

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.008](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT12.008)

CONCEPÇÕES ATRIBUÍDAS AO QUE APRENDEM EM FORMAÇÕES CONTINUADAS EVIDENCIADAS NO RELATO DE DOCENTES DA EJA

DINÁ ESTER BATISTA DO NASCIMENTO

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, dinahnascimento@yahoo.com.br

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, mirtielfrankson@gmail.com

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido entre os anos de 2020 e 2022 e tem como objetivo discutir que concepções professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) atribuem ao que aprendem em formações continuadas. Tivemos como foco a formação continuada promovida pela Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza (Ceará) para professores que atuam em turmas dos anos iniciais da EJA. Inicialmente realizamos um levantamento bibliográfico de estudos que versam sobre EJA, formação continuada e aprendizagem da docência. Numa perspectiva qualitativa, fizemos aproximação com análise documental e tivemos como aporte o método história de vida. Os dados foram coletados por meio de questionário e entrevista narrativa oral, as análises por meio de análises de categorias e contamos com a participação de duas professoras que lecionam nos anos iniciais da EJA de uma instituição do referido município. Os resultados evidenciam que para as docentes aprender em formações continuadas é válido e enriquecedor para a prática pedagógica, porque reverbera em suas práticas já desenvolvidas em sala de aula. Essa constatação revela consonância com o que versa a política de formação docente presente no documento norteador da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza sobre os momentos que a formação continuada fomenta aos professores, dentre os quais destacamos: escuta e partilha, socialização de saberes e vivência, expressos na narrativa das profissionais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Formação continuada, Aprendizagem da docência.

INTRODUÇÃO

Este estudo objetivou discutir que concepções professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que lecionam em uma instituição da rede municipal de Fortaleza – Ceará atribuem ao que aprendem em formações continuadas. Numa perspectiva qualitativa, foi utilizada aproximação de análise documental, com a consulta a alguns documentos da legislação educacional do Brasil, dentre eles destacamos a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), o Parecer CNE/CEB n.º 11 de 2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o documento orientador do município de Fortaleza intitulado “Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental 2021” (FORTALEZA, 2021), dentre outros. Foi utilizado o método História de Vida com base nas contribuições de Falcão e Farias (2018), Josso (2004; 2007) e Souza (2006), entre outros estudos. Para a produção de dados foram realizadas entrevistas narrativas com duas docentes da rede pública municipal de Fortaleza, no Ceará, que lecionam nos anos iniciais da EJA e os dados foram analisados por meio de categorias.

A literatura mostra que crianças e adolescentes abandonam a escola devido, principalmente, à situação econômica dos pais, entre outros fatores. Por esta razão, um grande contingente de pessoas acaba deixando a escola e ou sequer têm a oportunidade de frequentar uma instituição de ensino. Nesse cenário, “tornar-se-ão jovens e adultos que buscaram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma alternativa, como a solução de um problema que ocorreu devido às condições de acesso e permanência na escola quando crianças” (NASCIMENTO, 2014, p. 9).

A legislação educacional brasileira assegura o direito à educação escolar, dentre as quais destacamos a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Emenda Constitucional n.º 59/2009 que assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade tida como obrigatória. Nesse cenário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Lei n.º 5.692/71) se refere ao supletivo que tinha como objetivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos.

Nascimento (2014) ressalta que se todas as crianças forem alfabetizadas em idade coerente com o período escolar, é possível que dentro de alguns anos tenhamos de fato todas as crianças alfabetizadas na idade apropriada e, mais que

isso, dando continuidade aos estudos. Assim, as futuras gerações não recorreriam à EJA. A referida autora ressalta que isso seria importante para que não tivéssemos adultos futuramente analfabetos funcionais e ou analfabetos que não conseguiram ou melhor dizendo que não tiveram a oportunidade de serem alfabetizados até os oito anos de idade.

Paiva (2006, p. 522) considera que “não são as concepções e sim especialmente as práticas que definem a educação de jovens e adultos, na vertente da escolarização” (PAIVA, 2006, p. 522). Nesse cenário, as políticas públicas educacionais devem, além de assegurar uma educação de qualidade garantindo o acesso e a permanência na Educação Básica, erradicar o abandono e a evasão escolar, pois se a criança ou o adolescente se evade e ou abandona a escola, quando jovem ou adulto será um aluno das turmas da EJA, caso decida voltar a estudar, ressalta Nascimento (2014).

Segundo Freitas (2007) a Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu no Brasil devido a união e o compromisso entre a alfabetização e a educação popular e nas décadas de 1960 e 1970 esta união teve forte influência de Paulo Freire. A EJA é uma modalidade de ensino que perpassa as etapas do Ensino Fundamental e Médio, documentos da legislação educacional vigente garantem a educação escolarizada para jovens e adultos, esse direito foi garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

A redação da referida lei, foi alterada pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018 que no Art. 37 afirma e acrescentou que “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” (BRASIL, 2018).

Para dar corpo teórico a este estudo, inicialmente foi realizado um levantamento na Plataforma **SciELO** de estudos que versam sobre Educação de Jovens e Adultos e formação continuada no período de 1996 a 2020. A partir disso foram desenvolvidos instrumentos de produção de dados para serem utilizados em campo e posteriormente teve início a elaboração da revisão de literatura deste estudo. Vejamos o que nos diz os estudos encontrados na **SciELO**.

