



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**NOEMI DA SILVA CALMON SANTANA**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO  
DOCENTE: DAS DESCONTINUIDADES, DAS PERMANÊNCIAS E DOS AVANÇOS  
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SALVADOR-BA**

Salvador – BA  
2023

**NOEMI DA SILVA CALMON SANTANA**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO  
DOCENTE: DAS DESCONTINUIDADES, DAS PERMANÊNCIAS E DOS AVANÇOS  
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SALVADOR-BA**

Dissertação sob a forma de Pesquisa Aplicada, apresentada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, para obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Lessa Santos Costa

Salvador – BA  
2023

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E

ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I  
Departamento  
de Educação



UNEB  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA



**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO  
DOCENTE: DAS DESCONTINUIDADES, DAS PERMANÊNCIAS E DOS AVANÇOS  
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SALVADOR-BA**

**NOEMI DA SILVA CALMON SANTANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração I –Educação Trabalho e Meio Ambiente, em XX de XXXXXX de 2023, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia composta pela seguinte Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. PATRICIA LESSA SANTOS COSTA (UNEB)  
Doutorado em Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais  
Universidade Federal da Bahia

---

Profa. Dra. CARLA LIANE NASCIMENTO DOS SANTOS (UNEB)  
Doutorado em Ciências Sociais  
Universidade Federal da Bahia

---

Profa. Dra. ELIANE FÁTIMA BOA MORTE DO CARMO (UFBA)  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia

FICHA CATALOGRÁFICA  
Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Santana, Noemi da Silva Calmon  
\* Cutter Educação de Jovens e Adultos, Gestão Escolar e Formação Docente: das discontinuidades, das permanências e dos avanços em uma escola pública de Salvador-BA. / Noemi da Silva Calmon Santana. – Salvador-BA, 2023.

CXXX, 128 f.

Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) - Universidade do Estado da Bahia, Campus I, Salvador-BA, 2023

Orientador (a): Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Patrícia Lessa Santos Costa

Notas (opcional)

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Gestão Escolar. 3. Formação Docente. I. Educação de Jovens e Adultos, Gestão Escolar e Formação Docente: das discontinuidades, das permanências e dos avanços em uma escola pública de Salvador-BA. II. Costa, Patrícia. III. Universidade do Estado da Bahia.

\* CDD

A educação que faz  
o futuro parecer um lugar  
de esperança e transformação.

Marianna Moreno

## AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus, pela dádiva da vida, pela generosidade e pela força para seguir na realização desse grande sonho.

A meus pais, em especial, meu pai que hoje não se encontra mais nesse plano, mais que tenho certeza de que, onde ele estiver, está vibrando de alegria por me ver tornar Mestre.

A meus irmãos, em especial, a Natã que sempre me incentivou a correr em busca dos meus sonhos, enfrentar desafios da vida e tornar real o sonho que tenho dentro de mim.

A meus filhos, Emily e Yuri, que me impulsionaram seguir feliz nesse caminho, e a meus netos, Esdras e Sophia, que muito me ajudam e me proporcionam muitas alegrias, descontraíndo-me nos momentos de tensão e de desânimo do dia a dia.

A minha orientadora e professora Patricia Lessa, que, com muita paciência e força, ajudando-me a seguir na escrita desse trabalho. Aos professores do MPEJA, em especial a professora Carla Liane, por ter acreditado no meu potencial, sempre me incentivando a buscar o meu espaço, como mulher negra, rompendo paradigmas e silenciamentos.

A meus colegas da Turma 08 que sempre me acolheram, sempre fortalecendo uns aos outros de mãos dadas nesta caminhada difícil, em um momento nunca vivido nos nossos tempos na Terra, a Pandemia- COVID 19, compartilhando telas, guerreiros e guerreiras, sobrevivendo às adversidades; em especial, a meus amigos e irmãos Delza e Jailtom que sempre estiveram do meu lado me incentivando a prosseguir nessa jornada.

A Nildete, nossa querida, sempre a postos, ajudando-nos em assuntos acadêmicos.

À minha amiga e irmã Miriam Teixeira, por me incentivar a inscrever no mestrado, ajudando-me na escolha do tema e na elaboração do projeto.

À amiga e irmã Lisandra Pimentel, pelo apoio e cooperação na escrita e na organização dos textos.

À professora Eliane Boa Morte, por aceitar o convite para participar de minha banca, contribuindo de forma valiosa, cuidados e enriquecedora para a construção de meus saberes.

A meus colegas, professores e funcionários do Colégio Estadual Assis Chateaubriand, pelo apoio e incentivo nesta minha caminhada.

A meu amigo e irmão Paulo Barbosa, amigo que encontrei no caminho dessa trajetória, que me incentiva todo o dia a prosseguir abraçando as oportunidades que a vida me oferece em prol do meu sucesso e felicidade. Enfim, a todos aqueles que, direta e indiretamente, colaboraram para que eu encerre mais um ciclo na minha vida.

Muito obrigada a todos!

SANTANA, Noemi da Silva Calmon. **Gestão Escolar, Formação Docente e EJA: das descontinuidades, das permanências e dos avanços da EJA em uma escola pública de Salvador-Ba.** Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional (MPEJA), UNEB - Campus I. 2023.2. Salvador-Ba.

## RESUMO

O objeto de estudo deste constructo teórico-empírico é a relação entre a gestão escolar e a formação continuada de docentes para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobretudo em face de um cenário pandêmico recente. O perfil do estudante da EJA tem sofrido alterações ao longo dos anos e o trabalho docente, por sua vez, tem sido compelido a acompanhar essas e outras mudanças – de ordem tecnológica, socioeconômica, laboral – a fim de promover uma prática pedagógica mais significativa. Para tanto, elenca-se como principal objetivo avaliar como o gestor escolar pode contribuir de forma colaborativa e participativa para a atuação docente junto à EJA, tomando a formação continuada em serviço como aporte à fomentação e à potencialização de práticas e espaços coletivos, interventivos e significativos. A pesquisa assenta-se nos campos teóricos da EJA, da formação continuada docente e da gestão escolar. Quanto aos procedimentos metodológicos, optou-se por uma pesquisa participante de natureza qualitativa cujo instrumento de coleta de dados foi um levantamento documental por meio de formulários de perfil socioacadêmico, roteiros de entrevistas e encontros formativos interventivos realizada com 12 (doze) professores lotados na Escola Estadual Assis Chateaubriand, localizada no bairro de São Caetano, na cidade de Salvador, no 2º semestre de 2022 e 1º semestre de 2023. Dos resultados obtidos dos questionários aplicados junto aos docentes entrevistados, verificou-se que o tempo (a falta) e as demandas atuais de interesses e saberes aparecem como principais elementos impeditivos e desafiadores à atuação docente e a sua busca por uma formação continuada para a EJA mais efetiva; além disso, a partir dos encontros formativos em exercício promovidos pela gestão da escola em estudo, os professores reconheceram a importância e a validade dessa proposta. Conclui-se que a proposição de encontros formativos a partir de temáticas e demandas condizentes com a realidade da instituição e do público discente, como novas tecnologias, sustentabilidade, empreendedorismo, estudos culturais, questões de gênero e sexualidades, mostra-se importante, necessária e urgente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão Escolar. Educação de Jovens e Adultos. Formação Continuada. Formação Docente.

SANTANA, Noemi da Silva Calmon. School Management, Teacher Training and EJA: discontinuities, permanence and advances in EJA in a public school in Salvador-Ba. Thesis (Master's degree). Graduate in Youth and Adult Education, Professional Master's Degree (MPEJA), UNEB - Campus I. 2023.2. Salvador BA

### **ABSTRACT**

The object of study of this theoretical-empirical construct is the relationship between school management and the continued training of teachers for Youth and Adult Education (EJA), especially in the face of a recent pandemic scenario. The EJA student profile has undergone changes over the years and teaching work, in turn, has been compelled to follow these and other changes – technological, socioeconomic and labor – in order to promote a more meaningful pedagogical practice. To this end, the main objective is to evaluate how the school manager can contribute in a collaborative and participatory way to teaching activities with EJA, taking continued in-service training as a contribution to the promotion and enhancement of collective, interventional and significant. The research is based on the theoretical fields of EJA, continuing teacher training and school management. As for the methodological procedures, we opted for a participatory research of a qualitative nature whose data collection instrument was a documentary survey using socio-academic profile forms, interview scripts and interventional training meetings held with 12 (twelve) teachers working at the School State Assis Chateaubriand, located in the neighborhood of São Caetano, in the city of Salvador, in the 2nd semester of 2022 and 1st semester of 2023. From the results obtained from the questionnaires applied to the interviewed teachers, it was found that time (lack) and current demands of interests and knowledge appear as the main impediments and challenges to teaching activities and their search for continued training for more effective EJA; Furthermore, based on the ongoing training meetings promoted by the management of the school under study, the teachers recognized the importance and validity of this proposal. It is concluded that the proposition of training meetings based on themes and demands consistent with the reality of the institution and the student public, such as new technologies, sustainability, entrepreneurship, cultural studies, gender issues and sexualities, proves to be important, necessary and urgent.

**KEYWORDS:** School Management. Youth and Adult Education. Continuing Training. Teacher Training.

## LISTAS DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Fachada do Colégio Estadual Assis Chateaubriand em 2007 .....	68
<b>Figura 2</b>	Área interna do Colégio Estadual Assis Chateaubriand em 2007.....	68
<b>Figura 3</b>	Mobiliário sucateado e área dos fundos da escola tomada pelo mato em 2007.....	69
<b>Figura 4</b>	Área interna lateral do Colégio Estadual Assis Chateaubriand em 2007.....	69
<b>Figura 5</b>	As poucas carteiras depredadas do Colégio Estadual Assis Chateaubriand em 2007 .....	69
<b>Figura 6</b>	Parte da cobertura externa danificada .....	70
<b>Figura 7</b>	Área da entrada do Colégio Estadual Assis Chateaubriand em 2007 .....	70
<b>Figura 8</b>	Área de circulação do Colégio Estadual Assis Chateaubriand em 2007.....	70
<b>Figura 9</b>	Mapa da localidade de São Caetano – Salvador-BA.....	78
<b>Figura 10</b>	Fachada atual do Colégio Estadual Assis Chateaubriand – 29 dezembro de 2022....	86
<b>Figura 11</b>	Área dos fundos – horta escolar– 29 dezembro de 2022 .....	86
<b>Figura 12</b>	Sala de multimídia– 29 dezembro de 2022.....	86
<b>Figura 13</b>	Biblioteca– 29 dezembro de 2022 .....	87
-		
<b>Figura 14</b>	Área de entrada– 29 dezembro de 2022.....	87
<b>Figura 15</b>	Escadaria de acesso às salas de aula– 29 dezembro de 2022 .....	88
<b>Figura 16</b>	Banheiros– 29 dezembro de 2022.....	88
<b>Figura 17</b>	Sala da coordenação– 29 dezembro de 2022 .....	89
<b>Figura 18</b>	Área de bebedouro e refeitório– 29 dezembro de 2022 .....	89
<b>Figura 19</b>	Quadra de esportes– 29 dezembro de 2022 .....	90
<b>Figura 20</b>	Jornada Pedagógica/ Encontro formativo para a EJA (01/02/2023) .....	100
<b>Figura 21</b>	Jornada Pedagógica/ Encontro formativo para a EJA (01/02/2023) .....	100
<b>Figura 22</b>	Jornada Pedagógica/ Encontro formativo para a EJA (01/02/2023) .....	100

<b>Figura 23</b>	Jornada Pedagógica/ Encontro formativo para a EJA (01/02/2023) .....	101
<b>Figura 24</b>	Jornada Pedagógica/ Encontro formativo para a EJA (03/02/2023) .....	101
<b>Figura 25</b>	Jornada Pedagógica/ Encontro formativo para a EJA (03/02/2023) .....	101
<b>Figura 26</b>	Jornada Pedagógica/ Encontro formativo para a EJA (03/02/2023) .....	102
<b>Figura 27</b>	Jornada Pedagógica/ Encontro formativo para a EJA (03/02/2023) .....	102
<b>Figura 28</b>	Jornada Pedagógica/ Encontro formativo para a EJA (03/02/2023) .....	102
<b>Figura 29</b>	Jornada Pedagógica/ Encontro formativo para a EJA (03/02/2023) .....	103
<b>Figura 30</b>	Jornada Pedagógica/ Encontro formativo para a EJA (03/02/2023) .....	103
<b>Figura 31</b>	Jornada Pedagógica/ Encontro formativo para a EJA (03/02/2023) .....	104

## LISTAS DE FIGURAS

<b>Quadro 1</b> -	Síntese das temáticas e países organizadores das CONFINTEAS .....	35
<b>Quadro 2</b> -	Formação Pedagógica Metodologias Ativas de baixo custo e EJA.....	73
<b>Quadro 3</b> -	Formação Pedagógica Educação de Pessoas com Deficiência na EJA.....	73
<b>Quadro 4</b> -	Formação Pedagógica Educação alimentar e EJA.....	74

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CAPs</b>	Centros de Atenção Psicossocial –
<b>CEES</b>	Centro de Educacional Edgard Santos
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CONEP</b>	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
<b>DEED</b>	Diretoria de Estatísticas Educacionais
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EPI</b>	Equipamento de Proteção Individual
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>GELITIC</b>	Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagens, Infâncias, EJA e Tecnologias da Informação e Comunicação
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INCA</b>	Instituto Nacional de Câncer
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
<b>LOA</b>	Lei Orçamentária Anual
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MPEJA</b>	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
<b>NASF</b>	Núcleo de Apoio à Saúde da Família
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>PIEC</b>	Programa de Inovação Educação Conectada
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Ensino
<b>PROEJA</b>	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
<b>PROINFO</b>	Programa Nacional de Informática na Educação

<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde
<b>TIC</b>	Tecnologias da Informação e Comunicação
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>USF</b>	Unidade de Saúde da Família

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	27
2.1	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DOS CONCEITOS, DOS PERCURSOS HISTÓRICOS, SOCIOPEDAGÓGICOS, MARCOS LEGAIS E DOS ENFRENTAMENTOS .....	27
2.1.1	<b>Dos conceitos</b> .....	27
2.1.2	<b>Breve histórico da EJA no Brasil</b> .....	29
2.1.3	<b>Das conferências e dos marcos legais da EJA no Brasil</b> .....	35
2.1.3.1	Das CONFITEAS .....	35
2.1.4	<b>Dos indicadores sociopolíticos e culturais do analfabetismo e dos enfrentamentos sociopedagógicos</b> .....	44
2.2	GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA.....	48
2.2.1	<b>Gestão escolar: dos conceitos, da gerência de desafios e dos percursos do trabalho pedagógico</b> .....	48
2.2.1.1	Dos conceitos .....	48
2.2.1.2	Dos modelos de gerência e estilos de gestão.....	51
2.3	FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	56
2.3.1	<b>Formação docente: dos percursos, dos acertos e dos equívocos</b> .....	57
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	64
3.1	CAMINHOS DA PESQUISA: TERRITORIALIDADES, IDENTIDADES E CARACTERIZAÇÃO DO <i>LÓCUS</i> DE PESQUISA .....	65
3.2	CONSTITUIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO .....	66
3.2.1	<b>Enfoque metodológico</b> .....	66
3.2.2	<b>Técnicas e dispositivos da pesquisa</b> .....	67
3.2.2.1	Registros institucionais – arquivos fotográficos .....	68
3.2.2.2	Entrevistas .....	71
3.2.2.3	Encontros formativos/investigativa .....	71
3.2.3	<b><i>Lócus</i> de pesquisa e territorialidades</b> .....	75
3.2.4	<b>Contextualização e caracterização dos sujeitos da pesquisa</b> .....	79

3.3	PRIMEIROS PASSOS: DA PESQUISA EXPLORATÓRIA E DOCUMENTAL .....	79
3.4	LEVANTAMENTO DOS DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	90
<b>4</b>	<b>FORMAÇÃO DOCENTE EM EXERCÍCIO PARA A EJA: DISCUSSÃO E ANÁLISE DE EXPERIMENTO PEDAGÓGICO NO COLÉGIO ESTADUAL ASSIS CHATEAUBRIAND .....</b>	<b>97</b>
4.1	DOCUMENTAL.....	99
4.2	QUESTIONÁRIO E ENTREVISTAS .....	105
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>108</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>111</b>
	<b>ANEXO – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..</b>	<b>123</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1 .....</b>	<b>126</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 2 .....</b>	<b>127</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é um processo de atuação de uma comunidade sobre o desenvolvimento do indivíduo, a fim de que ele possa atuar em uma sociedade pronta para a busca da aceitação dos objetivos coletivos, porquanto, segundo Durkheim (2013, p. 53), trata-se de uma “[...] ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social”. Dessa maneira, tem como propósito “[...] suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular” (Durkheim, 2013, p. 54).

Para que essa empreitada seja transmitida de forma eficiente, educadores e educandos devem estar conscientes das possibilidades e das limitações de cada indivíduo (Piletti, 2004). Além disso, faz-se importante que esses sujeitos se tornem capazes de compreender e de refletir sobre a realidade do mundo que o cerca, levando em consideração as questões referentes às transformações sociais, buscando solidariedade entre as pessoas, respeitando a diversidade que caracteriza uma comunidade/sociedade (Bezerra et al., 2010). É essencial também reconhecer as questões de raça e gênero que permeiam a sociedade brasileira, sendo assim:

[...] cada sociedade elabora um ideal de homem, ou seja, daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral; que este ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos; que a partir de certo ponto ele se diferencia de acordo com os meios singulares que toda a sociedade compreende em seu seio (Durkheim, 2013 p. 52).

É papel da escola pública criar oportunidades e condições para a comunidade que a cerca acessar saberes, construir conhecimentos, atitudes e valores, de modo a contribuir na formação de cidadãos críticos, éticos e participativos nos contextos que integram (Brasil, 2004). No entanto, por mais que currículos, programas, projetos e matrizes pareçam ser suficientes à organização e à gerência do processo educacional, não há fórmulas ou modelos prontos para serem seguidos e aplicados, pois há um fator incomensurável: a territorialidade escolar. Segundo Raffestin (1993), a territorialidade pode ser compreendida como um conjunto de relações desenvolvidas por uma coletividade, que se vale de instrumentos e mediadores para estabelecer alteridade e/ou exterioridade.

Nesse sentido, considerando este tempo – de imprevisibilidade, de incertezas e de aceleração das desigualdades socioeconômicas –, educar tem-se configurado uma tarefa árdua, demandante de processos contínuos de capacitação, de adaptação, de transformação, de busca ativa. Dessa maneira, pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é imergir em um cenário complexo marcado por descontinuidades – desde à interrupção no percurso regular até à retomada na fase adulta – e pela evasão, resultantes de fatores múltiplos – socioculturais, socioeconômicos, metodológicos (Negreiros et al., 2017).

Segundo o Censo Escolar de 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), foram registradas 3.002.749 matrículas na EJA, 8,3% menor que as expandidas em 2019 (Brasil, 2021); e conforme dados preliminares do Censo Escolar de 2021, esse número caiu para 2,9 milhões de matrículas nessa modalidade (Brasil, 2022). Há de se considerar os impactos provocados pela Pandemia da COVID-19, que orquestrou a dinâmica educacional nos dois últimos anos por meio dos ensinamentos remoto e híbrido, ascendendo outras questões de obstrução desse percurso, a exemplo da falta de acessibilidade (*Internet*), a fragilidade do letramento digital de educandos e educadores, o desemprego, entre outras.

Entre fatores, perspectivas e percursos, muitos são os estudiosos que se têm debruçado sobre os sujeitos da EJA, na tentativa de tecer um perfil no percurso educativo em uma perspectiva qualitativa, elencando demandas (Di Pierro, 2010; Fávero; Freitas, 2011; Paiva; Machado; Ireland, 2005; Piletti, 2010; Freire, 2011); dentre autores exemplares, está Paivandi (2014), que, tomando como base os relatos de sujeitos aprendentes no contexto francês, identificou distintas perspectivas da aprendizagem. Conforme seus estudos, “[...]a perspectiva de aprendizagem significa um ponto de vista sobre uma realização da qual o estudante é o autor” (Paivandi, 2014, p. 39), propalando negativamente o fator social como determinante ao processo de aprendizagem.

Por um viés similar, Charlot (2000) tece críticas ao determinismo que, muitas vezes, apregoa de maneira indelével sujeitos, os espaços e as realidades, enquanto esse autor pontua as relações sociais como grandes influenciadoras e estruturadoras das afecções do saber e as instituições de ensino; no entanto, esse influxo, apesar de importantes, de modo algum as determina. Tanto para Paivandi quanto para Charlot, erige-se uma relação estatística entre os indicadores de contexto, como a origem social e econômica do sujeito, e a perspectiva de aprendizagem.

Há de se pontuar que, mesmo existindo uma relação estatística entre origem social do sujeito e seu sucesso ou fracasso escolar, não se trata de uma relação determinista; nesse

ínterim, Charlot (2000) cogita uma sociologia do sujeito, embasada na ideia de cada indivíduo, enquanto ser social, possa forjar significações singulares de si, do mundo e do outro. O saber instrumentalizado pela educação esvai-se se não orquestrado para a mudança, posto que educar não se constitui em um ato neutro, mas sim em ato político (Freire, 2011).

Da formação inicial à continuada, ao longo desses últimos anos, muitos foram os movimentos sociais, políticos e culturais que atravessaram a educação brasileira, deixando marcas quase indeléveis até os dias de hoje (Brighente; Mesquida, 2016). Exemplo dessa marcação é o processo formativo docente que, focado nos parâmetros e diretrizes curriculares, projetou-se à base de um modelo político e econômico neoliberalista. Isso posto, por mais que se façam perceptíveis várias mudanças e avanços ao longo dos anos, as bases da formação de professores direciona-se ao aprendizado e execução de um currículo escolar que exclui boa parte da população brasileira, uma vez que muitas subjetividades ainda são subalternizadas, invisibilizadas, silenciadas e excluídas por políticas de educação homogeneizantes (Pavan, 2018).

Relegada à margem, mas em latência, a educação para diversidade ainda se constitui em um ideal, porquanto o currículo escolar se configura pela universalização de saberes, negligenciando as particularidades regionais, espaciais, étnico-raciais, de gênero, entre outras questões. Além de acionar a descaracterização de um processo educacional inclusivo, essa modelagem curricular cintila a incongruência entre o conteúdo elencado e seu uso no cotidiano do educando, em prol de uma lógica mercadológica (Pavan, 2018).

Dada à crescente evasão escolar, sobretudo na modalidade da EJA, fazem-se cada vez mais urgentes propostas que interseccionem identidade, diferença, alteridade e autonomia, no intuito de equalizar individualidade e coletividade, deflagrando assim o paradigma da diferença. Faz-se inconcebível uma educação que não balize as relações sociais pelo parâmetro da exclusão, o qual alicerçava o sistema classificatório, hierarquizante e excludente que vigorou ao longo dos tempos (Pavan, 2018).

Levando em consideração a heterogeneidade de uma população estudantil e tomando por base a regularidade escolar (idade), a EJA, chamativamente, é um termômetro para o debate acerca da formação docente – inicial e continuada –, da gestão escolar e dos desafios que se erguem na contemporaneidade – da evasão escolar ao influxo de conhecimentos e utilidades. Lamentavelmente, essa modalidade ainda é percebida e tratada por muitos como um favor prestado ao estrato social desfavorecido, ao invés de ser concebida como um pagamento de uma dívida social e como institucionalização de um direito (Cury, 2000). Dívida porque se trata de uma parcela (significativa) da população que figura as subalternizações e as invisibili-

zações ora mencionadas, em detrimento de outra (“minoria”) que se sustenta em privilégios, são ecos das habituais falhas de uma sociedade excludente, que negligencia cidadãos marginalizados econômica, social e politicamente.

Destarte, as escolas que disponibilizam a EJA podem lidar com um público diverso, complexo e demandante de métodos e didáticas específicas, as quais sobrepujam as características discentes regulares. São intersubjetividades que, na hodiernidade, passíveis de sucessivas descontinuidades, requerem uma tessitura pedagógica dinâmica e significativa (Garcia; Silva, 2018). Essa modalidade da educação básica tem seu percurso histórico marcado por processos de descontinuidades do ponto de vista da formulação e implementação das políticas educacionais no Brasil (Almeida; Corso, 2015). Tais lacunas refletem o quanto ainda há por fazer, de forma a assegurar esse direito à parcela significativa da população que, por motivos vários, não pôde usufruir no período instituído (regular).

Nesse contexto, o presente constructo reflete sobre o campo das diversidades existentes no cotidiano escolar, sobre como a gestão escolar pode atuar na formação docente e sobre como o professor pode fazer a sua *práxis* pedagógica junto aos educandos da EJA mais significativa. Sabe-se que o professor deve inserir-se em processos formativos contínuos correspondentes à sua atuação enquanto intelectual orgânico capaz de contribuir para a formação humana e crítica dos educandos.

Tendo em vista que a EJA tem como função promover a inclusão social, favorecendo a emancipação democrática de jovens e adultos, atribuindo a esses o papel de sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento, para que exerçam a cidadania de maneira autônoma e crítica, acredita-se ser necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar no desenvolvimento de um fazer pedagógico que possibilite a efetivação da função da EJA como estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB - lei 9.394/1996) e demais normativas, em nossas escolas.

Contudo, para que função social da EJA se efetive, além do envolvimento de toda a comunidade escolar, é desejável que os educadores tenham uma formação que lhes permita adequar o seu fazer pedagógico às demandas e especificidades que essa modalidade de ensino apresenta. No entanto, conforme salientam Haddad e Di Pierro (1994, p. 15):

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA.

Em consonância com o que afirmam esses autores, a experiência desta pesquisadora como gestora por dezesseis anos à frente do Colégio Estadual Assis Chateaubriand elencou observações sobre a atuação dos docentes encaminhados pela Secretaria da Educação para atuarem na EJA. Dentre os apontamentos, está que, muitas vezes, esses profissionais da educação não possuem formação inicial ou continuada adequada para a compreensão e o enfrentamento das dificuldades e complexidades que permeiam essa modalidade de ensino, apresentando-se à escola, por vezes, apenas para complementação da carga horária, pois não se dão conta do grande desafio que é essa modalidade de ensino.

O Colégio Estadual Assis Chateaubriand é uma unidade escolar de grande porte, inaugurado em 29 de julho de 1981, na gestão do governador Antônio Carlos Magalhães, pertencente ao Núcleo Territorial de Educação-26, território de identidade da Região Metropolitana de Salvador, situado a Rua Gerson de Carvalho - S/N, no bairro de São Caetano, município de Salvador/Bahia. Atendendo um total de 1.300 alunos, distribuídos nos três turnos de funcionamento nas modalidades de Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos. Essa unidade conta com 47 professores, dois coordenadores pedagógicos, dois vice-diretores, uma diretora, além de 27 funcionários. Em sua estrutura física, o Colégio possui uma biblioteca, quadra esportiva, sala multimídia, um laboratório de Ciências naturais, sala de professores, refeitório e 12 salas de aulas.

O Colégio Estadual Assis Chateaubriand tem sido procurado por um público estudantil da EJA muito diverso; são jovens, homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, adultos (as) e idosos (as) historicamente excluídos, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela exclusão da educação regular, pela incompatibilidade de conciliação desses para com o provimento da sua reprodução material de existência cotidiana. O público dessa unidade de ensino, geralmente, é formado por sujeitos (as) que estão inseridos (as) no mundo do trabalho de maneira precária ou que ainda esperam nele ingressar. Boa parte dos estudantes visa apenas à conclusão do Ensino Médio na expectativa de mobilidade ou até mesmo da garantia de uma posição profissional.

Percebe-se, por um lado, que alguns desses buscam apenas assegurar o direito à meia-passageira nos transportes públicos da cidade. Por outro, há aqueles que pretendem ingressar na universidade ou em um curso técnico, como via de ascensão social ou profissionalmente, havendo ainda aqueles que buscam a EJA para garantir o seu “espaço na sociedade”.

No caso do colégio em estudo, a maioria dos estudantes que busca a EJA possui autoimagem negativa, defasagem no nível de escolaridade, baixa renda familiar, e muitos so-

frem com o desemprego – acirrado pela Pandemia da COVID-19. Segundo Arroyo (2005, p. 221), esses estudantes “[...] historicamente, são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos”. Esses estudantes são, em sua totalidade, egressos da escola pública, que trabalham na indústria, na prestação de serviços, profissionais liberais, donas de casa, desempregados e jovens que nunca tiveram uma oportunidade de emprego.

Dessa forma, levando em consideração a proposta da EJA, de inserir os estudantes desse segmento em um universo de novas perspectivas, é imprescindível investir em meios e métodos de superação das diferentes formas de exclusão e de discriminação existentes em nossa sociedade. Analisando o contexto da sociedade atual, a escola precisa buscar novas práticas que propiciem a formação de indivíduos pensantes, superando o modelo tradicional e excludente de ensino (LEITE, 2008).

Urge o desenvolvimento de propostas, metodologias e estratégias que contribuam para que esses sujeitos sejam incluídos nos vários contextos sociais, levando em consideração as demandas da contemporaneidade, e a premência de que esses estudantes busquem a escola e que nela permaneçam aprendendo de acordo com suas reais necessidades. Por conseguinte, acredita-se ser uma das funções do gestor escolar favorecer a reflexão da comunidade escolar de modo geral e, especificamente, dos professores, sobre o papel que a escola desempenha na comunidade na qual está inserida, no que se refere à EJA.

