UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CREMILDA PERES CANGUSSU DE ABREU

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA DA UFSCar

SÃO CARLOS - SP
2026

CREMILDA PERES CANGUSSU DE ABREU

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA DA UFSCar

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.ª Drª. Rosa Maria Moraes Anunciato

SÃO CARLOS - SP

2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós- Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Doutorado da candidata Cremilda Peres Cangussu de Abreu, realizada em 27/04/2026.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato orientadora (UFSCar)

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes (UFSCar)

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga (UFSCar)

Profa. Dra. Lilian Aparecida Ferreira (UNESP)

Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires (UESB)

O Relatório de Defesa produzido pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao programa de Pós-Graduação.

Dedico este trabalho àqueles que sempre me inspiram e que são meus amores: minha mãe Tereza, meu pai Valdenor (*in memoriam*); meu esposo Zeferino; meus filhos(as) (Jéssica, Joyce e Pedro Henrique); meus genros (Genésio e Matheus); meus netinhos(as) (Maria Dulce e José); minha tia Eunides (*in memoriam*); meus irmãos e irmãs.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus pelo cuidado, pela força física e espiritual, e pela alegria, esperança e disposição que me acompanharam em toda esta trajetória.

À professora Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato, manifesto minha profunda admiração e gratidão pela orientação marcada por empatia, gentileza, competência e compromisso, tão importantes para minha trajetória acadêmica. Sua contribuição foi fundamental na elaboração deste relatório e em todo o desenvolvimento da pesquisa. Foi uma honra percorrer esse caminho acadêmico ao seu lado. Você seguirá sendo minha referência como pessoa e orientadora. Obrigada!

Agradeço aos professores do PPGE/UFSCar – Linha de Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, especialmente à Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza, pela importante contribuição ao meu desenvolvimento acadêmico; à Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, pela participação na banca de qualificação, pelo carisma e pela forma inspiradora de ensinar; e à Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes, pela gentileza e pelos valiosos ensinamentos sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Aos colegas do doutorado, agradeço especialmente a Jolúcia Santos de Jesus, ombro amigo e porto seguro nos momentos mais difíceis desta pesquisa, por compartilhar comigo alegrias e angústias. Sua amizade é um presente raro que o doutorado me trouxe. Estendo também meu agradecimento a Mírian Mirna Becker, Rosineide de Andrade Rocha, Izabella Anaja Romão de Paula Nunes e Maikon Joaquim Barbosa, pela cumplicidade e pelo apoio indispensável ao longo desta jornada acadêmica.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, agradeço pela disponibilidade, atenção e leitura cuidadosa do meu trabalho, bem como pelas valiosas contribuições, que proporcionaram melhorias significativas ao texto.

Aos colegas da Unifesspa, Silvana de Sousa Lourinho e Diego Tarcísio Matos de Sousa, e da UFSCar, Antônio Carlos Ferreira Filho e Amanda Carolina Marmo de Almeida, agradeço pelo apoio e as valiosas contribuições no desenvolvimento da atividade de extensão.

Agradeço aos professores da Educação de Jovens e Adultos da rede pública estadual da região sul e sudeste do Pará e às licenciandas do curso de Pedagogia da UFSCar, pela disponibilidade em participar desta pesquisa de doutorado. Muito obrigada.

Agradeço por cada colaboração, pois todas, por menores que tenham sido, foram importantes para que eu avançasse em cada etapa e superasse os desafios enfrentados ao longo do processo.

À minha mãe, agradeço o apoio uma vez que, mesmo à distância, nunca deixou faltar aconchego, carinho e orações. Obrigada por sempre torcer por mim e por ser meu exemplo de força, fé e amor.

Ao meu esposo, agradeço pelo cuidado, pela paciência e pelo apoio, os quais me deram segurança para superar mais uma etapa da nossa trajetória juntos a você.

Aos meus filhos, Pedro Henrique, Jéssica e Joyce, agradeço o amor, carinho, incentivo e compreensão diante das minhas ausências. Vocês são a razão da minha vida.

À pequenina Maria Dulce, minha netinha querida, agradeço pelo sorriso e pelo aconchego sincero que me confortaram nos momentos mais cansativos da escrita.

Aos meus genros, Genésio e Mateus, que estiveram comigo presentes nesta jornada, agradeço pela colaboração, pelas palavras de incentivo e pelos sorrisos e brincadeiras, que ajudaram a amenizar o cansaço da pesquisa. Obrigada.

Aos meus irmãos, especialmente Cleuzane, Fernanda e Warlei, agradeço a torcida, apoio constante ao longo de todo este estudo.

Aos familiares, especialmente à minha cunhada Janaína, agradeço pelo apoio nos momentos em que precisei de companhia.

Aos amigos que celebraram comigo esta conquista, especialmente Rivonete, Lidiane, Rejane e Guilherme, agradeço pelo carinho e pela torcida.

Reconheço que “se cheguei até aqui foi porque me apoiei nos ombros dos gigantes” (Isaac Newton). Cada colaboração foi essencial para a conclusão deste trabalho e confirma que esta Tese de Doutorado é fruto de um esforço coletivo.

Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover. É necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados; competentes, e que sejam apoiados no seu trabalho, o apoio da aldeia toda. Isto é, o apoio de toda a sociedade. São esses professores que fazem a diferença. É necessário que eles sejam pessoas de corpo inteiro, que sejam profissionais de corpo inteiro, capazes de se mobilizarem, de mobilizarem seus colegas e mobilizarem a sociedade, apesar de todas as dificuldades.

(Nóvoa, 2007, p. 18).

RESUMO

Esta pesquisa, centrada na formação docente, teve como objetivo analisar elementos da Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional da docência manifestados por licenciandos em Pedagogia e por professores iniciantes e experientes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante participação em uma atividade de extensão realizada no âmbito da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), no ambiente Moodle da UFSCar. A investigação adotou uma abordagem qualitativa, com características colaborativas. Para a coleta de dados, foram utilizados questionário, entrevista, diário de bordo e narrativas escritas produzidas no contexto de uma atividade de extensão on-line oferecida pela Universidade Federal de São Carlos -UFSCar, com carga horária de 120 horas, entre janeiro e julho de 2024. A atividade formativa teve duplo propósito, de pesquisa e de formação, e envolveu licenciandas do curso de Pedagogia da UFSCar e da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-Unifesspa, além de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de escolas públicas municipais e estaduais das regiões sul e sudeste do Pará. Os dados foram tratados e categorizados com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados foram organizados em categorias e subcategorias que permitiram analisar: a) as perspectivas dos participantes sobre a docência; b) as manifestações das demandas, dos desafios e das possibilidades da EJA no contexto da ReAD/UFSCar; c) as reflexões sobre as contribuições das experiências para o conhecimento prático na EJA no âmbito da ReAD/UFSCar; e d) as potencialidades e limitações da atividade de extensão on-line na perspectiva de licenciandas de Pedagogia e professores da EJA, à luz da literatura de base e dos objetivos do estudo. As análises mostram que a atividade de extensão on-line na ReAD contribuiu de forma significativa para a valorização do diálogo intergeracional entre estudantes e professores iniciantes e experientes da EJA. Esse diálogo, construído em torno de abordagens teóricas e metodológicas e do compartilhamento de experiências individuais e coletivas, favoreceu novas aprendizagens no contexto da docência. Como espaço formativo e colaborativo, a ReAD revelou grande potencial para a formação de professores e futuros professores ao promover e fortalecer o protagonismo docente. Além disso, os participantes destacaram que o processo formativo on-line estimulou a reflexão sobre a docência e a investigação da prática pedagógica, ampliando conhecimentos teóricos e práticos e favorecendo novas aprendizagens, bem como o desenvolvimento pessoal e profissional docente. A pesquisa também indicou que demandas no campo da EJA, como a adequação da proposta curricular, a inserção da EJA nos debates universitários e a revisão das práticas pedagógicas, constituem caminhos para novas investigações, para o fortalecimento da produção acadêmica e para a ampliação de conteúdos em futuras formações de professores, em consonância com as especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Concluímos que, apesar das dificuldades relacionadas à escassez de recursos tecnológicos entre os professores participantes e ao acesso limitado à internet de qualidade, os participantes reconheceram a relevância e o alcance da atividade de extensão on-line, que ampliou as oportunidades de formação de professores em regiões geograficamente distantes dos grandes polos educacionais do país.

Palavras-chave: Formação de professores. Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional da Docência. Educação de Jovens e Adultos e idosos. Juvenilização na EJA. Diálogo intergeracional.

ABSTRACT

This research, centered on teacher education, aimed to analyze elements of Teacher Learning and Professional Development experienced by undergraduate students in Pedagogy and by novice and experienced teachers from Youth and Adult Education (EJA) during their participation in an extension activity carried out within the Teaching Learning and Development Network (ReAD), in the Moodle environment of UFSCar. The investigation adopted a qualitative approach with collaborative aspects. For data collection, questionnaires, interviews, logbooks, and written narratives produced in the context of an online extension activity offered by the Federal University of São Carlos (UFSCar) were used, totaling 120 hours between January and July 2024. The educational activity had a dual purpose, both research and teacher education, and involved undergraduate Pedagogy students from UFSCar and from the Federal University of the South and Southeast of Pará (Unifesspa), in addition to Youth and Adult Education (EJA) teachers from municipal and state public schools in the south and southeast of the state. The data were processed and categorized based on Bardin's Content Analysis technique. The results were organized into categories and subcategories which allowed analyzing: a) the participants' perspectives on teaching; b) the manifestations of the demands, challenges, and possibilities of EJA in the context of ReAD/UFSCar; c) reflections on the contributions of the experiences to practical knowledge in EJA within the scope of ReAD/UFSCar; and d) the potentialities and limitations of the online extension activities from the perspective of Pedagogy undergraduate students and EJA teachers, based on the supporting literature and the objectives of the study. The analyses show that the online extension activities in ReAD contributed significantly to the appreciation of intergenerational dialogue among students and novice and experienced EJA teachers. This dialogue, built around theoretical and methodological approaches and the sharing of individual and collective experiences, fostered new learning experiences within the teaching context. As an educational and collaborative space, ReAD showed strong potential for the education of undergraduate students and practicing teachers by promoting and strengthening teacher agency. Furthermore, participants highlighted that the online educational process stimulated reflection on teaching and the investigation of pedagogical practices, broadening theoretical and practical knowledge and promoting new learning experiences, as well as personal and professional development for teachers. The research also indicated that demands in the field of EJA, such as the adaptation of curriculum proposals, the inclusion of EJA in academic debates, and the revision of pedagogical practices, are pathways for new investigations, for strengthening academic production, and for expanding content in future teacher education programs, in accordance with the specificities of Youth and Adult Education. We concluded that, despite the difficulties related to the scarcity of technological resources among participating teachers and limited access to reliable internet, the participants acknowledged the relevance and broad accessibility of the online extension activities, which expanded opportunities for teacher education in regions geographically far from the country's major educational hubs.

Keywords: Teacher education. Teacher Learning and Professional Development. Youth, Adult, and Older Adult Education. Youthification of EJA. Intergenerational dialogue.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1– Perfil dos jovens que não estudam e não trabalham e não concluíram a Educação Básica (IBGE, 2024) 46
Figura 2– Jovens fora da escola sem concluir a Educação Básica, por motivo de não frequentar escola (IBGE, 2024) 47
Figura 3– Matriz Curricular do Ensino Personalizado – Nível do Ensino Fundamental da EJA no Pará 51
Figura 4– Matriz Curricular do Ensino Personalizado – Nível Ensino Médio da EJA no Pará 52
Figura 5– Etapas da carreira feminina no Brasil: modelo Ferreira 84
Figura 6– Etapa da carreira masculina no Brasil: modelo Ferreira 84
Figura 7–Relação colaborativa entre os participantes na atividade de extensão na ReAD 117
Figura 8– Organização da equipe e turmas de participantes na ReAD 121
Figura 9– Acesso à atividade de extensão 122
Figura10– Organograma das categorias e subcategorias.....137

GRÁFICOS

Gráfico 1– População de 18 anos e mais de idade que não frequenta escola e sem a educação básica concluída (Brasil, 2023) 43
Gráfico 2– População de 18 anos de idade, ou mais, que não frequenta escola e sem a educação básica concluída (Brasil, 2023) 44
Gráfico 3– Evolução da matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por etapa de ensino – Fundamental e Médio – (2021-2025).....45
Gráfico 4– Formação acadêmica entre os participantes na ReAD 145

QUADROS

Quadro 1 – Jovens fora da escola sem concluir a Educação Básica, por motivo de não frequentar escola – Estados Pará e São Paulo, em 2024 48
Quadro 2– Temáticas contextualizadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA).....70
Quadro 3– Temas, carga horária e objetivos das unidades de estudos 119
Quadro 4– Caracterização das licenciandas participantes da pesquisa.....125
Quadro 5– Caracterização dos professores participantes da pesquisa.....126

Quadro 6– Instrumentos de coletas de dados 128
Quadro 7–Trajetórias e perspectivas dos participantes sobre a docência na ReAD 139
Quadro 8– Síntese dos elementos de aproximação e de distanciamento na trajetória dos participantes da pesquisa 147
Quadro 9– Resumo dos significados de ser professor 161
Quadro 10– Demandas, desafios e possibilidades na Educação de Jovens e Adultos 167
Quadro 11– Conhecimento prático para a docência na EJA, no contexto da ReAD 180
Quadro 12– Potencialidades e limitações da atividade de extensão on-line, a ReAD/UFSCar 194

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Pessoas não alfabetizadas de 15 anos ou mais por faixa etária 42
Tabela 2– Quantidade de inscritos e participantes na atividade de extensão..... 123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALV	Aprendizagem ao longo da vida
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais” (APAE)
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAMPEJA	Câmara Permanente de Alfabetização de Jovens e Adultos
CEEJA	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CIAN	Centro de Internação de Adolescentes Masculinos de Marabá
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CMCT	Centro Municipal de Capacitação e Treinamento
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJA-EPT	Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica
ELV	Educação ao Longo da Vida
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Permanente
FACED	Faculdade de Educação
FACINTER	Faculdade Internacional de Curitiba
FNE	Fórum Nacional da Educação
FPOAE	Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFFAR	Instituto Federal Farroupilha
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MOCISSPA Mostra Científica do Sul e Sudeste do Pará

MOVA Movimento de Alfabetização de São Paulo

NEEs Núcleo de Educação Especial

NEJA Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

ONU Organizações das Nações Unidas

PARFOR Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PESCD Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente

PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNA Política Nacional de Alfabetização

PPA Plano Plurianual

PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGECM Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática

PROCAD Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia

PROEJA Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PRONERA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

READ Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência

SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC/PA Secretaria de Estado da Educação do Pará

SEMED Secretaria Municipal de Educação

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEJA Unidades de Educação de Jovens e Adultos

UEPA Universidade do Estado do Pará

UEVA Universidade Estadual do Vale do Acaraú

UFPA Universidade Federal do Pará

UFPB Universidade Federal da Paraíba

UFSCar Universidade Federal de São Carlos

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNIFESSPA Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17
1.1 Memorial – Trajetória de formação e aprendizagens para a docência 20
1.1.1 Atuação profissional docente 27
1.2 Apresentação da pesquisa 31
2 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO ASPECTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL 36
2.1 O processo de juvenilização na/da EJA 55
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS **60**
3.1 Formação de professor e EJA: uma análise sobre o que revelam as produções científicas em periódicos Capes (2020-2024) 69
3.2 Fases da carreira docente: professores iniciantes e experientes 82
3.3 Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional da Docência: aprendendo a ser professor 93
4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA 104
4.1 Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa 105
4.1.1 Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD): espaço colaborativo de formação e de pesquisa 107
4.2 A pesquisa e os procedimentos metodológicos 112
4.3 Caracterização do cenário da pesquisa 116
4.4 Realização da atividade de extensão 118
4.5 Seleção dos participantes 123
4.6 Instrumentos e procedimentos para produção e coleta de dados 128
4.6.1 Narrativas como fonte de dados para pesquisa e formação docente 129
4.6.2 Diálogos intergeracionais na formação do professor no âmbito da ReAD 132
4.7 Procedimentos para análise de dados 136
5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA NA REDE DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA DA UFSCar: ANÁLISES E DISCUSSÕES 138
5.1 Perspectivas dos participantes sobre a docência 138
5.1.1 Escolha e trajetória da profissão docente 140
5.1.2 Concepções sobre ser professor 152
5.1.3 Manifestações sobre ser professor na EJA 163
5.2 Manifestações das demandas, desafios e possibilidades na EJA no contexto da ReAD 167
5.3 Reflexões sobre as contribuições de experiências para o conhecimento prático na EJA no âmbito da ReAD/UFSCar 179

5.4 Potencialidades e limitações da atividade de extensão *on-line* ReAD/UFSCar na perspectiva de licenciandas de Pedagogia e professores da EJA 193
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....209
REFERÊNCIAS.....213
APÊNDICES.....229
ANEXOS 277

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a formação docente tem se apresentado como um campo relevante de interesse entre pesquisadores (André, 2010; Gatti, 2001). Essa pertinência tem se intensificado, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista, uma variedade de debates sobre o tema, mostrando um cenário propício para o diálogo acerca da formação docente em âmbito nacional (Soares; Pedroso, 2016).

Gatti *et al*. (2019), André (2010) e Marcelo (2009) destacam a necessidade de transformações nos processos dessas formações, visto que apresentam um cenário com lacunas que merecem mais atenção, sobretudo no que diz respeito aos aspectos dos estudos e discussões que subsidiam a compreensão sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional docente numa perspectiva “[...] de relembrar, recontar, reviver e refletir o processo de aprender pela experiência” envolvendo dimensões individuais, coletivas e colaborativas” (Shulman, 1996, p. 208).

Partindo desses pressupostos, requer-se ampliar estudos no campo da formação de professores e fortalecer discussões, principalmente no que diz respeito ao processo das formações docentes para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Literaturas apontam carência de professores com formação adequada para atuar nessa modalidade de ensino, uma vez que ensinar na EJA, na maioria das vezes, tem ficado sob a responsabilidade de professores oriundos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, configurando a necessidade de formação docente com vistas às especificidades e peculiaridades que essa área apresenta (Santos; Amorim; Conceição, 2022; Scortegagna; Souza, 2020; Soares; Pedroso, 2016).

Nesse aspecto, o estudo de Soares (2011, p. 318) reafirma a necessidade de se estar sempre atento às particularidades da formação do professor para a EJA, uma vez que considera que as especificidades da Educação nesse campo são bastante amplas, o que favorece “[...] trabalhar vários aspectos, como currículo, reflexão teórico-prática, tempos-espaços, diversidade de sujeitos, material didático e formação de educadores”. Arroyo (2006, p. 22) apresenta preocupação semelhante ao destacar que “[...] se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos”.

É interessante ressaltar que pesquisas destacam a necessidade de repensar e se ter um novo olhar no sentido de “[...] levantar a discussão da formação dos professores da EJA, enquanto um direito e responsabilidade pública, e não um favor político-partidário, mas sim uma política pública assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº. 9394/96) [...]”. Logo, faz sentido entender que a formação de professores é um tema que caminha para a necessidade de mais atenção, tendo em vista “[...] a falta de incentivo e valorização da profissão docente nas diversas esferas públicas, principalmente na EJA” (Santos; Amorim; Conceição, 2022, p. 124).

Conforme apontam Costa e Coelho (2020), Gatti *et al*. (2019), André (2010), Marcelo (2009), Tancredi (2009) e Mizukami (2005-2006), é necessário estar atento para uma formação que garanta aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, pois a aprendizagem da docência tem se consolidado como um processo que considera a trajetória pessoal e profissional ao longo da vida, oportunizando diversas experiências de aprendizados, que podem ser constantemente revisados, aperfeiçoados, permitindo ao professor adquirir novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, é oportuno levar em consideração a valorização das narrativas escritas e dialogadas, relativas às experiências vividas (individuais e coletivas), na trajetória de formação e de exercício da profissão. Esses aspectos, segundo Anunciato (2023), Moreira (2011) e Cunha (2010), favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor.

Em função disso, acreditamos ser pertinente interpretá-las no contexto deste estudo, pois, de acordo com Anunciato (2023, p. 67),

> [...] a pesquisa com narrativas oferece-nos a possibilidade de vislumbrar a teia complexa de liames sociais e individuais, de acordo com o que indagamos, e a perspectiva do olhar, das lentes teóricas e experiências com as quais olhamos o fenômeno.

Com base nisso e focado no campo da EJA, tornam-se pertinentes os questionamentos: 1) o que expressam professores e futuros docentes da EJA sobre sua formação e quais demandas formativas apresentam? 2) como os diálogos intergeracionais formativos permitem conhecer e promover a aprendizagem da docência de forma colaborativa na EJA?; e: 3) como as narrativas entre gerações distintas podem contribuir no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional para a docência na EJA? Frente a esses questionamentos, emergiu a

questão de investigação da presente pesquisa: Razão pela qual emergiu a questão de investigação da presente pesquisa: Quais elementos acerca da aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência foram manifestados por licenciandos em Pedagogia, professores iniciantes e experientes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante a participação em uma atividade de extensão no âmbito da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), no ambiente Moodle da UFSCar?

No caso do presente estudo, a pesquisa foi desenvolvida no contexto de uma atividade formativa em caráter de extensão, com carga horária de 120 horas, organizada em unidades de estudos, ofertada à licenciandos do curso de Pedagogia e professores iniciantes e experientes da EJA, desenvolvida de forma *on-line* em uma Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), alocada no ambiente Moodle da Secretaria de Educação à Distância da UFSCar.

Esse espaço, na concepção de Lagoeiro, Anunciato e Pereira (2018, p. 12), se configura como um importante meio no qual “[...] o docente possa encontrar apoio e parcerias para superar as dificuldades vivenciadas, bem como apoiar seus pares e auxiliá-los nas mais diversas situações”. Além disso, as autoras destacam que redes de aprendizagem *on-line* oportunizam o desenvolvimento profissional entre pares em contextos e locais diferentes, “[...] possibilitando o diálogo e a construção de novas práticas, de forma interativa e autônoma”.

Desse modo, entendemos que o ambiente *on-line* favorece o desenvolvimento da ação formativa em uma perspectiva colaborativa, pois possibilita o diálogo intergeracional, com o compartilhamento de conhecimentos, experiências, dilemas e desafios entre participantes em diferentes fases da vida e da carreira docente. Além disso, favorece a investigação das próprias práticas pedagógicas e a produção escrita de trabalhos individuais e coletivos. A relevância desses aspectos é destacada por Anunciato (2023), Sarti (2009), Lagoeiro (2019), Anunciato e Souza (2019) e Pereira (2018).

Assim, destacamos a importância de envolver licenciandos em Pedagogia e professores da EJA, em uma ação de caráter investigativa e formativa, alinhada diretamente aos propósitos deste estudo. A proposta valoriza as narrativas de experiências pessoais, acadêmicas e profissionais como caminho para compreender suas contribuições para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência. Nessa direção, eu inicio com o memorial da minha trajetória de formação e

carreira profissional, buscando favorecer, ao longo deste estudo, reflexões críticas e autocríticas sobre como e com quem aprendi – e continuo aprendendo – a ser professora (Tancredi, 2009).

1.1 Memorial – Trajetória de formação e aprendizagens para a docência[1]

> É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma... esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como vamos respondendo ao que vai nos acontecendo [...] e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece... por isso ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.
>
> (Jorge Larrosa)

Trouxe aqui a escrita da minha trajetória na forma de recortes temporais, que delineiam um resumo das formações e aprendizagens ao longo da minha vida acadêmica e profissional, melhor dizendo, aprendizagens que me constituíram ser quem sou, professora.

Ao descrever as minhas narrativas acadêmicas e profissionais, trago o sentido das aprendizagens da docência, num processo de construção-desconstrução-construção, assim defino porque "[...] considero que todas as minhas vivências se articulam, formando um todo, o que sou; o melhor seria dizer, o que estou sendo, pois estou e sou em constante mudança" (Miarka, 2008, p. 12-13).

Ao assumir a escrita das memórias e experiências condizentes à minha própria trajetória de vida pessoal e profissional, que me são caras, pressuponho que "[...] o memorial não é apenas uma narrativa de acontecimentos marcantes, mas um texto reflexivo sobre esses acontecimentos" (Soligo; Prado, 2007, p. 2).

Considero, pois, que refletir sobre nossas experiências é importante para a reconstituição das histórias vividas, cujas contribuições podem refletir no aprimoramento da nossa própria formação, tendo em vista que "[...] é preciso olhar sempre do ponto de vista da aprendizagem, pois esse tipo de experiência simboliza

[1]Diferente do restante do texto, em que optamos por discorrer utilizando a primeira pessoa do plural (em conjunto com a orientadora), o memorial, por se tratar de uma experiência pessoal e individual, foi desenvolvido na primeira pessoa do singular.

atitudes, comportamentos, pensamentos, saberes, sentimentos e tudo o mais que caracteriza a subjetividade e as identidades do sujeito" (Soligo; Prado, 2007, p. 6).

As abordagens neste memorial, se destacam pelo viés dos acontecimentos marcantes ao longo da minha carreira acadêmica e profissional, que me levam a refletir sobre as aprendizagens vividas e a torná-las públicas. Ao compartilhá-las, espero também suscitar novas reflexões e aprendizagens. Portanto, na sequência, escrevo acreditando que "só o que nos toca nos forma e nos transforma" (Soligo; Prado, 2007, p. 6).

Venho de uma família numerosa do interior de Minas Gerais (MG). Na década de 1980, enfrentei muitos desafios para estudar, especialmente de ordem financeira. Ainda assim, o apoio de uma tia, com quem morei por muitos anos, foi decisivo para que eu seguisse meus estudos. Naquele período, a oferta de cursos se restringia a duas opções de nível médio, ambas com duração de três anos: técnico em contabilidade e normal/magistério. O curso técnico preparava para o trabalho contábil, enquanto o normal/magistério era voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades pedagógicas para a formação de professoras que iriam atuar no ensino primário, hoje denominado Ensino Fundamental – anos iniciais.

Como se vê, as opções de curso eram bastante limitadas. Em geral, os rapazes escolhiam o curso técnico, enquanto as moças seguiam para o curso normal/magistério. No meu caso, porém, a escolha não foi difícil, pois o desejo de ser professora me acompanhava desde muito cedo. Assim, fui a primeira entre meus irmãos a concluir o Ensino Médio na modalidade normal/magistério e a receber, em 1984, o título de professora normalista. Para meus pais, isso foi motivo de grande orgulho, já que, naquele tempo, formar filhas professoras era sinal de admiração, valor e respeito.

Do magistério à graduação, transcorreu um longo período até que, no ano 2000, eu ingressasse no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA). Esse foi um ano desafiador, mas extremamente significativo, que considero um divisor de águas em minha trajetória, por marcar o início de uma formação fundamental para a construção dos conhecimentos necessários à docência. Foi também um momento de abertura para uma nova realidade, para novas descobertas e para os primeiros contatos com a iniciação científica, além de me levar a encarar com outro olhar a responsabilidade de conciliar trabalho e estudo.

Em busca de ampliar minha formação, passei a cursar, em 2003, uma segunda licenciatura em Ciências Naturais, com habilitação em Biologia, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), paralelamente ao curso anterior. Ao longo desse percurso, especialmente entre 2005 e 2006, também surgiram outras oportunidades de formação, como especialização em Supervisão e Formação de Professores, em Gestão Escolar, e em Educação Especial e Inclusiva. Embora essas experiências tenham trazido novos desafios, contribuíram de forma significativa para ampliar meu repertório teórico, fundamental para a prática docente e para a pesquisa. Além disso, abriram caminhos, tanto para minha trajetória acadêmica, quanto profissional. Essas formações proporcionaram aprendizagens valiosas, não apenas pelas leituras específicas de cada área, mas também pela convivência com professores experientes e colegas de turma.

Aos poucos, fui me aproximando do universo do ensino e da pesquisa. Surgiram então minhas primeiras experiências como professora e pesquisadora, bem como as primeiras produções acadêmico-científicas, entre elas, trabalhos de conclusão de curso, artigos publicados, participações em congressos e seminários. Nesses espaços, deixei de ser apenas figurante e ouvinte, passei a assumir o papel de participante.

Outro marco importante em minha trajetória foi o período de 2018 a 2020, quando ingressei no Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), na linha de pesquisa de Formação de Professores de Ciências. Minha pesquisa de dissertação foi intitulada: “Demandas e processos formativos de professores de Ciências da Natureza: desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas”, sob a orientação da Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante.

Foi um período marcado por importantes realizações acadêmicas. Além das disciplinas cursadas, surgiram outras oportunidades significativas, como a participação na I Mostra Científica do Sul e Sudeste do Pará (Mocisspa), um espaço relevante para a socialização de saberes produzidos nas escolas e para sua aproximação com as universidades. Também atuei como bolsista em um intercâmbio acadêmico desenvolvido em parceria entre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), *campus* Bauru, e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD). Vinculado ao projeto “Educação em Ciências e Matemática:

produção em rede de conhecimentos para a pesquisa e o ensino", esse intercâmbio possibilitou minha participação em disciplinas, grupos de estudo e no aprimoramento da pesquisa de Mestrado.

Este conjunto de atividades me proporcionou um novo olhar, especialmente sobre o planejamento e a organização didática voltados ao exercício da docência no Ensino Superior. Além disso, as trocas de experiências e os debates com pesquisadores do Brasil e do Panamá ampliaram minha compreensão sobre discussões, avanços, desafios e demandas da realidade educacional desses países, sobretudo no que se refere à formação inicial e continuada de professores no campo do ensino de Matemática e das Ciências Naturais.

Outro marco importante em minha trajetória foi a aprovação e o ingresso, em 2022, no doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, sob a orientação da Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato. Essa conquista representou mais do que a realização de um sonho. Significou vivenciar uma experiência marcada pelo apoio, pelas orientações e pelo acompanhamento de professores pesquisadores da UFSCar. Com eles, aprendi, e continuo aprendendo, que o sentido de "vir a ser" e "estar" professora ganha mais significado nas trocas de experiências e nos diálogos entre pares, sustentados pela colaboração e pelas pesquisas mais recentes da área.

Todas essas experiências ampliaram minha inserção nas discussões e compreensões sobre a formação de professores, especialmente na perspectiva da aprendizagem e do desenvolvimento profissional da docência. Essas reflexões dialogam diretamente com a presente pesquisa, desenvolvida no ambiente Moodle da Secretaria de Educação a Distância da UFSCar, um espaço colaborativo de formação docente na modalidade *on-line*. Nesse contexto, ofertamos a atividade de extensão, de caráter formativo e investigativo, intitulada: Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência: teorias e práticas na EJA, com a participação de licenciandos em Pedagogia e professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de escolas públicas municipais e estaduais da região Sul e Sudeste do Pará.

Vale destacar que, ao longo da minha trajetória acadêmica, vivenciei também estágios supervisionados, desde a Graduação até a Pós-graduação. Essas experiências foram fundamentais para minha formação docente e decisivas no processo de aprender a ensinar e a ser professora.

De acordo com Flores (2015, p. 143),

> [...] a vertente prática, a interação entre os supervisores e os professores cooperantes, a observação de aulas, a oportunidade de ensinar, a interação com os alunos, o contacto com a realidade e o desenvolvimento de competências surgem como dimensões mais importantes do seu processo de aprender a ensinar.

No doutorado, realizei o estágio por meio do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD/UFSCar), na disciplina de Narrativas Autobiográficas na Formação de Professores, com a Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato. A participação nessas atividades de forma híbrida ampliou meus conhecimentos na área de formação de professores, com base nos estudos da disciplina, e proporcionou novas experiências teórico-práticas no Ensino Superior.

Por meio da participação no desenvolvimento das aulas, foi possível: a) observar, interagir e colaborar com a professora orientadora no contexto dos assuntos discutidos; b) vivenciar experiências novas, oportunizando-me um leque de aprendizagens da prática na docência superior, dentre elas: aprender e agregar vivências teórico-práticas; c) participar e colaborar com a organização do planejamento das atividades; d) utilizar ferramentas digitais para interação na plataforma Google/AVA, na colaboração e *feedbacks* relacionados à produção de memoriais, bem como a participação nos fóruns de discussões; e) compreender estratégias de promoção de processos de reflexão sobre práticas pedagógicas e de desenvolvimento profissional da docência; e: f) participar das discussões coletivas dos textos junto aos licenciandos, com posicionamento crítico/reflexivo, presente em todo o processo das aulas.

Em todo esse processo de estágio, os conteúdos específicos da disciplina de Narrativas Autobiográficas na Formação Docente ampliaram minha experiência com a docência no Ensino Superior, já que, até então, meus conhecimentos nessa área ainda eram iniciais. As discussões desenvolvidas foram fundamentais para vivenciar e refletir a docência no ensino superior, tornando esse percurso especialmente enriquecedor para o processo formativo. Além disso, por estarem vinculadas à linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, essas temáticas agregaram referenciais importantes para o desenvolvimento da minha pesquisa de doutorado. Entre elas, destaco as discussões sobre as potencialidades das narrativas docentes como estratégia para promover reflexões sobre as práticas

pedagógicas e de desenvolvimento profissional da docência, bem como a produção de memoriais, na perspectiva acadêmica.

No Mestrado, realizei o estágio no espaço do Núcleo de Educação Especial (NEEs/Unifesspa), no campo curricular de Educação Especial/Inclusão Escolar. Escolhi essa área por desejar ampliar meus conhecimentos, especialmente sobre a formação de professores para o processo da Educação Especial e Inclusiva. Essa temática trouxe contribuições relevantes para compreender o processo de inclusão escolar e a formação de professores para o Ensino Superior. Também ofereceram subsídios para orientar ações pedagógicas e práticas de atuação em contextos de ensino, na perspectiva inclusiva, com significados importantes para a compreensão dessa modalidade, que perpassa por todas as demais áreas de ensino.

Na graduação em Pedagogia, realizei o estágio supervisionado em um ambiente não escolar, com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, optei por realizá-lo em uma empresa privada que mantinha parceria com a Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Marabá (PA), com objetivo de alfabetizar jovens e adultos trabalhadores que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade regular. Poucos estudantes frequentavam as aulas, em um sistema de revezamento no contraturno do trabalho. Por isso, meu contato mais próximo foi com a professora regente, que demonstrava preocupação com a baixa frequência da turma. Chamou-me a atenção a metodologia da professora para ensinar estudantes adultos, os quais, em sua maioria, ainda não dominavam a leitura e a escrita convencional. Em diálogo com Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), esses estudantes encontravam-se em diferentes fases do desenvolvimento da escrita, como a pré-silábica, a silábica e a silábico-alfabética. Junto à professora regente, procurei compreender as estratégias de ensino mais adequadas para esse público, considerando que, além de se dedicarem aos estudos, enfrentavam os desafios do trabalho diário, e, em muitos casos, já haviam constituído família. Nesse processo, encontrei nas ideias de Paulo Freire a compreensão de que ensinar adultos exige considerar sua história de vida, sua cultura e seus costumes.

No magistério, minha primeira experiência de estágio supervisionado foi em uma turma de quarta série do Ensino Fundamental (atualmente quarto ano). A professora regente — termo usado à época para designar a docente responsável pela turma — inicialmente, não se mostrava muito à vontade com a minha presença. Por

isso, meu papel se restringia à observação e, em alguns momentos, ao apoio a estudantes que solicitavam ajuda nas atividades.

Aos poucos, na interação com a professora, conquistei sua confiança e o estágio ganhou novos contornos. Deixei de apenas observar as aulas e passei a colaborar mais diretamente, desenvolvendo atividades complementares para os alunos que apresentavam defasagem na aprendizagem. Em alguns momentos, mesmo na condição de estagiária, precisei assumir a turma diante da ausência da professora e, como não havia outra pessoa para substituí-la, atuei como professora auxiliar.

Nos momentos em que precisei substituir a professora, segui seu planejamento de aula. Lembro-me do plano de curso, com todas as unidades e objetivos, e do caderno de planejamento, que apresentava o passo a passo do desenvolvimento de cada aula. Por isso, não tive grandes dificuldades para trabalhar os conteúdos com os estudantes nesses dias.

Lembro-me, ainda, do “acordo” estabelecido pela professora com a turma sobre o comportamento em sala de aula, o qual apresentava algumas regras de convivência. A partir disso, os estudantes passaram a realizar sua própria autoavaliação, com base nessas orientações.

Aprendi com a professora sobre estratégias para envolver a turma e mantê-los atentos às aulas. A turma era bastante participativa, então, facilitava os momentos de interação e socialização dos conteúdos ensinados. Era prazeroso ver o empenho dos alunos nas atividades coletivas, na elaboração de painéis para exposição de trabalhos, na construção de portfólios, entre outros recursos.

No contexto dessas vivências e de acordo com as palavras de Ostetto e Maia (2019), posso afirmar que:

> O estágio ultrapassa a concepção tradicional de planejamento de uma aula, de aplicação de um plano de ensino, de execução de tarefas como exigências acadêmicas, ou treinamento de técnicas e de habilidades didáticas. Nem tampouco é a hora e a vez da prática, mas, ao contrário, é a hora oportuna e essencial de reafirmar a coesão entre teoria e prática, componentes indissociáveis do fazer pedagógico (Ostetto; Maia, 2019, p. 12).

Por isso, entendo que o estágio supervisionado é um momento propício de formação, e, neste aspecto, Pimenta e Lima (2019), apoiados em Pimenta e Anastasiou, destacam que:

> O estágio se constitui em eixo central e articulador do curso desde o seu início, com a finalidade de instrumentalizar teoricamente os estudantes estagiários para realizarem constantes leituras, análises e perceber as problematizações da práxis educativa que ocorrem nas escolas, nas salas de aula, nas atividades curriculares que são realizadas pelos educadores nas escolas públicas, com a finalidade de que em sua atuação eles possam colaborar para as transformações necessárias para assegurar a emancipação humana e social de seus alunos, em sua atividade própria de ensinagem (Pimenta; Lima, 2019, p. 16).

Assim, as experiências de estágio vividas sob a supervisão de professores(as) experientes foram fundamentais para minha formação docente, pois me ajudaram a articular teoria e prática no exercício da docência em diferentes modalidades de ensino. Por isso, vale destacar que minha formação foi se constituindo em um processo contínuo de aprendizagem, construído em contextos coletivos e colaborativos, junto a colegas e professores da graduação e das pós-graduações.

1.1.1 Atuação profissional docente

Embora já tivesse atuado anteriormente como professora temporária em séries iniciais, no estado de Minas Gerais, foi nos anos 2000, por meio de um concurso público de seleção de professores, que ingressei e me tornei professora efetiva da Educação Básica na esfera pública, no estado do Pará.

Com o passar do tempo, minha atuação docente se ampliou para diferentes contextos, da Educação Básica à Educação Superior, como professora colaboradora, além das funções de gestora escolar, coordenadora pedagógica e professora especialista no Atendimento Educacional Especializado (AEE), especialmente no apoio pedagógico a estudantes surdos, em Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Essa trajetória foi marcada por muitos desafios e aprendizagens, confirmando o que Reali, Tancredi e Mizukami (2008) assinalam:

> Independente da fase da carreira, os professores constroem conhecimentos profissionais a partir da interação de suas experiências anteriores com as atuais, e os processos envolvidos são situados, envolvem interação social e são distribuídos com outros, porque ninguém dispõe da totalidade dos conhecimentos e das habilidades para o ensino de forma individual (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008, p. 84).

No ano de 2004, fui lotada para lecionar Biologia, no período noturno, em uma escola localizada em um bairro periférico da cidade, com turmas de primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio. Essa foi minha primeira experiência com a disciplina nessa modalidade de ensino e com estudantes com faixa etária de 15 anos, um

público que demandava atenção constante, em razão de suas características e das dificuldades específicas de aprendizagem.

A escola não contava com coordenador pedagógico, por isso, a diretora acumulava as funções de gestão e coordenação. Ao assumir a turma, fui informada de que trabalharia com classes numerosas e deveria me preparar para atender um público formado por estudantes que chegavam após uma jornada de trabalho exaustiva e, em alguns casos, apresentavam problemas comportamentais. Em determinado momento, pensei em desistir, mas o desejo de contribuir para transformar aquela realidade falou mais forte, e decidi permanecer. No decorrer das aulas, fui constantemente testada pelos estudantes quanto ao domínio do conteúdo, à condução da turma e até no plano emocional.

Mesmo já contando com três anos de atuação na docência, vivi esse período como professora ingressante em um contexto novo e desafiador. Foi uma fase tensa da docência, em que muitas vezes me senti sem rumo. Nesse sentido, reconheço, como Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 5), que, “[...] embora traga em sua bagagem experiências e saberes mais consolidados, ao entrar em novos contextos de trabalho, o professor ingressante também vivencia o processo de inserção profissional”. Minha primeira intenção foi recorrer à tecnologia, mas, naquele momento, a escola não dispunha de recursos tecnológicos. Por isso, precisei providenciar meus próprios materiais —*notebook, datashow* e caixas de som —, o que tornou as aulas mais interativas. Aos poucos, fui conquistando a atenção dos estudantes e construindo com eles uma relação de confiança e de respeito mútuo. Com esse vínculo fortalecido, as aulas passaram a ser atrativas e agradáveis, e os alunos, gradualmente, compreenderam melhor os conteúdos trabalhados.

Nesta escola, alguns jovens viviam em situação de vulnerabilidade social. Por isso, além de atuar como professora, em vários momentos precisei exercer funções que iam além da docência, como as de psicóloga e assistente social, embora eu não tivesse formação nessas áreas. Como afirma Gonçalves (2009, p. 23), “[...] no processo contínuo de ‘tornar-se professor’, cada docente, face aos desafios e exigências da sociedade, da escola, dos alunos, das famílias e das comunidades, assume múltiplas funções”.

Foi um período tenso, e marcado pela ausência de apoio. Aos poucos, fui me adaptando àquela realidade, pois, como afirma Garcia (1999b, p. 115), é necessário adaptar-se “[...] ao meio onde tem de exercer a sua função, para compreender as

necessidades que apresenta e poder responder [...]", de forma adequada, às suas condições concretas.

As aprendizagens construídas na graduação e o exercício da docência me ajudaram a buscar estratégias pedagógicas mais adequadas à realidade vivida. Com isso, compreendi que, ao longo da minha trajetória profissional, aperfeiçoei o senso crítico e autocrítico sobre minha própria prática, além de outros conhecimentos inerentes à docência. Pautada nas palavras de Souza e Anunciato (2019, p. 1093), significa dizer que "[...] a aprendizagem docente efetivamente acontece quando o professor se coloca como um sujeito ativo, que experimenta, questiona, dialoga, ou seja, é fundamental que o professor seja um investigador ativo de seu ensino [...]", mas, por outro lado, "[...] o ser ativo precisa estar conectado com a reflexão, e o professor não irá aprender apenas fazendo, mas também pensando sobre o que faz".

Além da docência, atuei como gestora escolar entre 2004 a 2007, em uma rotina igualmente intensa, marcada por limitações estruturais, financeiras e organizacionais que dificultavam o desenvolvimento das ações da escola. Ainda assim, essa experiência possibilitou-me uma boa base de conhecimentos no campo da administração pedagógica; pude conhecer professores(as) e as diversas áreas de atuação, suas práticas pedagógicas e seus dilemas. Nessa função, com muito empenho, desenvolvi também projetos voltados ao envolvimento da comunidade escolar. Essa atuação, construída de forma colaborativa com professores, coordenadores e pais de alunos, deixou como legado a importância do trabalho coletivo.

Além desse legado, entre 2006 a 2018, fui cedida pela Prefeitura Municipal de Marabá (Pará) para atuar como coordenadora pedagógica na instituição filantrópica "Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais" - Apae, em Marabá (PA). As atividades desenvolvidas nesse ambiente não escolar me proporcionaram aprendizagens significativas, marcadas tanto por experiências exitosas, quanto por desafios importantes.

De igual relevância, entre 2020 e 2022, por meio do processo seletivo simplificado Edital n. 01/2020 (Faced), atuei como professora colaboradora no curso de Pedagogia, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor/Unifesspa). Nessa experiência, ministrei disciplinas da base curricular, dentre elas: Estágio Supervisionado na EJA e Estágio em Ambientes não Escolares, o que despertou em mim um novo olhar para questões relacionadas à formação do professor

para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, essa atuação me levou a compreender ainda mais a importância da formação docente, especialmente para professores em exercício que ainda não possuíam ou que não haviam concluído a primeira licenciatura, realidade ainda presente em vários municípios do Estado do Pará.

Ainda neste período, entre 2020/2022, atuei na Educação de Jovens e Adultos como professora formadora e itinerância, oferecendo apoio aos estudantes público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), matriculados em turmas da EJA. Além disso, desenvolvi encontros de formação de professores, na perspectiva da inclusão escolar na EJA, em escolas públicas municipais. Essa trajetória me permitiu acompanhar de perto a rotina dos professores[2] dessa modalidade e conhecer suas percepções sobre processos formativos, especialmente no que se refere à inclusão escolar na EJA. De um lado, muitos professores demonstravam confiar que as formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação contribuíam para o aperfeiçoamento de conhecimentos teóricos e práticos. De outro, observei também certa descrença em relação a essas formações, frequentemente percebidas como padronizadas e pouco sensíveis às especificidades e peculiaridades da EJA.

Ao longo deste memorial, apresentei momentos importantes da minha trajetória, tanto no âmbito acadêmico quanto no profissional, que evidenciaram as diferentes oportunidades e experiências vividas em minha formação e atuação docente. Posso afirmar que minhas vivências nas graduações, nas pós-graduações, nos estágios supervisionados na EJA e na prática profissional despertaram meu interesse pela formação de professores da Educação de Jovens e Adultos. Esse percurso me levou a optar pela linha de pesquisa “Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE - UFSCar), na qual desenvolvo esta Tese de Doutorado com o propósito de, futuramente, contribuir para a formação docente no campo da EJA no município onde atuo.

Assim, entendo que escrever, organizar e narrar as experiências e os conhecimentos construídos ao longo de uma trajetória, seja formativa ou profissional, funciona como uma “máquina do tempo”, pois nos permite revisitar cada etapa e

[2]Esclarecemos que onde se lê, ao longo do texto, “professores”, entende-se professor e professora.

compreender quem nos inspirou, nos impulsionou e com quem aprendi – e continuo aprendendo – a ser a professora que sou (Tancredi, 2009).

1.2 Apresentação da pesquisa

A presente pesquisa tem foco na aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência de professores iniciantes e experientes da EJA e de licenciandos do curso de Pedagogia, participantes de uma atividade de extensão ofertada pela UFSCar, por meio do diálogo intergeracional, reflexões formativas coletivas e colaboração, no espaço da ReAD.

Embasamo-nos na concepção de formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional para a docência, expressa nas literaturas de Costa e Coelho (2020), Gatti *et al.* (2019), Oliveira *et al*. (2016), André (2010), Marcelo (2009), Tancredi (2009) e Reali, Tancredi e Mizukami (2008). Esses autores compreendem a aprendizagem para a docência como um processo contínuo que perdura ao longo da vida; levam em conta, a valorização do contexto de formação e de atuação profissional, o reconhecimento dos desafios, dificuldades, experiências profissionais individuais, coletivas e colaborativas, assim como reflexões sobre a própria prática. Segundo os autores, as diferentes vivências tornam propício ao professor, e ao futuro professor, constantes aperfeiçoamentos de aprendizagens, além de oportunizar mudanças e melhorias nas práticas de ensino.

Quanto à formação de professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA), fundamentamo-nos nas pesquisas de Freire (1983; 2009), Arroyo (2006), Barreto (2006), Soares (2011), Dantas (2019), Machado (2000) e Soares e Pedroso (2016), entre outros, que priorizaram estudos na perspectiva da formação de professores, considerando um aspecto necessário, diante dos indicadores de lacunas ainda existentes da formação de professores, sobretudo no campo da EJA, tendo em vista as peculiaridades do público específico de estudantes e, ao mesmo tempo, diverso, o qual busca as salas de aulas nessa modalidade de ensino.

Acreditamos que oportunizar novas aprendizagens, aperfeiçoar conhecimento, pelo prisma da articulação entre a teoria e prática e trocas das experiências, pessoais, acadêmicas e profissionais, no contexto de um processo formativo, pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência (Reali *et al*., 2008).

Diante desses pressupostos, emergiu a **questão de investigação** da presente pesquisa: Quais elementos acerca da aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência foram manifestados por licenciandos em Pedagogia, professores iniciantes e experientes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante a participação em uma atividade de extensão, realizada no âmbito da ReAD/AVA Moodle da UFSCar?

A partir dessas considerações, a pesquisa teve como **objetivo geral**: analisar os elementos acerca da aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência que foram manifestados por licenciandos em Pedagogia, professores iniciantes e experientes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), durante a participação em uma atividade de extensão, realizada no âmbito da ReAD/AVA Moodle da UFSCar. Como **objetivos específicos**, buscamos: 1) Caracterizar o perfil e identificar as perspectivas dos participantes sobre a docência; 2) Identificar as demandas formativas docentes, manifestadas por licenciandos em Pedagogia, professores iniciantes e professores experientes da EJA, no contexto da ReAD; 3) Identificar a aprendizagem da docência, quanto ao conhecimento prático, por meio das experiências manifestadas pelos participantes no processo formativo na ReAD; e: 4) Avaliar as potencialidades e limitações de um processo formativo na ReAD, nas perspectivas dos licenciandos em Pedagogia, professores iniciantes e professores experientes da EJA.

Desse modo, evidenciamos a importância do desenvolvimento desta pesquisa durante uma atividade de extensão, numa perspectiva de intervenção formativa, intitulada: “Rede de Aprendizagem da Docência: teorias e práticas na EJA”, cujo objetivo central foi ampliar conhecimentos sobre processos de aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência e especificamente: propiciar experiências formativas pautadas em casos de ensino e contribuir para o fortalecimento de atitudes colaborativas entre professores e futuros professores, por meio do diálogo intergeracional e compartilhamento de experiências pedagógicas. Esta atividade contou com carga horária de 120 horas, ofertada no período de janeiro a julho de 2024, alocada e desenvolvida no espaço *on-line* Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), no Ambiente Virtual de Aprendizagem/Moodle da Secretaria de Educação a Distância da UFSCar, em parceria com a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Participaram desta atividade formativa licenciandos do curso de Pedagogia, com experiência de estágio na modalidade EJA e professores iniciantes (com até

cinco anos de docência), professores experientes (com 10 ou mais anos de docência) da Educação Básica, atuantes, ou que tiveram atuação na docência da EJA em escolas públicas estaduais e municipais das cidades localizadas na região sul e sudeste do Estado do Pará: Marabá, Breu Branco, Canaã dos Carajás, Pacajá, Tucuruí, Placas, Novo Repartimento, Moju, Santarém e Jacundá.

Ao delimitarmos esse público, partimos da necessidade de envolvê-los nos estudos, como forma de analisar suas narrativas, com foco nos diálogos intergeracionais estabelecidos em suas experiências pessoais e profissionais. Além disso, buscou-se analisar ainda suas interações e contribuições para a formação e aprendizagem da docência, ou seja, para o próprio desenvolvimento profissional docente, já que, mesmo que o trabalho de formação de professores tenha suas dificuldades, "[...] as narrativas se legitimam como perspectiva epistemológica representativa de uma forma de produzir conhecimentos científicos em educação, reafirmando outras percepções sobre o percurso de formação" (Oliveira *et al*., 2016, p. 633).

A ReAD/UFSCar tem se consolidado, desde o ano de 2016, como espaço *on-line* para o desenvolvimento de pesquisas com características colaborativas, na perspectiva de proposta de formação e aprendizagem da docência, valorizando, sobretudo, a participação do professor no processo de reflexões da sua própria aprendizagem, por meio de estudos organizados em módulos/unidades temáticas (Souza; Anunciato, 2019; Pereira, 2021).

É importante salientar que a valorização do diálogo intergeracional *on-line* entre os participantes no espaço da ReAD torna-se essencial na promoção da interação de diferentes realidades e é, segundo Sarti (2009) e Lagoeiro (2019), um processo que ocorre em momentos distintos da carreira, envolvendo diferentes gerações, podendo favorecer a melhoria do processo formativo e do desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Para alcançar resposta aos propósitos desta pesquisa, os estudos e as discussões encaminharam-se para promover uma análise descritiva e analítica dos relatos dos participantes, assim como das contribuições dessas narrativas na formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência de professores que atuam na EJA e de licenciandas de Pedagogia.

Esta tese está organizada em seções e subseções. Na introdução, apresenta-se inicialmente o memorial da trajetória formativa e profissional da pesquisadora e,

em seguida, a apresentação da pesquisa, com a contextualização da questão de investigação e dos objetivos.

Nas seções 2 e 3, apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa. A seção 2 contextualiza os aspectos históricos e políticos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, e apresenta uma subseção, destacando o processo de juvenilização na EJA. A seção 3 aborda a formação de professores e a docência na EJA, incluindo subseções específicas, como uma análise bibliográfica de publicações científicas em periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), referente a pesquisas sobre formação docente no contexto da EJA, no período de 2020 a 2024, incluindo outras temáticas, como: diferentes fases da carreira docente, de professores iniciantes e experientes e uma breve reflexão sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, visando aprofundar a compreensão das relações entre o processo de aprender a ensinar e o exercício da profissão docente.

A seção 4 apresenta os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, detalhados em seções e subseções, breves apresentações teóricas: análise da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) como espaço colaborativo para formação e pesquisa; narrativas que evidenciam o duplo propósito do estudo: pesquisa e formação e destaque acerca dos diálogos intergeracionais entre professores da EJA e licenciandos de Pedagogia. Também aborda a organização das atividades, tipo de pesquisa, objeto de estudo, participantes e os instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados no estudo.

A seção 5 traz abordagem da formação de professores da EJA na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência da UFSCar. Nele, os dados são analisados à luz da literatura de base e dos objetivos da pesquisa, abordando, categorias e subcategorias, tais como: perspectivas dos participantes sobre a docência (escolha e trajetória da profissão docente, concepções sobre ser professor e manifestações sobre ser professor na EJA, também manifestações das demandas, desafios e possibilidades na EJA no contexto da ReAD/UFSCar), além de reflexões sobre as contribuições de experiências para o conhecimento prático na EJA e sobre potenciais limites da atividade de extensão *on-line* na perspectiva de licenciandas de Pedagogia e de professores da EJA, no âmbito da ReAD/UFSCar.

Pautados nas proposições da questão investigativa e dos objetivos da pesquisa, apresentamos um panorama das considerações finais, destacando os

elementos que contribuíram para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente dos participantes deste estudo, os quais vivenciaram uma intervenção formativa por meio de uma atividade de extensão em uma comunidade de aprendizagem *on-line*, hospedada e desenvolvida no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA Moodle da UFSCar).

Ao término deste relatório de pesquisa, apresentamos em apêndices os materiais elaborados que foram utilizados como instrumentos de pesquisa ou materiais complementares e, em anexo, um documento que foi referenciado.

2 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO ASPECTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A educação de adultos nasceu no Brasil concomitantemente com a educação elementar comum[3]. Esta educação, no período colonial, já não dava mais a mesma importância à técnica de leitura e escrita, tendo em vista "[...] as mudanças ao cumprimento das tarefas exigidas aos membros daquela sociedade colonial" (Paiva, 1987, p. 165).

No ano 1870, iniciou-se um elevado progresso, possibilitando o surgimento de "[...] novos setores sociais e novos grupos econômicos ligados ao surto de industrialização que passaram a atuar na defesa dos preceitos liberais e do industrialismo [...]". No contexto dessa realidade, originaram-se as escolas para educação de adultos nas diversas províncias, intensificando, a partir da década de 1890, sua ampliação, cujo objetivo era atender aos interesses do colonizador pois, à época do crescimento das cidades, precisou-se ter um trabalhador mais qualificado, bem como pessoas alfabetizadas para votar (Paiva, 1987, p. 78).

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, em diversos países, inclusive no Brasil, aprofundaram-se os compromissos firmados ao direito da educação de jovens e adultos.

No âmbito nacional, nos anos de 1949, mais especificamente em 27 de julho, na cidade de Petrópolis, no Rio de Janeiro, houve a realização do Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos. Participaram desse evento a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura - Unesco (Movimento pela Base, 2022).

