uma cultura de diálogo construtivo e reflexivo em diversos contextos educacionais.

Compreender a aprendizagem dialógica é, portanto, essencial para educadores(as), uma vez que oferece inspirações valiosas sobre como criar ambientes de aprendizado mais eficazes e enriquecedores que possa direcionar os(as) estudantes a se tornarem pensadores independentes e participantes ativos no processo de aquisição do conhecimento.

5.2.1 Conceito de aprendizagem dialógica

Compreender o significado subjacente à aprendizagem dialógica implica partir dos pressupostos que permeiam a compreensão da realidade social na qual estamos inseridos, assim como das teorias dialógicas que desempenham um papel crucial na transformação dessa realidade, e de que forma essas teorias podem ser otimizadas no contexto andragógico dentro do ambiente escolar.

Inicialmente, o conceito de aprendizagem dialógica foi concebido e desenvolvido pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona (BRAGA; GABASSA; MELO, 2012).

Essa concepção tem suas raízes nos pressupostos teóricos de Jürgen Habermas e Paulo Freire, cujos objetivos estão centrados na busca pela equidade educacional e social. Essa perspectiva tem se desenvolvido a partir de propostas que visam a transformação das comunidades, das instituições escolares e das práticas pedagógicas em si, exemplificada pelo advento das Comunidades de Aprendizagem, um conceito que está ganhando relevância nas escolas brasileiras.

Nesse contexto, a aprendizagem dialógica emerge como um resultado das interações que ocorrem em um ambiente de diálogo igualitário, onde as vozes e argumentos de diversos indivíduos são considerados em condições de igualdade, visando à busca do consenso (ELBOJ SASO et al, 2002).

A partir da perspectiva do diálogo igualitário, é relevante destacar que a troca de experiências e o respeito na escuta das vozes, que emanam das vivências individuais de cada estudante, tornam-se possíveis por meio da interação estabelecida com os(as) discentes.

Essa interação considera os distintos contextos tanto dentro quanto fora da sala de aula, configurando-se como um meio de transcender a tradicional visão classista do ambiente educativo e abrindo espaço para novas configurações de práticas pedagógicas. Como indicado por Moura (2023, p. 146), "ensinar é possibilitar a apropriação do conhecimento pelo aluno, sem, no entanto, desvincular-se do contexto social mais amplo".

Assim, é por meio dessas interações transformadoras no diálogo que se torna viável a expansão dos níveis de aprendizagem. Tal processo, de certa forma, demanda que os(as) professores(as) reconfigurem sua identidade profissional, adotando uma postura participativa no diálogo com os(as) estudantes.

5.2.2 Princípios da Aprendizagem Dialógica (AD)

Os princípios fundamentais que norteiam a aprendizagem dialógica estão ancorados em uma abordagem pedagógica centrada na interação construtiva e colaborativa entre os participantes do processo educacional.

O diálogo, enquanto elemento central desses princípios, assume o papel de promover o pensamento crítico, a reflexão, a troca de perspectivas e a construção coletiva do conhecimento. A igualdade de vozes e a valorização das experiências individuais enriquecem as discussões, permitindo que os estudantes assumam um papel ativo na sua própria aprendizagem, à medida que se engajam em debates fundamentados e na co-construção do saber.

Além disso, a aprendizagem dialógica propicia um ambiente propício para a ampliação da compreensão, a internalização de conceitos e a aplicação prática do conhecimento, levando a uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Assim, procederemos à apresentação dos princípios que fundamentam a aprendizagem dialógica, conforme delineado por Braga, Gabassa e Melo (2012).

a) **Diálogo Igualitário:** o diálogo se torna igualitário quando considera as diversas contribuições das pessoas com base na validade de seus argumentos, em vez de favorecer posições de poder.

b) **Inteligência Cultural:** este princípio engloba a capacidade universal de adquirir conhecimento em variados contextos, transcendendo a supervalorização das habilidades adquiridas no ambiente escolar, conhecida como inteligência acadêmica. Para ampliar a inteligência cultural, são necessários elementos como autoconfiança interativa (o reconhecimento das próprias capacidades), transferência cultural (a demonstração dessas capacidades em novos contextos acadêmicos) e criatividade dialógica (a capacidade de interagir de maneira criativa no diálogo), conforme delineado por Flecha (1997).

c) **Transformação:** a transformação emerge das relações intersubjetivas, uma vez que o indivíduo não é um ser destinado apenas à adaptação, mas também à contínua transformação.

d) **Dimensão Instrumental:** esta dimensão abrange o desenvolvimento de conhecimentos essenciais para a sobrevivência no contexto contemporâneo, que transcende a aprendizagem estritamente instrumental de conhecimentos escolares e habilidades acadêmicas, abrangendo também competências comunicativas.

e) **Criação de Sentido:** promover a reflexão crítica e fornecer orientação vital sobre a existência humana, incentivando a concepção de projetos pessoais e a ação como protagonista da própria existência.

f) **Solidariedade:** este princípio envolve a oferta de oportunidades iguais para todos(as), bem como a garantia dos mesmos direitos e resultados para todos os indivíduos.

g) **Igualdade de Diferença:** corresponde à superação da concepção homogeneizadora da igualdade historicamente estabelecida pela escola, que impõe uma única forma de ser a todos, e avança em direção a uma igualdade que assegura o mesmo direito de ser e viver de forma diversa.

5.2.3 Como realizar uma aula efetivamente dialógica?

Realizar uma aula efetivamente dialógica implica em adotar uma abordagem pedagógica que promova a interação significativa entre professor(a) e estudantes, bem como entre os(as) próprios(as) estudantes, de modo a estimular o pensamento crítico, a reflexão, e a construção coletiva do conhecimento.