Com isso, surgiu como problema gerador dessa proposta de pesquisa: com quais instrumentos pedagógicos o gestor escolar pode contribuir de maneira colaborativa<sup>1</sup> e participativa para o desenvolvimento da formação continuada dos professores da EJA? Visa-se à reflexão coletiva sobre as práticas realizadas por esses profissionais no cotidiano escolar, de forma a construir estratégias de superação das fragilidades apontadas e fortalecimento das potencialidades observadas. Segundo Paro (2008, p. 30), o gestor escolar:

[...] deve ser um líder pedagógico que apoia estabelecimento das prioridades, avaliando, participando na elaboração de programas de ensino e de programas de desenvolvimento e capacitação de funcionários, incentivando a sua equipe a descobrir que é necessário para dar um passo à frente, auxiliando os profissionais a melhor compreender a realidade educacional em que atuam, cooperando na solução de problemas pedagógicos, estimulando os docentes a debaterem em grupo, a refletirem sobre sua prática pedagógica e a experimentarem novas possibilidades, bem como enfatizando os resultados alcançados pelos alunos.

---

<sup>1</sup>Ao longo deste trabalho, é importante esclarecer que o termo "colaborativa" não se refere à metodologia de pesquisa colaborativa, mas sim à cooperação e interação entre os sujeitos envolvidos no estudo. A pesquisa segue uma abordagem tradicional de coleta e análise de dados, com a participação ativa dos entrevistados apenas no fornecimento das informações necessárias para a investigação.

Diante do fato de que muitos dos sujeitos da EJA têm trajetórias de fracasso escolar, de não aprendizagem, de descontinuidades no processo de escolarização e de frustrações, é de fundamental importância que a escola esteja atenta para que não se repitam os modelos, abordagens e métodos que não valorizem o conhecimento deles, de suas histórias de vida, de sua identidade, enfim, de suas peculiaridades. Para tanto, por meio de uma proposta dialógica e transformadora (Freire, 2011), mostra-se proeminente a busca por novas formas de lidar com esses sujeitos e toda a sua complexidade, seja pela “escutatória” (Alves, 2011), seja pela superação de modelos pedagógicos tradicionais obsoletos; de modo que seu direito à educação seja garantido.

Esse trabalho surgiu mediante as inquietações da pesquisadora que, ao assumir o cargo de gestora, tentava compreender seu papel em uma escola que ensina EJA com muitos desafios e dificuldades. Nesse contexto, esta gestora colocou-se no lugar do docente que ministrava aulas no Colégio Estadual Assis Chateaubriand, na perspectiva da necessidade de metodologias específicas, foi quando muitos questionamentos e inquietações eclodiram.

Falar da EJA e da formação docente é falar um pouco do percurso desta gestora, pois enquanto mulher negra, periférica, nascida e criada na comunidade, filha de um pai funcionário público e de uma mãe dedicada à criação e à educação de seus doze filhos, muitas dificuldades foram vividas, bem como os silenciamentos, entretanto nunca se pensou em abandono, sobretudo dos estudos, apesar dos inúmeros obstáculos que se ergueram ao longo dessa caminhada, a exemplo da difícil conciliação entre estudo no turno noturno em uma escola pública e um dia inteiro de trabalho.

Nesse percurso, decorreu-se uma graduação, também no turno noturno em uma universidade particular, cursada por meio de bolsas de estudos (crédito educativo), então, acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da EJA e as dificuldades de alguns docentes em ministrar aulas falam um pouco do trajeto pessoal desta gestora. Essa vivência foi suficiente para que nessa caminhada, esta gestora se visse impulsionada a buscar recursos que possam sanar ou amenizar alguns problemas que professores e estudantes enfrentam no espaço escolar.

Faz-se necessário assim compreender que a complexidade do universo educacional não permite que a condução de uma escola seja responsabilidade somente de uma pessoa, apesar de, em muitos casos, essa responsabilidade estar pousada sobre a figura do gestor escolar. Nesse sentido, conforme Amorim (2017, p. 50) “[...] o dirigente passa a atuar como sendo um coordenador da inovação, destacando os compromissos, as atribuições dos participantes,

colocando-se como sendo um articulador da busca de soluções inovadoras no ambiente educacional".

Para Almeida (1999), é preciso consolidar uma forma de mudança que ajude a promover o desenvolvimento de competências e de habilidades de aprender a aprender, de aprender a conviver, de aprender a ser, de forma que cada aluno possa reconstruir o conhecimento. Destarte, é de crucial importância que os cursos de formação incorporem aspectos pedagógicos que contribuam para que o professor possa construir as condições necessárias às mudanças de sua prática, no seu local de trabalho.

Contudo, Arroyo (2006, p. 17) salienta que "[...] a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA. O autor ainda ressalta que não se tem no Brasil uma tradição de formação de professores nem parâmetros sobre o perfil desses profissionais. Dessa forma, erige-se o desafio de se construir o perfil do educador e da sua formação. Esse autor acrescenta ainda que:

Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. Normalmente nos cursos de Pedagogia o conhecimento dos educandos não entra. A Pedagogia não sabe quase nada, nem sequer da infância que acompanha por ofício. Temos mais carga horária pra discutir e estudar conteúdos, métodos, currículos, gestão, supervisão, do que para discutir e estudar a história e as vivências concretas da infância e da adolescência, com o que a pedagogia e a docência vão trabalhar. Em relação à história e às vivências concretas da condição de jovens e adultos populares trabalhadores as lacunas são ainda maiores (Arroyo, 2006, p. 22).

Destaca Arroyo (2006) a importância de reconhecer e compreender a complexidade dos jovens e adultos que participam da EJA, ressaltando que esses estudantes não são apenas indivíduos genéricos, mas sim pessoas com identidades distintas, detentores de histórias pessoais, de diferentes tonalidades de pele e experiências étnico-raciais e sociais variadas.

Chama a atenção Arroyo (2006) para o fato de que, muitas vezes, os currículos e os programas de formação de educadores não consideram adequadamente a diversidade e as particularidades desses educandos. Ele tece críticas aos cursos de Pedagogia no sentido de que há uma ênfase maior em discutir conteúdos teóricos, métodos de ensino, gestão escolar e supervisão, em detrimento do entendimento das vivências reais e da história dos educandos. Isso

inclui a infância, a adolescência e, especialmente no contexto da citação, a condição de jovens e adultos populares trabalhadores.

Ao trazer as questões de raça e gênero para esta reflexão, pode-se inferir que essas dimensões também são cruciais para entender a experiência e a identidade desses jovens e adultos na educação. As experiências e desafios enfrentados por indivíduos de diferentes origens étnico-raciais e identidades de gênero desempenham um papel significativo na forma como eles se envolvem no processo de aprendizagem na EJA. Portanto, é essencial que os educadores estejam cientes desses aspectos e possam integrá-los de forma sensível e inclusiva em sua prática pedagógica.

Cita Soares (2005) que a precariedade da formação dos professores de EJA, em muitos casos, está relacionada à ausência de formação específica nos cursos de graduação. Para esse autor, “[...] a formação de um profissional voltado para as necessidades dos sujeitos jovens e adultos nos últimos anos, tem-se colocado como questão central nos debates sobre o tema”. Esse autor complementa o argumento de Arroyo (2006) ao enfatizar que ainda há uma fragilidade na formação dos professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA), enfatizando que, em muitos casos, essa debilidade está diretamente ligada à falta de formação específica durante os cursos de graduação. A formação de profissionais aptos a atender às necessidades dos jovens e adultos tem-se tornado uma questão central nos debates sobre o tema nos últimos anos.

Ao unir as ideias de Arroyo (2006) e Soares (2005), percebe-se que a formação de educadores na EJA não apenas carece de uma base teórica sólida, como também negligencia a compreensão das vivências reais e das complexidades dos jovens e adultos que fazem parte desse contexto educacional. Essa falta de preparo específico pode resultar em práticas pedagógicas inadequadas e na exclusão de aspectos cruciais, como as diferenças de raça, gênero e trajetórias socio étnico-raciais.

As deficiências na formação inicial de professores têm levado a uma oferta cada vez maior de cursos de formação continuada. Por outro lado, muitos cursos acontecem fora do local de trabalho dos professores, o que constitui um fator de não adesão, e não levam em consideração a realidade das escolas nas quais esses professores atuam. Isso acaba por dificultar a reflexão sobre os seus contextos escolares e sobre as necessidades dos sujeitos jovens e adultos com os quais trabalham. Nesse contexto, Nóvoa (1991, p. 30) afirma que:

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se es-

truturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Tendo em vista o exposto anteriormente, este texto visa à realização de uma pesquisa-formação multirreferencial, materializada em entrevistas – por meio de formulários e questionários – realizadas junto ao corpo docente, que estará vivenciando encontros formativos interventivos para a apropriação e a resignificação dos métodos e estratégias pedagógicas desenvolvidas junto à EJA, sem, no entanto, propor uma dicotomia entre a ação de conhecer e a de atuar, própria das pesquisas ditas “aplicadas”. O foco está tão somente no desenvolvimento de uma formação continuada dos professores da EJA durante os horários de planejamento coletivo, promovendo a reflexão sobre as práticas realizadas por esses profissionais.

Para além da atualização e do aperfeiçoamento das propostas para a EJA contidas no Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino em estudo, é parte fulcral desse propósito a superação das fragilidades observadas no cotidiano escolar. Na pesquisa-formação, o pesquisador é coletivo, não se limita a aplicar saberes existentes; as estratégias de aprendizagem e os saberes emergem da troca e da partilha de sentidos de todos os envolvidos, conforme salienta Freitas (2002, p. 24 - 25):

Assim, concebem-se os sujeitos da pesquisa-formação como seres humanos que tem voz. Da mesma forma, percebe-se que “[...] a linguagem não é utilizada como ‘meio’. É reconhecida como matéria-prima” (Ardoino, 2003, p. 93). Isso posto, parte-se do princípio de que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa formam e se formam, contribuindo para seus percursos científicos itinerantes, sustentados por uma prática da pesquisa acadêmica, muitas vezes, articuladora da teoria e da prática.

Também se espera contribuir para o fortalecimento dos momentos de discussão coletiva em busca de soluções para problemas enfrentados na referida escola, levando em consideração que estão ocorrendo mudanças nos diferentes cenários educativos, nos modelos educacionais e nas relações humanas que se desenvolvem nas escolas e fora delas. Isso se torna imperativo para a superação, o quanto antes, de uma situação apontada por Soares (2005, p. 30), qual seja:

Os jovens e adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos, histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas.

Resgatar a função social da escola é tarefa de todos os atores do processo educativo; e adotar diretrizes e buscar estratégias eficientes para que Unidade Escolar cumpra essa função devem ser as orientações primazes de qualquer gestor educacional, o qual precisa desenvolver não somente competências administrativas, mas também de liderança. Nesse ínterim, ao gestor cabe a confluência de habilidades, competências e talentos de todos os atores envolvidos nesse processo, sobretudo do corpo docente (Libâneo, 2004). Portanto, atuar ativamente na construção de uma proposta inovadora que supere a tradição da exclusão escolar dos sujeitos da EJA deve ser compromisso de todos e, nesse processo, o gestor tem importante papel articulador.

A **pergunta** de pesquisa desta dissertação é: **quais os instrumentos necessários ao gestor escolar para contribuir de forma colaborativa e participativa para a atuação docente junto à Educação de Jovens e Adultos, tomando a formação continuada em serviço como aporte à fomentação e à potencialização de práticas e espaços coletivos, interventivos e significativos?**

Diante dessa questão, o **objetivo principal** é identificar quais os instrumentos são necessários ao gestor escolar para contribuir de forma colaborativa e participativa para a atuação docente junto à Educação de Jovens e Adultos, tomando a formação continuada em serviço como aporte à fomentação e à potencialização de práticas e espaços coletivos, interventivos e significativos. Além disso, visa-se: compilar estudos e literaturas recentes que interseccionem o papel da gestão escolar, a formação continuada docente e a Educação de Jovens e Adultos, a fim de conferir fundamentação teórica à pesquisa; traçar um perfil do corpo docente que atua junto à EJA, no intuito de identificar as carências e as potencialidades para um projeto didático mais eficiente; experimentar a formação docente em exercício sob uma perspectiva colaborativa e interventiva, com vistas à construção de espaços crítico-reflexivos, cotejando as suas percepções frente às intervenções pedagógicas em torno da EJA em uma unidade escolar da Rede Estadual de ensino em Salvador, possibilitando a reflexão-ação-reflexão sobre as fragilidades teóricas, metodológicas e práticas e sobre o fortalecimento de suas potencialidades.

Para tanto, no que se refere aos **procedimentos metodológicos** esta dissertação também se materializou por uma **pesquisa participante** de cunho descritivo e natureza qualitativa, cuja coleta de dados fez-se por meio de **questionários (perfil socioacadêmico) e de entrevistas semiestruturadas** junto a **12 (doze)** professores que atuam na EJA do Colégio Estadual Assis Chateaubriand, localizado no bairro de São Caetano, em Salvador-Ba. A análise dos dados se fez pelo cruzamento das respostas dos informantes com o arcabouço teórico usado na composição literária, visando à captação dos instrumentos pedagógicos mais contributi-

vos à *práxis* junto à EJA e, por conseguinte, buscando fundamentar as estratégias de combate aos obstáculos e potencialização de medidas afirmativas.

Este constructo está organizado da seguinte forma: Introdução; a segunda seção – Educação de Jovens e Adultos, Gestão Escolar e Formação Docente: trajetórias, configurações e enfrentamentos – dedica-se à abordagem sobre a EJA, seu histórico, seu suporte legal e suas configurações na contemporaneidade, sobre os percursos da gestão escolar e sobre a formação docente continuada; a terceira seção – Formação Docente em Exercício: uma pesquisa participante traz os resultados de uma análise desses dados por meio do cruzamento com a literatura selecionada: a seção final – Considerações Finais – resgata os objetivos traçados, assinalando os pontos altos e baixos da pesquisa empreendida.

## **2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE**

Dentre os desafios que se erguem à prática pedagógica, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) compreende uma reflexão para além da escolarização de pessoas ou da simples conferência de habilidades de leitura e escrita, trata-se de um fazer pedagógico engendrado ao resgate de uma cidadania perdida. Sabe-se que essa modalidade de ensino figura vieses de idas e vidas, de interrupções e reconstruções, de abandonos e retomadas, de percursos e vivências; e lançar um olhar mais cuidadoso sobre esse processo – de um breve histórico à identificação de coeficientes de abandono e de retomada – é o objetivo desta seção.

### **2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DOS CONCEITOS, DOS PERCURSOS HISTÓRICOS, SOCIOPEDAGÓGICOS, MARCOS LEGAIS E DOS ENFRENTAMENTOS**

#### **2.1.1 Dos Conceitos**

É sabido que a educação de adultos remota do período colonial, das empreitadas catequéticas promovidas pela Companhia de Jesus, seguidas de outros empreendimentos educacionais que, ao longo dos séculos, marcaram essa proposta pelas suas funcionalidades – adestradoras, segregadoras, excludentes, assistencialistas, reparadoras, equalizadoras, qualificadoras (esse percurso histórico será descrito em seção mais adiante). A conceituação da educação de adultos perpassa pela confluência de teorias, estratégias, orientações e modelos organizacionais dirigidos à interpretação, direção e gestão de processos de instrução, em perspectivas individuais e coletivas nas mais diferentes fases da vida, independentemente do tempo e da fase escolar tida como convencional (Frederighi; Melo, 1999).

Uma vez que foram muitos os projetos coletivos em torno da educação de adultos, especialmente no tocante à ideia de reforma social, sua conceituação incide em uma prerrogativa na contemporaneidade em face da necessidade do ocidente de sistematizar a educação escolar. Dessa maneira, em princípio, se ultrapassada a idade escolar social e politicamente prevista, deve-se compreender essa modalidade como sendo um percurso educativo continuado voltado às pessoas jovens e adultas com o intuito de oportunizar-lhes aprendizagens que ve-

nham a atender às suas necessidades técnicas, profissionais, pessoais (Melo, 2016). Assim, pode-se assentir que:

[...] a Educação de adultos compreende tanto a educação formal como a educação contínua, as aprendizagens não-formais e toda a gama de aprendizagens informais e esporádicas disponíveis nas sociedades educativas e multiculturais que souberam reconhecer o valor dos processos formativos, quer baseados na teoria, quer baseados na prática (Melo, 1998, p. 20).

Com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em vista da especificidade da educação de adultos em meio ao amplo campo educacional, viu-se a importância de uma definição desse conceito (Guedes; Loureiro, 2016). Assim, pode-se atribuir a essa modalidade a seguinte designação:

[...] o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente (UNESCO, 1976, p. 4).

Embora se entenda que há uma prerrogativa econômica, política e social, a educação de jovens e adultos demanda um tratamento contextual, alinhado a uma proposta emancipadora, crítico-reflexiva sobre a realidade que enreda os sujeitos aprendentes, sem deixar de considerar os desafios e perspectivas de seu território (Freire, 1992). É estritamente necessário que as propostas educativas possibilitem novos olhares e percursos de desconstrução, de embate, de subversão à propensa ideologia dominante, porque uma pedagogia da autonomia reside na emancipação, no enfrentamento e na não conformação aos fatos (Freire, 2011).

De forma ampla, conforme salienta Carvalho (2007), pode-se dizer que a educação de adultos, sob a égide da compensação, abrange a alfabetização, o letramento, a formação profissional e técnica, a educação continuada e permanente, a educação popular, social, cultural. De modo complementar, Almeida (2014) assinala também como abrangência dessa modalidade a educação informal, a qual se encarrega da formação social do indivíduo, dadas às suas vivências para além do processo de escolarização.

A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática (UNESCO, 1998, p.16).

Assente-se, dessa maneira, que, além de englobar as estruturas formais, não-formais e informais de educação para adultos, na Conferência de Hamburgo, “[...] a cooperação e a solidariedade internacionais devem reforçar um novo conceito da educação de adultos, que seja, simultaneamente, holístico para abarcar todos os aspectos da vida e transestorial para incluir todas as áreas de atividade cultural, social e econômica” (UNESCO, 1998, p. 37). No percurso dessa construção conceitual, erigiu-se importante revisitar a história da educação de jovens e adultos para dimensionar o valor histórico e social dessa modalidade de ensino, objeto de abordagem da seção que segue.

### **2.1.2 Breve histórico da EJA no Brasil**

Ao lançar um olhar para o passado, percebe-se que, no Brasil, a educação voltada ao público adulto, segundo alguns autores (Matos, 1958; Cunha, 1980; Manacorda, 1989; Saviani, 2006, 2011; Souza, 2007; Casimiro, 2007;), remota do período de colonização, quando das missões capitaneadas pela Companhia de Jesus. Instaurado o cenário da Contrarreforma, essa Companhia (1534) erigiu-se das ideias de Inácio de Loyola (1491-1556), foi instituída por bula papal em 1540 pelo rei de Portugal D. João III (Matos, 1958), orientada pelo Padre Manoel da Nóbrega e instaurada no Brasil em 1549 com a chegada do primeiro governador-geral Tomé de Souza que veio acompanhado por jesuítas (Ferreira Junior, 2010; Melo, 2012).

O processo de colonização abarca, de forma articulada, mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três movimentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e a exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizadores das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores (Saviani, 2011, P. 29).

O objetivo primaz dessa ordem religiosa consistia na difusão de teorias legitimadoras do processo de usurpação colonial, influenciando consideravelmente na dominação de povos por-

quanto operacionalizavam a cristianização – pela positivação de valores cristãos ratificados pelo Concílio de Trento (1545- 1563) – e a ressocialização desses, integrando-os como mão de obra servil (Cunha, 1980; Ferreira Júnior, 2010). Aos jesuítas cabia a promoção de um processo de conversão/catequização/doutrinação dos nativos brasileiros, introduzindo-lhes a alfabetização pela enculturação da tradição e dos costumes, pela instrução intelectual em sua dimensão formal-instrumental e concreta e pela aprendizagem de ofícios (Manacorda, 1989).

Dava-se aí a implantação de doutrinas, dos modos de agir, de pensar, de saber à tímica dos colonizadores, cuidadosa e acintosamente organizados por uma ideologia de dominação e subalternização que até hoje se reverbera por entre as comunidades menos privilegiadas. Assim, por meio de uma “pedagogia brasílica” – “[...] uma pedagogia nascida das condições existentes e não propriamente da fidelidade aos dogmas e preceitos da Companhia de Jesus” (Ferreira Júnior, 2010, p. 21) –, os jesuítas orquestraram a educação de indígenas e de colonos (de classes abastadas) de maneira instrucional, estabelecendo desde já os níveis de instrução e os acessos, posto que, a estes eram garantidos ensinamentos superiores, e àqueles, os rudimentos da língua e os ofícios, destaca Saviani (2011).

[...] o plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava em um lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra) (Saviani, 2011, p. 43).

Dessa maneira, à guisa de ilustração, a educação no Brasil foi forjada a partir da colonialidade de poder; das trajetórias oficiais às não oficiais, a violência simbólica sempre marcou o processo de escolarização de jovens e adultos, posto que esse se fez por meio da institucionalização e legitimação de exclusões. Entende-se por violência simbólica o processo de perpetuação e imposição de uns valores culturais em detrimento de outros por vias psicológicas, podendo ser manifestada também pela violência física (Bourdieu; Passeron, 1990).

Esses sociólogos franceses discorrem sobre os sistemas simbólicos que se erigem como universais, a exemplo da cultura (em cena, a cultura do colonizador europeu), que, de maneira arbitrária, mas cuidadosamente orquestrados e legitimados por aparelhos ideológicos do estado (Althusser, 1973), põem-se dominantes, logo, acabam sendo naturalizados. Dessa maneira, os dominados/colonizados sequer se percebem como tais e, por conseguinte, veem-se incapazes de evitar esse processo de dominação/subalternização, de subverter essa ordem ou

até mesmo de se verem como vítimas desse sistema simbólico de violência (Bourdieu; Passeron, 1990).

Do apogeu da Companhia de Jesus à ascensão do Marquês de Pombal (1759), que se encarregou de promover a expulsão dos jesuítas tanto de Portugal quanto de suas colônias, a exemplo do Brasil, decorreram pouco mais de dois séculos (Casimiro, 2007; Ferreira Júnior, 2010), e as violências simbólicas se perpetuaram e se multiplicaram dentro das estruturas educacionais. O engodo da laicidade passou a vigorar entre as propostas e reformas curriculares, como se os séculos de aculturação, de silenciamento, de apagamento e de epistemicídio<sup>2</sup> pudessem ser suplantados por decreto; ledo engano, a pedagogia jesuíta estava nas raízes, apregoada em modos, em saberes, em fazeres, em pensares.

É importante lembrar que a presença dos negros na história da educação no Brasil é igualmente marcante, porém, muitas vezes, relegada ao silêncio. Durante o período colonial, milhares de africanos foram usurpados de sua terra e deslocados como escravizados, trazendo consigo línguas, culturas e sistemas de conhecimento ricos e diversos (Césaire, 2020). Contudo, o acesso à educação formal era severamente negado a essa população, que foi submetida a um regime brutal de trabalho. A resistência dos negros escravizados incluiu, de forma muitas vezes clandestina, a preservação e a transmissão de seus próprios saberes e tradições, criando assim formas alternativas de educação e aprendizado (Maldonado-Torres, 2020).

Essa contribuição, muitas vezes negligenciada, é uma parte crucial da rica tapeçaria da educação no Brasil, que merece ser reconhecida e celebrada. Essa adição ajuda a contextualizar a contribuição dos negros para a história da educação no Brasil e destaca a importância de reconhecer suas experiências e saberes na narrativa educacional do país.

Do período colonial (século XVI) ao período de redemocratização do Brasil (1985), as políticas e as práticas de educação engendraram-se à tímica da colonialidade, porquanto as principais reformas educacionais perpetradas ao longo desses séculos enredaram-se em favor de uns grupos sociais em detrimento de outros. De Benjamin Constant (1890) – Primeira República – às Leis de Diretrizes e Bases (1961, 1971, 1996), muitas mudanças foram implementadas – na organização, na seriação, na instrumentalização, na certificação –, contudo, conforme salienta Melo (2012, p. 9), essas reformas sempre estiveram a favor de determinada parcela da população, em vista da manutenção de seu *status quo*.

---

<sup>2</sup> Epistemicídio é um verbete cunhado pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos para explicar o processo colonizatório europeu de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não assimiladas pelo “saber” ocidental, reflexo da dominação imperialista da Europa sobre povos nativos da América, de África e outros continentes.

Vale pontuar um marco na EJA do século XIX: o decreto 7.031 de 6 de setembro de 1878 que instituía a criação de classes no turno da noite para homens analfabetos – “[...] Crêa cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primaria do 1º grau do sexo masculino do município da Côrte” (Brasil, 1878). Por mais que essa iniciativa tenha representado um pequeno avanço no acesso de pessoas analfabetas a uma oportunidade de escolarização, pouco tempo depois, em 9 de janeiro de 1881, é decretada a Lei Saraiva – Lei 3. 029 (Brasil, 1881), apoiada, inclusive, por Ruy Barbosa, que assevera: “[...] os analfabetos são considerados, assim, como crianças, incapazes de pensar por si próprios” (Stepahnou; Bastos, 2005).

Nesse sentido, pode-se pontuar que, em concordância com o pensamento dos parlamentares da época, mais uma vez a alfabetização de jovens e adultos é acionada por uma política assistencialista, que a coloca à margem da agenda pública, posto que “[...]o analfabeto assemelha-se a uma criança que precisa de ajuda para tirá-la das trevas. Ou alguém que precisa de carta de alforria, porque o analfabetismo é visto como uma espécie de escravidão” (Di Pierro; Galvão, 2002, p. 52).

Mais um engendro político de promoção da segregação social, de exclusão, atribuição de incapacidades e de desvalorização dos saberes prévios de crianças e adultos. Normativa essa que delimitou o acesso ao voto às pessoas alfabetizadas, excluindo boa parte da população brasileira – analfabeta –; segundo o primeiro Censo Demográfico, realizado em 1878, o analfabetismo acometia mais 82% dos brasileiros acima de 5 anos de idade (Leão, 2012; Haddad; Di Pierro, 2000).

A esse respeito, Holanda (1997) apregoa:

[...] sem educação popular não se podem esperar boas eleições; sem boas eleições não se pode esperar regime representativo; sem regime representativo não haverá democracia; sem democracia é escusado querer que a Coroa não intervenha no processo político; por conseguinte, torna-se inevitável o poder pessoal sem educação popular (Holanda, 1997, p.188).

Há de se pontuar que, por meio da segregação, da exclusão, da discriminação, das omissões e da fragilização da educação brasileira ao longo dos séculos, uma classe permaneceu à margem do Estado de direito: a trabalhadora; estando-lhe reservadas as faltas – de acesso à saúde pública, à educação de qualidade, à moradia digna, à segurança alimentar (Melo, 2012). A precariedade das políticas públicas para a educação no Brasil encontra suporte na unilateralidade e na obsolescência de práticas ainda alinhadas à lógica colonialista, carregadas por uma ideologia de cerceamento de subjetividades.

Na alvorada do século XX, o analfabetismo tornou-se alvo de mobilização social com o objetivo de erradicá-lo; assim, no intuito de aumentar o acesso à escolarização da população mais carente, foram criadas instituições escolares nas principais capitais a partir do decreto 7.566 (BRASIL, 1909). Já em franca expansão na Europa, a Segunda Revolução Industrial só chegou ao Brasil na metade desse século, tornando a busca por mão de obra que suprisse as demandas da industrialização, na tentativa de vencer a condição de agroexportador que figurava no país frente à economia mundial (Stepahnou; Bastos, 2005).

Foi na Revolução de 1930 (Golpe de 30) que as reivindicações por políticas de alfabetização e profissionalização passaram a pressionar o governo; os ideais da Escola Nova emergem e, em 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação, prevendo a extensão a pessoas adultas do ensino primário integral e gratuito. Em 1938, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) foi criado, cujas pesquisas resultaram na fundação, em 1942, do Fundo Nacional do Ensino Primário que objetivava a ampliação e inclusão do Ensino Supletivo para adultos e adolescentes (Medeiros, 1999; Stepahnou; Bastos, 2005).

Mais adiante, aquele modelo agroexportador passou a ser paulatinamente substituído pelo modelo de importações, alavancado pelos governos populistas que se sucederam – Vargas, Kubitscheck, Quadros e Goulart – o que acabou por colocar o Brasil como um dos centros econômicos e, por conseguinte, de decisões políticas. Entre as décadas de 1950 e 1960, surgem as ideias de uma pedagogia de libertação, liderada por Paulo Freire, que influenciou muitos movimentos sociais pela educação que valorizavam os saberes populares, a exemplo: “Movimentos de educação de Base” (1961-CNBB), Centros Populares de Cultura (CPC’s), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de Pé no Chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal) (Medeiros, 1999).

A “educação popular”, proposta por Freire, expandiu-se por todo o território nacional, sobretudo no que se refere à educação de adultos, tratava-se de uma pedagogia alicerçada na aceção dos saberes prévios do educando, considerando-o possuidor de conhecimentos, vivências e experiências fundamentais à aprendizagem significativa e libertadora (Streck; Rosa, 2019). Segundo esse filósofo-educador pernambucano, desde que “temas geradores” fossem acionados, o sujeito aprendiz podia desenvolver sua consciência crítica acerca da realidade que o cercava, sendo possível ainda que ele pudesse se perceber em dada posição, dispor-se a enfrentamentos, caminhar para a libertação e necessária transformação de sua realidade, do mundo (Freire, 1987). A alfabetização não se limita à aprendizagem de habilidades de leitura e escrita, ela representa muito mais, pois:

Aprender a ler e a escrever é aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto numa relação dinâmica vinculando linguagem e realidade e ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la (Freire, 1987, p. 112).

Necessário se fazer um adendo a esse percurso histórico acerca das contribuições de Freire ao processo de construção de uma educação para adultos no Brasil: sua proposta educacional buscava a convergência de diferentes correntes de pensamento de maneira tanto dialógica quanto contributiva. Diferentemente do que se pregava pelos perseguidores de sua pedagogia, em vez que segregar e excluir, propunha-se “[...] criar laços, interligar as categorias da história, da política, da economia, de classe, gênero, etnia, pobre e não pobres” (Gadotti, 2007, p. 23).