Desde a criação da Educação de Jovens e Adultos, em 1947, até meados da década de 1960, a EJA não integrava a estrutura do ensino, mas se constituía "em alvo de ações episódicas ou paralelas", com isso, vários foram os movimentos que ocorreram no Brasil nos anos de 1958 e início dos anos de 1960, dentre eles, o que ficou conhecido, na figura de Paulo Freire, como o movimento de uma educação de adultos voltada à emancipação do trabalhador, se tornando algo em que as classes

[3]"[...] durante a primeira metade da República Velha, pouco se fez para a difusão do ensino, mantendo-se constante o ritmo de crescimento da rede escolar elementar no final do Império e início do período Republicano" (Paiva, 1987 p. 84).

populares pudessem refletir quanto ao do direito à educação (Movimento pela Base, 2022, p. 7).

Aos poucos, a conquista do direito dos Jovens e Adultos à Educação vem se concretizando no país, a partir de

> [...] movimentos mais ou menos densos e tensos, tanto provocado como resposta do setor público a exigências populares, quanto por meio de algumas proposições de políticas públicas, cuja face exteriorizada se afirma com essa intenção e por ela tenta se sustentar (Paiva, 2006, p. 31).

No final do século XX, a Educação de Jovens e Adultos foi reconhecida, na complexidade do mundo atual, como direito garantido pela Constituição de 1988 e reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº. 9394/96) como um segmento que tem suas especificidades; nos anos 1980/1990, internacionalmente, houve a participação ativa da sociedade civil para o reconhecimento desse direito pela Organização das Nações Unidas (ONU). Com isso, no Brasil, depois de uma longa trajetória, se constitui, após a Ditadura Militar, o processo de democratização e a institucionalização dessa modalidade nas políticas públicas de Educação Básica (Di Pierro; Haddad*,* 2015*).*

Assim, as discussões e reflexões em torno da EJA têm motivado movimentos de fóruns nacionais (Fóruns EJA do Brasil) e internacionais (Confinteas, organizado pela Unesco)[4] que trazem a discussão e as diretrizes de políticas globais para a educação de adultos. A primeira Confintea foi realizada no ano de 1949, em Elsinore (Dinamarca) e, nos anos seguintes: 1960, em Montreal (Canadá); 1972, em Tóquio (Japão); 1985, em Paris (França); 1997, em Hamburgo (Alemanha) e, em 2009, em Belém (Brasil).

Logo, faz sentido assinalar a importância dessas conferências no âmbito das discussões sobre a EJA, nas quais o objetivo foi discutir e buscar soluções para o enfrentamento do analfabetismo. A partir de 1990, essas influências refletiram no Brasil, desencadeando movimentos de interlocução entre universidades, sindicatos,

[4]"Ao longo das últimas seis décadas, a Unesco promoveu seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos que se tornaram conhecidas mais recentemente como CONFINTEAs (do francês, Conférence Internationale sur l'Education des Adultes). As Confinteas têm se estabelecido como um dos fóruns mais influentes na arena internacional da educação de adultos. Nos últimos sessenta anos, foram essas Conferências que debateram e indicaram as grandes diretrizes e políticas globais da Educação de Adultos para o período entre uma Conferência e a próxima e, em alguns momentos mais conturbados, evitaram o desaparecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das pautas políticas em vários países" (Ireland; Spezia, 2014, p. 9).

órgãos públicos e Sistema S, culminando, então, no primeiro fórum realizado no Rio de Janeiro, em 1996.

De acordo com Castro (2019), vários foram os movimentos de educação popular que ocorreram ao longo de uma década no contexto de desenvolvimento da EJA, os quais podem ser listados:

> Campanha Nacional de Educação Rural (CNER, 1952); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA, 1958); Movimento de Educação de Base (1961); Método Paulo Freire/Movimento Cultura Popular do Recife (MCP, 1962); Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC-UNE, 1962); Campanha 'De pé no chão também se aprende a ler (Natal-RN - 1963) (Castro, 2019, p. 14).

Nessa perspectiva, os movimentos constatam os esforços pela garantia do direito à educação e colocam a EJA na agenda dos governos.

Como assinalado, a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos aconteceu em Hamburgo em 1997, sob a temática da aprendizagem de adultos como uma chave para o século XXI, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco (2004), na qual o Brasil foi o país signatário[5].

Esta Confintea, segundo Di Pierro e Haddad (2015), convocou e instituiu a produção da Declaração de Hamburgo[6], denominada como Agenda para o Futuro (Unesco, 1999), documento que exerceu "[...] influência intelectual e política sobre a EJA, renovando o conceito que delimita o campo e impulsionando a difusão da perspectiva da educação e aprendizagem ao longo da vida" (Di Pierro; Haddad, 2015, p. 203). Esse conceito, segundo Delors *et al*. (1996), envolve o processo do desenvolvimento de "[...] uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir [...]", além de fortalecer sua "[...] consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade" (Delors *et al*., 1996, p. 106).

---

[5]O Brasil, na condição de signatário da Declaração Mundial de Educação para todos de 1990, e por ser um dos nove países com mais de dez milhões de analfabetos adultos, foi selecionado pelas Nações Unidas e Banco Mundial para obtenção de financiamentos destinados especialmente à Educação Básica, dos quais não se beneficiou por não ter apresentado, até meados de 1993, um plano consistente de alfabetização (Di Pierro, 1992, p. 26).

[6]Declaração de Hamburgo — Agenda para o Futuro —, documento síntese da V Confintea ocorrida na cidade de Hamburgo na Alemanha. Disponível em: https://alfabetizarvirtualtextos.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/declaracao-de-hamburgo.pdf.

A Emenda da Lei nº. 13.632/2018 alterou artigos 3º, 37º e 58º da LDB (Lei nº. 9394/96), incluindo o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, relacionado à “[...] continuidade do direito à educação de todos os brasileiros; da educação de adultos; e da educação especial” (Batisteti; Mello, 2021, p. 3).

A VI Confintea[7], realizada no Brasil em 2009, resultou no documento Marco de Ação de Belém (PA), que prioriza a aprendizagem ao longo da vida como núcleo central, com o tema: “Vivendo e Aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da Educação de Adultos”. Nele, são estabelecidas diretrizes para fortalecer uma educação democrática, inclusiva e equitativa, alinhada às demandas contemporâneas e normas internacionais. O documento destaca esse enfoque, logo em seu primeiro item:

> O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, ‘do berço ao túmulo’, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento (Unesco, 2010, p. 6).

No documento síntese da VI Confintea Intermediária, realizada em Suwon, Coreia do Sul, em 2017, “[...] vê-se a substituição do conceito de Educação ao Longo da Vida para o de Aprendizagem ao Longo da Vida [...]”; destaca-se sua integração em vários contextos, promovendo oportunidades de aprendizado a todos (Batisteti; Mello, 2021, p. 5). O texto também apresenta a definição mais recente de Aprendizagem ao Longo da Vida.

> Em essência, a Aprendizagem ao Longo da vida está enraizada na integração da aprendizagem e da vida, cobrindo atividades de aprendizagem para pessoas de todas as idades (crianças, jovens, adultos e idosos, meninas e meninos, mulheres e homens) em todos os contextos da vida (família, escola, comunidade, local de trabalho e assim por diante) e através de uma variedade de modalidades (formais, não formais e informais) que juntas atendem a uma ampla gama de necessidades e demandas de aprendizagem. Os sistemas de educação que promovem a aprendizagem ao longo da vida adotam uma abordagem holística e setorial envolvendo todos os subsetores e níveis para garantir a oferta de oportunidades de aprendizagem para todos os indivíduos (Unesco, 2017, p. 2).

Essa perspectiva, também defendida por Torres (2006), destaca que o aprendizado é fundamental para a sobrevivência, melhoria da qualidade de vida e

[7]CONFINTEA VI – Marco de Ação de Belém (Unesco, 2010). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187787.

desenvolvimento humano, social e econômico, tornando-se um novo paradigma para sistemas educacionais e exigindo a ampliação de oportunidades educativas permanentes ao longo da trajetória de cada indivíduo. Assim, salienta a importância do reconhecimento da aprendizagem, destacando que:

> Lo que importa es *el aprendizaje* (no la información, la educación o la capacitación per se); la sociedad de la *información* y la sociedad del *conocimiento* que están emergiendo suponen fundamentalmente el desarrollo de *sociedades de aprendizaje* y *comunidades de aprendizaje;* el aprendizaje permanente es fundamental para la supervivencia y para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, así como para el desarrollo humano, social y económico de un país; existen muchos sistemas, lugares, medios, modalidades y estilos de aprendizaje,y es necesario asegurar oportunidades de aprendizaje para todos, durante toda la vida (Torres, 2006, p. 27).

Dessa forma, o desenvolvimento da EJA sob a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida evidencia a importância de valorizar a diversidade dos perfis do público de estudantes com ou sem deficiência, atendidos nessa modalidade de ensino. Reconhecer essa heterogeneidade é fundamental para compreender quem são esses sujeitos e como podemos assegurar-lhes oportunidades de uma aprendizagem contínua, construir novos conhecimentos através de sua própria experiência.

Ao longo da história da EJA no Brasil, diversas iniciativas buscaram aprimorar políticas públicas na área. Em junho de 2024, o Governo Federal lançou o Programa do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos, instituído pelo Decreto nº. 12.048/2024[8], com chamada pública conforme o Art. 5º da LDB e indicadores específicos. Trata-se de uma ação colaborativa entre União, estados, Distrito Federal e municípios, sob a governança da CampEJA[9], cuja finalidade é voltada para

> [...] superar o analfabetismo de jovens, adultos e idosos; elevar a escolaridade de jovens e adultos e idosos; ampliar a oferta de matrículas da EJA nos sistemas públicos de ensino, inclusive entre os estudantes privados de liberdade; ampliar a oferta da EJA integrada à educação profissional (Brasil, 2024, p. 2).

[8]Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº. 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado, publicado no Diário Oficial da União, em 6 de junho de 2024, seção 1, página 8.

[9]Conforme o Art. 3º, da Portaria n. 884, de 2024, institui-se a Câmara Permanente de Alfabetização de Jovens e Adultos (CampEJA) como órgão de governança executiva do Pacto. Publicado no Diário Oficial da União em: 3 de setembro de 2024, edição 170, seção 1, página 46.

Durante o lançamento do Pacto em Brasília, em 6 de junho de 2024, o Ministro da Educação, Camilo Santana, afirmou que, apesar dos avanços tecnológicos, e da inteligência artificial, o Brasil ainda enfrenta 7% de analfabetismo, relacionado a “[...] desigualdades e à pobreza que se misturam com outras, de raça, cor, gênero e região”. Segundo o Ministro, “[...] o analfabetismo tem cor, raça e está marcado regionalmente, a maioria é negra, está na zona rural e são nordestinos” (Brasil, 2024d). Além disso, ressaltou a importância da EJA, classificou o analfabetismo como um desafio histórico e informou que nenhuma das três metas do Plano Nacional de Educação para a EJA (PNE) 2014-2024 foi alcançada.

Acerca disso, vale realizar, sucintamente, as proposições dos Planos na conjuntura histórica no que se refere à EJA. A evolução da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito das políticas de Estado brasileiras revela o tensionamento contínuo entre a superação do analfabetismo crônico e a garantia da escolarização como direito fundamental. No 1º PNE (2001-2011), o objetivo central voltava-se de maneira premente para a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução do analfabetismo funcional. Eram propostas ações descentralizadas de base comunitária e flexibilização pedagógica para ampliar a oferta de vagas nos ensinos fundamental e médio a fim de corrigir o fluxo histórico de exclusão escolar. O 2º PNE (2014-2024) avançou rumo a uma estruturação mais sistêmica da modalidade ao consolidar metas nítidas de monitoramento: a Meta 9 reiterava o compromisso com a elevação da taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais e a diminuição do analfabetismo funcional, enquanto a Meta 10 trazia o desafio de oferecer, no mínimo, 25% das matrículas da EJA integradas à educação profissional, buscando alinhar a certificação básica à qualificação e inserção cidadã no mundo do trabalho. Por fim, o 3º PNE (instituído a partir do PL 2614/2024 para o decênio 2024-2034) adota o paradigma da educação ao longo da vida e expande formalmente o cenário da modalidade ao incluir nominalmente os idosos em suas diretrizes; sua Meta 10 redefine as prioridades ao prever a superação definitiva do analfabetismo absoluto e, inovadoramente, estipular metas específicas para reduzir os índices de não conclusão da educação básica, visando à universalização do ensino fundamental e médio, principalmente para a população jovem de 15 a 29 anos, com um forte foco em políticas de permanência e equidade social.

Observa-se que, desde 2005, o MEC apresenta novos modelos para alfabetização e para a EJA, buscando uma configuração com mais abertura e

participação pública dessa modalidade. No entanto, pesquisas mostram pouco avanço e metas não alcançadas. Diante desse cenário de desafios históricos e persistência de índices elevados de pessoas sem acesso à alfabetização e sem a conclusão da Educação Básica, Camilo Santana reitera que

> [...] temos dois grandes desafios interligados: estancar o processo de analfabetismo e, ao mesmo tempo, melhorar os índices de ano de estudo com conclusão da Educação Básica nesse país. O Pacto deve ser visto como instrumento de ação pública que nos permite ter ações Inter setoriais sólidas para os diferentes públicos da EJA. A Educação entra na centralidade do Pacto, junto com outros ministérios (Brasil, 2024d).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) aponta dados do Censo Demográfico divulgados no dia 17 de maio de 2024, revelando que o Brasil continua apresentando altos índices de analfabetismo da população, de 15 anos ou mais, conforme representado na Tabela 1.

Tabela 1– Pessoas não alfabetizadas de 15 anos ou mais por faixa etária

Faixa Etária	Pessoas não alfabetizadas	% em relação ao total
15 a 17 anos	136.789	1,2%
18 a 29 anos	588.656	5,2%
30 a 39 anos	861.378	7,6%
40 a 49 anos	1.754.665	15,4%
50 a 59 anos	2.338.513	20,5%
60 anos ou mais	5.723.800	50,2%
Total	**11.403.801**	**100%**

1.586.670

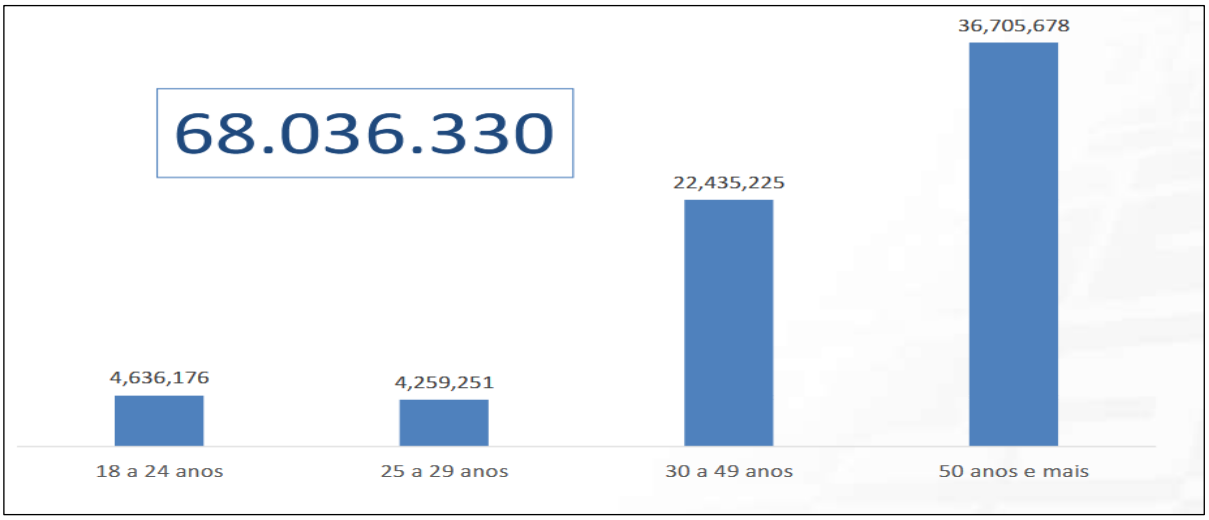
Fonte: CGAM/Secadi, com dados do censo demográfico de 2022 (IBGE, 2022; Brasil, 2024, p. 14).

Esses dados, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), revela que cerca de 11,4 milhões de pessoas, com 15 anos ou mais, não são alfabetizadas, representando uma taxa de 7%[10] de analfabetismo da população brasileira.

[10]De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para a realização da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), é considerada alfabetizada a pessoa “capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhecesse” (Brasil, 2024, p. 7).

Além disso, são 68 milhões de pessoas, com 18 anos ou mais, sem Educação Básica concluída ou fora da escola, conforme dados representados no (Gráfico 1).

Gráfico 1– População de 18 anos e mais de idade que não frequenta escola e sem a educação básica concluída (Brasil, 2023)

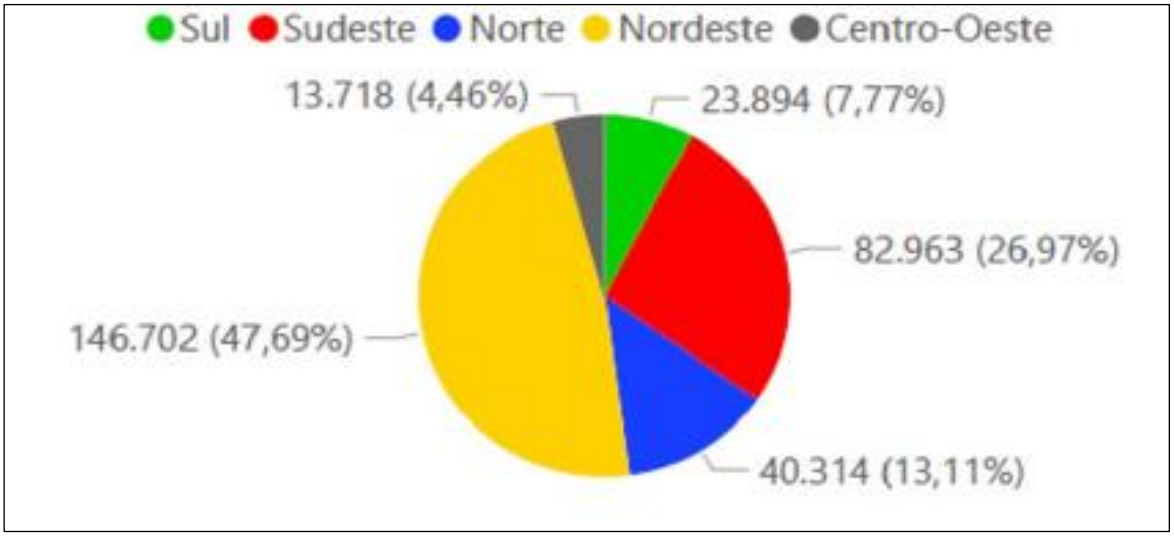


Fonte: IBGE; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2023 (segundo trimestre) (Brasil, 2023).

O registro de 68 milhões de pessoas, com 15 anos ou mais, sem Educação Básica concluída e fora da escola evidencia que, mesmo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9394/96), continuam-se apresentando, até as últimas décadas, altos índices de analfabetismo na população brasileira. Um dos condicionantes ao problema é, segundo Paiva (2006), por ainda serem escassas as oportunidades de cursos que contemplem as expectativas e necessidades desse público.

Também é possível analisar, a partir dos dados do IBGE (2022), a distribuição da população não alfabetizada por região conforme mostra o (Gráfico 2).

Gráfico 2– População de 18 anos de idade, ou mais, que não frequenta escola e sem a educação básica concluída (Brasil, 2023)



Fonte: CGAM/Secadi, com dados da PNAD-C, 2º trimestre de 2023 (IBGE, 2024, p. 18).

Os índices de analfabetismo destacam desigualdades regionais: Sul (7,77%), Sudeste (26,97%), Norte (13,11%), Nordeste (47,69%) e Centro-Oeste (4,46%). Isso evidencia a violação do direito à educação garantido pela Constituição de 1988, tornando o combate ao analfabetismo um desafio urgente.

Desde 2007, as discussões em Fóruns EJA Brasil[11], na XII Eneja (Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, em 2011, em Salvador (BA) e na sexta conferência Internacional de Educação ao Plano Nacional (PNE - 2011 a 2020) já abordavam indicativos dos desafios atuais.

As pesquisas indicam alto índice de jovens e adultos que ainda não concluíram a Educação Básica em 2025, mesmo sendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado na LDB (Lei n.º 9.394/96*)*, também no Estatuto da Pessoa Idosa *(*Lei n.º 10.741/2003*)* e garantido pelo Estatuto da Juventude (Lei n.º 12.852/2013*)*.

Além disso, ao contrário do ideal para garantir esse direito, nos últimos 10 anos do PNE (2014-2025), os sistemas públicos de ensino têm diminuído matrículas, turmas e escolas com EJA, soma-se a isso necessidades decorrentes de diferentes fatores, tais como:

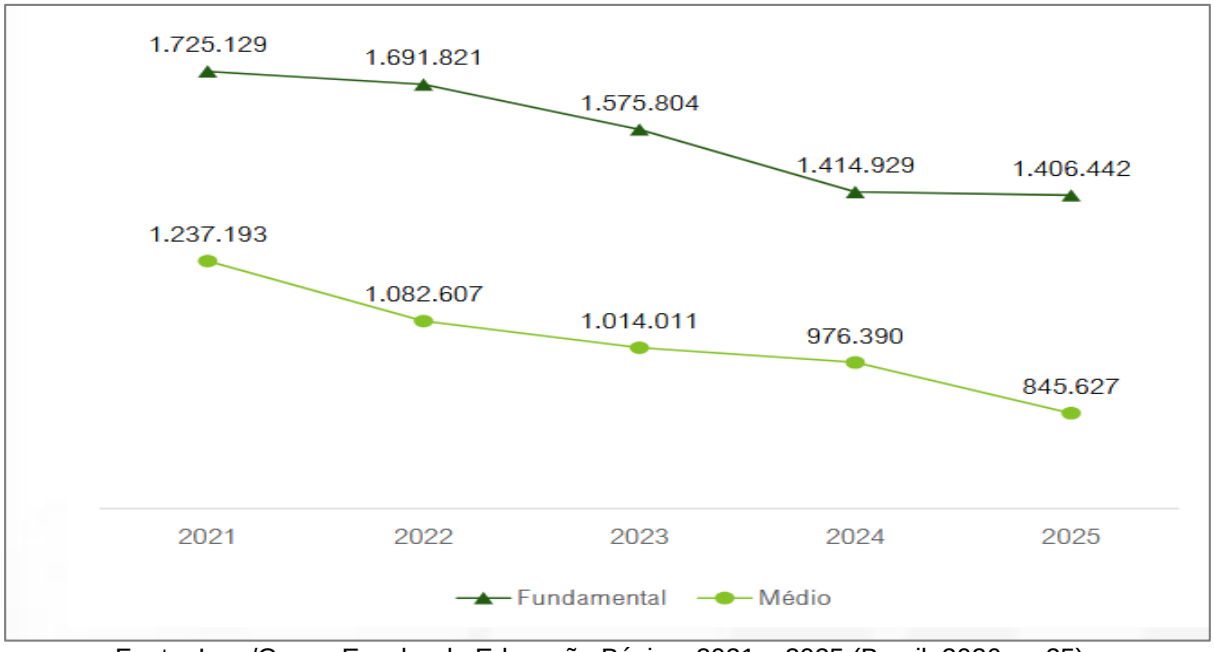
> O currículo da rede de ensino para a EJA, o projeto político pedagógico da unidade escolar e as práticas pedagógicas docentes orientadas por conteúdos que se mostram distantes dos interesses e das necessidades

[11]Portal dos fóruns de EJA do Brasil. Disponível em: www.forumeja.org.br.

> desses estudantes; a ausência, ou reduzida oferta, de programas de formação inicial e continuada para docentes e gestores educacionais que considerem as experiências de vida que os educandos da EJA carregam para o interior da sala de aula; não há integração entre a dimensão propedêutica e profissional no currículo da EJA integrada, além de não contemplar a nova configuração do mundo do trabalho; grande parte das políticas de combate ao analfabetismo desconsidera as especificidades da alfabetização de jovens, de adultos e de idosos e como isso impede, por parte desses, o exercício dos direitos de cidadania cuja concretização depende do domínio da leitura e da escrita; coordenação, muitas vezes, insuficiente do planejamento e da gestão do trabalho pedagógico nas unidades educacionais; apoio técnico e orientações pedagógicas, muitas vezes, insuficientes por parte das secretarias de educação (Brasil, 2025b, p. 164)

O Censo Escolar da Educação Básica, divulgado no dia 26 de fevereiro de 2026, registrou queda de matrículas na EJA, tanto na etapa do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, uma redução significativa entre os anos de 2021 e 2025 (Brasil, 2026, p. 25), conforme o (Gráfico 3).

Gráfico 3– Evolução da matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por etapa de ensino – Fundamental e Médio – (2021-2025)



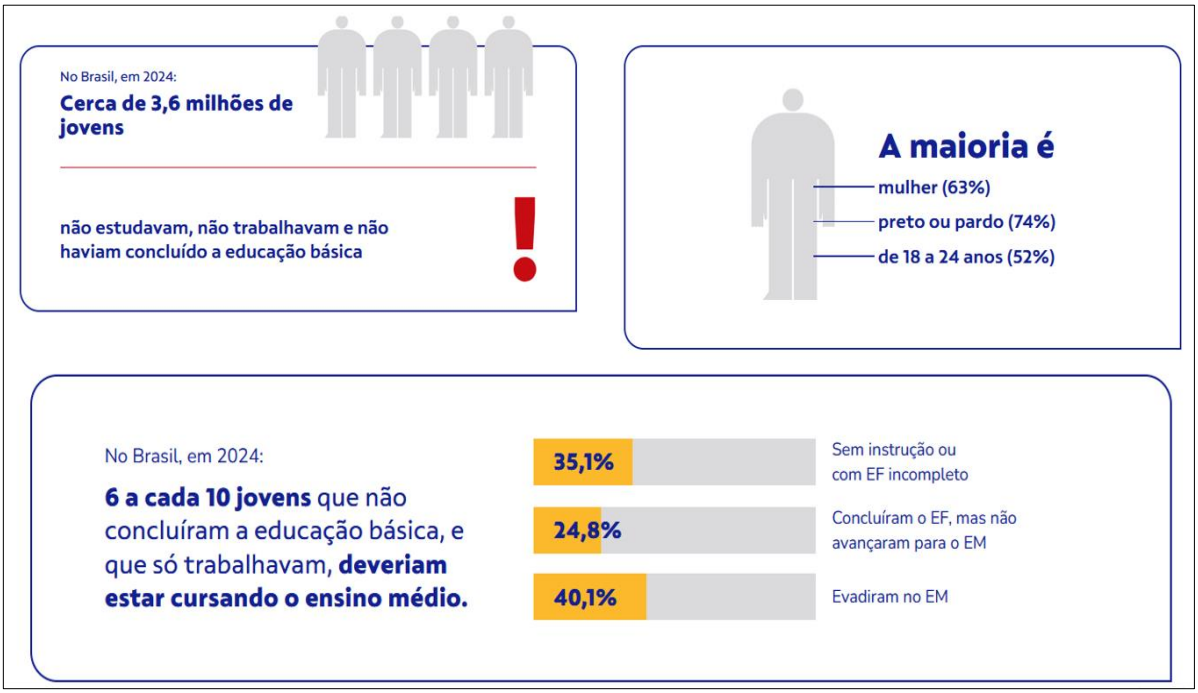
Fonte: Inep/Censo Escolar da Educação Básica, 2021 a 2025 (Brasil, 2026, p. 25).

Observa-se, portanto, que o Gráfico anterior mostra uma tendência de queda nas matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tanto nas etapas do Ensino Fundamental, quanto no Ensino médio, nos 2021 e 2025, o que levanta “[...] preocupações sobre os possíveis fatores que podem estar contribuindo para essa tendência negativa”. Por isso, torna-se importante compreender melhor “[...] as razões

por trás desses números, como questões socioeconômicas, acesso à educação, políticas públicas educacionais" (São Pedro; Ribeiro, 2024, p. 1044).

A pesquisa realizada pelo Pnad Contínua (IBGE), no ano de 2024, mostra que jovens brasileiros enfrentam desigualdades em relação à escolaridade e ao trabalho, conforme elucidado nos dados a seguir:

Figura 1 – Perfil dos jovens que não estudam e não trabalham e não concluíram a Educação Básica (IBGE, 2024)



Fonte: IBGE. Pnad Contínua, 2º trimestre, 2012 a 2024. Elaboração: Núcleo de Pesquisa e Avaliação da Fundação Roberto Marinho[12] (IBGE, 2024, [s.p.]).

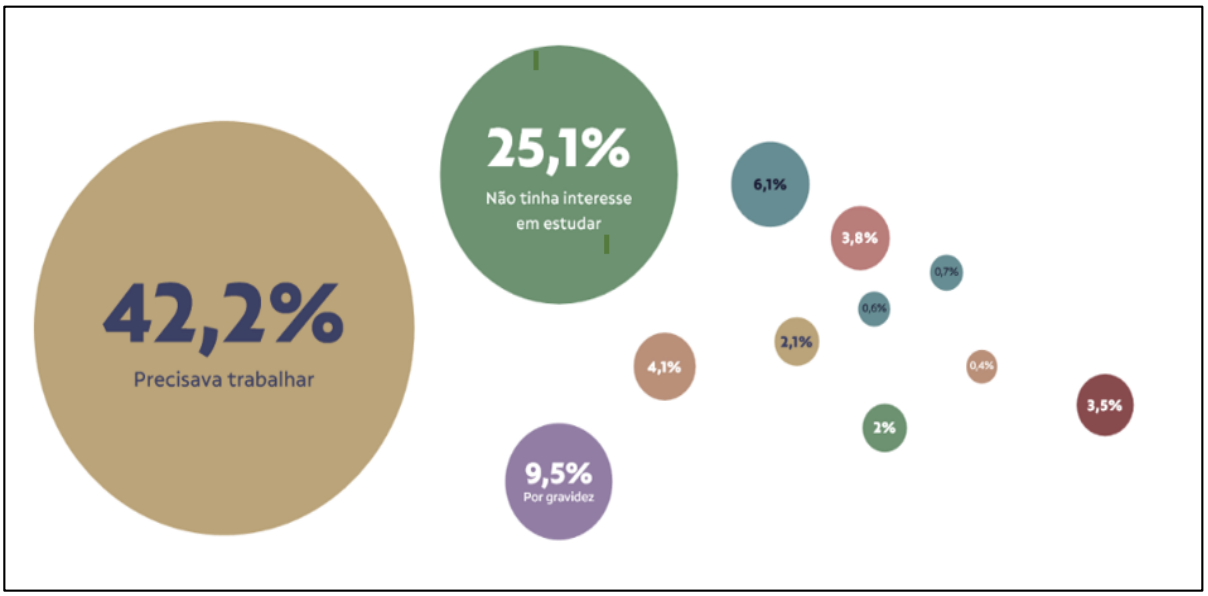
Na figura anterior mostra a relação da escolaridade, gênero, idade, etnia, com relação ao trabalho. As interseccionalidades na definição do perfil dos jovens no Brasil evidenciam acentuadas desigualdades, que urgem por políticas públicas. Segundo a pesquisa do IBGE (2024), no Brasil, são 3,6 milhões de jovens fora da escola, sem trabalho e sem concluir a Educação Básica no Brasil, 63% são mulheres, 74% se declaram pretos ou pardos e 52% têm entre 18 e 24 anos. Revela ainda que seis, em

[12]"A Fundação Roberto Marinho e o IEDE (Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional), gestor das plataformas QEdu, em parceria com o Itaú Educação e Trabalho, utilizam dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua – IBGE), que permitem uma análise, não apenas dos jovens que estão na escola, mas também daqueles que estão fora da escola sem ter concluído a educação básica" (dados retirados da Plataforma Juventude e Trabalho, disponível em: https://juventudesetrabalho.qedu.org.br/) (QEdu Juventudes e Trabalho, [s.d.]).

cada dez jovens, não concluíram a Educação Básica. Esses jovens só trabalham e deveriam estar cursando o Ensino Médio. Assim, são 35,1% sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto; 24,8% concluíram o Ensino Fundamental, mas não avançaram para o Ensino Médio e 40,1% evadiram no Ensino Médio (IBGE, 2024a).

No âmbito da Educação, os desafios relacionados ao acesso, à permanência e ao aprendizado, de acordo com a pesquisa IBGE/ Pnad Contínua Educação, 2º trimestres de 2019, 2022, 2023 e 2024, diversas são as razões que contribuem para a ampliação desse cenário, como ilustrado na (Figura 2).

Figura 2 – Jovens fora da escola sem concluir a Educação Básica, por motivo de não frequentar escola (IBGE, 2024)



Fonte: IBGE. Pnad Contínua Educação, 2º trimestre, 2019, 2022, 2023 e 2024. Elaboração: Núcleo de Pesquisa e Avaliação da Fundação Roberto Marinho (IBGE, 2024).

A Figura 2 ilustra os diversos desafios do cotidiano dos jovens brasileiros que contribuem para o não acesso e permanência aos estudos: 42,2% precisam trabalhar; 25,1% não tinham interesse em estudar; 9,5% por gravidez; 6,1% por terem concluído o nível de estudo que desejava; 4,1% tinham que realizar afazeres domésticos ou cuidar de criança, adolescente, idoso, ou pessoa com deficiência; 3,8% por terem problema de saúde permanente; 3,5% escolheram outro motivo; 2,1% desistiram por não aprender ou por excesso de repetência; 2% não tinham escola na localidade ou esta ficava distante; para 0,7%, a escola não era adaptada para pessoa com deficiência; 0,6% por falta de dinheiro para pagar mensalidade, transporte e material

escolar; e 0,4% por falta de vaga na escola ou porque não tinha o turno letivo desejado (IBGE, 2024).

Além disso, outros estudos indicam que a oferta da EJA é inadequada, devido à inflexibilidade de horários, em formatos que impossibilitam matrícula fora do início do período letivo, "[...] além de currículos e práticas pedagógicas que não atendem às necessidades dos estudantes jovens e adultos" (Brasil, 2025b, p. 161).

Procuramos entender também esses mesmos fatores e suas influências na frequência escolar dos jovens, especificamente nos estados do Pará e São Paulo, que abrangem o contexto deste estudo, conforme apresentado no (Quadro 1).

Quadro 1– Jovens fora da escola sem concluir a Educação Básica, por motivo de não frequentar escola – Estados Pará e São Paulo, em 2024

Motivo único ou que considerava como principal, para não frequentar escola[13]	Pará	São Paulo
Precisava trabalhar	36/7%;	43,4%
Não tinha interesse em estudar	23,5%;	24,1%
Por gravidez	16%;	7,6%
Tinha que realizar afazeres domésticos ou cuidar de criança, adolescente, idoso ou pessoa com deficiência	5,4%	3%
Não tinha escola na localidade ou esta ficava distante	4,9%;	0,8%
Outro motivo	3,9%	5,6%
Por ter problema de saúde permanente	3,4%	4,2%
Desistiu por não aprender ou por excesso de repetência	2,3%	2,2%
Ter concluído o nível de estudo que desejava	2%;	6,7%
Faltava vaga na escola ou não tinha turno letivo desejado	1%	1%
Falta de dinheiro para pagar mensalidade, transporte, material escolar etc.	0,7%	0,7%
A escola não era adaptada para pessoa com deficiência	0,3%	0,7%

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados do IBGE. PNAD Contínua Educação, 2º trimestre, 2019, 2022, 2023 e 2024. Elaboração: Núcleo de Pesquisa e Avaliação da Fundação Roberto Marinho (IBGE, 2024).

Os dados apontados por jovens do Pará e de São Paulo, apresentados no Quadro 1, indicam que questões relacionadas ao trabalho, desinteresse pelos estudos e gravidez figuram entre os principais motivos para a não frequência escolar. Afazeres domésticos e responsabilidades de cuidado com crianças, adolescentes, idosos ou pessoas com deficiência também se destacam como fatores relevantes para o abandono escolar em ambos os estados, sendo mais expressivos no Pará. Observa-

[13]Distribuição Percentual de jovens fora da escola sem concluir a Educação Básica, por motivo único ou que considerava como principal, para não frequentar escola. IBGE. PNAD Contínua Educação, 2º trimestre, 2019, 2022, 2023 e 2024. Elaboração: Núcleo de Pesquisa e Avaliação da Fundação Roberto Marinho, Plataforma QEdu – Juventudes e Trabalho. (Disponível em: https://juventudesetrabalho.qedu.org.br/retrato-das-juventudes/#graf-e). (QEdu Juventudes e Trabalho, [s.d.]).

se ainda que a distância das escolas, ou mesmo sua ausência, constitui um obstáculo adicional para a continuidade dos estudos, especialmente no Estado do Pará.

Outro aspecto relevante é a permanência de problemas de saúde como razão significativa para a evasão escolar, sobretudo entre os jovens paulistas. As dificuldades de aprendizagem igualmente contribuem para a repetência dos estudantes nos dois estados. Outros fatores, como falta de vagas ou de turno desejado, limitações financeiras para arcar com mensalidades, transporte e material escolar, bem como a ausência de acessibilidade para pessoas com deficiência, apresentam menor incidência relativa. Por fim, destacamos que tanto a satisfação com o nível de escolaridade já alcançado, quanto fatores diversos foram mencionados por jovens de ambos os estados, com maior ocorrência em São Paulo.

Verificamos que os motivos responsáveis pela interrupção dos estudos entre jovens diferem nos Estados de São Paulo e Pará. Contudo, em ambos os contextos, observamos a falta de flexibilização, a carência de políticas públicas diante de um cenário caracterizado pela insuficiência de escolas, vagas, horários, entre outros aspectos que podem contribuir para o aumento dos índices de jovens abandonando os estudos escolares. Portanto, é necessária a revisão das políticas públicas educacionais vigentes no Brasil, sobretudo nos Estados mencionados, considerando que sua avaliação demanda atualização constante e diálogo com diferentes instituições envolvidas com a EJA (Brasil, 2000, p. 54).

No âmbito das políticas públicas, tanto o Parecer CNE/CEB n.º 01/2021, quanto a Resolução CNE/CEB n.º 1/2021 possuem o objetivo de regulamentar as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e instituiu aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Cabe ressaltar que a PNA se fundamentava nas ciências cognitivas da leitura e no método fônico, focando quase que inteiramente na alfabetização infantil (na idade certa) e na literacia familiar. Para os jovens e adultos, a política teve um caráter residual, limitando-se a manter, de forma tecnificada o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) sob diretrizes que desconsideravam, em grande medida, a tradição da EJA freiriana e o perfil social do estudante trabalhador. A Resolução CNE/CEB nº 1/2021 respondeu estruturalmente a esse período ao alinhar a modalidade à lógica restrita da BNCC.

Nesse período, o MEC publicou o Documento Referencial da EJA (Brasil, 2021), cujo objetivo foi orientar a implementação das diretrizes da Educação de

Jovens e Adultos (EJA). A partir de 2023, o Governo Federal reestrutura a agenda de alfabetização de adultos, com um novo paradigma, a partir de dois grandes eixos: o Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024 – Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (Pacto EJA) e Lei nº 15.247, de 31 de outubro de 2025 (Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA). Embora o cerne do CNCA seja assegurar a alfabetização de crianças ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, o seu Artigo 28 estipula expressamente a garantia do direito à alfabetização para as populações específicas, obrigando o desenho de estratégias e prazos complementares voltados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, a Resolução CNE/CEB n.º 3, de 8 de abril de 2025 (Brasil, 2025c) substituiu a Resolução 01/2021, instituindo novas Diretrizes Operacionais Nacionais para a EJA no Brasil. A nova política enfoca a flexibilidade, inclusão e garantia do direito à educação de jovens, adultos e idosos.

Nessa perspectiva, o Art. 3º da Resolução CNE/CEB n.º 3, de 8 de abril de 2025 (Brasil, 2025c) visa "[...] possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar [...]". Além disso, define as idades mínimas de 15 e 18 anos, estabelece organização, cargas horárias mínimas, avaliação, certificação, incentiva a articulação "em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio" e modalidades presencial e à distância (Brasil, 2025, p. 2).

O Art. 5º desta mesma Resolução, refere-se à organização curricular da EJA em âmbito nacional e estabelece que:

> A EJA pode ser organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, e para cada segmento ou etapa define-se uma carga horária mínima específica (Brasil, 2025c, p. 3).

Estabelece também a flexibilização da oferta da EJA no Brasil, visando garantir o direito à Educação Básica para todos, abrangendo os três segmentos do Ensino Fundamental e Médio: anos iniciais do Ensino Fundamental (1º segmento), anos finais do Ensino Fundamental (2º segmento), o Ensino Médio (3º segmento), atendendo jovens, adultos e idosos em diferentes contextos educacionais, promovendo a ampliação da escolarização desse público diverso (Brasil, 2025).

Ainda, o Art. 15 desta mesma Resolução CNE/CEB Nº 3, de 8 de abril de 2025, estabelece também que

> [...] os sistemas de ensino poderão organizar a EJA de acordo com a Pedagogia da Alternância, nos termos da Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023, tendo em vista a inclusão social plena do jovem, do adulto e do idoso, a partir do direito à educação e da realidade imposta ao educando em seu contexto de vida para os quais a frequência diária pode colocar obstáculos na permanência (Brasil, 2005c, p. 5).

Além disso, as diretrizes também ampliam o foco para públicos específicos atendidos pela EJA, como pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses e pessoas privadas de liberdade, prevendo ações de acessibilidade física, comunicacional e curricular, além de educação bilíngue para surdos e intérpretes de Libras, quando necessário (Silva; Cruz; Rodrigues, 2025).

No contexto dessas discussões, buscamos, pois, conhecer a organização curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos Estados do Pará e de São Paulo, regiões onde residem os participantes desta pesquisa.

A Instrução Normativa Estadual Unificada n.º 03/2020 (Pará, 2020) estabelece a organização e funcionamento dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (Ceejas), dos Núcleos de Educação de Jovens e Adultos (Nejas) e das Unidades de Educação de Jovens e Adultos (Uejas) em nível de ensino (Fundamental e Médio). As Figuras 3 e 4 apresentam a matriz curricular do ensino personalizado – da EJA – Nível Fundamental e Médio, no Estado do Pará.

Figura 3– Matriz Curricular do Ensino Personalizado – Nível do Ensino Fundamental da EJA no Pará

BASE LEGAL	ETAPAS DO ENSINO FUNDAMENTAL	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	QUANT. MÓDULOS	CH DISTÂNCIA DE CADA MODULO	CH PRESENCIAL DE CADA MODULO	CH DE CADA MODULO	TOTAL DE HORAS
96192/120ED4/09.N°EIL DE 10/01/2010 – CEE/PARESOLUÇÃO N° 001	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	08	16h	24h	40h	320h
			Língua Estrangeira*	08	4h	16h	20h	160h
			Educação Física	08	4h	16h	20h	160h
			Artes	08	4h	16h	20h	160h
		Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	08	8h	16h	24h	192h
			Geografia	08	8h	16h	24h	192h
		Matemática	Matemática	08	16h	24h	40h	320h
		Ciências da Natureza, e suas Tecnologias	Ciências	08	4h	16h	20h	160h
								SUB-TOTAL: 1.664
	FORMAÇÃO PARA A VIDA (FLEXIBILIZAÇÃO)	Projetos Educativos / Eletivas / Projetos de Vida	PRINCÍPIOS CURRICULARES NORTEADORES: ✓ Respeito as diversidades amazônicas e suas inter-relações no espaço e tempo; ✓ Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica; ✓ Interdisciplinaridade no processo ensino e aprendizagem, considerando os referenciais DCEPA-.					400h
							TOTAL:	2.064

Fonte: Instrução Normativa Seduc (PA), n. 003 (Pará, 2020, p. 37).

Figura 4 – Matriz Curricular do Ensino Personalizado – Nível Ensino Médio da EJA no Pará

BASE LEGAL		ETAPAS DO ENSINO MÉDIO	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	QUANT. MÓDULOS	CH DISTÂNCIA DE CADA MODULO	CH PRESENCIAL DE CADA MODULO	CH DE CADA MODULO	TOTAL DE HORAS
69912/10/2ED4939.*NIEL	DE 10/01/2010 – CEE/PARESOLUÇÃO Nº 001	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	08	8h	12h	20h	160h
				Língua Estrangeira*	08	2h	8h	10h	80h
				Educação Física	08	2h	8h	10h	80h
				Artes	08	2h	8h	10h	80h
			Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	08	4h	8h	12h	96h
				Geografia	08	4h	8h	12h	96h
				Sociologia	08	4h	8h	12h	96h
				Filosofia	08	4h	8h	12h	96h
			Matemática	Matemática	08	8h	12h	20h	160h
			Ciências da Natureza, e suas Tecnologias	Física	08	2h	8h	10h	80h
				Química	08	2h	8h	10h	80h
				Biologia	08	4h	8h	12h	96h
								SUB-TOTAL:	1.200h
		FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO	Projetos Educativos / Eletivas / Projetos de Vida	PRINCÍPIOS CURRICULARES NORTEADORES : ✓ Respeito as diversidades amazônicas e suas inter-relações no espaço e tempo; ✓ Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica; ✓ Interdisciplinaridade no processo ensino e aprendizagem, considerando os referenciais DCEPA- Etapa Ensino Médio.					400h
								TOTAL:	1.600

Fonte: Instrução Normativa Seduc (PA), n. 003 (Pará, 2020, p. 38).

Esse modelo indica a oferta de matrículas presenciais e remotas, concedendo flexibilidade e permitindo que os alunos conciliem os estudos com outras atividades, avançando no próprio ritmo.

Como em outras regiões brasileiras, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado do Pará enfrenta inúmeros desafios, tais como “[...] a evasão escolar, as desigualdades socioeconômicas, a dificuldade de acesso a material didático adequado, a formação continuada de professores e a implementação de programas de estímulo à continuidade dos estudos” (Pará, 2024, p. 24).

Como resposta a essas dificuldades, diversas iniciativas têm sido promovidas nos municípios, cujos resultados têm refletido na ampliação das matrículas no ano letivo de 2024, com 55.588 alunos matriculados, superando a meta estabelecida pelo Plano Plurianual 2024/2027 em 5,97% (Pará, 2024), fruto das ações destacadas a seguir:

> **Programa Estadual ‘Bora Estudar’:** Também identificado como Bolsa Permanência, este programa visa garantir a permanência dos alunos na EJA, oferecendo apoio financeiro e incentivo à continuidade dos estudos.
> **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA:** Este pacto resultou em um desdobramento significativo, com o Programa Pé de Meia/EJA/Médio, que beneficiou 27 mil alunos, promovendo a alfabetização e qualificação profissional.
> **Projeto COP-30[14] Oportunidades** – Capacitação e Geração de Emprego e Renda: Em parceria com o SEBRAE e a SECTET, esse projeto atendeu 1.800

[14]A COP 30 aconteceu em Belém, no Pará, entre 10 e 21 de novembro de 2025. “É a 30ª Conferência das Nações Unidas sobre mudança do clima (Conferência das Partes), um encontro global anual onde

> alunos da EJA, oferecendo uma plataforma de capacitação onde os alunos aprenderam a criar oportunidades de emprego e desenvolver suas próprias iniciativas de geração de renda (Pará, 2024, p. 25).

Além dessas medidas, tem-se ampliado e garantido o acesso à escolarização para diferentes públicos, como "[...] pessoas privadas de liberdade, incluindo crianças e adolescentes que cumprem medidas socioeducativas [...]", bem como o acompanhamento da "[...] participação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e no Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)" (Pará, 2024, p. 25).

Notamos, portanto, no contexto paraense, o papel fundamental da EJA com relação à diversidade e às especificidades dos sujeitos dessa modalidade, à promoção da inclusão social e à construção de trajetórias educacionais mais equitativas. Todavia, observamos que as Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos precisam ser atualizadas, já que contamos com a Resolução mais recente, a CNE/CEB n.º 03, de 8 de abril de 2025, alinhadas às políticas curriculares nacionais.

Quanto ao Estado de São Paulo, para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental, na Rede Municipal, foi proposta a organização de cinco propostas para atender à diversidade dos estudantes: Educação de Jovens e Adultos – Regular; EJA Modular; Cieja – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos; CMCT – Centro Municipal de Capacitação e Treinamento; e Mova – Movimento de Alfabetização de São Paulo. Estas cinco modalidades constituem a base do atendimento ao Ensino Fundamental da EJA na Rede Municipal de Educação de São Paulo, garantindo a inclusão e considerando a diversidade e valorização das especificidades dos estudantes.

No ano de 2020, devido à pandemia da COVID 19, "[...] muitas transformações invadiram o cotidiano de todos, inclusive o cotidiano escolar, que promoveu a continuidade das progressões das aprendizagens por meio de material impresso e aulas remotas". Com esse novo cenário, foi necessário reestruturar a proposta curricular do município São Paulo "[...] para [a] recuperação das aprendizagens básicas para cada uma das etapas e/ou módulos que compõem a EJA [...]", assim, foi criado o documento "Priorização Curricular - Currículo da Cidade da EJA" para o

líderes mundiais, cientistas, organizações não governamentais e representantes da sociedade civil discutem ações para combater as mudanças do clima". Disponível em: https://www.gov.br/planalto/pt-br/agenda-internacional/missoes-internacionais/cop28/cop-30-no-brasil.

atendimento, tanto da EJA Regular, quanto da Modular e Cieja, no sentido de recuperar a aprendizagem dos estudantes (São Paulo, 2021, p. 7).

Atualmente, o Ensino Médio na EJA segue a Resolução Seduc/São Paulo n.º 113/2025 (São Paulo, 2025), que dispõe sobre a organização e funcionamento deste segmento em escolas vinculadas às Unidades Regionais de Ensino, com flexibilização no atendimento de forma individualizada, conforme o modelo pedagógico dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (Ceeja). Tais centros estão ligados à escola sede, cujo modelo é apresentado como projeto-piloto, "[...] centrado na flexibilidade e na autonomia, permitindo aos estudantes conciliarem os estudos com outras responsabilidades como trabalho e cuidados familiares e considerando ainda, a importância de ampliar essa oferta" (São Paulo, 2025, p. 1).

No Capítulo 1, Art. 4º desta mesma Resolução, estabelece-se a organização curricular sobre a etapa do Ensino Médio:

> Terá organização curricular de modo a contemplar todos os componentes curriculares que integram a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF), cujos conteúdos serão desenvolvidos com metodologias e estratégias de ensino adequadas às características do curso de presença flexível, mediante ensino individualizado, oferta de projetos, oficinas e diferentes instrumentos de avaliação, como provas, trabalhos e outras atividades, conforme legislação vigente (São Paulo, 2025, p.1).

Essa proposta adota estratégias pedagógicas individualizadas, no intuito de oportunizar a participação, respeitando a diversidade, e formas plurais de aprender, garantindo a oferta de ensino no Estado de São Paulo. O Capítulo VIII, o Art. 28 especifica quais são as escolas vinculadas às Unidades Regionais de Ensino (UREs). Tais unidades, são: "Campinas Oeste, Carapicuíba, Centro, Centro-Oeste, Centro-Sul, Diadema, Guarulhos Norte, Guarulhos Sul, Itapevi, Leste 1, Leste 2, Leste 3, Leste 4, Norte 1, Norte 2, Santo André, Sul 1, Sul 3, Suzano e Taboão da Serra" (São Paulo, 2025, p. 10).

Com essa norma, o Estado de São Paulo busca assegurar a efetividade dos processos pedagógicos nos Ceejas e Neejas, alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos paradigmas educacionais da atualidade, promovendo o acesso democrático à educação com igualdade, justiça e inclusão. A proposta valoriza metodologias flexíveis e individualizadas, promovendo a autonomia dos alunos e integrando estratégias que respeitam a diversidade dos perfis atendidos (São Paulo, 2025).

Outro aspecto importante diz respeito ao aumento de jovens que passaram do ensino regular para a EJA nas últimas décadas no âmbito nacional brasileiro. De acordo com o documento Diagnóstico da Educação Nacional (Brasil, 2025b), “[...] embora o maior número de pessoas sem educação básica concluída esteja nas faixas etárias mais elevadas [...]”, há um movimento significativo de estudantes do ensino regular ingressando na EJA. Conforme dados do Inep - 2023 (Brasil, 2024a), entre 2020 e 2021, aproximadamente 107 mil alunos do Ensino Fundamental e 90 mil do Ensino Médio realizaram essa transição, fato que vem evidenciando o processo do fenômeno da juvenilização na EJA, tema que será abordado na próxima seção teórica.

2.1 O processo de juvenilização na/da EJA

> A EJA como política pública adquire uma nova configuração quando equacionada na abrangência das políticas públicas que vêm sendo exigidas por essa juventude.
>
> (Miguel Arroyo, 2005, p. 24)

Diversos são os documentos que estabelecem normas e asseguram a Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde a Constituição de 1988, com garantias da educação como um direito de todos e uma obrigação do Estado. Outras normas, como a LDBEN – Lei n.º 9394/96 (Brasil, 1996), no Artigo 37, destaca que “[...] a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Além disso, o Plano Nacional de Educação - Lei n.º 10.172/2001 (Brasil, 2001) dedica um capítulo à EJA nas Modalidades de Ensino, destacando-a em seu texto introdutório entre as prioridades e estabelece a “[...] garantia ao Ensino Fundamental aos que a ele não tiveram acesso ou o concluíram na idade própria” (Brasil, 2001, p. 16). Assim, a EJA vem sendo reconhecida nas políticas educacionais e ganhando espaço nas discussões com foco nas necessidades específicas do público que dela participa.

A EJA é tradicionalmente caracterizada pelo público de jovem, adulto ou idoso, ao qual na infância ou na adolescência foi negado o direito à educação, cuja exclusão escolar foi marcada por diversos fatores, como preconceito, a falta de escolas ou escolas de difícil acesso, necessidade de logo cedo trabalhar para ajudar a sustentar a família, ou por ter frequentado escolas onde não conseguia aprender adequadamente. Há também aqueles que, ao frequentar escolas, tiveram suas

trajetórias marcadas por repetências e abandonos, muitas vezes, devido à falta de apoio pedagógico ou a ambientes escolares pouco acolhedores (Di Pierro, 2017).

Diante dessas dificuldades, muitos buscam alternativas para retornar aos estudos e acelerar sua formação, como é o caso de jovens que, após várias tentativas frustradas no ensino regular, procuram a EJA como uma nova chance de concluir a Educação Básica e de melhorar suas perspectivas de vida (Di Pierro, 2017).

Segundo o Documento Diagnóstico da Educação Nacional (Brasil, 2025b), as altas taxas de reprovação e abandono nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio ampliam a distorção série-idade e a evasão escolar antes de finalizar a Educação Básica. Afirma-se que esse cenário contribui para "[...] um processo de exclusão escolar que ocorre também pelo acúmulo de repetências e gera um público potencial para a EJA" (Brasil, 2025b, p. 61).

Com isso, muitas pesquisas (Unesco, 2006; Silva, 2021; França Junior, 2025; Silva; Zan; Santos, 2024) apontam para mudanças progressivas no perfil dos estudantes que procuram a EJA, um processo que vem sendo caracterizado pela juvenilização desse segmento educacional brasileiro.

A Resolução CNE/CEB n.º 3/2010 (Brasil, 2010) estabeleceu que o ingresso na EJA exige idade mínima de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio, conforme a LDBEN de 1996. Fato que, segundo França Junior (2025), gerou polêmicas no Conselho Nacional de Educação, sobretudo quanto ao

> [...] corte etário relativo ao Ensino Fundamental [que] poderia aumentar o fluxo de encaminhamento dos/as adolescentes repetentes, indisciplinados e com histórico de abandono escolar temporário do Ensino Fundamental para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (França Junior, 2025, p. 65).

Ainda, de acordo com o autor, "[...] muitas redes municipais e estaduais e suas escolas de fato propõem a estes adolescentes a EJA como um presente-punição, que não se pode recusar, no momento em que se tornam debutantes" (França Junior, 2025, p. 65). Isso evidencia a dificuldade do sistema educacional em atender às necessidades dos jovens e suas dificuldades de aprendizagem. A migração para a EJA torna-se o último recurso escolar desses estudantes (Brasil, 2025b).