No intuito de pensar o papel que a sociedade civil teve na defesa do direito humano à escolarização de pessoas jovens e adultas na implementação de políticas que efetivaram esse direito, Sérgio Haddad (2009) realizou o estudo intitulado “A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na

CONFINTEA VI". A sigla CONFINTEA significa Conferência Internacional de Jovens e Adultos, trata-se de um evento internacional que é considerado o maior dos eventos voltados para a educação de adultos e sua 6ª edição foi realizada no Brasil em 2009. Na ocasião, foi a primeira vez que o referido evento ocorreu na América Latina.

O autor inicia enfatizando que historicamente a sociedade civil sempre esteve envolvida no campo da educação de adultos. Nesse contexto, a igreja católica exerceu forte influência no período colonial. Já no período republicano, Haddad menciona a participação dos sindicatos, dos movimentos sociais, principalmente os de cultura popular nos anos 1960 e a influência das ideias de Paulo Freire. No período que compreende o final da década de 1970 e início da década de 1980 o autor aponta dois fatores que considera marcantes em relação ao trabalho educativo realizado pela sociedade civil no campo da EJA, são eles: a expansão de práticas educativas para além das desenvolvidas pela igreja católica e a luta pela construção de um ensino público de qualidade para todos e isso incluiu jovens e adultos. Dando continuidade, temos a situação da EJA nos governos de Fernando Henrique Cardoso e no governo Lula no que se refere a desafios e ações desenvolvidas.

No que se refere a participação da sociedade civil brasileira na CONFINTEA VI, dentre as atividades realizadas elencadas, destacamos: mobilização para a realização do encontro no país, seminário virtual, fóruns de EJA, encontros regionais preparatórios, além de ações do ICAE (rede mundial de entidades e movimentos que trabalham com o tema da educação de pessoas adultas), processo de elaboração do documento nacional do país. Haddad salienta que o Ministério da Educação (MEC) organizou encontros regionais e incentivou a participação da sociedade civil e dos setores públicos em oficinas de diagnósticos objetivando capacitar gestores e interlocutores estaduais para analisarem dados e elaborarem políticas voltadas para à educação de jovens e adultos (HADDAD, 2009).

Em 2010, Maria Clara Di Pierro publica o artigo intitulado "A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas" no intuito de analisar a abordagem conferida à EJA nos documentos preparatório e final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e indica desafios prioritários desse campo educativo a serem enfrentados pelo novo PNE 2011-2020. Inicialmente a autora mostra uma revisão e avaliação sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) anterior 2001-2010, no caso, enfatizando as razões pelas quais as metas para a EJA não serão alcançadas.

No que se refere às indicações *da CONAE para a EJA no PNE 2011-2020*, alguns pontos destacados pela autora nos Eixos que versam sobre a Educação de Jovens e Adultos no PNE foi: O Eixo I aponta consonância do Documento Final da CONAE com o *caput* da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *LDBEN* de 1996 no que se refere a educação se desenvolver ao longo da vida e não somente no âmbito escolar. No Eixo seguinte mostra o reconhecimento de elevados índices de analfabetismo e a baixa escolaridade média dos cidadãos brasileiros.

Na sequência, ao tratar sobre “Democratização do acesso e permanência e sucesso escolar”, o Documento reforça a articulação entre a formação geral e profissional. Já o Eixo IV “Formação e valorização dos/das profissionais da educação” apresenta diretrizes de formação continuada de profissionais do magistério que atuam na EJA dando ênfase a prática pedagógica que considerem as especificidades dos alunos (DI PIERRO, 2010, p. 952). Dando continuidade, no Eixo VI denominado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” trata sobre pontos já contemplados nos Eixos anteriores e também prevê fiscalização do setor privado, pesquisas e produção de estatísticas, normas e supervisão, bem como organização escolas, materiais, currículos, materiais e meios de ensino (DI PIERRO, 2010, p.953). A autora conclui apontando desafios a serem enfrentados pelas políticas públicas e pelos Planos de Educação voltados para a Educação de Jovens e Adultos.

Maria Clara Di Pierro e Sérgio Haddad em 2015 realizaram o estudo que tem como título “Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional” onde analisaram as transformações nas políticas de educação de jovens e de adultos no Brasil do início do século XXI. Como metodologia foram realizadas revisão de literatura e análise de políticas. Os autores ressaltam que o direito dos jovens e adultos à educação no Brasil foi consequência do processo de democratização sendo pautado pela primeira vez na Constituição de 1988. No cenário internacional o marco foi firmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Tanto no Brasil como no plano internacional houve a participação da sociedade civil. Em relação a EJA na agenda internacional da educação Di Pierro e Haddad (2015, p. 200) afirmam que:

As referências internacionais oriundas de acordos e metas para a temática da EJA, na entrada do terceiro milênio, estavam demarcadas por três agendas principais: os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

(ODMs), acordo assinado em 2000; as metas de Educação Para Todos (EPT), criadas em 1990 em Jomtien (Tailândia) e renovadas em 2000 em Dakar (Senegal); e a Declaração de Hamburgo (Alemanha) e Agenda para o Futuro subscritas em 1997 na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia).