Como se pode perceber a bandeira freireana trouxe à tona a valorização da cultura do povo, sobretudo pela aprovação do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), que teve a sua difusão impedida pelo Golpe de 1964/Golpe Militar, que toma o controle dos programas educativos e, de forma massiva, lança, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que se expandiu por todo o país (Beluzo, M. F.; Toniosso, 2015). Empenhado politicamente em destituir do sujeito aprendente a sua capacidade de criação, de produção de conhecimentos, o MOBRAL tornou-se conhecido por suas ideias de responsabilização do analfabeto não só por sua condição quanto pelo estado de subdesenvolvimento do país (Stepahnou; Bastos, 2005).

Esse programa limitou o processo de alfabetização à leitura e à escrita técnica, sem qualquer intuito de letramento; a proposta já estava fadada ao insucesso desde à sua criação, vez que o sujeito aprendente é um ser histórico, dinâmico e forjado às experiências que tem ao longo da vida, e isso implica pensar e transformar sua realidade, ou seja, não se limita a aquisição de meras habilidades técnicas (Stepahnou; Bastos, 2005). As lacunas abertas pelo MOBRAL acabaram por refletir o movimento de desmonte da educação pública no Brasil, devidamente perpetrado pela ditadura militar ao longo de duas décadas, na tentativa de esfacelar quaisquer iniciativas de enfrentamentos de subalternização, acionadas pela pedagogia libertária de Freire (Beluzo, M. F.; Toniosso, 2015; Streck; Rosa, 2019).

Assim, com a chegada da Nova República com as “Diretas Já” (1984), em 1985, ao mesmo tempo em que se punha fim à ditadura, também se cessava aquele programa de alfabetização, dando lugar à Fundação Educar (extinta na década de 1990), que pouco ou nada fez em favor da EJA.

Entre guerra e golpes, o mundo viu a necessidade de se discutir acerca das consequências de uma educação que de maneira tanto estatística quanto complexa vem refletindo falhas na constituição de uma humanidade para a paz, assim, ao longo de 60 anos, foram discutidas formas de compensar, reparar e reestruturar a educação de adultos. Esse movimento se materializou por conferências internacionais as CONFINTEAS - Conferência Internacional de Educação de Adultos e marcos legais, objetos de descrição da seção seguinte.

### 2.1.3 Das conferências e dos marcos legais da EJA no Brasil

#### 2.1.3.1 Das CONFINTEAS

Posto em análise o histórico da educação de jovens e adultos, há de se considerar que, necessariamente, essa modalidade antecede a própria educação de crianças, dadas as circunstâncias históricas, econômicas, sociais e políticas que demandaram aquele viés educacional (Quintas, 2008). Por força de acontecimentos vergonhosos praticados pela humanidade, haja vista as Grandes Guerras que se sucederam e, por muito tempo, outras ficaram latentes e até foram deflagradas ao longo do século XX, movimentos sociais de cunho nacional internacional perceberam a importância de rever a formação de adultos, considerando toda a complexidade, amplitude e reverberações para o século que estaria por vir.

No intuito de discutir e analisar as políticas estabelecidas para a modalidade de educação de adultos, entre 1949 e 2009, foram realizadas seis conferências nos seguintes países: Dinamarca (1949), Canadá (1963), Japão (1972), França (1985), Alemanha (1997) e Brasil (2009). A seguir, serão descritas brevemente esses acontecimentos e as contribuições resultantes desses encontros, *a priori*, resumidas no Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1** – Síntese das temáticas e países organizadores das CONFINTEAS.

CONFINTEAS	ANO	LOCAL	
I	1949	Dinamarca (Elsinore)	Educação de pessoas adultas como instrumento de resistência ao totalitarismo e difusão de cultura de paz. Incentivo às campanhas de alfabetização nos países considerados “atrasados”.
II	1960	Canadá (Montreal)	Papel do estado na promoção da EJA. Educação de adultos como parte do sistema educacional, com função remedial.
III	1972	Japão (Tóquio)	Alfabetização. Educação permanente (Relatório Faure: Aprender a ser).

IV	1985	França (Paris)	Educação permanente. Declaração sobre o direito a aprender. Papel do Estado e das ONGs.
V	1997	Alemanha (Hamburgo)	Aprendizagem ao longo da vida como instrumento de fomento à participação dos cidadãos na promoção do desenvolvimento sustentável com equidade.
VI	2009	Brasil (Belém)	Chamada à responsabilidade dos países em implementar a agenda de Hamburgo. Alargamento do conceito de alfabetização.

Fonte: Ireland, T. D. (2013).

Precedida por um encontro de especialistas internacionais em novembro de 1948, a I Conferência sobre Educação de Adultos foi realizada no ano subseqüente – 1949 – em Elsinore na Dinamarca e reuniu 106 delegados, 21 organizações internacionais e 27 países para discutir a educação de adultos sob uma perspectiva moral, já que a escola não se mostrou suficiente para a formação de adultos para a paz, considerando as guerras que se sucederam em anos anteriores. Discutiu-se a importância de uma educação que formasse pessoas que fossem capazes de reconhecer a importância dos Direitos Humanos e os respeitassem, levantando a proposta de uma educação para além dos muros da escola, uma educação continuada para jovens e adultos. Sob a recomendação de serem preparados documentos de trabalho pelo Secretariado da UNESCO e relatórios pelos delegados nacionais, a I CONFINTEA elencou as seguintes considerações:

Os conteúdos da Educação de Adultos estivessem de acordo com as suas especificidades e funcionalidades; Fosse estabelecido uma educação aberta, sem pré-requisitos; Os problemas das instituições e organizações com relação à oferta precisariam ser debatidos; averiguassem os métodos e técnicas e o auxílio permanente; A educação de adultos seria desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos; Se levasse em conta as condições de vidas das populações de modo a criar situações de paz e entendimento (UNESCO, 1949).

Já na II CONFINTEA, realizada em Montreal (1960), no Canadá, o destaque foi a atribuição à Educação de Adultos como uma continuação da educação formal e a educação de base ou educação comunitária; entraram como pauta dessa conferência: a necessidade de ajuda aos países em desenvolvimento; as transformações de países em rápida industrialização e urbanização; os múltiplos papéis sociais exercidos pelas mulheres; o futuro dos jovens. Visando à erradicação do analfabetismo no mundo, a II CONFINTEA recomendou a elaboração de planos estratégicos com esse propósito, bem como a criação de sistemas educacionais que abarcassem os quadros profissionais de educadores de adultos.

Os efeitos dessa segunda conferência materializaram-se na Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos, que passou a englobar as discussões acerca do crescimento da população mundial, do avanço tecnológico, dos processos de industrialização, entre outras latências que alocavam a educação de adultos como desafios e tarefa mundial (Gadotti; Romão, 2011).

Realizada em Tóquio, no Japão, a III CONFINTEA (1972) contou com a presença de 82 Estados-membros, 3 Estados na categoria de observador, 3 organizações pertencentes às Nações Unidas e 37 organizações internacionais; os temas geradores sobre a Educação de Adultos e Alfabetização, Mídia e Cultura circularam sobre a aprendizagem ao longo da vida. Desse modo, a educação de adultos voltou a ser entendida como suplência da educação fundamental (Escola formal). O objetivo da educação de adultos era reintroduzir jovens e adultos, sobretudo os analfabetos, no sistema formal de educação de maneira suficiente e completa, o que levou à adoção de um conceito mais amplo sobre os sistemas de educação, inserindo tanto o ensino escolar como o extraescolar. A integralidade da educação torna-se prioridade e objeto primaz à democratização e ao desenvolvimento do indivíduo ao longo da vida e, por conseguinte, da sociedade, nas suas esferas política, econômica, social e cultural (Gadotti; Romão, 2011).

O relatório final concluiu que a educação de adultos é um fator crucial no processo de democratização e desenvolvimento da educação, econômico, social e cultural das nações, sendo parte integral do sistema educacional, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

Com a presença de 841 convidados de 112 Estados membros, agências das Nações Unidas, representantes da Santa Sé, representantes dos Movimentos Africanos para a Libertação Nacional, Congresso Nacional da África do Sul (ANC), *South West Africa's People Organization* (SWAPO), *Palestine Liberation Organization* (PLO), 12 representantes de organizações intergovernamentais, 59 representantes de ONG internacionais e 2 de outras instituições e fundações, a IV CONFINTEA aconteceu em 1985 em Paris (França) (Gadotti; Romão, 2011).

Marcada pela pluralidade de conceitos – alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica –, esse evento teve como tema principal “Aprender é a chave do mundo”. Ler, escrever, compreender o que se ler, problematizar, criar, imaginar e questionar a realidade que cerca o sujeito; essa é a compreensão do direito de aprender, destaque dessa conferência e maior desafio para a humanidade. Para tanto, compreendeu-se necessária a acessibilidade aos recursos educacionais, de modo que o estudante, com

qualidade, possa desenvolver adequadamente habilidades tanto individuais quanto coletivas (Gadotti; Romão, 2011).

Nesse sentido, Gadotti (2013) que a Conferência Mundial sobre educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, compreendeu que a alfabetização de jovens e adultos constitui a primeira etapa da educação básica, consagrando-a como parte inseparável da pós-alfabetização, ou seja, é parte indissociável das “necessidades básicas de aprendizagem”.

Em Hamburgo, Alemanha, foi realizada a V CONFINTEA (1997), que se encarregou de promover um movimento de preparação mundial com certa antecedência, após um amplo processo de consultas preparatórias, ocorridas nas cinco grandes regiões mundiais consideradas pela UNESCO, acrescidas da Consulta Coletiva as ONGs, das quais consolidaram relatórios para a Conferência Internacional (Ireland, 2000, p. 15). A aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade foi o tema da conferência, que contou com mais de 170 estados membros, 500 ONGs e cerca de 1300 participantes. Assim, através da liderança do ICAE e alianças com governos progressivos, erigiu-se uma intensa mobilização de ONGs e do movimento de mulheres (REPEM E GEO), que, mesmo sem direito a voto, estiveram engajadas.

Sendo primeiro país do hemisfério sul a sediar uma CONFINTEA, no alvorecer do século XXI, em 2007, o Brasil deu início à sua preparação para sediar a VI CONFINTEA – com cinco encontros regionais (Cidade do México, Seul, Nairóbi, Budapeste e Tunis); elaboração de relatórios nacionais e regionais; relatório global (o *Global Report on Adult Learning and Education* – GRALE); processos nacionais e regionais de mobilização promovidos por governos e sociedade civil. Em 2009, a conferência aconteceu em Belém do Pará e contou com a presença de 1.125 delegados de 144 países, 55 ministros e vice-ministros e 16 embaixadores e delegados permanentes da UNESCO (Gadotti, 2013; Rodrigues; Cavalheiro, 2015).

Com a meta da harmonização da aprendizagem e da educação de adultos a outras agendas internacionais de educação, bem como a sua integração às estratégias setoriais nacionais, a VI CONFINTEA foi marcada pelo reconhecimento da aprendizagem de adultos sob uma perspectiva ao longo da vida. Esse evento centrou-se ainda na avaliação sobre a implementação dos compromissos assumidos em 1997 e sobre os meios utilizados para assegurá-los e torná-los concretos.

Contaram como objetivos dessa conferência: promover o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos como um elemento importante e fator que contribui para a aprendizagem ao longo da vida, sendo a alfabetização a sua fundação; enfatizar o papel cruci-

al da educação e aprendizagem para a realização das atuais agendas internacionais de educação e desenvolvimento (EPT, ODM, UNLD, LIFE e DESD); e renovar o momento e o compromisso político e desenvolver as ferramentas para a implementação, a fim de passar da retórica à ação (Rodrigues; Cavalheiro, 2015).

Resultado de um longo processo de participação, de mobilização e de preparação nacional e internacional, no último dia da Conferência, foi assinado e aprovado o Marco de Ação de Belém, documento que constitui peça fundamental no longo processo de mobilização e preparação nacional e internacional, cujas recomendações oferecem uma diretriz para a ampliação do referencial de inclusão e equidade na busca de uma educação de jovens e adultos. São destaques desse marco diretrizes/eixos que possibilitaram a ampliação do referencial naquela perspectiva de uma educação de jovens e adultos, quais sejam: o Eixo Alfabetização; o Eixo Político; o Eixo de Governança; o Eixo de Financiamento; o O Eixo de Participação, inclusão e equidade; o Eixo da Qualidade; e o Eixo do Monitoramento da implementação do Marco de Ação de Belém (UNESCO, 2010; Rodrigues; Cavalheiro, 2015).

O Eixo Alfabetização erigiu-se como prerrogativa, dada à persistência e à escala do desafio dessa etapa e ao desperdício concomitante de recursos e potenciais humanos, demandando a ênfase em esforços para a redução dos níveis de analfabetismo do ano 2000 em 50% até 2015, objetivando a prevenção e o rompimento do ciclo da baixa escolaridade e criando um mundo plenamente alfabetizado (UNESCO, 2010). Destarte, o Brasil acabou por assumir alguns compromissos no que se refere ao Eixo Alfabetização, quais sejam:

- (a) desenvolver uma oferta de alfabetização relevante e adaptada às necessidades dos educandos e que conduza à obtenção de conhecimentos, capacidades e competências funcionais e sustentáveis pelos participantes, empoderando-os para que continuem a aprender ao longo da vida, tendo seu desempenho reconhecido por meio de métodos e instrumentos de avaliação adequados;
- (b) concentrar as ações de alfabetização nas mulheres e populações extremamente vulneráveis, incluindo povos indígenas e pessoas privadas de liberdade, com um foco geral nas populações rurais;
- (c) planejar e implementar a educação continuada, a formação e o desenvolvimento de competências para além das habilidades básicas de alfabetização, com o apoio de um ambiente letrado enriquecido (UNESCO, 2010, p. 2-3).

Da compreensão do Eixo Político, assumiu-se o compromisso de:

- (a) desenvolver e implementar políticas que contem com pleno financiamento, planos bem focados e legislação para garantir a alfabetização de adultos, a educação de jovens e adultos e aprendizagem ao longo da vida;

(b) desenvolver ou melhorar estruturas e mecanismos de reconhecimento, validação e certificação de todas as formas de aprendizagem, pela criação de referenciais de equivalência (UNESCO, 2010, p. 3).

Da percepção do Eixo de Governança, relacionam-se como compromissos os seguintes:

- (a) criar e manter mecanismos para o envolvimento de autoridades públicas em todos os níveis administrativos, de organizações da sociedade civil, de parceiros sociais, do setor privado, da comunidade e organizações de educandos adultos e de educadores no desenvolvimento, implementação e avaliação de políticas e programas de aprendizagem e educação de adultos;
- (b) promover e apoiar a cooperação intersetorial e interministerial (UNESCO, 2010, p. 3).

Sobre o Eixo de Financiamento, os compromissos são:

- (a) acelerar o cumprimento da recomendação da V CONFINTEA de buscar investimentos de no mínimo 6% do PIB em educação, e buscar trabalhar pelo incremento de recursos na aprendizagem e educação de adultos;
- (b) expandir os recursos educacionais e orçamentos em todos os setores governamentais para cumprir os objetivos de uma estratégia integrada de aprendizagem e educação de adultos;
- (e) priorizar investimentos na aprendizagem ao longo da vida para mulheres, populações rurais e pessoas com deficiência (UNESCO, 2010, p. 3).

E o Eixo de Participação, inclusão e equidade, têm-se os compromissos a seguir:

- (a) promover e facilitar o acesso mais equitativo e participação na aprendizagem e educação de adultos, reforçando a cultura de aprendizagem e eliminando barreiras à participação;
- (b) prever e atender grupos identificados com trajetórias de carências múltiplas, especialmente no início da idade adulta;
- (c) apoiar o desenvolvimento da escrita e da leitura em várias línguas indígenas, desenvolvendo programas, métodos e materiais que reconheçam e valorizem a cultura, conhecimentos e metodologias indígenas (...);
- (d) apoiar financeiramente, com foco sistemático, grupos desfavorecidos (por exemplo povos indígenas, migrantes, pessoas com necessidades especiais e pessoas que vivem em áreas rurais), em todas as políticas e abordagens educacionais;
- (e) oferecer educação de adultos nas prisões, apropriada para todos os níveis (UNESCO, 2010, p. 4).

Do Eixo da Qualidade, assumem-se os compromissos de:

- (a) desenvolver critérios de qualidade para os currículos, materiais de aprendizagem e metodologias de ensino em programas de educação de adultos, levando em conta os resultados e as medidas de impacto;

- (b) reconhecer a diversidade e a pluralidade dos prestadores de serviços educacionais;
- (c) melhorar a formação, a capacitação, as condições de emprego e a profissionalização dos educadores de adultos (...);
- (d) elaborar critérios para avaliar os resultados da aprendizagem de adultos em diversos níveis;
- (e) implantar indicadores de qualidade precisos;
- (f) oferecer maior apoio à pesquisa interdisciplinar sistemática na aprendizagem e educação de adultos, complementada por sistemas de gestão de conhecimento para coleta, análise e disseminação de dados e boas práticas (UNESCO, 2010, p. 4).

E do Eixo do Monitoramento da implementação do Marco de Ação de Belém, são assumidos os compromissos:

- (a) investir em um processo para desenvolver um conjunto de indicadores comparáveis para a alfabetização como um continuum e para a educação de adultos;
- (b) colher e analisar regularmente dados e informações sobre participação e progressão em programas de educação de adultos, por gênero e outros fatores (...);
- (c) estabelecer um mecanismo de monitoramento regular para avaliar a implementação dos compromissos assumidos na CONFINTEA VI;
- (d) elaborar um relatório de progresso nacional para um balanço intermediário da CONFINTEA VI, coincidindo com o prazo da EPT e dos ODM de 2015;
- (e) apoiar a cooperação Sul-Sul (...) nas áreas de alfabetização de adultos, educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida;
- (f) monitorar a colaboração da educação de adultos em todos os campos de conhecimento e em todos os setores, como agricultura, saúde e emprego (UNESCO, 2010, p. 4-5).

Essas conferências foram fundamentais aos movimentos de deflagração, discussão, mobilização e implementação de ideias e de ações necessárias à legitimação e concretização da educação de jovens e adultos. No que se refere aos instrumentos legislativos, também há significativa importância em suas demarcações, assim, a seção seguinte vai se encarregar de sua abordagem.

### 2.1.3.2 Dos marcos legais

Entre 1988 e 2000, são instituídas as principais normativas entre os séculos XX e XXI para a EJA: a Constituição Cidadã (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) – lei 9394 (1996) e o Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000a) e a Resolução 01/2000 (Brasil, 2000b) – do Conselho Nacional de Educação –; esses dois documentos garantem à população brasileira o direito ao acesso e à permanência à escola e à educação, nas diversas moda-

lidades definidas. A Carta Magna assegura aos jovens e aos adultos o Direito Público Subjetivo ao Ensino Fundamental Público e Gratuito; a LDB integra a EJA à Educação Básica, garantindo-lhe flexibilidade de organização, aceleração de estudos e avaliação de aprendizagem conforme sua especificidade, inclusive extraescolares. Assim, enquanto conceito jurídico, na seção V, essa normativa assinala:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 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.

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 (Brasil, 1996).

Quanto aos Exames Supletivos, essa lei estabeleceu as idades mínimas de 15 e 18 anos para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e médio, respectivamente. O parecer e a resolução objetivaram a extinção do verbete supletivo. Trocam-se os nomes, extinguem-se verbetes, no entanto, a perspectiva da aceleração e de superficialização de um processo que se impõe como significativo permanecem, mais do mesmo.

A colonialidade figurou e ainda é marca indelével nas políticas e práticas pedagógicas no Brasil, mesmo em face de um amplo discurso de democracia, sabe-se que a história da educação brasileira é marcada pela ineficiência estatal e pela intermitente reprodução europeia – de modelos educacionais (Césaire, 2020). Além do modelo europeu, o Brasil foi influenciado por outros paradigmas educacionais no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), incluindo a adoção de abordagens pedagógicas oriundas de movimentos de educação popular, como a proposta de Paulo Freire, que valorizava os saberes prévios dos educandos e promovia a conscientização crítica.

Também foram implementadas políticas de alfabetização e profissionalização, bem como iniciativas de mobilização social para erradicação do analfabetismo. Por outro lado, durante a ditadura militar, houve a implementação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que se distanciou da abordagem freireana ao enfatizar a responsabilidade individual na superação do analfabetismo. Com isso, a EJA no Brasil foi influenciada por uma variedade de modelos educacionais, cada um com sua abordagem e enfoque específicos. E, a prerrogativa da importação de modelos também se faz presente, mormente pela perspectiva exemplar das instituições reformatórias (Fernandes, 2021).

Urgia uma proposta de decolonialidade para que as relações entre educação e o mundo do trabalho viabilizem pensamentos e prática de libertação, empoderamento e subversão à lógica colonialista de subalternidade da classe trabalhadora e periférica – objeto da Educação de Jovens e Adultos.

A aposta no conceito de decolonialidade, em relação com a educação popular, deve-se ao seu potencial crítico de denúncia dos distintos padrões de poder nascidos com a modernidade/colonialidade, como o capitalismo, o racismo, o patriarcado, a intolerância contra religiões minoritárias e sexualidades reprimidas, o preconceito contra sujeitos, saberes e culturas que se desviam da forma hegemônica de ser, pensar, sentir e agir (Neto, 2016, p.18).

Nesse contexto, Neto (2016) enfoca a importância da perspectiva da decolonialidade, em conexão com a educação popular, ressaltando que essa abordagem é valiosa por seu potencial crítico em expor diferentes estruturas de poder que surgiram no contexto da modernidade e da colonialidade. Essas estruturas incluem não apenas sistemas econômicos, como o capitalismo, mas também questões sociais profundamente enraizadas, como o racismo e o patriarcalismo.

Além disso, são mencionadas formas de intolerância contra minorias religiosas e repressão de sexualidades não-normativas, fazendo dessas e outras minorias alvo de preconceitos ao longo da história, meticulosamente operadas pelos aparelhos ideológicos do Estado. Sucedeu-se uma série de engendros de opressão e marginalização contra diferentes grupos sociais, formas de conhecimento e culturas que divergem do padrão considerado hegemônico em termos de comportamento, pensamento, emoção e ação (Maldonado-Torres, 2020). Esta abordagem busca, portanto, não apenas analisar, mas também confrontar e transformar essas dinâmicas de poder que têm uma influência significativa na educação e na sociedade em geral.

A proposta de uma Educação Popular foi ascendida já na pedagogia freireana, em vista da necessidade de se promover uma educação que estivesse alinhada às realidades da população mais carente e demandante do ensino público e gratuito (Ferreira; Campos, 2017). O cenário educacional, especialmente no que se refere à educação de adultos, demonstrava exaustão frente às políticas públicas inócuas, as quais ignoravam os contextos específicos de cada realidade e permaneciam letárgicas diante do avanço do analfabetismo entre a população mais carente no Brasil, acirrando ainda mais os processos de exclusão que sempre marcaram a EJA no Brasil. A esse respeito, Esteban (2007, p. 9) assinala:

[...] falar de fracasso e exclusão escolar obriga a referência às classes populares. Impossível discutir a escolarização das classes populares sem nos remetermos a uma longa história de fracassos diversos que, por múltiplos percursos, têm negado aos estudantes a possibilidade de ter a experiência do êxito, numa relação em que a escola se configure como um espaço significativo de ampliação de conhecimentos para todos. Entretanto, os processos instituídos com o sentido de ampliar o acesso à escola e de nela garantir a permanência dos alunos não expressam claramente o compromisso com a educação popular.

A educação passou a figurar-se como indicador de injustiça social, vez que, por sua precariedade – sob as mais diferentes nuances, não surtiam os resultados e desempenhos almejados; pauta recorrente entre os governos, mas de pouca efetividade no que se refere à mitigação das falhas, das lacunas, dos arremedos de educação para adultos que se viu ultrapassar os séculos. Partindo-se de uma análise dos atuais números relativos à educação no Brasil, é dos indicadores sociopolíticos e culturais do analfabetismo e dos enfrentamentos pedagógicos que a seção seguinte constrói a sua abordagem.

#### 2.1.4 Dos indicadores sociopolíticos e culturais do analfabetismo e dos enfrentamentos sociopedagógicos

A sociedade hodierna esgueira-se em ambivalências e adversidades tais que se torna cada vez mais dificultosa a sua leitura ou análise sem considerar toda a complexidade que a caracteriza (Correia; Rocha, 2022). Irrevogavelmente paradoxal, a conjuntura social brasileira prepondera-se em abismos desconcertantes, pois, ao figurar a 9ª posição do *ranking* entre as 32 economias mundiais no 1º trimestre de 2022, como justificar a manutenção de problemas

estruturais, a exemplo do analfabetismo que, em 2021, atingiu 2, 367 milhões de crianças entre 6 e 7 anos, sem falar em outras faixas etárias, na genderização ou pontuar a racialidade desses números, segundo o Censo Escolar 2021 (IBGE, 2021).

É desses números e dessa realidade contraditória que, em estudo recente sobre a Educação Popular no contexto da EJA, Correia e Rocha (2022, p. 26) levantam questionamentos e asseveram que “[...] a escola e a educação acabam produzindo um efeito contraditório às promessas de seu discurso emancipatório”. De sua análise sobre a desordem que vem marcando a educação de adultos no Brasil, essas autoras assinalam que há um esgotamento pedagógico nas fórmulas e propostas prontas, de que historicamente se serviu o sistema educacional, sem que haja verdadeiramente uma imersão na *práxis* de cada tempo e espaço.

No fim das contas a tal “Pedagogia do oprimido”, ascendida por Freire (1987) em finais do século passado, ainda não se faz estabelecida como paradigma no cenário educacional brasileiro, mesmo que essa ideia já tenha sido amplamente discutida, disseminada e confrontada nos mais diferentes espaços políticos – na universidade, nos meios de comunicação de massa, nas escolas, nos palanques etc. O alicerce desse percurso pedagógico de elucidação das circunstâncias ideológicas em que foi cunhada a educação popular desde o início do processo colonizatório do Brasil reside na construção de uma consciência sociocrítica dos sujeito da educação, para uma profícua atuação de emancipação, sem ele, não há libertação nem transformação.

A emancipação refere-se à conquista da liberdade, autonomia e independência. No contexto educacional discutido, ela associa-se ao protagonismo e ao empoderamento dos estudantes, em especial dos jovens e adultos periféricos e trabalhadores que, historicamente, foram marginalizados e tiveram acesso limitado à educação de qualidade. Destarte, a busca pela emancipação visa proporcionar a esses grupos a capacidade de tomar decisões informadas, participar ativamente da sociedade e ter controle sobre suas próprias vidas e destinos, tornando-os agentes ativos de sua própria educação e transformação social.

Ainda que o bordão contemporâneo – “Educar para transformar” –, dentre tantos outros ao longo das “políticas de governo” que o antecederam, caia em contradição (em face da manutenção de um arremedo de educação para adultos, que ainda se mantém sob a tímica da aligeiramento, do utilitarismo e da superficialização do processo de ensino e aprendizagem), é o que se tem para hoje. Por mais fértil que esse campo possa parecer, ainda são “frutos pecos” que predominam a “colheita”, haja vista os números relativos ao alfabetismo funcional.

Em cada dez brasileiros, três são considerados alfabetizados funcionais, o que corresponde a mais 67 milhões de brasileiros que são considerados incapazes de, mesmo sabendo

ler, entender e interpretar textos e/ou ideias e realizar operações simples de matemática (Carmo, 2021). Em 2018, 96% dos alunos que acessaram o ensino superior enquadravam-se como alfabetizados funcionais, segundo o Indicador de Analfabetismo Funcional (IFAF). Esse número se reverbera em outros setores, como o mercado de trabalho, sem habilidades básicas de leitura e compreensão de textos, essas pessoas acabam encontrando sérias dificuldades para encontrar emprego e, por conseguinte, acabam sendo relegadas a subempregos que obstaculizam uma ascensão de carreira e de qualidade de vida.

Cunhado na Segunda Grande Guerra para designar a capacidade de compreender instruções escritas necessárias à consecução de tarefas militares (Castell; Luke; MacLennan, 1986), a expressão “alfabetismo funcional”, desde então, passou a caracterizar as estritas habilidades de leitura e de escrita para fins utilitários e não eruditos e estéticos. Esse termo também era aplicado a diferenciação entre o domínio dessas competências da linguagem e o seu uso para a realização de atividades elementares de sobrevivência em conjunturas sociais no período industrial.

Vale apontar que o entendimento e a delimitação da educação enquanto direito resultam de luta empreendida por distintos grupos sociais distribuídos por toda a América Latina, incluindo o Brasil. Apresenta-se iniludível que educar para a liberdade não é objeto dos grupos hegemônicos que até então orquestraram a educação brasileira, enredando propostas, currículo, sujeitos; conglomerado esse que promoveu um longo processo de inculcação sobre o lugar de pertencimento de determinadas classes sociais, legitimando-o por meio dos mais diferentes aparelhos ideológicos do Estado – mídia, escolas, igrejas, sistema policial, judiciário, prisional, etc. (Althusser, 1973). Assim, trabalhar de modo pedagogicamente libertário implica infiltrar paulatinamente nas lacunas que aquelas pedagogias de exclusão – as hegemônicas – têm ideias e práticas de subversão, de emancipação.

Quero partir da certeza de que ela é um direito e uma tarefa histórica de pessoas humanas simples como nós, e da imensa maioria das pessoas até hoje excluídas, como o povo. Quero partir da ideia de que, longe de qualquer fundamentalismo pedagógico, cabe também à educação a responsabilidade de abrir as portas da mente e do coração, e de apontar horizontes de construção partilhada de sociedades humanas mais humanizadas. Isto é: para além do capitalismo (Brandão, 2002, p. 22).