É imperativo destacar algumas indagações que surgem ao planejar uma aula dialógica: A dialogicidade pode ser considerada uma metodologia de ensino? Qual é a relação intrínseca entre os conteúdos educacionais e a dialógica? Quais são os atributos característicos do ensino orientado pela aprendizagem dialógica?

Conforme apontado por Gabassa (2009), para responder a essas indagações, é fundamental avaliar a postura que os(as) educadores(as) adotam em relação às suas responsabilidades sociais como agentes de transformação das práticas educacionais que frequentemente perpetuam disparidades de direitos.

A seguir, são delineados alguns princípios e estratégias que podem ser empregados para alcançar esse objetivo.

(1) estabelecer um ambiente de sala de aula que encoraje a igualdade de vozes e o respeito às diferentes perspectivas dos estudantes. Isso requer uma postura docente que valorize a participação ativa de todos e que esteja disposta a ouvir e considerar as contribuições dos(as) estudantes, independentemente de sua origem cultural, social ou de suas experiências de vida.

O diálogo igualitário é a base para a aprendizagem dialógica, onde as ideias são debatidas com base na validade dos argumentos, não na posição de poder.

(2) criar situações de aprendizado que permitam aos estudantes explorar e expressar suas experiências individuais e suas perspectivas, relacionando-as ao conteúdo acadêmico. Isso pode ser alcançado por meio de discussões em grupo, debates, atividades de resolução de problemas e projetos colaborativos, nos quais os estudantes são incentivados a aplicar o conhecimento teórico a situações práticas e a compartilhar suas visões.

(3) promoção da inteligência cultural é outra dimensão relevante da aprendizagem dialógica. Isso envolve reconhecer e valorizar as diversas formas de conhecimento e as habilidades adquiridas em diferentes contextos, indo além da tradicional ênfase na inteligência acadêmica. A autoconfiança interativa, a transferência cultural e a criatividade dialógica são aspectos que podem ser cultivados para ampliar a capacidade dos(as) educandos(as) de se envolverem de maneira mais eficaz em diálogos interculturais e multidisciplinares.

No contexto apresentado, o quadro 8, exemplificam algumas situações que favorecem a realização de uma aula dialógica, alinhadas com os princípios que fundamentam a aprendizagem dialógica.

Quadro 8 – Estratégias didáticas para uma aula dialógica.

PRINCÍPIOS	ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS
Diálogo igualitário	Estabelecer um arranjo de sala de aula em formato de círculo, propiciando a oportunidade para que todos os estudantes expressem suas opiniões, assegurando, desse modo, que cada um tenha seu momento de fala
Inteligência cultural	Facilitar o acesso a diversas culturas e experiências de vida relacionadas ao tema (ou conteúdo) a ser abordado, podendo incluir a exibição de vídeos ou depoimentos de membros da comunidade ou do entorno da escola. Isso pode culminar na formação de grupos interativos compostos por voluntários que compartilham suas vivências.
Criação de sentidos	Apresentar imagens de situações cotidianas que abordem questões problemáticas, envolvendo os(as) estudantes na tomada de decisões e na identificação de responsabilidades para a resolução dessas problemáticas.
Solidariedade	Promover atividades que incentivem a prática do trabalho em equipe e a colaboração entre os(as) estudantes.

Transformação e Igualdade de diferenças	Fomentar discussões a partir de situações do cotidiano, valorizando e respeitando as vozes dos estudantes, levando em consideração tanto o conteúdo de ensino quanto elementos da vida real. Dessa forma, é possível observar o desenvolvimento do pensamento crítico e o respeito à diversidade nas intervenções dos(as) discentes.
Dimensão instrumental	Realizar intervenções em conjunto com os(as) estudantes, organizando os conteúdos de ensino de maneira a favorecer o processo de ensino, aprendizagem e diálogo em sala de aula.

Fonte: Elaboração própria (2023)



MÃOS À OBRA!

Para consolidar nossa compreensão, proponho uma atividade de fechamento:

(1) Quais desafios você identifica na implementação da aprendizagem dialógica na EJA?

(2) Como a aprendizagem dialógica pode ser adaptada para atender às necessidades específicas dos(as) estudantes adultos(as)?

(3) Que estratégias podem ser eficazes para promover o diálogo igualitário e a participação ativa dos(as) estudantes adultos(as)?

(4) De que forma a aprendizagem dialógica pode contribuir para a motivação e o engajamento dos(as) estudantes na EJA?

AUTOAVALIAÇÃO: REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS DOCENTES DIALÓGICAS EM FREIRE

Parabéns por concluir este módulo! Agora é o momento de refletir sobre o seu aprendizado e como isso pode ser aplicado em sua prática pedagógica. Esta autoavaliação o ajudará a avaliar seu conhecimento e as áreas em que você pode aprimorar suas habilidades como educador(a) dialogicamente orientado(a).

Instruções:

- Responda honestamente às perguntas abaixo.
- Utilize exemplos concretos de sua própria experiência, se aplicável.
- Após concluir a autoavaliação, analise suas respostas e estabeleça metas para melhorar suas práticas docentes dialógicas.

1. Compreensão das Dimensões do Diálogo (1 a 5, sendo 1 o mais baixo e 5 o mais alto):

- 1 - Preciso aprimorar minha compreensão.
- 2 - Tenho uma compreensão básica.
- 3 - Compreendo em um nível intermediário.
- 4 - Minha compreensão é bastante sólida.
- 5 - Tenho um entendimento profundo das dimensões do diálogo em Freire.