Por isso, a frequência desses estudantes na EJA vem marcando o aumento da presença de jovens cada vez mais novos, que, segundo Silva (2021, p. 137), já não apresentam mais, na sua maioria, os perfis "[...] como aquele adulto dos anos 70, do

início dos anos 80, com mais de 35 anos de idade, a quem foi negado o direito à educação escolar e que vinha de segmentos rurais".

Dessa forma, o processo da juvenilização na EJA é caracterizado

> [...] de um jovem urbano, que já frequentou os bancos escolares, que tem uma visão 'pós-concebida', construída, pautada em suas vivências do que é a escola, advinda da frequência a essa instituição, que tem dificuldades concretas de como aprender o que lhe é ofertado pela escola e de como ser reconhecido pela prática escolar. Então a EJA se juveniliza![15] (Silva, 2021, p. 137-138).

Para autores como Silva, Zan e Santos (2024) e Silva (2021), esse é um fenômeno que emergiu na educação do país desde a década de 1990, modificando o público tradicionalmente atendido pela EJA, antes composto predominantemente por idosos, jovens e adolescentes trabalhadores que não tiveram acesso à escolarização no tempo adequado e, portanto, modifica a composição e o perfil estabelecido como padrão de estudante da EJA.

Lidamos com a diversidade étnico-racial e outras tantas diversidades presentes nas salas de aulas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que muitas vezes não são contempladas de forma adequada pelo sistema educacional.

Ao referirmo-nos aos estudantes da EJA, entendemos que "[...] trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros" (Brasil, 2007, p. 11). Acrescenta-se também outros grupos, como os de trabalhadores, de pessoas com deficiências, população prisional, entre outros:

> Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (Brasil, 2007, p. 11).

Sob essa perspectiva, reconhecer as particularidades do público da EJA, conforme Soares (2011), exige uma proposta de trabalho que considere diversos aspectos, como

> [...] a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das

[15]Na concepção de Silva (2021), juvenilizar "[...] é diferente de rejuvenescer, uma vez que agora, os sujeitos são outros. observa-se a inadequação do termo rejuvenescimento para tratar o fenômeno que se detecta na EJA, atualmente, com a chegada dos jovens a essa modalidade da educação brasileira. Rejuvenescer é remoçar. É, portanto, um processo vivido pelo mesmo sujeito" (Silva, 2021, p. 138).

> necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos (Soares, 2011, p. 307-308).

Além disso, a falta de formação específica dos docentes impede uma abordagem realmente inclusiva, comprometendo o acolhimento e o desenvolvimento dos estudantes. Em consequência dessas barreiras, há casos em que alunos com grande potencial poderiam estar na universidade, mas acabam não conseguindo chegar lá.

Segundo Silva (2021, p. 169), “[...] algumas mudanças sociais são capazes de influenciar, hoje, em profundidade, as relações entre jovens e adultos nos processos educativos escolares”. Por isso, “[...] a relação estabelecida pela juventude brasileira ao longo dos anos com o trabalho e a educação é estruturante para consolidação e permanência do fenômeno da Juvenilização da/na EJA” (Silva; Zan; Santos, 2024, p. 133).

Nessa relação, notamos que a educação é alvo de interferências, uma vez que há um processo de transformação permanente no compartilhamento entre sujeitos jovens e adultos, e nessa relação torna-se importante refletir, conforme Silva (2021, p. 167), “[...] sobre as influências que os processos educativos escolares sofrem por se circunscreverem a relações entre sujeitos de gerações diferentes”. Assim, a autora ressalta que

> [...] o compartilhar de vivências, de conceitos, de construções entre um sujeito adulto e um sujeito jovem, é perpassado pela memória coletiva, como sendo uma reconstrução permanente, uma re-apropriação, uma re-interpretação. Contudo, durante esse compartilhamento, não somente o conteúdo compartilhado se modifica. Entretanto, além dos conteúdos e dos sujeitos envolvidos, também as próprias situações desse compartilhamento se transformam, o que significa a transformação da própria maneira com que se estabelece o processo educativo (Silva, 2021, p. 166-167).

O estudo de Silva, Zan e Santos (2024, p. 133) revela que “[...] as classes de EJA cada vez mais apresentam características etárias bastante distintas, classes de e/com tempos geracionais diversos, modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem no cotidiano escolar”. Diante desse cenário, tornamos necessário indagar: como podemos garantir aprendizagem permanente para os sujeitos da EJA? O Documento referencial (Brasil, 2021) aponta que

> [...] somente por meio de um trabalho colaborativo e dialógico com as demais etapas e modalidades da Educação Básica é que podemos pensar em um atendimento educacional pela EJA que faça jus a estas e outras configurações contextuais existentes na diversidade dos sujeitos que formam o público-alvo da modalidade (Brasil, 2021, p. 89).

Esse cenário exige uma nova abordagem para a EJA, com políticas públicas e promoção do fortalecimento de ações específicas que garantam acesso a uma educação de qualidade, alinhada às necessidades e expectativas dos jovens. Com isso, Arroyo (2005, p. 24) assinala que a "[...] EJA como política pública adquire uma nova configuração quando equacionada das políticas públicas que vêm sendo exigidas por essa juventude".

"A Educação de Jovens e Adultos representa uma outra e nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção, sob um modelo pedagógico próprio e de organização relativamente recente" (Brasil, 2021, p. 8). Tal demanda exige, portanto, diálogo e consenso que considerem as particularidades dos sujeitos que buscam a EJA e garantam seu direito à educação, como estabelece a Constituição Federal de 1988.

Além disso, a persistência dos desafios históricos no campo da EJA, como o analfabetismo e a baixa conclusão dos jovens na Educação Básica, sinaliza a necessidade urgente de articular iniciativas, sobretudo investindo na formação docente, cuja preparação acadêmica do professor deve estar especificamente adequada à esta modalidade de ensino. A negligência nesse aspecto dificulta uma abordagem verdadeiramente inclusiva, comprometendo o acolhimento e o desenvolvimento dos estudantes.

É de fundamental importância preparar professores no intuito de acolher essa nova geração de estudantes, promover ambientes escolares inclusivos e assegurar uma aprendizagem eficaz na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Portanto, investir nessa formação, qualificar o docente, contribui diretamente com a qualidade educacional e combate ao analfabetismo por essa modalidade de ensino.

O capítulo seguinte tem como propósito apresentar reflexões sobre a formação de professores e o exercício da docência na EJA, com ênfase no atendimento à diversidade e às especificidades presentes no contexto escolar.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A temática da formação de professores, como revelam as pesquisas em educação de Gatti e Barreto (2009) e Gatti *et al*. (2019), entre outros, vem se destacando e ganhando espaço, ampliando as discussões nos eventos educacionais, congressos e seminários ocorridos no país. Nos anos de 1990, registraram-se 6% de pesquisas na área de educação e cerca de 25% correspondem à produção nos primeiros anos do século XXI (André, 2002).

Apesar de os dados revelarem avanços, a formação de professores vem passando por desafios, mas também por um momento rico, tendo em vista a diversidade e pluralidade de diálogos que podem ser estabelecidos nos processos dessas formações, sobretudo em relação a aspectos dos estudos e discussões que subsidiam a compreensão dos professores para o ensino (Shulman, 2005).

Com as mudanças ocorridas no âmbito social e os reflexos delas nas escolas, novas propostas de currículo e práticas surgiram, demandando formações alinhadas a essas transformações, cujo cenário vem ganhando espaço, fortalecendo os debates no setor, por isso, "[...] a formação de professores precisa ser repensada, para se alinhar às prioridades educacionais e orientar melhor para os desafios e perspectivas futuras" (Unesco, 2022, p. 83).

Sabe-se que a partir da LDB - Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996) asseguram-se novos rumos das licenciaturas e das políticas públicas de formação de professores. Nesse aspecto, a Resolução do CNE/CP n.º 4 (Brasil, 2024c), de 29 de maio de 2024, institui as "[...] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) [...]" e estabelece:

> IV - processos formativos que visem contribuir para o exercício e o desenvolvimento dos profissionais para o magistério, a partir de uma visão ampla e sistêmica do ensino, da aprendizagem e da avaliação que possibilitem, nos licenciandos o desenvolvimento de condições para: a) o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o desenvolvimento da comunicação efetiva, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; e b) o reconhecimento dos diferentes ritmos, tempos e espaços do futuro estudante da educação escolar básica, considerando as dimensões psicossociais,

> histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica (Brasil, 2024c, p. 5).

Além disso, seu inciso 2º estabelece que:

> Fomentem o protagonismo dos licenciandos, incentivando sua participação ativa em interações com a instituição de Educação Básica; II - promovam atividades que estimulem a interação entre os membros da comunidade acadêmica, com o objetivo de compreender a complexidade da prática docente; III - iniciem diálogos formativos acerca da docência, das realidades escolares" (ABMES) (Brasil, 2024c, p. 12).

Notamos, portanto, um novo movimento, cujos direcionamentos preconizam a construção de uma nova proposta nos cursos, acabando com a existente separação "entre ensino-pesquisa, conteúdo-forma, licenciatura-bacharelado, teoria-prática" (Gatti *et al*., 2019, p. 178).

Por outro lado, Gatti *et al*. (2019) destacam que apesar de ser um cenário de mudança, ainda se caracteriza como pouco otimista, uma vez que as iniciativas, programas, medidas, ações, investimentos do poder público e todo o engajamento dos envolvidos quase sempre não contemplam a todos, visto que os resultados não têm alcançado os objetivos esperados, sobretudo uma nítida incoerência entre os recursos investidos e os resultados na mudança da melhora da aprendizagem dos estudantes. Em função disso, as autoras apontam para o crescente sentimento de insatisfação que "[...] tem se agravado com a falta de políticas que promovam a articulação entre a formação, a valorização e o desenvolvimento profissional" (Gatti *et al*., 2019, p. 178).

Com isso, compreendemos que ainda há a necessidade de maiores articulações e engajamento na relação da formação de professores e políticas educacionais mais coerentes e concretas, tendo em vista que há descontentamentos recorrentes às políticas no tocante à

> [...] desprofissionalização, precarização e aligeiramento da formação, bem como a frágil articulação entre a formação inicial, a formação continuada, a inserção profissional e as condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação (Gatti *et al*., 2019, p. 177).

O sentimento de insatisfação volta-se ainda às práticas formativas, sobretudo no contexto da "[...] formação inicial e continuada relativas à frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas" (Gatti *et al*., 2019, p. 177).

Ainda, deparamo-nos com obstáculos ao pensar numa composição harmônica de um currículo formativo para os cursos de licenciaturas que dê conta de formar o futuro professor para atuar na docência de modo favorável, cujos impedimentos, na sua grande maioria, encontram-se no campo, tanto da política, quanto nas questões "ética, humana, estética, técnica e cultural" (Gatti *et al*., 2019, p. 177).

A necessidade do reconhecimento dessa articulação é também apontada no Relatório da Unesco (2022), conforme os registros:

> A profissão docente, como outras, está associada a uma base de conhecimento. O saber profissional da docência requer processos de integração e socialização que envolvem instituições de formação inicial de professores, escolas e professores experientes. Essa conexão é ainda mais importante se considerarmos as mudanças nas circunstâncias, contextos, ambientes de aprendizagem, bem como a diversidade de estudantes na educação do século XXI. Novos desafios exigem a colaboração entre gerações docentes. Nada pode ajudar mais a enfrentar os desafios do futuro do que essa capacidade dos professores de apoiarem uns aos outros como uma comunidade de colegas de confiança (Unesco, 2022, p. 84).

Para Silva (2021), o curso que objetiva formar professores para atender as demandas culturais da função da escola neste início do século XXI aponta para a necessidade de alguns aspectos, tais como:

> [...] a necessidade da definição de um projeto político-pedagógico para a formação do profissional da educação superior que trabalha com as licenciaturas; a necessidade da construção coletiva de um currículo para a licenciatura que se oriente pela demanda da atuação profissional e que valorize a prática investigativa como relevante característica do perfil desejado para os futuros professores, embasando-se na concepção de provisoriedade das certezas científicas, a construção coletiva de uma organização institucional que se subordine à proposta pedagógica, porque ela própria tem papel formador; a necessidade de um levantamento – no primeiro semestre de cada curso e, consequentemente, o estudo do perfil dos graduandos de licenciatura visando à adequação de planejamento e de ações pedagógicas necessárias (Silva, 2021, p. 188).

Com base nesses apontamentos, cabe salientar que é de igual importância o reconhecimento necessário a uma formação de professores no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com a promulgação da LDB - Lei n.º 9394/96 (Brasil, 1996), a EJA foi reconhecida como modalidade de ensino nos níveis Fundamental e Médio, portanto, enfatiza-se a necessidade de formação adequada ao professor com atuação na EJA. Na mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA legalizam, por meio do Parecer n.º 11/2000 (Brasil, 2000), aprovado pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), os

fundamentos e funções da EJA quanto à formação docente e as especificidades exigidas desse educador para atuar nessa modalidade de ensino (Brasil, 2000).

Os Fóruns de EJA do Brasil[16], reunidos na Universidade Federal Fluminense (UFF), em novembro de 2025, realizaram o VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos em parceria com Secadi/MEC e Anped. O evento discutiu a necessidade de uma política nacional para formação de professores de EJA, cujos contextos, princípios e ações são expressos na Carta de Niterói (Fóruns EJA Brasil, 2025)[17], que reafirma a EJA como uma modalidade de ensino que precisa ser admitida como política de Estado e defende a criação de códigos de vagas específicas, com seleção por concurso público, em vínculo efetivo, para profissionais do Ensino Superior formados e experientes em EJA atuarem em cursos de licenciatura, formando novos docentes, conforme a Resolução n.º 4/2024 (Brasil, 2024c).

No entanto, Laffin *et al*. (2021) e Soares *et al*. (2008) apontam: “Ainda que a EJA esteja regulamentada por normativas legais, observa-se que a modalidade não está plenamente inserida nos currículos de formação inicial de professores para a Educação Básica nas universidades federais brasileiras”. Para os autores: “Esse cenário evidencia a falta de reconhecimento da EJA nessas formações, o que se apresenta como um desafio que as conquistas formais da legislação, isoladamente, não conseguem resolver” (Soares *et al*., 2008, p. 157).

Pode-se concluir que a aprendizagem docente acontece de diferentes maneiras: em processos formativos, em grupos de estudo colaborativos, na troca com os pares, na reflexão sobre a própria prática e em outras situações vividas nos contextos intra e extraescolar.

> O preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse

[16]Os Fóruns de EJA do Brasil aconteceram na Universidade Federal Fluminense, em Niterói/RJ, nos dias 26 a 28 de novembro de 2025 e realizaram o ***VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos***, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), para discutir a necessidade premente da construção de uma política pública nacional de formação de professoras e professores para a EJA (Carta de Niterói – Fóruns EJA Brasil, 2025, p. 1).

[17]Documento do Forumeja em Niterói (RJ), que propõe uma política nacional de formação de docentes para a EJA. Niterói (RJ), 28 de novembro de 2025. Disponível em: https://forumeja.org.br/wp-content/uploads/tainacan-items/1566/605523/CARTA-DE-NITEROI-FORUMEJA-2025.pdf.

> profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (Brasil, 2000, p. 56).

Portanto, as proposições no campo da formação de professor para atuar na EJA implicam particularidades próprias da modalidade de ensino. Nesse aspecto, significa reconhecer o direito do professor por uma formação de qualidade que potencialize o ensino que seja eficaz ao público da EJA.

Segundo Soares e Pedroso (2016, p. 2), "[...] à medida que esse movimento de configuração da educação de jovens e adultos se amplia, o aprofundamento do debate sobre a formação do educador da EJA se torna imprescindível".

Esse cenário, portanto, aponta para a necessidade de inovação na formação de professores, cujo conceito consiste em processos que transformam experiências, tornando-os capazes de criar ações pedagógicas também inovadoras.

Quanto ao termo inovação, pressupomos as práticas que "[...] promovem aberturas e mudanças no ambiente escolar, revitalizando e fortalecendo a positividade das relações que se estabelecem no interior das escolas" (Silva, 2021, p. 217). Portanto, uma prática idealizada como

> [...] instrumento de recuperação da autoestima, estabelecedora da confiança, do diálogo e do comprometimento dos diferentes sujeitos com um projeto político-pedagógico do qual passam a ser adeptos e construtores. São ações intencionais que buscam estabelecer vínculos e relações de pertencimento da juventude com relação à escola, transformando a instituição em um ambiente prazeroso e comprometedor para o jovem. São atitudes que visam ao abrandamento da desestruturação das relações, o reatamento dos contratos de convivência, o alívio da tensão no espaço escolar. São práticas que buscam recuperar a capacidade de estabelecer interação, rompendo com possíveis obstáculos ao processo educacional, desestabilizando o sentimento de impotência e a diminuição da autoestima, por meio do reconhecimento da diversidade" (Silva, 2021, p. 218).

Nessa perspectiva, são ações que fortalecem o estreitamento dos laços na relação entre juventudes e escolas, reconhecendo e valorizando a diversidade presente na EJA, tornando o ambiente escolar mais acolhedor e significativo, no qual os jovens se tornam participantes ativos e construtores da sua própria trajetória educacional. Ao transformar a escola em um espaço de pertencimento e diálogo, essas iniciativas contribuem diretamente para o fortalecimento das relações entre juventudes e instituições de ensino (Silva, 2021).

Um ponto central nesse processo é que o professor compreenda o perfil dos alunos da EJA e conheça especialmente o contexto em que estão inseridos. Nessa linha, surge a necessidade de questionar quem são os participantes da EJA e como os professores se preparam para atendê-los. Para Arroyo (2006), é imprescindível que o docente entenda o público específico e variado da EJA, reconhecendo o ambiente em que trabalha. O autor enfatiza que conhecer esse grupo é importante, pois a diversidade é um elemento-chave na formação de educadores voltados para a EJA. Segundo ele, a EJA é composta por sujeitos com trajetórias diferentes, reforçando, assim, esse aspecto, tal como elucida-se a seguir:

> O público da EJA é de jovens e adultos com uma história, com uma trajetória social, racial, territorial que tem que ser conhecida, para acertar com projetos que deem conta de sua realidade e de sua condição. Sabemos muito pouco sobre a construção dessa juventude, desses jovens e adultos populares com trajetórias humanas cada vez mais precarizadas. Quando equacionamos a distribuição de carga horária nos cursos de Pedagogia, devemos dedicar um tempo maior para trabalharmos o conhecimento da especificidade dos jovens e adultos da EJA. Teríamos que trazer uma visão sociológica, uma visão histórica sobre esses jovens e adultos (Arroyo, 2006, p. 23).

Arroyo (2006) aponta que a EJA passa por mudanças, tendo em vista que, gradualmente, vem se alinhando às demandas do setor por meio de políticas públicas. Nesse aspecto, o autor sugere que isso pode aproximar os envolvidos “[...] cada vez mais, de um perfil de educação de jovens e adultos mais definido, melhor caracterizado”. Além disso, considera que “[...] ao mesmo tempo, já podemos pensar numa representação para a formação de educadores de jovens e adultos mais fechada, mais focada. O problema agora é acertarmos com esse foco” (Arroyo, 2006, p. 18).

Tendo em vista as características que se estabelecem ao público de estudantes da EJA, buscam-se professores com formação específica para atuar nessa modalidade educacional. Entretanto, conforme observam Soares e Simões (2008), a preparação de profissionais para a EJA ainda permanece como um desafio relevante, evidenciando lacunas e fragilidades persistentes no contexto nacional brasileiro.

A necessidade de formação específica para o professor da EJA vem sendo discutida, desde, pelo menos, a Campanha Nacional de Educação de Adultos, de 1947, mas nas últimas décadas vem ganhando força e se constituindo em um cenário mais fortalecido e propício aos debates, principalmente nas “[...] instituições de nível superior, sobretudo as universidades, [que] têm o dever de se integrar no resgate

desta dívida social, abrindo espaços para a formação de professores" (Brasil, 2000, p. 59).

O Edital n.º 10/2024 da Capes (2025) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), incluiu a EJA pela primeira vez nesse programa, após muitas edições anteriores sem essa oferta, ampliando as oportunidades de formação docente nessa área. O Pibid, ligado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vem incentivando a formação de professores, tornando fundamental a qualificação de professores para atuar na docência. As normativas do Pibid passaram por algumas mudanças, como os Artigos 33, 38 e 39 da Portaria 90/2024, por determinações da Portaria n.º 59/2025 (Capes, 2025), supervisores de subprojetos na EJA podem atuar, mesmo com licenciatura em áreas diferentes, desde que trabalhem nessa modalidade (Capes, 2025).

Contudo, Laffin *et al*. (2021), Soares *et al*. (2025), Soares e Pedroso (2016) e Soares (2008) indicam que tais iniciativas ainda são insuficientes, tendo em vista que as universidades têm atribuído pouca importância ao campo da formação do educador para atuar na EJA, e ações desenvolvidas ainda são tímidas, uma vez que parece haver um embate: "[...] de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação" (Soares, 2008, p. 85-86).

Além disso, conforme destaca Laffin *et al*. (2021), há ausência da EJA no currículo dos cursos que formam educadores, por isso emerge

> [...] a necessidade urgente do reconhecimento e da garantia de uma formação docente inicial em EJA, que possua carga horária em currículo abrangente e significativo frente às especificidades colocadas pela Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas em geral, assim como nos cursos de pós-graduação, para a ampliação do campo de pesquisas nessa área, como proposições de uma política pública de estado para a EJA que assegure, de fato, uma educação de qualidade para todas e todos os brasileiros (Laffin *et al*., 2021, p. 294).

Barreto (2006) afirma que isso exige das universidades ações educativas contínuas para que seus formadores aprendam e reflitam sobre sua própria prática. Logo, notamos que "[...] há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, ou de pós-graduação e extensão" (Machado, 2000, p. 16).

Os estudos de Soares e Pedroso (2016) constataram que

> [...] o que se verifica no país é a ocorrência da EJA pelas mãos, principalmente, de professores do próprio sistema ‘regular’ de ensino. Além disso, os autores destacam que, na maioria das vezes, esse trabalho é feito sem que haja uma preparação anterior e específica, comprometendo a qualidade do processo de ensino (Soares; Pedroso, 2016, p. 257).

Já não é mais aceitável que professores da EJA fiquem à margem dos conhecimentos teóricos/práticos que fundamentam o ensino e aprendizagem ao público de jovens e adultos. Podemos afirmar que

> [...] mesmo com as conquistas efetivadas nesses cursos, é importante destacar que ainda se evidencia certa fragilidade na configuração de saberes no campo da EJA, pois ela nem sempre ocupa *status* de igualdade nessa formação, ficando o foco com um perfil voltado às crianças, como no caso da UNEB e da UFSC (Laffin *et al*., 2021, p. 293-294).

Há carência na formação do professor, sendo este um aspecto relevante, haja vista que se faz, não só necessária, como urgente, maior atenção para o envolvimento e aprimoramento dos conhecimentos necessários aos professores que ensinam na EJA, logicamente, uma formação partindo da perspectiva das suas próprias demandas formativas. Além disso, é necessário que haja incentivo e valorização da formação do professor, principalmente do professor da EJA, numa ótica atualizada de discussões e debates decisivos nesse processo, propiciando aperfeiçoamentos à profissão.

Conforme destaca Soares e Pedroso (2016),

> [...] o foco para se definir uma política para a EJA e para a formação do seu educador enfatiza a necessidade de os profissionais buscarem refinar seus procedimentos para conhecer bem quem são esses jovens e adultos populares, e como se conformam como tal. Assim, reitera-se a necessidade de os processos formativos desses educadores partirem da prática pedagógica, seguidos da teorização sobre ela, mantendo esse movimento de ação/reflexão/ação (Soares; Pedroso, 2016, p. 259).

A falta de formação especializada se soma aos investimentos limitados “[...] na produção e distribuição de materiais didáticos adequados ao perfil e à diversidade dos estudantes”. Além disso, a entrada da EJA “[...] no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-EJA) aconteceu tardiamente, apenas em 2009. Ainda assim, a última rodada de distribuição do material aconteceu em 2014; portanto, há quase uma década, as escolas não recebem o material” (Brasil, 2025b, p. 163).

Se faz oportuno ressaltar as discussões e iniciativas mais recentes no campo da formação de professores da EJA, com base nas diversas ações em todo país, que integram a política do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação

da Educação de Jovens e Adultos, organizada pelo Ministério da Educação (MEC), conduzidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e instituições parceiras (Brasil, 2024b). O Pacto da EJA é o principal motor político atual da modalidade.

As iniciativas decorrentes desse Pacto incorporam áreas como: diversidade de oferta, incentivos, formação de profissionais da educação, material didático e literário, reconhecimento de inovações e governança e participação social (Brasil, 2024b). Assim, no semiárido e na Amazônia, houve apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e parceria com a Unesco para a produção de conteúdo didático para a EJA, e o Programa Nacional de Formação de Professores e Gestores focou na valorização da carreira docente e na formação de gestores.

Nessa perspectiva, a Resolução CNE/CP n.º 1 (Brasil, 2020), de 27 de outubro de 2020, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada), vem sendo discutida para a revisão de alguns pontos que precisam ser ajustados para o atendimento das realidades atuais. Assim, a Resolução CNE/CEB n.º 1 de 2021, de 28 de maio de 2021, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2021) ressalta a importância da formação continuada, reforçando a importância da interdisciplinaridade e da implementação de metodologias ativas, do fomento ao protagonismo, à autonomia do estudante adulto e à valorização das suas experiências para resolver problemas reais.

Já em 2025, o MEC lançou diversos cursos de formação continuada pela plataforma Avamec, dentre eles, destacamos o curso sobre Currículo Integrado para Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), em parceria com o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). A iniciativa integra o Programa Nacional de Formação para a Docência na EJA (ProfEJA), desenvolvido no âmbito do Pacto, e tem por objetivo apoiar os profissionais da educação da EJA das redes públicas de ensino na criação de currículos que possibilitem articular o Ensino Fundamental/Médio com a educação profissional e tecnológica. Outros cursos relevantes na plataforma incluem Educação de Jovens e Adultos e Educação das Relações Étnico-Raciais, em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Ainda nesse âmbito, há o Instituto Farroupilha (IFFar), referência em Educação de Jovens e Adultos, e liderança em círculos de cultura, bem como iniciativas de

grupos de estudos organizados por instituições, como a Universidade Estadual da Bahia (Uesb). Destacamos também a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que vem promovendo formação específica para alfabetizadores, ligada à cátedra da Unesco.

No tópico seguinte, com vista ao avanço das discussões tematizando a formação de professores da EJA, iremos apresentar um levantamento bibliográfico realizado no periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), delineando uma breve discussão sobre o que revelam as pesquisas científicas acerca da formação de professores (inicial e continuada) no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, de 2020 a 2024.

3.1 Formação de professor e EJA: uma análise sobre o que revelam as produções científicas em periódicos Capes (2020-2024)

Neste tópico, buscamos analisar o que revelam os trabalhos científicos publicados na base de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) acerca da formação de professores no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período compreendido de 2020 a 2024.

O estudo se justifica por levantamentos anteriores sobre a mesma temática, realizados até 2019, como o trabalho de Dantas (2019), cujo resultado evidenciou a existência de poucos estudos relacionados à Educação de Jovens e Adultos. Esse resultado destaca a escassez de pesquisas, principalmente no campo da formação de professores e EJA. Por esse motivo, foi atualizado o mapeamento do tema entre 2020 e 2024 na base da Capes. A opção pela Capes justifica-se por seu alcance a todos os Programas de Pós-Graduação do Brasil e isso inclui a região Norte, que não é contemplada quando se busca periódicos de alto impacto.

Assim, usando o termo “Formação de professores AND EJA”, foram encontrados 78 artigos. Na primeira leitura dos resumos, identificamos que 36 estavam relacionados ao tema de formação de professores para EJA, incluindo áreas afins, enquanto 42 foram excluídos por não estarem alinhados à essa temática. Os artigos destacaram-se por diversos aspectos, e foram agrupados em três eixos: a) formação e política educacional; b) formação e material didático; e c) formação de professores e práticas docentes.

Numa segunda leitura, identificamos e estruturamos a frequência com que apareceram as temáticas alinhadas à EJA, nos 36 analisados, conforme o (Quadro 2).

Quadro 2– Temáticas contextualizadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Temática recorrente	**Quantidade**
Tecnologias educacionais, mídias digitais	6
Práticas docentes	5
Formação inicial de professores	4
Ensino de Matemática	3
Políticas públicas educacionais	2
Material didático e interculturalidade	2
Ensino de Ciências e Biologia	2
Educação nas prisões	2
Formação de formadores	1
Ensino de Educação Física	1
Ensino da Língua Inglesa	1
Alfabetização de idosos	1
Inclusão escolar	1
Gênero na docência	1
Necessidades formativas	1
Narrativas docentes	1
Subtotal	36
Temáticas excluídas por não corresponderem à formação de professores e EJA	42
Total	78

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados sobre os artigos pesquisados no Portal de Periódicos da CAPES – 2020-2024.

Ao analisar o material, percebemos que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) está relacionada a diversas temáticas que envolvem a formação docente, incluindo aspectos de formação inicial e continuada para essa modalidade. Em geral, grande parte dos artigos analisados tratam da formação na EJA com relação a temas como: tecnologias educacionais, mídias digitais (6); práticas docentes (5); formação inicial

de professores (4); ensino de Matemática (3); além da relação com outros conceitos correlatos, como: políticas públicas educacionais (2); material didático e interculturalidade (2); ensino de Ciências e Biologia (2); Educação nas prisões (2); entre outros que aparecem com menor frequência, como: ensino de Educação Física, Língua Inglesa, alfabetização de idosos, alfabetização e letramento, inclusão escolar, gênero na docência, necessidades formativas e narrativas docentes.

Concluímos que o maior número de trabalhos se configura no campo das tecnologias educacionais e mídias digitais, seguidos por práticas pedagógicas e formação inicial de professores. Além disso, foi possível observar que as pesquisas adotaram diversas metodologias científicas, contudo, na maioria dos trabalhos, pela natureza dos objetos de estudo, prevaleceu a abordagem qualitativa de natureza exploratória e bibliográfica/documental.

Neste estudo, focamos as análises nos artigos do eixo (c), considerados mais adequados ao propósito desta tese. Analisar a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, é essencial para compreender como a pesquisa científica aborda esse tema e quais enfoques se destacam na formação docente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse modo, as análises foram organizadas em dois tópicos: no primeiro, abordamos a formação inicial na perspectiva da EJA; no segundo, a formação continuada e práticas docentes no contexto dessa modalidade.

Ao analisar a formação de professores, seja inicial ou continuada, é importante compreender como pesquisas científicas vem abordando esse processo e quais perspectivas se destacam na formação docente para atuar no exercício da prática docente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, organizamos as análises em dois itens:

a) Formação inicial de professores na perspectiva da EJA

Neste item, analisamos os artigos científicos de Silva, Marques, Silva (2020), Todaro, (2020), Adams, Melo e Nunes (2021), Moura (2021) e Ribeiro (2023).

A pesquisa sobre formação docente na EJA tem se destacado no meio acadêmico como resultado das mudanças na configuração da Educação de Jovens e Adultos (Soares; Pedroso, 2016). Esse enfoque é fundamental na formação inicial, pois amplia o campo de possibilidades de ressignificação da EJA alinhada ao cenário da sociedade atual.

Ao investigar a formação inicial e continuada de professores, Keller e Becker (2020), dada a realidade atual, levam em conta o contexto nacional e local, as políticas e programas de formação, as iniciativas das mantenedoras, a realidade e as vivências docentes. Embora o estudo mostre que a formação docente se revela como possibilidades para reflexão e garantia de aprendizagens contínuas, adquirindo cada vez mais sua importância na sociedade atual, por outro lado, evidencia o enfrentamento de desafios pela ausência de políticas, especialmente na formação inicial, e pela redução, tanto nas matrículas, quanto nas escolas de EJA. Essa realidade aponta para a necessidade de políticas públicas mais eficazes para qualificar professores, ampliar escolas e melhorar as condições de estudo dos alunos.

Também, ao investigarem a EJA na formação de professores para a educação básica no Centro de Formação de Professores, campus Cajazeiras (UFCG), os estudos de Silva, Marques e Silva (2020) concluem que a maioria das licenciaturas carece de estrutura curricular específica para EJA, exceto Física e Pedagogia, que incluem essa abordagem em suas ementas. Essa lacuna compromete a formação de professores egressos, pois não adquiriram na sua graduação uma compreensão precisa da modalidade de EJA, enquanto cursos com currículo adequado à EJA podem servir de referência para a formação de futuros docentes na área.

Por outro lado, as pesquisas de Adams, Melo e Nunes (2021), Moura (2021) e Ribeiro (2023) destacam os estágios supervisionados no campo da EJA, com indicadores positivos na formação inicial do professor, permitindo que estudantes vivenciem a prática escolar e se preparem para o exercício profissional, proporcionando uma compreensão ampliada da realidade e reflexões iniciais sobre o papel docente na formação do cidadão da EJA.

Moura (2021) ressalta que o estágio, além de ser uma etapa que propicia ao licenciando vivenciar a pesquisa, é também importante para a “[...] desconstrução do preconceito contra o analfabeto e a população com baixa escolarização, não raro tidos como desinteressados e/ou omissos” (Moura, 2021, p. 304).

Assim, concluímos que, conforme as pesquisas analisadas, o estágio supervisionado é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência dos futuros professores, especialmente daqueles que irão atuar na EJA, aprimora os conhecimentos práticos; auxilia ainda na consolidação da escolha profissional, proporcionando uma iniciação qualificada à carreira docente (Tancredi, 2009; Marcelo, 2010).

Ainda no campo de formação inicial de professores, há o estudo de Todaro (2020), realizado com estudantes de Pedagogia em São Paulo, o ensino para idosos a partir dos fundamentos da Gerontologia (ciência que estuda o envelhecimento e a velhice), com autores de base: Neri (2001), Cachioni (2003), Todaro (2014), e do método Freire de alfabetização. Ele aponta para a necessidade de maior ênfase sobre a temática relacionada à alfabetização de pessoas idosas nos cursos de licenciaturas, na disciplina de EJA, tendo em vista que é um desafio latente, em função de que público está frequentemente presente nessas turmas.

Scortegagna e Fonseca (2020) investigaram a formação de professores para a alfabetização de adultos nos cursos de Pedagogia das universidades estaduais de São Paulo e Paraná, trazendo um recorte temporal dos anos 2017 e 2018. Embasaram-se teoricamente em autores como: Borges (2004), Di Pierro (2005), Freire (1997), Moura (2001), Nóvoa (1991, 1993), Soares (2003), Tardif (2002) e Veiga (2008). Os dados revelaram lacunas no processo de formação profissional docente, uma vez que, algumas matrizes curriculares das universidades pesquisadas “[...] não contempla[m] disciplina obrigatória ou optativa sobre a EJA, e outra parcela das instituições contemplam em disciplinas optativas ou em percentuais extremamente baixos, não ultrapassando 3,8% da carga horária total do curso (100%)” (Scortegagna; Fonseca, 2020, p.12). O estudo revela também que os cursos de Pedagogia focam na formação de professores para atuarem com a educação de crianças e com a gestão escolar, revelando distanciamento entre o que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia e a formação de professores para formar os futuros professores para a EJA.

Essa realidade leva a concluir que uma formação de professores que visa exclusivamente formar professores para Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, não assegura atender a demanda de professores, tampouco atender o ensino e a aprendizagem dos jovens, adultos e idosos. Esse modelo, além de desmotivar os envolvidos, contribui para o aumento dos índices de abandono escolar na EJA.

As investigações científicas acima analisadas apontam que, no geral, as licenciaturas vêm se apresentando com currículos e abordagens que valorizam o processo de ensino e aprendizagem, oferecendo bases teóricas e práticas adequadas para formar docentes, contudo, essa abordagem não se aplica da mesma forma à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Verifica-se, portanto, que os cursos superiores ainda apresentam carência de conteúdos específicos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas propostas curriculares em suas licenciaturas. Essas lacunas certamente implicam na formação do futuro professor que atuará na EJA, tendo em vista que as disciplinas e os estágios supervisionados são momentos oportunos para reflexões teóricas/práticas na formação inicial. Tais evidências apontam para a necessidade de ajustes nas políticas educacionais, visando garantir uma preparação adequada dos futuros professores às especificidades da EJA.

b) Formação continuada e práticas docentes no contexto da EJA

Este item reúne as análises das pesquisas sobre formação continuada de professores no campo das práticas pedagógicas para atuação na Educação de Jovens e Adultos. Assim, tomamos como base: Silva e Gonçalves (2020); Silva (2020a); Silva (2020b); Ribeiro, Paula e Andrade (2020); Barbosa, Silva e Souza (2020); Pinheiro, Carmo e Ayres (2021); Maués e Baia Junior (2021); Souza Filho, Cassol e Amorim (2021); Maciel *et al*. (2021); Oliveira, Silva e Alencar (2022); Brum (2022); Silva *et al*. (2022); Conceição e Santos (2023); Sena, Oliveira e Oliveira (2023); Santos, Lourenço e Lopes (2023); Silva e Barbosa (2022); Oliveira *et al*. (2020); Medeiros e Martins (2021); Rodrigues (2021); e Soek *et al*. (2020).

Ao reconhecer a docência como uma atividade complexa, destacamos a necessidade de habilidades humanas como reflexão, deliberação e consciência na formação do professor (Gatti *et al*., 2019). Logo, a formação desse profissional deve capacitá-lo para exercer sua função “[...] com base na epistemologia da prática, que se sustenta em três conceitos fundamentais: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação” (Gatti *et al*., 2019, p. 184), assim, na perspectiva da dimensão da formação continuada, é considerada um espaço fundamental nesse processo.

Na formação continuada, tem sido cada vez mais comum a utilização de memórias docentes. De um modo geral, “[...] as narrativas são tomadas como estratégia de formação, de práticas de pesquisa e de intervenção e reconhecidas mediante as potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (Gatti *et al*., 2019, p. 195). Nesse sentido, as memórias de práticas docentes na formação do professor da EJA foram estudadas por Silva (2020a), a partir

do procedimento metodológico de entrevistas recursivas[18]. Segundo a autora, esse estudo permitiu “[...] reconhecer, por meio de rastros e reservas (Ricouer, 2007) da memória, experiências docentes enquanto indícios de formação continuada, se constitui objetivo central deste texto” (Silva, 2020a, p. 1). Assim, possibilitou a rememoração como elemento fundamental para ampliar redes de formação continuada de professores e revelar a diversidade de práticas pedagógicas no contexto do cotidiano escolar. Além disso, ao expressar suas experiências, os professores externalizam seus anseios, competências, assim como suas necessidades formativas, possibilitando-lhes “[...] tirá-las do silenciamento; fazer emergir o que era até então anonimato didático, potencializando indícios e sinais reconhecidamente possíveis de ampliação e transformação” (Silva, 2020a, p. 10).

Outro destaque importante é com relação à formação continuada de professores e práxis pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que foi objeto de estudo de Oliveira, Silva e Alencar (2022), realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, fundamentados em Soares (2008), Arroyo (2006), Souza (2006), Freire (1974), Canário (2008), Gatti e Barreto (2009) Vaillant (2005) e Oliveira (2012) em suas análises. Os autores destacaram que a preparação dos professores deve envolver pesquisa e intervenção na realidade escolar, compromisso político, valores éticos e morais, visando ao desenvolvimento integral, com ênfase em projetos que valorizem as necessidades da docência e promovam a qualidade do ensino.

Essa prática possibilita ao professor refletir, intervir e transformar o processo educativo na sala de aula e na educação brasileira. Considerar a práxis pedagógica deve ser uma ação coletiva, envolvendo toda a comunidade escolar. Essa colaboração, fundamentada nas experiências do cotidiano escolar, contribui para o trabalho docente e promove o aprimoramento da aprendizagem, além de favorecer, tanto o desenvolvimento profissional dos professores, quanto o progresso dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Conhecer as necessidades formativas dos professores da EJA é fator essencial para orientar a formação docente, e tem se caracterizado como recurso importante nas formações docentes. No âmbito dos artigos analisados, Silva e Gonçalves (2020)

[18]“Procedimento metodológico utilizado para conversar com estes profissionais e que nos possibilitou reconhecer inéditos-viáveis (Freire, 2002) propícios à formação continuada de professores da EJA” (Silva, 2020a, p. 2).

e Conceição e Santos (2023) abordam necessidades formativas na formação docente como objeto de estudo.

Embasados em Freire (2020/2019) e Pereira (2018), os estudos de Silva e Gonçalves (2020) investigaram a Educação de Jovens e Adultos a partir dos desejos e problemas apresentados pelos professores e, em Rodrigues e Esteves (1993), buscaram analisar o conceito de “necessidades” no contexto de formação de professor. Ao alinhar a formação continuada de professores às necessidades formativas, tornamos esse processo mais conectado à realidade dos educadores, uma vez que as demandas do contexto escolar, como dificuldades com alunos, adaptação do currículo, necessidades dos próprios professores, organização escolar e sistema educacional, influenciam diretamente o trabalho docente.

Para Conceição e Santos (2023), as necessidades formativas vão além do contexto da sala de aula, incluem a aquisição de conhecimentos complementares, voltados, sobretudo, para a perspectiva formativa de conceito, do sujeito cultural e histórico, para a formação de identidade, do conhecimento sobre a origem geográfica do estudante, base informacional dos vários aspectos e modelos da família brasileira e da busca da parceria familiar. Tais conhecimentos, segundo os autores, contribuem com os professores na elaboração dos planos de aula, contemplando metodologias diversificadas, considerando a aprendizagem dos estudantes e possibilitando metodologias que explorem a empatia e a afetividade.

Na vertente dos desafios da escolarização, Barbosa, Silva e Souza (2020) investigam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), identificando, na concepção dos professores, os desafios que se apresentam à modalidade no tempo presente e que influenciam no desenvolvimento dela. Além dos desafios do cotidiano escolar, incluímos a necessidade de confrontar os desafios no âmbito das políticas públicas, isso porque, segundo os autores, essas duas dimensões andam juntas e, por isso, devem “estar na agenda de todos aqueles que lutam por uma EJA de qualidade social” (Barbosa; Silva; Souza, 2020, p. 15). A pesquisa mostrou também a realidade do trabalho solitário dos docentes na EJA Ensino Médio. Segundo os autores, há poucos momentos de troca entre professores, além de limitações estruturais e escassez de recursos pedagógicos. Os autores defendem uma maior aproximação entre universidades e escolas para promover mais diálogo “[...] entre os conhecimentos prévios dos educandos, os saberes acadêmicos e os saberes escolares” (Barbosa; Silva; Souza, 2020, p. 12).

Os desafios na formação do professor também são apontados nos estudos de Maués e Baia Junior (2021), Souza Filho, Cassol e Amorim (2021) e Maciel *et al*. (2021). Nas últimas décadas, os desafios enfrentados pelos professores na EJA envolvem “[...] a heterogeneidade, a evasão, a juvenilização das turmas, a falta de materiais didáticos específicos, a baixa autoestima dos educandos, a rigidez institucional”. Em todas essas situações, os professores precisam buscar estratégias alternativas para ensinar; muitas vezes são criações pedagógicas próprias que os professores precisam articular diante das circunstâncias que surgem no cotidiano da sala de aula. Essa condição gera uma necessidade latente de práticas pedagógicas que agreguem valores e contemplem a variação etária vivida na sala de aula.

Portanto, as pesquisas mostram que há um conjunto de desafios, mas que é relevante trazer as discussões nas formações continuadas de professores, tendo em vista que os professores precisam se inteirar teoricamente e buscar estratégias que contemplem as necessidades que são recorrentes na EJA. Nessa perspectiva, Brum (2022) conclui em seus estudos que é necessário dedicar maior atenção ao processo de formação de professores, voltando esse processo para a prática pedagógica, especialmente para atender à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Silva (2020b) revelou uma prática pedagógica pouco eficaz do professor para a inclusão escolar na EJA, justificada pela insuficiência da formação docente aos professores dessa modalidade de ensino. Além disso, tratou sobre a falta de recursos pedagógicos para minimamente atender às necessidades a fim de realizar uma prática pedagógica concreta e inclusiva. Portanto, se faz necessário aprofundamento nas discussões na EJA que abordem “[...] não só o método, o recurso, mas também as questões de currículo, formação de professores e políticas públicas para realizar a inclusão dos alunos com deficiência sensorial na educação de jovens e adultos efetivamente” (Silva, 2020b, p. 230).

Outro ponto importante abrange as análises das pesquisas com foco na formação continuada e no ensino de disciplinas curriculares na EJA. Nesse contexto, a pesquisa de Ribeiro, Paula e Andrade (2020), ao analisar os principais resultados e considerações das teses e dissertações defendidas no Brasil de 1985 a 2015, cuja pesquisa foi voltada para a formação de professores que ensinam Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA), frisa a relevância da formação, tanto da inicial quanto da continuada, para essa área. No entanto, os autores constataram a falta de formação específica de professores para o ensino de Matemática e destacam,

sobretudo, o “descaso” e o “silenciamento” por parte dos cursos de formação inicial em relação a EJA, bem como o distanciamento entre universidades e escolas. Denuncia-se, portanto, a falta de “[...] compromisso, por parte das IES [Instituições de Ensino Superior], na formação ofertada, que vise a qualificar professores para atuar nessa modalidade de ensino” (Ribeiro; Paula; Andrade, 2020, p. 24).

No campo do ensino de Ciências e Biologia na EJA, os estudos de Lambach, Morais e Turmena (2023) e de Silva *et al*. (2022) também destacam a importância de considerar as diversas habilidades de ensino a serem estimuladas nos cursos de formação de professores para o melhor desenvolvimento da ação docente no contexto da escola.

Embora os autores reconheçam que seja possível identificar alguns avanços na oferta dessas disciplinas que discutem a EJA nos documentos legais e diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, as universidades ainda são pouco atuantes na formação de educadores para a EJA, apesar da sua importância nos debates educacionais. A formação específica em cursos de Pedagogia e especialização é rara, devido à ausência de estrutura no mercado de trabalho para essa área. Os professores da EJA geralmente trabalham à noite, o que ocasiona alta rotatividade e desperdício dos esforços de formação das redes de ensino ou dos próprios docentes.

Desta forma, ao reconhecerem o “silenciamento na formação inicial dos professores da EJA”, os autores atribuem ao “reflexo do projeto societário do capitalismo dependente”, tendo em vista que a formação de professores “se confunde com a da própria modalidade no Brasil”, ou seja, são características derivadas de “[...] metas modestas, políticas descontinuadas e fragmentadas, iniciativas focais e aligeiradas, a EJA traduz um projeto societário no qual a universalização da Educação Básica de qualidade para todos não é prioritária” (Lambach; Morais; Turmena, 2023, p. 261).

A formação continuada também está relacionada à tecnologia no contexto escolar. Nesse sentido, a pesquisa de Medeiros e Martins (2021), tem o objetivo de analisar a relação entre os pilares do Pensamento Computacional (PC) e o método Paulo Freire na formação de professores da EJA, considerando o desenvolvimento de práticas pedagógicas com o uso de tecnologia na EJA. Os autores partem do contexto do relato de experiência no curso de formação de professores da EJA, o qual foi desenvolvido durante o ensino remoto emergencial. Destacam aspectos que fazem parte dos resultados da pesquisa de Dissertação de Mestrado de Soraya Medeiros,

orientada pela professora Cibelle Martins (Medeiros; Martins, 2021). A pesquisa revelou que “[...] os professores desconhecem a temática e, consequentemente, apresentam dificuldades em reconhecer a importância do uso do PC na sala de aula [...]” , além disso, aponta “[...] determinada resistência por parte dos professores em integrar atividades relacionadas ao pensamento computacional em seus encargos e práticas de ensino correntes”.

E, nesse contexto, o estudo de Soek *et al*. (2020) também revela a existência de lacunas, desafios e possibilidades nesse processo do uso da tecnologia e formação de professores na EJA. Os autores afirmam que essa modalidade de ensino se constitui a partir das especificidades (conjunto de vivências e saberes) de seus sujeitos e que a prática pedagógica deve ser norteada por essas especificidades, cujo assunto tem estado bastante presente nas discussões e tem levantado questionamentos quanto às necessidades de aprimoramento das práticas pedagógicas, da formação docente com o uso de tecnologias e das políticas públicas.

Nessa perspectiva, os estudos de Sena, Oliveira e Oliveira (2023) sinalizaram a contribuição de uma mentoria com professores na formação de estudantes da EJA a partir do uso de tecnologias educacionais digitais. Os dados foram analisados a partir de quatro categorias: demandas formativas, oficinas formativas, mentoria e formação dos estudantes, assim, a pesquisa revelou que o principal desafio dos professores é que “[...] inserir tecnologias educacionais digitais em sua prática docente diz respeito à precariedade de acesso à internet, questões estruturais e manuseio com os recursos tecnológicos” (Sena; Oliveira; Oliveira, 2023, p. 8). Mas é preciso que os professores tenham condições de se apropriarem das tecnologias digitais e, assim, saber utilizá-las juntos aos estudantes. Desenvolver atividades e conhecer tecnologias para o desenvolvimento das aulas faz parte das atribuições do professor na atualidade.

Silva e Barbosa (2022), com objetivo de investigar as potencialidades e limites das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais no contexto da Pandemia (COVID-19), centraram seus estudos no campo da EJA, nos níveis Fundamental e Médio da rede estadual de educação do Rio de Janeiro e de oito redes municipais do mesmo estado. Os estudos revelaram que as dificuldades apresentadas pelos professores na utilização das tecnologias educacionais digitais e das plataformas transformam-se em motivações para que os professores superem alguns desafios. Portanto, para que ocorra um novo modelo para ativar a inclusão digital na EJA, serão

necessárias políticas públicas e comprometimento dos governantes. Oliveira *et al*. (2020), com base na pesquisa de Arroyo (2005), numa perspectiva social e política, pesquisa o Letramento Digital na formação continuada dos professores da EJA, explorando os conhecimentos prévios dos estudantes da EJA no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, os autores destacam o surgimento do Letramento Digital[19] e as exigências do uso das tecnologias para o ensino da língua materna.

Assim, com o advento das novas tecnologias na educação, os estudos revelam a necessidade da valorização da formação do professor no que diz respeito ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na prática pedagógica e o envolvimento da escola nesse processo, tendo em vista que exige dos professores cada vez mais conhecimentos acerca do Letramento Digital.

Outro estudo diz respeito a Santos, Lourenço e Lopes (2023), envolvendo a Educomunicação[20], sob uma perspectiva freiriana, com foco no diálogo para a formação de professores e interação na EJA. Assim, os autores destacam que a prática pode fortalecer o vínculo entre ensino e comunicação social, incentivando uma visão crítica dessas estruturas. O estudo enfatiza a importância da Educomunicação para tornar o aprendizado mais significativo ao integrar meios relevantes nas ações pedagógicas.

Segue nessa mesma direção, a investigação de Rodrigues (2021) quanto ao uso das tecnologias, abordando a questão das mídias interativas nas práticas pedagógicas para o ensino e a interação de conteúdos matemáticos na EJA, no contexto escolar ou fora dele. O estudo revelou a importância da utilização das ferramentas digitais de forma colaborativa, como o celular, computador, entre outras, e a contribuição dessas ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem na EJA.

O processo tecnológico e o uso de mídias digitais nas práticas pedagógicas voltadas à formação de professores na/da EJA requerem uma compreensão

[19]"Conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em múltiplos formatos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente" (Freitas, 2010, p. 339-340).

[20]"A Educomunicação não é uma disciplina escolar, mas antes pode ser entendida como um conjunto de ações que adotam os meios de comunicação para desenvolvimento de uma atitude crítica perante a miríade de estímulos visuais, sonoros a que são submetidos os estudantes" (Santos; Lourenço; Lopes, 2023, p. 18).

aprofundada dessas dinâmicas. Por um lado, reconhecemos que tais articulações são instrumentos relevantes para promover novas abordagens de ensino e aprendizagem, por outro, destacamos a importância de contar com profissionais devidamente qualificados, fator essencial para alcançar os objetivos educacionais nesse segmento.

Não se trata apenas de o professor saber ensinar, é necessário que tenha acesso a aperfeiçoamentos constantes, que subsidiam os conhecimentos teóricos/práticos, no campo sociocultural, tecnológico e mídias digitais, nas adequações de práticas de ensino, entre outros. Nessa perspectiva, acreditamos que o investimento e o acesso dos professores à formação inicial e continuada podem ser bons e grandes aliados no processo do saber e do fazer no contexto da EJA. Assim, o fazer não terá um cunho reprodutivo, mas criativo, ajustado aos perfis e interesses dos estudantes dessa modalidade (Freire, 2006).

A EJA ainda permanece pouco explorada em pesquisas, entretanto, aos poucos, os estudos realizados contribuem para ampliação da literatura científica na área da formação de professores na EJA, o que pode favorecer melhorias nas políticas educacionais para esse segmento.

As pesquisas revelam lacunas nos currículos das licenciaturas, sinalizando a necessidade de promover a elaboração ou revisão de propostas curriculares dos cursos de formação. Nesse contexto, os estágios foram identificados como espaços relevantes para a formação inicial dos futuros docentes (Soares, 2008).

Sendo a EJA caracterizada por um campo diverso, apresenta suas especificidades pelo público que a compõe (Silva, 2021; Arroyo, 2006). Assim, esse é um cenário que exige atenção especial na formação dos professores, tanto no campo da formação inicial, quanto na continuada. Caracteriza-se como uma questão carente de iniciativas ao atendimento das necessidades e expectativas dos professores em relação ao seu desenvolvimento profissional, sobretudo para atuar com as especificidades da EJA, e que precisam ser mais reconhecidos, valorizados e preparados para atuar na área.

Considerando que essas demandas emergentes sempre impactam diretamente no campo educacional e no papel do professor, é imprescindível ampliar as oportunidades de envolvimento dos professores nas discussões e decisões políticas, assim como uma efetiva participação nas reflexões teórico-práticas, enfatizando a prática educativa contextualizada ao cenário social atual. Essa

perspectiva contribui para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que frequentam essa modalidade de ensino.

3.2 Fases da carreira docente: professores iniciantes e experientes

Pesquisas surgem no âmbito das análises com ênfase nos aspectos da existência de diferentes fases da carreira docente, como, por exemplo, de Huberman (1998; 1999), Gonçalves (2009) e Ferreira (2014), como um processo que se constitui nas relações do trabalho docente, nas interações pessoais, sociais, nas experiências de vida individual e coletiva, na formação continuada, entre outros aspectos.

A esse respeito, tornamos imprescindível ampliar as discussões neste estudo à luz dessas literaturas anteriormente citadas, sob os aspectos dos diferentes critérios que permitem compreender fases, ciclos ou etapas da carreira profissional, cujos termos apresentam conotações similares utilizadas por diversos autores (Huberman, 1996; Ferreira, 2014; Gonçalves, 2009).

Segundo Huberman (2000, p. 38), o desenvolvimento da carreira profissional docente consiste em “[...] um processo e não em uma série de acontecimentos". E acrescenta: “Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”. O autor, ao definir o ciclo de vida profissional do professor, salienta que o desenvolvimento de uma carreira docente pode acontecer de forma tranquila para alguns professores, porém, para outros, pode ser diferente, uma vez que estão sujeitos a sentimentos de angústias, dúvidas e regressões. Logo, sinaliza o ciclo profissional docente como um processo complexo.

Para Gonçalves (2009, p. 26), a carreira profissional é construída pela vivência individual, coletiva e socialmente construída, às vezes, por fatores determinantes ou aleatórios, por isso, o autor assinala que “[...] o desenvolvimento da carreira docente não deve ser tomado num sentido determinístico [...]” devido às possibilidades que há nas alterações das etapas, fases ou modificações na estrutura da carreira.

O autor propõe cinco etapas da carreira docente assim especificadas: “O Início (um a quatro anos), Estabilidade (cinco a sete anos), Divergência (oito a 15 anos), Serenidade (15 a 25 anos) e Renovação do Interesse e Desencanto (25 a 40 anos)”. O autor caracteriza a fase 1 por uma “variação” entre a luta pela “sobrevivência”,

determinada pelo “choque do real”, e o entusiasmo da “descoberta” de um mundo profissional ainda idealizado (Gonçalves, 2009, p. 25).