Educar para a liberdade é promover à população estudantil possibilidades de confrontar suas realidades, de galgar oportunidades de subverter uma ordem de exclusão, de marginalização e de silenciamento de vozes. E a Educação Popular enreda-se por essa

narrativa de subversão e promoção de leituras de mundo que problematizem a importância da emancipação para a transformação; daí ser essencial o dialogismo, a troca, a aproximação de histórias e vivências, de sorte que espaços de humanização e compartilhamento de saberes sejam criados (Freire, 2000a).

Para Freire (2000b), a Educação Popular na EJA constitui-se em uma opção política e uma maneira de recriar a escola à margem de uma ordem capitalista, vez que por meio do diálogo e da aclamação dos saberes populares, os quais estão impregnados de conhecimentos capazes de germinar a emancipação e transformar as vidas de sujeitos em realidades diferentes. Nesse sentido, ascendendo a importância da escuta, do diálogo, da comunhão, esse educador filósofo tece a seguinte inspiração: “[...] esta coerência vai crescendo na medida, sobretudo, em que a gente descobre outra obviedade que é a seguinte: não é o discurso, a oralidade, o que ajuíza a prática, mas ao contrário, é a prática quem ajuíza o discurso” (Freire, 1982, p. 98).

A proposta de uma EJA mais humanizada constitui-se um lampejo de um fazer pedagógico que desconstrói pouco a pouco a ordem excludente que ainda impera no sistema educacional brasileiro, sobretudo se mais espaços de inclusão sejam criados, porquanto, “[...] o sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos” (Freire, 1982, p. 100). É por um percurso de democratização da EJA que a transformação tão almejada pode ser fazer concreta,

[...] pois a escola defendida como direito, por meio de uma histórica luta da classe trabalhadora, também vai se constituindo, como instituição socialmente produzida, em um espaço de luta entre a reprodução das desigualdades sociais e a produção de possibilidades mais democráticas. O conjunto de acontecimentos cotidianos, em que se entrelaçam atração e repulsa, possibilidades e obstáculos, expressa a ambivalência com que se tece a complexidade de suas práticas. A escola está constituída por desejos opostos por ser lócus de produção e legitimação de conhecimentos, valores e práticas sociais; espaço tramado com os sujeitos e processos que ali se entrecruzam, se interpelam, se interpretam, enfim, dialogam e se confrontam nos espaços liminares de suas várias fronteiras (Esteban, 2007, p. 12).

Corroborando com as narrativas pedagógicas freireanas, essa autora assente a diferença não como um objeto de exclusão, mas sim a norma o é – visto que é da diversidade que as trocas se fazem concretas e embreadas de riqueza cultural –, e que os espaços de

aprendizagem urgem por práticas que promovam a democratização por meio de processos de emancipação social. Entende Esteban (2007, p. 10) que “[...] a qualidade se articula aos processos pedagógicos em que os sujeitos em interação trazem para a relação suas singularidades e, coletivo, encontram meios para ampliar constantemente seus saberes”.

Ou seja, a coletividade é pressuposto da democratização da escola pública, porquanto privilegia a solidariedade entre os sujeitos das ações pedagógicas. Estas, por sua vez, constituem alicerce do trabalho pedagógico do gestor que deve estar imbuído de ideias e práticas que amplifiquem vozes plurais, criando espaços de acolhimento, de compartilhamento, de reflexão e de diálogos contínuos (Esteban, 2007). Trata-se de um trabalho coletivo que deve ser atravessado por ideias, discursos e práticas de democratização e de participação de todos, obstaculizando a negação de diferenças e o silenciamento de tensões historicamente produzidas na educação brasileira. Acerca da gestão escolar na perspectiva democrática e participativa é o percurso de abordagem da seção seguinte.

## **2.2 Gestão escolar democrática e participativa**

Entende-se que a gestão escolar pressupõe um ato de colaboração e de participação de toda a comunidade escolar, assim, à guisa de esclarecimento e de delimitação de funções, esta seção dedica-se à descrição do que se entende hoje por gestão democrática e participativa, especialmente no que se refere ao processo de formação docente em exercício – objeto de seção posterior. São muitos os desafios que cercam a gerência dos recursos de uma instituição escolar, e gerar uma cultura de colaboração e de participação de pessoas – de educandos a educadores – está entre os propósitos mais latentes deste século, visto que a indisciplina, a falta de aderência, o desinteresse, as violências e a qualidade profissional constituem obstáculos a serem vencidos por toda a comunidade escolar.

### **2.2.1 Gestão escolar: dos conceitos, da gerência de desafios e dos percursos do trabalho pedagógico**

#### **2.2.1.1 Dos conceitos**

Muito se discute hoje sobre a importância de uma gestão escolar que possa abarcar os anseios de uma sociedade em intensa e intermitente ebulição; o discurso democrático e o lugar da efetiva participação popular ainda se fazem utópicos e/ou falaciosos. Há muitas latências, muitos desafios e muitos enfrentamentos que engendram a educação brasileira, e a gênese desses coeficientes figura papel fundamental para a implementação, estruturação, organização e funcionamento de uma escola inclusiva (Lück, 2020). Assim, como “[...] uma organização social, a escola requer que cada sujeito envolvido em seus processos tenha seu papel definido e participação efetiva para o desenvolvimento das propostas a serem executadas” (Vieira; Will; Lima, 2019, p. 85).

Dentre os processos em análise para a conceituação do verbete “gestão”, está a mobilização de competências e de habilidades nos recursos humanos que dispõe uma organização escolar, de sorte que os objetivos educacionais sejam alcançados de maneira efetiva e eficiente. Dessa maneira, Lück (2020, p. 21) entende e infere que o conceito de gestão está assentado “[...] sobre a maximização dos processos sociais como força e ímpeto para a promoção de mudanças [...], partindo, assim, “[...] do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um ‘todo’ orientado por uma vontade coletiva” (Lück, 2020, p. 22).

Falar de gestão escolar implica assentir a dimensão macro desse organismo, ou seja, é transcorrer sobre o axioma escolar, que envolve não apenas o gestor mais toda a comunidade escolar, porque gestar o trabalho educativo parte do princípio da coletividade. Dessa forma, esta seção encarrega-se de abordar sobre a “gestão democrática, participativa e inclusiva”, por entender que educação é partilha – de responsabilidades, de saberes, de ações – dentro e fora dos muros da escola.

Assim, a gestão democrática é compreendida, segundo Dourado (2000, p. 79), como sendo:

[...] um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a criação de canais de efetiva participação e aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Em se falando de gestão democrática no espaço escolar, é fulcral que se compreenda a importância desse organismo no que se refere à articulação e à mobilização de recursos e estratégias que possibilitem a consecução de processos educacionais de maneira politicamente democrática. Na detecção de problemas e/ou entraves à gerência escolar, na identificação de caminhos plausíveis à feitura pedagógica, na reflexão e na deliberação de ações que venham a abarcar as diferentes demandas, a gestão democrática atua, dentre outras questões (Souza, 2009).

Ascende-se pontual o entendimento de que a democracia:

[...] não é um fim em si mesma; é uma poderosa e indispensável ferramenta para a construção da cidadania, da justiça social e da liberdade compartilhada. Ela é a garantia do princípio de igualdade irrestrita entre todas e todos (Cortela, 2014, p. 146).

Há de se assinalar que a democracia é um princípio, e a instituição de ensino pertence à comunidade onde ela está inserida, devendo aquela buscar o atendimento das necessidades socioeducacionais desta, intencionando política e empiricamente as suas ações. Destaca Lück (2020, p. 26) que “[...] a democratização efetiva da educação é promovida não apenas pela democratização da gestão da educação, conforme definido pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96)”, pois ainda falta qualidade a esse processo. É imprescindível que o exercício da cidadania se faça pleno, tanto pela aquisição de conhecimentos e habilidades, quanto pela articulação desses saberes na tessitura consciente e efetiva das agendas sociais. Conforme manifestou Freire (1992, p. 17), “[...] a democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da república”. Sobre a gestão, Paro (1986) a compreende como sendo sinônimo de administração, direta ou indiretamente relacionada a procedimentos, técnicas e métodos de controle de trabalho e de produtividade organizacional, sobretudo se está se falado de uma conjuntura social alicerçada no autoritarismo. Dessa forma, considera esse autor que a gestão/administração versa sobre o uso racional de recursos para o alcance de determinados objetivos e metas.

É preciso dizer que a escola é uma comunidade de aprendizagem erguida pelos profissionais que nela atuam, o que implica dizer que as ações concretas desses colaboradores precisam ser valorizadas na medida de seus investimentos – de interesse, de participação, de cultura, de experiências outras que para além do educacional, de vivências (Libâneo, 2018; Paris;

Paris, 2018). Esse filósofo da educação evidencia que “[...] todas as pessoas que trabalham na escola participam de tarefas educativas, embora não de forma igual” (Libâneo, 2018, p. 32).

Alguns autores advertem para a estrita articulação entre as funções, as competências e as ações educativas devidamente planejadas à tímica da democratização do processo escolar, visto que todas as searas da gestão escolar devem alinhar-se à dimensão pedagógica – a administrativa, os processos de desempenho, a financeira, a de pessoas, a de comunicação institucional (Paris; Paris, 2018; Silva; Pereira, 2018; Libâneo, 2018; Amorim, Lück, 2020).

### 2.2.1.2 Dos modelos de gerência e estilos de gestão

No que se refere aos modelos existentes de gestão e suas peculiaridades, no geral, é preciso, antes, definir as principais concepções que sustentam a organização como modelo de gestão escolar, quais sejam: a científico-racional e o sociocrítico. Para além da racionalização e objetivação do trabalho, o modelo científico-racional ou técnico-científica constitui-se no modelo organizacional mais comum entre as escolas brasileiras e caracteriza-se por uma hierarquia de cargos e funções e uma estrutura centrada e ordenada por normas, regulamentos, procedimentos administrativos, planejamentos e centralização da gestão (Araújo, 2009; Libâneo, 2018; Moraes, 2019).

No modelo sociocrítico, o foco está nos sujeitos da educação, trata-se de um organismo social ordenado pelas relações construídas entre a escola e o contexto político e sociocultural, envolvendo toda a comunidade escolar. Nessa concepção, “[...] vigoram formas democráticas de gestão e de tomada de decisões” (Libâneo, 2018, p. 102), as quais se dão de maneira coletiva, ou seja, de modo que proporciona a participatividade e a colaboratividade.

Para além dessas concepções, há outros estilos de gestão elencadas pela literatura recente, como: a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa (Araújo, 2009; Libâneo, 2018; Moraes, 2019). Na concepção autogestionária, as decisões são tomadas de maneira coletiva, não havendo a centralização de decisões nem “[...] a distinção entre quem planeja e quem executa a atividade” (Dias, 2012, p. 64), logo, os sujeitos da educação são responsáveis pela gestão, valorizando “[...]os elementos *instituintes* da organização escolar – capacidade do grupo de criar, instituir, suas próprias normas e procedimentos” – em detrimento dos *instituídos* – já criados (Libâneo, 2018, p. 103).

Na concepção interpretativa, enfatiza-se a gestão dos significados subjetivos, as intenções e a interação entre as pessoas, porquanto se entende que “[...] as práticas organizativas são socialmente construídas, com base nas experiências subjetivas e as interações sociais das pessoas”. Esse modelo distingue-se do modelo objetivo-racional de gestão por não privilegiar o ato de organizar, secundarizando o caráter formal, estrutural e normativo – priorizado pelo modelo técnico-científico –; o objeto de sua gestão está na interpretação subjetiva do ambiente e pessoas, ascendendo os valores e as percepções vinculados ao caráter humano (Libâneo, 2018).

Na concepção democrático-participativa, há uma relação orgânica entre a direção escolar e os demais sujeitos da educação, que compartilham objetivos em comum e defendem uma tomada de decisões coletiva em que todos se tornam responsáveis pelo trabalho de maneira participativa. Destaca Libâneo (2018, p. 104) que esse tipo de gestão “[...] não exclui a necessidade coordenação, de diferenciação de competências profissionais entre os membros da equipe, de gestão eficaz e de avaliação da execução das decisões tomadas”.

Esse autor, ainda assinala a importância de se combinar a ênfase “[...] nas relações humanas e na participação nas decisões com ações efetivas para se atingir com êxito objetivos específicos da escola” (Libâneo, 2018, p. 105-6). O fato é que a concepção participativo-democrática é influenciada pela interpretativa, na medida em que se orienta pelo exercício da cidadania, considerando as experiências subjetivas e culturais e de suas interações sociais, especialmente se compreendida a gestão escolar enquanto organismo de excelência (Libâneo, 2018).

Evidenciar o processo de ensino e aprendizagem, preconizar as diretrizes do Projeto Político Pedagógico, estabelecer as diretrizes curriculares da instituição escolar, entender que a escola é uma comunidade de aprendizagem, incentivar e apoiar a implantação de projetos e iniciativas inovadoras, atemper parâmetros orientadores para a coordenação pedagógica, utilizar indicadores de aprendizagem; essas são algumas diretivas necessárias a uma gestão pedagógica que tem como meta a excelência educacional (Paris; Paris, 2018). Não se trata estritamente de números, mas da construção de uma cultura escolar de qualidade, pois o exercício de uma democracia escolar baliza-se em um sistema de colaboração, de dialogismo, de responsabilidade, de comprometimento de todos – do delineamento identificação de falhas, de lacunas, de pontos frágeis e fortes.

Nesse sentido, elencando percepções sobre o funcionamento da escola enquanto prática educativa coletiva e colaborativa, Libâneo (2018, p. 32) assinala, por exemplo que “[...] estilo de gestão adotado pela direção influencia as interações entre as pessoas (professores,

alunos, funcionários), determinando as mais variadas práticas e formas de relacionamento”. Isso porque a gestão acaba representando um dos coeficientes da qualidade do ensino nas escolas, seja no tipo de liderança que se estabelece na instituição, seja na organização do ambiente ou até mesmo nas relações que se constroem entre os sujeitos escolares. Nesse sentido, Oliveira (2017, p. 2) tece a seguinte definição de líder:

Ser líder significa desenvolver, completamente, habilidades, competências e talentos internos [...]. Um líder precisa ter ou saber como conquistar as oportunidades que aparecem em sua vida, aproveitando-as e valorizando-as ao máximo quando essas aparecem. Entretanto, é preciso ter consciência de que nem sempre todas as oportunidades são viáveis para seu desenvolvimento como líder. Tentar desenvolver relacionamentos saudáveis em ambientes organizacionais doentios é quase tão impossível como construir um ambiente positivo na empresa com um grupo de pessoas negativas.

É consenso na literatura sobre o (a) gestor (a) escolar que, além de dinâmico (a) e comprometido (a) com os propósitos educacionais, deve ser consciente e resolutivo (a), pois a concreticidade das ações gestoras é fundamental para o percurso atual do processo educativo, posto que há uma história de engessamentos e inércia que obscurece a gerência do organismo educacional no setor público (Motta, 2011; Paro, 2016; Oliveira, 2017; Santos, 2020). Destarte, intenta-se que esse elemento – liderança – enriqueça as funções do gestor escolar na medida que essa figura pode influenciar os colaboradores escolares individual ou coletivamente, quer pelo reconhecimento de suas respectivas competências, quer pela valorização e potencialização de suas habilidades (Motta, 2011; Santos, 2020).

À vista disso, o trabalho do líder na gestão escolar deve-se desenvolver seus conhecimentos e habilidades a fim de que a instituição construa a sua identidade e sua autonomia de maneira inspiradora, proativa e comprometida, isso viabiliza que uma aprendizagem significativa seja garantida aos discentes. No que se refere ao papel do líder em uma escola, Libâneo (2001, p. 5) tece a seguinte consideração:

O diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola e pela comunidade.

Este é um dos papéis fundamentais do gestor escolar: inspirar e liderar seus colaboradores, atribuindo-lhes as tarefas que lhes cabem, uma vez discutidas e analisadas conforme competências e habilidades concernentes a cada responsabilidade, sob a supervisão gestora no

que se refere aos objetivos educacionais. Destarte, vale pontuar que a capacitação dos colaboradores escolares não se limita aos professores, abrange toda a comunidade escolar em prol da valorização de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade (Faria; Bertanha, 2020).

No que tange à relação entre a escola e a família, Libâneo (2018) também pontua como aspecto relevante no propósito colaborativo, pois se o atendimento às demandas de estudantes e pais não se articula pelo viés da cordialidade, e sim pela desatenção, indelicadeza, grosseria e/ou desrespeito, muito dificilmente essa instituição escolar entrará no rol exemplar de uma gestão democrática. Da secretaria à cozinha, os modos e falar e de agir podem surtir reações positivas ou negativas sobre os funcionários pelos estudantes, pois a solicitude, o cuidado, o afeto e a receptividade compõem a dinâmica da educação (Tiba, 2002). Os setores de um organismo precisam estar uníssonos sobre o que se concebe como relacionamento saudável e colaborativo, tanto com o público interno – estudantes – quanto com o público externo – a família desses estudantes.

Deve-se lembrar que uma instituição de ensino deve ser exemplar sobre o tratamento que se espera em um corpo social, porquanto espera-se que haja uma parceria entre componentes. No que se refere ao comportamento de estudantes, compreende-se que os modos de pensar e de agir desses sujeitos acabam sendo ordenados pelos modos de a escola agir frente às demandas escolares (Libâneo, 2018). Uma boa relação implica um resultado positivo no que se refere ao desenvolvimento intelectual, moral e cognitivo dos sujeitos, pois escola e família figuram os principais responsáveis na tarefa de educar e formar cidadãos saudáveis, honestos e cordiais (Tiba, 2002; Zagury, 2008).

Observe-se que, em se falando de colaboração, não se está aqui pontuando a negação das individualidades, mas sim a fluente comunicação entre setores e pessoas de maneira efetivamente contributiva, porquanto a adesão à proposta democrática é fulcral. Se o processo de tomada de decisões se articula de maneira dialógica, negociada, compartilhada, solidária; o trabalho pedagógico participativo se reflete em sala de aula, entre professores, estudantes, funcionários, gestores (Tiba, 2002). Isso posto, infere-se que as ações, os princípios, os valores e os propósitos educativos reverberam-se em desempenho, em resultados positivos ou negativos; trata-se de coeficientes de sucesso ou insucesso escolar (Libâneo, 2018).

Todo esse cenário derroca na chamada “cultura organizacional”, que, segundo Torquato (1991), é composta por inúmeras variáveis que se relacionam e se modelam sinergicamente às cognições e às vivências técnicas, políticas, psicossociais, estratégicas, táticas, administrativas, que se justapõem aos fatores individuais, sociais, formais, informais e interpessoais.

Sendo assim, ela pode ser compreendida como sendo um conjunto de normativas compartilhadas pelos membros de dada organização.

Valer salientar que a construção da cultura organizacional se constitui em um processo de aprendizagem, posto que envolve situações de adequação, absorção de princípios e conceitos, aderindo uma característica de redefinição cognitiva dos elementos que compõem a organização (Bowditch; Buono, 1997; Costa, 1999). É preciso que se promova a solidificação de uma cultura que comporte a sobrevivência e o desenvolvimento organizacional, lançando mão, inclusive, da criatividade e da inovação para tal (Zago, 2013).

Há de se considerar que a cultura se designa como uma derivada cognitiva de uma composição social que é extraída de fatores relevantes da vivência coletiva dos sujeitos de uma conjuntura social, os quais se caracterizam como arquétipos assimilados historicamente, que, *a posteriori*, elevam-se ao inconsciente coletivo (Zago, 2013). Dessa maneira, muito do que se configura como cultura, reproduzido de modo consciente e inconsciente, acaba não se inserindo no rol de explicações ou de julgamentos sobre sua validade ou veracidade (Zago, 2013).

Destarte, assim como em outros organismos, a cultura escolar se engendra nessa prerrogativa dos hábitos, dos modelos, dos comportamentos contumazes. Para Silva e Zanelli (2004, p. 416), a cultura “[...] é considerada não como uma rede de comportamentos concretos e complexos, mas como um conjunto de mecanismos que incluem controles, planos, receitas, regras e instruções que governam o comportamento.

Sendo assim, compreendendo a cultura organizacional como fator relevante na gestão escolar, devendo ser cuidadosamente analisada e preponderada na gerência do organismo educacional, as políticas projetadas nas ações que se pretendem pedagógicas devem se delinear por uma concepção sociocrítica, assinala Libâneo (2018). Isso porque uma gestão democrática e participativa pressupõe inter-relações de poder circulares – entre os atores escolares –, ou seja, pressupõe a descentralização, alicerçada pela autonomia que, por sua vez, “[...] equivale ao poder decisório sobre os objetivos e a estrutura organizacional, com certa independência de poder centralizado, administrando seus próprios recursos econômicos” (Libâneo, 2018).

Frente ao processo de democratização da educação, assinala Lück (2006) que não se pode negar a relevância de um gestor imiscuído com a qualidade do processo educativo, bem como com uma liderança participativa e proativa, especialmente no que remete a mediação e a motivação para os demais envolvidos. Cabe ao diretor escolar a conscientização da colaboratividade, do planejamento cuidadoso, do dialogismo; de sorte que os objetivos educacionais

sejam alcançados por meio de um trabalho transparente para que a inclusão seja uma prerrogativa à prática pedagógica (Faria; Bertanha, 2020).

E, por falar em inclusão, Mantoan (2006) assinala que as diferenças que caracterizam os sujeitos da educação devem ser tratadas com o imenso cuidado, considerando as especificidades de cada um, suas demandas e suas necessidades educacionais, de modo que não se permita que a discriminação atravesse o processo de ensino e aprendizagem. Promover um percurso de escolarização e letramento de qualidade é uma tarefa essencial ao gestor escolar em parceria com o corpo docente da instituição de ensino, lançando mão de estratégias de inclusão e inserção desses sujeitos tanto no processo educativo quanto no corpo social (Faria; Bertanha, 2020).

Esses autores virgulam a importância de a escola estar preparada para receber os estudantes, independentemente, de suas dificuldades, proporcionando-lhes um ambiente de aprendizagem saudável e de qualidade para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos, para que possam reconhecer seus direitos e deveres de forma consciente, crítica e efetiva.

### **2.3 Formação docente para a Educação de Jovens e Adultos**

Precariedade, improvisação, utilitarismo, acelerações; esse é o cenário que ilustra o percurso político-pedagógico da formação de educadores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, ao longo do tempo, teve a sua composição marcada por equívocos e por tensões cada vez mais latentes. Conforme já pontuado nesta dissertação, o Ensino de Jovens e Adultos remota das intervenções jesuíticas/catequéticas que intencionavam o adiestramento de indígenas em favor de uma fé católica e para a exploração de sua mão de obra.

De lá para cá, como se pôde verificar, as iniciativas do Estado para com esse público sempre estiveram vinculadas aos propósitos utilitaristas/funcionais, haja vista, já em tempos modernos, a institucionalização do MOBRAL (1969-1985) como proposta pedagógica de governo e demais iniciativas afins.

Esta seção discute a formação de professores para a EJA, considerando a formação continuada e em exercício como principais percursos profissionais de muitos docentes que atuam na Educação Básica. Isso porque aquela modalidade, embora abarque demandas afins, assume configurações distintas em cada realidade escolar, com especificidades que precisam ser cuidadosamente assinaladas por professores e gestores na composição do trabalho pedagógico. Vale ressaltar que a atenção para as especificidades da EJA não implica restringir

a capacitação desses profissionais docentes a uma funcionalidade historicamente atribuída a esse público discente, porquanto a escolarização demandada por ele não se limita a questões meramente técnicas, muito menos aligeiradas e/ou compensatórias.

### 2.3.1 Formação docente: dos percursos, dos acertos e dos equívocos

Reconhecidamente importante, a EJA é encenada em cenários de controvérsias e de equívocos no que tange ao processo de formação de educadores para atuarem junto a ela, pois da concepção assistencialista à tecnicista, os percursos de formação docente engendraram-se conforme as propostas de governo. Salvo as conquistas relatadas nas CONFITEAS, ora já apresentadas, levando em conta as campanhas e projetos cujo objetivo era a promoção da escolarização de jovens e adultos para o mercado de trabalho em curto tempo e sem a intenção de qualquer aprofundamento, o insucesso e o fracasso acabaram marcando a organização e a sistematização dessa modalidade, permeada de defasagens e de obsolescência docente.

Como mencionado, a história dessa modalidade de ensino é marcada por rejeições, evasão, abandonos; sempre concebida de maneira compensatória pelas políticas educacionais, a EJA atravessa os séculos arrastando o analfabetismo que ilustra a ineficiência governamental em promover educação básica, pública e gratuita de qualidade (Soares, 2001). Há de se compreender que essa modalidade figura, sobretudo, uma tentativa de reparação das agruras por que a alfabetização no Brasil perpassa – o sucateamento das instituições e dos equipamentos, a desvalorização da mão de obra gestora e docente, a precarização das condições de trabalho, a falta de segurança, altos índices de evasão e reprovação (Marin, 2010; Diniz-Pereira, 2010).

A esse respeito, alertam Diniz-Pereira (2010) e Scheibe (2010) para a necessidade de se considerar a indissociabilidade entre a formação docente e as condições de trabalho a que esses profissionais são submetidos, de modo que esses não sejam responsabilizados pela fragilidade do sistema de educação no Brasil. Sobre isso, Pinto (2014) problematiza o trabalho docente na atualidade, materializando-o nos propósitos capitalistas do governo com o tão malfadado projeto de educação que se arrasta por séculos e ainda não alcançou níveis aceitáveis no Brasil.

Primeiramente, esse autor assinala a formação como preparação imediata para o trabalho, enfatizando a capacitação técnico-operativa e o desenvolvimento de habilidades para

adaptação (Pinto, 2014). Um segundo ponto evidenciado está na reprodução de conteúdos, muitas vezes, já obsoletos, subjugando novos saberes, demonstrada pelo baixo rendimento dos estudantes. Outro fator refere-se à redução da formação para o ensino de forma transmissiva e pouco investigativa, o que acaba por implicar a ingerência e a priorização de necessidades estritamente mercadológicas. Nessa mesma linha, Pinto (2014) assinala que é perceptível a tendência à privatização da educação devido ao inócuo investimento público em um sistema que pouco qualifica os sujeitos da educação, flagrável ineficiência nos critérios avaliativos, bem como nos sistemas de promoção, de progressão, de aceleração formativa, na fragmentação e precarização dos processos e relações de trabalho.

A profissão docente explicita fatigantemente uma série de questões e embates para a elevação do estatuto socioeconômico dessa classe, podendo ser elencados os seguintes coeficientes: salários, em sua maioria, defasados; e a precarização das condições de trabalho, quer pelas longas jornadas e pela superlotação das salas de aula, quer pela indisciplina e pela violência que circundam o espaço escolar; além disso, muitos profissionais veem cada vez mais remota a possibilidade de realizarem capacitações e atualizações de conteúdo e metodológicas, elementos essenciais ao melhor desempenho de suas funções enquanto educadores (Oliveira; Feldfeber, 2006).

Para além das condições supracitadas, é contumaz o discurso de culpabilização do docente pelos preocupantes índices de analfabetismo, pela evasão escolar, pela superficialização das aprendizagens. Conforme pontua Sacristán (1990, p. 46), a formação docente tem-se constituído em “[...] uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo”. No entanto, em um contexto de vulnerabilidades várias, o professor é tão vítima quanto o estudante, pois ambos padecem de um processo de reestruturação produtiva e de políticas neoliberais, as quais ignoram a formação de sujeitos pensantes e reflexivos em detrimento de suas funcionalidades. Nesse sentido, Arbache (2009, p. 22) tece a seguinte consideração:

É necessário superar a ideia de que a EJA se esgota na alfabetização, desligada da escolarização básica de qualidade. É também necessário superar a descontinuidade das ações institucionais e o surgimento de medidas isoladas e pontuais, fragmentando e impedindo a compreensão da problemática. É preciso desafiar o encaminhamento de possíveis resoluções que levem à simplificação do fenômeno do analfabetismo e do processo de alfabetização, reduzindo o problema a uma mera exposição de números e indicadores descritivos. Visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a ela recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional.

Compreende-se que uma visão reflexiva sobre os educandos da EJA e a ruptura de preconceitos são possíveis, desde que sejam priorizados os diálogos de maneira sensível sobre as realidades e circunstâncias que envolvem esse alunado, especialmente no que se refere à quebra de estereótipos. Sendo assim, entende-se que o processo de formação do professor para atuar junto à EJA deve abarcar uma perspectiva diversa, ou seja, considerar a multiplicidade de realidades, de sujeitos, de demandas, a fim de que as relações pedagógicas ali construídas se abalzem pela empatia e pela dialogicidade (Brasil, 2000).

Sabe-se que a realidade da formação docente continuada para a EJA de muitas instituições de ensino brasileiras não se alinha à prerrogativa proposta pelo CNE, pois muitos não receberam formação específica ou, quando a realizam, fazem-na de forma inexpressiva; ausência que, aliada a outros fatores, culminam no comprometimento da aprendizagem desses estudantes (Araújo, 2018). A formação de professores, segundo Nóvoa (1995), deve considerar a cultura profissional e a organizacional, a fim de contribuir de forma decisiva para uma reconfiguração dessa profissão. Percebe-se a capacitação docente como um processo contextualizado que se faz por meio de trajetórias da escolarização, nas experiências, na intersecção de vivências ao longo da vida que faz dos sujeitos aprendizes intermitentes, em contínua mudança e em construção identitária e subjetiva (Dantas, 2019).

Na perspectiva de um processo sócio-histórico da educação, alicerçado na pedagogia freireana, especialmente no que remete à intersecção entre a ensinagem e a aprendizagem, processa-se um fenômeno psicossocial complexo e que elenca inúmeros desafios aos profissionais docentes, pois implica o desenvolvimento e a potencialização, por exemplo, de habilidade e competências cognitivo-intelectual – leitura, escrita, letramento (Freitas, 2005). À guisa de esclarecimento, compreende-se por “ensinagem” um processo interativo, dialógico e participativo (Silveira; Ribeiro, 2005), ou seja, uma prática social, crítica e complexa em educação entre professores e estudantes, a qual engloba “[...] tanto a ação de ensinar quanto a de apreender” nos espaços de aprendizagem, que não se restringem à sala de aula (Anastasiou; Alves, 2004, p. 15).