No estudo os autores versam sobre “Os objetivos de desenvolvimento do milênio”, “A iniciativa de educação para todos”, “As conferências internacionais de educação de adultos e “Perspectivas globais pós-2015”. Dando continuidade, Di Pierro e Haddad discorrem sobre a Educação de Jovens e Adultos na agenda nacional de políticas educacionais ocorridas na primeira década do terceiro milênio, dentre as ações na esfera federal: Programa Brasil Alfabetizado; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM Urbano); Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP).

No que se refere à política no âmbito federal voltada para a EJA no período que compreende a segunda década do milênio, os autores enfatizam que o carro-chefe das referidas políticas foi a qualificação profissional de trabalhadores. Dentre as ações estão: a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), a Lei nº 11.741 de 2008 que alterou parte da LDBEN no que versa sobre a Educação Profissional e Tecnológica e inseriu um parágrafo “estabelecendo que a EJA deva articular-se preferencialmente à educação profissional” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 212).

Os autores concluem afirmando que um balanço das mudanças da EJA no Brasil no período investigado demonstra quatro linhas de força, são elas: o alargamento da declaração de direitos dos jovens e adultos; a institucionalização da EJA no arcabouço das políticas públicas de educação básica; o difícil desafio colocado para as sociedades em implantar uma cultura de direitos educativo; o predomínio de uma leitura instrumental do que seja a aprendizagem continuada ao longo da vida (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 213-214).

Em relação a formação continuada, em 2003 a autora Bernardete Angelina Gatti teve o artigo “Formação continuada de professores: a questão psicossocial” publicado e o intuito do estudo foi analisar em que condições podem ocorrer mudanças profissionais e pessoais como resultado de um programa em serviço de professores. Para o alcance do objetivo foram considerados dados oriundos de

avaliações externas (sob a responsabilidade de André, 2002, 2002a, Gatti, 2002; Morais, 2001; Placco, André, Gatti, 2002; Placco, 2002) do Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação – que se trata de um curso de nível médio promovido pelo Ministério da Educação, realizado à distância e que tem como público-alvo docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental que não possuem formação específica para o magistério.

As análises resultam dos dados relatados nos estudos acima descritos que foram coletados através de: pesquisa de opinião (através de questionários aplicados aos membros da coordenação estadual, membros do órgão municipal de ensino, professores-formadores, tutores, professores-cursistas); dados do sistema de monitoramento do programa; observações (fases presenciais e das comunidades); entrevistas aos profissionais; estudos de caso; memoriais dos cursistas. Os resultados evidenciam que a maioria dos cursistas do Programa Proformação concluiu o curso e que o referido programa fomentou aos participantes aprender novos conteúdos nas áreas temáticas abordadas no decorrer do curso, bem como trouxe mudanças expressivas na vida profissional e pessoal dos docentes, como mudanças em concepções e nas práticas pedagógicas (GATTI, 2003).

No que se refere ao aspecto psicossocial, a autora ressalta que:

[...] para que mudanças em concepções e práticas educacionais de professores ocorram, é necessário que os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem (GATTI, 2003, p. 203).

Denise Trento Rebello Souza é autora do artigo de 2006 intitulado “Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência” que aborda o tema da formação docente, especialmente a formação continuada e sua relação com a baixa qualidade dos sistemas públicos de ensino. Numa perspectiva etnográfica, a autora apresenta resultados dos estudos de Patto (1990) e de Souza (2001), ambos analisaram os principais programas educacionais idealizados pelo governo estadual de São Paulo no período de 1982 e 1994.

Em seu estudo Patto (1999) versa sobre práticas e processos escolares (no interior da escola, no interior do sistema escolar e relacionados aos problemas de aprendizagem chamando atenção para quando, de maneira equivocada, se traça o perfil de professor tido como descompromissado e incompetente como sendo a

causa da ineficiência da instituição de ensino. Por fim, a autora discute sobre a formação continuada dos educadores considerando que a referida formação implica diretamente para a prática escolar e tem um potencial transformador das relações escolares (SOUZA, 2006). Enquanto que Souza (2001) analisou criticamente os principais programas educacionais desenvolvidos pelo governo do Estado de São Paulo voltados para formação continuada de professores nos anos de 1982 e 1994. A metodologia utilizada foi análise documental e pesquisa empírica na qual foi realizado um estudo de caso em um dos projetos de formação continuada. A autora constatou que tanto a literatura quanto os programas educacionais analisados indicam que a formação continuada de docentes foi examinada como uma estratégia para forjar a **competência do professor**. Frente a isso,

Identificamos, nesse sentido, a presença de um argumento que vem sendo utilizado para sustentar a crescente importância atribuída à formação continuada de professores no interior de um projeto de melhoria da qualidade da escola. Trata-se do **argumento da incompetência**, cujo cerne afirma que a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores. Em função de sua má-formação inicial, os professores não saberiam como lidar com a diversidade de alunos presente nas escolas hoje, especialmente aqueles das camadas populares. Conseqüentemente, seguindo essa linha de raciocínio, a única, ou a principal ação a ser perseguida para melhorar a qualidade do sistema educacional, seria melhorar a competência dos professores (SOUZA, 2006, p. 484).

Souza (2006) enfatiza que o **argumento da incompetência** enfraquece as relações entre os professores e o sistema educacional, uma vez que esse argumento contribui para culpar os professores pelo baixo desempenho do sistema educacional. No tocante a formação continuada o **argumento da incompetência** fundamenta concepções e práticas reducionistas e homogêneas da referida formação e ressalta que nas políticas voltadas para esse tipo de formação devem ser mais abrangentes no intuito de melhorar não somente a competência de docentes, mas a qualidade dos serviços educacionais.