A fase da Estabilidade é marcada pela confiança e “[...] a tomada de consciência de que se ‘é capaz’ de gerir o processo de ensino-aprendizagem, a satisfação pelo trabalho desenvolvido e um gosto pelo ensino, por vezes até então não pressentido” (Gonçalves, 2009, p. 26).

A fase seguinte é a fase da Divergência, marcada pelo “desequilíbrio”, divergindo (entre o positivo e o negativo), por um lado, empenhos, entusiasmo e valorização profissional, por outro, argumentos sobre “cansaço” e “saturação” da rotina de trabalho (Gonçalves, 2009, p. 26).

A fase da Serenidade é caracterizada pelo “distanciamento afetivo” e por uma capacidade de reflexão e ponderação, determinadas tanto por um processo de “reinteriorização”, como pela “experiência”. A etapa da finalização é caracterizada, por um lado, pelo cansaço, impaciência à espera da aposentadoria, por outro, pelo reinvestimento na profissão, interesse de renovação e desejos de “continuar a aprender coisas novas” (Gonçalves, 2009, p. 26).

Entretanto, para Ferreira (2014, p. 48), “[...] tanto o modelo de Hubermam quanto o de Gonçalves não se aplicam ao pensarmos numa carreira docente brasileira”, notadamente por se tratar de carreiras docentes pautadas numa realidade europeia.

Assim, Ferreira (2014, p. 48), apoiada nos estudos anteriores, aponta seis períodos da carreira docente em uma versão mais aproximada da realidade brasileira. Essa compreensão leva em conta o gênero, “que diferencia o tempo da carreira para homens e mulheres”, conforme as políticas públicas vigentes concernentes à carreira docente, bem como os dilemas[21] e vivências no contexto brasileiro, as quais influenciam no desenvolvimento da carreira docente.

Nesse aspecto, as Figuras 5 e 6 apresentam uma síntese desses períodos, considerando os moldes das experiências profissionais docentes da realidade brasileira, segundo o modelo proposto por Ferreira (2014).

[21] “Dilema é qualquer coisa que não tem uma resposta boa ou má. Não há uma resposta certa ou errada. É uma dúvida, uma hesitação. Dilemas são coisas que podem ser argumentadas num sentido e em outro, são decisões que só conseguimos ponderar através do conhecimento, mas também através dos nossos valores” (Nóvoa, 2007, p. 5).

Figura 5– Etapas da carreira feminina no Brasil: modelo Ferreira

Anos de experiência	Períodos
1-5	INICIAÇÃO
5-8	ESTABILIZAÇÃO
8-15	VARIAÇÃO (+ ou -)
15-18	EXAMINAÇÃO
18-20	SERENIDADE
20-25	FINALIZAÇÃO

Fonte: Ferreira (2014, p. 48).

Figura 6– Etapa da carreira masculina no Brasil: modelo Ferreira

Anos de experiência	Períodos
1-5	INICIAÇÃO
5-8	ESTABILIZAÇÃO
8-14	VARIAÇÃO (+ ou -)
14-22	EXAMINAÇÃO
22-25	SERENIDADE
25-30	FINALIZAÇÃO

Fonte: Ferreira (2014, p. 48).

Assim, segundo a autora, considerando as Figuras 5 e 6 com o modelo proposto por Ferreira (2014, p. 49) com base em uma realidade brasileira, na carreira docente, o primeiro período é nomeado de **iniciação** (trata-se do período de um a cinco anos, tanto para homens e mulheres) e “[...] é o período de entrada da carreira docente, em que os professores experimentam os primeiros impactos com a realidade [...]” e “[...] têm uma duração alocada de até 5 anos e apresenta características que não são fixas” (Ferreira, 2014, p. 64).

Diante disso, a autora faz um destaque, evidenciando que o início da carreira docente é o período de transição, tendo em vista que é a passagem de estudante para professor, e também um momento oportuno para diversas “aprendizagens na/da prática; de entusiasmos, euforia e choque com a realidade”. Entendemos que esse

impacto com a realidade é caracterizado por preocupações persistentes e excessivas, pois, segundo Tancredi (2009, p. 43), “[...] o professor novato percebe suas responsabilidades e conhece (mesmo que de maneira difusa) as expectativas que se têm a seu respeito”.

Então, é possível compreender que “[...] é na iniciação profissional que os professores percebem as contribuições dos cursos de formação inicial, dos diálogos, das leituras realizadas e também inicia o processo de percepção das lacunas do processo formativo” (Ferreira, 2021, p. 64). Nesse período de iniciação docente, “[...] o professor vai se modificando à medida em que sofre também as pressões externas e se mostra muito vulnerável ao mal-estar docente e ao abandono da profissão” (Ferreira, 2014, p. 49).

O segundo período é definido pela **estabilização** na carreira (cinco a oito anos, para homens e mulheres). Nesta fase, Ferreira (2014, p. 49) aponta que o professor(a) já se encontra mais familiarizado com a profissão, portanto, mais seguro para o exercício das ações pedagógicas para o ensino, isto é, “[...] já não é mais iniciante, é veterano e sua participação na escola é mais intensa, pois é ouvido e visto. Há uma maturidade pedagógica e flexibilidade, o professor adquiriu confiança e assumiu um estilo de ensino”.

Ainda com relação à carreira docente, o terceiro período é denominado por Ferreira (2014, p. 49) como **variação** (oito a 15 anos para mulheres e oito a 14 anos para homens), período em que o professor sofre variações “ora positivas, ora negativas” e apresenta diversificadas maneiras de desenvolver a prática docente e de se relacionar com os estudantes. Há ainda outros períodos, como o de **examinação** (15 a 18 anos para mulheres e 14 a 22 anos para homens), a **serenidade** (18 a 20 anos para mulheres e 22 a 25 anos para homens) e o período da **finalização**, que se estabelece entre 20 a 25 anos para mulheres e 25 a 30 para homens (Ferreira, 2014).

a) Início da carreira docente: professor iniciante

De acordo com Cruz, Farias e Habold (2020), Mizukami (2019), Tancredi (2009), Vaillant (2016), Vaillant e Garcia (2012; 2015), Marcelo (2010) e Tardif (2002), entre outros, o início da carreira docente é o período em que o estudante passa por mudanças, deixando de ser estudante para ser professor, ou seja, passa para o

exercício da prática, com exigências por mais habilidade e agilidade ao principiante,[22] em um período cada vez mais curto.

Por isso, vale destacar a importância da atenção a ser dada ao professor no início do exercício da docência, uma vez que:

> Em qualquer profissão, não há nada mais importante do que a forma como as novas gerações são acolhidas e socializadas. As políticas de formação devem apoiar os professores iniciantes ao longo de seus primeiros anos vitais na profissão com estruturas colaborativas para planejar aulas e orientação de colegas mais experientes. Essa fase de transição entre a preparação e a prática profissional é a mais decisiva na vida profissional docente e, no entanto, muitas vezes, é negligenciada, tanto pelas políticas quanto pela própria profissão e, como resultado, apresenta os maiores índices de abandono (Unesco, 2022, p. 84).

No contexto dessa discussão, Vaillant (2016), fundamentada em Vaillant e Garcia, entende que "[...] a docência é a única profissão em que os futuros profissionais estão expostos a um período mais longo de socialização prévia". Para a autora, esse processo se inicia antes mesmo dos estudos formais e perdura ao longo da vida.

Na perspectiva do *continuum*, Vaillant e Garcia (2012, p. 63) afirmam que "[...] a formação inicial do professor de níveis iniciais é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo". Assim, consideramos que o início da carreira docente faz parte de uma das etapas desse processo de formação, pois apresenta suas características próprias, o que a torna diferente das demais.

Na compreensão de Tancredi (2009, p. 41), o início da carreira docente acontece "[...] quando o professor ingressa nas escolas pela primeira vez para cumprir sua tarefa de ensinar". Por isso, a autora nomeia-o de o "[...] período de indução ou de iniciação profissional". Esse período apresenta, para vários autores, uma duração variável:

> Para uns, dura em média 3 anos, para outros 5, e outros consideram iniciação apenas o primeiro ano de exercício profissional. É certo, entretanto, que o primeiro ano se configura como o mais difícil, como um período de intensas aprendizagens e, ao mesmo tempo, de inúmeros dilemas, inseguranças, incertezas, conflitos (Tancredi, 2009, p. 43).

Por esse motivo, a autora assegura que os primeiros anos no exercício da docência são marcados por "características próprias". Isso se dá em função de uma

[22]"Existem múltiplas definições em relação ao que se conhece como docentes principiantes, desde que se entenda que o período de inserção esteja incluído ou não na formação inicial docente" (Vaillant; Garcia, 2012, p. 123).

nova responsabilidade, ou seja, o sujeito passa de aluno a professor, assumindo, então, um novo papel. Muitas vezes, acontece de o novo profissional tornar-se colega de seus ex-professores. Nessa nova realidade, o professor em início de carreira "precisa se socializar" no grupo de pares, na escola, conhecer as regras e propostas escolares, reconhecer, assumir e colocar em ação seu novo papel e suas novas responsabilidades (Tancredi, 2009, p. 44).

Para Vaillant e Garcia (2012, p. 123), "[...] a fase da inserção na docência pode durar vários anos, é o momento em que o professor novato tem que desenvolver sua identidade como docente e assumir um papel concreto dentro do contexto de uma escola específica".

No âmbito dessas discussões, são diferentes concepções quanto ao que condiz a um professor em início de carreira. Nesse aspecto, Tancredi (2009) revela que o contexto do início da carreira docente se torna relativamente suscetível à instabilidade do professor ao ensino, pois, segundo seu entendimento, "[...] um professor que tenha lecionado por 10 anos nas séries iniciais do ensino fundamental, por exemplo, pode se sentir iniciando a carreira quando assume a educação de crianças de 4 anos [...]", isso porque, segundo a mesma autora, o professor pode ser um conhecedor das normas, regras da escola, bons conhecimentos do que vai ensinar, interagir e compartilhar boas ideias com seus pares,

> [...] mas junto ao grupo específico de alunos precisa reaprender sobre as características do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças dessa faixa etária e seus interesses sobre o currículo, a seleção dos conteúdos, as atividades mais adequadas, o relacionamento com os responsáveis, entre outras inúmeras coisas (Tancredi, 2009, p. 43-44).

Por isso, para a autora, professores iniciantes são aqueles que "[...] em determinado tempo e por diferentes circunstâncias assumem responsabilidades de ensino de alguma forma diferentes daquelas que vinham desempenhando" (Tancredi, 2009, p. 43). Com isso, a autora defende que "[...] não são iniciantes apenas aqueles professores que têm menos de 5 anos de magistério, mas também os que começam a lecionar em níveis de ensino, séries, classes ou componentes curriculares diferentes daqueles" (Tancredi, 2009, p. 43).

Esse processo é também sustentado por Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 83) ao destacarem que ter ou não "[...] mais experiência não se relaciona diretamente com mais anos de prática ou com melhores práticas —, competências profissionais distintas e demandas formativas específicas [...]", mas pode favorecer a construção

de conhecimentos e saberes situados a partir das vivências e realidades dos professores.

Logo, há uma diferenciação entre professor iniciante e o ingressante, cuja distinção, segundo Cruz, Farias e Hobold (2020), é imprescindível compreender, pois, para as autoras,

> [...] mesmo apresentando conotações diferentes, os termos supracitados não estão dissociados, mantendo uma articulação que lhes confere especificidade e a qual está diretamente relacionada a uma etapa de formação fulcral para o desenvolvimento profissional dos professores: o início do exercício da docência (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 3).

Para Vaillant e Garcia (2012), a inserção profissional refere-se à entrada ou ao início na vida profissional docente. Para eles, "[...] a fase da inserção na docência pode durar vários anos, é o momento em que o professor novato tem que desenvolver sua identidade como docente e assumir um papel concreto dentro do contexto de uma escola específica" (Vaillant; Garcia, 2012, p. 123).

Assim, a entrada na carreira ou o início da vida profissional é considerada por Garcia (1999b, p. 115) como a fase do "aprender a ensinar". Para o autor, torna-se primordial adaptar-se "[...] ao meio onde tem de exercer a sua função, para compreender as necessidades que apresenta e poder responder [...]" apropriadamente às condições determinadas. Além disso, a aprendizagem da docência

> [...] representa um *continuum* profissional, de investimento individual e coletivo, que acompanha o professor ao longo da vida. Esse *continuum* permeia a trajetória do professor, que tem na etapa da formação inicial e, especialmente, no momento da inserção na carreira o esteio de seu desenvolvimento profissional" (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 3).

Desse modo, o professor iniciante, segundo Cruz, Farias e Hobold (2020), tende a investir muito mais energia, tempo e concentração para resolver problemas peculiares ao seu trabalho, pois seu repertório de conhecimento experiencial ainda é limitado, o que o faz vivenciar uma sobrecarga cognitiva, afetiva e emocional diante do que precisa aprender. E é nesse movimento de crescimento, de reelaboração de seu repertório de conhecimento profissional, que ele amplia e consolida sua compreensão e práticas sobre seu trabalho e suas especificidades (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 5).

É importante salientar que, no âmbito dessas discussões, Lima *et al*. (2007) destacam que o início da docência é o período em que todos passam por esse

processo, alguns conseguem vivenciar de forma mais tranquila, outros nem tanto; é um período de passagem de estudante a professor e que implica em aprendizados intensos, pois é durante os primeiros anos de inserção na docência que o professor busca incorporar, compreender e se integrar de maneira mais densa à cultura docente, à cultura escolar e a se familiarizar com os códigos e normas da profissão. Um tempo, portanto, decisivo na história profissional do professor e com repercussões determinantes no seu futuro e na sua relação com o trabalho (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 3).

Por outro lado, professores ingressantes, segundo Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 5), se encontram em inserção profissional em função "[...] do ingresso em uma nova instituição, não são professores que se encontram vivenciando suas primeiras experiências no exercício da docência, traço que efetivamente os diferencia dos professores iniciantes, tal como já caracterizado".

Alguns estudos, como os de Garcia (1999b) e Lima (2006), salientam que o professor ingressante mesmo trazendo em suas bagagens experiências e saberes mais estabelecidos, ao iniciar em novos trabalhos, tende a vivenciar o processo de inserção profissional.

É salutar ressaltar que professores ingressantes são

> [...] aqueles que estão em ingresso nas escolas, redes e sistemas de ensino da Educação Básica e Superior, pública, privada ou comunitária, sem se encontrarem, necessariamente, nos primeiros anos de docência na carreira. Nesse sentido, o professor iniciante ou principiante é um ingressante, mas nem todo professor ingressante é um iniciante (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 6).

Tancredi (2009, p. 44) assinala que "[...] os professores iniciantes, ao se inserirem na escola, começam a desenvolver então outro tipo de conhecimento, o conhecimento prático [...]", cuja origem é proveniente da experiência da relação cotidiana no contexto escolar,

> [...] o conhecimento prático, advindo e construído no contato com os alunos ao ensinarem os conteúdos e com os pares, ao compartilharem conhecimentos e práticas. Esse conhecimento prático não pode ser ensinado diretamente, mas pode ser aprendido pela experiência direta, pela observação crítica e analisando a própria experiência como aluno e como professor (Tancredi, 2009, p. 44).

Com isso, compreendemos a formação inicial do professor para além do processo formal nos espaços das instituições formadoras. Nesse aspecto, Sarti (2009) ressalta que:

> A formação de um novo professor requer sua iniciação em representações, saberes e fazeres que constituem a cultura pedagógica e estruturam a prática docente cotidiana. Essa iniciação corresponde a um longo e contínuo processo de socialização profissional que excede os limites das aprendizagens que as instâncias responsáveis pela formação inicial de professores são capazes de oferecer aos estudantes. De sua parte, a continuidade da formação docente implica considerar trajetórias, experiências e projetos relacionados ao ensino que são forjados e socializados no trabalho cotidiano dos professores (Sarti, 2009, p. 134).

Desse modo, podemos concluir que “transformar-se em docente é um longo processo” e, nesse contexto, o início da docência é uma etapa complexa, mas essencial, “[...] tendo em vista que é um momento importante na trajetória do docente que se refere à aquisição de um adequado conhecimento e competência profissional em um breve período de tempo e, em geral, na maior das solidões” (Vaillant ; Garcia, 2012, p. 125).

Esse é também um ponto de vista realçado por Reali *et al*. (2008, p. 83) ao apontar que “[...] muitas vezes, essa é uma fase marcadamente solitária, em que a imitação acrítica de outros professores prepondera e a transferência dos conhecimentos teóricos adquiridos anteriormente para a prática é difícil”.

Além disso, para Reali, Tancredi e Mizukami (2008), apoiadas nas ideias de Grossman, Thompson e Valencia:

> Professores em início de carreira caracterizam-se pela energia positiva, a esperança — às vezes marcada por fantasias românticas sobre seu papel — o otimismo. Simultaneamente, vivenciam uma rede de desafios e demandas que têm impacto sobre suas crenças sobre como devem atuar. O conjunto de demandas e desafios pode minar as energias dos iniciantes e converter o otimismo em desânimo e desesperança. Este costuma ser um período caracterizado pela incerteza, dúvida e tensão — além de se configurar também como um período de aprendizagens intensas em contextos pouco conhecidos e cujas tarefas principais são a construção de conhecimentos profissionais e a manutenção de equilíbrio emocional. Aparentemente as primeiras experiências marcam (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008, p. 83).

De acordo com Tancredi (2009), os desafios encontrados no decorrer do início do exercício da docência propiciam o aperfeiçoamento de conhecimentos ao professor, pois, segundo a autora:

> Os professores vão aos poucos se tornando mais confiantes e realizando um bom ensino, com menos ansiedade. Os dilemas não desaparecem, mas podem ser mais facilmente superados via ampliação do repertório de saberes e práticas que vão acumulando e os conhecimentos adquiridos em variadas fontes, que possibilitam atender, com mais facilidade, aos interesses e necessidades dos alunos em geral e de alunos em específico (destaque, aqui, para aspectos e questões relacionadas a multiculturalismo, inclusão, gênero, religiosidade, níveis de aprendizagem, entre outros). A tendência é que os

> professores se tornem, então, mais autônomos para buscar alternativas, se relacionem melhor com os colegas, se envolvam mais com os projetos escolares e se disponham a empreender inovações (Tancredi, 2019, p. 45-46).

Logo, compreende-se que o processo de evolução da carreira profissional docente perpassa por um caminho construído não de forma linear, mas imbricado de experiências escolares, individuais, coletivas, sejam do início da carreira docente, da formação acadêmica ou até a aposentadoria. O próximo tópico é delineado pela continuidade das discussões acerca desse assunto, mais especificamente relacionado ao professor experiente.

b) Professor experiente

Os estudos sobre as fases da carreira docente possibilitam analisar a trajetória de vida profissional do professor, de acordo com as características específicas em cada etapa do exercício da docência e, no que diz respeito aos professores experientes, Mizukami, Reali e Tancredi (2010) os definem como aqueles que apresentam características peculiares, pois

> [...] prestam informações gerais, localizam/sugerem materiais, orientam sobre práticas e construção de soluções aos problemas vivenciados pelos iniciantes, partilham experiências via o estabelecimento e manutenção de interações qualitativamente significativas. Devido à experiência, atuam apoiando-se em estruturas diferentes e mais complexas que os iniciantes, e exercem um controle voluntário e estratégico sobre o processo ensino-aprendizagem (Mizukami; Reali; Tancredi, 2010, p. 4).

Em um estudo de tese de doutoramento desenvolvido por Pereira (2021), com a participação de professores acima de 10 anos de experiência na docência, investigou-se como esses professores “[...] compreendem seu desenvolvimento profissional, e por quais caminhos investem na formação contínua”. O estudo, então, revelou resultados importantes, destacando que o professor experiente “[...] tende a apresentar algumas características e comportamentos que influem na forma como lidam com o ensino, os problemas e desafios da educação” (Pereira, 2021, p. 45).

O autor ressalta, ainda, que o professor experiente

> [...] é uma pessoa e um profissional repleto de sentimentos diversos, que foi se constituindo e se transformando ao longo da história com base nas experiências de vida e profissionais, nas inter-relações sociais, culturais e nos investimentos em estudos (Pereira, 2021, p. 45).

Além disso, Pereira (2021) evidenciou, em seus estudos, que o professor experiente

> [...] não é um profissional que apenas caminha para o final da carreira, mas que continua suas lutas e constantes buscas para melhor viver, ser e agir. São profissionais que exercem sua função com todas as adversidades, assumem os muitos papéis que a sociedade e o ofício lhe impõem e que, em meio a tudo isso, encontram momentos para investir em seu desenvolvimento profissional (Pereira, 2021, p. 227).

Nessa perspectiva, a experiência da docência oportuniza construir "conhecimentos situados" que são, segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 84), "[...] desenvolvido[s] em função dos contextos de atuação e [...] acessado[s] e utilizado[s] como ferramentas de solução para os problemas".

É pertinente pensar o professor experiente como um sujeito que soma, instiga, interfere, ensina e aprende com a prática, socializando-a por diversos espaços de convivência em sua vida. Assim, tais vivências favorecem efetivamente o seu desenvolvimento profissional. Por isso, "[...] os professores experientes possivelmente detêm uma quantidade maior de conhecimentos de diferentes naturezas, o que favorece um quadro de referências mais amplo para lidar com as demandas do ensino" (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008, p. 83).

Normalmente, na educação, ao se tratar de professor experiente, a concepção é que, com o tempo, ele desenvolve estratégias que contribuem na resolução dos problemas, típicos do contexto escolar. Por isso, a definição de professor experiente como um "sobrevivente", levantada por Tardif e Lessard (2014, p. 51), pode ser a mais acertada pois, para esses autores, o professor experiente acaba sendo "[...] um pouco como um artesão, diante dos diversos problemas concretos, ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício".

Tendo em vista o favorecimento das experiências da docência na construção e aperfeiçoamento do conhecimento do professor, as autoras Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 84), apoiadas em Borco, ressaltam que "[...] os professores devem aprender como aprender com a prática, uma vez que o ensino requer improvisação, conjecturas, experimentação". Nessa perspectiva, segundo as autoras,

> As aprendizagens centradas nas práticas não necessitam ser em tempo real: os professores podem utilizar materiais instrucionais voltados para a aprendizagem e o desenvolvimento da docência, como casos escritos e multimídias, observações de situações de ensino e exemplos de tarefas de alunos. Os materiais devem permitir que os professores indaguem sobre práticas e analisem o próprio ensino ou o de outros professores (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008, p. 84).

Tancredi (2009, p. 26) acrescenta que “[...] conjugar conhecimentos teóricos e situações práticas, é a chave para o desenvolvimento profissional em todas as fases da carreira”. Dada a dinâmica da compreensão da carreira profissional de professores, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional se desenvolvem de forma contínua, em todas as fases.

No âmbito dessas considerações, nos itens seguintes, traremos a abordagem mais detalhada das discussões desses conceitos.

3.3 Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional da Docência: aprendendo a ser professor

Nas últimas décadas, a literatura educacional vem dando destaque ao crescimento na visibilidade da formação de professores, apontando para a importância das discussões acerca do processo do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). O DPD se constitui sob o prisma da aprendizagem da docência como um contínuo, compreendendo o ser professor como um movimento que se baseia em experiências ao longo da vida. Tais temáticas têm sido relevantes e constantemente discutidas nas pesquisas educacionais (Ferreira, 2021; Gatti *et al.*, 2019; Vaillant, 2014; 2016; 2019; Vaillant; Garcia, 2012; 2015; Marcelo, 2009; 2010; Tancredi, 2009; Mizukami, 2005; 2006; Reali *et al*., 2008; Shulman, 2005), abordando também mudanças de perspectiva no panorama atual, no sentido de compreender que o trabalho docente “tem dado origem a novas formas de pensar a formação e a profissão” (Gatti *et al.*, 2019, p. 180).

Segundo Vaillant (2016), diversos são os termos utilizados ao abordar “[...] os processos de aprendizagem dos professores ao longo da sua vida profissional”. Para a autora, “a expressão desenvolvimento profissional de professores” adquire outros termos correlatos frequentemente utilizados, como “[...] educação continuada, treinamento em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, retreinamento ou reciclagem” (Vaillant, 2016, p. 9-10).

Contudo, a autora, fundamentada nos estudos de Vaillant e Garcia, aponta que a “noção de desenvolvimento profissional [...] é a que melhor se adapta à concepção do professor como profissional docente”. Além disso, elucida-se o conceito de desenvolvimento, cujo significado “[...] tem uma conotação de evolução e

continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento docente" (Vaillant, 2016, p. 10).

Portanto, pressupõe-se que o desenvolvimento profissional ocorre a partir de

> [...] uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (Marcelo, 2009, p. 7).

Para o autor, o processo do desenvolvimento profissional docente "pode ser individual ou coletivo", mas ressalta "[...] que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais" (Marcelo, 2009, p. 10).

O DPD é um processo contínuo que envolve as crenças, os conhecimentos, as fases da carreira, as condições de trabalho, as aprendizagens prévias à formação, o currículo, o ensino, as políticas públicas, a escola, os processos reflexivos individuais e coletivos, a formação inicial e continuada, ou seja, "há muitos elementos que compõem o DPD e a formação docente é um deles" (Ferreira, 2021, p. 65).

Por isso, o desenvolvimento profissional pode ser entendido como um processo, pois

> [...] deve ser parte de uma continuidade que começa com a formação inicial de professores e experiências de campo supervisionadas, seguidas de iniciação, orientação e desenvolvimento profissional em serviço regularmente. A progressão efetiva ao longo de uma carreira precisa estar conectada a um desenvolvimento profissional contínuo significativo, focado e vinculado às atividades diárias dos professores e de fácil integração na prática profissional (Unesco, 2022, p. 85).

A partir dessas reflexões, é válido afirmar que o DPD vai além da formação docente, ou seja, a formação docente é apenas um elemento que envolve todo o processo desde a formação inicial do professor, a formação continuada em seus diversos modelos e a construção da própria identidade profissional.

Diversas são as pesquisas que apontam a formação de professores como um processo contínuo, cujas aprendizagens da docência têm seu início muito antes da preparação formal: Garcia (1999), Marcelo (2009), Mizukami *et al*. (2002), Tancredi (2009), Vaillant (2012) e Reali, Tancredi e Mizukami (2008).

Tancredi (2009) ressalta que, mesmo quando ainda éramos alunos da Educação Infantil, nível Médio e Superior, também no processo dos cursos de formação inicial, em todos esses momentos,

> [...] aprendemos uma imagem, um modelo de ser professor e ensinar. Entretanto, a intencionalidade dessa análise retrospectiva é agora diferente, pois o objeto de estudo também o é (a docência e sua aprendizagem), assim como somos, nós mesmos, diferentes (Tancredi, 2009, p. 42).

A docência, segundo Tancredi (2009), passa por várias etapas, e em cada uma delas as necessidades formativas dos professores são manifestadas de formas diferentes, tendo em vista que suas vivências são marcadas por experiências diversas, portanto, conhecimentos diferentes.

Vaillant (2016), apoiada nos estudos de Vaillant e Garcia (2012; 2015), aponta quatro etapas do Desenvolvimento Profissional Docente, cujo processo é essencial para o fortalecimento da profissão docente, dentre elas “as etapas anteriores, dos candidatos a professores”; “[...] formação inicial em instituição específica; a iniciação marcada pelos primeiros anos de exercício profissional; a formação contínua”. Conforme a autora, a etapa anterior refere-se à trajetória de vida estudantil e “que costuma deixar marcas fortes na memória e na biografia das pessoas”. A segunda etapa, igualmente importante no processo de preparação do futuro professor, costuma ser “[...] marcada pela formação inicial de professores, que é a porta de entrada para preparação do futuro profissional” (Vaillant, 2016, p. 9).

A terceira etapa, ou seja, a etapa de inserção, refere-se “à iniciação marcada pelos primeiros anos de exercício profissional” (Vaillant, 2016, p. 10), um “[...] período de transição entre a formação inicial do professor e sua incorporação ao mundo do trabalho como profissional plenamente qualificado”. Para a autora, no decorrer deste período, “[...] os professores não estão totalmente preparados e normalmente são considerados novatos ou iniciantes” (Vaillant, 2016, p. 10). A “[...] quarta etapa do processo de aprender a ensinar é marcada pela formação de professores em serviço” (Vaillant, 2016, p. 12).

A formação de professores em serviço pode ser considerada como “[...] um processo que pode ser individual ou coletivo, operando por meio de uma variedade de experiências, tanto formais quanto informais, contextualizadas nas escolas [...]” (Vaillant, 2016, p. 12), cujo período é fundamental para o desenvolvimento dos futuros professores.

Quanto à formação continuada de professores, Vaillant (2016), fundamentada em Vaillant e Garcia, assinala que:

> A formação contínua de professores tem a ver com aprendizagem; tem a ver com o trabalho; tem a ver com uma jornada; inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática; tem a ver com a formação de professores; e tem a ver com pessoas, não com programas (Vaillant, 2016, p. 12).

Segundo Souza e Anunciato (2019), para melhor propiciar o desenvolvimento profissional docente aos professores, é importante levar em conta

> [...] formações que atendam às características específicas de cada fase da carreira e dos contextos de atuação é fundamental para propiciar o desenvolvimento profissional docente, pois pode possibilitar que o professor se envolva em processos reflexivos mais específicos e, assim, analise sua prática e articule conhecimentos teóricos aos seus cenários de atuação. No entanto, isso não significa propor momentos formativos segregados (Souza; Anunciato, 2019, p. 1093).

Nesse processo, os professores adquirem novas aprendizagens, aperfeiçoam os conhecimentos e superam desafios. Logo, pode-se dizer que em todas as etapas aprendemos sobre ser professor, tendo em vista que a aprendizagem e o Desenvolvimento Profissional Docente ocorrem em um processo de acontecimentos diversificados, sujeito a descontinuidades, pausas e rupturas na carreira, mas que favorecem a capacidade de evoluir pessoal e profissionalmente.

Hobold (2018), apoiado nos estudos de Oliveira-Formosinho, considera cinco modelos de desenvolvimento profissional dos professores: a) Modelo de desenvolvimento profissional autônomo; b) Modelo de desenvolvimento profissional baseado nos processos de observação/supervisão e apoio profissional mútuo; c) Modelo de desenvolvimento profissional no desenvolvimento curricular e/ou organizacional ou baseado em projetos; d) Modelo de desenvolvimento profissional por meio de cursos de formação; e) Modelo de desenvolvimento profissional por meio da investigação para a ação. Para Hobold (2018, p. 434): “Esses modelos podem contribuir para conhecerem-se os diferentes modos de aprendizagem da docência em seus processos formativos”.

Tancredi (2009, p. 15) destaca que “[...] aprende-se a ser professor durante o período que antecede a escolha profissional, quando ainda se é aluno e se constrói uma imagem idealizada do que é ser professor, por só se perceber o lado mais visível da profissão [...]”. Contudo, à medida que se iniciam os estudos, seja em cursos

básicos ou mesmo ao iniciar a docência, entendemos que não se corresponde ao que foi anteriormente concebido, pois o movimento, a mudança constante

> [...] da realidade nem sempre vai ao encontro das expectativas do iniciante. Além disso, ele passa a compreender que, na prática, a teoria de que dispõe para ensinar não se aplica diretamente. É preciso transformar a teoria em prática e a prática em teoria (Tancredi, 2009, p. 16).

No entendimento de Tancredi (2009), o professor iniciante vai percebendo que "precisa continuar sua formação para dar conta de tantas exigências". Por isso, é válido afirmar que o professor apreende o conhecimento necessário de ser professor à medida que evolui nas vivências "[...] ao longo da carreira (e da vida), passando por todas as etapas, até tornar-se a aposentadoria um ponto próximo". Com base na autora, dentre essas etapas, é possível apontar a "[...] complexidade da profissão, fases da carreira, relação teoria e prática, compromisso com os alunos e a escola e outras expressões que procuram sumarizar o que é ensinar e ser professor" (Tancredi, 2009, p. 16-17).

Na pesquisa de Ferreira (2021), realizada com professores do campo em início de carreira, constatamos que foram apontados alguns componentes importantes que perpassam o DPD, como "[...] socialização profissional, o planejamento da prática e a escola como espaço de construção da docência [...]", e que foram "[...] marcando o processo formativo dos professores, pois, ao mesmo tempo em que revelavam aspectos da profissão docente, revelavam a vida pessoal e o cotidiano em torno dela" (Ferreira, 2021, p. 75).

A aprendizagem da docência foi, aos poucos, "[...] sendo desvelada nos saberes que vinham construindo e mobilizando e nas relações que realizavam dos diferentes conhecimentos para aprenderem o ofício profissional e revelando modos peculiares de ser professores". Portanto, assinala "[...] o cotidiano como lugar de desenvolvimento profissional, pois o ser professor se faz nesse processo que envolve as diversas relações" (Ferreira, 2021, p. 75).

Essas relações da docência conferem complexidades bastantes presentes, dentre elas "[...] a distinção, muito pertinente, que hoje se faz entre adquirir os conhecimentos e habilidades necessárias para ensinar e para tornar-se professor" (Tancredi, 2009, p. 15). A autora destaca ainda que:

> Aprender a ensinar envolve adquirir conhecimentos profissionais relacionados ao nível de ensino e às disciplinas/componentes curriculares pelos quais um professor se responsabiliza. Tornar-se professor é mais do

> que isso, pois envolve assumir as responsabilidades que emergem da prática profissional numa determinada instituição educativa, ou seja, comprometer-se com uma escola e seu contexto. Ser professor não cessa quando as aulas terminam; exige participação na escola e colaboração com os pares, exige assumir uma atitude proativa frente aos estudantes, às diferentes classes em que atua, aos projetos pedagógicos das escolas. Um professor não pode ser passivo e se acomodar à realidade existente; precisa envolver-se na proposição de caminhos que levem à superação das possíveis dificuldades que alunos, professores e escolas enfrentam cotidianamente (Tancredi, 2009, p. 16).

É preciso compreender que os conhecimentos necessários para ensinar encontram-se na base dos propósitos tomados pelo professor, uma vez que, diante de suas decisões, seus conhecimentos são colocados em prática "[...] de forma pessoal e essa tarefa não pode ser ensinada diretamente, embora possa ser aprendida em/de diferentes fontes" (Tancredi, 2009, p. 24).

Podemos concluir que a aprendizagem do professor pode ocorrer por diversas formas, através de formação, nos grupos de estudos em colaboração com os pares, nas reflexões das suas próprias práticas, entre outras situações do contexto intra/extraescolar.

Para Gatti *et al.* (2019), o professor é compreendido como um ser social, que deve ser concebido como uma pessoa que tem experiências e características particulares passíveis de influenciar a sua própria prática. Por isso, é preciso entender a docência como uma prática reflexiva, tendo o reconhecimento de que a formação docente acontece de forma contínua.

A reflexão sobre a ação pedagógica é considerada por Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 81) como estratégia apropriada para a formação continuada de professores que, segundo as autoras, "deve ocorrer no local de trabalho, com os pares, embora não deva se limitar a ele". Fundamentadas nos estudos de Hatton e Smith (1995), as autoras reforçam esse entendimento acerca da reflexão em contexto coletivo,

> [...] reflexão é vista por nós, com base em Hatton e Smith (1995), como um processo cognitivo ativo e deliberado que envolve sequências de ideias inter-relacionadas que levam em consideração experiências, crenças e conhecimentos tácitos e teóricos. É geralmente endereçada para a solução de problemas práticos e envolve a dúvida e a perplexidade. Esse processo reflexivo, que se sustenta no conceito introduzido por Dewey, deve ocorrer em comunidade, em interação com os outros e, segundo Rodgers (2006), abrange quatro fases: a experiência, a descrição, a análise e a ação inteligente (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008, p. 81).

Tanto a reflexão quanto a pesquisa têm sido apontadas nas literaturas como elementos fundamentais “[...] para professores compreenderem melhor seus próprios conhecimentos, concepções e valores, para olharem de forma mais crítica a própria prática e para se disporem a alterá-la, tendo em vista aprendizagens mais profundas e significativas dos alunos [...]”, assim, “[...] um professor reflexivo tem como característica estar sempre levantando questões sobre o seu trabalho e buscando as melhores respostas para elas” (Tancredi, 2009, p. 17-18).

A reflexão do professor deve ser intencional e estar pautada no contexto da sua prática, bem como em tantas outras situações, como na aprendizagem dos alunos, nos acontecimentos na escola como um todo. Além disso, deve estar atento às políticas educacionais e suas implementações, à inovação de conhecimentos, às demandas dos alunos, enfim, a tudo aquilo que perpassa o contexto do cotidiano escolar (Tancredi, 2009).

Desse modo, “[....] o professor é concebido como um produtor de saberes em constante processo de evolução e aperfeiçoamento de sua prática [...]” (Gatti *et al*., 2019, p. 184). Logo, considera-se relevante a consolidação desses saberes no aperfeiçoamento da profissão docente.

Os saberes, segundo Tardif (2002), são oriundos de fontes diversificadas, por isso afirma que

> [...] os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto plurais, compósitos, heterogêneos, trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, a qual pode supor também que sejam de natureza diferente (Tardif, 2002, p. 61).

De acordo com Marcelo (2009, p. 8), a profissão docente é considerada como uma “profissão do conhecimento”. E, nesta vertente, o autor afirma que “[...] o conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos”.

Portanto, o DPD “[...] é uma construção na/para a docência que carrega em seu âmago perspectivas de uma construção, que tende, além de outros, ser baseada na prática” (Ferreira, 2021, p. 60-61). Nessa perspectiva, reafirma-se a dimensão do processo da formação docente e o envolvimento fundamental da dedicação de grupos de estudos, a articulação e a colaboração entre universidades, pesquisadores, escolas e planejamentos, de modo a oportunizar mudanças eficazes nas práticas

individuais e coletivas desses profissionais, especialmente quanto aos conhecimentos profissionais necessários à docência (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008).

Tancredi (2009) afirma também que, no âmbito da docência, deve haver “a troca entre os pares”, pois ajuda os professores a verem outros aspectos de uma situação, a colaborarem com a formação de outros professores, a cumprirem as propostas definidas junto com a comunidade escolar, evitando o “isolamento”, o “estresse profissional” e, consequentemente, o “abandono da profissão”. Além disso, “ajuda a própria escola a refletir sobre si mesma e mudar” (Tancredi, 2009, p. 18-19).

É importante compreender que a docência não deve ser praticada de forma solitária, pois, para Tancredi (2009, p. 28), o professor “[...] não aprende sozinho, pois a docência, embora tenha em certo sentido um caráter individual, exige aprendizagem coletiva”.

Os diferentes conhecimentos e experiências, no decorrer da profissão, oportunizam mudanças, aperfeiçoamentos constantes para ensinar e aprender. Portanto, torna-se propício ao professor um contínuo desenvolvimento da profissão, encontrando-se, na formação profissional, possibilidades diversas, trocas de experiências, diálogos e, dessa forma, diferentes interações e aprendizagens (Oliveira *et al*., 2016; Costa; Coelho, 2020; Ferreira, 2021).

A necessidade do reconhecimento da profissão docente é também apontada no relatório da Unesco (2022), onde assinala-se que:

> A profissão docente, como outras, está associada a uma base de conhecimento. O saber profissional da docência requer processos de integração e socialização que envolvem instituições de formação inicial de professores, escolas e professores experientes. Essa conexão é ainda mais importante se considerarmos as mudanças nas circunstâncias, contextos, ambientes de aprendizagem, bem como a diversidade de estudantes na educação do século XXI. Novos desafios exigem a colaboração entre gerações docentes. Nada pode ajudar mais a enfrentar os desafios do futuro do que essa capacidade dos professores de apoiarem uns aos outros como uma comunidade de colegas de confiança (Unesco, 2022, p. 84).

Torna-se importante considerar uma perspectiva mais ampliada acerca da construção da aprendizagem e do Desenvolvimento Profissional Docente, que vai além do que está posto, visto que não se limitam a espaços educativos formais e tradicionais (Oliveira; Gama, 2014).

Por entender que a aprendizagem docente ocorre de forma contínua em diferentes espaços de formação, Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 82) afirmam que “[...] os professores aprendem ensinando e aprendem com outros professores.

Aprendem ainda via processos de observação vivenciados ao longo de suas vidas enquanto estudantes".

Com as mudanças sociais ocorridas nos últimos anos, mudou-se também a tarefa de ensinar. Fato é que, frente a esta nova realidade, "a escola precisa envolver-se com a mudança que permeia a própria sociedade", considerando que "[...] os alunos precisam estar preparados para viver e atuar nela e passam na escola a maior parte de sua infância e juventude; muitos adultos ainda a frequentam ou a ela retornam para complementar sua formação" (Tancredi, 2009, p. 11).

A necessidade de uma nova forma de ensinar, segundo Tancredi (2009), coloca em pauta algumas questões que carecem de reflexões,

> [...] o que realmente um professor precisa saber? O que precisa saber fazer? Qual é a fonte de conhecimento para a docência? Como e com quem os professores aprendem? Como enfrentam as mudanças sociais, políticas e educacionais que ocorrem no decorrer do tempo, na sociedade e nas escolas? (Tancredi, 2009, p. 12).

O exercício da docência envolve aspectos complexos e, no entendimento de Tancredi (2009, p. 15), exige compreender "[...] a distinção, muito pertinente, que hoje se faz entre adquirir os conhecimentos e habilidades necessárias para ensinar e para tornar-se professor".

Tancredi (2009, p. 15) expõe a diferenciação entre aprender a ensinar e ser professor. Diante disso, afirma que "[...] aprender a ensinar envolve adquirir conhecimentos profissionais relacionados ao nível de ensino e às disciplinas/componentes curriculares pelos quais um professor se responsabiliza [...]", já o processo de "tornar-se professor" vai muito além, "[...] pois envolve assumir as responsabilidades que emergem da prática profissional numa determinada instituição educativa, ou seja, comprometer-se com uma escola e seu contexto [...]" (Tancredi, 2009, p. 15), abrangendo não apenas os exercícios da função em sala de aula, mas também com a comunidade escolar/social envolvida.

No processo de aprender a ensinar, soma-se também as características das situações imprevisíveis das práticas do dia a dia, que necessitam de decisões acertadas, pois:

> Aprender a ensinar envolve conhecimentos profissionais, mas envolve também questões pessoais que influenciam fortemente as práticas e como o professor se empenha e se compromete com as aprendizagens dos alunos. Aprender a ser professor é um tanto mais complexo, vai um pouco além do aprender a ensinar, pois envolve atuar em um contexto específico, com projetos específicos e num grupo de pessoas que compartilham (ao menos

> deveriam compartilhar) objetivos e um projeto de escola (Tancredi, 2009, p. 24).

Outros aspectos são considerados nas discussões acerca dos processos de aprendizagem profissional da docência, tendo em vista que são cada vez mais presentes nas pesquisas, de Shulman (1987), Mizukami (2004), Reali, Tancredi e Mizukami (2008), entre outros.

Shulman (2014) desenvolveu um estudo sobre como os professores iniciantes aprendem a ensinar e uma tentativa de desenvolver um conselho nacional de ensino. Explorou casos de professores experientes e professores novatos, revelando "[...] o conhecimento, a compreensão e as habilidades que os principiantes exibem com hesitação, mas às vezes, magistralmente, aparecem com facilidade no especialista" (Shulman, 2014, p. 201).

Ao explorar o papel do conhecimento do ensino, o autor discute as fontes e estruturas da base do conhecimento para o ensino, que "[...] requer habilidades básicas, conhecimento de conteúdo e habilidades pedagógicas gerais" (Shulman, 2014, p. 203).

Para Shulmam (1986; 1987), a base do conhecimento é composta por um conjunto de categorias de conhecimentos necessários ao professor, tais como: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. Essa base pode ser compreendida a partir de três categorias: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo (Mizukami, 2011).

Shulman (2014, p. 207) enfatiza o conhecimento pedagógico do conteúdo "[…] porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar". Além disso, para o autor, essa seria, "[...] muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo".

Para Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 81), a base de conhecimento é constituída por diferentes ideias que contribuem para a prática dos professores, sobretudo em situações instáveis.

> Essa base de conhecimento é constituída por um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem (Shulman,1986; 1987). (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008, p. 81).

A partir da interação com experiências atuais ou anteriores, os professores aprendem a construir conhecimentos profissionais a partir de interações sociais e as compartilham pois, segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 84), “[...] ninguém dispõe da totalidade dos conhecimentos e das habilidades para o ensino de forma individual”. As autoras destacam ainda, que os professores podem aprender com a prática, uma vez que ensinar envolve improvisos, previsões, suposições e abrange experiências. E, nesse sentido, apontam cinco aspectos que acreditam ser necessários para a aprendizagem dos professores com vistas ao melhoramento da prática pedagógica:

> 1. aprendam a adequar seus conhecimentos a cada situação, o que implica indagar sobre o que os alunos fazem, pensam e como compreendem o que é ensinado; 2. acompanhem, guiem e revisem as tarefas dos alunos; 3. aprendam a utilizar seu conhecimento para melhorar a sua prática; 4. apresentem disponibilidade mental para a mudança; 5. tenham oportunidades de vivenciar situações em que tais processos ocorram (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008, p. 84).

Sarti e Bueno (2017) ao analisar o conhecimento dos professores, apoiadas em Shulman, destacam a complexidade da docência e a necessidade de uma base de conhecimentos que atenda às necessidades do professor “durante situações de aula ou problemas e afirmam que os elementos que o compõem são de ordem teórica, prática e moral” (Sarti; Bueno, 2017, p. 234).

As próximas discussões se dará em torno do percurso teórico-metodológico da pesquisa, conforme abordaremos na seção seguinte.

4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta seção apresenta o caminho percorrido no estudo, detalhando os procedimentos adotados para responder à seguinte questão de pesquisa: Razão pela qual emergiu a questão de investigação da presente pesquisa: Quais elementos acerca da aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência foram manifestados por licenciandos em Pedagogia, professores iniciantes e experientes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante a participação em uma atividade de extensão no âmbito da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), no ambiente Moodle da UFSCar?

Com base nessa questão, o objetivo principal do estudo foi: analisar elementos da Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional da docência manifestados por licenciandos em Pedagogia e por professores iniciantes e experientes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante participação em uma atividade de extensão realizada no âmbito da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), no ambiente Moodle da UFSCar.

Para a concretização desse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1) Caracterizar o perfil e identificar as perspectivas dos participantes sobre a docência;

2) Identificar e caracterizar as demandas formativas docentes manifestadas por licenciandos em Pedagogia, professores iniciantes e professores experientes da EJA, no contexto da ReAD;

3) Identificar a aprendizagem da docência quanto ao conhecimento prático, por meio das experiências manifestadas pelos participantes no processo formativo na ReAD;

4) Avaliar as potencialidades e limitações de um processo formativo *on-line*, na perspectiva dos licenciandos em Pedagogia, professores iniciantes e professores experientes da EJA.

Na sequência, apresentamos a organização da pesquisa, incluindo os seus pressupostos teórico-metodológicos; caracterização do cenário da pesquisa; a realização da atividade de extensão; a seleção dos participantes; os instrumentos e

procedimentos para constituição e coleta de dados; e, por último, os procedimentos para análise dos dados.

4.1 Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa

A pesquisa fundamentou-se numa abordagem qualitativa, do tipo colaborativa, que envolveu licenciandos do curso de Pedagogia e professores iniciantes e experientes que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de escolas da rede pública municipal e estadual da região sul e sudeste do Pará.

Este tipo de abordagem, segundo Flick (2009, p. 20), “[...] é de particular relevância aos estudos das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”. Por isso, é mais importante e mais coerente, na investigação que propõe este estudo, apresentar textos como material empírico, em vez de números. Além disso, parte da noção da construção social das realidades em estudo, se interessa pelas perspectivas dos participantes, pelas práticas e conhecimentos do cotidiano relativos à questão investigativa do estudo (Flick, 2009).

A pesquisa qualitativa permite realizar uma análise minuciosa e compreensiva de alguns casos relevantes, como também, concede mais liberdade aos participantes ao estabelecer com precisão aquilo que é para eles mais significativo, nas condições do meio que estão inseridos (Flick, 2009).

No âmbito desse tipo de pesquisa, as autoras Lüdke e André (2008, p.1-2) afirmam que “[...] é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Quanto ao tipo de pesquisa colaborativa, tomaremos como base os estudos de Reali, Tancredi e Mizukami (2008), Souza e Anunciato (2019) e Ibiapina (2008). Esta prática de pesquisa envolve investigadores e professores, tanto nos processos de produção de conhecimentos, quanto no desenvolvimento interativo da própria pesquisa, promovendo saberes necessários à busca de estratégias, a fim de impulsionar o desenvolvimento profissional.

Para Ibiapina (2008, p. 34-35), em pesquisa do tipo colaborativa,

> [...] o pesquisador colabora com os professores quando contribui para o desenvolvimento profissional, quando planeja sessões de formação, ajudando a enfrentar a complexidade das situações educativas às quais eles se confrontam cotidianamente, e quando, graças ao discurso desses

> profissionais, reinterpreta a teoria com base na prática e vice-versa, os docentes colaboram com os pesquisadores quando refletem sobre suas práticas e compreendem as situações conflituosas inerentes ao trabalho docente. É necessário esclarecer que essa colaboração é mútua porque a compreensão dos professores sobre o seu trabalho é susceptível de influenciar as balizas e as orientações do pesquisador no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, e vice-versa. (IBIAPINA, 2008, p.34- 35)

No caso deste estudo, a pesquisadora envolveu-se diretamente no desenvolvimento do processo formativo, na organização e concretização dos estudos, participou como tutora numa relação direta com os licenciandos e professores, no acompanhamento e devolutivas (*feedbacks*), tanto das produções escritas quanto nas participações dos webinários ao longo do processo formativo, numa relação interativa e dialógica.

A interação entre pesquisador e professores é destacada pelas autoras Reali, Tancredi e Mizukami (2008. p. 82) como um processo importante de pesquisa, haja vista que "[...] a colaboração entre os participantes da atividade formativa é fundamental, sendo concebida como diálogo, implicando pessoas engajadas em conversações, trocas e desenvolvimento profissional recíproco".

Além disso, as autoras reiteram que:

> A forma colaborativa de interação entre os pesquisadores e os professores enfatiza a importância do estabelecimento de propósitos e interpretações múltiplas. O sentido construtivo é dado pelo pressuposto de que o ensino está em permanente desenvolvimento (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008. p. 80).

Desse modo, a pesquisa desenvolvida numa perspectiva colaborativa "[...] envolve a seleção de ações de pesquisa voltadas para a formação contínua de professores, assim é necessário organizar ciclos reflexivos que motivem o professor a exteriorizar pensamentos e práticas docentes" (Ibiapina, 2008, p. 36).

Nesse aspecto, a ação formativa possibilitou aos professores um processo reflexivo, no sentido de aperfeiçoar a "[...] tomada de consciência sobre seus conhecimentos já internalizados e a consequente redefinição e reorientação dos conceitos e das práticas adotadas nos processos educativos por eles mediados" (Ibiapina, 2008, p. 45).

Considerando, pois, a coerência da pesquisa qualitativa num processo de investigação desenvolvida no contexto de colaboração, viabilizamos a importância das produções e a participação dos envolvidos no processo investigativo, uma vez que são livres para expressar suas considerações. Nesse processo, vale ressaltar que as

narrativas escritas individuais, os diálogos intergeracionais *on-line*, produzidos nos fóruns, no âmbito de uma atividade de extensão, foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa em questão.

4.1.1 Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD): espaço colaborativo de formação e de pesquisa

A Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) foi criada no ano de 2016, caracterizada como projeto de extensão universitária “no âmbito de uma pesquisa colaborativa” que, de acordo com Anunciato (2023. p. 66), “[...] envolveu professores experientes (com mais de 10 anos de carreira), iniciantes (com até cinco anos de experiência docente) e licenciandos do curso de Pedagogia em um ambiente virtual [...]”, cujo objetivo principal foi a “[...] formação e desenvolvimento profissional de educadores em diferentes fases da carreira profissional por meio de atividades de extensão, ensino e pesquisa” (Pereira, 2021, p. 84).

Segundo Pereira (2021) e Lagoeiro (2019), as atividades no espaço da ReAD se desenvolveram inicialmente no formato híbrido, ou seja, os momentos *on-line* ocorriam por meio da plataforma Moodle do Portal dos Professores da UFSCar[23] e os presenciais, por meio de reuniões com o público de professores.

O formato *on-line* se firmou entre os anos de 2017 e 2018, e a partir destes, e a ReAD, enquanto espaço *on-line* de formação docente, passou a oferecer estudos, por meio de atividades de extensão, buscando o envolvimento de licenciandos e professores e a valorização das suas experiências individuais e coletivas para aprendizagem da docência, auxiliando-os a serem problematizadores e inovadores da sua própria prática. Consideramos, portanto, que o processo de trabalho em conjunto, de forma colaborativa, contribui para o desenvolvimento profissional e enriquecimento recíproco entre os professores (Reali; Tancredi; Mizukami, 2016).

Os pesquisadores Almeida (2023), Pereira (2021), Lagoeiro (2019) e Batista (2018), entre outros, apontam a ReAD como espaço *on-lin*e propício para o desenvolvimento de atividades de extensão no campo da formação de professores e de pesquisa, envolvendo estudantes de pós-graduação, professores iniciantes e

[23]O Portal dos Professores da UFSCar é um site dirigido para profissionais da área educacional e áreas afins. Vincula-se ao Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional, financiado pela Proext/MEC/SESu, sob a responsabilidade de docentes da UFSCar, única Universidade Federal localizada no interior do estado de São Paulo (Ferreira Filho, 2023, p. 78).

experientes da Educação Básica, especialmente professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

> Os ambientes virtuais oferecem diversas ferramentas para a realização de trocas de ideias e experiências, permitindo a interação entre professores, alunos e demais participantes [...]. A adequada utilização dessas ferramentas possibilita o estabelecimento de vínculos, o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e do sentimento de corresponsabilidade entre os participantes (Oliveira, 2016, p. 88).

Com base nos estudos de Pereira (2021), podemos destacar que as atividades de extensão na ReAD se desenvolvem

> [...] com vistas a fomentar o desenvolvimento profissional de professores experientes, iniciantes e licenciandos, por meio do intercâmbio *on-line* desses participantes, provocados pelo diálogo intergeracional que, por sua vez, configura-se como grupos colaborativos de aprendizagem on-line (Pereira, 2021, p. 84).

Reali, Tancredi, Mizukami (2016) apontam que, em algumas situações, os professores precisam da colaboração dos pares, cujo envolvimento possibilita e incentiva a formação "[...] de uma 'comunidade de aprendizagem'[24] (ou comunidade de prática) compreendida como um grupo de profissionais que, ao interagirem, modificam ou aprendem novas ações e conhecimentos e transformam suas identidades profissionais" (Reali; Tancredi; Mizukami, 2016, p. 126).

A pesquisa de Lagoeiro (2019), desenvolvida no contexto da ReAD da UFSCar, caracteriza este espaço como uma comunidade de aprendizagem *on-line*[25]. Para a autora, é um ambiente de potencial formativo que se torna favorável para ações colaborativas, cuja importância é também assinalada por Ferreira e Silva (2014), Reali, Tancredi e Mizukami (2008), Souza e Anunciato (2019), Pereira (2021), Ferreira Filho (2023) e Almeida (2023). Estes autores destacam os benefícios deste espaço *on-line* para o estabelecimento de trocas de experiências, ideias e diálogos intergeracionais, de interpelação das práticas pedagógicas e desenvolvimento de

[24]"Para se caracterizar como uma comunidade de aprendizagem, é essencial que a comunidade vá, ao longo do tempo, construindo uma identidade grupal, definindo normas de interação, compreendendo e aceitando as diferenças individuais, desenvolvendo, de forma negociada, a compreensão de que a aprendizagem docente e a aprendizagem dos alunos são processos interrelacionados e que deve haver uma responsabilização coletiva pelo crescimento individual de cada um" (Reali; Tancredi; Mizukami, 2016, p. 127).

[25]Palloff e Pratt (2004, p. 39) apontam que há uma diferenciação entre os conceitos de comunidade *on-line* e comunidade de aprendizagem *on-line*. E, para distingui-los, destaca a comunidade *on-line*: "[...] como uma lista de discussão, ou um grupo online em que as pessoas se encontram para compartilhar um interesse mútuo. O envolvimento com a aprendizagem colaborativa e a prática reflexiva implícita na aprendizagem transformadora é o que diferencia a comunidade de aprendizagem *on-line*" (Palloff; Pratt, 2004, p. 39).

estudos, possibilitando planejamentos, produções individuais e/ou grupais sobre diversos aspectos sociais, educacionais, etc.