Por esse processo de ensino e aprendizagem, a ministração de aulas é substituída pela construção de espaços de aprendizagens com base em realidades, contextos conjunturas reais; e a relação entre educando e educadores se faz pelo dialogismo, pela aproximação de saberes às tessituras socioculturais e acadêmicas (Anastasiou; Alves, 2004). Nesse cenário de ensinagens, podem ser desencadeadas estruturas de intelecção de conteúdos acoplada à consecução de vivências, de sorte que o sujeito aprendente se perceba enquanto protagonista de sua construção intelectual – da decodificação de signos à abstração de significados.

Salienta Freitas (2003; 2005) que, ao fazer isso, esse sujeito pode apropriar-se do sentido social e pessoal dos conhecimentos e, por conseguinte, seguir como agente de transformação. Essa proposta possibilita, segundo Freire (1992), ao sujeito uma leitura de mundo que o permite recriá-lo conforme as suas necessidades básicas e históricas.

[...] a educação é um fenômeno complexo, porque histórico, produto do trabalho de seres humanos, e como tal responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam [...]. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam (Contreras, 2002, p. 17).

Outro aspecto apontado como coeficiente de comprometimento do processo educativo de jovens e adultos vincula-se à percepção de si enquanto sujeito da EJA, pois há estudos que a trazem associada a uma posição de inferioridade e de autodesvalorização, o que acaba por reverberar em abandonos, evasão, desmotivação e rejeição de si e das propostas pedagógicas.

Fica explícito que é cada vez mais necessário que novas formas de educar, especialmente pelo acionamento da criticidade e por meio dos novos instrumentos de informação e comunicação, que podem ampliar o potencial cognitivo dos educandos da EJA. Dessa maneira, faz-se pontual que gestores e professores se atentem para os avanços que vêm sendo deflagrados na contemporaneidade, sobretudo no que tange às novas tecnologias – haja vista a acessibilidade e a celeridade informacional que marca a sociedade da informação, bem como sobre a emergência dos processos regulatórios da educação pública no Brasil (Oliveira; Dantas, 2018).

É consenso na literatura recente que a *práxis* pedagógica voltada à EJA requer um olhar diferenciado do ensino regular, no entanto, parte significativa dos professores dessa modalidade reproduz em sala de aula a mesma prática, usam os mesmos métodos, os mesmos recursos (Arroyo, 2006; Pedroso, 2015; Beluzo; Toniosso, 2015; Dantas, 2019). A formação docente inicial não confere aos professores a reflexão, a informação as vivências e o debate necessários a uma atuação significativa junto à EJA, cabendo aos cursos de capacitação e de qualificação a discussão sobre as demandas e as especificidades dessa modalidade, até porque, a lida docente implica muito mais que a ministração de aulas (Soares, 2005; Vóvio; Kleiman, 2013; Pedroso, 2015).

Muito se discute sobre os coeficientes de formação docente em exercício, pois há uma complexidade e uma dimensão tal de demandas dentro e fora de sala de aula que impactam diretamente no desempenho de professores e estudantes. A formação em exercício pressupõe um:

[...] professor como sujeito capaz de criar e recriar sua própria formação, assumindo-se como protagonista desse processo. Entende-se que a formação é um processo em que o professor vivencia de forma deliberada e consciente a construção de sua autonomia e autoria profissional, em um movimento de ser, pensar e fazer a docência (Placco, 2010, p.1).

Dessa maneira, esse tipo de capacitação leva em consideração inúmeros aspectos do trabalho pedagógico, sobretudo na seara docente, quais sejam: as questões de natureza social, pessoal, afetiva, cognitiva e volitiva; sendo inaceitável considerar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem sem considerar o crescimento profissional docente.

Tal qual um profissional de outra área percebe que precisa de aperfeiçoar e buscar meios e métodos que o desenvolvam profissionalmente, afastando-o da obsolescência e, por conseguinte, de seu descarte no mercado de trabalho, o professor também deve estar atento às mudanças em seu campo laboral (Diniz-Pereira, 2010; Beluzo; Toniosso, 2015). Para que um profissional docente atue de maneira competitiva – no sentido da atualização e do acompanhamento das transformações que marcam este século – e significativa junto a seu alunado, é preciso que ele se predisponha a intermitentes processos de formação continuada, que implica:

[...] horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional [...] (Gatti, 2008, p. 57).

A formação continuada e em exercício, por vezes, delinea-se por aprendizagens e práticas isoladas, descontextualizadas e descontinuadas, quando deveria se engendrar por um fazer costurado às realidades dos educandos; sabe-se que o perfil do alunado do EJA é de trabalhadores, cujas vivências de estribam por necessidades profissionais e pessoais. Esse educando precisa de práticas pedagógicas mais concretas e atrativas, de sorte que possam impactar seu percurso educacional de maneira mais significativa, reverberando positivamente em sua realidade (Fernandes; Oliveira, 2020). Nesse sentido, a EJA precisa ser organizada à tímica do despertar da consciência no que se refere à importância e necessidade da alfabetização e de letramentos diante de uma realidade de faltas, de exclusões, de negações; assim, enredam essa organização as crenças, as relações em sociedade, o mundo do trabalho, os valores, entre outros aspectos (Schwartz, 2013).

Em se falando em significância do aprender ensinando e ensinar aprendendo (ascendida pela pedagogia de Paulo Freire, 1980), elenca-se como relevante estabelecer sinapses entre o que é ensinado e aprendido – posto que não há ensino sem aprendizagem – no percurso de construção do conhecimento, tanto pela conscientização de sujeito aprendente enquanto agente transformador de sua realidade social, quanto pela formação do sujeito ensinante enquanto mediador das devidas politizações em face de um prospecto de qualidade de vida. Esse filósofo e educador brasileiro levantou aspectos e reflexões sobre a alfabetização de adultos nas décadas finais do século passado que são amplamente validadas e reverberadas positivamente até este século, trata-se de saberes necessários à pedagogia de emancipação, da autonomia, da liberdade. A busca pela autonomia e liberdade é dirigida aos próprios educandos, visando capacitá-los a serem agentes ativos de sua própria educação e de sua transformação social.

Isso acaba figurando um coeficiente de desmotivação dos educandos do EJA, pois se trata de um público que apresenta um perfil diferente dos estudantes de anos iniciais e faixa etária distinta; os modos e os recursos voltados ao público adulto visam à construção e ao estabelecimento de *start* a partir de suas vivências e experiências de vida. Acionar esses pontos de convergência pode ser um caminho para motivá-los, vez que muitos desses estudantes já vêm de casa com uma referência de sala de aula que já não lhe muito atraente, muitas vezes, até tachada de “chatice”, salienta Schwartz (2013).

Para além disso, é preciso salientar que a educação é um ato político, isso quer dizer que educando e educador são sujeitos desse processo, cujo pressuposto reside na consciência crítica sobre as práticas que os atravessam, pois é por meio da educação que uma política de decolonização de saberes pode ser desencadeada.

Nas últimas décadas, têm sido cada vez maiores as demandas relativas à prática docente, em especial, do professor da EJA, das prerrogativas legais de sua formação à aplicabilidade dos saberes adquiridos e por adquirir ao longo de seu fazer pedagógico. Tanto pelas exigências no que tange à aquisição de habilidades e competências didático-metodológicas quanto pelo letramento necessário à introdução e à articulação efetiva das técnicas e métodos relativos à produção de conhecimento, o perfil desse professor no Brasil tem sofrido mudanças significativas.

São recorrentes os questionamentos sobre as práticas de ensino – tradicionais e atuais – junto à EJA e sobre as dinâmicas que enredam a capacitação docente, sobretudo na sociedade da informação. Sobre isso, assinalam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 19) que ignorar a ampla gama de letramentos disponíveis e restringir o processo de ensino e aprendizagem ao

letramento impresso é “[...] fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras”; há um mundo de práticas e mídias que podem ser exploradas em favor de uma proposta pedagógica mais atraente.

Indiscutíveis são as transformações que vêm atravessando a vida social, o mercado de trabalho, as relações entre as pessoas; sendo assim, as abordagens pedagógicas atuais não podem ignorar esse cenário, especialmente no que se refere às novas tecnologias de informação e comunicação. Há de salientar que esses instrumentos suscitam “imperativos externos e internos” determinantes ao processo (in)formativo do sujeito e, conseqüentemente, à “[...] sua plena participação no mundo além da sala de aula” (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 20).

O cenário pandêmico que aplacou o mundo em 2019 – e que até hoje faz inúmeras vítimas – ascendeu inúmeras questões acerca da educação que já padecia de vulnerabilidade desde muito antes dessa crise sanitária. Para além da necessidade de conectividade para além do uso corriqueiro, emergia em um cenário de precariedades a utilização de meios digitais para a consecução do trabalho pedagógico. A produção de conhecimento e o acesso à informação que circundam os sujeitos e que estão em toda qualquer parte, haja vista as atividades cotidianas orquestradas pelas novas tecnologias – serviços bancários, de saúde, de assistência, de segurança etc. – destacam que se vive a comunicação ubíqua (Santaella, 2013). Assim, os muros da escola já não podem mais enclausurar as práticas educacionais, posto que os espaços da aprendizagem não têm fronteiras (Pimentel et al, 2021).

Alguns pontos são salientados por Barbosa (2019), quais sejam:

[...] Além da falta de recursos para o acesso à Internet nos domicílios, o fechamento das escolas gera vários outros impactos. No caso das áreas rurais, por exemplo, um quarto dos gestores de escolas que possuem computadores e Internet afirmam que os recursos de tecnologia da instituição estavam disponíveis também para uso da comunidade do entorno. Com as escolas fechadas, não só os alunos e professores, mas também a comunidade deixa de ter acesso.

As atividades humanas intermediadas pelas novas mídias atravessam as mais diferentes espacialidades – social, hospitalar, escolar, laboral –, o que acaba por demonstrar a indispensabilidade desses meios. Várias são as práticas cotidianas que são articuladas pelas TDICs com o objetivo pedagógico, de modo a fazer o processo educativo acontecer sem maiores danos, porquanto os meios podem até mudar, mas os propósitos são os mesmos. Dessa maneira, esta investigação se propõe ao estudo dos processos formativos e das relações estabelecidas entre os sujeitos da educação, sobretudo pelas particularidades explicitadas em abordagens anteriores. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa empírica cujo percurso metodológico será descrito em seção a seguir.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção dedica-se a descrever os caminhos pelos quais esta pesquisa empírica perpassou, da sua gênese à sua materialização, tendo como principal propósito a averiguação dos enlaces pedagógicos entre o corpo docente, a gestão escolar e o processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos. Literaturas devidamente consultadas, interseccionadas e tomadas como aportes teóricos, propõe-se aqui um empreendimento investigativo sobre o “percurso docente de formação”, a “gestão escolar” e a “educação de jovens e adultos” em uma instituição de ensino na esfera estadual, especialmente no que se refere ao cotejamento de percepções sobre a *práxis* pedagógica de excelência.

Entende-se que, para além dos estudos sobre a educação e todo o sistema que a contorna, é imprescindível que os dados concretos sejam acessados, por isso este empreendimento empírico se faz necessário, pois os contextos em que as formações acontecem são determinantes ao sucesso ou ao fracasso de um projeto de educação. Ora pela gestão escolar, ora pelas intervenções docentes, um processo educacional de excelência só se faz possível pela colaboração e pela participatividade de todos os sujeitos, o que não se faz significativo sem que o indivíduo e a coletividade estejam alinhados em tempo, em territorialidade, em culturas, em demandas várias. Daí, a necessidade constante de revisão, de compreensão, de reflexão, de transformação de práticas, de sorte que essas se coadunem em prol de um bem coletivo por meio de um fazer pedagógico democrático e emancipatório.

Nesse sentido, investigar os princípios “democratização” e “emancipação” nos percursos de formação docente e discente, notadamente no Colégio Estadual Assis Chateaubriand, é lançar um olhar sobre a política educacional que vem sendo implementada pelo Estado da Bahia. Em vista disso, são apresentados aqui os procedimentos de pesquisa empírica e a unidade escolar *lócus* da investigação, bem como o quadro numérico docente que atua junto à EJA, considerando suas particularidades e as interlocuções na esfera sociopedagógica. Uma vez escolhido o percurso investigativo, esta pesquisa possibilita a identificação do território e das condições de produção de um fato social, sobretudo se por uma via qualitativa de abordagem.

Dos caminhos por que passou esta investigação, tudo começa pela caracterização da instituição em que os fenômenos/experimentos pedagógicos foram estudados para melhor entender a escolha por esse *lócus*, contendo registros fotográficos do Colégio Estadual Assis Chateaubriand do início da gestão – em 2007 – e dos dias atuais; em seguida, parte-se para a constituição e a caracterização do grupo investigado – dados coletados a partir da aplicação de fichas

e questionários junto ao corpo docente; e, por fim, empreende-se uma análise desses dados a partir do cruzamento dos achados na literatura recente.

### 3.1 Da pergunta de partida aos objetivos e traçado metodológico

Ainda que a Educação de Jovens e Adultos tenha percorrido décadas desde a sua implantação na Educação Básica na cena brasileira, ainda são plurais os desafios à sua efetivação, ainda há muitos obstáculos a serem superados. Outrora denominada de Educação Popular, esse empreendimento freireano já obteve inúmeras conquistas, mas as lutas também foram e são múltiplas, sobretudo em um tempo em que se vivem avanços e retrocessos no campo socioeducacional, haja vista os coordenados ataques e os cortes às áreas de pesquisa na tentativa de desmontar conquistas já adquiridas.

Conferir visibilidade às realidades de comunidades esquecidas e silenciadas por muito tempo é propósito das pesquisas em educação, que visam reverberar na academia e em outros espaços as demandas de sujeitos, por vezes, ignorados e subalternizados. Gerir a formação de educandos e educadores figura uma das funções do gestor escolar que se depara continuamente com desafios paralelos – violência, indisciplina, evasão, escassez de verbas, entre outros –, e identificar os gargalos do processo educacional também compõe seu aparato de funcionalidades.

Assim, captar possibilidades que potencializem a atuação docente junto a seus públicos é propósito desse servidor; e quando essa atuação remete às relações pedagógicas entre o professor e seu público adulto que, muitas vezes, se forma de modo fragilizado por conta de realidades tão adversas, e é desse cenário que a **pergunta de pesquisa** desta dissertação erige-se: quais são os instrumentos necessários ao gestor escolar para contribuir de forma colaborativa<sup>3</sup> e participativa para a atuação docente junto à Educação de Jovens e Adultos, tomando a formação continuada em serviço como aporte à fomentação e à potencialização de práticas e espaços coletivos, interventivos e significativos?

O **objetivo principal** deste texto é identificar os instrumentos necessários ao gestor escolar para contribuir de forma colaborativa e participativa para a atuação docente junto à Educação de Jovens e Adultos, tomando a formação continuada em serviço como aporte à

---

<sup>3</sup> Ao longo deste trabalho, é importante esclarecer que o termo "colaborativa" não se refere à metodologia de pesquisa colaborativa, mas sim à cooperação e interação entre os sujeitos envolvidos no estudo. A pesquisa segue uma abordagem tradicional de coleta e análise de dados, com a participação ativa dos entrevistados apenas no fornecimento das informações necessárias para a investigação.

fomentação e à potencialização de práticas e espaços coletivos, interventivos e significativos. Além disso, têm-se como **objetivos específicos**: compilar estudos e literaturas recentes que interseccionem o papel da gestão escolar, a formação continuada docente e a Educação de Jovens e Adultos, a fim de conferir fundamentação teórica à pesquisa; traçar um perfil do corpo docente que atua junto à EJA, no intuito de identificar as carências e as potencialidades para um projeto didático mais eficiente; experimentar a formação docente em exercício sob uma perspectiva colaborativa e interventiva, com vistas à construção de espaços crítico-reflexivos, cotejando as suas percepções frente às intervenções pedagógicas em torno da EJA em uma unidade escolar da Rede Estadual de ensino em Salvador, possibilitando a reflexão-ação-reflexão sobre as fragilidades teóricas, metodológicas e práticas e sobre o fortalecimento de suas potencialidades.

No que se refere aos **métodos de pesquisa**, definiu-se como uma pesquisa qualitativa, que lança mão de uma pesquisa participante para identificar na realidade como determinados fenômenos pedagógicos acontecem; para a identificação dos vários aspectos desta pesquisa, valeu-se de técnicas de observação participante, cuja coleta de dados se deu pela aplicação de questionários, entrevistas e encontros formativos. De posse dos dados colhidos da pesquisa de campo, empreendeu-se uma análise de conteúdo a partir dos métodos de Bardin (2016, p. 9), que define como sendo “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

## **3.2 Caminhos da Pesquisa: enfoques, territorialidades, identidades e caracterização do *locus* e sujeitos da pesquisa**

### **3.2.1 Enfoque metodológico**

Os caminhos desta pesquisa perpassam por um **enfoque metodológico** que se alinha a uma pesquisa participante, uma vez que se trata de uma investigação que se desenrola a partir de uma intervenção pedagógica em exercício: encontros formativos para os docentes em exercício. E, em se tratando de uma proposta interventiva, ou seja, de uma pesquisa aplicada, importa considerar o seu caráter aplicado, porquanto objetiva contribuir para a solução de problemas práticos, ainda que embasada academicamente, reflète a prática dos profissionais da educação (Robson, 1995).

Nessa modalidade de pesquisa, a investigação parte da observação dos modos como os professores atuam em sala de aula, como constroem suas práticas, de forma planejada suas intervenções junto a seus públicos. Dessa maneira, salienta Robson (1995) que as pesquisas aplicadas subsidiam a tomada de decisões sobre os desafios e as mudanças que ocorrem com dada frequência no espaço escolar, de modo que possam ser pensadas e planejadas as práticas pedagógicas, propondo estratégias, inovações e, por conseguinte, melhorias ao processo de ensino e aprendizagem. O pesquisador, sendo ele parte do processo, deve atuar de maneira responsável, mediando as relações e os procedimentos de investigação, priorizando as intervenções dialógicas.

Isso posto, compreendendo que o objetivo desta investigação é a identificação de instrumentos pedagógicos que possam contribuir para uma prática docente mais eficiente, realizar uma escuta atenta dos professores é parte fundamental à composição do estudo, para que percepções, sugestões, anseios e demandas possam ser acessados e conhecidos. Essa escutatória se deu por meio de técnicas e dispositivos de pesquisa que serão descritos na seção seguinte.

### 3.2.2 Técnicas e dispositivos da pesquisa

No intuito de atender aos objetivos de uma pesquisa, o pesquisador precisa deixar claros de quais instrumentos e técnicas lançará mão, neste caso, esta dissertação recorreu: a registros institucionais (arquivos fotográficos); a formulário para traçado de perfil socioacadêmico; de roteiro de entrevistas semiestruturadas – antes e após os encontros formativos – junto a 12 (doze) professores que atuam na EJA do Colégio Estadual Assis Chateaubriand, localizado no bairro de São Caetano, em Salvador-Ba.

Sobre as técnicas de análise dos dados, foi realizado o cruzamento das respostas dos informantes com o arcabouço teórico usado na composição literária, visando à captação dos instrumentos pedagógicos mais contributivos à *práxis* junto à EJA e, por conseguinte, buscando fundamentar as estratégias de combate aos obstáculos e potencialização de medidas afirmativas.

### 3.2.2.1 Registros institucionais – arquivos fotográficos

Os registros institucionais são fontes de informação que contribuem para a composição da investigação por conter dados da instituição já disponíveis, reduzindo o tempo e o custo da pesquisa para a análise. Na pesquisa participante da presente dissertação, foram usados os arquivos fotográficos da instituição, datados de há pelo menos 20 anos, quando se podia flagrar a precariedade infraestrutural em que a escola se encontrava.

Segundo Barbosa (2008), os registros institucionais podem não estar completos ou não ser suficientes para realizar uma avaliação suficiente em uma investigação, mas são importantes fontes de informação complementar.

**Figura 1** – Mobiliário sucateado e área dos fundos da escola tomada pelo mato em 2007.



*Fonte:* Arquivo próprio

**Figura 2** – Área interna lateral do Colégio Estadual Assis Chateaubriand em 2007.



*Fonte:* Arquivo próprio.

**Figura 3** – As poucas carteiras depredadas do Colégio Estadual Assis Chateaubriand em 2007



*.Fonte: Arquivo próprio.*

**Figura 4** – Parte da cobertura externa danificada do Colégio Estadual Assis Chateaubriand em 2007.



*Fonte: Arquivo próprio.*

**Figura 5** – Área da entrada do Colégio Estadual Assis Chateaubriand em 2007.



*Fonte: Arquivo próprio.*

**Figura 6** – Área de circulação do Colégio Estadual Assis Chateaubriand em 2007.



*Fonte:* Arquivo próprio.

**Figura 7** – Fachada do Colégio Estadual Assis Chateaubriand em 2007.



*Fonte:* Arquivo próprio.

**Figura 8** – Área interna do Colégio Estadual Assis Chateaubriand em 2007.



*Fonte:* Arquivo próprio.

### 3.2.2.2 Entrevistas

Na perspectiva de uma escutatória, as entrevistas são técnicas flexíveis de coleta de informações, pois o pesquisador pode adaptar suas perguntas ao público que será entrevistado e considerar as variáveis que podem surgir quando da realização das perguntas. Segundo Gil (1987), trata-se a entrevista de um exercício dialógico, pois há uma troca entre o entrevistador e o entrevistado, há uma relação de troca de informações, podendo aquele obter dados objetivos e subjetivos deste, podendo ainda captar informações de ordem social, cultural e até mesmo comportamental.

Neste estudo, antes das entrevistas, foram aplicados formulários para a composição do traçado socioacadêmico dos entrevistados, em seguida, as entrevistas semiestruturadas ocorreram em dois momentos: o primeiro se deu antes dos encontros formativos, com fins diagnósticos, no intuito de captar as primeiras percepções docentes sobre a importância e necessidade da formação continuada para a EJA; e, num segundo momento, após as intervenções pedagógicas provenientes das formações, quando foram colhidas percepções dos professores sobre a utilidade e a validade de processos formativos continuados em exercício para a melhoria de suas atuações em sala de aula.

### 3.2.2.3 Encontros formativos/investigativa

Dentro do contexto da pesquisa-ação, especialmente em relação à intervenção pedagógica, este estudo estruturou sua pesquisa empírica em um ambiente de formação docente continuada, e os encontros formativos se configuraram como momentos-chave para a coleta de dados sobre as percepções dos professores em relação às práticas na EJA. Ao compreender a relevância dos processos de formação em andamento, as intervenções planejadas atenderam às expectativas tanto no que diz respeito à interação com os participantes da pesquisa quanto à coleta de informações e percepções.

Essas sessões formativas são consideradas como arenas de aprendizado e reflexão sobre práticas. Proporcionar um espaço para o diálogo e a escuta atenta dos professores foi um dos principais objetivos dessa intervenção, já que por meio delas é possível construir coletivamente experiências pedagógicas. Nesse sentido, Barreiro e Gebran abordam que:

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas (Barreiro; Gebran, 2006, p. 22).

Dessa maneira, pode-se afirmar que os encontros de formação continuada e capacitação docente representam contextos de ensino e aprendizado baseados no diálogo e na construção significativa do conhecimento. Eles oferecem elementos que estimulam os professores a experimentarem simulações pedagógicas, que podem ser ajustadas de acordo com suas próprias realidades e públicos. Isso, por sua vez, dinamiza suas práticas por meio da interação e da vivência como sujeitos ativos na produção de conhecimento.

A formação docente é uma das formas de promoção de capacitação para professores em exercício, a seguir são descritas em dois quadros ilustrativos como essas formações pedagógicas foram organizadas. Oportunizar situações de ensino e aprendizagem que levem o corpo docente a repensar, a refletir e a problematizar sua prática pedagógica foi o propósito das formações docentes continuadas implementadas por esta pesquisadora.

Na ocasião, foram trazidas temáticas atuais e conteúdos interdisciplinares que pudessem abarcar os interesses tanto do público docente em formação quanto as características do público discente – EJA – para quem a formação foi pensada.

Assim, visando à troca de experiências e de aprendizados, as formações versaram sobre “Educação de Pessoas com Deficiência”, “Metodologias ativas de baixo custo” e a “Educação alimentar”, desenvolvidas entre os dias 1º e 3 de fevereiro de 2023, e contou com a colaboração de especialistas, mestres e doutores das áreas de conhecimento trabalhadas.

A seleção dos temas foi realizada a partir de uma breve consulta ao corpo docente da EJA da instituição de ensino estudada, pois alegaram se sentir angustiados por receberem tantos estudantes com deficiências sobre os quais desconheciam e/ou não compreendiam as especificidades, logo, não sabiam como proceder junto a eles em uma perspectiva pedagógica.

O tema relativo às metodologias ativas surgiu a partir da sugestão de uma das professoras que sentia a necessidade de atrair a atenção e o interesse dos estudantes que possuem um perfil específico, cujas características se voltam para a praticidade e a funcionalidade dos saberes, de modo que os conteúdos estivessem vinculados ao contexto social e laboral deles; dessa forma, as metodologias experimentais pareciam um tema adequado a essa demanda.

E o tema referente à alimentação saudável partiu de uma enquete realizada em uma reunião pedagógica, na qual foram relacionadas temáticas de ordem social que impactam a qualidade de vida dos estudantes.

Planejar a proposta de formação continuada docente da EJA no formato de formação pedagógica propiciou que fosse traçado um percurso formativo interdisciplinar, procurando abranger temáticas orientadoras que acionassem distintas áreas de formação e que promovessem o diálogo com os contextos sociais dos educandos da EJA.

**Quadro 2 – Formação Pedagógica Metodologias Ativas de baixo custo e EJA.**

<b>Tema</b>	Metodologias Ativas de baixo custo e EJA
<b>Justificativa</b>	A partir das discussões sobre desinteresse, evasão e abandono entre os estudantes da EJA, entende-se que o uso de metodologias ativas de baixo custo pode despertar nesse público a curiosidade e a identificação de práticas de ensino e aprendizagem, seja pela contextualização de certos temas, seja pela aplicabilidade/funcionalidade relativa a determinado conteúdo
<b>Objetivos</b>	Identificar métodos, técnicas e ferramentas pedagógicas que desperte o interesse e a participação ativa do estudante da EJA
<b>Questões de partida por núcleos temáticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Há infraestrutura tecnológica na escola para implementar metodologias ativas junto à EJA;</li> <li>▪ Quais competências são necessárias para promover uma prática pedagógica experimental?</li> </ul>
<b>Princípios mobilizadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Empatia</li> <li>▪ Dialogismo</li> <li>▪ Competências emocionais</li> </ul>
<b>Local</b>	Colégio Estadual Assis Chateaubriand
<b>Data</b>	1º/02/2023
<b>Duração</b>	2 horas
<b>Referências</b>	<p>BERBEL, N. A. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. <b>Seminário: Ciências Sociais e Humanas</b>, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.</p> <p>ANDRÉ, M. E. Pesquisa sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, H. SILVA, M. (org.). <b>Formação de professores, culturas – desafios a pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões</b>. Rio de Janeiro: ANPED, 2011, v. 2, p. 24-36.</p> <p>ATHAUS, M. T. M.; BAGIO, V. A. As metodologias ativas e as aproximações entre o ensino e a aprendizagem na prática pedagógica universitária. <b>Rev. Docência Ens. Sup.</b>, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 79-96, jul./dez. 2017. Disponível em: <a href="https://www.dirgrad.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/81/2018/10/4HCEBQ.pdf">https://www.dirgrad.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/81/2018/10/4HCEBQ.pdf</a>. Acesso em: 10 abr. 2023.</p> <p>BASTOS, M. J. Alfabetização e Letramento no Brasil: Aspectos Gerais. <b>Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento</b>. Ano 02, Ed. 01, Vol. 14, pp. 55-63 Janeiro de 2017. ISSN:2448-0959. Disponível em: <a href="https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2017/01/alfabetizacao-e-letramento.pdf">https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2017/01/alfabetizacao-e-letramento.pdf</a>. Acesso em: 14 abr. 2023.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 3 – Formação Pedagógica Educação de Pessoas com Deficiência na EJA.**

<b>Tema</b>	Educação de Pessoas com Deficiência na EJA
<b>Justificativa</b>	Justifica-se pela necessidade de se pensar a educação de pessoas com deficiência e como proporcionar uma prática pedagógica inclusiva na EJA.
<b>Contexto, sujeitos e formação docente para a EJA</b>	A presença de PCDs na EJA é uma realidade cada vez mais próxima e demandante de uma atuação docente comprometida com a proposta inclusiva, sobretudo no que se refere às experiências pedagógicas que podem ser proporcionadas no ambiente escolar, e o professor precisa estar capacitado a lidar com essa demanda.

<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entender as especificidades que caracterizam as PCDs de modo que o professor possa se organizar e atuar com responsabilidade;</li> <li>▪ Refletir sobre as propostas pedagógicas que efetivamente promovam a inclusão de PCDs no processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>▪ Discutir os desafios que se elencam no espaço escolar e pensar estratégias para lidar com situações adversas.</li> </ul>
<b>Questões de partida por núcleos temáticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quais as habilidades e saberes necessários para uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva?</li> <li>▪ Como desconstruir preconceitos sobre PCDs e promover situações de aprendizagem que proporcionem um percurso pedagógico de qualidade?</li> <li>▪ Como o professor pode lidar com PCDs na EJA?</li> <li>▪ A escola possui projetos de intervenção para a inserção, o acolhimento e a inclusão desses estudantes?</li> </ul>
<b>Princípios mobilizados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interatividade;</li> <li>▪ Escutatória;</li> <li>▪ Inteligência emocional;</li> <li>▪ Competência emocionais.</li> </ul>
<b>Palestrante</b>	Silvio Cabral – Psicólogo clínico
<b>Local</b>	Colégio Estadual Assis Chateaubriand
<b>Data</b>	02/02/2023
<b>Duração</b>	2 horas
<b>Referências</b>	<p>BATISTA, C. A. M. <b>Educação inclusiva</b>: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. [2. ed.]. Brasília: MEC, SEESP, 2006.</p> <p>RUIZ, H. E. B. <b>Metodologias alternativas no aprendizado de pessoas com necessidades educativas especiais, incluindo deficiência mental, em níveis diversificados de comprometimento</b>. 2008.</p>

Fonte: Elaborada pela autora.