O estudo de 2008 “Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década” tem como autora Bernardete Angelina Gatti e objetivou analisar políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. A autora alerta para o aumento de discussões voltadas para a chamada “educação continuada”, a partir das quais dificulta conceituar e numerar as iniciativas voltadas

para esse tipo de formação dos profissionais. Além disso, o discurso de atualização e de renovação como uma necessidade foi enaltecido também no âmbito dos profissionais da educação e exigiu o incremento de políticas como resposta aos problemas do sistema educacional do país. No entanto, a maioria das iniciativas públicas voltadas para formação continuada tinham caráter compensatório e eram realizadas no intuito de suprir aspectos que ficaram a desejar na formação anterior. (GATTI, 2008).

Gatti (2008) enfatiza que no decorrer da década outras modalidades foram inseridas como educação continuada e tinha-se a ideia de que por ser continuada a formação seria realizada “em serviço”, são cursos chamados especiais de formação (nível médio ou superior) voltados para docentes atuantes na rede de educação pública municipais ou estaduais que não tinham formações para o magistério e também foram desenvolvidos projetos de intervenção realizadas em conjuntos de escolas com o apoio do poder público, tanto municipais quanto estaduais, em parceria com instituições de Ensino Superior e com financiamento de órgãos como o Banco Mundial.

“Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente” das autoras Lígia Karam Corrêa de Magalhães e Leny Cristina Soares Souza Azevedo, do ano de 2015, discute aspectos relacionados à formação de professores, com ênfase na formação continuada, a partir da análise das Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, anexo à Lei 13005/14. A base da análise das autoras é a hipótese de que no processo de formação ao longo da carreira docente, a formação continuada ofertada como atualização/complementação apesar de ser condição necessária não é suficiente “para o pleno exercício da docência garantida pela formação inicial de qualidade” (MAGALHÃES; AZEVEDO; 2015, p. 15).

O estudo apresenta aspectos econômicos, políticos e sociais que envolvem a formação de docentes, sobretudo a formação continuada a partir dos anos 1990, enfatizando que mudanças na sociedade implicaram em novas exigências no que se refere a formação de professores e em mudanças na educação de modo geral percebidas em documentos da legislação educacional como a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), o PNE 2014-2024 e as autoras também trazem para a discussão a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2004) como exemplo e ponderam que tanto os documentos acima descritos quanto o PNE trazem um padrão de formação docente que estima(m) a experiência prática.

No que se refere ao PNE alguns dos aspectos elencados por Magalhães e Azevedo (2015) foi que as metas indicam ações relacionadas aos modelos de formação (inicial e continuada), valorização da carreira docente e processo de mercantilização da formação para o exercício da docência.

As autoras delineiam implicações da formação continuada no e para o trabalho docente e enfatizam que independente da área de atuação, a formação continuada é essencial a todo profissional, tendo em vista que é parte do processo de formação ao longo da carreira e que devem ser complementar a formação inicial e não suprir a formação inicial.

O artigo publicado em 2015 que tem como título “Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana” de Clarissa Martins de Araújo, Everson Melquíades Araújo e Rejane Dias da Silva tem como objetivo apontar qual a contribuição da teoria crítica da formação humana para os processos de formação continuada de professores na contemporaneidade. Os autores afirmam que a formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e sócio epistemológica, que vêm emergindo das inúmeras concepções de educação e sociedade e que na década de 1990 surgiram estudos sobre a constituição de um novo perfil profissional do professor (ESTRELA, 1997; GATTI, 1997; NÓVOA, 1991; VEIGA, 1998) e nesse contexto, a formação continuada passou a ser estimada como uma das estratégias essenciais para a referida constituição. Além disso, os autores acrescentam que ainda nesse período, era corriqueiro defender que a formação inicial (mesmo sendo realizada em nível Superior) não era suficiente para o desenvolvimento profissional dos docentes e que uma das ações do Ministério da Educação (MEC) foi a criação dos “Referenciais para a Formação de Professores” que também versa sobre formação continuada de professores (BRASIL, 1999).

Como metodologia foram averiguados estudos no âmbito nacional que versam sobre formação continuada e especificamente os desenvolvidos por discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), dentre os quais são mencionadas as contribuições de: Lima (2012), Araújo (2013), Lima (2013), Rocha (2013) e Freitas (2014), que em linhas gerais tiveram como objetivo “compreender como as Secretarias de Educação vêm formando continuamente os seus professores e quais as implicações dessa prática formativa para a transformação social da educação escolar” (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 61). Acrescentando-se a isso, foi realizada uma revisão sobre a

tendência “epistemologia da prática” ou “racionalidade técnica” no intuito de sugerir e abalzar o deslocamento da formação continuada docente do âmbito das políticas públicas para o âmbito da formação humana.

Os autores ressaltam que o significado dado à formação de docentes só pode ser atribuído pelos formadores de professores e pelos professores, no sentido de inserir esses processos formativos como um projeto de existência nas suas vidas, como um projeto de formação humana. E com base nas contribuições de Freitas (2005), Röhr (2010) e Silva (2010) que propõem uma teoria crítica sobre a formação humana, concluem que é preciso assumir de modo reflexivo uma filosofia da educação que direcionem as práticas de formação continuada de docentes para o pensar crítico e transformador sobre a formação de docentes e nesse processo a teoria crítica é essencial (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015).