Os entrelaçamentos dos diálogos de forma colaborativa, no âmbito de uma comunidade de aprendizagem *on-line* como a ReAD, potencializam a aprendizagem e podem contribuir para o desenvolvimento profissional docente (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008).

A contribuição desse espaço é também destacada pelos autores Souza e Anunciato (2019) e Ferreira e Silva (2014), tendo em vista que "[...] cada ator educativo pode contribuir e é convidado a fazê-lo, para a potencialização do trabalho do outro e do seu próprio trabalho" (Ferreira; Silva, 2014, p. 39).

Ao tratar da ReAD enquanto espaço *on-line* de formação de professores, a partir da interação das trocas de experiências, diálogos e de colaboração, Souza e Anunciato (2019) apontam para o aspecto da valorização do protagonismo do professor na construção de sua própria aprendizagem, destacando que:

> A ReAD é um espaço on-line de constituição de um diálogo que envolve futuros professores e professoras em diferentes fases da carreira. Esse espaço virtual preconiza uma proposta de formação que valoriza o professor como protagonista de sua aprendizagem e se centra na flexibilidade espaço-temporal (Souza; Anunciato, 2019, p. 1095).

Ainda, para as autoras, a ReAD

> [...] propõe uma forma de comunicação assíncrona, por meio de fóruns temáticos *on-line* e a possibilidade de interação de conhecimentos, aprendizagens, experiências, dilemas, dúvidas, curiosidades, etc., entre os participantes do grupo. O fórum de discussão pode se configurar como um instrumento que potencializa o diálogo, pois oportuniza a formulação de respostas de maneira coerente e reflexiva, isto é, possibilita aos participantes pensarem, analisar e refletir sobre os comentários dos outros, buscar outras fontes de análise e, dessa maneira, construir o próprio comentário de forma elaborada e aprofundada (Souza; Anunciato, 2019, p. 1097).

As discussões entre diferentes atores (estudantes, professores), por meio das diversas ferramentas em ambiente virtual, enfatiza assuntos pertinentes às histórias de vida acadêmica e perspectivas na formação, contribuem para o exercício profissional de forma contextualizada no âmbito do cenário social atual.

Conforme mencionado anteriormente, desde os anos de 2016, são realizadas no ambiente da ReAD atividades formativas, cujos objetivos articulam "[...] aspectos de natureza teórica e prática, contemplando aspectos relativos à iniciação à docência, profissionalização docente, dilema do contexto escolar e construção de práticas [...]" (Almeida, 2023, p. 85). Evidencia-se, desse modo, o potencial de contribuições desse

ambiente *on-line* para o desenvolvimento de atividades formativas e de pesquisas de teses e dissertações, tornando-se "[...] referências para compreender os resultados das atividades formativas empreendidas, desde a criação da rede de aprendizagem virtual" (Ferreira Filho, 2023, p. 83).

Ferreira Filho (2023) e Almeida (2023), ao realizarem seus trabalhos de dissertação, destacam pesquisas de Mestrado e Doutorado realizadas no ambiente *on-line* da ReAD, nos anos de 2018 e 2023, dentre elas, as pesquisas de Batista (2018), Marini (2018), Cruz (2019), Lagoeiro (2019), Pereira (2021), Gracioli (2022), Almeida (2023) e Ferreira Filho (2023) e, citando ainda, pesquisas que ainda se encontram em fase de conclusão, por exemplo, as pesquisas de Becker (2024)[26] e Abreu (2024)[27]. Tais pesquisas centraram esforços em investigar e analisar as contribuições das narrativas de licenciandos e professores no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, por meio de atividades de extensão, no âmbito de uma comunidade de aprendizagem *on-line*, a ReAD, explorando as narrativas docentes e os diálogos intergeracionais *on-line*[28] entre sujeitos de diferentes etapas da carreira docente.

Os autores apontaram também publicações das pesquisas de Vasconcelos *et al*. (2021) e de Souza e Anunciato (2019), ambas sinalizando o potencial da ReAD nas formações *on-line*. Podemos citar também a pesquisa de Anunciato (2023, p. 65), a qual objetivou analisar "[...] de que maneiras a produção e socialização de narrativas contribuem para a constituição da profissionalidade docente [...]".

Dentre as pesquisas mencionadas, a tese de doutoramento de Lagoeiro (2019), de cunho colaborativa, desenvolvida na ReAD, cuja intenção foi focar na "[...] investigação das contribuições do percurso formativo para o processo de iniciação à docência, na percepção de professoras em início de carreira [...]" (Lagoeiro, 2019, p. 37), evidencia o diálogo intergeracional *on-line* como propulsor de aprendizagens docentes no decorrer das atividades desenvolvidas na ReAD.

---

[26]Atividade colaborativa: Aprendizagem docente na perspectiva da inclusão escolar desenvolvida por doutoranda/pesquisadora Mirian Mirna Becker, sob a coordenação da Profa. Dra. Ana Paula Gestos (2024).

[27]Atividade de extensão intitulada: Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD/ UFSCar): teorias e Práticas, foi desenvolvida pela doutoranda/pesquisadora, Cremilda Peres Cangussu de Abreu, sob a coordenação da Profa. Dra. Rosa Maria Anunciato, finalizada em 5 de julho de 2024.

[28]O conceito de diálogo intergeracional *on-line* é interpretado por Lagoeiro (2019) "[...] como a relação resultante da interação estabelecida entre profissionais em diferentes fases da carreira – oriundos, portanto, de gerações profissionais distintas – em um contexto de aprendizagem online, como é o caso dos ambientes virtuais de aprendizagem" (Lagoeiro, 2019, p. 134).

Outra pesquisa foi a de Pereira (2021), que focou no “[...] desenvolvimento profissional docente de professoras experientes em formação contínua na ReAD [...]”. Tal estudo ancorou-se no objetivo principal de “[...] investigar como os professores experientes compreendem seu desenvolvimento profissional e por quais caminhos investem na formação contínua, além de analisar como percebem a ReAD como espaço de formação” (Pereira, 2021, p. 38-39).

Aponta ainda que, apesar de os professores terem pouco tempo para atender suas tarefas individuais e profissionais, e buscar formação, seja presencial ou à distância, valorizam e “[...] concebem a ReAD como um importante espaço de estudos, reflexões, trocas de aprendizagem de cunho pessoal/ profissional [...]” (Pereira, 2021, p. 216). E ainda: a compreendem como “[...] um espaço onde todos os participantes têm o direito de se expressar, são acolhidos e respeitados e, de certo modo, correspondidos em suas indagações” (Pereira, 2021, p. 223).

A pesquisa de tese de Doutorado de Gracioli (2022) objetivou analisar como professores experientes, professores iniciantes e licenciandos compartilham seus saberes geográficos por meio do diálogo intergeracional no contexto de uma Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD). Com base nos resultados, o autor conclui que “[...] foi por meio dos diálogos intergeracionais *on-line* que os saberes geográficos foram apresentados, debatidos, construídos e reconstruídos [...]” e, ainda, entendeu que a ReAD, além de “[...] promover um diálogo intergeracional e fortalecer as práticas profissionais, fornece inúmeros recursos para serem incorporados pelos professores para suas práticas docentes” (Gracioli, 2022, p. 158-160).

Há, ainda, a dissertação de mestrado de Ferreira Filho (2023, p. 73), cujo objetivo principal de pesquisa foi

> [...] investigar como os egressos de cursos de licenciatura analisam os diálogos intergeracionais e as atividades desenvolvidas na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), relacionando às aprendizagens da docência e práticas profissionais.

O estudo apontou que as narrativas indicam

> [...] atitudes e posturas dos participantes que evidenciam o trabalho colaborativo, a escuta e aprendizagem com outros profissionais, a reflexão no fazer docente, como também, nas compreensões da docência em suas complexidades e necessidades (Ferreira Filho, 2023, p. 204).

Outro estudo referente ao tema foi o de Almeida (2023), realizado por meio de uma atividade em caráter de extensão, oferecida a licenciandos em Pedagogia, professores iniciantes e professores experientes, cujo objetivo pautou-se na “[...] análise [das] narrativas escritas de professoras e licenciandas, produzidas por meio de uma Atividade de Extensão *on-line* da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA Moodle da UFSCar)”.

É pertinente afirmar que a ReAD, enquanto comunidade de aprendizagem *on-line*, configura-se numa perspectiva adequada para o desenvolvimento coletivo de formação docente, por meio de atividade de extensão pautada nas narrativas escritas individuais, coletivas e de diálogos intergeracionais *on-line* entre licenciandos do curso de Pedagogia e professores. Tais conceitos são fundantes no contexto desta pesquisa, uma vez que a prática das narrativas e diálogos intergeracionais estão presentes na interação entre pares, no processo das atividades formativas na ReAD, sendo tomadas como instrumentos apropriados para coletar os dados neste estudo (Anunciato, 2023; Pereira, 2021; Lagoeiro, 2019).

Sobre a ampliação das discussões teóricas acerca do aspecto de investigação e o desenvolvimento da intervenção de formação docente, trataremos na subseção seguinte.

4.2 A pesquisa e os procedimentos metodológicos

A pesquisa estruturou-se e foi organizada com base nas seguintes atividades:

1) Desenvolvimento dos procedimentos éticos da pesquisa;
2) Levantamentos de informações iniciais e caracterizações do cenário da pesquisa;
3) Estruturação, organização da Atividade de Extensão no Ambiente Moodle da Secretaria de Educação à Distância da ReAD/UFSCar;
4) Execução da atividade de extensão na Plataforma da ReAD/UFSCar;
5) Seleção dos participantes da pesquisa;
6) Organização e análise de dados;
7) Redação da tese.

a) Desenvolvimento dos procedimentos éticos da pesquisa

O projeto de pesquisa intitulado “Formação de professores da Educação de Jovens e Adultos na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência da UFSCar” foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Instituição de Ensino Superior, obtendo aprovação sob o n. CAEE: 68469123.6.0000.5504 (Anexo A), no dia 30 de agosto de 2023. O CEP é um órgão responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes das pesquisas.

Solicitamos também autorização junto à Secretaria Municipal de Educação - Semed (Apêndice E) e à escola polo Centro Educacional de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - Ceeja (Apêndice F) para a realização da pesquisa acadêmico-científica. Posteriormente, realizamos a submissão da proposta de atividade de extensão à Proex/UFSCar e Proex/Unifesspa; a proposta foi intitulada “Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD-UFSCar): teorias e práticas na EJA”, com carga horária de 120 horas, a qual foi aprovada, logo em seguida, por ambas as Universidades.

Foi aplicado, concomitantemente à inscrição, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Resolução CNS 510/2016) via formulário *Google Forms*, contendo esclarecimentos aos candidatos quanto aos riscos e benefícios da participação em pesquisas no formato *on-line*, bem como a garantia do livre arbítrio na decisão de aceite ou não em participar da pesquisa, assegurando-lhes participar integralmente da atividade de extensão, sem prejuízos aos participantes (O TCLE consta no Apêndice D).

b) — Levantamentos de informações iniciais e caracterização do cenário da pesquisa

Nessa fase, iniciamos a realização das inscrições no período de 29 de janeiro de 2024 a 13 de fevereiro de 2024, via formulário no *Google Forms* (Apêndice C), cujas questões foram organizadas em 10 seções visando à coleta de informações iniciais sobre aspectos que envolveram: informações pessoais e acadêmicas; trajetória profissional e escolha da profissão; formação continuada; demandas formativas docentes na EJA e, por último, informações sobre a atividade de extensão.

O mesmo formulário oportunizou a apresentação da atividade de extensão, a temática, objetivos, carga horária, público-alvo, período de realização da proposta e a

parceria de colaboração entre as universidades UFSCar e Unifesspa no formato *on-line*, desenvolvida no ambiente Moodle da Secretaria de Educação à Distância da ReAD/UFSCar, com foco na formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência de licenciandos do curso de Pedagogia e de professores da EJA em diferentes fases da carreira profissional.

c) — Estruturação, organização da atividade de extensão na plataforma Moodle da Secretaria de Educação à Distância da ReAD/ UFSCar.

Realizamos inicialmente a organização do Plano de Curso (Apêndice G) e o planejamento das atividades formativas, levando em consideração a ementa e os objetivos da atividade de extensão, cuja intenção foi oportunizar estudos, promover o diálogo intergeracional com atitudes colaborativas, a troca de experiências entre os participantes e, assim, aperfeiçoar a aprendizagem e o Desenvolvimento Profissional Docente na EJA.

Procedemos à seleção e revisão dos textos, do material didático que contribuiu para a composição curricular das unidades de estudos; à elaboração de casos de ensino; roteiros de comandos das análises nos fóruns de discussões; à elaboração de infográfico sobre caso de ensino (estratégia investigativa e formativa); à elaboração de *templates* para produções escritas de narrativa individual e à gravação de vídeos (tutoriais) complementares aos textos; à organização do Padlet (Plataforma *on-line*) para a realização de um mural interativo e colaborativo, com produções escritas e experiências. Esse mural partiu do questionamento: como aprendo e aprendi a ser professor?

Elaboramos o cronograma da atividade de extensão (Apêndice J) contemplando o conteúdo, as ferramentas e o período de execução das atividades em cada unidade e subunidade de estudo, o qual foi sistematizado na Plataforma Portal dos Professores — ambiente Moodle da Secretaria de Educação à Distância da ReAD/UFSCar —, um espaço colaborativo de formação, constando as informações necessárias para a organização das unidades de estudos e desenvolvimento de ações pedagógicas.

A organização da atividade de extensão e os materiais utilizados foram anteriormente submetidos à análise e validação entre os pares (professores pesquisadores, mestrandos e doutorandos em Educação) que compõem o grupo de

estudos: “Docência: teorias e práticas”, vinculado ao PPGE/UFSCar.

d) — Execução da atividade de extensão na plataforma da ReAD/UFSCar

A atividade de extensão, intitulada: “Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD- UFSCar): Teorias e Práticas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, com carga horária de 120 horas, teve início no dia 19 de fevereiro e término no dia 05 de julho de 2024. Elaboramos o projeto da atividade, em parceria entre as universidades UFSCar e Unifesspa, o qual foi submetido e aprovado pelo Proex das universidades supracitadas. A atividade foi desenvolvida de forma *on-line*, alocada no ambiente Moodle da Secretaria de Educação à Distância da UFSCar, cujo planejamento abordou conteúdos que proporcionaram aos participantes situações de leituras e análises acerca do início da docência, da escolha da docência; a trajetória, o processo de formação como professor(a) ou futuro professor(a), além de produções escritas de memórias das experiências pessoais e profissionais na docência ou no estágio da docência (bem-sucedidas ou desafiadoras) assim como avanços, dificuldades no processo pedagógico e no processo formativo propiciado pela atividade de extensão. Solicitou-se aos participantes que indicassem o que aprenderam, se aprenderam algo novo que tenha contribuído para a aprendizagem da docência, e indicassem aspectos que foram relevantes para a formação e atuação do professor na EJA. As discussões coletivas ocorreram nos fóruns, estimulando reflexões das análises de práticas pedagógicas para atuar na diversidade e inclusão escolar na EJA, por meio dos casos de ensino.

Disponibilizamos os materiais de apoio: *Templates* para escrita de memoriais docentes (Apêndice P), vídeos complementares aos textos para *download*, bem como *links* de acesso a webinários formativos, orientações quanto aos critérios avaliativos das atividades dispostas em cada fórum de discussão e criação de grupos de Whatsapp com os participantes para orientações/avisos e envio de tutoriais de acesso e uso da plataforma Moodle/UFSCar.

Por se tratar de uma atividade de cunho formativo e de pesquisa, realizamos, também a avaliação do percurso formativo na ReAD na perspectiva dos participantes, com base em dois instrumentos avaliativos, organizados em duas partes: (questões semiestruturadas [parte A] e formulário com questões fechadas com uso de escalas [parte B]).

Na “parte A” (Apêndice S), apresentam-se quinze questões semiestruturadas, destinadas a orientar a produção textual de análises e avaliações da atividade formativa.

A “parte B" (Apêndice T) traz um formulário de avaliação com uso de escalas, contendo quinze perguntas estruturadas sobre o percurso formativo na ReAD.

O processo de aproveitamento dos participantes na atividade formativa foi acompanhado pela pesquisadora e tutores, sendo dados *feedbacks* nos fóruns de discussões e nas tarefas individuais postadas no AVA pelos participantes.

A próxima seção versa sobre o detalhamento do processo da pesquisa no contexto da ReAD.

4.3 Caracterização do cenário da pesquisa

A pesquisa se desenvolveu no contexto de uma atividade de extensão numa perspectiva colaborativa, realizada no formato *on-line*, a ReAD, ofertada ao público de professores da EJA e estudantes de Pedagogia.

A opção por esse formato ocorreu por dois motivos: primeiro, pelo público participante de licenciandos do curso de Pedagogia de duas universidades públicas — UFSCar e Unifesspa —, bem como de professores que atuaram ou que atuam no exercício da docência na EJA, sobretudo os oriundos da região sul e sudeste do Pará, cujas localidades, na sua maioria, apresentam carência na oferta de formações para professores nessa área de ensino. Em segundo lugar, por entender que o formato *on-line* torna mais acessível e flexível a participação de licenciandos e de professores, alcançando locais diversos (urbanos ou do campo) de regiões brasileiras, oportunizando acesso a estudos para aperfeiçoamento de aprendizagens para docência e desenvolvimento profissional, principalmente aos professores que enfrentam longas jornadas de trabalho, condição que geralmente dificulta suas participações nas formações estritamente presenciais.

O processo formativo favoreceu o envolvimento da pesquisadora e dos participantes[29] nas ações colaborativas, de modo que proporcionou reflexões e compartilhamento de experiências pessoais e profissionais, contribuindo para a ampliação de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência entre os

[29]Onde se lê ao longo do texto o termo “participantes”, refere-se ao público de licenciandos(as) e professores(as) que se envolveram na atividade de extensão e na pesquisa.

participantes.

Nessa perspectiva, é possível sinalizar o cenário de relação colaborativa constituída entre o público participante da atividade de extensão e a equipe de trabalho na ReAD/UFSCar, cuja interpretação pode ser estabelecida da seguinte forma, apresentada na Figura 7.

Figura 7– Relação colaborativa entre os participantes na atividade de extensão na ReAD

Fonte: elaborado pela autora.

A Figura 7 retrata o espaço da ReAD composto por diferentes públicos: estudantes e professores, fundamentados em propósitos e relações coletivas de cumplicidade formativa, onde, por meio da narrativa de diálogo intergeracional, socializaram suas experiências de vida pessoais, acadêmicas e profissionais de forma compartilhada, o que entendemos ser aspectos fundantes num espaço formativo e no processo da formação do professor.

Portanto, partimos do entendimento de que as narrativas, envolvendo licenciandos e professores no contexto de um ambiente formativo em uma comunidade de aprendizagem *on-line*, a ReAD/UFSCar, “[...] desvelam aspectos da constituição da profissionalidade docente entendida como um caminhar para si, caminhando com o outro” (Anunciato, 2023, p. 71). Logo, o acesso à formação para a docência por meio de compartilhamentos de narrativas entre as diferentes fases da

carreira em ambiente *on-line* permite “[...] aos pesquisadores adentrarem ao universo singular/coletivo da profissionalidade docente” (Anunciato, 2023, p. 71).

Objetivamos apresentar, na próxima seção, o processo de realização da atividade de extensão, como parte da intervenção formativa na realização desta pesquisa de Doutorado.

4.4 Realização da atividade de extensão

A atividade de extensão, intitulada “Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD/UFSCar): Teorias e Práticas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)” utilizou estratégias metodológicas de duplo propósito: instrumento formativo e de pesquisa para a presente tese de Doutorado.

Assim, a fim de ampliar conhecimentos acerca de processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, foram elencados, para esta atividade de extensão, os seguintes objetivos: a) Promover experiências formativas, a partir de casos de ensino; b) Contribuir com o desenvolvimento de atitudes colaborativas entre os participantes, por meio de troca de experiências; d) Ampliar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência por meio do diálogo intergeracional.

Para o desenvolvimento da atividade, elaboramos o Plano de Curso (Apêndice E), cuja ementa contemplou os conteúdos: redes colaborativas na formação dos professores; ensinar e aprender no contexto da educação de jovens e adultos; narrativas de professores na formação docente; práticas de ensino na educação de jovens e adultos; e a educação de jovens e adultos na perspectiva da diversidade e inclusão escolar.

Com base nessa proposta curricular, desenvolvemos as temáticas e objetivos correspondentes às unidades de estudos, conforme apresentados no (Quadro 3).

Quadro 3– Temas, carga horária e objetivos das unidades de estudos

Unidades	Carga horária	Objetivos
Ambientação Apresentações e as primeiras reflexões sobre quem sou eu? O que faço? O que gosto? O que significa ser professor(a) de EJA?	**10 horas**	Apresentar e conhecer a equipe, os participantes e a atividade de extensão.
Unidade I Conhecer a ReAD enquanto rede colaborativa na formação dos professores.	**30 horas**	Discutir as contribuições teóricas e práticas da ReAD para a formação docente; Promover interações colaborativas entre os participantes envolvidos no processo formativo por meio da ReAD; Favorecer a manifestação dos participantes sobre suas expectativas relacionadas à atividade de extensão.
Unidade II Reflexões iniciais sobre a docência	**30 horas**	Estudar campos teóricos que contribuam para análises de temáticas vinculadas ao início da carreira docente; Favorecer estudos sobre aprendizagem e Desenvolvimento Profissional Docente; Discutir a atuação docente na EJA; Promover diálogos intergeracionais de como aprende ou aprendeu a ser professor; Favorecer a produção de narrativas escritas no campo da EJA.
Unidade III Demandas formativas docentes: diversidade e inclusão escolar no contexto do ensino na EJA	**30 horas**	Discutir demandas formativas docentes envolvidas no processo de atuação docente na EJA; Promover análises das experiências de práticas colaborativas no contexto da EJA através de casos de ensino; Discutir a formação e atuação docente na perspectiva da diversidade e inclusão escolar na EJA por meio de casos de ensino.
Unidade IV Avaliação do percurso formativo	**20 horas**	Discutir as contribuições da atividade de extensão, no formato *on-line*, ofertada na ReAD/UFSCar, para a formação de licenciandos e professores da EJA.

Fonte: elaborado pela autora.

Quanto ao preenchimento das vagas na atividade de extensão supracitada, consideramos os seguintes critérios: i) serem licenciandos(as) regularmente matriculados no curso de licenciatura em Pedagogia da UFSCar-SP ou da Unifesspa-PA – 25 vagas; ii) professores(as) iniciantes com até cinco anos de experiência com atuação ou experiência na Educação de Jovens e Adultos em escolas da rede pública municipal e estadual da região sul e sudeste no estado do Pará – 25 vagas; iii) professores(as) experientes com 10 anos ou mais de experiência com atuação ou

experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas da rede pública municipal e estadual da região sul e sudeste no estado do Pará – 10 vagas.

Realizamos posteriormente o levantamento das inscrições, cujo número extrapolou as 60 vagas inicialmente disponibilizadas, o que gerou a necessidade de ampliá-las, tendo em vista o alto número de inscrições, com isso, desconsiderando a previsão inicial das vagas programadas para o cadastramento.

Após o levantamento das inscrições, devido à insuficiência das informações para o cadastramento na plataforma Moodle/ReAD/UFSCar, aplicamos aos inscritos um segundo formulário por *e-mail*, com quatro questões fechadas, na intenção de complementar e confirmar informações de dados pessoais, como: Cadastro de Pessoa Física (CPF), data de nascimento, raça e região de atuação.

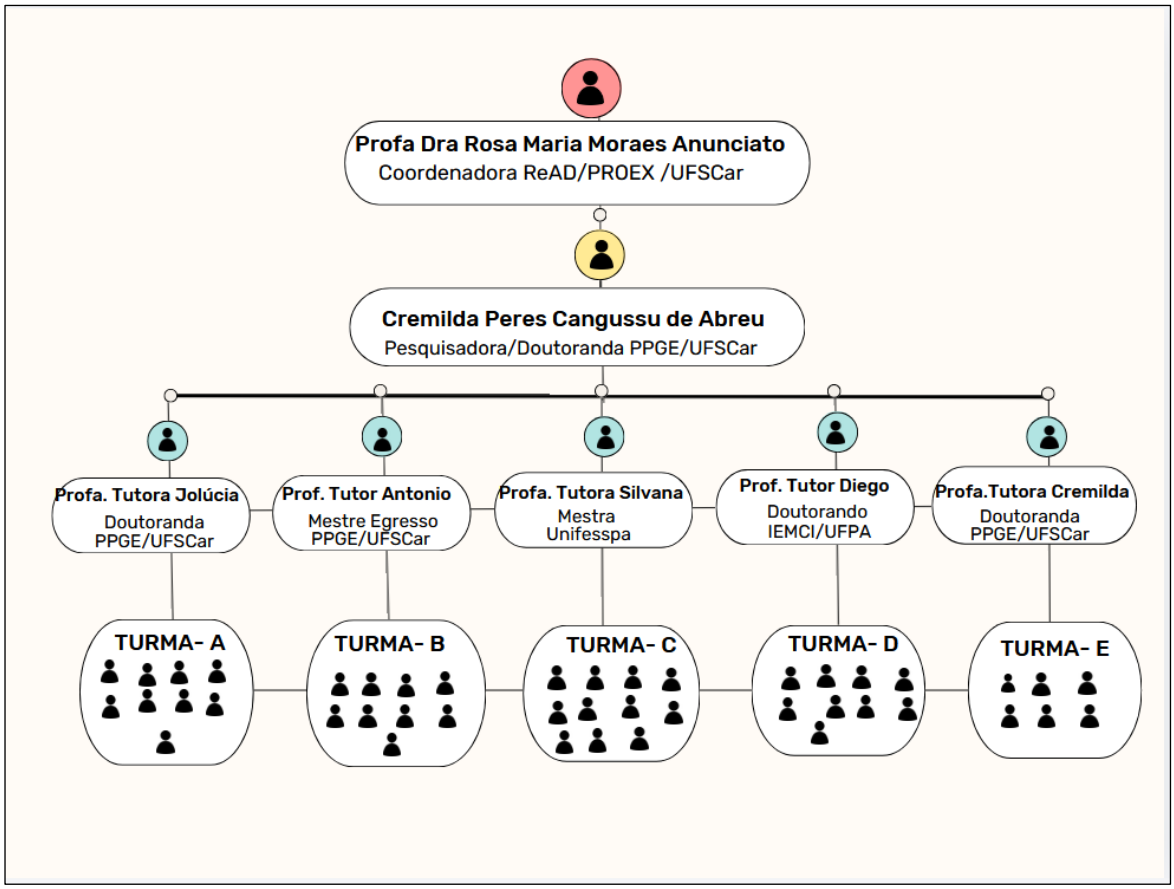
Durante a atividade de extensão, foram enviados *e-mails*, mensagens no grupo do WhatsApp e vídeos tutoriais para orientar o acesso à plataforma, uso das ferramentas do AVA e execução de tarefas na ReAD, facilitando a participação dos envolvidos.

O processo formativo contou com uma equipe de trabalho composta pela coordenadora da atividade de extensão, Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato; a pesquisadora de Doutorado que conduziu o desenvolvimento da atividade e, ao mesmo tempo, atuou como tutora; outros tutores. Os demais membros que desempenharam o papel de tutores: Carlos Ferreira Filho (egresso de mestrado), Jolúcia Santos de Jesus (doutoranda), ambos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, da linha de pesquisa: Formação de Professores e outros Agentes Educacionais. Contou também com parceria de membros externos: Diego Tarcísio Matos de Sousa e Souza (doutorando da Universidade Federal do Pará [UFPA]) e Silvana de Sousa Lourinho (mestra pela Unifesspa).

Para a organização dos participantes no AVA, formamos cinco turmas que foram identificadas por letras (A, B, C, D, E), com seus respectivos tutores, os quais acompanharam a realização das atividades, dando *feedbacks* e dirimindo as dúvidas dos participantes.

Apresentamos no organograma (Figura 8) a organização das equipes, a composição das turmas com os participantes ativos e seus respectivos tutores.

Figura 8 – Organização da equipe e turmas de participantes na ReAD[30]



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A constituição dos grupos resultou na formação de cinco turmas, compostas por diferentes membros ativos na atividade de extensão, tais como: turma “A”, três licenciandos, um professor iniciante e cinco professores experientes. Na turma “B”, dois licenciandos, três professores iniciantes e quatro professores experientes. Na turma “C”, dois licenciandos, três professores iniciantes e seis professores experientes. Na turma “D”, dois licenciandos, um professor iniciante e seis professores experientes. Na turma “E”, um licenciando, dois professores iniciantes e três professores experientes.

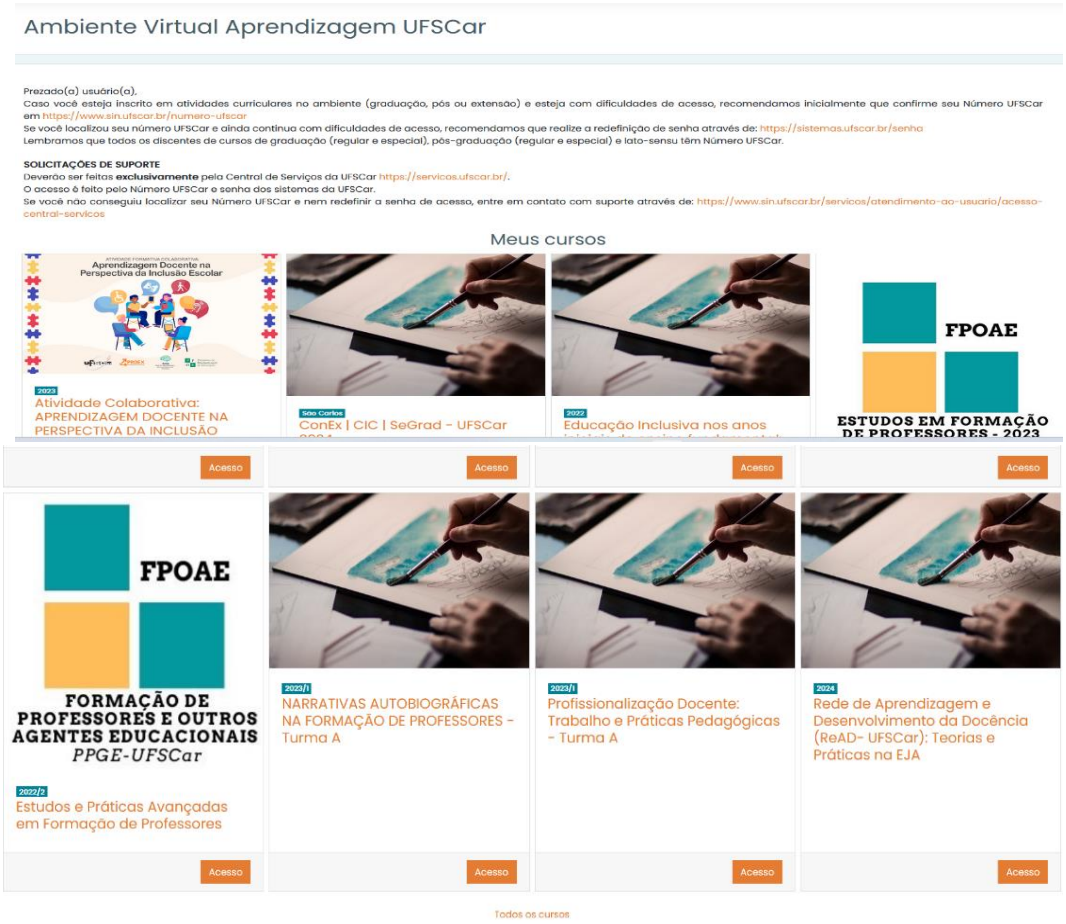
Ao longo do processo formativo, os tutores tiveram acesso a um Plano de Tutoria (Apêndice I) com o cronograma de reuniões quinzenais, cujo objetivo foi discutir periodicamente o planejamento, avaliar a própria atuação, além de

[30]A organização das turmas representadas neste quadro ilustrou apenas os 44 participantes ativos na atividade de extensão.

disponibilizarmos orientações de acompanhamento e *feedbacks* sobre as atividades em cada unidade de estudos.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) foi organizado numa plataforma conforme (Figura 9), na qual são desenvolvidos cursos vinculados às atividades de pesquisa e extensão da linha de pesquisa: Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais (FPOAE/PPGE-UFSCar).

Figura 9 – Acesso à atividade de extensão



Fonte: AVA2 UFSCar[31].

A atividade de extensão foi organizada em unidades de estudos, com acesso pela página com *layout* (Apêndice H), que reuniu uma mensagem de boas-vindas, orientações gerais, *links* para acesso às turmas, *lattes* da equipe, contatos, notícias, webinários, tutorial de perfil, netiqueta e material para *download*, como o Plano de Curso e o cronograma de atividades

[31]Disponível em: https://ava2.ead.ufscar.br/. Acesso em: 26 jul. 2025.

4.5 Seleção dos participantes

Conforme mencionamos anteriormente, o público da atividade de extensão abrangeu, tanto licenciandos em Pedagogia que estivessem devidamente matriculados na UFSCar (SP) e Unifesspa (PA), quanto professores da EJA das regiões sul e sudeste do Pará. Foram contemplados professores iniciantes com até cinco anos de experiência na Educação Básica e professores experientes com dez anos ou mais, e que atuassem ou tivessem experiência na EJA em escolas públicas municipais ou estaduais dessas regiões.

Na Tabela 2, apresentamos a quantificação das inscrições, tanto de professores da Educação Básica, de escolas das redes públicas, estadual e municipal do estado do Pará, quanto de licenciandos de ambas as universidades supracitadas, bem como os participantes que concluíram e os que desistiram da atividade.

Tabela 2– Quantidade de inscritos e participantes na atividade de extensão

Professores da Ed. Básica de municípios sul e sudeste do Pará	Licenciandos do curso de Pedagogia	Participantes ativos na atividade de extensão	Participantes que concluíram todas as atividades	Participantes que concluíram parcialmente as atividades	Participantes professores e licenciandos que desistiram ao longo da atividade
59	17	44	35	9	32
44,84%	12,92%	33,44%	26,6%	6,84%	24,32%
Total de inscritos: 76					

Fonte: elaborado pela autora com dados do arquivo da pesquisa (2024).

Conforme a Tabela 2, dentre os 76 inscritos e cadastrados, 44,84%, 59 inscritos, representam professores da Educação Básica, especialmente de dez municípios do Estado do Pará (Marabá; Breu Branco; Canaã dos Carajás; Pacajá; Tucuruí; Placas; Novo Repartimento; Moju; Santarém e Jacundá); 12,92%, 17 inscritos, são licenciandos do curso de Pedagogia das universidades UFSCar e Unifesspa que participaram da atividade de extensão. Do total de inscritos, 44 participantes, ou seja, 33,44%, correspondem aos participantes ativos, dentre eles, 35 participantes (26,6%) concluíram todas as atividades e 9 (6,84%) são os que concluíram parcialmente. O total de participantes que desistiram do processo formativo foi 32 (24,32%).

Após o levantamento, leitura e análise das atividades dos 35 participantes que concluíram todas as tarefas, foram inicialmente selecionados 10: quatro licenciandos do curso de Pedagogia da UFSCar, dois professores iniciantes e quatro professores experientes, cujos conteúdos foram considerados relevantes à pesquisa, considerando os seguintes critérios:

- (i) ser licenciando do curso de Pedagogia da UFSCar (SP) e da Unifesspa (PA) e estar entre o 8º e o 10º período do curso, com Estágio Supervisionado na EJA;
- (ii) ser professor iniciante (até cinco anos de atuação na Educação Básica) e ter experiência ou atuação na EJA;
- (iii) ser professor experiente com mais de dez anos de atuação na Educação Básica, tendo experiência ou que atua na EJA;
- (iv) participação ativa e conclusão das atividades propostas na atividade de extensão.

Os licenciandos do curso de Pedagogia da Unifesspa (PA) não integraram a pesquisa, uma vez que não preenchiam os critérios estabelecidos: não estavam entre o 8º e 10º período do curso e não haviam realizado Estágio Supervisionado na EJA. Dessa forma, esse grupo foi excluído do estudo.

Enviamos individualmente uma carta convite via *e-mail* aos dez participantes selecionados, para participarem da pesquisa, bem como para uma entrevista[32] via *Google Meet*, embasada em um roteiro de perguntas pré-estabelecidas (Apêndice K).

No entanto, dentre os convidados, apenas oito (quatro licenciandos, um professor iniciante e três professores experientes) responderam ao *e-mail* e aceitaram participar da entrevista e da pesquisa. Desse modo, iniciamos o procedimento de agendamento das entrevistas, que ocorreram entre o período de 22 de novembro a 12 de dezembro de 2024 (Diário de Bordo, 2025).

Uma vez delimitados os participantes do estudo, para termos de estruturação da pesquisa e preservação do anonimato dos sujeitos nas análises, foram estes identificados por códigos/letras: LP – Licenciado Pedagogia; PI – Professor Iniciante;

[32]As entrevistas foram transcritas de 5 a 12 de dezembro de 2024 pelo programa Transkriptor, ferramenta de transcrição de conteúdos falados de áudios ou vídeos em texto escrito, disponível em: https://transkriptor.com/pt-br/.

PE – Professor Experiente, seguido do número identificando a ordem numérica atribuída aleatoriamente aos sujeitos da pesquisa, seguida da atividade de onde foi retirado o excerto e o ano de realização da atividade. Exemplo: (LP1, Entrevista, ReAD, 2024).

Para acompanhar os docentes nas atividades das unidades de estudos no AVA, utilizamos uma planilha que foi elaborada por meio do Excel, com informações adequadas aos propósitos de avaliação das atividades, cujo resultado indicou a participação efetiva dos sujeitos selecionados para a pesquisa em todas as temáticas desenvolvidas nas unidades de estudos.

Para sistematizar os aspectos referentes ao perfil desses participantes, tomamos como base as respostas do formulário respondido no ato da inscrição na atividade de extensão na ReAD. Essas informações iniciais culminaram na organização da caracterização detalhada de cada participante, licenciandos e professores, conforme os (Quadros 4 e 5) respectivamente.

Cód.	Gênero	Idade	Nível Médio	Graduação	Período do curso	Estágio em EJA?	Univ.
LP1	Feminino	48	Ensino Médio Regular	Licencianda Pedagogia 2019	10º	Sim	UFSCar
LP2	Feminino	39	Ensino Médio Regular	Licencianda Pedagogia 2019	10º	Sim	UFSCar
LP3	Feminino	32	Ensino Médio Regular	Licencianda Pedagogia 202	8º	Sim	UFSCar
LP4	Feminino	45	Ensino Médio Regular	Licencianda Pedagogia 2019	10º	Sim	UFSCar

Quadro 4– Caracterização das licenciandas participantes da pesquisa

Fonte: elaborado pela autora – (2024)

O Quadro 4 apresenta quatro licenciandas de Pedagogia (LP1; LP2; LP3; LP4), todas do gênero feminino com idades entre 32 e 48 anos, indicando ingresso fora do tempo regular para a primeira graduação, conforme o Censo da Educação superior (Brasil, 2022)[33]. Indicam, ainda, que todas cursaram o Ensino Médio Regular. São

[33]Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 26 jul. 2025.

licenciandas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), já realizaram Estágio Supervisionado na EJA, sendo uma no 8º período e três no 10º. Em seguida, o Quadro 5 traz o perfil dos professores.

Cód.	Gênero / idade	Nível de Ensino	Graduação /Período do curso	Tempo de atuação na Ed. Básica	Tempo de atuação na EJA/ Período/ Carga horária	Turmas que atua na EJA	Rede / Cidade de atuação
PI1	F 46 anos	Ensino Médio Regular	Pedagogia UFPA-2004-2007	2 anos	2 anos/ Noturno/ 20 horas	Ensino Fundamental 2º segmento - personalizado -3ª etapa (6º e 7º ano)	Pública municipal Marabá/ PA
PE1	M 40 anos	Magistério	Pedagogia UEVA – 2005-2008	17 anos	10 anos/ Matutino/ Vespertino 40 horas	Ensino Fundamental 1º segmento -1ª etapa - Alfabetização 1º, 2º e 3º ano -2ª etapa - básica 4º e 5º ano.	Pública municipal Marabá/ PA
PE2	F 44 anos	Ensino Médio Regular	Pedagogia UEPA-2002-2006	10 anos	10 anos Matutino/ Vespertino 40 horas	Ensino Fundamental 1º segmento -1ª etapa - Alfabetização 1º, 2º e 3º ano (anos iniciais) -2ª etapa – básica ao 4º e 5º ano.	Pública municipal Marabá/ PA
PE3	F 50 anos	Ensino Médio Regular	Pedagogia FAEL-2018-2020	27 anos	25 anos/ Matutino 20 horas	Ensino Fundamental 2º segmento personalizado 3ª e 4ª etapa: 6º a 7º ano e 8º a 9º Ensino Médio 3º segmento Personalizado (1º, 2º e 3º ano)	Pública estadual Santarém/ PA

Quadro 5– Caracterização dos professores participantes da pesquisa

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O Quadro 5 indica que, dentre os professores de 40 a 50 anos que foram entrevistados, três são mulheres e um é homem, prevalecendo o gênero feminino. Dos quatro, três fizeram Ensino Médio Regular, um cursou o Magistério.

Dentre os participantes, havia duas professoras experientes e uma era iniciante; o professor participante da pesquisa era experiente; sendo que o tempo informado de exercício na docência mostrou que a carreira profissional das professoras e do professor da EJA ficava entre 2 e 27 anos de atuação na docência. Revelaram também ter experiência entre 2 e 25 anos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A carga horária dos professores variou entre 20 e 40 horas, abrangendo turnos nas redes municipal e estadual. Os professores PE1 e PE2 lecionam no 1º segmento do Ensino Fundamental da EJA equivalente à 1ª etapa: Alfabetização – 1º ao 3º ano das séries iniciais; 2ª etapa: 4º e 5º ano das séries finais; as professoras PI1 e PE3 atuam no 2º segmento correspondente ao Nível Ensino Fundamental da EJA ensino personalizado[34] (3ª etapa: 6º e 7º ano; 4ª etapa: 8º e 9º ano), sendo que PE3 também atua do 1º ao 3º ano do Ensino Médio personalizado.

Os participantes da pesquisa, embora em diferentes etapas acadêmicas e/ou profissionais (licenciandas, professores iniciantes e experientes), apresentaram faixas etárias muito próximas. Há, portanto, um processo de distinção no grupo de participantes, caracterizado principalmente pela trajetória profissional, contemplando aspectos relacionados à forma como dialogam, e como compartilham experiências de vida diversas, tanto acadêmicas, quanto profissionais.

Após expor o contexto e os sujeitos da pesquisa, abordaremos, na próxima seção, os instrumentos de produção e de coleta de dados utilizados na pesquisa.

---

[34]**“**O Ensino Personalizado está organizado em um formato semipresencial, no qual o estudante tem atendimento presencial coletivo (APC), atendimento presencial individual (API) e estudos extraclasse. Sua grade de estudo é composta por oito componentes curriculares: Língua Portuguesa, História, Geografia, Língua Inglesa, Arte, Matemática, Ciências e Educação Física que são ministrados por professores especialistas em cada área que atua” (Proposta Pedagógica de Marabá [PA], 2022, p. 14)

4.6 Instrumentos e procedimentos para produção e coleta de dados

A atividade formativa, desenvolvida de forma *on-line* via plataforma Moodle/ ReAD/UFSCar, possibilitou a constituição de dados, no sentido de propiciar respostas às proposições desta pesquisa. Para tanto, foram utilizados um conjunto de instrumentos, conforme o Quadro 6, os quais foram sistematizados e aplicados.

Quadro 6– Instrumentos de coletas de dados

Tipo de Instrumento	**Objetivo do instrumento**
Um formulário de inscrição, via *Google Forms* (Apêndice B)	Realizar inscrição (informações pessoais e acadêmicas; trajetória profissional; escolha da profissão; formação continuada; demandas formativas); Apresentar a atividade de extensão e aplicar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
Um roteiro de questões semiestruturadas de avaliação; parte A (Apêndice S)	Produzir a escrita avaliativa do percurso formativo e os processos de aprendizagem.
Um formulário com questões estruturadas de avaliação com uso de escalas; parte B, disponibilizado via *Google Forms* (Apêndice T)	Avaliar o ambiente do AVA/ReAD, as ferramentas disponibilizadas, a didática desenvolvida, o currículo, o desempenho dos professores tutores na atividade, a autoavaliação dos participantes da atividade.
Entrevista com um roteiro de questões semiestruturadas (Apêndice K)	Entrevistar os participantes por meio do Google Meet.
Narrativas no contexto da atividade de extensão	Analisar as mensagens escritas dos participantes nos fóruns e tarefas *on-line* na atividade de extensão no AVA/ReAD UFSCar; Analisar as discussões das análises dos casos de ensino 1 e 2 e memorial da docência em contexto individual e coletivo – via fórum e tarefa *on-line*, na atividade de extensão; Analisar registros escritos relacionadas aos eventos observados ao longo do desenvolvimento da pesquisa, via diário de bordo.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os instrumentos de pesquisa, conforme apresentado no Quadro 6, desempenharam papel essencial para a obtenção de narrativas escritas[35] dos participantes, provenientes da atividade de extensão.

Quanto aos dados dos formulários, trazem informações relevantes sobre o processo de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional de professores da EJA e licenciandas de Pedagogia. Mesmo que não sejam narrativas,

[35]A partir deste momento, consideramos o termo **narrativa escrita,** dada a importância no processo formativo, como "[...] o registro de experiências vividas no cotidiano pessoal e/ou profissional [que] possibilita, ao sujeito, eleger aprendizagens significadoras e ressignificá-las no trabalho de formação inicial ou continuada, no âmbito da atividade escolar" (Anunciato; Martins, 2022, p. 174).

por se apresentarem em formato de questões semiestruturadas, acreditamos que esses instrumentos podem complementar as investigações realizadas.

Buscamos ampliar as discussões teóricas sobre as contribuições das narrativas no âmbito investigativo e de formação docente, tema que será aprofundado na próxima subseção.

4.6.1 Narrativas como fonte de dados para pesquisa e formação docente

De acordo com Galvão (2005, p. 343), "[...] a narrativa como processo de formação evidencia a relação investigação/formação, pondo em confronto saberes diferenciados, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas".

No Brasil, o desenvolvimento das narrativas de experiências docentes ganha força enquanto proposta investigativa nos anos 1980 e 1990 (Bueno *et al*., 2006; Oliveira, 2011; Oliveira *et al*., 2016; Anunciato; Martins, 2022; Anunciato, 2023). Tais proposições favoreceram a inovação nas pesquisas educacionais, em diversos enfoques, sobretudo quanto "à pesquisa e à formação de professores", cuja mudança emergiu de um "[...] maior interesse por questões e temáticas novas, tais como as que se configuram nos estudos sobre profissão, profissionalização e identidades docentes" (Bueno *et al*., 2006, p. 402).

Ibiapina (2008, p. 85) aponta que a narrativa é também assinalada "[...] como procedimento de pesquisa e formação que permite a produção e a reorganização de experiências do ser e tornar-se professor". Desse modo, importa considerar, não só o processo da formação dos professores, da prática profissional, mas também dimensões conjuntas, acrescentar outros elementos, como aspectos da subjetividade, da história de vida, do âmbito social e da reflexão e análise da própria prática. Trata-se, portanto, de um processo que pode ocorrer no cotidiano escolar, no contato com colegas, pais e alunos, nas leituras e reflexões pessoais.

Oliveira (2011), ao fazer um destaque quanto à investigação das narrativas, ratifica essa ideia:

> [...] a importância de uma investigação das narrativas produzidas reside na possibilidade de análise das experiências de professores associadas com aprendizagem, escolas, salas de aula, as quais nos permitem conhecer as teorias implícitas, valores e crenças que dão suporte ao pensamento sobre o ser professor (Oliveira, 2011, p. 300).

De acordo com Anunciato (2023, p. 65), tanto na pesquisa educacional, quanto na formação docente, “[...] as experiências vividas e narradas pelos professores desencadeiam novas experiências e atribuem novos sentidos ao vivido, servindo para melhor compreender o processo de ensinar e dar sentido ao trabalho docente”.

Logo, podemos afirmar que se torna relevante para a formação a valorização do que narram os professores sobre suas vivências, interações e diálogos formativos, experiências profissionais e pessoais, coletivas, por sua natureza potencializadora da aprendizagem e do desenvolvimento profissional (Ferreira; Silva, 2014; Oliveira; Gama, 2014).

Anunciato e Martins (2022), apoiadas em Cunha, a partir da compreensão do potencial transformador que as narrativas apresentam, destacam que

> [...] identifica-se uma relação dialética entre a narrativa e a experiência, assim como a experiência produz o discurso, este também produz a experiência. Há um processo dialético nesta relação que provoca mútuas influências’ (Cunha, 2014, p. 188). Isso demonstra o caráter formativo das narrativas, capazes de produzir profundas mudanças na forma como o indivíduo olha para si, para o outro e para o mundo (Anunciato; Martins, 2022, p. 174).

Sabemos que o trabalho de formação docente é complexo, porém, é salutar destacar que analisar as narrativas docentes dos professores é importante e possibilita a sistematização de proposições de formação de professores, e o engajamento do professor, seja de forma individual ou coletiva. Narrar a prática torna-se significativo nesse processo, pois, de acordo com André (2010, p. 176), isso “[...] implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”.

Neste estudo, as narrativas escritas são tomadas como meios de produção de dados na pesquisa e de contribuição para a formação do professor com foco para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência, tendo em vista que as narrativas “[...] se legitimam como perspectiva epistemológica representativa de uma forma de produzir conhecimentos científicos em educação, reafirmando outras percepções sobre o percurso de formação” (Oliveira *et al*., 2016, p. 633).

Como dispositivo de pesquisa, as narrativas oferecem subsídios como instrumentos de coleta de dados e conteúdo de análises, e, no caso do presente estudo, adotamos as narrativas escritas produzidas no contexto da atividade formativa *on-line* desenvolvida na ReAD. As narrativas escritas como dispositivo de formação,

segundo Souza e Anunciato (2019, p. 1098), “[...] pode[m] potencializar as aprendizagens experienciais, e sua socialização e a discussão em grupo possibilita a retomada das lembranças de outro ponto de vista, gerando novas compreensões no coletivo”.

Assim, Oliveira e Gama (2014, p. 208) reforçam a importância da narrativa docente nesse processo, pois “[...] nela está o sentimento, a significação, o sentido das histórias trazido por meio da voz, das narrativas de seus protagonistas, os professores”.

A escrita da narrativa, segundo Oliveira (2011, p. 290), se configura

> [...] como uma forma de descrever as relações pessoais vividas por seu autor, permite que o mesmo tenha um maior conhecimento sobre si próprio, reflita sobre como suas atitudes afetam o próximo, assim como passe a ter um maior conhecimento sobre seus limites pessoais e possa redefinir modos de agir.

Assim, as narrativas escritas podem ser utilizadas, tanto como dispositivo de formação, quanto como fonte de dados de pesquisa, conforme ocorreu no decorrer da atividade de extensão mencionada, o que nos leva a considerar que a formação com foco nas narrativas docentes oportuniza o desenvolvimento profissional docente e valoriza o professor no exercício da sua profissão, num processo contínuo de vivências e experiências de práticas colaborativas. No âmbito dessas discussões, Anunciato (2023, p. 71) assinala que

> [...] neste processo de desenvolvimento profissional, os resultados mostram a importância da produção de narrativas e a aprendizagem reflexiva, apoiada pelos pares, que permitem aos pesquisadores adentrar ao universo singular/coletivo da profissionalidade docente.

As narrativas são promissoras para a formação docente, tendo em vista que

> [...] a fertilidade das histórias de vida, como prática de formação, contribui efetivamente para o desenvolvimento pessoal, propiciando o exercício da autorreflexão, compreensão e análise da dimensão pessoal, da valorização de si enquanto pessoa (Oliveira, 2011, p. 293).

Por esse motivo, torna-se pertinente valorizá-las no sentido da formação do docente. Conforme destaca Pereira (2021),

> [...] valorizar a história de vida e profissional implica, entre outras coisas, compreender que as interações sociais, familiares, as influências culturais, religiosas, os desafios enfrentados, superados ou não, a aquisição de novas aprendizagens, conhecimentos adquiridos ao longo da carreira, consistem em elementos fundamentais na constituição da pessoa do profissional docente (Pereira, 2021, p.15).

Por isso, as narrativas docentes são consideradas como um importante meio para a constituição de processos formativos. Quem conta a sua própria história, restaura, ressignifica o passado e constrói um outro tipo de conhecimento no presente, tendo em vista que "[...] olhar para as próprias histórias de vida possibilita o distanciamento dos acontecimentos experienciados e, assim, analisá-los e, quando preciso, ressignificá-los" (Anunciato, 2023, p. 65).

As narrativas articulam-se na perspectiva do diálogo intergeracional, tendo em vista as diferentes gerações e os variados estágios da trajetória profissional, assunto que aprofundaremos na próxima subseção.

4.6.2 Diálogos intergeracionais na formação do professor no âmbito da ReAD

A ReAD, enquanto espaço de formação, proporciona interação, colaboração e diálogo entre gerações distintas. O diálogo, segundo o dicionário Priberam[36], implica na "[...] discussão ou negociação entre duas ou mais partes, geralmente com vista a um acordo".

Isto posto, ao refletir sobre a importância do diálogo, Freire (1996) aponta que

> [...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem (Freire, 1996, p. 64).

Quanto ao conceito de geração, Sarti (2019), apoiada em Mannheim (1982), define como

> [...] um conjunto de pessoas – inseridas em uma mesma faixa etária ou não – que têm por principal critério de identificação social as experiências históricas que lhes são comuns e particularmente marcantes, de onde elas tiram uma visão de mundo partilhada. A vinculação dos sujeitos a determinada geração deve ser compreendida, pois, em sua dimensão histórica e sociológica (Sarti, 2019, p. 138).

O termo composto "diálogo intergeracional" é encontrado de diversas maneiras na literatura. No campo da educação, alcança a abrangência de compreensão envolvendo a interação entre professores de diferentes etapas da carreira, diferentes

[36]Disponível em: https://dicionario.priberam.org/di%C3%A1logo#google_vignette. Acesso em: 28 abr. 2025.

gerações que compartilham experiências de vida pessoal e profissional, conhecimentos, costumes e valores (Anunciato, 2023; Lagoeiro, 2019; Souza; Anunciato, 2019; Cardoso; Reali, 2016; Sarti, 2009).

As diferentes gerações de professores se fazem presentes no contexto escolar e são marcadas pelas diferentes características no modo de pensar, agir e conviver no exercício da docência. Nesse aspecto, Sarti (2009) ressalta que

> [...] ao lado de professores recém-formados – ou ainda em formação – encontram-se docentes cuja formação inicial ocorreu há 10, 15 anos e outros, ainda, que ingressaram no magistério há mais de 20 anos e estão mais próximos da aposentadoria. Para além das diferenças etárias, esses professores trazem consigo modos por vezes diversos de conceber o ensino, a aprendizagem, os alunos, a escola, as relações pedagógicas, entre outros tantos fatores implicados na docência. Revelam, em maior ou menor grau, marcas das gerações de professores às quais pertencem, que se distinguem em função dos contextos (Sarti, 2009, p. 139).

Sarti, por meio de uma proposta de atividade de caráter formativa, em parceria entre diferentes gerações docentes (futuros professores e professores em exercício), considera que com essa interação, “[...] busca-se investir no desenvolvimento de uma dimensão mais colaborativa no seio da cultura do magistério” (Sarti, 2009, p. 134). De acordo com a proposição apontada pela autora, “[...] os professores experientes no magistério são considerados como agentes da formação proposta e nela atuam por meio do estabelecimento de parcerias docentes com os estagiários [...]” (Sarti, 2013, p. 85), cuja relação de colaboração entre tais gerações, no âmbito educacional, é compreendida e denominada pela autora como parceria intergeracional.