**Quadro 4 – Formação Pedagógica Educação alimentar e EJA.**

<b>Tema</b>	Educação Alimentar e EJA
<b>Justificativa</b>	O tema desta formação se justifica por a alimentação ser um dos fatores que comprometem a qualidade de vida dos estudantes e impactam o seu rendimento escolar; muitas vezes, os professores desconhecem informações básicas sobre hábitos alimentares e como isso está relacionado ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes.
<b>Contexto, sujeitos e formação docente para a EJA</b>	É imprescindível que o contexto social dos estudantes seja acessado para o conhecimento do docente em seu planejamento, os sujeitos e sua formação para a atuação na EJA.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trazer à reflexão preconceitos e mitos referentes à alimentação e à nutrição;</li> <li>▪ Apresentar a relação entre alimentação, longevidade e qualidade de vida;</li> <li>▪ Identificar o percurso formativo dos professores sobre temas de interesse social para atuar junto à EJA;</li> </ul>
<b>Questões de partida por núcleos temáticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O que você entende por alimentação saudável?</li> <li>▪ Quais os alimentos benéficos e prejudiciais à saúde?</li> <li>▪ Como a educação alimentar pode ajudar no controle de doenças crônicas?</li> <li>▪ Como a nutrição pode comprometer o rendimento escolar na EJA?</li> <li>▪ Qual a realidade alimentar do público discente da EJA?</li> </ul>
<b>Princípios mobilizados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educação alimentar;</li> <li>▪ Qualidade de vida;</li> <li>▪ Saber nutricional;</li> <li>▪ Tomada de decisões;</li> <li>▪ Interdisciplinaridade.</li> </ul>
<b>Palestrante</b>	Me. Lincon Pimentel – Nutricionista
<b>Local</b>	Colégio Estadual Assis Chateaubriand
<b>Data</b>	03/02/2023.
<b>Duração</b>	2 horas
<b>Referências</b>	BARBOSA, M. I. C. et al. Educação Alimentar e Nutricional: influência no comporta-

	<p>mento alimentar e no estado nutricional de estudantes. <b>O Mundo da Saúde</b>, São Paulo, v. 40, n.4, p. 399-409, 2016.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. <b>Educação Alimentar e Nutricional nas Escolas</b> / Eliene Ferreira de Sousa – 1.ed. – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2013.</p>
--	---

Fonte: Elaborada pela autora.

Isso posto, pode-se pontuar que as formações pedagógicas se configuram como instrumentos de formação docente sob o modo construtivista e colaborativo, pensado para momentos de atuação do profissional e em seu espaço de trabalho – a escola. Sobre isso, relevante é compreender esse *lôcus* e a territorialidade em que a pesquisa foi desenvolvida, objeto de descrição da seção a seguir.

### 3.2.3 *Lôcus* de pesquisa e territorialidades

Como parte integrante deste estudo, esta seção dedica-se à caracterização do ***lôcus de pesquisa***, vez que a escola se constitui no espaço mais apropriado à construção de um composto empírico valioso, e, por entender que as circunstâncias histórico-políticas, socioeconômicas e culturais de formação de um espaço do saber é fundamental à compreensão do todo pedagógico, o presente constructo empreende uma breve descrição dessa territorialidade. Em se falando de **territorialidades**, Raffestin (1993) assinala que as relações dos homens no seio social como referenciais aos limites e aos domínios de cada território, onde são delineadas as relações de poder entre os homens, quer pela demarcação de fronteiras, quer pelo controle de recursos.

Isso posto, há de se considerar que a territorialidade figura uma estratégia do ser humano engendrada aos percursos de construção não apenas identitária, mas também de atingimento de finalidades. A esse respeito, Corrêa et al. (2021, p. 320-1) assinalam que:

[...] o território está intimamente ligado à dinâmica social, e a multiescalaridade da territorialidade é composta de três elementos de base a flexibilidade, a descontinuidade e a superposição. Dessa forma, a flexibilidade na construção dos territórios é uma ideia oposta aos limites fixos das territorialidades; a descontinuidade dos territórios vai de encontro à ideia de territórios-zona; a sobreposição de territorialidades, se opõe a ideia de exclusividade do uso de um território.

Em primeiro lugar, antes de explorar as sobreposições e as desconstruções territoriais para compreender a intersecção entre o indivíduo e o espaço que ocupa, importante é problematizar as fronteiras entre identidade e território enquanto “espaço-tempo vivido” no que se refere ao processo de construção desse cidadão na contemporaneidade, dada à sua diversidade e complexidade (Haesbaert, 2005, p. 2). Assim, compreender o território sob essa perspectiva remete à lógica de apropriação e de uso de determinado espaço, o que implica acessos, autorizações, legitimações, direitos e lutas (Corrêa et al., 2021). De uma condição transitória, a identidade acompanha a dinâmica e o comportamento social em tempo e espaço, assim, suas características relacionam-se à maneira de organizar a vida na dimensão simbólica e material do território, conferindo contornos e desencadeando coadunações e rupturas nas relações socioespaciais (Haesbaert, 2005).

O dimensionamento do espaço de atuação e de participação do indivíduo enquanto ser histórico atrela-se à recuperação do sentido de cidadania e ao processo de sua formação identitária, sobretudo como ser social e coletivo (Santos, 2002). Os espaços emanam características e peculiaridades de consonância e dissonância de uma sociedade territorial, logo, exprime os pertencimentos e as exclusões que abarcam o ser humano, e a educação enquanto prática da liberdade se faz indispensável à modelação cívico-territorial de uma conjuntura social (Freire, 1967).

A escola, por sua vez, constitui-se em espaço fundamental à constituição identitária de sujeitos e sociedades, sobretudo das ocidentais (Carvalho, 2012). São implementadas ordens e funcionalidades em prol de finalidades, mormente de caráter disciplinar voltada ao trabalho, de modo que sujeitos em formação possam acessar, experimentar e reproduzir valores e normas sociais vigentes (Oliveira et al., 2001).

Com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação, percebe-se que muitas mudanças vêm sendo implementadas do que se refere ao reconhecimento de identidades múltiplas e à reparação de ascendências, seja no âmbito cultural, religioso ou étnico. Destarte, sob a perspectiva da diversidade, a educação é convocada a operacionalizar um modelo cívico que interseccione cultura e território, considerando as peculiaridades de um povo e destituindo de uma pretensa homogeneidade uma suposta hegemonia, dada à incompletude evidente de um estado de cidadania, que deve organizar-se pelo respeito às culturas e em prol da liberdade (Santos, 2002).

Investigar os instrumentos que operam esse experimento é o principal propósito deste constructo, de modo a cotejar caminhos, meios, percursos, perspectivas que tornem o fazer pedagógico tanto efetivo quanto eficientemente concreto. Sendo assim, a instituição selecionada

para a realização da pesquisa empírica foi o Colégio Estadual Assis Chateaubriand, que fica localizado no bairro de São Caetano, periferia de Salvador-Ba. A sua disposição geográfica aliada à sua historicidade figura uma ascendência peculiar às periferias, pois expressa uma territorialidade estratégica no que tange à confluência de coeficientes sociais que tornam a instituição um espaço de poder.

Foi em meados dos anos 1950 que se instalou a Escola Primária Thomé de Souza – com o nome do primeiro governador geral do Brasil – no prédio sede da Fazenda Bela Vista no bairro da Capelinha de São Caetano. Da necessidade de se acolher um número cada vez maior de alunos, buscaram-se instalações maiores, o que ocasionou a transferência dessa escola para uma casa localizada em um terreno doado por Renato Schindler, que homenageou o seu amigo jornalista Assis Chateaubriand dando o seu nome à nova sede escolar. Assim, em 02 de março de 1963, foi inaugurada a Escola Assis Chateaubriand, que funcionava com classes regulares dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 1980 e 1981, professores e alunos foram transferidos temporariamente para a Escola Barbosa Rodrigues, devido a uma reforma implementada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia em face da solicitação da professora/diretora Cléa Maria Freitas Bitencourt.

A reinauguração da unidade escolar só meio acontecer no segundo semestre de 1981, passando a ofertar, para além das classes regulares, classes especiais para pessoas com deficiência mental e deficiência auditiva, o que representou um marco na Educação Especial à época, pois, com a parceria sociopedagógica do Instituto Pestalozzi, professores e colaboradores receberam assistência e treinamento para atuarem junto a essas classes especiais.

No que diz respeito à autonomia dessa unidade escolar, ainda não se fazia concreta essa condição, pois, uma vez pertencente à Categoria Tributária, a escola estava vinculada ao Colégio Estadual Luiz Pinto de Carvalho. Mesmo possuindo diretora e vice-diretores, quem respondia pelas decisões e pelas orientações relativas ao funcionamento daquela unidade era o diretor geral deste colégio, à época, o professor Antonio Carvalho Guedes.

Anos mais tarde, após uma nova reforma, ampliou-se o número de salas de aula, acrescentaram-se salas de vídeo, biblioteca e outras dependências, o que viabilizou mudanças na modalidade de ensino oferecido pela instituição, pois se deixou de ofertar as séries regulares iniciais do Ensino Fundamental I– anos iniciais – para oferecer classes do Ensino Fundamental II – anos finais nos três turnos – matutino, vespertino e noturno. Foi somente em 2005 que a escola passou a ofertar a Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio (Eixos VI e VII –, o que acabou por resultar na mudança de porte – de médio para grande porte – e de *status* da unidade – de escola para colégio – passando a se chamar “Colégio Estadual Assis Chateaubriand”.

**Figura 9** – Mapa da localidade de São Caetano – Salvador-BA.



*Fonte:* Encontra Salvador. Disponível em: <https://www.encontrasalvador.com.br/sobre/sao-caetano-salvador/>. Acesso em: 08 jun. 2023.

Da retomada da abordagem sobre espaço, territorialidade e identidade, quantioso é assinalar que a escola é uma espacialidade de colaboração e participatividade, que se constitui de parcerias entre os sujeitos da educação – comunidade, pais, professores, gestores, alunos e outros setores (comércio, instituições assistenciais, aparelhagem de segurança etc.). Destaque-se que o espaço não é neutro, porquanto embebido de signos, símbolos e marcas daqueles que o produz, organiza e convive nele, destarte, há significações afetivas e culturais (Ribeiro, 2004). Uma unidade escolar precisa deflagrar-se como promotora de mudanças, como território de saber, de poder e de transformar realidades, trata-se de um espaço de pertencimento, de identidade, de emoções e aprendizagens (Silva, 2018).

Foi em 2007 que esta pesquisadora assumiu a gestão do Colégio Estadual Assis Chateaubriand que se encontrava em estado de total abandono, de depredação e repleto de uma série de problemas de inúmeras ordens – de segurança, de violência, de evasão, de infraestrutura, de carência de profissionais, banheiros interditados, teto em ponto de desabamento, mobiliário e equipamentos sucateados, ausência de direção, falta de materiais básicos (de higiene, alimentícios, didáticos...), redução drástica do tempo aula sem intervalo para merenda, um espaço onde o racismo era institucionalizado em suas diversas formas, a discriminação racial é gritante, o negro não reconhece o seu irmão, principalmente quando se sente subalterno ao um outro negro.

O fato de a instituição se localizar em um bairro periférico de Salvador, carente do olhar público e desacreditado pela própria comunidade configurou uma sucessão de abandonos, onde a violência persiste e cujas consequências são sentidas até os dias atuais, uma vez que mesmo

com o processo de revitalização do espaço escolar e algumas melhorias dentro da comunidade do entorno da escola, devido a questões de disputas territoriais, muitas vezes, os alunos são impedidos de ter acesso à escola.

### 3.2.4 Contextualização e caracterização dos sujeitos da pesquisa

Conforme já sinalizado o número de informantes – 12 (doze) professores – desta pesquisa de campo corresponde a 80% do total do corpo docente (15) que trabalha junto ao público da EJA no Colégio Estadual Assis Chateaubriand no turno noturno. Entre os dias 6 e 7 de dezembro de 2022, em uma reunião programada, foi explicitado o objetivo da pesquisa proposta, oportunidade essa que possibilitou não apenas ouvir os docentes sobre as suas angústias, observações e expectativas sobre o público da EJA, mas também captar, por meio de questionários semiestruturados, essas percepções. Assim, a cada um dos professores foram entregues: uma Ficha Social do Informante (Anexo A); um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B); e Questionários sobre Formação Docente e EJA (Apêndice A e B).

Por meio da Ficha Social do Informante, foi possível identificar o tempo de atuação docente e o quanto desse tempo vem sendo dedicado à EJA, bem como o componente curricular que leciona. Além disso, foi possível captar o nível de escolaridade dos professores, se a educação continuada é uma realidade e como os hábitos culturais podem ser fatores contributivos à prática docente junto a esse público, vez que o objetivo desta pesquisa é identificar sobremaneira como a formação permanente é fator determinante ao circuito de aprendizagens entre adultos.

### 3.3 Primeiros passos: da pesquisa exploratória e documental

Havia inúmeros amontoados quebrados – de carteiras, de mesas, de aparelhos – em várias partes da unidade, havia muito lixo acumulado nas áreas internas da unidade (Figura 4); como já mencionado, faltava tudo: papel ofício, pincel atômico para quadro/lousa, materiais de limpeza. Uma vez não nutrido o sentimento de pertencimento, os estudantes não zelavam pela preservação, higiene e segurança da unidade escolar, perpetrando sobre as instalações e

equipamentos depredações, conferindo hostilidade e descuido do patrimônio e, por conseguinte, das relações que se estabeleciam àquela época. Está-se falando aqui da ausência de assunção de cidadania, de negligência de si, do outro e do mundo que cerca esses sujeitos.

Isso posto, vale dizer que a cidadania só se faz concreta quando há participação coletiva nos engendros sociais, políticos, econômicos e civis de determinado lugar, de sorte que aquela se faça plena, a exemplo da:

[...] cidadania política: direito de participação numa comunidade política; cidadania social: que compreende a justiça como exigência ética da sociedade de bem viver; cidadania econômica: participação na gestão e nos lucros da empresa, transformação produtiva com equidade; cidadania civil: afirmação de valores cívicos como liberdade, igualdade, respeito ativo, solidariedade, diálogo; cidadania intercultural: afirmação da interculturalidade como projeto ético e político frente ao etnocentrismo (Gadotti, 2004, p. 02).

Dessa maneira, por meio desses campos da cidadania, faz-se plausível entrever fundamentos para pensar sobre as múltiplas possibilidades de inserção social, que assessoram a compreensão da complexidade existente nessa prática. Há de se pontuar que os fatores identitários, ora mencionados, constituem-se balizadores da noção de pertencimento, pois resultam mais que identificação subjetiva com o lugar onde as relações sociais se processam, são processadas tessituras que emergem o ser escolar da contemporaneidade (Hall, 2011).

As diferentes maneiras de se construir uma identidade e, por conseguinte, a noção de pertencimento deve ser articulada às necessidades e perspectivas de atuação em um coletivo, dentro e fora da escola. Isso quer dizer que os papéis que ora são desempenhados no espaço escolar acabam sendo projetados no seio social e/ou familiar, e vice-versa, são reverberações e adaptações do ser individual e coletivo nas diferentes etapas e fases escolares. O indivíduo flexibiliza seu comportamento e seus valores de modo a tornar-se um sujeito aprendente em consonância/dissonância de si (ser social) e com o outro, trata-se de uma intermitente sequência de permeabilidades no espaço de saber.

Para entender as demandas mais emergentes da escola, foi realizada uma escuta atenta e cuidadosa dos funcionários e dos professores nos três turnos, todos pediam mudanças que de um jeito ou de outro se faziam necessárias. Movimento “escutatório” é muito importante para se entender uma realidade que está por se enfrentar, e captar as percepções dos sujeitos envolvidos nela é ponto fulcral para o enfrentamento dos desafios que estão por vir.

A ferramenta mais importante para um bom diálogo e para resolver conflitos é saber escutar com atenção e vontade. Escutar demanda decisão consciente

e a vontade de se livrar da distração e das intervenções. Além de prestar total atenção na outra pessoa, é preciso escutar também com o coração e com a alma. Aprender a escutar desenvolve paciência e humildade (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2014, p. 27).

Esse guia traz uma percepção da educação como instrumento de transformação por excelência, a qual se coaduna com a prerrogativa do fazer pedagógico que esta gestora intentou implantar na unidade, quer pelo conhecimento acumulado e disseminado nas relações pedagógicas construídas no espaço escolar, quer pela celeridade com que os acontecimentos se configuram ao longo do tempo, fazendo a história acontecer. A força mobilizadora do instrumental educacional extrapola essa funcionalidade, posto que são projetadas experiências relacionais entre os sujeitos da educação e o entorno da unidade escolar.

E foi sob esse propósito transformador que o trabalho de gestar uma educação de qualidade que a gestora se abalizou, resgatando não apenas as experiências e as vivências cotidianas da comunidade escolar, mas também a percepção de um todo, do outro; respeitando os valores e as singularidades que constituíam aquele lugar. Naquela territorialidade do saber, o “[...] o respeito é a condição, de início, meio e fim, para que cada um exercite, no desenho coletivo, a sua individualidade” (CNMP, 2014, p. 5).

Uma vez formada em Filosofia e antes atuante em sala de aula enquanto docente, cuja compreensão da educação perpassava pelo acionamento de uma consciência crítica acerca de si e do mundo, a referida gestora se viu em meio a um desafio e tanto: mitigar as lacunas vultuosas entre o discurso e a prática pedagógica. Foi necessário realizar um levantamento de tudo o que a escola tinha a partir de um inventário que resultou em um relatório, o qual foi entregue à diretora da DIREC 1B; (hoje, NTE 26) tudo foi registrado por meio de fotografias, e as carências pedagógicas, processuais e infraestruturais devidamente mapeadas. Dentre os dados e as informações colhidas nesse mapeamento, no que se refere à composição docente, verificou-se que, no levantamento dos documentos necessários à atuação do corpo docente da escola, alguns encontravam-se em processo de formação (graduação).

A escola pública, há tempos, vem sendo rotulada pela baixa qualidade de seus profissionais, pelo sucateamento de equipamentos e instalações, pela negligência nos mais diferentes âmbitos – pedagógicos, assistenciais, psicológicos, culturais, didáticos –, não figurando o melhor espaço para a construção do sujeito como ser humano (Paro, 1998). Contudo, conforme já sinalizado, é nesse território que as transformações podem ser desencadeadas, mas, para tanto, é fundamental que todos participem dessa construção, pois o trabalho educativo é árduo e intermitente, porquanto se trata de uma produção histórica, e a história não cessa.

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2008, p. 13).

No que diz respeito às práticas pedagógicas, as Atividades Coordenadas (ACs) eram inexistentes, pois não ocorriam reuniões, interações entre professores e coordenadores, ou qualquer tipo de planejamento, seja ele semanal, mensal ou anual, e as aulas eram conduzidas sem qualquer orientação ou coordenação pedagógica. O diretor, cuja responsabilidade é liderar e organizar o trabalho de todos os envolvidos, visando orientá-los no desenvolvimento de um ambiente educacional (Lück, 2009, p. 17), muitas vezes, assumia uma posição meramente simbólica/ilustrativa.

No que tange à gestão democrática, Medeiros (2003, p. 61) compreende que:

[...] está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional Também a democratização do acesso e estratégias que garantam a permanência na escola, tendo como horizonte a universalização do ensino para toda a população, bem como o debate sobre a qualidade social dessa educação universalizada, são questões que estão relacionadas a esse debate.

A esse respeito, Paro (2005) pontua a pertinente participação da comunidade escolar de modo consciente e responsável no que tange às reais necessidades da instituição, devendo o gestor, sob uma perspectiva democrática, lançar mão de uma liderança que o delimite a assunção de responsabilidades por cada membro, administrando as adversidades e os consensos. Fato é que liderar pessoas implica mais que delegar tarefas ou instigar habilidades/competências em seus colaboradores, assenta-se no envolver todos no “fazer dar certo” pelos mais acessíveis e eficientes meios e instrumentos.

Evidente é que a equipe gestora esteja preparada para operacionalizar a participatividade e a colaboratividade, vez que uma gestão democrática não se faz sem a intervenção de um coletivo, daí a importância de a gestão ter conhecimento total dos desafios que se erguem à gerência de uma unidade escolar. A escutatória e a compreensão são pré-requisitos ao enfren-

tamento dos desafios que se projetam na contemporaneidade, e é por essas vias que se pode pensar uma gestão de excelência (Lück, 2009).

Da retomada da percepção de território, em se tratando da constituição da comunidade que se forma no entorno do Colégio Estadual Assis Chateaubriand, pode-se afirmar que se trata de uma localidade repleta de carências, onde residem pessoas cuja rentabilidade se faz vulnerável, são trabalhadores e trabalhadoras que buscam a sobrevivência, em muitos casos, na informalidade (ambulantes, feirantes), autônomos (serventes de pedreiro, pintores, colaboradores domésticos), por meio de subempregos – por vezes no próprio bairro – ou vivem dos auxílios governamentais.

O índice de desemprego tem afetado diretamente as comunidades do bairro e circunvizinhanças. Alguns alunos vivenciam dificuldades financeiras e/ou emocionais como separação dos cônjuges e outros desajustes familiares, que implicam na desestabilização, desarmonia e conflitos na família. Tais fatores interferem diretamente no desenvolvimento psicológico, social e cognitivo do educando, pois o adolescente está em processo de construção e formação da personalidade, momento em que questiona sobre sua identidade e a vida.

Sabe-se que a primeira formação ocorre no seio da família, estendendo-se aos diversos grupos sociais, como a comunidade, a igreja, a escola; e a comunidade escolar é responsável pela educação formal, porém exerce o papel também de formação do cidadão (Paschoal; Marta, 2012). Sendo assim, os vínculos constituintes da família e da sociedade têm uma importância representativa para o indivíduo durante seu desenvolvimento, pois orienta a construção de crenças e valores que dificilmente são mudados (Abuchaim et al., 2016).

A escola enquanto órgão educador, constitui-se em aparelho ideológico do Estado, como salienta Althusser (1973), de forma que, por normativas sociais, tal aparelhagem possa suprir as necessidades sociais pela formação do cidadão. Este, enquanto aluno, no curso de sua construção deve ressignificar a sua realidade por meio da criação de metas para atingir objetivos transformadores de sua vida, pois, a falta de perspectiva em suas vidas eclode nas salas de aulas e em suas demais relações levando à desmotivação.

Freire (1979, p. 18) afirma que “[...] a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”, ou seja, a escola não consegue educar sozinha e, para a construção qualitativa do processo de aprendizagem, a educação deve ser pautada numa participação efetiva entre família e escola. Isso posto, importa dizer que a família não pode ficar longe da escola, a parceria família-escola, fortalece o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Em 2007, no que se refere à relação entre a escola e a comunidade, não havia qualquer aproximação ou parceria; os pais que compareciam à escola não eram parceiros, eram simplesmente pais zelosos pela integridade física dos seus filhos, em que sua presença era a forma de compensar a falta de vaga e de condições financeiras para oferecer uma escola digna aos seus filhos. O cenário de abandono e negligência tornou-se marca até aquele momento dessa unidade escolar, figurando um espaço de exclusão e rejeição, pois aquela escola era a última que a comunidade queria para seus filhos, o ano todo tinha vaga.

Como já mencionado, a escola tinha sua estrutura comprometida, como muros rachados, prestes a cair, banheiros interditados com tetos desabando, sanitários entupidos, bebedouro com revestimento quebrado, salas de aulas mal iluminadas e sem ventiladores, muitas carteiras quebradas, alguns alunos assistiam aulas sentados no chão, sem intervalo, sem merenda digna, rede de esgoto entupida, dificultando a sua entrada em dias chuvosos.

Com relação ao intervalo para o lanche, alguns estudiosos assinalam que a merenda, além de alimentar e nutrir as crianças, também proporciona interação social entre colegas da escola e as cozinheiras. Além de alimentar o corpo, alimenta as relações interpessoais entre os alunos e o grupo de apoio da escola (Vinchá; Silva; Cervato-Mancuso, 2020).

Após a designação dos três vices diretores foi solicitada uma reunião de pais para discutir a possibilidade de abrir o intervalo de 20 minutos. O encontro foi bastante conflituoso, muitos pais não concordaram, com medo de seus filhos sofrerem algum tipo de violência, pedindo um voto de confiança, prometendo que caso não desse certo retornaria a suspensão do intervalo; todos concordaram e assinaram a lista de presença. Com apoio da Coordenação de alimentação escolar da SEC, foi preparado um cardápio e partiu-se para a aquisição dos produtos por meio do credenciamento nessa Secretaria.

Nas primeiras semanas, foi preciso uma força tarefa, professores, todos os funcionários e o grupo gestor, a princípio os alunos tentavam tumultuar, um querendo comer mais que o outro; às vezes, faltava merenda, pois não havia experiência sobre a quantidade de merenda necessária para o atendimento do número de alunos que iriam merendar; uma experiência que se transformou em um grande aprendizado aos gestores. Os alunos demonstraram muita satisfação com o intervalo e a merenda; foi realizada uma pesquisa para montar o cardápio de maneira que não tivesse desperdício. Os semblantes dos alunos mudaram, dos professores também, comer como forma de aprender a conviver e compartilhar o sabor de uma boa refeição é aprendizagem, é conhecimento, todos aprendem, todos ensinam, momentos tumultuados, às vezes, estressantes, mas muito gratificantes.

A escola era bastante barulhenta, gritos para todos os lados, a diversidade se fazendo presente na escola. Algumas vezes ocorria intimidação entre alunos e destes para com professores e funcionários que ficavam receosos de violência contra a sua integridade física dentro e/ou fora dos muros da escola. Ressalte-se que “[...] o que é caracterizado como violência varia em função da instituição escolar, do *status* de quem fala (professores, diretores, alunos, etc.), da idade e, provavelmente, do sexo” (Abramovay; Rua, 2002, p. 52).

Tratava-se de um cenário preocupante, de cotidianas violências várias – dos xingamentos às agressões físicas, visto que “[...] a violência não se restringe a agressões, inclui qualquer ato sobre a vida das pessoas e as regras de convívio. Ela interfere na sociedade, prejudica a qualidade das relações sociais, desgasta a qualidade de vida das pessoas e culmina em sofrimento” (Castro et al., 2011, p. 1055).

Segundo a Organização Mundial da Saúde, a violência pode ser considerada como:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (Krug et al., 2002, p. 5).

É sabido que, em bairros periféricos, a violência faz parte da dinâmica de muitas comunidades que já são vulnerabilizadas pelas carências socioeconômicas, terreno fértil para a atuação do crime organizado. Isso posto, percebendo que a escola se encontrava nesse contexto, buscou-se identificar os coeficientes facilitadores dessa violência, a fim de impedir que a mesma além de contornar a unidade, a invadisse das mais variadas formas.

A partir de 2007, após avaliadas as condições da unidade escolar, pensadas as possibilidades de reestruturação, organização e ordenamento, foram deflagradas, paulatinamente, várias melhorias, tanto de ordem pedagógica e gerencial, quanto de infraestrutura. A seguir, são ilustradas nas figuras sequenciadas as mudanças realizadas no Colégio pesquisado, nas quais, podem ser identificadas: fachada atual da escola (Figura 10); Área dos fundos – horta escolar (Figura 11); Sala de multimídia (Figura 12); Biblioteca (Figura 13); área de entrada (Figura 14); escadaria de acesso às salas de aula (Figura 15); banheiros (Figura 16); sala da coordenação (Figura 17); área de bebedouro e refeitório (Figura 18); quadra de esportes (Figura 19).

**Figura 10** – Fachada atual do Colégio Estadual Assis Chateaubriand – 29 dezembro de 2022.



*Fonte:* Arquivo próprio.

**Figura 11** - Área dos fundos – horta escolar– 29 dezembro de 2022.



*Fonte:* Arquivo próprio.

**Figura 12** - Sala de multimídia– 29 dezembro de 2022.



*Fonte:* Arquivo próprio.

Quando os alunos eram retirados da sala a pedido dos professores, eram levados para a secretaria ou para a biblioteca como castigo, marcando negativamente esse espaço do saber

pela perspectiva da punição, da indisciplina, da reparação. Foi destituída desse espaço a funcionalidade no que se refere à percepção do contato com a leitura e a literatura, ou seja, usurpou desse território de sapiência as possibilidades de descoberta e de encantamentos, tornando-se um espaço odiado pelos alunos, eles iam para a biblioteca ler livro como forma de castigo. Assim, foi um desafio desconstruir essa negatividade e restituir a esse espaço a sua função pedagógica; quer pela organização, quer pela aquisição de paradidáticos e de materiais afins (Figura 13).

**Figura 13** – Biblioteca– 29 dezembro de 2022.



*Fonte:* Arquivo próprio.

**Figura 14** – Área de entrada– 29 dezembro de 2022.



*Fonte:* Arquivo próprio.

**Figura 15** – Escadaria de acesso às salas de aula– 29 dezembro de 2022



*Fonte:* Arquivo próprio.

**Figura 16** – Banheiros – 29 dezembro de 2022.



*Fonte:* Arquivo próprio.

**Figura 17** – Sala da coordenação – 29 de dezembro de 2022.



*Fonte:* Arquivo próprio.

**Figura 18** – Área de bebedouro e refeitório– 29 dezembro de 2022.



*Fonte:* Arquivo próprio.

**Figura 19** – Quadra de esportes– 29 dezembro de 2022.



*Fonte:* Arquivo próprio.