2. Aplicação das Dimensões do Diálogo na Prática (1 a 5):

- 1 - Raramente aplico as dimensões do diálogo em minha prática.
- 2 - Aplico ocasionalmente, mas de forma limitada.
- 3 - Aplico regularmente, mas com espaço para melhoria.
- 4 - Aplico consistentemente em várias situações.
- 5 - Minha prática é altamente influenciada pelas dimensões do diálogo em Freire.

3. Integração dos Pilares do Diálogo (1 a 5):

- 1 - Tenho dificuldade em integrar os pilares do diálogo em minha prática.
- 2 - Faço esforços, mas ainda preciso aprimorar a integração.
- 3 - Integro os pilares de forma adequada na maioria das vezes.
- 4 - Sou habilidoso(a) em integrar os pilares do diálogo.
- 5 - Os pilares do diálogo são uma parte essencial e eficaz da minha prática.

4. Experiências e Desafios (descreva uma experiência positiva e um desafio que enfrentou ao aplicar práticas docentes dialógicas em sua sala de aula ou contexto educacional):

Experiência Positiva:

[Descreva uma experiência em que você aplicou com sucesso as práticas docentes dialógicas, ressaltando os benefícios observados.]

Desafio:

(Descreva um desafio específico que você enfrentou ao tentar aplicar as práticas docentes dialógicas, incluindo como você lidou com ele ou planeja abordá-lo no futuro)

5. Metas para Melhoria (liste três metas específicas que você deseja alcançar para aprimorar suas práticas docentes dialógicas):

Meta 1:	
Meta 2:	
Meta 3:	

6. Recursos e Apoio Necessários (indique quais recursos ou apoio adicional você acredita que precisará para atingir suas metas):

7. Comentários Finais (qualquer pensamento adicional sobre sua jornada de aprendizado e aplicação das práticas docentes dialógicas):

Use esta autoavaliação como um ponto de partida para aprimorar suas habilidades como educador(a) comprometido(a) com o diálogo e a Pedagogia de Paulo Freire. Lembre-se de que a prática constante e a reflexão são fundamentais para o crescimento profissional.

Boa sorte em sua jornada de ensino dialógico!

6 MÓDULO IV: ACABAMENTO E POLIMENTO: Avaliações para uma Aprendizagem Significativa



O nosso último módulo: **Avaliações para uma Aprendizagem Significativa**, aborda uma dimensão crucial no contexto educacional, centrada na avaliação de aprendizado como um instrumento de fomento ao desenvolvimento do conhecimento dos estudantes.

Tem como propósito **aprofundar a compreensão dos(as) educadores(as) acerca da avaliação como uma ferramenta pedagógica que transcende a simples medição do desempenho dos(as) estudantes**. Ele busca não apenas conduzir os(as) educadores(as) a refletirem sobre suas práticas avaliativas, mas também **ênfatizar a importância de realizar avaliações que estejam alinhadas com os objetivos de aprendizagem e que se concentrem no desenvolvimento de competências e na construção de compreensões significativas**, que possa direcionar a uma educação mais eficaz e rica em significado.

A avaliação assume aqui o papel de um processo dinâmico e integrado ao ensino, orientando-o, identificando desafios e permitindo a adaptação das estratégias pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos.

No âmbito deste módulo, dois subtópicos relevantes serão explorados:

a) Avaliação Formativa como estratégia de aprendizagem que traz a avaliação formativa como uma abordagem contínua e orientadora da aprendizagem. Serão discutidas estratégias e práticas que os educadores podem empregar para coletar feedback constante dos estudantes, identificar lacunas de compreensão e ajustar o ensino de acordo com as necessidades individuais. A ênfase será na transformação da avaliação em uma ferramenta de apoio à melhoria do aprendizado, ao invés de um mero instrumento de classificação.

b) Portfólios para uma avaliação participativa e reflexiva que explorará a avaliação como uma abordagem que busca avaliar os estudantes em contextos próximos da vida real, a partir do uso de portfólios de aprendizagem como uma forma eficaz de documentar o progresso dos estudantes adultos ao longo do tempo e demonstrar a aquisição de habilidades e conhecimentos.

Vamos concluir o curso?



6.1 Aula 1: Avaliação Formativa como estratégia de aprendizagem

Começamos a nossa discussão com uma pergunta: **quais elementos constituem uma avaliação formativa?** Para tal apresentamos o vídeo a seguir que apresenta alguns elementos essenciais para uma avaliação formativa bem-sucedida.



REFLEXÕES

https://youtu.be/fCFoQYw_xks?si=Tlyi3b7ImUz3hqAC

Observamos que, no contexto contemporâneo, a avaliação se configura como um processo que demanda reflexões profundas acerca de uma série de situações que podem ser consideradas elementos críticos na elaboração de uma ferramenta avaliativa. Nesse sentido, é fundamental indagarmos: qual é a finalidade da avaliação? Quais são os objetivos que almejamos alcançar por meio dos dados gerados por esse processo de avaliação? São justamente essas indagações que servirão de norte para a nossa iminente exploração acerca da avaliação formativa.

É plausível inferir que a temática da avaliação se apresenta como intrincada, uma vez que se origina das políticas educacionais, tendo, muitas vezes, um caráter mais voltado para atender às demandas do sistema educacional, do que para identificar as necessidades dos(as) estudantes.

A avaliação no paradigma tradicional se caracteriza pelo emprego de procedimentos corretivos destinados a minimizar a subjetividade e conferir uma classificação ao desempenho do estudante, centrando-se predominantemente na utilização de exames e notas.