As autoras Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos Reis e Luciana Esmeralda Ostetto são autoras do artigo “Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada”. Publicado em 2018, o estudo resulta da pesquisa de Reis (2016) e o objetivo foi perscrutar sentidos e discutir contribuições da formação continuada para a prática pedagógica da Educação Infantil. Para o alcance dos objetivos foi utilizada a abordagem (auto) biográfica, os sujeitos foram cinco professores(as) que lecionam na rede municipal de ensino de Itaboraí-RJ, sendo 4 docentes do sexo feminino e um docente do sexo masculino e os dados foram coletados através de entrevistas narrativas que contemplou aspectos referentes à ação docente. O áudio das entrevistas foi gravado, em seguida transcritos e as autoras transformaram as entrevistas em textos os quais foram analisados tendo como eixo a relação teoria e prática presente nos percursos formativos dos docentes.

Além de Reis (2016), as autoras valem-se das contribuições de Freire (1997) para tratar sobre reflexão sobre a prática e sobre o sujeito se colocar como aprendiz para ensinar, Josso (2004) experiências de vida e Alarcão (2008) para tratar sobre professores reflexivos. Para os docentes participantes a teoria deve ser vivenciada para tornar-se prática e relatar suas experiências e ouvir as experiências de outros docentes fazem parte de formações continuadas e os encoraja e ajuda a cultivar sentimentos de competência e de segurança. Como conclusão, Reis e Ostetto (2018, p. 16) ressaltam que:

A formação terá mais sentido se acolher a pessoa na pessoa do professor e da professora: compartilhar saberes e fazeres, ouvir e ser ouvido,

estudar, ampliar olhares e possibilidades são desejos docentes que podem se converter em diretrizes para a formulação de propostas de formação continuada significativas.

Também em 2018, Marli André teve o artigo “Política de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões” publicado, no qual a autora aborda políticas de apoio aos docentes e justifica que nos anos 1990 e nos anos 2000 a referida temática não foi priorizada em Dissertações e Teses defendidas nesse período. O estudo é parte de uma pesquisa que tratou sobre políticas de formação inicial e continuada, carreira docente, acompanhamento aos professores iniciantes e apoios ao trabalho do professor em Estados e municípios brasileiros. Como metodologia foram realizadas pesquisas sobre políticas voltadas para valorização do trabalho docente realizadas por cinco Secretarias Estaduais e dez Secretarias Municipais de educação do Brasil, foram feitas visitas a essas secretarias e os responsáveis foram entrevistados. Além disso, foram analisados documentos fornecidos pelas secretarias.

Em relação ao referencial teórico André utilizou o relatório publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006) intitulado “Professores são Importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” que versa sobre políticas para professores em diversos países, analisa fatores que causam satisfação e insatisfação no trabalho docente e aponta prioridades para o desenvolvimento de políticas. Em complemento, também teve como aporte teórico para compreender as políticas voltadas para os docentes da América Latina um estudo de Denise Vaillant (2006), a referida autora tem como base o projeto “Professores na América Latina: radiografia de uma profissão”. Vaillant enfatiza que os dados dos docentes (sexo, preparo, ano de escolaridade, contexto socioeconômico, dentre outros fatores) devem ser considerados ao se pensar nas políticas educativas.

André (2018) constatou as seguintes iniciativas para valorização docente: socialização de práticas consideradas exitosas, prêmios por desempenho e apoio à qualificação profissional como medidas para compensar os professores e que não tem como saber as implicações dessas iniciativas na sala de aula e na qualidade do ensino, devido à escassez de informações, levantamentos e pesquisas que objetivem averiguar as referidas implicações tanto na sala de aula quanto na qualidade do ensino.

Ainda em relação à formação continuada, Gatti (2008) alerta para o aumento de discussões voltadas para a chamada “educação continuada”, e que a partir delas dificulta conceituar bem como numerar as iniciativas voltadas para esse tipo de formação dos profissionais. Além disso, o discurso de atualização e de renovação como uma necessidade foi enaltecido também no âmbito dos profissionais da educação e exigiu o incremento de políticas como resposta aos problemas do sistema educacional do país. Contudo, a maioria das iniciativas públicas voltadas para formação continuada tinha caráter compensatório e estas iniciativas eram realizadas no intuito de suprir aspectos que ficaram a desejar na formação anterior. (GATTI, 2008).

O levantamento prévio acima descrito realizado na base de dados SciELO permitiu uma imersão na literatura já elaborada sobre a temática para compor o referencial teórico desta pesquisa. Neste estudo, ao tratar sobre esse tipo de formação foi possível compreender o que os docentes atribuem ao que aprendem por meio de sua participação em formações continuadas promovidas pela SME de Fortaleza. Uma vez que a formação continuada é uma das etapas do processo de formação do professor, entendido como um processo permanente.

Este estudo partiu do seguinte questionamento: Que concepções professores da Educação de Jovens e Adultos atribuem ao que aprendem em formações continuadas? E tem como objetivo discutir que concepções professores da Educação de Jovens e Adultos atribuem ao que aprendem em formações continuadas.