Na pesquisa de Doutorado de Cardoso (2016), cuja proposta de intervenção ocorreu mediada por uma concepção híbrida de formação envolvendo parceria entre pesquisadores, professoras experientes e estudantes de pedagogia, “[...] escola-universidade, e com o auxílio de TDIC, [mostrou-se] favorável para processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência” (Cardoso, 2016, p. 229).

A partir do entrelaçamento das duas esferas (escola e a universidade) “como primeiro e segundo espaços de formação e aprendizagem da docência”, cuja conexão e relação deu origem ao que Cardoso (2016, p. 128) nomeou de “espaço híbrido de formação” ou “terceiro espaço”, favoreceu-se “a interlocução entre conhecimentos práticos e teóricos”, bem como o “encontro intergeracional”.

Com base em diversas literaturas, Lagoeiro (2019), em sua pesquisa de Doutorado, analisou as contribuições do diálogo intergeracional na perspectiva dos processos formativos, evidenciando que os diálogos intergeracionais entre pessoas

de níveis de desenvolvimento e faixas etárias diferentes têm se destacado de modo favorável em várias áreas, tais como

> [...] em pesquisas na área literária envolvendo avós e netos (Azevedo; Sastre, 2015); na perspectiva da relação educativa estabelecida entre jovens e idosos (Palmeirão, 2008; Azevedo; Palmeirão, 2012); na relação estabelecida entre mães que vivenciam a maternidade (Martins, 2012); na área da gerontologia, envolvendo os cuidados com o idoso e as políticas voltadas a essa questão (Albuquerque, 2014); nos estudos da Sociologia da Infância (Santos, 2012; Faria; Finco, 2011); na área da linguística (Gonçalves, 2012); em pesquisas na área da psicologia, envolvendo a interação entre jovens e idosos e o estímulo à aproximação entre os dois grupos (Cruz et al., 2011); em estudos voltados ao processo de envelhecimento, considerando as contribuições do diálogo intergeracional envolvendo idosos e crianças (Daré, 2010); em estudos na área da educação ambiental (Rosso; Santos, 2010; Hupffer, 2012; Hupffer; Naime, 2012; Dominguez, 2016); no âmbito do ensino superior, considerando a relação entre idosos, jovens estudantes e professores, participantes de disciplinas universitárias (Giovelli, 2004); no âmbito das relações políticas (Groppo et. al., 2017); em estudos envolvendo políticas da juventude, considerando a relação entre jovens e adultos (Novaes, 2007); em contextos formativos voltados à inclusão digital, envolvendo a relação entre idosos e crianças (Pinto, 2008; Fooken, 2015); em processos formativos pautados na colaboração, envolvendo diversas áreas (Villas-Boas et. al., 2016); em ações voltadas à promoção da cidadania educacional em contextos de inclusão digital (Patrício; Osório, 2016) (Lagoeiro, 2019, p. 129-130).

Como vimos, o diálogo intergeracional, nos mais variados espaços formativos, promove aprendizagens em variadas situações, mediante trocas de experiências entre diferentes gerações profissionais. A autora supracitada desenvolveu uma ação formativa por meio de uma Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), numa perspectiva de colaboração e do diálogo intergeracional, cuja relação é defendida pela autora "[...] como diálogo, parceria, encontro – tem se reafirmado como uma perspectiva em potencial para os processos formativos, tanto em contextos presenciais como híbridos – que se constituiu como o termo nomeado de 'diálogo intergeracional *on-line*'" (Lagoeiro, 2019, p. 134).

Logo, o conceito de diálogo intergeracional em um ambiente virtual é defendido pela autora como:

> A relação resultante da interação estabelecida entre participantes, licenciandos do curso de pedagogia, professores experientes e iniciantes, pesquisadoras e tutores(as), – oriundos, portanto, de gerações profissionais distintas – em um contexto de aprendizagem *online*, como é o caso dos ambientes virtuais de aprendizagem (Lagoeiro, 2019, p. 134).

Além disso, aponta que

> [...] a interação estabelecida por meio do diálogo gera nos envolvidos uma sensação de acolhimento e de pertença, fortalecendo a relação estabelecida

> com aqueles que compartilham desse espaço de diálogo, considerando-se aqui o ambiente virtual (Lagoeiro, 2019, p. 134).

Por meio do diálogo intergeracional é possível realizar a escuta de maneira atenta, valorizar a singularidade, buscando compreender o outro, contribuir com ele, acolhê-lo e promover a colaboração, além propiciar a aprendizagem mútua (Lagoeiro, 2019).

Essa relação constituída no contexto da formação de professores, em uma comunidade de aprendizagem, por meio do diálogo intergeracional *on-line*, abrangendo profissionais em diferentes fases de carreira, "[...] possibilita novas oportunidades de refletir acerca da própria prática mediante pontos de vista diferenciados, além de estimular o compartilhamento de ideias e o aprofundamento das mesmas por meio das discussões realizadas" (Lagoeiro, 2019, p. 137).

Souza e Anunciato (2019, p. 1093), apoiadas na literatura de Hargreaves (2005), apontam que, na concepção do autor, "[...] os professores não podem ser definidos apenas pela faixa etária ou pela etapa em que estão na carreira docente, mas também são delineados pela geração à qual pertencem [...]" e, de posse da palavra "geração", as autoras atribuem a ela um novo sentido, cujo significado confere-se ao diálogo intergeracional, de modo que, na compreensão das autoras, esse termo "[...] envolve diversidades, como tempo de inserção na docência, idade, experiências de escolarização e docência, etc. [...]", numa perspectiva *on-line*/ReAD (Souza; Anunciato, 2019, p. 1093).

Assim, "[...] a interação efetivamente oportunizada pelo diálogo intergeracional desencadeia nos envolvidos uma sensação de acolhimento e pertencimento, fortalecendo a relação estabelecida com seus interlocutores" (Lagoeiro; Anunciato, 2025, p. 9-10).

O diálogo intergeracional *on-line* na ReAD proporciona ações formativas pautadas na "[...] confiança entre licenciandas e professoras; a solidariedade com as situações difíceis vivenciadas por outros professores; o compartilhamento de estratégias e sugestões; a socialização de experiências docentes" (Anunciato, 2023, p. 71).

Com base na compreensão apresentada em torno dos conceitos anteriormente apontados, convém destacar que o diálogo intergeracional *on-line* é o termo que mais se adequa aos propósitos desta pesquisa, tendo em vista a sua importância no âmbito da formação no espaço *on-line* da ReAD, numa perspectiva colaborativa, de interação,

de aprimoramento de práticas pedagógicas, de trocas de experiências entre gerações de diferentes fases de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.

4.7 Procedimentos para análise de dados

Com o objetivo de analisar os elementos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional da docência manifestados pelos participantes de uma atividade de extensão promovida no âmbito da ReAD/AVA Moodle da UFSCar, foi empregada a técnica de Análise de Conteúdo, fundamentada nos pressupostos teóricos de Bardin (2011). A opção pela análise categorial se respaldou no fato de que, segundo a autora, é a melhor alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças através de dados qualitativos, como é o caso desta pesquisa. Segundo Bardin (2011), o procedimento de análise de conteúdo caracteriza-se como

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

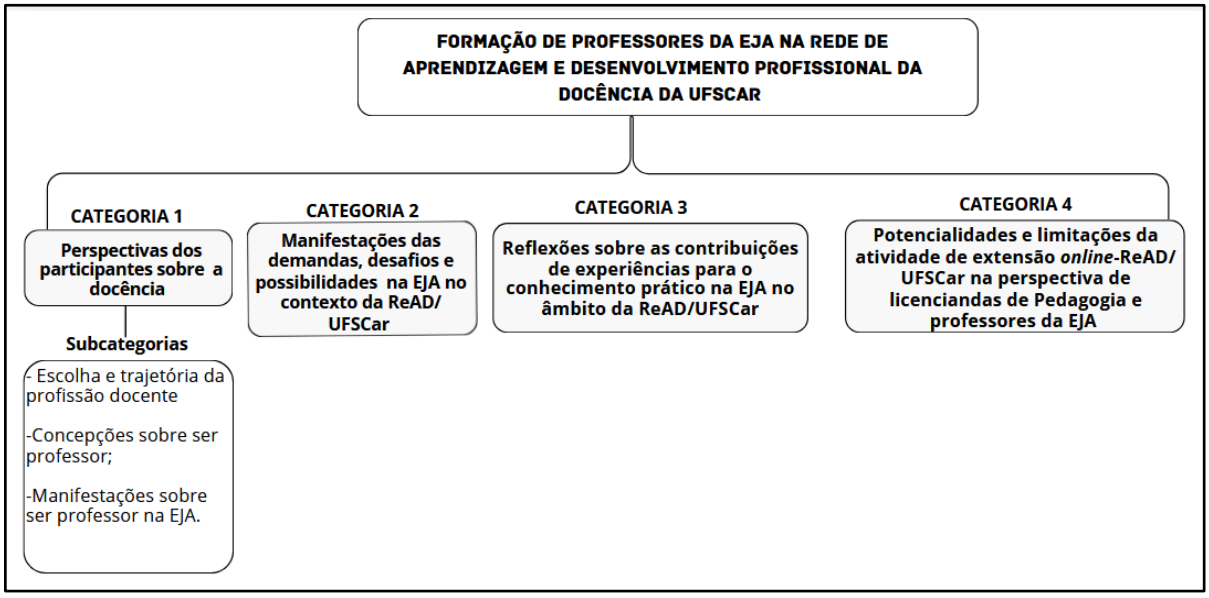
Dessa maneira, organizamos o material considerando a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, incluindo inferência e interpretação (Bardin, 2011).

Após os participantes tomarem conhecimento, estarem cientes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ao finalizar a atividade de extensão, efetuamos a coleta dos dados. O *corpus* foi constituído por oito participantes (quatro licenciandas em Pedagogia, uma professora iniciante e três professores experientes da EJA), que contribuíram por meio de narrativas escritas em atividades *on-line* (formulário de inscrição, mensagens escritas nos fóruns e tarefas individuais e coletivas, escritas de análise de caso de ensino e tarefas individuais dos memoriais, (relatos de experiências, entrevistas e formulário de avaliação do processo formativo). As entrevistas foram gravadas pelo *Google Meet*, posteriormente transcritas e organizadas em arquivos específicos no *Google Drive*, correspondentes às atividades desenvolvidas pelos participantes. Esse material foi reunido, lido e analisado exaustivamente; suas partes fragmentadas, ocorrendo a sua preparação formal; procedeu-se à elaboração de indicadores para análise e interpretação dos dados. Na sequência, montamos um quadro considerando as narrativas escritas da atividade de

extensão, o roteiro da entrevista e os questionários. Após a leitura e análise minuciosa com múltiplas revisões de todos os dados, foram codificados e agrupados os mais relevantes para a pesquisa, ou seja, agrupamos as falas dos participantes por semelhanças e cores (unidade de registro), procurando atribuir códigos. Em seguida, deu-se a codificação da unidade de contexto, para identificar os trechos; isso envolveu a criação de quatro categorias de análise, estabelecendo ligações com o referencial teórico e objetivos da pesquisa.

Em etapas subsequentes, por meio de uma segunda leitura reiterada e análise criteriosa de todos os dados, identificamos a necessidade de desdobramento da primeira categoria em três subcategorias. A (Figura 10), ilustra o conjunto das categorias e subcategorias construídas.

Figura 10 – Organograma das categorias e subcategorias



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Na sequência estruturamos quadros resumindo trechos da participação de professores da EJA e licenciandas de Pedagogia, excertos coletados no processo formativo AVA/ReAD-UFSCar. Os trechos foram organizados de acordo com cada categoria e subcategorias levantadas, conforme apresentados nos Quadros seguintes (7, 10, 11 e 12), cujas análises e discussões serão aprofundadas na próxima seção.

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA NA REDE DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA DA UFSCar: ANÁLISES E DISCUSSÕES

Esta seção apresenta uma análise descritiva e analítica dos dados coletados junto a oito participantes da pesquisa. Quatro licenciandas em Pedagogia e quatro professores atuantes na Educação Básica na modalidade EJA, incluindo uma professora iniciante e três experientes, no âmbito da atividade de extensão “Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência - ReAD/UFSCar: Teorias e Práticas na Educação de Jovens e Adultos”.

A discussão dos resultados foi conduzida com base na questão central do estudo, nos objetivos previamente estabelecidos, nos referenciais teóricos adotados e nas contribuições dos participantes, ressaltando o caráter colaborativo da pesquisa, em que os sujeitos participaram ativamente do desenvolvimento do trabalho.

Esta seção está organizada em quatro subseções. Na primeira, discutimos as perspectivas dos participantes sobre a docência, com foco na trajetória e escolha da profissão, reflexões sobre ser professor e manifestações sobre ser professor na EJA.

Na segunda, analisamos as manifestações dos participantes acerca das demandas e dos desafios da EJA no contexto da ReAD. Na terceira, examinamos as reflexões sobre a aprendizagem do conhecimento prático para a docência na EJA nesse mesmo contexto. Por fim, na quarta subseção, discutimos a avaliação das potencialidades e limitações da atividade de extensão *on-line* para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência de professores da EJA, na perspectiva dos participantes.

5.1 Perspectivas dos participantes sobre a docência

Para analisar as perspectivas de licenciandas e professores da EJA sobre a docência, dividimos esta categoria em três subcategorias, conforme o (Quadro 7), utilizando excertos das narrativas escritas, coletados durante a atividade de extensão.

Quadro 7– Trajetórias e perspectivas dos participantes sobre a docência na ReAD

Número em quantidade	Participantes da Pesquisa	**Perspectivas dos participantes sobre a docência**		
		Subcategorias		
		Escolha e trajetória da profissão docente	**Concepções sobre ser professor**	**Manifestações sobre ser professor na EJA**
4	Licenciandas do curso de Pedagogia LP1, LP2, LP3, LP4	- [37]"Como estudante, no estágio, me identifiquei na sala de aula"; - "Por me identificar com a profissão"; - "Paixão pela profissão"; - "Sempre desejei ser professora"; - "Eu me sinto insegura para atuar".	- "É assumir responsabilidades práticas e comprometer-se com a escola e seu contexto"; - "É um processo contínuo, que começa antes da formação formal e atravessa a vida toda"; - "Exige o domínio de habilidades práticas, compreensão do contexto e dos alunos e constante reflexão".	- "É ter o compromisso e responsabilidade em ensinar jovens e adultos"; - "É trabalhar com um público diversificado"; - "É desenvolver o pensamento crítico e reflexivo"; - "É enfrentar muitos desafios"; - "É uma missão ainda mais especial"; -"É saber ensinar com dedicação".
4	Professores da EJA PI1; PEI; PE2, PE3	-"Paixão pelo curso de Pedagogia"; -"Não ter formação para atuar é comum na EJA"; -"Sonho de infância e a influência do estágio"; - "Por ser professora de minha mãe"; -"Paixão pela profissão professor"; -"Influenciada pela experiência de minha mãe e de minha professora da escola pública"; -"Para se ter um salário melhor, precisamos correr de uma escola para outra".	- "Ser professor implica domínio de conteúdos teóricos, prática reflexiva, envolvimento com projetos escolares"; - "Ser professor exige atualização constante, busca de soluções inovadoras e relações colaborativas"; - "Significa buscar, diversificar repertórios e compreender a realidade social dos alunos"; - "Ser professor exige conhecer os sujeitos da aprendizagem, romper com vícios e inovar estratégias pedagógicas".	- "É ser um eterno 'andarilho'"; - "É desafio constante"; - "Significa não ter rotina, aprender a cada dia"; - "É uma missão ainda mais especial".

Fonte: elaborado pela autora (2024).

[37] Os excertos de narrativas e de depoimentos das licenciandas e dos professores foram submetidos a uma revisão gramatical básica, para possibilitar a fluidez da leitura. No entanto, procurou-se preservar a originalidade dos textos, bem como suas características estilísticas.

5.1.1 Escolha e trajetória da profissão docente

Para a caracterização das licenciandas e dos professores participantes, realizamos uma breve apresentação, com foco na trajetória acadêmica e profissional, bem como escolha pela docência, com base nos dados obtidos por meio dos questionários de inscrição, memoriais da docência e fórum de apresentação da atividade de extensão.

A licencianda LP1, após vinte anos sem estudar, decidiu prestar o ENEM e, aos 48 anos, ingressou no curso de Pedagogia da UFSCar. Atualmente, está cursando o 10º período. Realizou Estágio Supervisionado na EJA, onde teve sua primeira experiência em sala de aula com jovens e adultos e se identificou com essa modalidade, passando a desejar contribuir com a EJA para a transformação dos alunos, oferecendo conhecimento e oportunidades.

Os destacados assinalados por LP1 levam a entender o seu compromisso com a própria formação para contribuir com estudantes da EJA. Afirma que a experiência com o estágio a ajudou a identificar-se com a sala de aula e a definir a docência. Menciona gostar de ajudar outras pessoas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, embora reconheça os desafios de fortalecer a autoestima de estudantes que enfrentam dificuldades nesse percurso. Além da vida acadêmica e das responsabilidades como dona de casa, relatou que, em seu tempo livre, gosta de assistir a séries e de estar com sua neta de um ano e cinco meses.

A licencianda LP2 ingressou no curso de Pedagogia da UFSCar em 2019, aos 39 anos. Atua fora da área educacional como auxiliar em uma gráfica e editora, está no 10º período da graduação e realizou o Estágio Supervisionado na EJA. Seu primeiro contato com essa modalidade ocorreu durante o estágio, momento em que percebeu que a docência na EJA exige lidar com estudantes de diferentes idades, trajetórias de vida e formações diversas. Em seu perfil, LP2 informou que mora, desde o nascimento, na mesma cidade do interior do estado de São Paulo.

Ela ressaltou ainda que o trabalho na EJA envolve adaptação de ensino, de modo que atenda às necessidades específicas desse público, proporcionando, aos estudantes, oportunidades de aprendizado. Acrescentou também a importância de respeitar as trajetórias individuais dos estudantes, a fim de ajudá-los a alcançar seus objetivos educacionais e pessoais. LP2 também expressou sua paixão pela profissão docente, razão pela qual escolheu seguir a carreira na docência. Em relação à

atividade formativa na ReAD, afirmou esperar adquirir novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, somar créditos de horas complementares para o curso de Pedagogia.

A licencianda LP3, iniciou o curso de Pedagogia na UFSCar em 2020, aos 32 anos. Está no 8º período e realizou o Estágio Supervisionado na EJA. Afirma que deixou o emprego para se dedicar aos estudos. Ela acredita que o estágio, nessa modalidade, possibilita compreender os desafios e as contribuições de trabalhar com pessoas de diferentes idades e experiências.

Essas experiências pessoais têm demonstrado o poder transformador da educação, principalmente no que concerne à vida das pessoas com mais idade. Em seu perfil, ela cita como exemplo a avó e sua mãe, que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na juventude, mas persistiram, retomaram os estudos na vida adulta e conseguiram concluí-los. Como futura professora, ela ressalta que entende que precisa ampliar sua formação e aprender mais sobre alfabetização, por esse motivo se inscreveu na atividade de extensão da ReAD. Dentre as suas expectativas iniciais em relação às atividades da ReAD, estava o interesse em aprender o método de Paulo Freire. Além disso, sugeriu que os métodos de alfabetização de jovens e adultos fossem mais explorados nos cursos de extensão.

A licencianda LP4 é casada, mãe de dois filhos e formada em Direito. Ingressou no curso de Pedagogia da UFSCar aos 45 anos, está no 10º período do curso e realizou Estágio Supervisionado na EJA. Ela destacou que é natural de uma cidade do interior de São Paulo considerada como a terra do melhor sorvete de massa do Brasil e antiga capital nacional da laranja. As três atividades que mais lhe agradam são: ouvir música, andar de bicicleta e estudar. Para LP4, ser professor da EJA exige dedicação para desenvolver, em jovens e adultos, o pensamento crítico e reflexivo, entendido por ela como um recurso que favorece o processo de ensino e aprendizagem. Também considera que atuar nessa modalidade envolve diferentes desafios, entre eles conscientizar os estudantes sobre a importância de manter o foco nos estudos. Segundo sua avaliação, a falta de foco da maioria decorre da longa jornada diária de trabalho, que provoca cansaço. Ainda assim, ela acredita que é por meio da perseverança que se alcança o propósito de educar para a transformação social.

Sobre a escolha pela docência, ela ressalta que, desde criança, teve o desejo de ser professora, desejo que fluía quando brincava de ser professora com sua irmã. Segundo ela, foi algo que só se concretizou no estágio supervisionado na EJA. Ela

entende que o professor da EJA, pelo seu potencial, pode modificar a realidade dos seus alunos, mas destaca que, para isso, primeiramente, o professor deve conhecer as vivências de vida de cada um para, assim, realizar um ensino e aprendizagem eficiente e concreto. LP4 ressalta, ainda, que devido à EJA ser uma modalidade que lida com uma diversidade de alunos, justifica-se a necessidade constante de preparo do professor para ensinar bem todos os seus estudantes. Nesse aspecto, aponta dicas importantes ao professor, tais como: dominar variados conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos, selecionar os conteúdos a serem ensinados que vão ao encontro das demandas e vivências dos alunos e alunas e estar em constante reflexão da sua prática pedagógica.

Suas expectativas em relação à atividade formativa na ReAD concentram-se na oportunidade de conhecer melhor as características dessa modalidade de ensino e o perfil dos estudantes que dela participam.

Já a professora PI1 concluiu a graduação em Pedagogia pela UFPA, em 2007, sem realizar estágio na EJA durante esse percurso formativo. Posteriormente, concluiu o curso de Tecnologia em Gestão Pública pela Unopar em 2017, além de pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e cursos livres. Após concluir a graduação, PI1 prestou concurso público para a área da educação no município de Marabá (PA). Foi aprovada para o cargo de professora, função que atualmente exerce na Educação de Jovens e Adultos, lecionando em turmas regulares na EJA, no 2º segmento, 3ª etapa (6º e 7º ano). Além disso, atua como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II, em uma escola pública.

PI1 destaca que a necessidade de práticas diferenciadas para trabalhar na EJA foi o que a levou a escolher estar nessa modalidade de ensino. Afirma que ser professor da EJA é desafiador, sobretudo pelas especificidades do processo de alfabetização desse público. Com base em sua experiência com projetos pedagógicos na EJA, observa que o trabalho desenvolvido tem gerado práticas bem-sucedidas. Contudo, ressalta que ainda enfrenta o desafio constante de garantir a permanência do aluno da EJA até o final do ano letivo. Também aponta como desafio a busca por estratégias diferenciadas que tornem a aprendizagem dos estudantes da EJA mais significativa. Consoante suas palavras, a falta de formação continuada dificulta o processo de ensino nesse segmento, assim como dificulta a discussão de assuntos acerca da inclusão escolar na EJA também. A docente expressa satisfação em participar da atividade de extensão na ReAD, por considerá-la uma oportunidade

enriquecedora para ampliar a compreensão sobre a aprendizagem dos estudantes da EJA e para conhecer boas práticas docentes a serem desenvolvidas nessa modalidade de ensino.

O professor PE1 possui formação no Magistério, cursou nível superior em Pedagogia, realizou estágio supervisionado na EJA. Concluiu, em 2008, o mestrado em Teologia na Universidade Mackenzie e Psicopedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UEVA). Também possui curso livre em Artes Visuais. Atua como servidor público há 17 anos e, há 10 anos, trabalha na EJA Regular, 1º segmento, que corresponde à 1ª Etapa, a Alfabetização, que atende alunos dos 1º, 2º e 3º ano. Atua ainda em turma de 2ª etapa, 4º e 5º ano no município de Marabá, no estado do Pará. Destacou que ser professor nessa modalidade de ensino significa não ter rotinas, aprender diariamente, compreender as prioridades de cada estudante e tentar ampliar mais ainda os seus horizontes. Ressaltou que trabalha com adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Centro de Internação de Adolescentes masculino de Marabá (CIAM), algo que o motivou à escolha da docência na EJA, devido ao interesse em trabalhar com esse público de estudantes. Compreende que, embora alfabetizar letrando seja uma situação desafiadora, tem conseguido, ao mesmo tempo, experiências bem-sucedidas na alfabetização de adultos. Ele destaca que, apesar de serem disponibilizados cursos de formação de professores no município constantemente, os temas relacionados à inclusão na EJA ainda são pouco discutidos nessas formações. Também considera que seja necessário o uso de metodologias diferenciadas e materiais de apoio adequados para o ensino de jovens e adultos e idosos, o que constitui na sua avaliação a demanda mais urgente dessa modalidade. Quanto às expectativas em relação à atividade de extensão ofertada pela ReAD/UFSCar, espera ampliar seus conhecimentos sobre a EJA e conhecer práticas de ensino mais específicas para essa modalidade.

A professora PE2**,** por sua vez**,** é graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA, 2006), curso em que realizou Estágio Supervisionado na EJA. Tem Mestrado em Educação, na linha de formação de formadores, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 2019-2021). Também possui especialização em Educação e Movimentos Sociais (UEPA, 2010) e em Educação Técnica de nível médio, integrada ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), concluída em 2009, no Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia (IFPA). Quanto à trajetória profissional, há 10 anos atua na Educação Básica e possui o mesmo tempo de experiência na EJA, no 1º segmento, correspondente à 1ª etapa, Alfabetização (1º, 2º e 3º ano), e 2ª etapa, correspondente ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

PE2 enfatizou ainda que suas primeiras experiências profissionais ocorreram na educação popular de jovens e adultos, atuando, principalmente, com temas relativos à Educação Básica e à Educação Inclusiva de jovens e adultos, trabalhando na formação de professores(as). Sua experiência estendeu-se para além da sala de aula, incluindo também o trabalho na coordenação pedagógica. Nesse percurso, considera ter vivido, na EJA, diversas experiências exitosas, embora algumas tenham sido bastante desafiadoras. Ela também destacou que sua escolha pela carreira docente foi influenciada pela mãe que, à época, exercia essa profissão. Para ela, ser professor(a) da EJA significa ser um eterno caminhante na construção de novos caminhos e possibilidades. Significa também manter-se atenta aos olhares, aos gestos e às necessidades de todos que fazem parte dessa modalidade de ensino, atuando com sensibilidade e humildade.

Além disso, manifestou gostar de atuar na modalidade da EJA e atribuiu seu interesse à diversidade que o público da EJA apresenta. Ressaltou, ainda, a necessidade de atenção diferenciada do poder público para esta área da educação. Apontou a formação de professores como o campo de atuação com o qual mais se identifica, o que motivou sua participação na formação de professores da EJA intitulada “Formação em Rede”, ofertada pela Secretaria de Educação. Reafirmou, ainda, a urgência e a importância de discutir e problematizar os rumos da formação de professores.

Em relação às atividades formativas na ReAD, manifestou o desejo de ampliar conhecimentos e trocar experiências com outros profissionais. Também indicou temas que poderão ser explorados em futuras formações continuadas com professores da modalidade, a flexibilização na organização dos tempos e espaços de aprendizagem, bem como o fluxo e o rendimento escolar dos estudantes. Esses apontamentos permitem compreender que PE2 demonstra interesse e comprometimento e um olhar atento para estudos e debates sobre a formação de professores para atuar na EJA.

A professora PE3 formou-se em Pedagogia pela Faculdade FAEL em 2020, e não realizou estágio supervisionado na EJA. Possui especialização e mestrado Profissional em Letras. Atua na Educação Básica há 27 anos e, há 25 anos trabalha

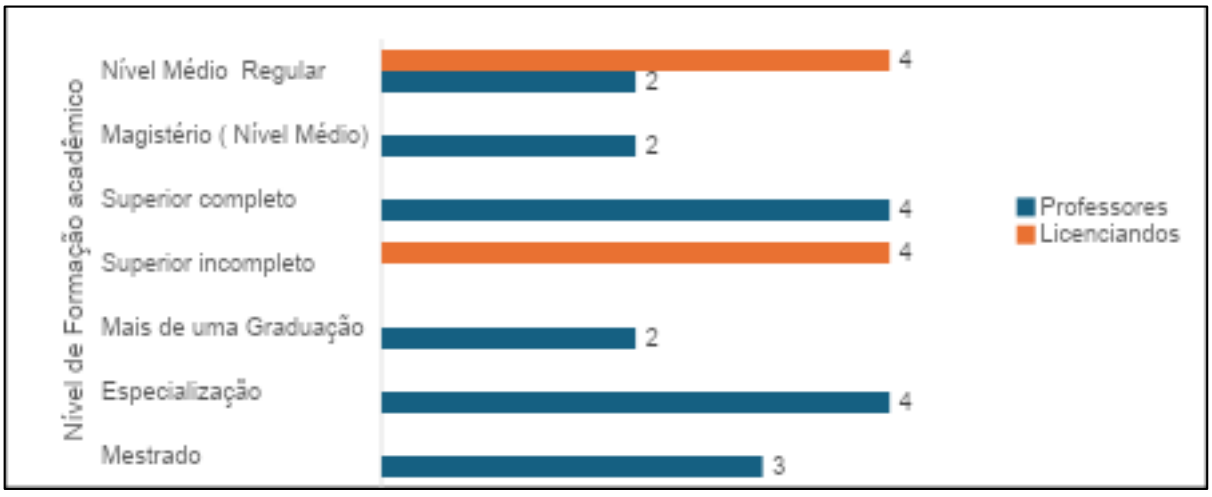
na Educação de Jovens e Adultos com turmas da EJA. Nessa modalidade, leciona em turmas do Ensino Regular do 2º segmento personalizado, correspondente à 3ª e 4ª etapa do Ensino Fundamental (6º a 7º ano e 8º a 9ºano), e atua também em turmas no Ensino Médio, no 3º segmento personalizado (1º, 2º e 3º ano), no Centro de Educação de Jovens e Adultos na rede estadual de ensino no município de Santarém (PA). Ao longo dessa trajetória, sua experiência profissional tem impulsionado a constante atualização e o estudo de novas práticas pedagógicas para a EJA.

Entre as atividades de que mais gosta, estão: ir ao cinema com seu filho; estar em sala de aula, cozinhar nas horas vagas e estudar, razão pela qual sempre buscou participar de formações continuadas. Para PE3, ser professora da EJA é um desafio diário, sobretudo porque seus estudantes não buscam apenas a certificação, mas também alguém que lhes apresente novas possibilidades.

Destaca a importância de conhecer as histórias de vida dos alunos para planejar as aulas e acredita que o trabalho na sala é propício para vivenciar a experiência de conhecer os alunos, o que gostam, quais os sonhos e planos trazem para a vida, entre outros. Quanto à escolha da docência, sempre teve o desejo de ser professora, e de atuar em sala de aula, especificamente com adultos. Para sua surpresa, esse desejo também se refletiu na trajetória de sua mãe, que igualmente se tornou professora. Em relação às atividades formativas da ReAD, esperava ampliar seus conhecimentos, sobretudo sobre práticas inclusivas voltadas à EJA.

A seguir, o gráfico (Gráfico 4) apresenta, de forma mais detalhada, os perfis dos participantes quanto aos aspectos da formação acadêmica.

Gráfico 4– Formação acadêmica entre os participantes na ReAD



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

O Gráfico 4 revelou que as licenciandas LP1, LP2, LP3 e LP4 e as professoras PI1 e PE3 cursaram o Ensino Médio Regular e os professores(as) PE1 e PE2 cursaram o Magistério, Nível Ensino Médio.

Quanto à graduação, os professores PI1, PE1, PE2 e PE3 indicaram ter o curso superior completo em Pedagogia; e quatro licenciandas, LP1, LP2, LP3 e LP4, estão cursando Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Sendo que duas professoras cursaram mais de uma graduação: a professora PI1 cursou licenciatura em Pedagogia pela UFPA e Gestão Pública pela Unopar e a professora PE3, licenciada em Letras pela UFPA; no ano 2000, cursou Pedagogia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Quatro professores (PI1; PE1; PE2 e PE3) concluíram pós-graduação em nível de especialização (*lato sensu*), sendo: PI1 e PE1 que cursaram Psicopedagogia e o segundo, além da Psicopedagogia, realizou um curso livre em artes visuais. PE2 concluiu duas especializações, a primeira em Educação e Movimentos Sociais, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA, 2010), e a segunda em Educação Técnica de Nível Médio, Integrado ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja, 2009), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA). A professora PE3 afirmou que cursou especialização, porém, não informou o curso.

Os dados revelam também que três professores possuem Pós-graduação em nível de Mestrado (*stricto sensu*), dentre eles: o professor PE1 concluiu Mestrado em Teologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM); a professora PE2 concluiu Mestrado em Educação: Formação de formadores pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no ano de 2021, e a professora PE3, Mestrado profissional em Letras, na linha de pesquisa de Leitura para EJA, pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), no ano de 2023.

Apesar da escassez de cursos de pós-graduação na EJA, observamos uma pequena mudança no perfil formativo dos profissionais da EJA, um aumento gradual de professores buscando qualificação, mesmo não sendo específico para a área. Esse dado indica a urgência de garantir formação específica em EJA nos cursos de Pedagogia, licenciaturas e pós-graduação, visando ampliar pesquisas e fundamentar políticas públicas que promovam educação de qualidade para todos no Brasil.

Na sequência, apresentamos uma síntese dos elementos que possibilitam, tanto aproximações, quanto distanciamentos nas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais dos participantes, conforme indicado no (Quadro 8).

Quadro 8– Síntese dos elementos de aproximação e de distanciamento na trajetória dos participantes da pesquisa

Elementos de aproximação	· Experiência de estágio na EJA; · Estado civil e responsabilidade familiar.
Elementos de distanciamento	· Nível de Ensino (Ensino Médio Regular/Magistério e pós-graduação); · Atuação na Educação Básica – Docência na EJA; · Razões pela escolha da docência; · Gênero (masculino e feminino).

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A síntese dos elementos do Quadro 8 mostra que predominam, entre os participantes, fatores associados ao distanciamento, revelando diferenças na vida pessoal e acadêmica, tanto no nível de ensino quanto de atuação na educação, bem como nas razões de escolha pela docência. Tais aspectos evidenciam a presença da intergeracionalidade nesta pesquisa, já que envolveu licenciandas, professores iniciantes e experientes, com uma diversidade de conhecimentos e experiências, ultrapassando o conceito tradicional de geração[38]. Trata-se, assim, de uma compreensão, no contexto da educação, entre diferentes gerações em diversas fases de carreira profissional e acadêmica, que compartilham experiências, saberes, costumes e valores (Sarti, 2009; 2013; Anunciato, 2023; Lagoeiro, 2019).

Conforme mencionado, esta pesquisa contou com a participação de quatro licenciandas de Pedagogia LP1, LP2, LP3, LP4, cursando o 8º e 10º período de Pedagogia, e quatro professores com diferentes tempos de experiência em suas trajetórias profissionais: professora iniciante PI1: dois anos de docência na Educação Básica e dois anos de experiência na EJA; professor experiente PE1: 17 anos de docência na Educação Básica e 10 anos de experiência na EJA; professora experiente PE2: 10 anos de docência na Educação Básica e 10 anos de experiência na EJA; e a

[38]"[...] um conjunto de pessoas – inseridas em uma mesma faixa etária ou não – que têm por principal critério de identificação social as experiências históricas que lhes são comuns e particularmente marcantes, de onde elas tiram uma visão de mundo partilhada" (Mannheim, 1982 *apud* Sarti, 2009, p. 138).

professora experiente PE3: 27 anos de docência na Educação Básica e 25 anos de experiência na EJA. Portanto, há os que possuem ampla experiência, quem está apenas começando e aqueles que se preparam para ingressar futuramente na carreira docente, revelando distintas realidades de vida profissional no âmbito desta pesquisa.

A escolha da carreira profissional é um momento importante que envolve analisar o campo de atuação. Segundo Huberman (2000), este momento é motivado por fatores diversos. Assim, a decisão pela docência pode representar realização pessoal ou influência externa. Para o autor, o desenvolvimento de uma carreira acontece em um processo, ou seja, não apenas por acontecimentos isolados.

Nessa perspectiva, analisamos os relatos dos participantes sobre a motivação pela carreira docente e sua trajetória, com base nas narrativas escritas oriundas do formulário de inscrição, fóruns e memoriais da docência (tarefa da Unidade 2) da atividade de extensão.

Para as licenciandas em Pedagogia LP1 e LP4, a experiência no estágio supervisionado foi decisiva no processo de escolha pela profissão docente, como revelam seus relatos:

> “Foi no estágio obrigatório onde tive a oportunidade de observar as aulas da EJA e participar de algumas delas, na minha visão após esse primeiro contato em sala de aula foi que entendi e despertou a profissão” (LP1, Fórum de apresentação, 2024).

> “A minha experiência no estágio na EJA foi decisiva na escolha pela docência de seguir a carreira docente. Durante o curso de Pedagogia, imaginava-me ensinando nos primeiros anos do Ensino Fundamental. No entanto, ao iniciar meu estágio na EJA, comecei a considerar seriamente a opção pela docência nessa modalidade de ensino” (LP4, Memórias da docência, ReAD, 2024).

Os depoimentos das licenciandas LP1 e LP4 reafirmam a importância do estágio supervisionado para a decisão profissional do futuro professor. Segundo Fiorentini *et al*., (2021, p. 5) “[...] representa um momento importante e fundamental do processo de formação docente, permitindo reafirmar sua escolha profissional e contribuir para a iniciação mais consistente e qualificada da carreira docente” Além disso, quando realizado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o estágio ajuda a desconstruir estereótipos e contribui para formar profissionais sensíveis às particularidades dessa modalidade, permitindo vivenciar o cotidiano escolar e refletir sobre a futura atuação docente (Moura, 2021; Adams; Melo; Nunes, 2021).

Para a licencianda LP3, o interesse pela carreira docente foi durante o curso de Pedagogia, devido à insatisfação com experiências de professores que tivera no

passado: “Quero ser a professora que eu não tive no passado” (LP4, Questionário de inscrição, ReAD, 2024).

Por outro lado, a professora PE2 revela que a escolha pela docência teve influência das boas experiências vividas com suas professoras da escola pública, cujas lembranças remetem a profissionais dedicados e comprometidos com o ensino. Ela ressalta que essas características, somadas à experiência da mãe, também professora, foram determinantes na sua escolha pela profissão docente, conforme podemos observar no seu relato

> “Vou traçando minha trajetória, como filha de professora da educação básica, as conversas sobre educação sempre foram presentes no meu cotidiano. Cresci sabendo a importância da educação como ato de transformação e emancipação na vida das pessoas. Como dizia minha mãe: ‘Quando se nasce pobre, a única saída é estudar para melhorar de vida’. Esses conselhos ficaram guardados em minha memória, pois a minha mãe sempre foi meu espelho e exemplo de que nunca é tarde para ser o que a gente quer”.
> “Minha vida educacional na escola pública sempre foi marcada por boas lembranças, convivi com colegas que, assim como eu, eram oriundos de família pobre, e tinham o sonho de ter uma formação acadêmica. Tive o prazer de conviver com professores amorosos e comprometidos com a tarefa de ensinar. Eles foram inspiradores na minha escolha da profissão docente. Alguns conheciam a realidade da comunidade, visto que moravam no mesmo bairro da escola. Por isso, incentivavam os alunos a prosseguirem em seus estudos” (PE2, Memórias da docência, ReAD, 2024).

Com base nos depoimentos anteriores, evidenciamos, dessa forma, que optar pela carreira docente envolve, tanto a admiração pela profissão, quanto uma dimensão afetiva atribuída à vivência como professor em um campo de atuação. Essas perspectivas vêm fortalecer o que Tancredi (2009, p. 25) aponta como os “‘antimodelos’” docentes, evidenciando que “[...] posturas de professores, podem influenciar a vida profissional do aluno, seja pelo bom exemplo ou pelo que não deve ser seguido”. Tais modelos de professores constituem referências relevantes para as práticas docentes futuras, pois, ao influenciarem a escolha profissional, suas condutas podem ser consideradas essenciais para orientar o ensino de outros alunos.

A decisão pela carreira docente pode também vincular-se ao interesse despertado ainda na infância, a paixão pela docência, como revelaram as licenciandas LP2 e LP4 e o professor experiente PE1 em seus depoimentos:

> “Paixão pela profissão, desde criança quando brincava com minha irmã” (LP2, Questionário de inscrição, ReAD, 2024).

> “Fui influenciada por minha paixão desde muito pequena, quando brincava de ser professora com minha irmã” (LP4, Memórias da docência, ReAD, 2024).

> “Minha história com a docência se entrelaça com memórias de infância, onde a paixão por ensinar florescia enquanto brincava de "escola" com meus colegas de classe. Essa semente, nutrida pela admiração que nutria por meus próprios professores, uma delas prima de minha mãe, culminou em um desejo profundo de impactar positivamente a vida dos outros através da educação. Motivado por esse sonho, de ser professor, fiz a nível médio o magistério e posteriormente ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia, onde me deparei com um universo rico em saberes e desafios. As aulas teóricas me proporcionaram uma base sólida de conhecimentos na área da pedagogia, enquanto a prática docente nos estágios me conectou com a realidade das salas de aula e me ensinou a lidar com os diversos aspectos da profissão” (PE1, Memórias da docência, ReAD, 2024).

Enfim, o desejo de fazer a diferença na vida das pessoas, de mudar a realidade, a paixão pela docência, um sentimento romantizado da atuação docente, como revelam as participantes, são fatores necessários à docência, de acordo com Freire (1996), inclusive, segundo o autor, é uma das condições para sua plena realização. Essa condição não deve ser considerada oposta à formação científica e à clareza política dos educadores. Assim, Freire chama a atenção para a necessidade de nos distanciarmos dessa ideia de relação oposta entre a seriedade docente e a afetividade.

Segundo a licencianda LP1, a escolha da docência surgiu por entender que precisava buscar caminhos para adquirir novos conhecimentos, e, inspirada pelas filhas, após vinte anos afastada dos estudos, decidiu fazer o ENEM, foi aprovada e ingressou na faculdade de Pedagogia, conforme seu relato:

> “Eu fiquei muito tempo parada nos estudos, foram 20 anos sem estudar, sem nenhum curso. Aí as minhas filhas foram fazer o Enem, eu falei, ah, eu vou também, vou tentar. Preciso procurar me reciclar, preciso procurar coisas novas e eu acabei fazendo o Enem, consegui uma boa nota e entrei para o curso de Pedagogia na Universidade Federal” (LP1, Entrevista, ReAD, 2024).

Assim, a escolha da carreira docente é marcada por motivações diversas, mas segundo Huberman (1992), a inserção na profissão docente entre os dois primeiros anos de atuação é marcada por situações homogêneas. Ainda de acordo com o autor, diversos pesquisadores intitulam esse período de “sobrevivência” e de “descoberta”. Ressaltamos que a sobrevivência é caracterizada como “choque do real”, por entender que é o período em que:

> [...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre as ideias e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiados

> íntimas e demasiadas distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (Huberman, 1993, p. 39).

Para a professora iniciante PI1, a falta de opção de cursos à época a fez cursar Pedagogia, sinalizando que a docência não foi sua escolha inicial.

> “Prestei o vestibular e sem opção de escolha na época, fiz o curso de Pedagogia. No início era tudo novo e muito desafiador, pois quando se falava em grandes autores da educação, não entendia muita coisa. E ao comentar com minha professora que iria desistir do curso, pois não estava conseguindo me encontrar e acompanhar a turma, pois não compreendia aquelas falas, onde o restante da turma toda interagia. Foi então, que minha professora Maria me convenceu a não desistir, pois esse curso serviria de base para atuar como mãe e entender outros campos de minha vida. A partir do 3º semestre de faculdade tudo mudou, comecei a [me] apaixonar pelo curso de Pedagogia e vi que a partir daí poderia mudar vidas e inspirar sonhos, criando mentalmente uma grande expectativa da docência” (PI1, Memórias da docência, ReAD, 2024).

Entendemos que algumas pessoas escolhem iniciar o curso e a carreira docente motivada pela ampla oferta de vagas no mercado ou a falta de acesso ao curso desejado. Logo, é possível que, ao longo do tempo, o profissional desenvolva interesse, se adapte, se identifique com a área e possa progredir em sua carreira.

É importante destacar que, independentemente de como a escolha pela profissão de professor tenha ocorrido, evidenciamos que, para exercer o ofício de ensinar, é necessário se profissionalizar e se comprometer com a aprendizagem de seus alunos e deles próprios. Porém, para o professor em início de carreira, esse é um processo conflituoso, tendo em vista que, conforme Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 83), é marcado por

> [...] incerteza, dúvida e tensão — além de se configurar também como um período de aprendizagens intensas em contextos pouco conhecidos e cujas tarefas principais são a construção de conhecimentos profissionais e a manutenção de equilíbrio emocional.

A licencianda LP3 expressa sua preocupação quanto ao exercício da carreira docente, conforme relata:

> “Eu me sinto insegura para atuar e tomara que eu encontre professoras e professores abertos para trocas de experiência nos nossos momentos de incertezas que acredito fazer toda a diferença no início da carreira docente” (LP3, Fórum, ReAD, 2024)

A carreira docente evolui por experiências acadêmicas e práticas, conforme defende Ferreira (2014) e Huberman (1992). Isso ocorre desde a entrada até a aposentadoria, sendo que a inserção profissional na docência é um “[...] período que

abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes para docentes" (Marcelo, 2010, p. 28). É, pois, um período crítico, em que os professores iniciantes se deparam com as disparidades entre o conhecimento teórico e a realidade da prática que terá que desenvolver em seu cotidiano escolar. Por outro lado, é também um período "[...] decisivo na história profissional do professor e com repercussões determinantes no seu futuro e na sua relação com o trabalho" (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 3).

A professora PE3 destaca a dificuldade para melhorar o salário, o que configura a desvalorização do profissional docente. É possível dizer que os professores são mal remunerados e ainda sofrem com um grande desprestígio social.

> "O problema é que para se ter um salário melhor, precisamos correr de uma escola para outra, faltando tempo para realizar curso de forma mais tranquila e que o aprendizado seja de fato significativo e contribua para seu desempenho profissional" (PE3, Questionário, Parte A, ReAD, 2024).

A valorização social e salários adequados são aspectos essenciais para o bom desempenho docente, pois baixos salários podem afetar a motivação e autoestima dos professores. Dedicação exclusiva à escola permite maior envolvimento em projetos e capacitações, o que confirma as ideias de Marcelo (2010), o qual ressalta que as motivações, como progressos dos alunos, aumentos salariais e reconhecimento, estimulam o trabalho, especialmente quando fortalecem a relação com os estudantes.

A qualidade da formação docente constitui um elemento essencial para o desempenho profissional docente. O ingresso e a permanência na carreira apresentam desafios específicos, tornando indispensáveis investimentos contínuos em formação, políticas públicas que promovam a valorização salarial e social, bem como a oferta de melhores condições de trabalho. Por isso, investir na formação do professor pode ser considerado um fator determinante para o sucesso ao longo de sua trajetória profissional na docência.

5.1.2 Concepções sobre ser professor

Entende-se que o início da docência é caracterizado por preocupações intensas, pois, segundo Tancredi (2009), o professor iniciante é confrontado com as responsabilidades da carreira, o que pode gerar ansiedade e incertezas sobre sua capacidade de desempenhar o papel docente de forma eficaz.

Como atividade de reflexão sobre a aprendizagem da docência, os participantes foram questionados sobre o significado de ser professor. Ter esse conceito claro pode ajudar a melhorar a confiança no exercício da profissão e ajudar a aperfeiçoar a prática, contribuindo com o desenvolvimento profissional, conforme narrativa a seguir:

> “Tornar-se professor envolve assumir as responsabilidades que surgem da prática profissional em uma determinada instituição educativa comprometendo-se com a escola e seu contexto. A docência nos primeiros anos de preparação formal é importante para que os futuros professores aproveitem a oportunidade para construírem o seu próprio modo de ser professor” (LP1, Tarefa II-a, Unidade II, ReAD, 2024).

Assim, a LP1 destaca que ser professor vai além da formação teórica, pois há um processo de assumir as responsabilidades do cotidiano escolar, apontando para a dimensão ética da docência. Nesse contexto, aprender a ser professor envolve mais do que dar aulas, abrange um comprometimento com a escola e seu contexto. Esse pensamento dialoga com a ideia de Tancredi (2009) quando apresenta uma diferenciação entre aprender a ensinar e a ser professor. Para a autora, aprender a ensinar envolve adquirir conhecimentos profissionais relacionados aos componentes curriculares, já o processo de tornar-se professor é mais amplo, envolve assumir as responsabilidades que emergem da prática profissional.

A partir da narrativa da licencianda, percebemos uma compreensão sobre o processo de aprendizagem docente, que ocorre em etapas e contextos diversos, não se restringe à formação em espaços formais e tradicionais. Inferimos que ela reconheça a importância da formação inicial como um momento importante, mas não definitivo (Oliveira; Gama, 2014).

A fala de LP1 revela uma compreensão da docência como um processo em construção e reconhece a importância da formação inicial, mas também que ela ganha profundidade a partir do contato com a escola e com seus desafios. O jeito de ser de cada professor, seu estilo profissional, aliado ao comprometimento com o contexto escolar, confirmam o aprender a ser professor, abordado por Tancredi (2009).

Outra licencianda ressalta o ser professor como um processo contínuo relacionado às experiências vivenciadas, nas quais os saberes dialogam ao longo da carreira, conforme o seu depoimento a seguir:

> “A aprendizagem da docência não se inicia apenas na formação formal, mas sim muito antes, permeando toda a vida do educador. Isso ressalta a importância de reconhecer e valorizar as experiências, conhecimentos

> prévios dos professores, bem como a necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo ao longo da carreira" (LP2, Tarefa II-a, Unidade II, ReAD, 2024).

Essa licencianda, ao valorizar as experiências e conhecimentos prévios dos professores (experiências de vida pessoal e profissional), revela uma compreensão da dimensão contínua da aprendizagem docente, demonstrando a importância do desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Sua reflexão mostra que o processo de se tornar professor é histórico, formativo e que se desenvolve em vários tempos da vida. A concepção é de que "transformar-se em docente é um longo processo" e, nesse sentido, é importante reconhecer e valorizar as experiências pessoais e profissionais, os diversos saberes do professor, assim como a necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo ao longo da carreira (Vaillant; Garcia, 2012, p. 125).

Outra licencianda destaca que o exercício da docência não pode ser reduzido à dimensão técnica, de aquisição de conteúdos na formação formal, conforme vemos na declaração dela:

> "Ser professor em minha concepção envolve não só os conhecimentos dos conteúdos para o ensino adquiridos nos cursos de formação, mas também envolve toda a bagagem de conhecimentos prévios, as experiências vividas pelo docente durante a sua trajetória pessoal e profissional, como também os preceitos éticos e morais e a cultura, todos esses apontamentos influenciam na prática pedagógica e no desdobramento da carreira docente" (LP3, Tarefa II-a, Unidade II, ReAD, 2024).

O que chama a atenção na fala da licencianda é a complexidade de saberes e influências que compõem o ser professor, em sua perspectiva. É um movimento contínuo entre o conhecimento acadêmico, o conhecimento vivido durante a trajetória profissional, os princípios éticos e morais e a própria cultura da escola, ou seja, é um processo em que o tornar-se professor é permanentemente construído na relação entre vida e profissão. Ser professor constitui uma tarefa desafiadora e difícil, por conta das intensas transformações que a sociedade enfrenta, além das demandas atuais colocadas aos profissionais da educação. A licencianda LP3, em sua declaração, reconhece que o ser professor não se resume à transmissão de conteúdos, mas é atravessado por experiências e valores que possibilitam ao professor tomar decisões pertinentes aos problemas de sua prática**.**

Essa perspectiva se alinha à visão de aprendizagem docente como plural e histórica, marcada por diferentes momentos e contextos na vida do professor,

defendida por Tancredi (2009) e por outros autores, como Mizukami *et al*. (2010) e Reali, Tancredi e Mizukami (2008), para quem o ser professor envolve diferentes fases da carreira, evolução e continuidade. Envolve ainda a importância de valorizar os diferentes aspectos da história individual e profissional do docente.

Outra licencianda revela ainda um aspecto importante na concepção de docência, seu caráter contínuo, plural e em constante transformação, conforme relato:

> “Ser professor envolve não apenas adquirir conhecimentos teóricos, mas também desenvolver habilidades práticas e compreender as necessidades específicas dos alunos e dos contextos escolares. É um processo dinâmico que exige reflexão constante e adaptação às mudanças no campo educacional” (LP4, Tarefa II-a, Unidade II, ReAD, 2024).

Conforme destacado por outras licenciandas, LP4 transmite a ideia de que ensinar vai além do conteúdo, incluindo dimensões práticas, relacionais e contextuais, reconhecendo que a prática pedagógica está sempre em movimento. Desse modo, afasta-se da ideia de uma docência técnica e estática, concordando com Tancredi (2009), que afirma que se aprende a ser professor nas práticas, nos desafios e nas transformações do cotidiano escolar. A licencianda LP4 compreende a docência como uma prática que exige movimento, escuta e reflexão permanente. Sua fala assegura o que Tancredi (2009) defende, que o processo de se tornar professor não ocorre apenas pela formação inicial, mas pelo envolvimento com os pares, com os contextos escolares e com as transformações cotidianas. Assim, reconhece que os professores passam por diferentes etapas formativas e enfrentam desafios que exigem posturas éticas e habilidades diferenciadas que são necessárias para a reinvenção da prática pedagógica.

Ao afirmar que ser professor implica compreender as necessidades específicas dos alunos, revela uma concepção de docência comprometida com a valorização dos sujeitos que aprendem. Essa concepção contribui para uma prática mais acolhedora da docência, onde o professor aprende a ensinar, ao mesmo tempo em que também aprende com seus alunos.

A compreensão da docência como prática reflexiva é também revelada no relato de LP4, uma vez que, para ela, ensinar não é apenas repetir técnicas aprendidas, mas sim um ato que requer constante reflexão da prática.

> “A responsabilidade do educador em buscar constantemente atualização, reflexão sobre sua prática e desenvolvimento pessoal e profissional é crucial. Participar de grupos de estudo, buscar novas abordagens pedagógicas e

> refletir sobre minhas experiências são práticas que adotei e que têm enriquecido minha formação" (LP4, Tarefa II-c, Unidade II, Memorial, 2024)

Assim, a reflexão aparece como um eixo articulador da formação docente, fundamental para a construção de uma prática pedagógica mais dialógica. A reflexão sobre a ação pedagógica é considerada por Reali, Tancredi e Mizukami (2008) como estratégia importante da formação continuada e precisa ocorrer no local de trabalho, com os pares, embora não deva se limitar a esse espaço. A reflexão tem sido apontada na literatura como elemento fundamental para professores compreenderem melhor seus próprios conhecimentos, concepções e valores, para olharem de forma mais crítica a própria prática, para que estejam abertos a modificá-la. Assim, a reflexão do professor precisa ser intencional e estar pautada no contexto da sua prática, bem como em todos os acontecimentos na escola. Também precisa focar nas políticas educacionais e suas implementações e tudo o que perpassa o contexto do cotidiano escolar (Tancredi, 2009).

Desse modo, percebemos que as declarações das licenciandas LP1 e LP4 revelam compreensões ricas sobre a aprendizagem da docência, alinhadas à perspectiva apresentada por Tancredi (2009). Segundo essa autora, o processo de tornar-se professor não se inicia apenas com a formação formal, mas se constitui ao longo da vida, sendo perpassado por várias experiências, como os conhecimentos construídos na prática, os valores e os movimentos de reflexão e transformação da prática.

A licencianda LP1 revela uma percepção associada ao processo de formação na vivência do ambiente escolar. Para ela, exercer a docência envolve aceitar responsabilidades práticas e manter um comprometimento com o contexto escolar. Também enfatiza a relevância de que ser professor requer uma postura ética na resolução das situações que ocorrem no dia a dia, além de um diálogo contínuo entre os pares (Tancredi, 2009).

Podemos notar também, no depoimento da licencianda LP3, uma perspectiva ainda mais ampla sobre a aprendizagem e o Desenvolvimento Profissional Docente, que envolve não apenas o conhecimento adquirido em cursos de formação, mas também a experiência pessoal e profissional vivenciada pelo professor, assim como a questão ética e outros aspectos culturais que afetam a aprendizagem do aluno.

Ao apontar que esses elementos impactam diretamente a carreira de um professor, a licencianda LP3 demonstra uma compreensão importante de que o ser

professor está diretamente ligado à trajetória de vida e aos conhecimentos adquiridos durante essa trajetória, reforçando a ideia de que a docência pode ser considerada como uma prática contextualizada.