Hoje, conforme já assinalado, o Colégio Estadual Assis Chateaubriand figura uma Unidade Escolar de Porte Grande, situada à Rua Gerson de Carvalho no bairro de São Caetano, e atende a uma demanda de 1.300 alunos, devidamente distribuídos nos 03 turnos: matutino (450 alunos), vespertino (470) e noturno (380). Sendo que, no turno matutino cursam o Ensino Médio regular, no vespertino Ensino Fundamental II anos finais e duas turmas do Ensino Médio e no Noturno Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos.

#### 3.4 Levantamento dos dados: resultados e discussão

A Ficha Social do Informante trouxe dados referentes ao perfil socioacadêmico dos informantes, identificando o tempo de atuação docente e o quanto desse tempo vem sendo dedicado à EJA. Além disso, foi identificado o componente curricular que leciona e o nível de escolaridade desses. A esses foi questionado se a educação continuada é uma realidade e como os hábitos culturais podem ser fatores contributivos à prática docente junto a esse público, posto que é propósito deste estudo verificar como a formação permanente é fundamental ao processo de ensino e aprendizagem de adultos.

Assim, a começar pelo tempo de atuação docente, dos 12 docentes consultados, 15% já atuam em sala de aula entre 5 e 10 anos, 46% têm entre 10 e 20 anos e 31% ministram aulas entre 20 e 30 anos, o que significa que quase 80% do professorado que atua no Colégio Estadual Assis Chateaubriand possui larga experiência em sala de aula, possuindo uma média de 20 anos. Isso acaba por inferir alguns atravessamentos pedagógico-didáticos, porquanto, ao longo de duas décadas, muitas mudanças foram deflagradas no cenário da educação no Brasil e no mundo, haja vista a inserção indiscutível dos novos meios digitais de informação e comunicação. Contudo, o fato de esses sujeitos ensinantes, indiscutivelmente, comporem esse cenário não significa, por exemplo, que as suas práticas vêm acompanhando efetivamente as demandas sociopedagógicas e tecnológicas que figuram todo um composto de transformações.

O letramento digital constitui-se tão somente em uma prerrogativa ao mundo contemporâneo, dentro, fora e muito além dos muros – físicos – da escola. Entretanto, ainda é facilmente flagrável um sem-número de profissionais que não apenas ignoram e rejeitam as tecnologias como meios necessários ao processo de ensino e aprendizagem atualmente, como também resistem à aquisição de competências e habilidades necessárias à configuração de um “novo” projeto de educação – autônomo, integral, dialógico. Tomando o conceito de letramento enquanto prática em dada sociedade, Buzato (2006, p. 4) a seguinte consideração:

[...] letramento, ou mais precisamente os letramentos, são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, e são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos socioculturais.

Uma vez dimensionado na formação do indivíduo o letramento na perspectiva do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita por meio dos mais diferentes suportes e recursos (Soares, 2006), dificultoso é traçar um conceito que abarque a complexidade desse instituto pedagógico. Isso porque, para que cada material seja lido, interpretado e redimensionado, exige-se uma série de habilidades e de conhecimentos que, por sua vez, podem ser aplicados a diferentes tipos de material escrito (Soares, 2006).

No quesito ‘Tempo de atuação junto à EJA’, 42% dos informantes têm até 5 anos de experiência junto ao público em estudo, 25% têm entre 5 e 10 anos de atuação, 25% entre 10 e 20 anos e 8% possuem mais de 20 anos ministrando aulas junto ao público discente em estudo. Desse percentual, pode-se afirmar que mais da metade do corpo docente afirma possuir até 10 anos de atuação junto a jovens e adultos que regressam às salas de aula pelas mais diferentes razões. E isso, talvez, possa sinalizar um indício sobre a necessidade de capacitação desses pro-

fissionais diante de um crescente *déficit* de estudantes, pois a crise que se instalou no cenário socioeconômico atinge efetivamente esse público estudantil, dadas às exigências do mercado de trabalho.

Sabe-se que um dos coeficientes que conduzem os sujeitos ao reingresso é a necessidade de uma melhor inserção do circuito laboral, o qual está intrinsecamente ligado à formação da mão de obra, que, na conjuntura atual, vem demandando qualificação progressiva e intermitente. E, com a inconclusão da formação básica, esse circuito fica interrompido, conseqüentemente, o rompimento de um ciclo de vulnerabilidade social é protelado. Nessa dimensão, emergem competências e habilidades que requerem mediação, a exemplo da educação financeira, do uso otimizador de tecnologias, do aprendizado de ofícios e/ou artes laborais, do empreendedorismo como via de produção de renda, entre outras.

Para os estudantes da EJA, no que tange ao letramento digital, não se trata estritamente de se aprender como se usam as ferramentas tecnológicas ou aplicativos, vai muito além disso, pois abarca uma compreensão teórico-prática, histórica, política e cultural das tecnologias como meios de otimização, facilitação e potencialização do processo de ensino e aprendizagem, afirmam Santos et al. (2021). Em uma sociedade informacional, as aprendizagens extrapolam o espaço escolar, posto que os saberes múltiplos estão imbricados às tecnologias que atravessam os diferentes contextos sociais em que estão inseridos os estudantes que, por sua vez, constitui-se em sujeitos históricos, sociais e políticos.

Da socialização à ressignificação de saberes, as novas mídias possibilitam tanto a convergência e a distribuição de conhecimentos quanto o protagonismo do sujeito em sua construção, vez que a autoria e a coautoria são ressignificações de processos criativos, coletivos e cooperativos deste tempo (Jenkins, 2008).

Do tópico ‘Formação acadêmica docente (inicial e continuada)’, algumas questões puderam ser levantadas e problematizadas sob uma perspectiva demandatória, vez que, diante de tantas mudanças que vêm ocorrendo nas últimas décadas, como já dito, que prerrogam à prática pedagógica uma busca constante por saberes, recursos, meios; o fazer docente junto à EJA vai muito além da ministração de conteúdos alicerçados em uma matriz curricular. Dos informantes entrevistados, 9% só têm a graduação/licenciatura, 8% possuem mestrado, 8% possuem doutorado, 8% possuem pós-doc e 67% afirmam ter feito pelo menos uma pós-graduação.

Conforme já mencionado ao longo de seção teórica desta pesquisa, há de se concordar que a formação inicial, embora se constitua requisito base para a atuação docente, efetivamente não se faz suficiente e/ou satisfatória à atuação desse profissional, sobretudo no que tange ao

percurso de formação de sujeitos. Seja em face da complexidade que um processo educacional implica, seja por conta das inúmeras e intermitentes mudanças que são deflagradas ao longo do tempo, dos espaços e das sociedades, atuar na formação política, social e histórica de um indivíduo é tarefa árdua e de incompletude implícita.

Mesmo os professores sendo capazes, instruídos e dedicados, muitas vezes, em seu ambiente de trabalho, se sentem impossibilitados em despertar a curiosidade de seus alunos e fazer com que mantenham atenção em suas aulas, ter o controle sobre a turma, tornar as aulas mais interessantes, com propostas inovadoras. Contudo, essas situações descritas podem causar, ao docente, muito desânimo e/ou a falta de estímulos necessários para planejar devidos conteúdos escolares e, dessa forma, muitos se sentem desmotivados a continuar no desenvolvimento de seu ofício (Rodrigues; Lima; Viana, 2017, p. 29).

Ao passo que o mundo contemporâneo se expressa inegavelmente pela capa da inovação constante, pelos avanços nas mais diferentes áreas de conhecimento, pelo multiculturalismo amplificado, entre outros elementos; os sujeitos da educação se veem imersos em uma avalanche de pressões que esse mundo exerce sobre eles em vista da não proclamação da obsolescência. Dessa maneira, emerge a compreensão de que:

[...] mais do que ensinar conteúdos disciplinares, professores ensinam e ajudam as pessoas a se educarem e a se constroem como sujeitos autônomos singulares, utilizando as melhores ferramentas oferecidas pelo saber e pelo fazer acumulados pela humanidade (Pérez Gómez, 2014, p. 142).

A busca pela capacitação na educação reflete as demandas que se proliferam dentro e fora da sala de aula, pois o espaço escolar se constitui em uma microssociedade e se reflete por ela, se há prerrogativas pedagógicas, elas são estritamente manifestações do corpo social, cultural e ideológico em que os sujeitos estão inseridos.

Em se falando em formação continuada na área de atuação docente, 83% dos informantes afirmam ter realizado algum curso – de extensão, de aperfeiçoamento, de especialização – em educação. No entanto, as dificuldades manifestadas pelos próprios docentes entrevistados expressam a urgência em que mais e mais cursos sejam acessados para que as práticas pedagógicas estejam em consonância com as realidades que se manifestam para além dos muros da escola – o mundo do trabalho, das violências, das questões de ordem emocional e psicológica.

Destaque-se que a formação docente, seja ela inicial ou continuada “[...] não tem seu início quando o indivíduo ingressa na universidade, mas começa de fato, com as experiências escolares que o sujeito adquire desde sua infância e que o acompanham ao longo da vida (Omitto; Wiebusch; Lima, 2018, p. 2).

Sabe-se que o público da EJA corresponde a uma parcela da população que em algum momento de seu processo de escolarização desistiu ou foi obrigada a interromper esse ciclo de formação, sendo reconduzida à escola, muitas vezes, pelas exigências do mundo do trabalho por mão de obra minimamente escolarizada. Entender esse contexto é um ponto-chave à compreensão dessa conjuntura de aprendizagem, pois são pessoas adultas que retornam ao espaço escolar sob a frustração e a negação de acessos, contexto esse que exige do educador certo nível de inteligência emocional e uma prática pedagógica empática e dialógica.

No quesito ‘Crença na educação continuada como meio para atender às demandas da EJA’, especialmente no que se refere aos fatores que dificultam a realização de cursos de capacitação, os professores elencaram: o tempo, a oferta de cursos interessantes e a falta de recursos financeiros como principais pontos de justificação. Há quem aloque o tempo em uma categoria relativa a escolhas, pois na classificação de prioridades de um professor não reina o investimento em cursos, ou pelo menos não é uma demanda hegemônica entre esse público, apesar da prerrogativa de sua profissão.

O preparo para exercer as funções do ensino perpassa estritamente pela delimitação do que se elenca como mais importante em seu cotidiano laboral, pois muitos docentes têm suas vidas invadidas por demandas laborais que extrapolam sua estadia nos espaços escolares. É sabido que esses profissionais têm de se dividir entre a sala de aula e planejamentos que não se restringem à carga-horária pela qual são remunerados; daí a importância das propostas de capacitação em exercício.

Quanto aos principais fatores impeditores da capacitação docente, o fator correspondente à oferta de cursos que atendam às suas expectativas laborais atrela-se à questão tempo e à questão financeira, pois, embora haja cursos gratuitos oferecidos pelos órgãos de educação do país, a exemplo do AVAMEC, muitas vezes o acesso a esses cursos são incompatibilizados por sua rotina laboral e pessoal. Uma opção de formação são os cursos on-line, cuja funcionalidade depende de aparatos tecnológicos que, muitas vezes, os professores não dispõem, como equipamentos e acessibilidade de qualidade.

Para além da infraestrutura tecnológica, sabe-se que os cursos de Educação a Distância exigem dos cursistas disciplina, autonomia e comprometimento que, culturalmente, ainda são abrangidos grande parte deles, o que resulta em muita desistência e evasão. Em pesquisa sobre as causas da evasão na EAD, Branco, Conte e Habowski (2020, p. 144) elencam as seguintes:

Falta de letramento digital (desconhecimento das plataformas e ferramentas digitais);  
Falta de diálogo com as experiências dos estudantes; Incomunicação ou comunicação distorcida; - Descaso; Falta de acompanhamento do processo de ensino; Ausência de

avaliação dos riscos de evasão; Conteúdos pré-programados; Desqualificação dos tutores; Precariedade dos polos; Figura do tutor forjada na autoinstrução; Pouco investimento em AVA; Rotatividade dos tutores; Sobrecarga de trabalho dos estudantes; Falta de preparo dos professores; Falta de identidade do curso; Falta de escuta sensível por parte da gestão; Falta de humanização das relações; Desconhecimento do perfil do egresso; Grau de hiperculturalidade do curso; Ordem de oferta das disciplinas; Preconceitos com a EaD; Confusão entre flexibilidade com facilidade.

A multiplicidade de coeficientes não invalida a EAD como possibilidade de formação continuada docente, pois muitos desses podem ser corrigidos se houver maturidade e uma percepção mais autônoma do processo educativo, já que a proposta de uma educação pelas vias digitais perpassa pelos quesitos independência e proatividade.

Vale ressaltar que as novas Tecnologias de Informação e Comunicação assumem um papel relevante no processo de formação continuada docente, pois, hoje, há um sem-número de cursos e ferramentas de aprendizagem que tanto podem ser usadas pelo docente para que ele possa desenvolver habilidades e adquirir novas competências, como também ele pode inseri-las em sua prática junto aos educandos. Fala-se muito em inovação em sala de aula, do uso de ferramentas digitais de ensino, mas é importante que esse sujeito compreenda o seu contexto de atuação e a realidade em sala de aula, especialmente no que se refere aos acessos, à conectividade e, sobretudo, aos letramentos necessários ao desenvolvimento de qualquer prática pedagógica.

Entende-se que é preciso oportunizar aos docentes situações formativas que não só os levem a refletir e repensar suas práticas, como também potencializá-las, com ou sem tecnologias digitais, até porque inovação não se restringe às tecnologias. Há vários modos de ensinar, mas promover um processo de ensino e aprendizagem inovador demanda do professor a capacidade de definir estratégias conforme os seus públicos e realidades, de modo a “[...] assumir a inovação como pressuposto orientador da prática educativa” (Pensin; Nikolai, 2013, p. 34-35)”.

A respeito da influência e da importância das novas tecnologias na EJA, muitos desafios são citados, especialmente no que se refere à dificuldade de esses estudantes manipularem as ferramentas em detrimento do ensino tradicional, pois eles são egressos de uma modalidade analógica e engessada no modelo tradicional transmissivo. Inserir tecnologia como instrumento de mediação constitui-se em “muita novidade para a cabeça deles”, como alguns professores mencionam.

Outras questões também são relevantes e determinantes à prática pedagógica dos professores que atuam atualmente nessa modalidade, dentre os quais estão: heterogeneidade da turma; falta de materiais didáticos adequados; evasão escolar; baixa auto estima dos discentes;

falta de tecnologias com acesso à internet; desinteresse dos alunos; maiores investimentos em políticas públicas educacionais e eficazes com valorização para a EJA; diferença de idade no mesmo ambiente; juvenização das turmas; indisciplina; rigidez institucional; falta de interesse e de motivação dos estudantes; cansaço.

Em tempo, foram realizados encontros formativos para trazer essas e outras discussões para o espaço escolar como forma de introduzir uma rotina de construção de conhecimento e de atualização de saberes e vivências. Sobre esses encontros a seção seguinte se ocupa, assinalando os pontos fracos e os potenciais, de modo que as reflexões elencadas até aqui gerem frutos e resultados proveitosos à prática pedagógica na EJA.

#### **4 FORMAÇÃO DOCENTE EM EXERCÍCIO PARA A EJA: DISCUSSÃO DE EXPERIMENTO PEDAGÓGICO NO COLÉGIO ESTADUAL ASSIS CHATEAUBRIAND**

Conforme previsto em seção introdutória, é parte deste texto a realização de uma pesquisa-formação multirreferencial, a qual se materializou por meio de encontros formativos de apropriação e de ressignificação dos métodos e estratégias desenvolvidas na EJA. Dessa maneira, no intuito de promover uma formação continuada dos professores dessa modalidade de ensino durante os horários de planejamento coletivo por meio da reflexão sobre as práticas docentes realizadas junto a esse público em específico, optou-se por uma pesquisa-ação com professores em exercício.

Por entender que a formação continuada figura o meio e o caminho para a construção de um fazer pedagógico imbricado às necessidades educacionais dos sujeitos que enredam o processo de ensino e aprendizagem, esta seção dedica-se à descrição, discussão e análise do experimento de pesquisa-formação realizado durante a Jornada Pedagógica – de 1º a 3 de fevereiro de 2023 – junto ao corpo docente, à coordenação e à gestão do Colégio Estadual Assis Chateaubriand. Durante os três dias de encontro, foram realizadas atividades pedagógicas voltadas à resolução de conflitos, questões didáticas, procedimentos pedagógicos e projetos relativos ao público da EJA, visando à formação em exercício proposta nesta pesquisa.

A princípio, foi apresentado pela equipe de coordenação e gestão escolar o quadro e o perfil do alunado que até então prospectado pelas matrículas realizadas entre janeiro e fevereiro (e que ainda se encontram abertas), o que significa que o cenário ora estudado se configura como preliminar, mas suficiente para um diagnóstico inicial e necessário às ações que precisavam ser empreendidas no sentido do planejamento pedagógico. Segundo um breve relatório emitido pela secretaria, registrou-se o ingresso de um número significativo de Pessoas Com Deficiência (PCD), ponto de intensa discussão no que tange à especificação – ausente – de quais deficiências estavam declaradas e como professores e coordenação iriam se organizar para receber e inserir essas pessoas dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Para além disso, elencaram-se coeficientes relativos à logística pedagógica das turmas que, com a implementação dos Itinerários Formativos, tiveram que ser reordenadas e articuladas junto aos professores conforme formação-base e competências afins.

No que remete à necessidade e à importância da formação continuada, vale à pena retomar as considerações de Nóvoa (1991), porquanto tal processo infere a articulação dos saberes, das habilidades e das competências de educadores e educandos frente à realidade escolar na qual estão inseridos. As realidades, os contextos e as demandas de uma comunidade esco-

lar são múltiplos e dinâmicos que, muitas vezes, constituem-se referencial aos sujeitos da educação, devendo estar sobremaneira articulados às ações e aos conteúdos acadêmicos previstos no Organizador Curricular.

Ademais, a atualização e o aperfeiçoamento das propostas para a EJA contidas no Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Assis Chateaubriand constituem propósitos fundamentais à gestão das demandas características desse público frente às realidades que o envolve, seja no que se refere ao contexto laboral e, por conseguinte, ao socioeconômico, seja no que tange à constituição de dignidade e ao usufruto de uma cidadania plena. São muitas as fragilidades que figura o cotidiano escolar, ainda mais se considerada a territorialidade que abrange a unidade e os coeficientes externos à instituição, a exemplo da violência urbana e das vulnerabilidades sociais habituais – saúde, assistência social.

Há de se destacar que, na pesquisa-formação, como já assinalado, a coletividade é inerente ao pesquisador, vez que esse não se restringe à aplicação de conhecimentos existentes, mas sim da partilha de saberes e de estratégias de aprendizagem articulados à significação em tempo, espaço e sujeitos. É fulcral que o pesquisador se mova e exercite a “escutatória” dos sujeitos de sua pesquisa; é preciso implementar a dialogicidade para que uma relação entre sujeitos – pesquisador e pesquisado – se perfeça pela interação, pela conversação de consciências que, conforme salienta Freitas (2002, p. 24 - 25):

De uma orientação monológica para uma relação dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que o investigador e investigado são sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico.

Assim, concebem-se os sujeitos da pesquisa-formação como seres humanos que tem voz. Da mesma forma, percebe-se que “[...] a linguagem não é utilizada como ‘meio’. É reconhecida como matéria-prima” (Ardoino, 2003, p. 93). Isso posto, parte-se do princípio de que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa formam e se formam, contribuindo para seus percursos científicos itinerantes, sustentados por uma prática da pesquisa acadêmica, muitas vezes, articuladora da teoria e da prática.

Também se espera contribuir para o fortalecimento dos momentos de discussão coletiva em busca de soluções para problemas enfrentados na referida escola, levando em consideração que estão ocorrendo mudanças nos diferentes cenários educativos, nos modelos educacionais e nas relações humanas que se desenvolvem nas escolas e fora delas. Isso se torna

imperativo para a superação, o quanto antes, de uma situação apontada por Soares (2005, p. 30), qual seja:

Os jovens e adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos, histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas.

Destaque-se que, enquanto instrumento de transformação social, a escola constitui-se em espaço propício ao resgate do propósito político-pedagógico junto à comunidade escolar, devendo desenvolver estratégias eficientes a fim de que sua função social seja efetivamente implementada com competência e liderança. Nesse ínterim, ao gestor, cabe a confluência de habilidades, competências e talentos de todos os atores envolvidos nesse processo, sobretudo do corpo docente (Libâneo, 2004). Portanto, atuar ativamente na construção de uma proposta inovadora que supere a tradição da exclusão escolar dos sujeitos da EJA deve ser compromisso de todos e, nesse processo, o gestor tem importante papel articulador.

Hodiernamente, contudo, a EJA requer um debate mais amplo sobre a sua real função, pois, conforme pontua Paiva (1973, p. 16), essa modalidade “[...] é toda educação 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. Assim, a funcionalidade dessa proposta está diretamente voltada ao atendimento de uma parcela significativa da população que se vê obstruída no mercado de trabalho por conta da interrupção de sua formação básica, que compromete a qualificação desse trabalhador para as demandas laborais atuais, porquanto a escolaridade constitui-se prerrogativa à empregabilidade.

#### 4.1 Documental

Conforme mencionado em seção de descrição de percurso metodológico, os registros fotográficos compõem o material documental desta pesquisa, que foram captados ao longo dos encontros formativos.

**Figura 20** – Jornada Pedagógica/Encontro formativo para a EJA (01/02/2023).



*Fonte:* Arquivo próprio.

**Figura 21** – Jornada Pedagógica/Encontro formativo para a EJA (01/02/2023).



*Fonte:* Arquivo próprio.

**Figura 22** – Jornada Pedagógica/Encontros formativos para a EJA (01/02/2023).



*Fonte:* Arquivo próprio.

**Figura 23** – Jornada Pedagógica/ Encontros formativos para a EJA (01/02/2023).



*Fonte:* Arquivo próprio.

**Figura 24** – Jornada Pedagógica/ encontros formativos para a EJA (03/02/2023).



*Fonte:* Arquivo próprio.

**Figura 25** – Jornada Pedagógica/ encontros formativos para a EJA (02/02/2023).



*Fonte:* Arquivo próprio.

**Figura 26** – Jornada Pedagógica/ encontros formativos para a EJA (02/02/2023).



*Fonte:* Arquivo próprio.

**Figura 27** – Jornada Pedagógica/ encontros formativos para a EJA (02/02/2023).



*Fonte:* Arquivo próprio.

**Figura 28** – Jornada Pedagógica/ encontros formativos para a EJA (02/02/2023).



*Fonte:* Arquivo próprio.

**Figura 29** – Jornada Pedagógica/ encontros formativos para a EJA (03/02/2023).



*Fonte: Arquivo próprio.*

**Figura 30** – Jornada Pedagógica/ encontros formativos para a EJA (03/02/2023).



*Fonte: Arquivo próprio.*

**Figura 31** – Jornada Pedagógica/ encontros formativos para a EJA (03/02/2023).



*Fonte:* Arquivo próprio.

## 4.2 Questionário e entrevistas

No que se refere ao processo de formação continuada docente em exercício, previu-se a aplicação de um questionário de sondagem antes da consecução dos encontros formativos a fim de captar as percepções dos docentes sobre a possibilidade de se aplicar uma formação que conjugasse prática e conveniência no que se refere a tempo e espaço. Nesta seção, estão descritas as percepções desses professores (10) após a intervenção pedagógica, colhidas a partir de questionários (Apêndice B) aplicados na ocasião de uma reunião pedagógica ocorrida nos dias 6 e 7 de junho de 2023 no Colégio Estadual Assis Chateaubriand.

Quando questionados sobre suas percepções acerca da formação docente continuada em exercício após os encontros formativos pedagógicos, os entrevistados foram unânimes em dizer que as intervenções por que passaram foram tanto importantes quanto necessárias, sobretudo pela escolha das temáticas abordadas que se alinham às demandas de conhecimento cotidianas. Desde os encontros formativos referentes à educação alimentar – que envolve mais que uma formação pedagógica, mas principalmente um cuidado de si – até a palestra sobre as Pessoas Com Deficiência – que tem figurado um desafio para professores e funcionários, pois muitos ainda estavam cercados de preconceitos e ignorância. Seguem algumas dessas falas:

É necessário ampliar o conhecimento em áreas diversas e, por isso, é importante que se dê continuidade a atividades como essas (Informante 01).

[...] sim, é possível realizar capacitações dentro do ambiente escolar sobre os mais diferentes temas. É interessante e proveitoso porque não precisamos nos deslocar para outro espaço nem dispor de um tempo que a gente não tem. Achei interessante essa proposta (Informante 02).

Apreendi sobre coisas que achava que já sabia, mas que foram bastante interessantes para trabalhar com os alunos, principalmente com aqueles que têm alguma deficiência e que antes não sabia como lidar com eles. Muitas vezes, eu me via impotente em relação a um aluno com deficiência por não entender o que e como fazer para ele aprender. (Informante 03).

É equânime a percepção de que são plurais as demandas de formação que enredam a prática docente, e que a formação inicial não dá conta de abarcá-las, muitas vezes, extrapolam a aquisição de conhecimentos e requerem o desenvolvimento de habilidades; daí, a continuidade de aprendizados. Salienta Delors (2003, p. 160) que “[...] a formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de traba-

lho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer”.

Creio ser uma possibilidade positiva e bastante rica, pois estamos conseguindo conhecimento, ampliando as possibilidades de atuação em sala de aula. É preciso sempre a atualização do profissional que está em sala de aula (Informante 04).

Boa! Afinal, os processos de formação continuada contribuem com a melhoria das práticas pedagógicas, com a nossa atualização profissional e a aquisição de novos conhecimentos (Informante 05).

A gente pensa que sabe de tudo, mas tem assuntos que são delicados e que a gente não sabe nada de nada. Nos encontros, eu vi que preciso investir mais em estudo e repensar minha prática em sala de aula (Informante 06).

Corroborando as ideias de Freire (1996), que pontua a que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Dessa maneira, é imprescindível que os professores se desloquem do comodismo – que só o colocam em uma posição de obsolescência – e passem às reflexões sobre si enquanto educador, sobre suas práticas, sobre os seus saberes, sobre o mundo que o cerca, de modo que ele possa rever, remodelar, replanejar as suas práticas em sala de aula de maneira contínua.

Mediante tantas mudanças na vida e na sociedade, acho extremamente importante se atualizar e ampliar os conhecimentos, pois isso possibilita ao profissional multiplicar a sua ação em sala de aula (Informante 07).

Percebi como uma ótima oportunidade de dividir conhecimentos e estratégias bem-sucedidas entre profissionais da educação e saúde. Acredito que a continuidade dos encontros de forma periódica seja ainda mais efetiva (Informante 08).

Como se pode conferir, há um coro de positividade em torno da proposta da formação continuada em exercício, sinalizando o quão importante é ouvir esses profissionais sobre questões que impactam o seu trabalho dentro e fora da sala de aula. Há de se pontuar que não se está aqui duvidando ou pondo em xeque a capacidade e/ou a dedicação dos professores em desenvolver o seu trabalho, mas se levanta aqui a reflexão sobre os fatores que impedem que sua atuação seja mais eficiente, ainda mais em um tempo em que a multiplicidade de dispositivos de dispersão é inquestionável. Segundo Rodrigues Lima e Viana (2007, p. 29), muitos docentes “[...] se sentem impossibilitados em despertar a curiosidade de seus alunos e fazer

com que mantenham atenção em suas aulas, ter o controle sobre a turma, tornar as aulas mais interessantes, com propostas inovadoras”. E isso gera uma angústia e uma sensação de impotência a muitos profissionais, que acabam por se sentirem desmotivados e desestimulados frente à atuação docente.

Sobre a predisposição dos entrevistados frente à possibilidade de realização de uma série de encontros de capacitação pedagógica em exercício, todos se posicionaram positivamente. O que demonstra que os professores reconhecem nessa proposta uma via de melhoramento de sua atuação enquanto profissional docente.

Em seguida, foi solicitado que os entrevistados expusessem sugestões de encontros pedagógicos que mais adequassem à realidade deles e que conferissem maior efetividade em seus aprendizados, seguem as proposições: contextualização e adequação à realidade escolar, considerando a acessibilidade de horários; ajuste de temas do cotidiano e alinhados aos conteúdos dos componentes curriculares; tecnologia da educação, educação intercultural e diversidade; abordagem sobre questões religiosas, LGBTTQIAP+, empreendedorismo negro; compartilhamento de experiências em sala de aula; maior horário disponibilizado para debates e discussões entre os palestrantes e os professores; infecções sexualmente transmissíveis; mercado de trabalho.

Acerca da experiência proporcionada pelos encontros, questionou-se se os saberes ali produzidos e trocados contribuíram para pensar melhor a prática docente junto ao público da EJA, todos os entrevistados assinalaram positivamente sobre essa intervenção, o que acaba por ilustrar a predisposição desses professores para a realização de outros encontros. Isso posto, considerando temas, dinâmicas, colaboradores e outros fatores que contribuíram para a consecução dos encontros, a gestão compreende ser fundamental um calendário de intervenções pedagógicas, visando abarcar o máximo de temas e demandas possível, sempre consultando os professores e discutindo os melhores e mais eficientes meios de promoção de uma formação continuada rica e eficiente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço escolar é, por excelência, um espaço de oportunidades, as quais não se restringem ao aprendizado de estudantes, mas também um ambiente propício à formação continuada dos profissionais da educação – professores, gestores, coordenadores. É nesse ambiente que as demandas da educação se fazem visíveis, e as necessidades de formação explícitas. Considerando a escola como uma microssociedade, em face das intensas e céleres transformações que vêm sendo deflagradas na sociedade hodierna, parece um equívoco não considerar o espaço pedagógico um local genuíno para a formação continuada docente.