O texto está estruturado da seguinte forma: inicialmente apresentamos a introdução sobre a temática proposta e delineamos os fundamentos teóricos que serviram de aporte. Em seguida descrevemos a metodologia utilizada para coleta de dados. Posteriormente, apresentamos, respectivamente, a análise dos dados, as considerações finais e as referências.

METODOLOGIA

Numa perspectiva qualitativa, realizamos aproximação de análise documental, com a consulta a alguns documentos da legislação educacional do Brasil e ao documento que rege as formações continuadas no município de Fortaleza no Ceará, nos apoiamos no método história de vida. Foi realizada entrevista narrativa com duas docentes da rede pública municipal de Fortaleza, que lecionam nos anos iniciais da EJA.

Ressaltamos que ao tratar sobre a história da vida pode ser proposto averiguar a vida em sua totalidade, denominada história de vida total ou completa (QUEIROZ, 1953; MINAYO, 2014;) ou considerar parte da vida do indivíduo, a chamada história de vida em caráter tópica ou mais completa “que dá ênfase a determinada etapa ou setor da vida pessoal ou de uma organização” (MINAYO, 2014, p.160). Nesse cenário, por meio do método História de Vida, compreendido como investigativo/formativo e subjetivo, delineamos os aspectos da vida das participantes a serem averiguados no estudo, que no caso foi centralizada nas aprendizagens da docência provenientes de formações continuadas fomentadas pela SME de Fortaleza, voltadas para professores que lecionam nos anos iniciais da EJA.

Com base nas contribuições de Josso (2007), foram realizadas as seguintes fases para desenvolver a pesquisa com as docentes colaboradoras: apresentação do tema da reflexão biográfica, elaboração da narrativa oral, transcrição, passagem da narrativa oral à escrita e análise de dados, por meio de categorias tendo como aporte o referencial teórico elencado na pesquisa e outros referenciais que surgiram no relato das docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentamos os resultados e as discussões do estudo. Inicialmente apresentamos o perfil das participantes, vejamos o quadro a seguir que apresenta informações iniciais que possibilitam conhecer o perfil das professoras. Ressalta-se que o nome utilizado foi escolhido pelas participantes na ocasião do preenchimento do questionário. Vejamos:

Quadro 1 - Informações iniciais sobre as participantes da pesquisa

NOME	LICENCIATURA	ESPECIALIZAÇÃO	ATUALMENTE LECIONA EM OUTRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (QUAL?)
Lu Melo	Pedagogia (1988) e Letras Português (2012)	Planejamento Educacional (1999) e Educação Especial (2012)	Não
Mary	Pedagogia (2000)	Gestão Escolar (2016)	Educação Infantil

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

As informações acima descritas evidenciam que as docentes concluíram a Licenciatura em Pedagogia em ocasiões distintas. Ambas possuem curso de Especialização, mas não são voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Outro dado que chama atenção é que uma das professoras leciona na Educação Infantil, além de lecionar na EJA. Vale destacar que as profissionais não exercem outra atividade laboral, além da docência. Constatamos que a docente Lu Melo tem carga horária de 50 horas semanais, ou seja, só leciona nessa turma da EJA. Já a docente Mary, leciona em dois turnos nas seguintes turmas: Educação Infantil no período da manhã e à noite na EJA, no município de Fortaleza (Ceará) e no turno da tarde, leciona em um município vizinho, na Educação Infantil.

Quadro 2 - Informações complementares sobre as participantes da pesquisa

NOME	TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE	TEMPO QUE LECIONA NA EJA	TURMA (S) QUE LECIONA - DISCIPLINAS QUE MINISTRA ATUALMENTE NA EJA
Lu Melo	27 anos	25 anos	EJA I e EJA II – Língua Portuguesa, Artes e Formação Humana
Mary	15 anos	3 anos	EJA II – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Chama atenção o tempo de exercício docente na EJA, enquanto a professora Lu Melo atua há 25 anos, a professora Mary tem 03 anos de experiência na modalidade. Outro dado constatado é que ambas lecionam na turma EJA II, sendo a professora Mary a professora de maior carga horária e a docente Lu Melo possui a menor carga horária na referida turma, bem como na turma EJA I, conforme a organização municipal da SME de Fortaleza.

Os dados foram coletados nos meses de outubro e novembro de 2021. Além do questionário, outro instrumento utilizado na coleta de dados foi o diário de campo e a técnica entrevista. Sobre a entrevista, Gil (2008, p. 109) afirma que essa técnica se apresenta como “[...], uma forma de interação social”. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Ressaltamos que os tópicos surgiram de um roteiro de entrevista semiestruturada elaborada previamente. No entanto, na ocasião da coleta de dados, o contexto pandêmico inviabilizou a utilização do referido roteiro bem como realização desta etapa de modo presencial. Por

essa razão, optou-se pela técnica entrevista narrativa oral, que foi realizada através de ligação telefônica, seguindo um roteiro com tópicos, centralizado nas categorias: Educação de Jovens e Adultos, formação continuada e aprendizagem da docência. Ao final da narrativa das docentes em cada tópico elencado, inserimos o item “Algo a acrescentar” e na ocasião da coleta de dados foi acrescentado de algum aspecto presente no relato das profissionais e foi utilizado quando foi sentida a necessidade de instigar as participantes a discorrerem mais sobre o assunto.