Já a licencianda LP4, por sua vez, enfatiza o caráter contínuo da docência e a constante evolução do ensino. Sua argumentação conecta três aspectos essenciais da docência: (a) a questão teórico-prática; (b) a escuta atenta dos alunos e dos contextos escolares; e (c) o exercício permanente da reflexão no campo educacional. Essa perspectiva vai ao encontro da concepção de profissional reflexivo (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008), colocando a reflexão crítica como eixo importante da aprendizagem da docência (Tancredi, 2009).

Portanto, os relatos das quatro licenciandas demonstram uma visão ampliada da docência, percebendo que ser professor é um processo contínuo, pois ele está, em todo momento, aprendendo e se desenvolvendo profissionalmente; sofre influências das experiências que vivencia: pessoais, interpessoais, culturais, do contexto escolar e a partir da sua reflexão sobre a prática. As participantes não se restringiram a uma compreensão técnica da profissão, mas evidenciam um olhar ético e situado, que compreende o ato de ensinar como algo inseparável do ato de ser e tornar-se professor.

Com relação aos professores da EJA, nota-se que sua percepção da docência parece ter se mostrado mais ampliada, conforme observamos o relato da professora iniciante PI1, no seu depoimento:

> “O ser professor [...] atualmente, requer os conhecimentos téoricos/científicos inerentes aos componentes curriculares, ao qual está sob sua responsabilidade, ampliar os diversos conhecimentos, refletir e reformular a partir daí suas práticas de acordo com a realidade e/ou contexto ao qual esteja inserido. Sabendo ainda que, o ser professor não termina após as aulas, pois exige um envolvimento perante as ações e projetos da escola, identificar e procurar estratégias para solucionar as dificuldades que a comunidade escolar enfrenta” (PI1, Tarefa II-a, Unidade II, ReAD, 2024).

No depoimento da professora PI1, podemos identificar alguns aspectos importantes sobre a visão do ser professor, como a importância dos conhecimentos teóricos e científicos, pois, na perspectiva da iniciante, o docente precisa possuir conhecimentos sobre os componentes curriculares que ministra. Percebemos, ainda, em sua declaração, a importância de uma prática reflexiva como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional. É por meio dela que o professor analisa

sua atuação em sala de aula, avalia os resultados alcançados e ajusta sua metodologia para atender às necessidades dos alunos e da escola.

A reflexão é considerada por Reali, Tancredi e Mizukami (2008) como uma estratégia importante para a formação de professores, a qual pode acontecer em diferentes espaços e momentos da carreira diversos. Portanto, percebemos que a professora iniciante apresenta uma visão crítica da docência, uma reflexão sobre a própria prática, o que permite que o professor avalie suas ações, identifique pontos fortes e de melhorias, gerando aprendizagem e desenvolvimento contínuo.

Na narrativa de PI1, ainda é possível visualizar a atuação do professor que não se limita apenas às aulas, mas também se envolve em ações e projetos da escola. Ao se envolver em projetos, o professor tem a oportunidade de demonstrar seus conhecimentos de forma prática, possibilitando a melhoria da aprendizagem e fortalecendo as relações entre a escola e a comunidade. Essas questões colocadas pela professora iniciante PI1 estão interligadas e são essenciais para o desenvolvimento profissional do professor. Cruz, Farias e Hobold (2020) destacam que é durante os primeiros anos de inserção na docência que o professor busca incorporar e compreender a cultura escolar, conforme demonstra a narrativa da professora iniciante, que relata a importância dos conhecimentos teóricos e práticos, a reflexão e o comprometimento com a escola.

Os autores Vaillant e Garcia (2012) destacam que a fase de inserção na docência é crucial para o professor iniciante desenvolver sua identidade como docente, pois é o momento em que ele assume, de fato, um papel concreto dentro do contexto de uma escola específica. A escola, com suas características, torna-se o espaço onde o professor vai desenvolver seu papel profissional e encarar os desafios que surgem na carreira.

Assim, a entrada na carreira ou o início da vida profissional é considerada por Garcia (1999b) como a fase do “aprender a ensinar”. É um processo complexo que abrange a construção de conhecimentos teóricos, bem como o exercício da prática reflexiva.

Já os professores experientes PE1, PE2 e PE3 relatam aspectos mais complexos que a professora iniciante, conforme seus depoimentos:

> “A jornada exige do professor um compromisso constante com a atualização profissional, a busca por soluções inovadoras e a construção de relações colaborativas com a comunidade escolar. Ao abraçarmos a aprendizagem da

> docência como um processo permanente, podemos garantir que nossa prática seja cada vez mais eficaz, transformadora e inspiradora para as novas gerações de alunos" (PE1, Tarefa II-a, Unidade II, ReAD, 2024).
>
> "Não há conhecimento pronto e acabado, que a aprendizagem na docência decorre da necessidade de buscarmos recursos para que ela aconteça, os professores precisam cada vez mais ampliar e diversificar seus repertórios de conhecimentos, compreender a realidade e situações que estão presentes no contexto social tais como: diversidade cultural, étnica, religiosa e de gênero; as políticas da inclusão, entre outras que afetam diretamente o trabalho docente na atualidade" (PE2, Tarefa II-a, Unidade II, ReAD, 2024).
>
> "Compreendo que a atividade docente deve ser uma constante, aprendemos com o outro, mas percebo que esse aprendizado deve partir do próprio docente, quando este consegue perceber quem são os sujeitos que estão em sua sala de aula e como este podem aprender a relacionar e aplicar o que está sendo trabalhado pelo professor em sua rotina diária. Essa tarefa não é simples e requer que o profissional esteja disposto a realmente se desprender de alguns 'vícios' que já estão consagrados entre os profissionais de educação" (PE3, Tarefa II-a, Unidade II, ReAD, 2024).

O professor experiente é aquele profissional que soma, instiga, reflete e aprende com a prática. O professor PE1 apresenta aspectos importantes, como a questão do compromisso com a atualização profissional. Isso implica dizer que o professor precisa estar sempre atualizado sobre as novas tendências e buscando novos conhecimentos. A partir dessas reflexões, é válido afirmar que a formação docente está relacionada à aprendizagem e ao Desenvolvimento Profissional Docente (Garcia, 1999b).

A formação docente é apenas um elemento que envolve todo o processo do ser professor e ocorre na formação inicial, perpassando pela formação continuada em seus diversos modelos. Vaillant (2016) assinala que essa formação precisa ser contínua, tem relação com a aprendizagem e com o trabalho docente, pois precisa contribuir com a melhoria da prática profissional.

As autoras Souza e Anunciato (2019) ainda afirmam que, para melhor propiciar o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) aos professores, é preciso se atentar às características específicas de cada fase da carreira e dos contextos de atuação docente. Essa perspectiva busca garantir que o desenvolvimento profissional seja relevante e que as necessidades específicas de cada profissional sejam atendidas.

O professor PE1 também aborda a questão das relações colaborativas. Isso implica o professor trabalhar em parceria com outros profissionais da escola, incluindo a comunidade escolar (colegas, coordenadores, diretores, pais e comunidade local). Esse pensamento coaduna com as ideias de Tancredi (2009), que afirma que ser

professor não cessa quando as aulas terminam, mas exige participação na escola e colaboração com os pares.

A troca entre os pares ajuda os professores a verem outros aspectos de uma situação, ao colaborarem com a formação de outros professores, ao cumprirem as propostas definidas junto com à comunidade escolar. Além disso, a troca entre pares combate o isolamento profissional, promovendo um espaço de aprendizado mútuo entre os profissionais.

Por isso, podemos concluir que a aprendizagem do professor pode ocorrer por diversas formas, através de formação, nos grupos de estudos em colaboração com os pares, nas reflexões das suas próprias práticas, entre outras situações do contexto dentro e fora da escola.

Para a professora experiente PE2, a docência é uma prática que exige uma postura ativa e flexível, onde o professor precisa estar sempre atualizado e disposto a aprender. Nesse sentido, não há conhecimento pronto e acabado, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente ocorrem a partir da necessidade de buscarmos recursos para que ela aconteça. A narrativa dessa professora experiente demonstra a importância de os professores buscarem, cada vez mais, ampliar e diversificar seus repertórios de conhecimentos, levando em consideração a realidade e situações que estão presentes no contexto social dos alunos. Isso inclui ter em vista os conhecimentos sobre diversidade cultural, étnica, religiosa e de gênero, bem como as políticas de inclusão.

Gatti *et al*. (2019) afirmam que o professor produz saberes constantemente, aperfeiçoando sua prática. Assim, entendemos que a aprendizagem e o Desenvolvimento Profissional da Docência envolvem a articulação e aprimoramento contínuo de diferentes tipos de saberes.

A profissão docente é considerada como uma profissão do conhecimento. Desse modo, os saberes docentes têm sido o elemento legitimador dessa profissão. Por isso, é necessário que o professor busque transformar o seu conhecimento em algo que possa ser aprendido pelos alunos (Tardif, 2002; Marcelo, 2009).

A professora experiente PE3 também destaca a importância da percepção do professor sobre quem são os sujeitos que estão em sua sala de aula, sobre as características dos seus alunos. Compreender as características e as necessidades dos estudantes permite ao professor adaptar sua metodologia à realidade deles, criando um ambiente com potencial para a aprendizagem. É necessário que o

professor opte por abordagens mais atualizadas e tenha disposição para mudanças, o que não é um processo fácil, exigindo reflexão, formação e apoio da gestão escolar e das instâncias superiores da educação.

Concordamos com Tancredi (2009) ao afirmar que os professores precisam envolver-se com as transformações que ocorrem na sociedade, pois os alunos precisam estar preparados para viver e atuar nela, cabendo à escola acompanhar, ou seja, ela não pode estar alheia ao contexto social, o qual está em constante mudança.

Na intenção de elucidar as principais ideias dos participantes (licenciandas do curso de Pedagogia e professores da EJA) sobre ser professor, apresentamos, no (Quadro 9), um resumo comparativo das narrativas discutidas.

Quadro 9– Resumo dos significados de ser professor

(continua)

Participante	Sigla	Percurso de formação Tempo de atuação na Educação Básica	Ser Professor	Ênfases
Licencianda	LP1	Ensino Médio Regular, cursando Pedagogia, 10º período	Ser professor é assumir responsabilidades práticas e comprometer-se com a escola e seu contexto.	Dimensão ética da docência e prática situada.
	LP2	Ensino Médio Regular, cursando Pedagogia, 10º período	Ser professor é um processo contínuo, que começa antes da formação formal e atravessa a vida toda.	Valorização das experiências prévias; desenvolvimento contínuo.
	LP3	Ensino Médio Regular, cursando Pedagogia, 8º período	Ser professor envolve conhecimentos, saberes da experiência, valores éticos, morais e culturais.	Docência como prática contextual e relacional.
	LP4	Ensino Médio Regular, cursando Pedagogia, 10º período	Ser professor exige o domínio de habilidades práticas, compreensão do contexto e dos alunos e constante reflexão.	Prática reflexiva; adaptação às mudanças; escuta dos sujeitos.
Professora Iniciante	PI1	Ensino Médio Regular. Pedagogia 2004-2007 UFPA Gestão pública - 2015/2017 Unopar - 2 anos de experiência na Educação Básica,2 anos de atuação na EJA	Ser professor implica domínio de conteúdos teóricos, prática reflexiva, envolvimento com projetos escolares.	Reflexão sobre a prática; compromisso com a realidade escolar; integração à cultura da escola.

conclusão

Participante	Sigla	Percurso de formação Tempo de atuação na Educação Básica	Ser Professor	Ênfases
Professores Experientes	PE1	Magistério. Psicopedagogia UEVA – 2005-2008 Mestrado Teologia – Mackenzie, 2011-2013. - 17 anos de experiência na Educação Básica,10 anos na EJA.	Ser professor exige atualização constante, busca de soluções inovadoras e relações colaborativas.	Formação continuada; ação transformadora; trabalho coletivo.
	PE2	Ensino Médio Superior. Pedagogia UEPA- 2002-2006 Mestrado em Educação-PUC/SP (2019-2021) Especialização em Educação e Movimentos Sociais UEPA (2010) e em Educação Técnica de nível médio integrado ao ensino médio modalidade EJA-PROEJA/ IFPA (2009). - 10 anos experiência educação Básica, 10 anos na EJA.	O professor precisa buscar, diversificar repertórios e compreender a realidade social dos alunos.	Diversidade; inclusão; atualização e flexibilidade.
	PE3	Ensino Médio Regular Letras – 1995-2000 Pedagogia-FAEL 2018 – 2020 Mestrado profissional em Letras /UFOPA-2025. - 27 anos de experiência da Educação Básica, 25 anos na EJA	Ser professor exige conhecer o contexto social e os sujeitos da aprendizagem	Práticas pedagógicas contextualizadas

Fonte: elaborado pela autora (2024).

As licenciandas trazem uma visão em construção do ser professor, valorizando a formação inicial, as experiências de vida e a reflexão como bases da docência. A professora iniciante apresenta uma compreensão mais prática da realidade escolar e enfatiza a importância dos conhecimentos teóricos e científicos. Já as professoras experientes enfatizam a complexidade e a transformação da prática docente, a questão do compromisso com a atualização profissional e a importância das relações colaborativas (Tancredi, 2009).

No contexto desta pesquisa, esse cenário investigativo demonstra que a concepção de ser professor evolui com o tempo e com a experiência. Evolui de uma perspectiva inicial de formação para uma percepção mais crítica, ética e

contextualizada do ensino. Tanto as licenciandas quanto a professora iniciante e os professores experientes compartilham a ideia de que ser professor é um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento profissional (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008).

Os excertos analisados ao longo desta seção revelam compreensões distintas, porém complementares, sobre o significado de ser professor e sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência. Embora expressas por sujeitos em diferentes estágios da carreira docente na Educação de Jovens e Adultos, tais narrativas demonstram que a docência é um processo formativo contínuo, que perpassa por várias experiências e saberes construídos na prática (Tancredi, 2009; Tardif, 2002; Marcelo, 2009).

Observa-se que, mesmo partindo de lugares formativos diferentes, todos os participantes reconhecem que ser professor vai muito além da mera transmissão de conteúdo. Segundo Vaillant e Garcia (2012), a docência é um longo processo que envolve uma compreensão sobre a realidades dos alunos, capacidade de refletir sobre a prática e disposição para aprender continuamente.

As licenciandas enfatizam o papel da formação inicial e da construção do ser professor; a professora iniciante destaca os desafios do contexto escolar e a importância da prática reflexiva; já as professoras experientes reforçam a necessidade da atualização pedagógica constante e da colaboração entre pares.

As narrativas reafirmam a docência como uma prática em constante reconstrução. O Desenvolvimento Profissional Docente se apresenta, portanto, como um movimento permanente de aprendizagem, fortalecido pelas interações, experiências compartilhadas e pelo enfrentamento dos desafios da profissão. Enfim, reconhecer a multiplicidade de saberes e trajetórias que constituem o ser professor é essencial para pensar políticas e ações formativas mais sensíveis às diferentes fases da carreira e aos contextos concretos de atuação (Ferreira, 2021; Vaillant, 2019; Marcelo, 2009).

5.1.3 Manifestações sobre ser professor na EJA

Nas análises desta subcategoria, consideramos os relatos dos participantes no primeiro fórum, cujo objetivo foi promover a apresentação, interação e troca de experiências entre os envolvidos. Para isso, os participantes responderam às

perguntas: Quem sou? O que faço? Do que gosto? O que significa ser professor(a)? O que significa ser professor(a) na EJA? As manifestações de licenciandas[39], professores iniciantes e experientes evidenciaram múltiplas concepções sobre ser professor na EJA.

Para as licenciandas LP1, LP2 e LP3, atuar na área da EJA demanda primeiramente conhecer o perfil dos estudantes, com atenção às diversas necessidades, reconhecendo que eles trazem para a sala de aula saberes variados, conforme expressam em seus relatos:

> “Ser professor na EJA implica ter compromisso e responsabilidade em ensinar esses jovens e adultos que já trazem uma bagagem de conhecimento de mundo e que precisam de nós como educadores, tendo flexibilidade para adaptar conteúdos e metodologias de ensino” (LP1, Fórum de apresentação, ReAD, 2024).

> “Ser professor na EJA é saber trabalhar com um público específico, diversificado em termos de idade, experiências de vida e níveis de educação, envolve adaptar o ensino para atender às necessidades específicas desses alunos, proporcionando assim uma oportunidade de aprendizado que respeitem suas trajetórias individuais e os ajudem a alcançar seus objetivos educacionais e pessoais” (LP2, Fórum de apresentação, ReAD, 2024).

> “Ser professor é saber desenvolver nos Jovens e Adultos o pensamento crítico e reflexivo, usando como recurso facilitador e do processo de ensino e aprendizagem os conhecimentos prévios dos estudantes adquiridos no dia a dia durante as suas vivências nos mais variados contextos, como o trabalho e o meio social” (LP3, Fórum de apresentação, ReAD, 2024).

Essas reflexões destacam que ser professor na EJA implica um processo educativo que se fundamenta na leitura atenta da realidade, identificando situações e refletindo sobre as especificidades e necessidades dos alunos, Segundo Freire, (2009, p. 4) “[...] a partir dessa compreensão crítica, educandos(as) são estimulados(as) a planejar ações de intervenção social, assumindo-se como sujeitos na construção de uma realidade mais justa e humana”.

A professora PE2 utiliza a analogia do “andarilho” para ilustrar o papel do docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando a importância da proatividade do professor no processo de ensino, no direcionamento das atividades e na (re)construção de oportunidades no contexto da EJA.

> “Ser professor na EJA, é ser um eterno "andarilho" na busca de construir novos caminhos e possibilidades diferentes, é estarmos atento aos olhares,

[39] As licenciandas responderam às perguntas, com base na experiência de estágio na EJA.

> gestos, atenção e humildade a todos que pertence a essa modalidade de ensino" (PE2, Fórum de apresentação, ReAD, 2024).

Outra professora, a PE3, ao relatar sobre ser professor na EJA, caracteriza isso como uma missão, uma tarefa que impacta positivamente a vida dos estudantes e ressalta o aumento da responsabilidade em função do perfil dos alunos. Demonstrou, no seu depoimento, comprometimento em suprir as lacunas educacionais existentes e evidenciou responsabilidade pela aprendizagem dos alunos. Além disso, mencionou experiências familiares para ilustrar o potencial transformador da educação ao longo da vida.

> "É mais do que desempenhar a profissão, é desenvolver um papel fundamental na vida de pessoas que buscam educação em diferentes fases da vida. Para mim, é uma missão ainda mais especial, pois tenho experiências familiares que demonstram o poder transformador da educação para pessoas mais velhas. Minha avó, por exemplo, não teve a oportunidade de frequentar a escola quando jovem, mas não desistiu e decidiu aprender já adulta. Da mesma forma, minha mãe, que tinha até a 6ª série, e depois conseguiu concluir os estudos. Essas histórias familiares me inspiram e me mostram a importância e o impacto da educação ao longo da vida" (PE3, Fórum de apresentação, ReAD, 2024).

O posicionamento da professora PE3 reflete, tanto uma preocupação com a aprendizagem, quanto um senso de missão docente, que, segundo Tardif (2013, p. 555), remete ao "ensino na idade da vocação", cuja prática é marcada no período do século XVI ao XVIII, caracterizado por "[...] um movimento interior, um élan íntimo, uma força subjetiva, pelo qual nos sentimos chamados a cumprir uma importante missão" (Tardif, 2013, p. 555).

Já na visão da professora PI1, ser professor na EJA vai além de apenas ensinar, para ela, é uma experiência desafiadora que requer dedicação e perseverança ao longo do processo. Em seu relato, destacou:

> "É um desafio diário, porque os alunos estão em busca não somente da certificação, mas de alguém que lhes mostrem novas possibilidades. Por isso, conhecer sobre suas histórias de vida, para depois planejar as aulas é muito bom. E a modalidade de ensino da EJA que trabalho no momento, me proporciona essa experiência" (PE3, Fórum de apresentação, ReAD, 2024).

> "É desafiador, pois trabalho com um público diferente" (PI1, Fórum de apresentação, ReAD, 2024).

Ser professor da EJA ocorre em contextos marcados por complexidade e instabilidade, demanda uma compreensão aprofundada do ambiente escolar para adaptar o processo de ensino às necessidades dos alunos. E, nesse aspecto, como

relata o professor PE1 que atua na EJA, especialmente com estudantes do Centro de Internação de Adolescentes masculino de Marabá (CIAM), em medidas socioeducativas:

> “Significa não ter rotina, aprender diariamente a reconhecer as prioridades de cada aluno e buscar ampliar ainda mais seus horizontes, pois trabalho com adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no CIAM Marabá” (PE1, Fórum de apresentação, ReAD, 2024).

Nessas circunstâncias, é fundamental que o educador busque atualização constante e esteja aberto a novas metodologias, pois a preparação contínua do professor potencializa o aprendizado cotidiano e o desenvolvimento profissional; já que ser professor na EJA favorece a evolução constante das competências docentes (Laffin, 2021).

Tanto as falas anteriores da professora iniciante PI1, quanto do professor experiente PE1, evidenciam que ser professor na EJA exige mais que um plano de aula para orientar a prática pedagógica, envolve ética, responsabilidade, alinhadas ao reconhecimento das trajetórias, vivências, expectativas e desafios diante da realidade dos estudantes. Esse entendimento contribui para elaborar propostas de trabalho adequadas aos interesses desse público.

O cotidiano escolar ensina diversas lições e cada situação tem sua importância no processo de aprender. Este processo requer do professor envolvimento e colaboração com os pares, postura proativa frente aos estudantes, aos projetos, se envolvendo em proposições de caminhos alternativos na superação dos desafios e dificuldades junto à comunidade escolar (Tancredi, 2009).

Em síntese, tanto os professores (iniciantes e experientes), quanto as futuras docentes, ressaltaram que ser professor na EJA demanda uma postura ética e sensibilidade para identificar as necessidades de um grupo diverso, acolhendo suas histórias, trajetórias interrompidas e sonhos retomados. Desse modo, atuar nessa modalidade vai além de simplesmente ensinar, requer escuta atenta, empatia e disposição para inovar nas formas de ensinar e aprender. Isso deve estar fundamentado no diálogo, na valorização das vivências dos alunos e na criação de novas oportunidades de ressignificação e transformação (Tancredi, 2009).

5.2 Manifestações das demandas, desafios e possibilidades na EJA no contexto da ReAD

Nesta categoria, avaliamos as manifestações de professores e licenciandas de Pedagogia no AVA/ReAD/UFSCar sobre demandas para a docência na Educação de Jovens e Adultos, considerando diferentes contextos e desafios relacionados à diversidade e à inclusão escolar de estudantes. Para isso, o (Quadro 10) traz uma síntese de excertos do questionário de inscrição, entrevistas e fóruns das unidades II e III da atividade de extensão.

Quadro 10– Demandas, desafios e possibilidades na Educação de Jovens e Adultos

Quan-tidade	Participantes da pesquisa	**Manifestações das demandas, desafios e possibilidades na EJA, no contexto da ReAD**
4	Licenciandas do curso de Pedagogia LP1; LP2; LP3; LP4.	“Formação inicial específica para a EJA”; “Formação em área específica da diversidade e inclusão escolar na EJA”; “Profissionais qualificados para atuar com as especificidades da EJA”; “Disciplinas nas graduações com foco na EJA”; “Materiais didáticos apropriados para o público da EJA; “Saber adaptar estratégias de ensino para atender à necessidades de aprendizagem dos alunos idosos”; “Conhecimentos específicos das metodologias que podem ser aplicadas na EJA”.
4	Professores da EJA PI1; PE1; PE2; PE3	“Formação específica que leve em consideração as necessidades formativas dos professores da EJA”; “A formação dos professores deve ser contínua”; “A formação de professores deve promover a problematização”; “O descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA tem causado situações difíceis de solução de ordem social, política, cultural e educacional”; “Currículo que dialogue com a realidade dos alunos da EJA”; “Conhecimento do público de estudante da EJA”; “Ensinar considerando a diversidade e inclusão escolar na EJA”; “A Juvenilização na EJA”; “É preciso haver uma perspectiva de mudança na educação”; “Desafio da Alfabetização na EJA”; “Compreender as diferenças etárias, culturais e sociais na EJA”; “As temporalidades, especificidades que o professor também precisa conhecer, frente a um novo perfil de aluno na EJA”;

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Ao analisarmos o acesso ao conteúdo referente à EJA no currículo da graduação no item 5.4 do questionário de inscrição, dos oito respondentes, quatro licenciandas e dois professores relataram ter tido contato com conteúdo da EJA durante a graduação, enquanto outros dois professores não tiveram acesso. Tal realidade revela uma lacuna significativa, tendo em vista que a ausência de conteúdos

específicos à Educação de Jovens e Adultos nos cursos de graduação fragiliza a formação docente e limita a preparação do professor ou futuro professor para lidar com as particularidades dessa modalidade, que frequentemente apresenta desafios singulares, como, por exemplo, a diversidade de experiências de vida e níveis variados de escolaridade (Soares *et al*., 2008).

A professora PE2 enfatiza a necessidade de que a formação docente leve em consideração as particularidades dos alunos da EJA. Ela observa ainda uma inadequação entre a preparação dos professores para a EJA e as demandas do ambiente de trabalho. Nesse contexto, destacamos o seu depoimento, o qual assevera:

> “O descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA tem causado situações difíceis de solução de ordem social, política, cultural e educacional que permeiam os itinerários formativos dos alunos da EJA que precisam ser considerados na prática pedagógica” (PE2, Fórum 2, Unidade II, ReAD, 2024).

A professora PE2 também destaca que:

> “Em se tratando de formação de professores da EJA, acredito que, para atender as demandas dessa modalidade de ensino, é necessário conhecer as especificidades e peculiaridades desta modalidade que vai desde o perfil dos alunos, faixa etária, condições socioeconômicas adversas, universo cultural, tempo de escolarização diferenciados, experiências de vida, ou seja, pressupõe um olhar e uma metodologia adequada que atenda todas essas singularidades” (PE2, Fórum 2, Unidade II, ReAD, 2024).

As manifestações da professora revelam indicativos de que ainda há falta de competências e conhecimentos específicos sobre EJA na formação do professor, cuja demanda vem evidenciando lacunas nos cursos de graduação. Isso gera a necessidade de ajustar o currículo para contemplar a EJA, já que, segundo Di Pierro, (2014) e Laffin *et al*., (2021) cursos como Magistério, Pedagogia e licenciaturas raramente abordam essa modalidade.

Sobre a falta de reconhecimento da EJA na formação docente, isso é, de acordo com Soares *et al*. (2008, p. 157), “[...] um desafio que as conquistas formais da legislação, isoladamente, não conseguem resolver”. A ausência de disciplinas e abordagens sobre EJA nos cursos (Pedagogia, licenciaturas) demonstra sua baixa relevância na formação inicial, levando muitos professores a enfrentarem esse campo sem suporte teórico-metodológico, o que tem motivado recentes estudos e debates (Laffin *et al*., 2021).

As evidências da ausência de conteúdos da EJA no currículo dos cursos de Pedagogia e licenciaturas em geral que formam educadores, inclusive nos cursos de pós-graduação, reforçam a necessidade de as universidades repensarem seus processos de formação junto aos seus formadores. Nesse sentido, Machado (2000, p. 16) frisa que “[...] há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, ou de pós-graduação e extensão”.

As professoras PI1 e PE2 e a licencianda LP2 apontaram a EJA como um campo complexo, devido aos desafios inerentes a este segmento. Segundo elas, esse campo apresenta uma variedade de demandas relativas à formação docente, políticas públicas específicas, conhecimento da trajetória do estudante, uma metodologia adequada ao perfil dos alunos e um currículo apropriado que promova inclusão e equidade, considerando a diversidade dos alunos, tal como elucidado em seus depoimentos:

> “Há um conjunto de dificuldades decorrentes do trabalho desenvolvido na EJA, que vai desde a representação social historicamente construída sobre a identidade dos alunos que fazem parte dessa modalidade, à necessidade de metodologia a ser adotada na sala de aula, a formação inicial do professor, a falta de políticas públicas pensadas para esse público, um currículo " apropriado" para a realidade e especificidades da EJA” (PE2, Fórum 1, Unidade III, ReAD, 2024).

> “As necessidades formativas para o professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) incluem uma série de competências e conhecimentos específicos para que promovam a inclusão e a equidade, adaptando o ensino às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos” (PI1, Fórum 2 - Unificado, Unidade III, ReAD, 2024).

> “A formação do professor para atender às demandas específicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um processo complexo que deve considerar a diversidade e as particularidades desse público” (LP2, Fórum unificado, ReAD, 2024).

Também, a licencianda LP1 reforça essa ideia ao considerar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) um processo caracterizado por demandas crescentes, as quais requerem docentes cada vez mais qualificados e atentos às especificidades inerentes à modalidade. Por isso, relata que:

> “Pelo público que se tem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é de suma importância profissionais serem qualificados para atuar na EJA, pois essa modalidade de ensino apresenta características específicas e desafios distintos em relação ao ensino regular” (LP1, 2024, Fórum 2, Unidade II, ReAD, 2024).

Esse cenário apresenta diversas demandas, sobretudo uma formação específica para o professor da EJA; as ações ainda não são suficientes, especialmente quanto à formação direcionada para o professor dessa modalidade, se configurando um campo que deve ser mais explorado, onde devemos avançar muito mais no sentido de preparar os professores e os futuros professores para enfrentar os desafios impostos pelas demandas da organização social e econômica. Tal quadro vem sendo cada vez mais dinâmico na vida educacional daqueles que frequentam e que contribuem para a formação dos educandos da EJA (Amorim; Moraes; Santos, 2020, p. 437).

Conhecer o ambiente escolar, compreender o contexto de atuação e saber identificar as necessidades dos estudantes, entre outras peculiaridades desse segmento, se constituem como elementos que precisam ser incorporados nas formações de professores da EJA. Por essa via, PE2 destaca que é necessário:

> "[...] saber: quem é esse público? Um público que já veio da margem, que já veio excluído de um processo formativo por várias situações: de trabalho, de evasão, de não continuidade nos seus estudos, por vários fatores, que precisam ser também compreendidos dentro do processo formativo do professor" (PE2, Entrevista, ReAD, 2024).

Diante disso, o professor da EJA necessita de conhecimentos relacionados à diversidade e estratégias de ensino que considerem as diferentes realidades dos alunos. Em outro depoimento, a professora PE2 destaca a importância de promover a problematização na formação docente, valorizando a reflexão e o protagonismo do professor:

> "A formação de professores deve promover a problematização, procurar investigar se o conteúdo trabalhado tem a ver com a necessidade dos educandos, e não somente promover reflexões didáticas de conteúdos e métodos de ensino. Trata-se de conceber grandes contribuições da reflexão prático-teórica que o professor realiza sobre sua própria prática, partindo da análise e compreensão de sua própria realidade para que ele seja o sujeito ativo e protagonista de sua própria formação" (PE2, Entrevista, ReAD, 2024).

As demandas apontadas pelos participantes merecem atenção diferenciada por abordarem as perspectivas e particularidades dessa modalidade, pois a falta desses debates nos processos de formação, segundo Pinheiro, Carmo e Ayres (2021, p. 65). "[...] tem representado um grande desafio, influenciando diretamente a gestão da prática pedagógica que desenvolvem".

Nesse sentido, o professor PE1 ressalta a necessidade de transformações no âmbito educacional sob uma perspectiva emancipatória, enfatizando o papel

fundamental do professor nesse processo, uma vez que é agente ativo dessa mudança. Assim, ele argumenta:

> “Concordo com a reflexão freiriana quando diz que se trata de uma educação emancipatória e que um educador tem que ser um agente político na sociedade” (PE1, Fórum A, Unidade II, 2024).

Isso evidencia a necessidade de professores preparados para atuar como agentes políticos e sociais na EJA, pois, de acordo com Tancredi (2009, p. 29), “[...] o professor é um ser político. Sua atuação é política (não partidária) e por isso não deve se eximir de conhecer múltiplas opiniões sobre uma variada gama de questões/aspectos educacionais”.

Nessa perspectiva, segundo a Unesco (2022, p. 83) “[...] a formação de professores precisa ser repensada, para se alinhar às prioridades educacionais e orientar melhor para os desafios e perspectivas futuras”. Se faz, portanto, necessário “[...] incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (Brasil, 2000, p. 56).

Desse modo, um professor bem preparado “[...] jamais [será] um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista, e sim, um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer” (Brasil, 2000, p. 56).

Em relação à formação continuada de professores da EJA na área onde esta pesquisa foi realizada, tomamos como base as respostas dos professores para identificar com que frequência eles participam de cursos de aperfeiçoamento e capacitações oferecidos pelas redes municipal e/ou estadual onde trabalham, voltados especificamente para a EJA.

Dentre os quatro professores respondentes, dois professores experientes (PE1 e PE2) relataram participação semestral em cursos de formação continuada promovidos pela rede municipal na qual atuam. A professora experiente PE3 informou que participa anualmente de cursos ofertados pela rede estadual de ensino. Já a professora iniciante (PI1) declarou não ter participado de nenhuma formação continuada em ambas as redes de ensino, devido à ausência de oferta.

Embora a formação continuada de professores deva ser considerada um processo contínuo para aprendizagem, observamos, com base nos dados desta pesquisa, que ainda é uma prática isolada, sobretudo no âmbito da EJA, uma vez que os respondentes apontaram para a oferta e participação mínima de formação

continuada, ou até mesmo sem a disponibilização de oferta, conforme apontou a professora iniciante PI1.

Esse cenário se caracteriza, segundo o PNE (Brasil, 2025b), por diversas ocorrências, dentre elas “[...] a ausência, ou reduzida oferta, de programas de formação inicial e continuada para docentes e gestores educacionais que considere as experiências de vida que os educandos da EJA carregam para o interior da sala de aula” (Brasil, 2025b, p. 164).

Portanto, o cenário de formação continuada para professores da EJA nos locais/contexto desta pesquisa evidencia um processo fragilizado, notadamente, com políticas de formação docente presentes e pouco eficazes. Isso contribui, segundo Santos, Amorim e Conceição (2022), para a falta de incentivo e valorização da profissão docente, especialmente na EJA, em várias esferas institucionais públicas.

Com relação à formação continuada direcionada à diversidade e inclusão escolar na EJA, dos quatro professores respondentes, um participou de capacitação durante a semana pedagógica, enquanto os demais informaram não ter recebido formação específica nessa área. Esses dados revelam que ainda existem professores atuando na EJA sem o conhecimento necessário para atender adequadamente o perfil diverso dos estudantes, especialmente o público da Educação Especial, cuja presença nas salas de aula comum é crescente.

Segundo PE2, apesar das contribuições importantes dos estudos em nossa atividade de extensão para a formação e aprendizagem docente, ainda há a necessidade de aprimorar o tratamento do tema diversidade e inclusão escolar na EJA, uma vez que, para essa docente, a exclusão social e educacional são temáticas que marcam os históricos da trajetória da EJA, Dessa forma, propôs ampliar discussões com relação ao perfil dos estudantes, tendo em vista que é essencial para o planejamento de atividades práticas para a EJA, conforme destacou em seu relato:

> “Eu senti falta de mais discussão com relação [à] inclusão social, educacional, [daqueles] que de certa forma alunos foram excluídos. Então, trazer essa discussão e traçar o perfil de quem é esse aluno da EJA, que em sua maioria, são negros, são pobres, são da periferia. Então a gente precisa olhar para essas diferenças e olhar para essa diversidade toda que está dentro da sala de aula” (PE2, Entrevista, ReAD, 2024).

A diversidade é tema recorrente em todas as modalidades de ensino, contudo, na EJA, essas questões ganham mais destaque devido às particularidades do público

de estudantes que a compõem. Esses aspectos vão ao encontro da compreensão de que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, necessita ser ajustada às especificidades próprias da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobretudo quando o assunto é sobre diversidade na EJA (Arroyo, 2006).

Diante disso, observamos a necessidade de intensificar abordagens sobre diversidade e inclusão escolar nas formações continuadas voltadas aos profissionais da EJA, tendo em vista que a LDB (Lei 9394/96) garante, em seus artigos 3º, 37º e 58º, a continuidade à educação aos brasileiros, a oferta da educação para adultos e o atendimento à educação especial. Além do mais, tanto a Lei Brasileira de Inclusão-LBI (Brasil, 2015), quanto o Decreto n. 12.686/2025 (Brasil, 2025a), instituem a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e reafirmam que o lugar do estudante público da Educação Especial é na classe comum, com apoios necessários para garantir acesso, permanência e aprendizagem, em um sistema educacional inclusivo.

Tais abordagens visam garantir ao estudante da EJA oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, conforme estabelecido na V Confintea, que instituiu a Declaração de Hamburgo — Agenda para o Futuro — (Unesco, 1999), influenciando intelectualmente e politicamente o campo.

A professora PE3, ao se referir às histórias de sucesso escolar de sua mãe aos estudos na EJA, destaca a importância da educação ao longo da vida:

> “Essas histórias familiares me inspiram e me mostram a importância e o impacto da educação ao longo da vida” (PE3, Fórum, ReAD, 2024).

O Marco de Ação de Belém (PA) como resultado da VI Confintea, realizada no Brasil em 2009, também aponta a aprendizagem ao longo da vida como central ao direito de aprender por toda a vida, estabelecendo diretrizes para fortalecer uma educação democrática, inclusiva e equitativa, alinhada às demandas contemporâneas e normas internacionais. Assim, a aprendizagem ao longo da vida é, segundo a Unesco (2010, p. 6), “fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais”.

Além da inclusão escolar de alunos com deficiência, vivencia-se também um outro processo, caracterizado pela presença de estudantes significativamente jovens na Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidenciando um processo crescente em que adolescentes de 15 anos buscam as salas de aula, compartilhando o espaço com alunos de mais idade. Conforme Silva (2021) e Souza Filho, Cassol e Amorim (2021),

esse fenômeno, denominado juvenilização, altera a própria concepção dessa modalidade.

Os desafios impostos pelas diferentes temporalidades, perspectivas e especificidades, reconhecidas entre os estudantes da EJA, influenciam o processo de ensino e aprendizagem, conforme observado pela professora PE2, exigindo dos professores compreensão, atenção e sensibilidade diante das diversidades apresentadas em sala de aula, das noções diversas de temporalidade, apresentadas pelos estudantes da EJA, conforme ressalta PE2:

> “Há uma objetividade, temporalidades e espaços diferentes de aprendizagem, por exemplo: o jovem, vai com uma perspectiva de futuro pra sala de aula, já o adulto vai com uma perspectiva de presente, que é a inserção no mercado de trabalho, qualificação profissional e, tem o idoso que vai com o objetivo de passado. Tudo aquilo que ele não viu, que ele não conseguiu, ele quer, vamos dizer, alcançar o que ele não conseguiu lá no passado. Então, essas temporalidades, essas especificidades que o professor também precisa conhecer” (PE2, Entrevista, ReaD, 2024).

As recentes transformações, como o aumento de alunos do ensino regular na EJA, vêm resultando em uma mudança do perfil do público de estudantes que ocupam as salas de aula neste segmento. As professoras PE2 e PE3 sinalizam a ocorrência desse aumento da participação de jovens com 15 anos de idade que, por diferentes motivos, buscam essa modalidade de ensino. Conforme destacado por elas, tal situação configura um desafio permanente para os profissionais que atuam na EJA. A professora PE3 assinala que:

> “Trabalho com EJA há mais de 20 anos e, claro, sempre foi um desafio. Pois cada aluno tem uma história de vida, um motivo por ter parado os estudos, quando adulto ou ainda, por nunca ter deixado de estudar, mas encontra-se naquele grupo de alunos jovens de 15 anos, que ficaram retidos (repetentes) na educação básica e que agora estão vindo para as turmas de EJA. Esse público vem aumentando e é o maior desafio, pois é preciso apresentar para eles as possibilidades e sempre relacionar o que estamos estudando e o futuro que o espera, por isso, é fundamental conhecer a história do que o levou e como chegou na EJA” (PE3, Entrevista, ReAD, 2024).

As professoras PE2 e PE3 destacam também em seus depoimentos:

> “Eu digo que na EJA hoje, a gente tem um novo perfil de aluno. Já não é mais aquele aluno de 10-15 anos atrás. É um outro perfil de sujeito. E essas relações culturais, essa diversidade toda, ela é muito presente dentro da sala de aula da EJA. Então a gente precisa trazer em consideração esse movimento, esses saberes, necessidades que esse público traz para dentro da escola. Essas especificidades exigem do professor esses conhecimentos (PE2, Entrevista, ReAD, 2024).

> “Eu não tinha jovem na minha sala de aula, mas hoje já mudou. Quando eu comecei a trabalhar com o aluno de EJA aqui em Santarém do Pará, bem no

> meio da Amazônia, a maioria dos meus alunos eram pessoas adultas, eu só tinha público acima de 30 anos no ensino fundamental. Hoje eu continuo trabalhando; houve mudança de público, é que agora cada vez mais eu estou com alunos no ensino fundamental de 15 anos, que antes eu não tinha, estou, por exemplo, atendendo 10 alunos todos de 15, 16 anos, no máximo 17 anos" (PE3, Entrevista, ReAD, 2024).

Segundo Maciel *et al*. (2021, p. 18), "[...] a EJA não se define somente por idade, mas por um processo de exclusão social e econômica [...]", cuja assertiva é defendida por esses autores, ao definirem quem faz parte desse público, como:

> [...] sujeitos que não tiveram assegurado o direito à educação escolar na infância, ou que, em razão de diferentes motivos, tiveram que deixar a escola na qual estudavam. Mais tarde, retomam os estudos com o objetivo de dar continuidade ao seu processo de escolarização ou buscam pela primeira vez, na vida jovem e adulta, o direito à aprendizagem da leitura e da escrita (Maciel *et al*., 2021, p. 18).

A juvenilização da EJA exige repensar "a estrutura organizacional das escolas" para atender a esse novo perfil de aluno. Além disso, as "práticas pedagógicas e de gestão" devem aprimorar e adaptar o currículo aos objetivos da EJA, evitando que a presença de muitos jovens, cada vez mais jovens na EJA, venha representar um obstáculo para professores, gestores e estudantes (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021, p. 724-725).

Nesse novo cenário das salas de aula da EJA, há adolescentes, jovens, adultos e idosos, cada um com diferentes experiências e níveis de escolaridade. Isso demanda do professor adequação de estratégias. Nesse sentido, a observação de Souza Filho, Cassol e Amorim (2021, p. 724) vem ressaltar que necessitamos da "[...] configuração de novas práticas pedagógicas que atendam às proposições oriundas das transformações sofridas pela EJA, que vivencia o surgimento de um novo perfil de aluno".

Por isso, há a importância da formação específica para os professores se prepararem para lidar com essa diversidade e promoverem um ambiente inclusivo que respeite as particularidades e as especificidades de cada aluno da EJA, que muitas vezes não são contempladas de forma adequada pelo sistema educacional (Arroyo, 2006).

Diante dessas mudanças, é necessária a atualização do currículo para a EJA. Conforme destaca o depoimento da professora PE2, que atua na EJA no município de Marabá (PA), a proposta curricular atual não atende às demandas dessa modalidade.

> “O currículo que está posto, não dialoga com a nossa realidade. Nós temos uma base curricular comum aí que não atende a nossa necessidade da EJA, que está muito distante do que a gente vem discutindo, que muitas vezes não atende realmente a nossa necessidade e a gente precisa repensar e adaptar as estratégias de ensino para garantir uma aprendizagem significativa” (PE2, Entrevista, ReAD, 2024).

A necessidade de atualização do currículo para a EJA se desponta como uma demanda latente no contexto da região pesquisada, tendo em vista que a proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA), vigente no Pará, é regida pela Instrução Normativa Estadual Unificada n. 003/2020, o que indica a necessidade de atualização, alinhada às novas Diretrizes Operacionais Nacionais estabelecidas pela Resolução CNE/CEB n.º 3/2025 e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tratam de temas de organização, duração dos cursos, idade mínima, avaliação, certificação e modalidades presencial e à distância. Por outro lado, segundo a mesma professora, já há iniciativas debatendo essas mudanças necessárias, conforme seu depoimento:

> “Esse ano discutimos muito a questão do currículo da EJA, qual é o currículo que nós temos e qual é o currículo que nós queremos, levando em consideração a equidade, o direito, a questão da inclusão e diversidade na EJA” (PE2, Entrevista, Read, 2024).

A professora PI1 ressaltou a dificuldade de alfabetizar na EJA, mencionando a falta desse conteúdo na formação inicial, além de ser um desafio adicional para o professor de matemática:

> “Eu não aprendi a alfabetizar aluno da EJA. E você sabe que a alfabetização da EJA é diferente do ensino regular. A gente que é professor, sabe disso. Então, a gente vê que precisamos de usar estratégias que façam com que o professor desenvolva a leitura, mas a alfabetização, ela precisa acontecer de forma individualizada. Eu acredito que o professor pode fomentar a leitura, instigá-los e tal, mas, assim, por exemplo, a questão da alfabetização para o professor de matemática também é complicada. Então, requer, sim, aquelas aulas específicas de alfabetização” (PI1, Entrevista, ReAD, 2024).

Essa dificuldade foi também destacada por outra professora, PE3, que, em seu depoimento, relatou a dificuldade com a alfabetização de jovens, adultos e idosos devido a muitos desses estudantes, mesmo nas séries mais elevadas, chegarem à escola sem estarem alfabetizados, com históricos de repetências e interrupções de séries, dificultando o processo, conforme observamos em seu relato:

> “Os alunos que chegam à EJA sem estarem alfabetizados, mesmo em níveis mais avançados, como o ensino fundamental II, requer que os professores desenvolvam estratégias específicas para atender a esses alunos, que

> muitas vezes têm um histórico de repetições e distorções na trajetória escolar" (PE3, Fórum, Unidade II, ReAD, 2024).

Uma licencianda, LP2, relatou que, durante seu estágio em uma cidade do interior paulista, notou que professores da EJA têm dificuldades para alfabetizar devido à organização multisseriada e à falta de material didático adequado:

> "Aqui a maioria das salas são multisseriadas. A professora tinha na turma 2 alunos que sabiam ler e escrever, sabiam resolver super bem matemática e tinha os outros que não eram alfabetizados ainda, não sabia nem ler e nem escrever e a professora estava ensinando desde a alfabetização normal. E olhando, analisando o caso, eu fiquei preocupada, deu vontade de ajudar, fazer o material didático, ajudar os alunos aqui na escola também" (LP2, Entrevista, ReAD, 2024).

Diante disso, é perceptível os desafios persistentes na EJA. Professores atuantes sentem dificuldade de ensinar por não se sentirem competentes o suficiente para dar conta dessas demandas pedagógicas, especialmente na área de matemática. Essa demanda pode estar associada à ausência de conteúdos de alfabetização na formação inicial dos professores. A carência de competências específicas dificulta a atuação do professor alfabetizador na EJA; turmas multisseriadas, material didático e horários inadequados para o ensino no campo. Tais situações reforçam a necessidade urgente de docentes capacitados que adotem uma postura atenta e respeitosa em relação aos contextos sociais, culturais e às faixas etárias ou séries desse público (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021). A ausência desses conhecimentos pode dificultar a implementação de abordagens que atendam verdadeiramente às necessidades e, também, afetar o acolhimento e desenvolvimento dos estudantes (Tancredi, 2009).

As discussões oriundas do Fórum A, "Formação de professores na perspectiva da atuação na EJA", na Unidade II, evidenciaram também reflexões sobre as demandas no cenário da EJA no contexto atual, como mostram o diálogo entre os participantes, nos trechos extraídos dessas conversas:

> "Olá, LP1! Sua fala, no meu ponto de vista, volta-se mais para aquele aluno adulto, que realmente sabe o porquê está na escola, que realmente busca por um sonho do passado e que vê na EJA a possibilidade de trazê-lo à tona, de concretizá-lo. Trabalhar com esse aluno, realmente é gratificante. Mas, e aquele aluno jovem, que ainda não vê a educação como uma prospecção para o futuro? Com ele, as demandas e desafios são maiores" (Fórum A: A formação de professores na perspectiva da atuação na EJA. Re por: PE3 - domingo, 14 abr. 2024, 11:19).

> "Boa tarde, PE3, concordo com você. Devemos também levar em conta o meio social no qual os "atores da EJA" se encontram e definir novas formas

> de aplicar o ensino para essa demanda tão complexa que vem afunilando cada vez mais na EJA, porque temos níveis, gerações, culturas e pessoas de classes socioeconômicas bem diferentes hoje em dia, formando um público plural na EJA" (Fórum A: A formação de professores na perspectiva da atuação na EJA. Re por: PE1 - sábado, 6 abr. 2024, 16:53).
>
> "Boa noite, PE1! Gostei muito das suas reflexões, as pessoas hoje procuram a EJA justamente para serem emancipadas de seus próprios familiares, pois dependem [deles] para fazerem coisas básicas, como ir ao mercado, receber sua aposentadoria, ler o letreiro do ônibus e por aí vai" (Fórum A: A formação de professores na perspectiva da atuação na EJA. Re por: LP1 - quinta-feira, 11 abr. 2024, 20:15).

O diálogo entre os participantes reforça a necessidade de repensar os programas de formação, incluindo debates sobre EJA nos cursos superiores, ampliando espaços de discussão e reflexão sobre a área, de modo a preparar profissionais mais sensíveis às demandas, diversidades e especificidades desse contexto educacional. As características específicas desse público evidenciam a necessidade de investir em políticas educacionais, de planejar e coordenar diferentes iniciativas, sobretudo o investimento na formação docente, cuja preparação acadêmica deve estar alinhada à realidade do ensino da EJA (Silva, 2021).

Portanto, os depoimentos dos participantes evidenciam, tanto a importância da formação ofertada para o aprimoramento na área da EJA, quanto demandas formativas que ainda se apresentam como lacunas para o docente atuante nessa modalidade de ensino. Nesse contexto, entendemos que há a necessidade de ampliar pesquisas e repensar os currículos de formação inicial e os programas de formação continuada de professores. Além disso, torna-se essencial que haja atualizações das propostas curriculares alinhadas às demandas recorrentes aos estudantes da EJA que ainda representam um grande desafio. Há também o desafio de suprir lacunas persistentes que precisam ser mais exploradas, sobretudo a presença dessas temáticas de formação de professores dessa modalidade de ensino.

As demandas se apresentam à medida que o campo da EJA evolui, por isso, conforme as ideias de Soares e Pedroso (2016), é fundamental ampliar as discussões, sobretudo sobre os processos formativos, os quais vem gerando importantes oportunidades para aprimorar a formação do educador nessa área.

Nesse aspecto, conforme a professora PE2, a preparação docente para a EJA tem se mostrado um campo relevante para debates e aperfeiçoamento.

> "A formação de professores vem passando por um momento muito rico em relação à diversidade e pluralidade de diálogos, é uma excelente

> oportunidade para ampliarmos nosso repertório cultural de saberes e práticas no fazer pedagógico” (PE2, Fórum 2, Unidade II, ReAD, 2024).

Compreendemos que as diversas demandas e desafios presentes no contexto da EJA têm se mostrado oportunos, dada as variadas abordagens que podem ser desenvolvidas, especialmente em aspectos antes pouco explorados em temas ligados a essa área. Isso inclui questões de diversidade, inclusão escolar, atualização curricular e organização do sistema educacional, temas que, se estudados com mais profundidade, podem contribuir de modo significativo para o ensino nessa modalidade. Esses aspectos, conforme apontam Silva e Gonçalves (2020), configuram-se como diretrizes relevantes para pesquisas e avanços voltados à reconfiguração da EJA, tendo em vista as especificidades desse campo, sobretudo no que se refere à formação específica de professores para essa modalidade.

5.3 Reflexões sobre as contribuições de experiências para o conhecimento prático na EJA no âmbito da ReAD/UFSCar

Compreender o conhecimento prático do professor exige considerar o contexto de sua atuação e esse conhecimento, segundo Tancredi (2009) e Marcelo (2010), se adquire pela experiência, análise crítica e reflexão sobre vivências, além disso, “[...] professores que analisam sua própria prática e dados diversos aprimoram-se continuamente, promovendo novas aprendizagens e o seu protagonismo docente” (Tancredi, 2009, p. 44).

Nesta categoria, analisamos os aspectos do conhecimento prático a partir das narrativas escritas provenientes das entrevistas, do memorial da docência e das análises dos casos de ensino “O professor de matemática” e "Gisele, a professora da EJA", debatidos no fórum "Práticas de ensino na EJA".

Na sequência o (Quadro 11) reúne trechos dos depoimentos dos participantes, que servirão de base para as análises.

Quadro 11– Conhecimento prático para a docência na EJA, no contexto da ReAD

Quantidade	Participantes da pesquisa	**Reflexões sobre as contribuições de experiências para o conhecimento prático na EJA no âmbito da ReAD/UFSCar**
4	Licenciandos de Pedagogia LP1, LP2, LP3, LP4	“Foram aprendizagens que enriqueceu a formação e preparou para futura atuação como educadora”; “Escrever a própria trajetória, gera experiências de aprendizagens pessoais, acadêmicas e profissionais”; “A prática do estágio supervisionado na EJA, foi importante na minha formação”; “Aprendi com os casos de ensino a prática para a inclusão escolar na EJA”; “Refleti sobre a realidade de professores que atuam em contextos desafiadores, de salas de aula na EJA”; “As reflexões sobre o material didático apropriados para EJA, foram importantes”; “A troca de experiências me ajudou [a] refletir sobre teorias e as práticas na EJA”.
4	Professores atuantes na EJA PI1; PE1; PE2; PE3.	“Relembrar histórias da trajetória permitiu uma maior conexão com as vivências e a capacidade de repensar a prática docente e não cair na mesmice ao ensinar”. “O exercício de autorreflexão foi importante para melhorar a atuação da docência”; “O compartilhamento de experiências foi valioso para mim”; “Entendo que refletir a própria prática, forma o professor pesquisador”; “Troca de experiências e aprendizado coletivo me ensinou a refletir minha prática na EJA”; “A conexão entre teoria e prática foi muito importante para a nossa formação”; “A reflexão sobre a prática docente e a importância da adaptação às realidades dos alunos na inclusão escolar”; “Reflexão sobre a prática docente nas diferentes realidades enfrentadas por professores em diversas localidades”.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Ao revisitar suas trajetórias profissionais, a professora iniciante e professores experientes relataram aspectos importantes, destacando a aprendizagem em seus depoimentos:

> “A experiência de escrever memorial na ReAD foi muito enriquecedora. Esse processo de voltar ao passado e relembrar minhas práticas docentes me ajudou a desenvolver um olhar mais crítico sobre minha prática, permitindo identificar aspectos que eu não realizava antes, foi interessante e benéfico para minha reflexão pessoal e profissional (PI1, Entrevista, ReAD, 2024).

> “A minha experiência ao escrever narrativas, memoriais na ReAD foi bastante significativa. Essa atividade me fez relembrar muitas histórias da minha trajetória, desde o início de minha formação como professor até minha atuação em diversos projetos sociais” (PE1, Entrevista, ReAD, 2024).

> “A escrita da narrativa ‘muito rica’ foi um exercício de autorreflexão, e que nunca havia passado por algo semelhante, permitiu que eu refletisse sobre minha trajetória e experiências de forma mais profunda, esse processo é

> essencial para entender melhor a mim mesma e a minha prática docente" (PE2, Entrevista, ReAD, 2024).
>
> "O ato de escrever me levou a uma reflexão crítica sobre minha trajetória, mudanças ao longo dos anos. Ao revisitar minhas memórias, hoje valorizo mais minhas experiências e reconheço o quanto aprendi e cresci como educadora. A escrita das minhas memórias me ajudou a conectar teoria e prática, refletindo sobre como as diretrizes e metodologias que aprendi podem ser aplicadas em minha atuação na EJA" (PE3, Entrevista, ReAD, 2024).

A professora PE2 faz outro destaque em seu depoimento:

> "Eu mesma busco por isso, me qualificar, e os conhecimentos adquiridos nesse estudo, eles me proporcionaram muitas reflexões, sobre a minha profissão, reflexões sobre a minha vida, sobre o meu trabalho na prática. Então acho que faz sentido refletir sobre a prática e fazer de uma outra forma, da melhor forma possível" (PE2, Entrevista, ReAD, 2024).