Esta abordagem, por sua vez, pode ser limitadora para o processo de aprendizado e restringir o potencial do estudante. De acordo com as considerações de Cipriano Luckesi (2018), a avaliação deve ser concebida como um processo que fomenta a construção do melhor resultado possível, indo além da mera aprovação ou reprovação, e deve estar em harmonia com um currículo que enfatize o desenvolvimento, a construção, a igualdade e a democracia.

Esta perspectiva visa a apoiar a obtenção de resultados satisfatórios e a fomentar uma experiência de aprendizagem fluente, contrastando com a abordagem tradicional que majoritariamente se concentra na mera reprodução do conteúdo acadêmico ministrado em sala de aula, conforme as análises de Mizukami (2018).

Esta abordagem tradicional tende a se traduzir em práticas de verificação, seleção e classificação dos estudantes, sem oferecer espaço claro para o realinhamento e a reflexão sobre as estratégias pedagógicas empregadas pelo docente.

Essa modalidade avaliativa, centrada na seleção e classificação com base no desempenho em instrumentos avaliativos padronizados, não se coaduna com o papel social intrínseco à instituição escolar, cuja finalidade essencial é a formação integral do(a) estudante, incorporando a capacitação de competências e habilidades voltadas para a plena participação na sociedade, como enfatizado por Luckesi (2018).

6.1.1 Conceitos e diferenças entre os modelos de avaliação.

Existem diversos conceitos de avaliação formativa, como destacados por Hadji (2001) e Cardinet (1986), que convergem para a concepção de uma abordagem avaliativa que enfatiza a ação e o processo formativo, baseando-se na análise e interpretação dos dados gerados por instrumentos avaliativos.

Esses dados são utilizados para regulamentar de maneira eficaz o processo de ensino e aprendizagem, diferenciando-se do modelo tradicional de avaliação que usa os dados para classificação, medição e seleção dos(as) estudantes com base em seu desempenho.

Além disso, a avaliação formativa se distingue dos modelos somativos, que usam os dados de forma somativa, sendo que apenas acumulam resultados de aprendizado ao longo do processo educacional, e dos modelos diagnósticos, que não utilizam os dados como ponto de partida para tratamento ou recuperação de lacunas na aprendizagem, mas como base para o desenvolvimento e consolidação de novos conhecimentos.

Dessa forma, a avaliação formativa desempenha um papel crucial ao orientar, identificar obstáculos e auxiliar na identificação de processos que possam promover o avanço dos(as) estudantes em sua trajetória de aprendizagem, como salientado por Cardinet (1996).

6.1.2 Características da avaliação formativa

Hadji (2001) elucida três características fundamentais da avaliação formativa. A primeira característica é que a **avaliação formativa é informativa**, uma vez que os dados gerados fornecem informações essenciais aos agentes envolvidos no processo educacional, ou seja, professores(as) e estudantes. Esses dados revelam os efeitos das estratégias de ensino empregadas, possibilitando intervenções pedagógicas para aprimorar a aprendizagem. Além disso, a avaliação formativa oferece aos estudantes informações específicas sobre suas dificuldades e avanços, contribuindo para a autorregulação do processo de aprendizagem.

A segunda característica é que a **avaliação formativa é contínua**, desempenhando um papel articulador no processo educacional formativo. Ela assegura ações que visam a melhoria das estratégias de ensino, com o intuito de remediar as dificuldades dos estudantes, conforme destacado por Perrenoud (1999).

A terceira característica é que a **avaliação formativa é dinâmica**, inserindo-se em um ciclo contínuo de ação e análise. Dado que os(as) estudantes possuem ritmos de aprendizagem heterogêneos e características individuais distintas, a avaliação formativa requer a diferenciação das estratégias de ensino para atender às necessidades específicas de cada estudante. Essa dinamicidade é crucial para promover o progresso na aprendizagem, reconhecendo a complexidade da diversidade estudantil.

6.1.3 Objetivos da avaliação formativa

A avaliação formativa (AF) desempenha um papel essencial pois informa o progresso da **aprendizagem, com objetivos específicos que incluem a individualização ou diferenciação do ensino**, a promoção da **compensação educativa** e a adoção de uma abordagem centrada na reflexão e na partilha de poderes e responsabilidades (PACHECO, 1994), como destacado na aprendizagem dialógica.

A **individualização ou diferenciação do ensino**, conforme Tomlinson e Allan (2002), implica oferecer diversas alternativas aos estudantes, abrangendo conteúdos, processos e produtos, visando atender às necessidades individuais e respeitar seus ritmos de aprendizagem. Isso envolve o uso de diferentes instrumentos de ensino e avaliação que geram informações sobre o desempenho dos estudantes, o que está intrinsecamente relacionado com a didática e a reflexão sobre o propósito do trabalho escolar e sua conexão com diversos tipos de conhecimento (PERRENOUD, 2000).

Considerando a diversidade da turma e as diferentes formas e ritmos de aprendizagem, o(a) professor(a) desempenha um papel fundamental ao adotar estratégias de ensino criativas que estimulem o interesse dos estudantes, muitos dos quais enfrentam longas jornadas de trabalho e precisam encontrar na escola um ambiente motivador para a aprendizagem.

De acordo com Ferreira (2007), a observação formativa das práticas diárias assume um papel relevante no desenvolvimento da aprendizagem, pois ela se baseia na adequação de objetivos e atividades às características individuais dos(as) estudantes, seguindo uma lógica de ensino diferenciado, o que pode contribuir significativamente para o progresso educacional.