CONCEPÇÕES ATRIBUÍDAS AO QUE APRENDEM EM FORMAÇÕES CONTINUADAS

Em consulta ao documento que norteia as formações continuadas promovidas pela SME de Fortaleza (FORTALEZA, 2021) que essas formações são realizadas coletivamente, abrangendo profissionais que lecionam no mesmo segmento da EJA em instituições distintas, são as chamadas “Formação nos polos” e que os profissionais, também, participam de formações realizadas na instituição de ensino que lecionam denominadas “Formação no contexto da escola”. Placco e Souza (2006), ressaltam que aprendemos por intermédio de múltiplas relações e de várias formas, porém somente em grupo há interação e que está favorece a atribuição de significados (da ordem do público) por meio da confrontação dos sentidos (da ordem do privado). As autoras ponderam que: “No coletivo, portanto, os sentidos construídos com base nas experiências de cada um circulam e conferem ao conhecimento novos significados – agora partilhados” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 20). Acreditamos que em ambos espaços formativos os docentes têm a oportunidade de constituir coletivamente aprendizagens da docência para lecionar na EJA.

No intuito de discutir que concepções as docentes atribuem ao que aprendem em formações continuadas, vejamos o relato abaixo da docente Lu Melo:

Não podemos negar o quão importante são as formações continuadas, mas, também, o quanto a nossa experiência nos fortalece, nos traz mais segurança e acima de tudo nos faz ter, vamos dizer assim, um carinho muito grande por esta modalidade de ensino. Eu posso dizer que foi o que mais me marcou na minha vida profissional. Eu já sou aposentada do Estado, estou na prefeitura ainda por vontade própria apesar de já ter tempo para me aposentar e posso dizer assim que minhas maiores experiências, se deram nesta modalidade de ensino. Neste período de pandemia, também, tivemos formação e foram ótimas. Tivemos

orientações sobre como deveríamos trabalhar, mas, também, tivemos trocas de experiências exemplares, aulas, onde muitos professores compartilharam aulas desafiadoras aplicadas neste período de pandemia. Então assim, foi uma troca de conhecimento muito válida para o período. Tivemos, também, orientações de como trabalharmos as competências sócio emocionais em nossas aulas. Estamos tendo formação a cada mês com uma equipe maravilhosa, muito competente e que tem nos deixado, cada vez mais, fortalecidos para este momento que ainda não é fácil. Mas assim, o que eu posso dizer é que neste período de pandemia, nós não ficamos desamparados, tivemos grande apoio da equipe da EJA da SME.

[...]

Considero de grande relevância as formações continuadas. Ao longo dos anos foram muitos temas trabalhados e que de certa forma vieram enriquecer as nossas práticas em sala de aula. Trabalhamos fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, a questão da leitura e da escrita, o ensino da Matemática na EJA. Trabalhamos em outras formações alguns módulos que focaram o trabalho com alunos sobre “Quem somos”, “O nosso tempo” e a “A nossa identidade”. E foram muitas formações ao longo dos anos. Lembro de uma formação muito interessante com sugestões de atividades pra gente trabalhar em sala de aula e era muito gratificante quando no próximo encontro a gente ia relatar as nossas experiências com relação a aplicação destas atividades. E o mais interessante era que os alunos gostavam destas atividades. Foram riquíssimas as experiências trocadas, pois enriquecia, cada vez mais, a nossa prática pedagógica. (Professora Lu Melo).

Em seu discurso, Lu Melo enfatiza que a experiência docente a deixa fortalecida, a faz ter segurança para lecionar bem como sentir carinho pela modalidade EJA. A docente discorre sobre a sua apreciação em relação às formações continuadas que participou ao longo dos anos e no período de pandemia, período esse que exigiu de os docentes lecionar por meio de tecnologias e isso requereu preparação para o “uso pedagógico de ferramentas virtuais” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p.38). Nesse cenário, formações continuadas tornaram-se imprescindíveis. Acreditamos que o método História de vida, através da entrevista narrativa oral possibilitou à professora refletir sobre as formações continuadas que participou ao longo dos anos. Em seu relato percebemos que aprender em formações continuadas é “enriquecer as nossas práticas em sala de aula” devido à diversidade dos temas trabalhados, dentre eles que dizem respeito à modalidade EJA e referente a sugestões de atividades e conteúdo a serem desenvolvidos com os alunos, por exemplo. Constatamos

que as concepções atribuídas ao que aprende presentes na narrativa recaem na prática pedagógica da profissional.

Para Freire (1997, p. 71):

A dialeticidade entre a prática e teoria deve ser plenamente vivida nos contextos teóricos da formação [...] desrespeitar o contexto da prática que explica a maneira como se pratica, de que resulta o saber da própria prática; desconhecer que o discurso teórico, por mais correto que seja não pode superpor-se ao saber gerado na prática de outro contexto.

Assim esses espaços formativos, para a professora Lu Melo fortalecem a sua prática pedagógica com seus alunos e se configuram como “importante e de grande relevância”, ressaltando assim a relevância de formações continuadas para a profissional como as fomentadas pela SME de Fortaleza, que ela participa.

A seguir, temos a narrativa da professora Mary:

Aprender nas formações continuadas é muito válido, é enriquecedor, mas existem, também, umas formações que eu acho que se a prefeitura não dá conta, ela deveria, ela deveria repassar pra quem sabe do assunto e fazer parcerias com as universidades públicas de alguma forma, alguma troca, alguma coisa. Como foi essa única que eu participei com a UECE. Acho que poderia ser bem válido para os profissionais.