A literatura consultada contribuiu imensamente para a compreensão do cenário em que se insere o gestor e o professor – Araújo (2009); Arbache (2009); Freire (1980,1987, 1992, 1996, 2000), Libâneo (2004); Amorim (2017); Brito (2013); Dourado (2000); Nóvoa (1991); Motta (2011); Medeiros (1999); Paro (1986, 2007, 2008, 2016), entre tantos –, alinhando teorias e experiências dentro e fora da sala de aula de maneira orgânica, pois não se promove educação com o distanciamento entre teoria e prática, tampouco se deflagra um processo de ensino e aprendizagem apenas por um viés. Os vieses são múltiplos e interconectados, tudo e todos, em todo o lugar e ao mesmo tempo são colaboradores e protagonistas, cada qual com a sua participação da construção do conhecimento e na formação dos sujeitos – professor, estudantes, gestor, coordenador.

Na perspectiva da inclusão, da aquisição contínua de saberes, da aplicabilidade de conhecimentos, do estudo das realidades que cercam o processo educacional, entre outras; possibilitar aos profissionais da educação o desenvolvimento e a potencialização de competências e habilidades constitui-se em papel pontual da gestão escolar. No tocante à Educação de Jovens e Adultos, os desafios não apenas se multiplicam como também acenam para prerrogativas cada vez mais alinhadas à realidade por que o país vive: analfabetismo funcional, falta de qualificação docente para atuação junto a esse público, ausência de metodologias adequadas à realidade de cada grupo discente. Assim, considerando o objetivo principal de identificar “[...] *por que instrumentos pedagógicos o gestor escolar pode contribuir de maneira colaborativa e participativa para o desenvolvimento da formação continuada dos professores da EJA?*” constituiu-se em fator precípuo de investigação, que aqui se cumpriu.

Da consecução de encontros pedagógicos, empreendeu-se não apenas um processo de investigação, mas também se implementaram intervenções que, a partir dos questionários de sondagem e de averiguação, aferroaram a formação continuada em serviço como importante e

potencial aporte à fomentação e à potencialização de práticas e espaços coletivos, interventivos e significativos. Antes, ao longo e após o trabalho empírico, procedeu-se a investigação literária que não apenas trouxe esclarecimentos e fundamentação ao tema investigado, mas também costurou aos dados reflexões colaborativas, interseccionando os saberes e as práticas aqui previstas e implementadas.

No que se refere ao traçado do perfil do professor que atua junto à EJA, como já descrito, identificou-se um corpo docente ainda formado por profissionais que precisam de um processo contínuo de capacitação. Seja no campo dos letramentos digitais, seja no de saberes relativos ao mundo do trabalho, a exemplo do empreendedorismo social, muitos são os aprendizados de que demandam os professores que trabalham com a EJA, configurando-se essencial à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de práticas.

Dentre os pontos salientados pelos componentes da banca, está a menção aos estudos culturais na perspectiva da negritude, das territorialidades raciais e do empoderamento negro, que são compreendidos como pauta de extrema importância para a consecução de debates necessários dentro da espacialidade escolar. Embora haja esse entendimento e sua reconhecida pertinência, até porque parte significativa dos sujeitos que compuseram esta pesquisa – dos docentes aos discentes – percebe-se como pessoas negras, periféricas e amplamente atravessadas pelas questões raciais, não constituiu objeto de estudo desta pesquisa. Compreende-se aqui a prerrogativa da raça como elemento constituinte dos atravessamentos do público que compõe a EJA, mas também se faz aqui a leitura de que estudos afrodiaspóricos e decoloniais cabem em uma pesquisa a posteriori.

Também foi ponto sugestivo a caracterização do público discente da EJA, contudo, embora também se reconheça a importância dessa leitura, dessa construção diagnóstica, o eixo temático desta pesquisa é a formação docente, o que acaba por delimitar este estudo no circuito formativo do profissional que atua junto àquela modalidade de ensino, não o discente. Isso implica dizer que esse traçado discente caberia para uma nova pesquisa, quem sabe em nível de doutora, já que se trata de um objeto de estudo tão importante quanto o que foi abordado e investigado até aqui.

Uma vez captadas as percepções dos professores, gestores e coordenadores na instituição de ensino investigada, antes e após as intervenções pedagógicas, pôde-se perceber que a formação continuada não é um fator rechaçado por esses profissionais, na verdade, trata-se de uma necessidade de todos frente as mudanças que vêm ocorrendo no mundo, na sociedade e, sobretudo, em sala de aula. Quando acessados para a identificação de demandas e de sugestões, os entrevistados pontuam não apenas questões de ordem epistemológica ou metodológi-

ca, mas também de instrumental, porquanto muitos não dominam e até têm receio das novas Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação. Falas recorrentes sobre as novas mídias se destacaram, especialmente sob duas perspectivas distintas: uma colocava tais ferramentas como prejudiciais ao trabalho docente, vez que são lidas por alguns professores como dispositivos de dispersão; e a segunda aloca os meios tecnológicos, se bem operacionalizados, como aliados à prática pedagógicas, tornando imprescindível os letramentos digitais.

Tendo os objetivos desta investigação atendidos, importa pontuar que, diante de tantas mudanças que vêm ocorrendo atualmente, especialmente no espaço escolar, nas relações do sujeito frente ao conhecimento, nos meios e nos modos de se produzir, compartilhar e consumir informação, buscar caminhos que conduzam o professor a superar desafios, adquirir conhecimentos e melhorar sua prática dentro e fora da sala de aula é uma prerrogativa de uma educação crítica. Não houve com este trabalho a pretensão de esgotar as discussões sobre as relações intrínsecas entre a gestão escolar, a formação docente e a EJA, pelo contrário, entendem-se fundamental todo e qualquer estudo que seja colaborativo a esse respeito. Pensando sempre em uma prática cada vez mais inclusiva, eficiente e contributiva, mais e mais pesquisas precisam ser deflagradas e devidamente desenvolvidas.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. (org.). **Violências nas escolas**. 2. ed. Brasília-DF: UNESCO, 2002.
- ABUCHAIM, O. et al. **Importância dos vínculos familiares na primeira infância**: estudo II. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV, 2016.
- ARAÚJO, M. C. M. **Gestão escolar**. Curitiba, PR: IESDE, 2009.
- ARBACHE, A. P. B. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2009.
- ALMEIDA, M. I. **Proposta Pedagógica**. Formação contínua de professores. In: Boletim 13. Ministério da Educação. Agosto de 2005.
- ALMEIDA, M. S. B. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE Produções Didático-Pedagógicas**. Cadernos PDE, Vol. II, 2014. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uel\\_bio\\_pdp\\_maria\\_salete\\_bortholazzi\\_almeida.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_bio_pdp_maria_salete_bortholazzi_almeida.pdf). Acesso em: 2 ago. 2022.
- ALMEIDA, A.; CORSO, A. M. A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. **XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. V Seminário Internacional sobre profissionalização docente. 26 a 29 outubro de 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753\\_10167.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf). Acesso em 14 mar. 2022.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1973.
- ALVES, R. **O amor que acende a lua**. 8. ed. Campinas: Papirus, 1999.
- AMORIM, A. **Inovação e gestão escolar e educacional na contemporaneidade**. Lisboa: Chiado, 2017.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.
- ARAÚJO, R. M. B. Políticas de formação continuada de professores para a educação e formação de adultos: Brasil e Portugal. In: DANTAS, T. R.; SANTOS, J. J. R.; CONCEIÇÃO, A. P. S. (org.). **Pesquisas e experiências sobre formação no contexto da educação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 33-52.
- ARDOINO, J. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília: Plano, 2003.
- ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. SECAD-MEC/UNESCO. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BARRETO, E. Ensino fundamental; CUNHA, L. Educação; CUNHA, .A. Educação, Estado; INF. Sinclair Cechin; MIN. EDUCAÇÃO E CULTURA. Mobral; PAIVA, V. Educação.

BELUZO, M. F.; TONIOSSO, J. P. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 2, n. 1, p. 196-209, 2015. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200716.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2022.

BEZERRA, Z. F.; SENA, F. A.; DANTAS, O. M. S.; CAVALCANTE, A.R.; NAKAYAMA, L. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 279-291, maio/ago. 2010. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Q8XbHj8zhLjgLpN9TMQmh8q/?lang=pt&format=pdf>. 31 jul. 2022.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução**: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Lisboa, Portugal: Ed. Vega, 1990.

BOWDITCH, J. L.; BUONO, A F. **Elementos de Comportamento Organizacional**. São Paulo: Pioneira, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878**. Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. Brasília, DF: 1878. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 1 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881**. Reforma a legislação eleitoral. Brasília, DF: 1881. Disponível em: <https://apps.tre-pe.jus.br/publico/cemel/assets/files/1881-lei-saraiva.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE 11/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno 1 - Conselhos Escolares**: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília – DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf). Acesso em: 31 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – DPAEJA Esplanada dos Ministérios, Brasília, DF, 2013.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2021**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2022.

BRENNER; FERREIRA. *Gestão escolar e conflitos: impactos no trabalho pedagógico dos professores*. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3 p. 11-26, 2020.  
DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p11-26>

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1 (79), p. 155-177, jan./abr. 2016.

BRITO, R. O. **Gestão e comunidade escolar**: ferramentas para a construção de uma escola diferente do comum. Brasília: Liber Livro, 2013. Disponível em:  
<https://socialeducation.files.wordpress.com/2015/01/brito-gestao-e-comunidade-escolar.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022.

CASIMIRO, A. P. B. S. Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial. **Revista Politeia: História e Sociedade**, Vitória da Conquista, BA, v. 7. n. 1, p. 85-102, 2007.

CARMO, M. Analfabetismo funcional é a realidade brasileira. **D24am**. 15 agosto 2021. Disponível em: <https://d24am.com/artigos/maria-do-carmo-seffair/analfabetismo-funcional-e-a-realidade-brasileira/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

CARVALHO, M. A. B. N. F. C. **Formação de professores em educação de adultos**. Estudo de caso: O Ensino Recorrente na Escola Secundária Rodrigues de Freitas. 488f. 2007. Tese (Doutoramento) – Universidade de Santiago de Compostela, 2007.

CASTRO, M. L.; CUNHA, S. S.; SOUZA, D. P. O. Comportamento de violência e fatores associados entre estudantes de Barra do Garças - MT. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 45, n. 6, p. 1054- 1061, Dec. 2011.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução Claudio Willer. Ilustração de Marcelo D'Saete. Cronologia de Rogério de Campos. São Paulo: Veneta, 2020.

CHARLOT, B. **Da Relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Diálogos e mediação de conflitos nas escolas – Guia Prático para Educadores.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, I. A.; CRUZ, J. V.S.; SILVA, M. A. R.; RODRIGUES, R. F. Territorialidade e escola: participação da comunidade escolar na efetivação das políticas públicas educacionais.

**Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 45, p. 319-333, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3422>. 27 dez. 2022.

CORREIA, S. L. C. P.; ROCHA, J. S. A concepção de Educação Popular no contexto da EJA. In: SILVA, F. P. S. et al. (org.). **Educação de Jovens e Adultos no Cabula**. Salvador: EDUFBA, 2022.

CORTELLA, M. S. **Não espere o Epitáfio** –provocações filosóficas. Petrópolis, RJ: Vozes Nobilis, 2014.

COSTA, V. **Cultura e Valores Organizacionais**. Santa Catarina: Insular, 1999.

CROTI, A. C.; IKESHOJI, E. A. B., RUIZ, A. R. Gestão escolar: reflexões e importância. **Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Presidente Prudente, 20 a 23 de outubro, 2014. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2014/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/GEST%C3%83O%20ESCOLAR.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022.

DANTAS, T. R. Formação docente em EJA: o que dizem os/as autores/as de artigos. **Educação** (Porto Alegre), v. 42, n. 3, p. 435-446, set.-dez. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/34936/19292>. Acesso em: 22 ago. 2022.

Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. **V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br/pi/files/V%20Confintea%20Hamburgo%201997.pdf>. Acesso em: 29 de março de 2018.

DIAS, M. C. O caráter educativo da produção autogestionária. **ORG & DEMO**, Marília, v. 12, n. 2, p. 59-76, jul.-dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.36311/1519-0110.2011.v12n2.1727>

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Byj8LBb5ktqKfbcHBJKQjmR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2022.

DOURADO, L. A. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. C. (org.) **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

ESTEBAN, M. T. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000100002>. Acesso em: 27 ago. 2022

FARIA, M. H.; BERTANHA, P. A gestão democrática e participativa no contexto da educação inclusiva. **Revista Educação**, Batatais, v. 10, n. 1, p. 63-78, jan./jun. 2020.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>Acesso em: 14 mar. 2022.

FEDERIGHI, P.; MELO, A. **Glossário de Educação de adultos na Europa**. Lisboa: Associação Europeia para a Educação de Adultos, 1999.

FERNANDES, A. P. C. S.; OLIVEIRA, I. S. Evasão na EJA: um desafio histórico. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.5, n. 13, p. 79-94, jan./abr. 2020DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i13.990>

FERNANDES, V. M. A colonialidade na educação de jovens e adultos: caminhos marcados e traçados até a redemocratização brasileira. **Escola em tempos de conexões**, v. 1, p. 126-147, 2021. DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.006

FERREIRA, D. F. F.; CAMPOS, A. M. Educação de jovens e adultos como educação popular: direito a ser conquistado. **Crítica Educativa**, Sorocaba-SP, v. 3, n. 3, p. 66-77, ago./dez.2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v3i3.286>

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, C. R. (org.) **A questão política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 136-196.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **O educador: vida e morte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989. p. 89-101.

FREIRE, P. **Política e educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000b.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FREITAS, M. F.; QUINTAL. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100005>. Acesso: 15 jul. 2022.

FREITAS, M. F. QUINTAL de. Dimensões da exclusão e da participação na vida cotidiana: perspectiva da psicologia social comunitária latino-americana. In: SCHMIDT, M. A.; SLTOLTZ, T. (orgs.). **Educação, cidadania e inclusão social** Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2006. p. 104-113.

FREITAS, M. F. QUINTAL de. (In)Coerências entre práticas psicossociais em comunidade e projetos de transformação social: aproximações entre as psicologias sociais da libertação e comunitária. **PSICO**, Porto Alegre, v. 36, p. 47-54, 2005.

FREITAS, M. F. QUINTAL de. Psychosocial practices and community dynamics. Meanings and possibilities of advance from the perspective of the engaged social actors. **The International Journal of Critical Psychology**. London, v.9, p.107-124, 2003.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação e jovens de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec. Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 1, mai. 2004. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160/189>. Acesso em: 28 dez. 2022.

GADOTTI, M. Educação de Adultos como Direito Humano. **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em: 03 ago. 2022.

GARCIA, R. M.; SILVA, M. P. (org.). **EJA, diversidade e inclusão: reflexões impertinentes**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

GUEDES, C.S.; LOUREIRO, A. de P. F. Educação de adultos: de onde viemos e para onde vamos?. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.2, n.1, p.7-21, jan.- abr. 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/313888281\\_EDUCACAO\\_DE\\_ADULTOS\\_DE\\_ONDE\\_VIEMOS\\_E\\_PARA\\_ONDE\\_VAMOS/fulltext/58ba0509a6fdcc2d14de4520/EDUCACAO-DE-ADULTOS-DE-ONDE-VIEMOS-E-PARA-ONDE-VAMOS.pdf](https://www.researchgate.net/publication/313888281_EDUCACAO_DE_ADULTOS_DE_ONDE_VIEMOS_E_PARA_ONDE_VAMOS/fulltext/58ba0509a6fdcc2d14de4520/EDUCACAO-DE-ADULTOS-DE-ONDE-VIEMOS-E-PARA-ONDE-VAMOS.pdf). Acesso em: 03 ago. 2022.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**. São Paulo, 1994.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. N. 14, p. 194, mai-ago 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização. Dos territórios à Multiterritorialidade.**, RJ, Bertrand Brasil, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed., 1. reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOLANDA, S. B. **História geral da civilização brasileira**. O Brasil Monárquico: Do império à República. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. v.5.

IRELAND, T. D. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, 14-28, 2013.

KRUG, E.G. et al. **World report on violence and health**. Geneva: World Health Organization, 2002.

LAFFIN, M. H. L. F.; ALCOFORADO, J. L. M. Apresentação – Educação de Jovens e Adultos: uma análise de políticas públicas, dos sujeitos e de processos educativos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e82312, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/82312/45823>. Acesso em: 16 mar. 2022.

LEÃO, M. Lei Saraiva (1881): se o analfabetismo é um problema, exclui-se o problema. **Aedos**, v. 4, n. 11, p.602-615, set. 2012. Disponível em: <https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/5446>. Acesso em: 31 jul. 2022.

LEITE, L. S. Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo. In: FREIRE, Wendel; AMORA, Dimmi. (orgs.). **Tecnologia e educação: as mídias na prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. Disponível em: [http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015\\_jose\\_carlos\\_libaneo\\_i.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf). Acesso em: 30 jul. 2022.

MAODONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da descolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-54.

MANACORDA, M. A. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARTINIAK, V. L.; GRACINO, E. R. A construção histórica da gestão escolar e o projeto político pedagógico como instrumento de articulação da gestão democrática. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, Ano 19. n.30 jan.-jun. 2014. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI** | ISSN 2526-8449 (Eletrônico) 1518-0743 (Impresso).

MARTINS, MELO 2012. O papel da gestão democrática frente à evasão escolar na educação de jovens e adultos. <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10116/12/11.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022.

MATTOS, L. A. **Primórdios da Educação no Brasil: o período heroico (1549-1570)**. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1958.

MEDEIROS, M. S. A. **A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: da história à ação**. Palma de Maiorca. Tese (Doutorado) – Universitat de les Illes Balears, 1999.

MEDEIROS, I. L. **A gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre de 1989 a 2000- a tensão entre reforma e mudança**. 2003, Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2003. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/gestao-democratica-na-rede-municipal-de-educacao-de-porto-alegre-de-1989-a-2000-a-tensao-entre-reforma-e-mudanca,96c11313-4e57-4491-b30b-9aa08b49250b>. Acesso em: 28 dez. 2022.

- MELO, A. (org.). **Uma proposta educativa na participação de todos**: documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos. 1 ed., Portugal: Ministério da Educação, 1998.
- MELO, A. R. C. Os organismos internacionais e a constituição e sistematização conceitual da educação de adultos. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n.3, p. 91-105, set. – dez. 2016.
- MELO, J. M. S. **História da Educação no Brasil**. Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.
- MORAES, S. B. A. **Gestão da escola e planejamento educacional**. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2019.
- MOTTA, P. R. **Gestão Contemporânea: A ciência e a arte de ser dirigente**. 22 ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- NEGREIROS, F.; SILVA, C. F. C.; SOUSA, Y. L. G.; SANTOS, L. B. Análise psicossocial do fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos. **Psicologia em Pesquisa**, UFJF, v. 11, n. 1, p. 1-11, jan.-jun. 2017. DOI: 10.24879/201700110010066.
- NETO, J. C. da M. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CVR, 2016.
- NÓVOA, A. Concepção e prática da formação continuada de professores. In: NÓVOA. (org.). **Formação continuada de professores**: realidade e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- OLIVEIRA, D. C.; DE SÁ, C. P.; FISCHER, F. M.; MARTINS, I. S.; TEIXEIRA, L.R. Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. **Estudos de Psicologia Futuro e liberdade**, v. 6, n. 2, p. 245-258, 2001. DOI: 10.1590/S1413-294X2001000200012
- OLIVEIRA, A. A. S. Gestão Democrática e Participativa: em busca da ação coletiva. **EduCAPES**, p. 1-11, 2014. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155278/1/unesp-nead\\_reei1\\_d03\\_texto01.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155278/1/unesp-nead_reei1_d03_texto01.pdf). Acesso em: 25 mar. 2023.
- OLIVEIRA, D.A.; FELDFEBER, M. **Políticas educativas y trabajo docente**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.
- OLIVEIRA, J. F. **Profissão Líder**: desafios e perspectivas. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.
- PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea 1996-2004. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.
- PAIVANDI, S. A relação com o aprender na universidade e o meio ambiente de estudos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.48, n.34. p. 39-64, jan/abr. 2014.
- PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

- PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.
- PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 13. Ed. São Paulo: Ática, 2016.
- PASCHOAL, G. R.; MARTA, T. N. O papel da família na formação social de crianças e adolescentes. **Confluências**, Niterói, v. 12, n. 1, p. 219-239, 2012.
- PAVAN, R. Currículo e exclusão social: a perspectiva das alunas/professoras do PIBID de Pedagogia. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 49, p. 193-206, set./dez. 2018. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1161/pdf>. 12 jan. 2022.
- PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. In: **Conjectura**, Caxias do Sul, v.14, n. 2, p.77-88, maio/ago. 2009.
- PILETTI, N. **Sociologia da educação**. São Paulo: Ática, 2004.
- PILETTI, N. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 2010.
- PIMENTEL, L. A. R. et al. A compulsoriedade do ensino remoto: do percurso do letramento digital docente. In: SILVA, E. F. R.; OLIVEIRA, V. C (org.). **Multiletramentos para uma prática inovadora na escola contemporânea**. Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2021.
- PINTO, M. B. Condições sócio-ocupacionais do trabalho docente e a formação profissional. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 120, p. 662-676, out.-dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.003>
- PLACCO, V. M. N. S. Verbete 'formação em serviço'. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (orgs.). **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFGM, 2010.
- QUINTAS, H. **Educação de adultos: vida no currículo e currículo na vida**. Lisboa: ANQ, 2008.
- RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- RIBEIRO, S. L. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**. Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004.
- RODRIGUES, M. M.; CAVALHEIRO, J.V. CONFINTEA VI e as políticas de educação para jovens e adultos em Santa Catarina. **Revista PerCursos**. Florianópolis, v. 16, n. 31, p.137-158, maio-ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984724616312015137>
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- SAMPAIO, M. N. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7 p. 13-27 jul./dez. 2009. Disponível em: <https://fasam.edu.br/wp-content/uploads/2020/07/Educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013. (Coleção comunicação).

SANTOS, D. L. S. **A Importância da Liderança na Gestão Escolar: prática em construção na Educação de Trindade-GO**. 2000. 32f. Monografia (Especialização em Educação e Trabalho Docente) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Trindade,GO, 2020. Disponível em:  
[https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1317/3/TCC\\_Domitilia%20Santos.pdf](https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1317/3/TCC_Domitilia%20Santos.pdf). Acesso em: 25 ago. 2022.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Edusp, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/mWcpFS3HxSpLjHRgxW3cnhK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2022.

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de Jovens e Adultos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, A. M. S. Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 16, p. 130-141, jul.-dez., 2018.

SILVA, G.; AMORIM, S. S. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 4, p. 185-196, out.-dez. 2017. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.20435/inter.v18i4.1469>

SILVA, R. C. S.; SOUSA, E. A. A.; QUEIROZ, J. M. A.; ONOFRE, J. A. As Causas da Evasão Escolar na EJA: uma concepção histórica. **EJA em Debate**. Ano 8, n.13, Jan./Jun. 2019. Disponível em:  
<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2546#:~:text=Percebeu%2Dse%20que%20dois%20fatores,perfil%20de%20estudantes%20dessa%20modalidade>. Acesso em: 14 mar. 2022.

SILVA, N.; ZANELLI, J. C. **Cultura Organizacional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVEIRA, L. M. C.; RIBEIRO, V. M. B. Grupo de adesão ao tratamento: espaço de “ensinagem” para profissionais de saúde e pacientes. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, SP, v. 9, n. 16, p. 91-104, 2005.

SOARES, L. J. G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 2001.

SOARES, L. J. G. (org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos. EJA**, Estudos e Pesquisas, 2005.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n. 4, p. 251-268, out.-dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kjw6ycd5qY688cL3Hh6JmKf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2022.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRECK, D. R.; ROSA, C. S. A Pedagogia do Oprimido como referência para a EJA e para a Educação Popular. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 408-416, set.-dez. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/33767>. Acesso em: 2 ago. 2022.

TIBA, I. **Quem ama educa**. São Paulo: Editora Gente, 2002.

TORQUATO, G. **Cultura – poder – comunicação e imagem – fundamentos da nova empresa**. São Paulo: Pioneira, 1991.

UNESCO. **Recomendações sobre o desenvolvimento da Educação de adultos aprovada pela Conferência Geral da UNESCO na sua Décima Nona Reunião. Nairóbi, 26 de novembro de 1976**. Braga: Universidade do Minho. Projeto de Educação de adultos.

UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Tradução portuguesa. Rio Tinto: Asa, 1996.

UNESCO. A Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos/Agenda para o Futuro da Educação de Adultos. In: **Educação de jovens e adultos: memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

UNESCO. **Relatório de Síntese do Encontro de Balanço Intermediário da V CONFINTEA**. Bancoc, Tailândia, 2003.

UNESCO. **CONFINTEA VI. Marco de Ação de Belém**. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010.

VINCHA, K. R.R.; SILVA, C. L. A.; CERVATO-MANCUSO, A. M. Desafios da atuação em grupos de educação alimentar e nutricional: explorando uma experiência em grupo na atenção básica de São Paulo. In: CARVALHO, M. C. V. S.; CAMPOS, F. M.; KRAEMER, F. B. (eds.). **Tecnologias sociais e de comunicação como recursos educacionais em alimentação [online]**. Salvador: EDUFBA, 2020, pp. 155-182. ISBN: 978-65-5630-198-3. <http://doi.org/10.7476/9786556301983.0008>.

ZAGO, C. C. Cultura organizacional: formação, conceito e constituição. **Revista Eletrônica Sistemas & Gestão**, v. 8, n. 2, p. 106-117, 2013. DOI: 10.7177/sg.2013.v8.n2.a1

ZAGURY, T. **Escola sem conflitos: parceria com os pais**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003. FREIRE, P. **A Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: “Paz e Terra”, 1996.

ROBSON, C. (1993). **Real World Research**. Oxford: Blackwell, 1995, 510p.

RODRIGUES, P. M. P.; LIMA, W. S. R.; VIANA, M. A. P. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes Docentes em Ação**. v.3, n. 1, p. 28-47, set. 2017. Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/3-A-IMPORTANCIA-DA-FORMACAO-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-DA-EDUCACAO-BASICA-A-ARTE-DE-ENSINAR-E-O-FAZER-COTIDIANO-ID.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2023.

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ Participante:

Documento de Identidade nº: Sexo: F ( ) M ( ) OUTRO ( )

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

### II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

**1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:**

**2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: NOEMI DA SILVA CALMON SANTANA**

**Cargo/Função:** MESTRANDA (Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos)

### III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **GESTÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO DOCENTE E EJA: DAS DESCONTINUIDADES, DAS PERMANÊNCIAS E DOS AVANÇOS**, de responsabilidade da pesquisadora **NOEMI DA SILVA CALMON SANTANA**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo reconhecer os efeitos de sentido nas formações discursivas frente às questões de sexualidade e gêneros dissidentes no contexto escolar. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios no que se refere a efetiva inclusão de sujeitos dissidentes dentro do contexto escolar predominantemente heteronormativo. Caso aceite o Senhor(a) será gravado/áudio no momento de entrevista no qual haverá o uso de um roteiro de entrevista que será aplicada pela pesquisadora **NOEMI DA SILVA CALMON SANTANA** do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia. Devido a coleta de informações, o senhor poderá se recordar de algum aspecto desconfortável do passado ou não se sentir à vontade com algumas das perguntas realizadas, nesse sentido, solicitamos a(o) senhor(a) que nos deixe

informados se algo desse tipo ocorrer, pois passaremos a outra pergunta ou tema e, se for necessário, interromperemos a gravação/entrevista. Sua participação é voluntário e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: NOEMI DA SILVA CALMON SANTANA**

**Endereço:** \_\_\_\_\_ **Telefone:**  
 (71)992646338, **E-mail:** noiacalmon@hotmail.com

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: [cepu-neb@uneb.br](mailto:cepu-neb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

#### **V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

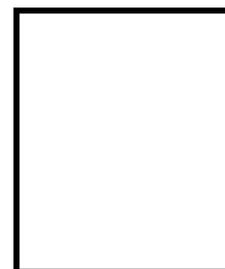
Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“GESTÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO DOCENTE E EJA: DAS DESCONTINUIDADES, DAS PERMANÊNCIAS E DOS**

**AVANÇOS**”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Assinatura do participante da pesquisa



---

---

Assinatura do pesquisador discente  
vel  
(orientando)

Assinatura do professor responsável  
(orientador)

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1****PESQUISA DE MESTRADO (MPEJA-UNEB) SOBRE GESTÃO ESCOLAR,  
FORMAÇÃO DOCENTE E EJA**

1. Após a sua formação inicial/graduação, realizou algum curso de capacitação/aperfeiçoamento na sua área?  
 sim     não
  
2. Para atuar como docente na EJA, realizou algum curso voltado para esse público-alvo?  
 sim     não
  
3. Quais desafios você elenca como determinantes à sua prática pedagógica atualmente junto à EJA?  

---
  
4. Você acredita na educação continuada como melhor meio para atender às demandas na EJA?  
 sim     não
  
5. Quais os principais fatores comprometem a realização de cursos de capacitação docente?  
 falta de tempo     falta de opções de cursos de seu interesse  
 falta de recursos financeiros     outros
  
6. Como você percebe as novas tecnologias de informação e comunicação no percurso de ensino e aprendizagem na EJA?  
 necessárias     irrelevantes     indiferentes

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 2****PESQUISA DE MESTRADO (MPEJA-UNEB) SOBRE GESTÃO ESCOLAR,  
FORMAÇÃO DOCENTE E EJA**

1. Após os encontros pedagógicos, qual a sua percepção sobre a possibilidade de realizar uma formação continuada em exercício?

---

---

---

2. Você acredita que é possível realizar uma série de os encontros de capacitação pedagógica em exercício?

( ) sim      ( ) não

3. Quais sugestões daria para que os encontros pedagógicos tenham mais adesão e efetividade?

---

4. Você acredita que a experiência dos encontros pedagógicos contribuiu para a melhoria de sua prática pedagógica junto à EJA?

( ) sim      ( ) não