A **compensação educativa** nesse contexto deve avançar além da concepção de atividades de apoio que possa compensar a ausência de domínio ou habilidades em relação a um determinado conteúdo escolar, mas que seja considerada a incorporação de atividades que possam enriquecer, do suporte aos estudantes que apresente capacidade para alcançar níveis mais avançados de desenvolvimento (PACHECO, 1994).

A **concepção de ensino e aprendizagem** dita o tipo de avaliação que tem seus fundamentos na concepção subjacente ao processo de ensino e aprendizagem. Portanto, não é viável estabelecer uma única definição para a avaliação formativa, uma vez que se enraíza no paradigma adotado pelo professor ao empregar estratégias de ensino. Essas estratégias enfatizam a essência de que o ensino deve transcender a mera transmissão de conhecimento e assumir o papel de auxílio e orientação, ao passo que a aprendizagem não deve ser encarada apenas como uma aquisição, mas como um processo de desenvolvimento, como afirmado por Pacheco (1994).

6.1.4 Abordagens para implementação da Avaliação Formativa.

Existem duas abordagens na implementação da avaliação formativa, que são escolhidas pelo(a) professor(a) com base nas características da sala de aula: a avaliação formativa pontual, alinhada com a perspectiva behaviorista, e a avaliação formativa contínua, que se baseia na perspectiva cognitivista (ALLAL, 1986).

A **avaliação formativa pontual** está inserida na abordagem behaviorista da aprendizagem e se apoia na pedagogia por objetivos (Ferreira, 2007). Nessa estratégia, o processo de ensino e aprendizagem é dividido em unidades curtas de conteúdo definidas pelo(a) professor(a) ao longo de um período de dias letivos.

Inicia-se com o diagnóstico dos pré-requisitos necessários para as novas aprendizagens. O objetivo principal dessa abordagem é assegurar que todos os estudantes alcancem os objetivos estabelecidos para a unidade de aprendizagem.

Para isso, são identificados quais objetivos foram atingidos e quais não foram. Os(as) professores(as) elaboram atividades adicionais para auxiliar os estudantes a alcançarem esses objetivos. No entanto, vale ressaltar que a avaliação formativa pontual não está completamente integrada ao processo de ensino e aprendizagem, pois ocorre ao final do período educativo estipulado para a unidade.

Por outro lado, a **avaliação formativa contínua**, embasada na perspectiva cognitivista, envolve o uso de diversas técnicas de observação pelo(a) professor(a) para coletar dados que possam aprimorar sua prática em sala de aula e, por consequência, a aprendizagem dos(as) estudantes (FERREIRA, 2007).

Nessa estratégia, o foco principal é compreender o funcionamento cognitivo dos(as) estudantes diante dos novos conhecimentos. Essa abordagem é contínua e ocorre ao longo de todo o processo de ensino, por meio da observação constante dos estudantes. Isso possibilita a identificação precoce de dificuldades e a realização de adaptações na estratégia de ensino, incluindo orientação individualizada, com o objetivo de garantir que todos(as) os(as) discentes tenham oportunidade de aprender.



MÃOS À OBRA!

Para consolidar nossa compreensão, proponho uma atividade de fechamento:

"É essencial que as atividades atribuídas aos estudantes possibilitem o aprendizado, facilitem o ensino por parte dos(as) professores(as) e permitam a avaliação de ambos." Dê um exemplo de uma atividade que demonstre como o conteúdo da afirmação anterior pode ser colocado em prática.

6.2 Aula 2 - Portfólios para uma avaliação participativa e reflexiva

Atualmente, observamos uma proliferação significativa de produções acadêmicas que exploram as questões relacionadas à avaliação da aprendizagem e sua integração com diversas abordagens pedagógicas. Nesse contexto, ganham destaque as chamadas metodologias ativas² (MORAN, 2018), as quais emergem da necessidade de aprofundar a reflexão sobre os procedimentos de avaliação autêntica, adotando uma abordagem processual, contínua e formativa em consonância com as premissas das metodologias ativas. O foco desta discussão recai sobre o uso do portfólio como instrumento avaliativo.

Conforme as explicações de Luckesi (2018), o portfólio é definido como um conjunto de trabalhos, projetos e atividades que o(a) estudante desenvolve ao longo de um período específico. Um instrumento de avaliação que prioriza o processo de aprendizagem, indo além da mera avaliação do resultado final.

O portfólio proporciona ao estudante a oportunidade de refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, identificar tanto seus pontos fortes quanto suas áreas de desenvolvimento, e estabelecer metas para aprimoramento futuro. Além disso, é versátil,

² Metodologias Ativas [...] sintetiza-se como aquele que implica necessariamente colocar a aprendizagem como centro do processo, em que os alunos sejam mobilizados, interna e externamente, a produzir conhecimento, com atividades que possibilitem o desenvolvimento de vários e complexos processos cognitivos, sendo protagonistas de seu aprendizado, geralmente a partir de problemáticas a serem resolvidas ou temáticas a serem exploradas, na interação com o professor e com demais alunos (FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p.5)

podendo ser empregado para avaliar diferentes aspectos do desempenho do(a) estudante, incluindo sua criatividade, habilidades de pensamento crítico e capacidade de comunicação.

A utilização de portfólios como método de avaliação está fundamentada na perspectiva de avaliação contínua, cumulativa e formativa. Portanto, podemos definir o portfólio como um conjunto de atividades significativas desenvolvidas pelos(as) estudantes ao longo de um período específico de aprendizado, sujeito a uma avaliação contínua e formal (ALVES, 2003; VILLAS BOAS, 2005; MIRANDA, 2017), que pode ocorrer durante ou ao término do processo de aprendizagem.