Para a professora Mary aprender em formações continuadas é “muito válido, é enriquecedor” e delineia que a prefeitura deveria realizar parcerias com universidades públicas por considerar que nem sempre a prefeitura consegue “dá conta” das formações e que as universidades públicas podem contribuir e, até mesmo, promover esses momentos formativos.

Nessa perspectiva, recorrendo às contribuições de Mizukami (2006), que elenca alguns aspectos que dizem respeito a características e atribuições de formadores de docentes que políticas públicas educacionais deveriam considerar, que tenham a participação de professores das escolas e de formadores da universidade para fomentar processos de desenvolvimento profissional correspondentes à profissão docente, ou seja, de aprendizagem da docência.

Nesta subseção discutimos que concepções professores da Educação de Jovens e Adultos atribuem ao que aprendem em formações continuadas. As docentes consideram que aprender em formações continuadas para uma professora é “enriquecer as nossas práticas em sala de aula” e para a outra profissional “é válido

e enriquecedor” e aponta que a prefeitura de Fortaleza nem sempre dar conta das formações e que por essa razão poderia ser realizadas parcerias com universidades públicas como agentes fomentadores dessas formações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo discutir que concepções professores da Educação de Jovens e Adultos atribuem ao que aprendem em formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-Ceará. Em relação a esse objetivo concluímos que as docentes consideram que aprender em formações continuadas para uma professora é “enriquecer as nossas práticas em sala de aula” e para a outra profissional “é válido e enriquecedor”, mas aponta que a prefeitura de Fortaleza nem sempre dar conta das formações e que por essa razão podem ser realizadas parcerias com universidades públicas como agentes fomentadores dessas formações.

Os resultados evidenciam que para as docentes aprenderem em formações continuadas é válido e enriquecedor para o âmbito da prática pedagógica, porque reverbera em suas práticas já desenvolvidas em sala de aula, cenário esse que é bastante desafiador e cercado também de possibilidades de aprendizagens fruto da experiência, mas que requerem também fundamentação teórica. Essa constatação revela consonância com o que versa a política de formação docente presente no documento norteador da SME de Fortaleza sobre os momentos que a formação continuada fomenta aos professores, dentre os quais destacamos: escuta e partilha, socialização de saberes e vivência, expressos na narrativa das profissionais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, fev. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000100213&lng=p t&nrm=iso>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ARAÚJO, Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. PARA PENSAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES É IMPRESCINDÍVEL UMA TEORIA CRÍTICA DE FORMAÇÃO HUMANA. **Cadernos**

CEDES, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100057&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília - DF, 1988.

BRASIL. **Emenda constitucional nº. 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <[Emenda Constitucional nº 59 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-public_acaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jun. de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília – DF.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília - DF, 06 mar 2018. Disponível em: <[L13632 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FALCÃO, Giovana Maria Belém; DE FARIAS, Isabel Maria Sabino. Narrativas de si constituindo docentes: histórias de vida de professoras da educação básica. **Cadernos de Pesquisa** (UFMA), v. 25, p. 167, 2018. Disponível em: <www.periodicos.eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10447/604> . Acesso em: 15 out. 2023.

FORTALEZA. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do ensino fundamental 2021**. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME)/ Coordenadoria de Ensino Fundamental (COEF). Fortaleza, CE, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Ec6flt_xlgZDNmOmjPJOAZMzAUKptlOH/view?usp=sharing>. Acesso em: 15 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100005&lng=p t&nrm=iso>. Acesso em: 15 nov. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, jan/abril. 2008, vol. 13, n. 37, p. 57-70. Disponível em: <06.pdf (scielo.br)>. Acesso em: 10 jun. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=p t&nrm=iso>. Acesso em: 20 maio 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 355-369, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200013&lng=p t&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2023.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, mai./jun./jul./ago. p. 108-130, 2000. Disponível em: <n14a07.pdf (scielo.br)>. Acesso em: 20 out. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano 30, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS IMPLICAÇÕES: ENTRE A LEI E O TRABALHO DOCENTE. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100015&lng=p t&nrm=iso>. Acesso em: 10 out 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/3106/2046>. Acesso em: 12 nov. 2023.

NASCIMENTO, Diná Ester Batista do. **"Sem estudar ia ser ruim, ia dificultar mais a minha vida"**: a relação de alunos da EJA com a escola da comunidade indígena Tapeba. 2014. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 519-539, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300012&lng=e n&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2023.

PIERRO, Maria Clara Di; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-0101-32622015000200197&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 nov. 2023.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Grupo e autoria: Aprendizagem do adulto professor. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. (Orgs.) **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo, Loyola, 2006, v.1. p. 11-24.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Histórias de vida e depoimentos pessoais. **Sociologia**, v. 15, n. 1, p. 8-24, 1953. [Material impresso]

REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e180983, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100474&lng=p t&nrm=iso>. Acesso em: 20 maio 2020.

SAVIANI, Dermeval. GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. **Revista Universidade e Sociedade** - ANDES. Ano 2021, n°67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: <0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf> (andes.org.br)>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004&lng=p t&nrm=iso>. Acesso em: 10 nov. 2023.