Essa perspectiva conceitual é ampliada por Scallon (2015) ao incorporar a abordagem baseada em competências, na qual os portfólios são definidos como uma "coletânea contínua e sistemática de diversos tipos de evidências que ilustram o progresso do aluno na aquisição de uma competência, avaliada com base em uma escala descritiva" (SCALLON, 2015, p.357),

Os portfólios, como uma coleção cuidadosamente organizada e planejada de trabalhos produzidos pelo estudante ao longo de um período de tempo, desempenham o papel de evidências de aprendizado. Eles oferecem uma perspectiva abrangente dos vários elementos que compõem o processo de desenvolvimento do estudante, abrangendo aspectos cognitivos, metacognitivos, afetivos e éticos.

Durante a construção do portfólio como uma evidência de aprendizado, é possível que as responsabilidades sejam compartilhadas no que diz respeito à sua elaboração, às decisões sobre o que incluir no portfólio, bem como aos objetivos e ao processo de avaliação que serão adotados.

Para que o portfólio seja efetivamente uma evidência de aprendizagem, é essencial que ele incorpore uma variedade de naturezas e reflita sobre os aspectos enfatizados pelo currículo, pela instituição de ensino, pelo(a) professor(a) e pelo(a) próprio(a) estudante.

Nesse sentido, é necessário que:

- o portfólio englobe todas as áreas de conhecimento preconizadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou apenas aquelas consideradas relevantes, sendo a seleção feita de forma coletiva, levando em conta as percepções dos(as) estudantes e do(a) professor(a).
- o portfólio apresente diversidade em seus formatos, abarcando elementos escritos, visuais e orais.
- o portfólio demonstre tanto os processos quanto os produtos da aprendizagem, proporcionando uma visão abrangente do desenvolvimento do(a) estudante ao longo do tempo.

- d) o portfólio ilustre diferentes modos de trabalho, englobando abordagens coletivas e individuais, bem como atividades práticas e discursivas.
- e) o portfólio identifique as várias oportunidades de aprendizado proporcionadas aos estudantes ao longo de sua jornada educacional.
- f) o portfólio revele o envolvimento ativo dos(as) estudantes no processo de revisão, análise, reflexão e seleção dos trabalhos a serem incluídos, evidenciando sua participação ativa na construção desse registro de aprendizagem.

É possível que nossa concepção inicial do portfólio seja a de um mero repositório de trabalhos acadêmicos organizados em uma pasta, sem necessariamente refletir um propósito claro e intencional que demonstre evidências de aprendizagem. Essa percepção muitas vezes está associada a modelos de portfólio empregados de forma inadvertida e carentes de objetivos específicos.

Nesse contexto, a utilização do portfólio como evidência de aprendizagem pode oferecer vantagens significativas para a avaliação formativa, uma vez que:

- a) contribui para o alinhamento entre o currículo, metodologias de ensino adotadas pelo professor e o processo de avaliação, através da apresentação de atividades e das aprendizagens registradas.
- b) permite a diversificação dos processos e objetos de avaliação, contextualizando-os e conectando-os com a realidade cotidiana dos(as) estudantes adultos(as) que participam da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso evita a criação de atividades desconectadas do contexto e irrelevantes para a vida dos(as) estudantes.
- c) facilita a autorreflexão dos(as) estudantes sobre seus próprios trabalhos e seu progresso ao longo do tempo.
- d) encoraja a participação ativa, crítica e reflexiva dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem, permitindo a identificação de avanços e desafios enfrentados durante sua jornada educacional.
- e) auxilia os(as) professores(as) na tomada de decisões relacionadas à sua prática pedagógica, uma vez que possibilita a identificação das melhores abordagens para o desenvolvimento do currículo.

EXPANDA SUA COMPREENSÃO ACERCA DO USO DE PORTIFÓLIOS:

YOUTUBE:



https://youtu.be/beuoldA1eps?si=ow2np_jODzpKfscy
https://youtu.be/hRhvnml3_rA?si=jG82u1N0jOGntdLm

7 Leituras Recomendadas

Livros para explorar a temática do curso

TEMÁTICA: Aprendizagem Significa na Formação Continuada de professores(a)



Título: Saberes da pesquisa e aprendizagens significativas na formação continuada de professores(as)

Autora: Joselma Ferreira Lima e Silva

ISBN: 978-65-86592-59-7

Ano: 2022

Onde encontrar?

<https://www.ifpi.edu.br/conselhoeditorial/publicacoes/2022>

TEMÁTICA: Educação de Jovens e Adultos e Prática Pedagógica.



Título: Educação de Jovens e Adultos: formação, prática pedagógica e profissionalidade docente.

Autora: Maria da Glória Carvalho Moura

ISBN: 978-65-250-3822-3

Ano: 2023

Onde encontrar?

<https://editoraappris.com.br/produto/educacao-de-jovens-e-adultos-formacao-pratica-pedagogica-e-profissionalidade-docente/>

Leituras Recomendadas: Livros para explorar a temática do curso

TEMÁTICA: Aprendizagem dialógica



Título: Educação como prática da liberdade

Autor: Paulo Freire

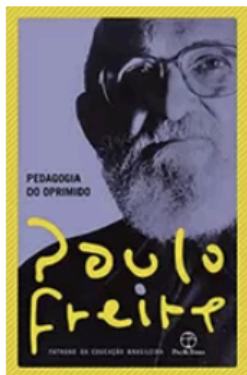
ISBN: 978-8577534234

Ano: 2019

Onde encontrar?

https://www.amazon.com.br/Pedagogia-do-oprimido-Paulo-Freire/dp/8577534189/ref=sr_1_1?crid=121P8PZV24PH5&keywords=pedagogia+do+oprimido&qid=1693792366&srefix=pedago%2Caps%2C344&sr=8-1

TEMÁTICA: Aprendizagem dialógica



Título: Pedagogia do Oprimido

Autor: Paulo Freire

ISBN: 978-8577534180

Ano: 2019

Onde encontrar?

https://www.amazon.com.br/Pedagogia-do-oprimido-Paulo-Freire/dp/8577534189/ref=sr_1_1?crid=121P8PZV24PH5&keywords=pedagogia+do+oprimido&qid=1693792366&srefix=pedago%2Caps%2C344&sr=8-1

8 Saudações e Reflexões Finais: encerrando uma jornada de aprendizagens!

À medida que chegamos ao final deste curso, é importante refletir sobre o caminho que percorremos juntos e as lições que aprendemos ao longo dessa jornada de aprendizagens. Durante esse período, adquirimos conhecimentos valiosos, expandimos nossas habilidades e exploramos novas perspectivas.

É fundamental lembrar que a Educação é um processo contínuo, e este curso é apenas um passo para melhorarmos nossa prática. O que aprendemos aqui nos prepara para os desafios futuros, nos instrumentaliza a enfrentar novas situações e nos inspira a continuar buscando o conhecimento de forma reflexiva e dialógica.

À medida que nos despedimos deste curso, queremos encorajá-los(as) a manterem-se curiosos, a continuarem aprendendo e a aplicar o que aprenderam de maneira significativa em suas vidas pessoais e profissionais. Lembrem-se de que a aprendizagem nunca é desperdiçada, e cada novo conhecimento adquirido nos torna mais capacitados e conscientes do mundo que nos cerca.

Agradecemos a todos por sua dedicação e esforço ao longo deste curso. Desejamos a cada um(a) de vocês sucesso contínuo em suas jornadas educacionais e profissionais. Continuem explorando, questionando e crescendo, pois o conhecimento é um tesouro que só se valoriza quando compartilhado e aplicado.

Esse tesouro se constitui em nós como um vaso precioso e valioso nas mãos de um oleiro em sua olaria, e por que não dizer ...? nas mãos dos(as) formadores, no chão da formação.

Parabéns por essa conquista e pelo compromisso com seu processo contínuo, dinâmico e evolutivo de aprendizagens e formação continuada.

Até breve!

Joselma Ferreira Lima e Silva

Pedro Alves da Silva



9 REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP-MEC (coord.). Indicadores da qualidade na educação. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf Acesso em 20 de jun de 2023.

ALLAL, Linda **Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação**. In Linda Allal, Jean Cardinet e Philippe Perrenoud (Eds.), **A avaliação formativa num ensino diferenciado** (pp. 175-209). Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

ALVES, Leonir P. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensino In: 26.ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 5 a 8 de outubro de 2003, Poços de Caldas. p. 1-14: Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/8_portfolios_como_instrumentos_de_avaliacao_dos_processos_de_ensino.pdf Acesso em: 12 jul. 2023.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho na aula**. 5. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

ARROYO, Miguel. **A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. In: VÓVIO, Cláudia Lemos e IRELAND, Timothy Denis. Construção coletiva: contribuições à educação de Jovens e Adultos, 2.ed. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2008. (Coleção Educação para Todos; 3), p.221-230.

BARROS, Rosanna. **Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44. 2018.

BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa; MELLO, Roseli Rodrigues. **Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as)**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Relatório da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio Contínuo (PNAD) de 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB no 1/2021**, aprovado em 25 de maio de 2021- Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos à Distância. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em 27 de julho de 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. (2018b). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. **Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. (2014a). Ed. Extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 30 de ju3. de 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** (2014b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso em 30 de jul. de 2023.

BRASIL, **Emenda Constitucional No 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm; Acesso em 23 de jul. 2023.

BRASIL. **Lei no 11.741, de 16 de junho de 2018**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm Acesso em 23 de jul. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Documento Base PROEJA Formação Inicial e continuada/Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf Acesso em 10 maio de 2022.

BRASIL. **Decreto no 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm Acesso em: 15 jul. 2023

BRASIL. **Decreto no 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm>

Acesso em: 15 jul. 2023

BRASIL. **Decreto no 5.154, de 23 de junho de 2004**. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

BRASIL. **Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 16 de jul. de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB no 1/2000, de 5 de julho de 2000** - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. (2000b). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11-rceb001-00&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 16 de jul. de 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB no 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000** - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. (2000a). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf Acesso em 16 de jul. de 2023.

BRASIL. **Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf> Acesso em 20 de jul. 2023.

BRASIL. **Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

CARDINET Jean. **A avaliação formativa**: um problema actual. In: Allal L, Cardinet J, Perrenoud P, organizadores. A avaliação formativa num ensino diferenciado. Coimbra: Almedina; 1986.p.14

DAVIS, HS (2013). DAVIS, H.S. Discussion as a Bridge: Strategies that Engage Adolescent and Adult Learning Styles in the Discussao como uma ponte: Estrategia que engajam estilos de aprendizagem de adolesctes e EJA no Postsecondary Classroom. Sala de aula pós-secundária. Journal of The Scholarship of Teaching and Learning, 13 (1) 68-76). Jornal da bolsa de Ensino e aprendizagem, v.13, n.1, p.68-76, 2013. Disponível em: <http://ezproxy.lib.ryerson.ca/login?url=http://Search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&NA=EJ10>

ELBOJ SASO, Carmém et al. **Comunidades de aprendizagem**: Transformar la educaci3n, Barcelano: Graó, 2002.

FLECHA, Ramon. **Compartiendo palabras**. Barcelona: Paid3s, 1997.

FERREIRA, Carlos Alberto. **A avalia33o no cotidiano da sala de aula**. Porto: Porto Editora, 2007.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor, Rio de Janeiro, 15ª Edi33o, Editora: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educa33o como pr3tica da liberdade**, Rio de Janeiro, 53ª Edi33o, Editora: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, 84ª Edi33o, Editora: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim, tia n3o**, Rio de Janeiro, 37ª Edi33o, Editora: Paz e Terra, 2019c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necess3rios à pr3tica educativa. 29. ed. S3o Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperan3a**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17a ed. Paz e Terra, 2011.

GABASSA, Vanessa. **Comunidade de Aprendizagem**: A constru33o da dialogicidade na sala de aula. Tese (Doutorado em Educa33o) – Programa de P3s-Gradua33o em Educa33o, Universidade federal de S3o Carlos, S3o Carlos, 2009.

GODDU, Kevin. Meeting the Challenge: Teaching Strategies for Adult Learners. **Enfrentando o Desafio**: Estrat3gicas de Ensino para Aprendizizes EJA, 2012

HADJI, Charles. **Avalia33o desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

JARDILINO, Jos3 Rubens Lima, ARAÚJO, Magna Bonif3cio de. **Educa33o de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e pr3ticas**. 1º Ed. S3o Paulo, Cortez, 2014. (cole33o doc3ncia em forma33o: Educa33o de Jovens e Adultos).

JARVIS, Peter. **Educa33o de EJA e Aprendizagem ao Longo da Vida**: Teoria e Pr3tica. 3. ed. Londres, 2004.

KAPPA Delta Pi Record, 48 (4), 169- **Kappa Delta Pi Record**, v. 48, n. 4, p. 169-173.173, 2012.

KNOWLES, Malcolm S. **The modern practice of adult education**: from pedagogy to andragogy. Cambridge: Adult Education, 1980.

LENOUE, M.; HALL, T.; EIGHMY, M. A. Educa33o de EJA e a revolu33o das m3dias sociais. **Aprendizagem de EJA**, v. 22, n. 2, p. 4-12, 2011.

LIB3NEO, Jos3 Carlos. **Did3tica**. 2. ed. S3o Paulo: Cortez, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carter. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo, Cortez, 22ª Ed. 2018.

MIRANDA, Joseval dos R. O webfólio como procedimento avaliativo no processo de aprendizagens: sentidos, significados e desafios. **Revista Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-1654.63731>. Acesso em: 11 jul. 2023.

MIZUKAMI, Maria das Graças. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo, 1ª Ed. EPV, 2018

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos**: formação, prática pedagógica e profissionalidade docente, 1ª Edição- Curitiba: Appris, 2023.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-23.

OSORIO, Agustín Requejo (2003). **Educação Permanente e Educação de Adultos**. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.

PACHECO, José Augusto. **A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma**. Porto: Porto Editora, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação de excelência: a regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: 1ª Ed. Art Méd. 1999.

RUTHERFORD-HEMMING, Tonya. **Metodologia de Simulação em Educação e Teoria da Aprendizagem de Adultos**. Adult Learning, 2012.

SACRISTAN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática, Porto Alegre -RS, Editora Penso; 3ª Edição, 2017.

SCALLON, Gérard. **Portfólio**: uma ferramenta para estimular a autoavaliação. In: SCALLON, Gérard. Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências Curitiba: PUCPress, 2015. p. 357-382.

TOMLINSON, Carol Ann; ALLAN, Susan Demirsky. **Liderar projetos de diferenciação pedagógica**. In Fonseca, Karla (2012). **Práticas de avaliação formativa**: perspectivas de professores do 2º ciclo do ensino básico. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Avaliação. Universidade do Minho, 2002.

VILLAS BOAS, Benigna Maria F. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 291-306, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000100013>. Acesso em: 12 jul. 2023.

NOTA SOBRE OS AUTORES

PEDRO ALVES DA SILVA



Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo PROFEPT/IFPI; Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Educação do Piauí – FAEPI (2020); Especialista em Atendimento Educacional Especializado – AEE pela Faculdade de Educação do Piauí – FAEPI (2018); Especialista em Gestão Educacional com aplicação pelas Faculdades integradas UNICESP – UNICESP (2007), Especialista em Genética e Evolução com ênfase em Docência do Ensino Superior- UFPI (2007). É graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI (2002). Atualmente é professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação do Piauí, exercendo a docência da Ensino Fundamental e Médio, ainda professor efetivo da SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, de Beneditinos PI, exercendo docência em Ciências, no Ensino Fundamental Anos Finais.

JOSELMA FERREIRA LIMA E SILVA



Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará UECE (2021); Mestre em Educação pela UFPB - Universidade Federal da Paraíba (2014); Especialista em Projeja pelo IFPI (2010-2011); Especialista em Psicologia Aplicada à Educação pela URCA - Universidade Regional do Cariri (2007); Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri, Ceará (2004); Licenciada nas Ciências da Religião pela Faculdade Integrada de Teologia Viva - FATEV (2004); e em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI (2010); Atualmente é docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - Linha de Pesquisa 2: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT); Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, de Disciplinas Pedagógicas, Campus Piripiri, nos cursos de Licenciatura em Matemática. Exerce a docência também nos cursos de Bacharelado em Administração, Tecnologia em Design de Moda e no PROEJA.