Ao rever sua trajetória, a professora iniciante PI1 desenvolveu um olhar mais crítico sobre sua prática, permitindo que ela identificasse aspectos que não realizava anteriormente e que agora considera importantes. O professor experiente PE1 refletiu mais sobre suas experiências pessoais e profissionais, o que contribuiu para enriquecer sua formação, tornando-a mais abrangente e significativa. A professora experiente PE2 desenvolveu o processo de autorreflexão, possibilitando uma revisão aprofundada de sua trajetória e das experiências da prática, concluindo que essa prática é fundamental para aprimorar a compreensão sobre si mesma e sua atuação docente. Já a professora experiente PE3, ao revisitar sua trajetória, permitiu-se identificar mudanças e melhorias em sua prática docente ao longo dos anos. Esses aspectos de reflexão segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2008) são,

> [...] como um processo cognitivo ativo e deliberado que envolve sequências de ideias inter-relacionadas que levam em consideração experiências, crenças e conhecimentos tácitos e teóricos. É geralmente endereçada para a solução de problemas práticos e envolvem a dúvida e a perplexidade (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008, p. 81).

Todo esse processo levou os professores PI1, PE1, PE2, PE3, não apenas a revisitar experiências, mas também a refletir sobre o início e a evolução de suas carreiras ao longo do tempo. Para eles, essas reflexões serviram para compreender melhor a prática atual, permitindo comparar passado e presente, avançar em termos da aquisição de conhecimentos e habilidades e favorecer o desenvolvimento profissional. Eles destacaram aspectos como a reflexão crítica, a valorização da experiência, a pesquisa da própria prática e o desenvolvimento pessoal. Esses

aspectos reforçam a ideia de Marcelo (2010, p. 15) quanto ao “[...] conhecimento na prática, que coloca a ênfase da pesquisa sobre o ato de aprender a ensinar, tem consistido principalmente na busca do conhecimento na ação”. Assim, o autor considera que

> [...] aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática, na indagação prática e na narrativa dessa prática. Uma suposição dessa tendência é de que o ensino é uma atividade incerta e espontânea, contextualizada e construída em resposta às particularidades da vida diária nas escolas e nas classes. O conhecimento está situado na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelos professores. Esse conhecimento é adquirido por meio da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem (Marcelo, 2010, p. 15).

Refletir sobre as experiências profissionais presentes e/ou passadas pode ajudar na construção de estratégias pedagógicas e no desenvolvimento profissional do professor. Reconhecemos, desse modo, que o processo de rememorar, revisitar a trajetória docente, permite aos professores refletir sobre suas experiências, ressignificando-as, para aprimorar sua prática atual (Anunciato, 2023; Reali; Tancredi; Mizukami, 2008; Tancredi, 2009). Reafirma-se, então, a ideia de que o professor “[...] faz isso a partir dos conhecimentos e experiências que acumula ao longo da vida pessoal e da carreira” (Tancredi, 2009, p. 28).

As licenciandas em Pedagogia LP1, LP2, LP3 e LP4 destacaram em seus memoriais que o exercício de rememoração de experiências acadêmicas foi fundamental para seus desenvolvimentos na prática docente futura, especialmente ao recordarem o estágio realizado na EJA, conforme seus depoimentos:

> “A experiência de escrever minha trajetória como estagiária na EJA me fez entender a importância de uma formação contínua e de um constante aprimoramento profissional. Pretendo levar esses aprendizados para a minha prática futura como docente, buscando sempre. Durante meu estágio na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pude perceber a importância e a complexidade do trabalho de ensinar para esse público. Me fez refletir sobre o papel do educador e a maneira como a educação pode transformar realidades. Ao lidar com estudantes que muitas vezes possuem trajetórias de vida difíceis e desafiadoras, aprendi a ser mais empática, paciente e flexível. Acredito que é essencial buscar estratégias e metodologias que possibilitem a participação ativa dos alunos, valorizando suas vivências e estimulando o seu interesse pelo conhecimento (LP1, Memórias da docência, Unidade II, ReAD, 2024).

> “Rever a trajetória acadêmica, principalmente ver que o estágio foi importante para atuar na docência na EJA, mas também ver os desafios no curso. Foi um momento crucial para a consolidação de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades práticas e a construção de uma postura ética

> e comprometida com a educação de qualidade para todos” (LP2, Memórias da docência, Unidade II, ReAD, 2024).
>
> “Relembrei do meu início neste semestre letivo na UFSCar, o estágio docente obrigatório na Educação de Jovens e Adultos, o qual é realizado nos núcleos da EJA da Prefeitura Municipal de São Carlos-SP. Pude perceber através do estágio docente na EJA, que a maneira que se coloca a ação pedagógica é de suma importância para o aprendizado dos educandos e que uma grande aliada da ação pedagógica é a experiência do docente, porque é ela que vai determinar como certos temas vão ser ensinados, como administrar os desafios na EJA” (LP3, Memórias da docência, Unidade II, ReAD, 2024).
>
> “Rever minha trajetória me fez lembrar que quando iniciei meu estágio na EJA, fiquei encantada com a disposição dos alunos em aprender. Eles vêm para as aulas com uma vontade genuína de absorver conhecimento, algo que me inspira diariamente. Isso ajuda bastante a pensar nas práticas que vou precisar para o aluno e contribui para minha formação” (LP4, Memórias da docência, Unidade II, ReAD, 2024).

A licencianda PL1 considerou enriquecedor revisar sua trajetória acadêmica, destacando a importância de estudos contínuos, o papel dos estágios para compreender a atuação futura na docência, bem como as necessidades dos alunos na EJA. De modo semelhante, LP2 ressaltou que a atividade trouxe à tona a importância do estágio, sobretudo para entender os desafios da docência e a necessidade de se adaptar a novas situações, não fugindo da ética profissional. A licenciada LP3 também percebeu que registrar suas vivências acadêmicas ofereceu uma excelente oportunidade para relembrar e analisar suas experiências, especialmente durante o estágio e, para ela, o aperfeiçoamento dessas experiências, ao longo do tempo, é importante à prática pedagógica. Assim, essa prática permitiu-lhe articular suas observações de maneira crítica e aprofundar seus conhecimentos sobre a atuação docente.

No entendimento de Marcelo (2010, p. 15), a experiência na docência apresenta dois aspectos básicos e faz-se necessário distingui-los: o primeiro diz respeito “a quão agradável ou desagradável é a experiência para o sujeito que a vive”, o segundo destaca-se por ter “[...] o efeito que a dita experiência venha a ter em experiências posteriores, ou seja, a transferência para aprendizagens posteriores [...]”, que é de mais importância no âmbito desta análise.

A licencianda LP4 pontuou que revisitar sua carreira permitiu conhecer as especificidades dos estudantes na EJA e destacou o estágio como essencial para o preparo de práticas pedagógicas a fim de atender esse público. Assim, para a licencianda, rememorar é uma estratégia significativa para refletir sobre a prática e para impulsionar seu desenvolvimento profissional. Ela reconheceu que esse

exercício contribuiu para compreender melhor a realidade dos alunos e adequar o ensino às particularidades de cada estudante, além de ajudar a aperfeiçoar sua formação docente.

Tanto a licencianda LP2, quanto LP4, afirmaram que revisitar suas trajetórias acadêmicas na ReAD ajudou no aperfeiçoamento da definição dos temas dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) direcionados à EJA.

> “A escrita do memorial me ajudou a refletir sobre minha jornada acadêmica, minhas conquistas, e me ajudou também a definir meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pois ao relembrar minhas vivências, encontrei um norte para minha pesquisa” (LP2, Entrevista, ReAD, 2024).

> “[...] a narrativa escrita, ajudou [a] organizar nossos pensamentos e colocar em prática. Acho, que tudo isso ajudou bastante nas nossas reflexões, pois esse estudo contribuiu muito, me inspirou no tema do TCC, porque já até tinha escolhido, é poesia no contexto da alfabetização, mas agora vou fazer voltado na EJA” (LP4, Entrevista, ReAD, 2024).

Esse dado mostra que as atividades de extensão proporcionam oportunidades para a pesquisa, sobretudo na área da EJA, isso é essencial para ampliar o entendimento sobre essa modalidade de ensino e sobre a atuação das futuras professoras, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional docente.

A reflexão, no contexto das experiências acadêmicas, trouxe à tona a importância dos estágios na EJA, ampliando as compreensões das licenciandas sobre a docência, conhecer as histórias e especificidades dos alunos adultos e idosos, preparando-as melhor para os desafios da sala de aula nessa modalidade de ensino. Os estágios, para Marcelo (1998, p. 55), “[...] representam uma ocasião privilegiada para investigar o processo de aprender a ensinar”. Tancredi (2009) também ressalta que é importante que o futuro professor vivencie práticas no ambiente escolar antes mesmo de atuar na profissão.

Assim, concluímos que a escrita do memorial permitiu às licenciandas e aos professores da EJA refletirem criticamente sobre suas trajetórias, aprofundando a compreensão de suas próprias experiências, reconhecendo o desenvolvimento de conhecimentos para atuação docente nessa modalidade, ou seja, “[...] olhar para as próprias histórias de vida possibilita o distanciamento dos acontecimentos experienciados e, assim, analisá-los e, quando preciso, ressignificá-los” (Anunciato, 2023, p. 65).

Outro destaque diz respeito às análises dos casos de ensino nos fóruns de discussão na ReAD, que tinham como intuito colocar os participantes em situações

de práticas de ensino, especialmente na perspectiva da diversidade e inclusão escolar, analisando vivências reais do cotidiano da docência e promovendo a aprendizagem baseada na prática.

Professores da EJA ressaltam, em seus depoimentos, que os casos de ensino na ReAD refletem situações semelhantes às vivenciadas em seu cotidiano escolar.

A professora PE1, destacou,

> “O caso do professor de matemática, a gente vê muito isso nas nossas escolas, porque a gente presencia o professor reproduzindo, aquele professor mecanicista, convivemos ainda com alguns professores conteudistas. Em se tratando da EJA, você sabe que é um público diferente, é um público que requer uma atenção, uma estratégia diferente. Então, assim, eu me identifiquei e aprendi muito com esse caso de ensino[...] me fez refletir sobre o ensino na EJA. Aprendi mais sobre a inclusão de alunos com diferentes necessidades e percebi que é um desafio constante e que é fundamental adotar estratégias que promovam a participação de todos os alunos, respeitando suas particularidades. Essa reflexão me motivou a considerar a importância de metodologias que favoreçam um ambiente de aprendizado mais acolhedor e eficaz para todos os estudantes” (PI1, Entrevista, ReAD, 2024).

Vale destacar que, em muitos contextos, o foco do conteúdo ensinado na EJA recai apenas sobre a alfabetização em si, seja a decodificação da escrita ou a alfabetização matemática. Com isso, o ensino e aprendizagem na EJA ainda revela marcas de um ensino e aprendizagem tímidos. Em muitos casos, os alunos ainda são vistos como “coitadinhos”, porque tiveram um dia de trabalho difícil, o que pode acabar gerando sua subestimação e um rebaixamento das expectativas. Quando a função social do conteúdo é negligenciada, ele deixa de preparar o estudante para uma leitura crítica da realidade. Ao tratar da EJA, é fundamental entender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, a elaboração de um planejamento conectado aos conhecimentos prévios, ao saber historicamente adquirido e à realidade do estudante.

As professoras PE2 e PE3, também destacaram,

> “Os casos de ensino trouxeram situações concretas. A realidade que acontece dentro da escola. São necessidades formativas que acontecem no dia a dia, no cotidiano do professor” (PE2, Entrevista, ReAD, 2024).

> “O caso de ensino ‘Giseli’, que tratou da inclusão escolar, me ajudou a entender melhor as necessidades dos alunos e a importância de adaptar a prática de ensino para atender as demandas, especialmente em um contexto de diversidade e inclusão” (PE3, Entrevista, ReAD, 2024).

A análise dos depoimentos das professoras (PI1, PE2 e PE3) mostra o quanto foi importante a ReAD abordar situações cotidianas da EJA, pois oportunizou aos professores desafios reais de suas vivências. Isso contribuiu para potencializar o

processo de aprendizagem dos professores e a ressignificação da prática escolar; eles passaram a entender melhor sobre como adequar o planejamento, criar estratégias adequadas às necessidades específicas dos alunos. De acordo com Marcelo (2010, p. 15), “[...] esse conhecimento é adquirido por meio da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem".

O professor PE1 considerou reveladora a experiência com os casos de ensino na ReAD, destacando que nunca havia presenciado discussões tais quais foram apresentadas nos casos, sobretudo ao discutir sobre profissionais novatos no contexto do trabalho, o que o impactou, por já ter vivido situações similares. Para PE1, professores iniciantes frequentemente não recebem apoio suficiente, acredita que colegas experientes devem ser parceiros para ajudar.

> “Os casos de ensino me chamaram muita atenção, principalmente o que tratou do professor de Matemática, um professor novato na escola. A aceitação do profissional quando começa no mercado de trabalho. Eu nunca tinha visto leitura nenhuma falando sobre isso e aquilo ali me tocou muito porque aconteceu comigo. Às vezes eu me via repetindo ações assim, dizendo assim, não precisa falar nada para fulano porque é novato. Ele vai aprendendo tudo na marra, tipo: não dão informações. Tem coisas que a gente não aprende realmente na formação, a gente aprende no local de trabalho. Essas coisas realmente me tocaram bastante. Não que o resto não tenha tocado, mas eu vi assim que, por ter alguém que teve o trabalho de escrever e mencionar isso, porque são coisas que acontecem na formação. Ninguém explica que pode ter [algo] assim no mercado de trabalho” (PE1, Entrevista, ReAD, 2024).

O início da docência é um período que requer apoio dos pares, é justamente esse momento que, segundo Tancredi (2009, p. 43), “[...] se configura como o mais difícil, como um período de intensas aprendizagens e ao mesmo tempo de inúmeros dilemas, inseguranças, incertezas, conflitos [...]”, por isso, torna-se fundamental o apoio necessário nos primeiros anos de docência para o desenvolvimento profissional dos novos professores.

A professora PI1 destacou que as experiências proporcionadas pelos casos de ensino na ReAD a levaram a refletir sobre a importância do combate à discriminação na escola e a adoção de novas práticas de ensino para atender às necessidades específicas dos alunos da EJA. Carecem de olhar especial aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem ou que não receberam a atenção adequada, por isso, PI1 percebe a importância de planejar aulas adequadas às especificidades dos alunos da EJA, conforme relatou em seu depoimento:

> “Os casos de ensino na ReAD me tocaram bastante. Ainda há discriminação no ensino da EJA, professores às vezes não têm atenção com alunos com deficiência ou é porque não entendem maneiras de ensinar ou que preferem mesmo não acompanhar. E sabemos que não é manter notas, é ver as necessidades do aluno para que ele avance. Isso acontece muito e às vezes a gente tem é que abrir, se abdicar dessa nota de média que virou quase uns consensos da maioria, e fazer um planejamento diferenciado. Aqui, outro ali e realmente abranger mais pessoas, que eu acho que deveria ser isso a razão de ensinar” (PI1, Entrevista, ReAD, 2024).

Essa análise crítica da prática docente e a capacidade de adaptação ao contexto dos alunos da EJA são considerados, conforme Soares (2011) elementos centrais na formação e atuação profissional do professor nessa modalidade de ensino. O desenvolvimento de competências voltadas à reflexão sobre a prática pedagógica favorece a adoção de estratégias de ensino alinhadas às especificidades dos estudantes (Tancredi, 2009).

Conforme destacado pelo professor PE1, o processo formativo na ReAD foi fundamental para analisar a prática pedagógica:

> “Essa questão da formação de professores, com os casos de ensino na ReAD, fez a gente repensar a prática. Às vezes com o passar do tempo, a gente acaba caindo na mesmice em algumas situações. Já temos aquele plano pronto, aí repetimos tudo. Mas aí a gente repensa, e se eu mudar um pouquinho, deixar de usar aquela forma “feijão com arroz”, para fugir da rotina de anos. O aluno da EJA aprende como aquele tempo, aprende com a maçã, o outro aprende com exemplos concretos de construção. Aí temos que fazer adaptações. Hoje em dia está muito mais rápido e prático, então não tem por que não fazer isso e focar por exemplo em pesquisas atuais. Por exemplo, é importante conhecer a teoria, fazer pesquisa, às vezes no Google, hoje é tão mais fácil. Eu, quando comecei, eu tinha que fazer recortando jornais e revistas. Hoje a gente nem vê quase jornal, pelo menos para cá a gente quase não vê jornal, sumiu. Aí vai a um blog, num site e tal para ver alguma notícia e revista escola. Mas sempre é importante e útil fazer adaptações. E é muito gratificante ter preocupações com a pesquisa, que focam na teoria também. Isso foi muito importante” (PE1, Entrevista, ReAD, 2024).

A ReAD mostrou-se eficaz como espaço colaborativo de aprendizagem para conhecimentos práticos. Ao analisar os casos e refletir sobre suas atividades, os professores identificaram formas de se tornarem mais sensíveis às necessidades específicas dos alunos da EJA. Isso ressalta as ideias de Tancredi (2009, p. 27) ao afirmar que “[...] a prática, como não poderia deixar de ser, ensina muito e é sim uma poderosa fonte de aprendizagem para manter ou mudar o fazer”.

O processo de reflexão do professor, conforme Tancredi (2009), deve ser intencional e considerar o contexto da sua prática, além de fatores como a aprendizagem dos alunos, os acontecimentos escolares, as políticas educacionais e suas implementações, a inovação de conhecimentos, as demandas dos alunos.

Enfim, tudo aquilo que perpassa o contexto do cotidiano escolar, confirmando que “[...] o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina”, é de fundamental importância na prática do professor” (Marcelo, 2010, p. 13).

Concluímos que todos os professores — PI1, PE1, PE2 e PE3 —, ao se depararem com os casos apresentados (“Gisele, a professora da EJA” e “O professor de matemática”), pareceram mais motivados a aperfeiçoar conhecimentos práticos, favorecendo uma abordagem de ensino numa perspectiva da diversidade e inclusão escolar na EJA. As licenciandas LP1, LP2, LP3 e LP4 também revelaram que muitos dos desafios descritos nos casos de ensino eram semelhantes aos que elas encontraram durante o estágio e apontaram que essas experiências as ajudaram a entender melhor sobre o ensino em turmas de EJA e permitiram ter um olhar mais cuidadoso sobre o planejamento das aulas nessa modalidade de ensino. Portanto, destacaram em seus depoimentos:

> “A experiência me fez refletir sobre a necessidade de entender a vida e as histórias dos alunos antes de iniciar as aulas. Acredito que essa compreensão é fundamental para criar um ambiente de aprendizado mais acolhedor e eficaz, onde os alunos se sintam valorizados e motivados a participar. Reconheço que ensinar na EJA não é uma tarefa fácil, especialmente devido às dificuldades que muitos alunos enfrentam em conteúdos básicos. Isso me levou a entender que os professores precisam estar bem preparados e dispostos a [se] adaptar às necessidades dos alunos, o que exige formação contínua e habilidades específicas” (LP1, Entrevista, ReAD, 2024).

> “A realidade do caso do professor de matemática, vou confessar para você que foi a mesma realidade que eu encontrei no meu período de estágio, muito desafiador. Eu fiquei com interesse em formular um material didático adequado para eles” (LP2, Entrevista, ReAD, 2024).

> Eu via muito dos casos de ensino, na realidade do meu estágio, pois a professora com quem estagiei tinha um relacionamento próximo com os alunos, como se fosse assim, uma amiga deles. Ela sabia o que cada um precisava, então as atividades eram todas voltadas para as necessidades dos alunos. Não sei se melhorar, mas é que agregava na aprendizagem deles. Era bem específico, eu achei muito importante [o] que cada aluno precisava para melhorar sua aprendizagem. Entendo que para isso a professora precisa estar estudando o tempo todo, para superar os desafios (LP3, Entrevista, ReAD, 2024).” (LP4, Entrevista, ReAD, 2024).

> “O caso de ensino sobre o professor de matemática me [fez] refletir em uma coisa que é real, que acontece na sala de aula, no planejamento, na organização das aulas e nos preparar para quando a gente chegar lá, chegar mais preparado nessas questões. Então isso ajudou bastante nas nossas reflexões, organizar nossos pensamentos e colocar em prática. Portanto, as reflexões proporcionadas pelas experiências dos casos de ensino na ReAD são cruciais para que os futuros professores estejam mais bem preparados ao chegarem à sala de aula” (LP4, Entrevista, ReAD, 2024).

A licencianda LP1 revelou que a experiência com os casos de ensino na ReAD, em um contexto de experiência de reflexão sobre a prática com a diversidade na EJA, proporcionou para ela reflexões significativas sobre sua futura atuação como educadora. Com isso, a licencianda mencionou aspectos que foram importantes para sua aprendizagem. LP2 refletiu sobre a importância de criar materiais didáticos adequados aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sentindo-se motivada para ajudar os alunos e se comprometendo em desenvolver materiais que atendam às suas necessidades específicas, reconhecendo que muitos recursos disponíveis são inadequados para esse público. Já LP3 considera também que os casos de ensino foram oportunidades valiosas de reflexão sobre a prática docente e acredita que essa experiência a ajudou a entender melhor situações reais de relacionamento que ocorrem em sala de aula, preparando-a para enfrentar esses desafios no futuro. LP4, por sua vez, desenvolve uma reflexão sobre a importância de pensar no planejamento adequado para EJA, no intuito de atender às demandas dos alunos.

As licenciandas compreenderam a importância do olhar atento e individualizado para cada educando, especialmente em contextos como a EJA, onde as faixas etárias são distintas, com experiências de vida diversas, ambientes desafiadores, como salas de aula multisseriadas, exigindo uma prática docente dinâmica e uma postura de constante atualização por parte do professor, tendo em vista a necessidade de atender adequadamente à diversidade de estudantes na sala de aula. Sob essa perspectiva, de acordo com Soares (2011), é necessário reconhecer as particularidades do público da EJA, isso exige uma proposta de trabalho que considere a diversidade e a inclusão escolar com infraestrutura adequada, flexibilização do tempo, espaço e materiais didáticos, assim como uma política robusta de formação inicial e continuada.

Diante das análises realizadas, podemos inferir que as aprendizagens de conhecimentos práticos das referidas licenciandas refletem como a experiência com situações de prática, por meio dos casos de ensino na ReAD, não apenas ampliou os seus conhecimentos sobre a EJA, como também contribuiu para a formação de uma base mais sólida, incentivando o aprendizado contínuo, a organização dos estudos e a reflexão sobre como aplicar o que aprenderam, motivando-as a se tornarem educadoras mais conscientes e preparadas para os desafios que encontrarão no exercício da docência (Mizukami, 2010; Marcelo, 2010).

Portanto, as experiências proporcionadas pelos casos de ensino na ReAD beneficiaram, tanto professores iniciantes, quanto experientes da EJA e futuros docentes, na aquisição de novos conhecimentos práticos, o que confirma que a experiência a partir de práticas reais é essencial para a aprendizagem docente, facilitando a adaptação do conhecimento a diferentes contextos e a compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos (Tancredi 2009; Reali; Tancredi; Mizukami, 2008; Shulman, 2014).

Outro destaque foi dado com relação às trocas de experiências nos fóruns. Para as licenciandas LP2, LP3 e LP4, houve aprendizagens importantes ao interagirem entre colegas e professores mais experientes, conforme seus relatos:

> “Ao longo da atividade formativa, aprendi novas técnicas pedagógicas e estratégias de ensino, pude aprofundar meu conhecimento teórico e prático. As diferentes abordagens e metodologias apresentadas ampliaram minha visão e aprimoraram minhas habilidades, tanto acadêmicas quanto profissionais. A interação com colegas e a troca com professores com mais experiências também contribuíram significativamente para a consolidação do aprendizado no campo da EJA” (LP2, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).

> “Os fóruns foram recursos agregadores de conhecimento ainda mais em um ambiente diverso como a Rede de Aprendizagem que tem professores especialistas e eu, como graduanda, aprendi com os relatos de professores com experiência na docência” (LP3, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).

> “A atividade formativa contribuiu significativamente para minha formação acadêmica e profissional. Proporcionou uma compreensão aprofundada das teorias e práticas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A interação com colegas e tutores, professores experientes, ampliou minha visão sobre os desafios e oportunidades na EJA, enriquecendo minha prática docente com novas abordagens pedagógicas” (LP4, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).

As professoras, iniciante PI1 e a experiente PE2 destacaram que aprender mutuamente foi fundamental para o desenvolvimento de habilidades e protagonismo docente, conforme indicado em seus depoimentos.

> “A interação com outros professores, tanto iniciantes quanto experientes, durante o processo de escrita nos fóruns possibilitou uma troca rica de experiências e conhecimentos, o que contribuiu para seu desenvolvimento profissional” (PI1, Entrevista, ReAD, 2024).

> “Aprender com o outro, ouvir o outro, essas trocas de experiência de saberes é que fazem sentido no processo formativo e para nossas aprendizagens na docência e protagonismo do professor. Eu acho que a formação é isso também. É você possibilitar o outro a ouvir, a escuta atenta, a escuta ativa, a relação do aprendizado. É isso que faz o aprendizado ter sentido” (PE2, Entrevista, ReAD, 2024).

Outras reflexões surgiram ao comentar sobre a atuação na docência; as licenciandas LP4 e LP1 destacaram o que poderá ser necessário na ampliação do bom desempenho do professor, para atender melhor o aluno nessa modalidade de ensino, apontando sugestões:

> “Oferecer programas de formação continuada específicos sobre inclusão, diversidade e metodologias ativas; criar um ambiente de apoio e incentivo, onde os professores da EJA se sintam encorajados a inovar e experimentar novas abordagens pedagógicas; Feedback e Avaliação: feedback e avaliação contínua para que os professores possam refletir sobre suas práticas e buscar melhorias constantes; recursos e Infraestrutura: garantir que a escola disponha de recursos adequados e infraestrutura adaptada para atender a todos os alunos” (LP4, Tarefa 3, Unidade II, ReAD, 2024).

> “Procurar também entender os alunos, antes de começar a aula, entender um pouco sobre a vida deles, de onde eles vieram. Eu acredito que isso também colabore para poder dar aula pra eles, porque, afinal de contas, na EJA é uma troca, entre mim e os alunos” (LP1, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).

A professora PE2 destacou a importância do processo formativo contínuo para o professor da EJA, uma vez que considerou a atividade formativa fundamental no aprimoramento de conhecimentos nesta área:

> “Então, eu considero que esse curso trouxe muitas aprendizagens importantes na nossa profissão docente na EJA. A nossa formação deve ser permanente e a nossa aprendizagem também. Nós somos seres inacabados, nós estamos a todo o tempo aprendendo com o outro. Então [...] todo o aprendizado que vem é importante, é necessário, porque eu digo [...], aprender requer continuidade, disciplina” (PE2, Entrevista, ReAD, 2024).

A professora iniciante PI1 destacou que o apoio teórico da atividade formativa na ReAD sobre a EJA lhe deu mais segurança para melhorar suas práticas pedagógicas:

> “A gente ter esse embasamento teórico sobre a EJA na formação continuada, como também a questão de estratégias diferenciadas para aplicar no nosso dia a dia, foi de grande valia. Me senti mais segura, aumentou meu nível de conhecimento para a prática pedagógica, gostei muito” (PI1, Entrevista, ReAD, 2024).

A professora PE3 destacou a importância de conhecer as novas diretrizes para o atendimento do público da EJA, algo visto como competência essencial para aprimorar a prática docente e atender de forma eficaz às necessidades dos estudantes dessa modalidade:

> “Aprendi a forma de ver e conhecer melhor o aluno da EJA, também a questão da própria nomenclatura, as diretrizes da EJA, foi bem interessante pra mim.

> Eu consegui realizar as leituras dos textos que [serviram] justamente para eu conhecer melhor as leis, o que está dizendo, quais são os direitos e como eu posso trabalhar com meu aluno de EJA" (PE3, Entrevista, ReAD, 2024).

As análises indicam que o processo formativo na comunidade ReAD fortaleceu as interações colaborativas e a troca de experiências, aprimorando aprendizagens no campo da EJA, reconhecendo a relevância da reflexão sobre a prática e o compromisso com a atualização profissional. As relações colaborativas entre os participantes, segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 87), potencializam o compartilhamento e "[...] colocam sua base de conhecimento comum em ação e vivenciam relações recíprocas entre teoria e prática". Essas contribuições refletem um impacto significativo, sobretudo na formação das licenciandas, tanto em termos de conhecimento prático quanto de desenvolvimento de habilidades reflexivas e críticas em relação à futura atuação como professoras.

A escuta atenta, e o compartilhar de experiências, conforme apontou anteriormente a professora PE2, criaram um ambiente de aprendizado ativo e fortaleceram um ambiente colaborativo, permitindo compreender as necessidades de mudanças e melhorias na prática docente na EJA, o que confirma a observação de Anunciato e Martins (2022, p. 174), de que a prática do "[...] registro de experiências vividas no cotidiano pessoal e/ou profissional possibilita, ao sujeito, eleger aprendizagens significadoras e ressignificá-las no trabalho de formação inicial ou continuada, no âmbito da atividade escolar".

Essa visão reforça também o que Tancredi (2009, p. 26) argumenta: "[...] os pares desempenham papel fundamental na formação docente, sobretudo quando se mostram dispostos a dividir conhecimentos e experiências, ouvir e entender, analisar sem julgar, e apoiar sem diminuir o outro". Além disso, o aprimoramento das habilidades de escrita nos fóruns foi essencial para a análise crítica da prática pedagógica, possibilitando que pudessem rever estratégias e abrir novas possibilidades de atuação docente.

Numa perspectiva externa, como futura professora, a licencianda LP4 contribuiu com sugestões no âmbito da criação de sistemas de *feedback* e avaliação contínua para que os professores possam refletir sobre suas práticas, defendendo a da garantia de recursos adequados e infraestrutura adaptada para atender a todos os alunos que procuram a EJA. Essa ideia, coaduna com o que declara Tancredi (2009, p. 26): "[...] quando não são professores, também podem ser potencializadoras de

aprendizagem, por ‘olharem de fora’ a atuação e os contextos, por possibilitarem perceber novos ângulos de uma mesma situação.

O conhecimento prático, segundo Tancredi (2009, p. 44), “[...] não pode ser ensinado diretamente, mas pode ser aprendido pela experiência direta, pela observação crítica e também analisando a própria experiência como aluno e como professor”. Nesse sentido, as análises realizadas nesta categoria revelam a evolução da aprendizagem do conhecimento prático pelos participantes, a partir das reflexões sobre suas próprias práticas.

5.4 Potencialidades e limitações da atividade de extensão *on-line* ReAD/UFSCar na perspectiva de licenciandas de Pedagogia e professores da EJA

Nesta categoria, analisamos as avaliações da atividade de extensão, com foco nas contribuições para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional de professores da EJA, sob a perspectiva dos participantes. Abrangemos os seguintes aspectos: o ambiente da atividade de extensão, incluindo o funcionamento do *site* em que foi configurado o Ambiente Virtual de Aprendizagem [AVA] ReAD/UFSCar, bem como a troca de experiências e as discussões realizadas nos fóruns; os estudos, a escrita e o envio de tarefas; a atuação dos professores tutores; as dificuldades no processo formativo na ReAD; e os conteúdos que os participantes gostariam de estudar, mas que não foram abordados na formação.

Para as análises, utilizamos dois instrumentos respondidos por todos os participantes: as avaliações com questões semiestruturadas – Parte A (Apêndice S) – e o formulário com perguntas estruturadas em escala de 1 a 5, assim distribuídas: “insatisfatório/sem importância” (valor 1); “pouco satisfatório/ pouco importante” (valor 2); “regularmente satisfatório/regularmente importante (valor 3); “satisfatório/importante” (valor 4); “muito satisfatório/muito importante” (valor 5).

O Quadro 12 apresenta trechos das participações dos professores e licenciandas nas atividades formativas na ReAD, que estabeleceram as análises nesta categoria.

Quadro 12– Potencialidades e limitações da atividade de extensão on-line, a ReAD/UFSCar

Quantidade	*Participantes da pesquisa*	**Potencialidades e limitações da atividade de extensão *on-line* ReAD/UFSCar na perspectiva de licenciandas de Pedagogia e professores da EJA**	
4	Licenciandos de Pedagogia LP1; LP2; LP3; LP4.	**Potencialidades**	**Limitações**
		- “Todas as unidades de estudos foram muito importantes para mim, mas a III foi a mais significativa”; - “Compreensão aprofundada das teorias e práticas na Educação de Jovens e Adultos”; - “Trocas de experiências com colegas de diversas regiões e em contextos diferentes”; - “Importância da dedicação dos tutores com os cursistas”; Aprendi [a] compreender a diversidade, adaptar a prática pedagógica às diferentes realidades dos alunos”; - “Refletir sobre as práticas, entender melhor as realidades que encontrarei em sala de aula”; -“Os fóruns são recursos agregadores de conhecimento”; - “A flexibilidade de horários e a diversidade de recursos digitais”.	- “Dificuldade de conciliar o tempo dedicado às atividades com outras responsabilidades profissionais e pessoais”; - “Dificuldade na gestão do tempo”.
4	Professores atuantes na EJA PI!; PE1; PE2; PE3.	- “Olhar diferente sobre a EJA, embasamento teórico”; - “A unidade de estudos II e III foram as mais significativas”; - “A qualidade do conteúdo, a interação com colegas e o suporte da equipe são pontos fortes”; - “Flexibilidade de horários que a formação on-line oferece”; - “Dedicação dos tutores e cuidado com cada cursista”; - “A modalidade online requer uma outra dinâmica de estudo e interação do grupo”; - “Reflexão sobre a prática docente, diferentes perspectivas e abordagens sobre a EJA”; - “Aprendizado coletivo, escuta atenta, reflexão contínua e formação permanente”; - “Compreensão das Diretrizes da EJA, sensibilidade ao Aluno da EJA, práticas inclusivas, reflexão sobre a prática docente”; - “Essa questão da formação de professores, na ReAD, fez a gente repensar a prática”; “Reflexão permanente, gerou aprendizagens importantes”.	- “Dificuldade [de] conciliar estudo e trabalho”. - “Dificuldade de acesso à Plataforma”; - Aqui na nossa região o sinal de internet oscila bastante”.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Com relação à avaliação relacionada ao ambiente da atividade de extensão no AVA - ReAD/UFSCar, 90% dos itens foram avaliados com notas 4 e 5, o que corresponde aos níveis “satisfatório/importante” e “muito satisfatório/muito importante” na escala de satisfação.

A professora PE3 e as licenciandas LP1, LP3, LP4 avaliaram suas participações nas atividades atribuindo grau de “muito satisfatório/muito importante” e o professor PE1 e a licencianda LP2 apontaram como “satisfatório/importante”. As professoras PI1 e PE2 classificaram seu envolvimento e desempenho como “regularmente satisfatório/regularmente importante”.

A avaliação quanto à relação de colaboração destinada a outros professores e licenciandos no processo formativo: as quatro licenciandas (LP1, LP2, LP3, LP4) atribuíram “muito satisfatório/muito importante”, três professores (PE1, PE2, PE3) classificaram como “satisfatório/importante”, um professor (PI1) considerou como “regularmente satisfatório/regularmente importante”.

Com base nas questões semiestruturadas, observamos que, na avaliação da professora PE3, o AVA contemplou, de forma positiva, o seu desenvolvimento nas atividades na plataforma:

> “O AVA prático e didático, texto com linguagem acessível e as orientações das professoras que nos deram o suporte necessário para ter sucesso em todas as atividades (PE3, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).

As licenciandas LP2, LP4 e a professora PI1, ao compartilharem suas opiniões sobre a participação no processo formativo *on-line*, destacaram em seus depoimentos,

> “A atividade formativa na EJA no formato online foi muito positiva. A flexibilidade de horários e a diversidade de recursos digitais facilitaram o aprendizado e tornaram a experiência mais acessível” (LP2, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).
>
> A atividade formativa contribuiu significativamente para minha formação acadêmica e profissional. Proporcionou uma compreensão aprofundada das teorias e práticas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A interação com colegas e tutores ampliou minha visão sobre os desafios e oportunidades na EJA, enriquecendo novas abordagens pedagógicas, o que ampliou minha perspectiva sobre a EJA (LP4, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).
>
> Confesso que foi uma formação maravilhosa, de muitas trocas e aprendizados, que só veio a contribuir para minha prática (PI1, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).

As professoras PE3 e a licencianda LP2 ressaltaram que a atividade formativa *on-line* proporcionou interações significativas com colegas, docentes experientes e especialistas de diferentes regiões do Brasil, algo inviável presencialmente devido à distância, especialmente para quem reside na Amazônia.

> “Eu ter contato, aqui na Amazônia, [com colegas] lá de São Paulo, confesso, que é uma referência dentro de EJA. Então aquelas palestras, as conversas, eram muito interessantes os fóruns para a gente. Então a ReAD possibilitou isso. Eu jamais conseguiria ir, como os meus colegas também não conseguiriam ir para São Paulo para fazer uma formação dessa. Nós não teríamos essa possibilidade” (PE3, Entrevista, ReAD, 2024).

> “Participar de uma rede de aprendizagem on-line foi uma experiência enriquecedora. A possibilidade de interagir com colegas de diferentes regiões e contextos proporcionou uma troca de conhecimentos e experiências muito valiosa. Considero a formação online uma modalidade importante para aquisição de novos conhecimentos, por justamente essa troca que a gente tem com outras pessoas, de outros estados. Porque o Brasil [...], ele é muito grande. Então é, muitas vezes o que acontece lá não acontece aqui. Então essa troca online, da gente conhecer vários ambientes e como é que eu posso fazer vários currículos diferentes. Porque cada escola tem o seu currículo, isso é muito enriquecedor. Então acho que o curso online é bom por causa disso, por essa troca que a gente tem com outras pessoas que não seja da mesma unidade escolar que você está. Do mesmo município, pode ser que tenha do mesmo município, só que tipo outras redes de ensino, então essa troca é enriquecedora” (LP2, Entrevista, ReAD, 2024).

Para a licencianda LP3, a formação *on-line* na ReAD foi uma oportunidade a mais, especialmente para mães que desejam continuar seus estudos.

> “A atividade formativa na EJA on-line para mim, que sou mãe, e não precisei me ausentar de casa para realizar, foi excelente e a gravação das palestras nos Webinários e sua disponibilidade no ambiente é um recurso bastante interessante, pois pode-se recorrer a eles em qualquer momento de dúvida” (LP3, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).

A professora PE3 destacou a relevância da atividade formativa *on-line* na ReAD/UFSCar, salientando que as formações docentes oferecidas na região onde atua não eram elaboradas especificamente para professores da EJA. Esse fator dificultava a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

> “Nunca tivemos formação para EJA, é a primeira vez que vai acontecer a formação em serviço voltada para a EJA. Agora está acontecendo, um movimento Brasil alfabetizado, inclusive está tendo aqui no nosso estado. No Pará, 100% dos municípios aderiram à questão do Brasil alfabetizado, agora é que vai ter uma formação em serviço para gente, coisa que nunca aconteceu. Porque quando a Secretaria de Educação oferece formação nunca era para o público da EJA, nunca era algo pensado exclusivamente para a EJA, aí você tem que pegar e adequar para EJA” (PE3, Entrevista, ReAD, 2024).

Na perspectiva dos participantes, o processo formativo *on-line* na ReAD mostrou-se bastante significativo, tendo em vista que proporcionou oportunidades e aprendizados relevantes, especialmente para quem mora em regiões brasileiras de difícil acesso, além de oportunizar àqueles que trabalham e estudam ou que têm outras responsabilidades, possibilidades para conciliar trabalho e família. De acordo com Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 87), o advento tecnológico "[...] permite a comunicação rápida entre as pessoas, em tempo real ou não. Possibilita, por suas características, a formação de comunidades de aprendizagens formadas por pessoas das mais diversas culturas e procedências".

Quanto às trocas de experiências e às discussões nos fóruns entre estudantes e professores iniciantes e experientes, observa-se que, neste aspecto, a maioria dos participantes atribuiu nota máxima ao envolvimento dos participantes ao longo do processo formativo na ReAD. A professora PE3 e licenciandas LP2, LP3, LP4 apontaram como "muito satisfatório/muito importante" e os professores PE1, PE2 e a licencianda LP1 "satisfatório/importante", indicando que essas experiências contribuíram para a ressignificação do conhecimento na EJA, ampliando e reorientando o trabalho pedagógico. A professora PI1 considerou como "regularmente satisfatório/regularmente importante". Esse movimento proporcionou aos participantes diversas reflexões, individuais e coletivas, sobre a atuação docente, como destaca a professora PE2:

> "A Aprendizagem decorre da interação, diálogo e experiências com outras pessoas e o curso proporcionou várias reflexões e discussões por meio de textos, lives, encontros on-line, fóruns de discussões que geraram processos de aprendizagens coletivas. Aos poucos, os textos foram nos ajudando a compreender que a atuação docente exige um processo de desenvolvimento profissional contínuo, é influenciada pela história de vida pessoal e profissional do sujeito, é marcada por processos formativos formais e informais, visto que o professor não é apenas um aplicador de estratégias e instruções, e a aquisição e a construção de seus conhecimentos não ocorrem por adição nem substituição" (PE2, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD).

As professoras PE2 e PE3, assim como as licenciandas LP3 e LP1, ressaltaram a importância da interação entre diferentes gerações para a aprendizagem, como evidenciam seus depoimentos:

> “Essa troca, isso é maravilhoso, eu acho que para gente, assim, não tem sentido se não tiver essa troca de experiências, para mim, a formação é isso também. Eu tive vários aprendizados com professores experientes, com professores iniciantes, com estudantes, então isso contribui muito para minha formação” (PE2, Entrevista, ReAD, 2024).

> “Foi bem interessante essa interação, a troca de experiência, porque ali nós tínhamos público também de idade diferente e, pelo que eu observei, lá tínhamos diferente níveis de formação também e aprendemos com essa troca com eles todos” (PE3, Entrevista, ReAD, 2024).

> “Ter essa troca de saberes foi importante. Os relatos das professoras sobre suas práticas, nossa, era bem rico para [a] gente, principalmente para mim que sou iniciante, porque cada um tem uma experiência diferente. Então, quando você lê outros relatos, compartilha outras ideias, aí você aprende também” (LP3, Entrevista, ReAD, 2024).

> “Foi uma troca muito boa, onde você aprende e ensina ao mesmo tempo. Eu acho isso muito bacana, muito legal (PI1, Entrevista, ReAD, 2024).

> “Foi muito rico, eu ficava assim, lendo, e ouvindo também, porque teve os debates e foi muito importante a riqueza do conteúdo, de histórias, experiências contadas que passaram para a gente. Isso só dá mais força para a gente entrar nesse meio e colaborar também com as discussões” (LP1, Entrevista, ReAD, 2024).

A troca de experiências nos fóruns levou as professoras LP2 e PE3 a se sentirem representadas, ao conhecer outras realidades e identificar desafios comuns enfrentados por professores de diferentes regiões do Brasil. Elas aprenderam com as experiências dos colegas que compartilharam práticas utilizadas para superar dificuldades, conforme seus depoimentos:

> “A troca de experiência que a gente teve nos fóruns na atividade de extensão, construiu com uma bagagem de conhecimento muito rica para mim. Foi muito significativo ver que em qualquer lugar do País, acontece os mesmos desafios que você está vivenciando, em alguns lugares é menos, em outros é mais, mas você consegue soluções com a troca de experiência que é muito legal”. Conversando com os professores, vendo as histórias que eles contavam, de tudo que eles passavam, suas práticas, aí eu falei assim, gente, então, eu já estou meio que preparada para o que eu posso encontrar, e posso dizer que a atividade respondeu minhas expectativas (LP2, Entrevista, ReAD, 2024).

> “Com as atividades do curso, aprendi a refletir mais sobre a prática na EJA, ao perceber os relatos dos professores de diferentes pontos do País que passam pelas mesmas demandas, pelas mesmas situações” (PE3, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).

A atividade formativa *on-line*, a ReAD, não apenas atendeu aos anseios dos professores e estudantes, como também proporcionou um espaço colaborativo, com envolvimento de diferentes sujeitos, com trocas de experiências acadêmicas e profissionais, reflexão sobre a prática pedagógica, sobre as demandas e os desafios.

Isso proporcionou aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência especialmente de licenciandas de Pedagogia e de professores iniciantes e experientes da EJA (Souza; Anunciato, 2009; Ferreira, 2021).

Quanto aos estudos, escrita e envio das tarefas, as licenciandas LP1, LP2, LP3 e LP4 e as professoras PI1 e PE3 avaliaram como “satisfatório/importante” e “muito satisfatório/muito importante”, um professor (PE1) avaliou como “regularmente satisfatório/regularmente importante” e uma professora (PE2) avaliou como “pouco satisfatório/pouco importante”.

Os dados revelaram também alta satisfação dos respondentes com relação às temáticas abordadas nas unidades de estudos, onde predominou o grau de “satisfatório/importante”; “muito satisfatório/muito importante” para a maioria das unidades.

A professora PE2 destacou a importância de todo o processo formativo para sua prática em sala de aula:

> “Cada palestra, cada unidade de estudo, foram muito importantes. Os aprendizados que a gente adquiriu no curso foram excelentes, atendeu minhas expectativas, pois contribuiu muito com minha prática. Acho que isso foi muito mais significativo, de poder estar trazendo as discussões para minha prática de sala de aula” (PE2, Entrevista, ReAD, 2024).

Mesmo que todas as unidades tenham sido consideradas importantes entre os participantes, houve maior destaque para algumas. A professora PE3 destacou a segunda unidade de estudo como a que mais contribuiu para sua aprendizagem sobre a prática docente. Ressaltou que essa unidade tratou da formação do professor voltada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), um tema que sempre sentiu falta em sua formação anterior. Em seu relato, afirmou que esta unidade foi fundamental para ajudá-la a repensar sua prática pedagógica e buscar novas estratégias para trabalhar com a EJA.

> “A unidade de estudos II para mim foi a mais significativa, por ser voltada para docência, então esse processo de estudo na unidade II, foi fundamental, porque justamente vai trabalhar a questão de repensar a minha prática e de também eu ter sugestões. É como eu falo, eu trocando experiência com outros colegas, eu posso melhorar a minha, olha, isso daí funciona legal. Eu vou fazer aqui na minha sala, na minha escola, para ver se vai dar certo” (PE3, Entrevista, ReAD, 2024).

Já a professora PE2 e as licenciandas LP3 e LP4 consideraram a terceira unidade como a mais relevante, por tratar das demandas formativas docentes e abordar a temática sobre a diversidade e inclusão na EJA:

> “Gostei muito de todas as unidades, porém, uma que me interessei mais foi a unidade III, as demandas formativas docentes, adorei os casos de ensino, possibilitaram novas aprendizagens e muitas estratégias de intervenção para prática dos professores de EJA” (PE2, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).

> “Todas as Unidades de estudos foram muito importantes para mim, mas a III foi a mais significativa, por conta da análise dos casos de ensino, as questões da inclusão e diversidade por meio de uma rede de colaboração, fator que acredito ser muito eficaz para o professor de ensino regular, pois o auxilia no desenvolvimento de atividades práticas que inclua a todos os seus alunos. O mural colaborativo também foi muito bacana de fazer, pois me colocou no papel de pesquisadora de algo que tivesse sentido para descrever uma das profissões mais importantes que é a de ser professor/professora (LP3, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).

> “A unidade que mais impactou minha formação foi a unidade III, pois exploramos questões relacionadas à inclusão e diversidade na EJA, temas relevantes para a prática docente. Esta unidade abordou vários aspectos do dia a dia de como engajar alunos adultos de maneira mais eficaz, utilizando abordagens participativas e centradas no aluno, além de estratégias específicas para engajar alunos da EJA” (LP4, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).

As professoras PI1 e PE2 revelaram satisfação com relação ao material didático utilizado, conforme seus depoimentos:

> “Material muito bom e de linguagem bem objetiva e de fácil compreensão” (PI1, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).

> “Os textos e as atividades trouxeram reflexões excelentes e muitas estratégias de intervenção na prática. Gostei muito dos textos e referenciais. As atividades propostas, os vídeos, foram maravilhosos, irão contribuir muito para minha formação profissional” (PE2, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD 2024).

Na avaliação da licencianda LP2, ainda que o material didático tenha sido adequado para os estudos, ela destacou que a inclusão de mais exemplos práticos poderia contribuir para uma melhor compreensão dos conceitos:

> “Considero que o material oferecido foi adequado e suficiente para a compreensão dos conteúdos. No entanto, senti que mais exemplos práticos e estudos de caso que pudessem ilustrar melhor a aplicação dos conceitos teóricos (LP2, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).

Os resultados indicam que a abordagem didática empregada na atividade de extensão foi adequada, no entanto, observamos uma variação no grau de satisfação

dos participantes, especialmente em relação ao tempo disponível para debates nos fóruns, à ampliação de discussões nos temas relacionados à diversidade e inclusão escolar na EJA e a estratégias de práticas pedagógicas adequadas. Com isso, acreditamos que seria pertinente ampliar o tempo destinado às análises e discussões nos fóruns pode atender o aprofundamento das temáticas mais específicas, melhorar a qualidade das produções e contribuir para um aprimoramento mais efetivo do aprendizado e do desenvolvimento profissional de professores e licenciandos.

Quanto à atuação dos professores(as) tutores(as), analisamos suas colaborações no desenvolvimento das atividades nas unidades de estudo. As análises, de modo geral, focaram na qualidade do trabalho desses professores(as) tutores(as) no AVA, incluindo suas performances didáticas, domínio dos temas discutidos durante o processo formativo e o compromisso em fornecer *feedbacks* nas atividades sob suas responsabilidades.

Nestes aspectos, entre os oito respondentes, seis — LP1, LP2, LP3, LP4, PE1, PE3 — atribuíram aos tutores avaliações de satisfação classificadas como “satisfatório/importante” e “muito satisfatório/muito importante”; dois professores PE1, PE2, indicaram “regularmente satisfatório/regularmente importante”. Os tutores foram atuantes em todas as unidades de estudo, sendo cada um responsável por uma turma, enquanto a pesquisadora exerceu o papel de mediadora em todas elas.

O resultado das questões semiestruturadas revelou que a mediação em uma atividade *on-line* se torna fundamental, tendo em vista o reflexo disso no desempenho dos participantes e o despertar de novas formas de aprender entre eles, como podemos analisar nos depoimentos:

> “A qualidade do conteúdo, a interação com colegas e o suporte da equipe são pontos fortes que fazem dessa atividade uma excelente oportunidade de desenvolvimento profissional” (LP2, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).

> “A interação com colegas e tutores ampliou minha visão sobre os desafios e oportunidades na EJA, enriquecendo minha prática docente com novas abordagens pedagógicas” (LP3, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).

> “A equipe ReAD esteve presente de maneira adequada, sempre disponível para esclarecer dúvidas e oferecer suporte. Houve até acompanhamento individualizado quando necessário, sempre com muito apoio” (LP4, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).

> “A equipe sempre muito presente e bem eficiente. Sempre dando os lembretes e auxílio que precisava” (PI1, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).

> “A equipe ReAD, com a dedicação e cuidado com cada cursista, foi fundamental para chegar até aqui” (PE3, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).

Na atividade de extensão *on-line*, verificamos que a mediação dos tutores vai além do âmbito acadêmico. Ao longo do percurso formativo, eles enviaram e-mails, mensagens e vídeos tutoriais em grupos de *WhatsApp,* organizados por turma, para orientar o acesso à plataforma, o uso das ferramentas do AVA e a realização das tarefas na ReAD, o que favoreceu a participação dos envolvidos. Por isso, sua mediação foi fundamental no processo formativo *on-line* para manter os participantes motivados e engajados, já que os dilemas do cotidiano podem gerar desmotivação e abandono, como destacou LP4 em seu depoimento:

> “Apesar de ter passado por um processo de luto durante o curso, nunca considerei desistir, graças ao apoio constante da equipe ReAD, que me forneceu a motivação e o suporte necessários para continuar” (LP4, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).

Embora a maioria dos participantes tenha avaliado os tutores de forma positiva, com grau de “satisfatório/importante” ou “muito satisfatório/muito importante”, foi feita uma crítica relevante indicando um aspecto que pode ser melhorado em atividades de extensão *on-line* em ofertas futuras, como apontou a professora PE2:

> “O feedback deveria ser com mais frequência, e nesse sentido pode ser melhor para o desempenho de todos” (PE2, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).

Ainda que a atuação dos tutores não seja o foco principal deste estudo, é relevante destacar que suas participações, na mediação das estratégias adotadas, potencializaram o trabalho colaborativo junto aos participantes na atividade de extensão *on-line* ReAD/UFSCar. Isso confirma a ideia de Brum (2022, p. 716) de que a mediação de professores colaboradores contribui para a transformação de “conceitos teóricos e práticos” e, nesse aspecto, a participação dos tutores parece ter ampliado a capacidade de reflexão e reconfigurado a prática dos participantes.

Em determinadas circunstâncias, torna-se imprescindível a colaboração, a interação entre os pares e, segundo Reali, Tancredi, Mizukami (2016, p. 126) o engajamento dos participantes favorece e estimula a constituição de uma “[...] comunidade de aprendizagem (ou comunidade de prática) compreendida como um

grupo de profissionais que, ao interagirem, modificam ou aprendem novas ações e conhecimentos e transformam suas identidades profissionais".

Quanto às dificuldades no processo formativo na ReAD, embora os participantes tenham atribuído avaliações satisfatórias ao processo formativo e reconhecido o AVA ReAD/UFSCar como um espaço relevante para estudos colaborativos e problematizações, também apontaram dificuldades no desenvolvimento da atividade *on-line.* A licencianda LP2 e as professoras PI1, PE2 e PE3, apontaram a autodisciplina na gestão do tempo como um aspecto complexo e desafiador pois, para elas, dificulta a conciliação entre a formação *on-line* e outras responsabilidades da vida pessoal e profissional, como se observa em seus depoimentos,

> "A maior dificuldade foi conciliar o tempo dedicado às atividades com outras responsabilidades profissionais e pessoais. Sempre me esforcei para realizar as tarefas dentro do prazo, confesso que não foi fácil, utilizava meus horários de descanso para poder ler e fazer as sínteses do texto, mas como estudar requer disciplina, tive que fazer um esforço para poder dar conta" (LP2, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).

> "Tive muita dificuldade por não ter tempo, [pois] as demandas da escola estão cada dia maiores" (PI1, Questionário de avaliação, Parte B, ReAD, 2024).

> "A questão da falta de tempo para ler os materiais com mais precisão e participar com mais frequência dos fóruns de discussão" (PE2, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).

> "Quando nos propomos a estudar e trabalhar, sabemos que será necessário renunciar a um tempo para o estudo, e essa foi a principal dificuldade, organizar o tempo entre compromisso familiares e o trabalho como professor. Então, é gerenciar o nosso tempo nesse sentido, porque você não tem um horário para fazer, para estudar. Se eu me inscrevi na formação do curso, então eu tenho que conciliar o meu horário de folga, o meu horário, que seria para lazer, para eu estar estudando, buscando essa qualificação. E infelizmente é uma fala que geralmente nós ouvimos" (PE3 Entrevista, ReAD, 2024).

Esse formato demanda maior dedicação, comprometimento e disposição por parte dos docentes, o que parece levar as professoras PE2 e PE3 a entenderem a necessidade do enfrentamento de desafios, os quais são inerentes ao processo de estudos no formato *on-line*. Assim, as professoras PE2 e PE3 destacaram como desafiadora a dinâmica específica de estudos *on-line ReAD*, por demandar uma nova maneira de estudar e interagir, conforme relataram em seus depoimentos:

> "Acho um pouco desafiadora pela complexidade e especificidade da modalidade *on-line,* porém, as aprendizagens foram excepcionais e essenciais para a minha formação e profissão" (PE2, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).

> “Participar de um processo formativo numa Rede de Aprendizagem on-line é sempre desafiador e ao mesmo tempo gratificante, pois, conhecer mesmo que virtualmente outros profissionais, a troca de experiência sempre enriquece a formação” (PE3, Questionário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).

A pouca aproximação entre os participantes, foi destacado pela professora PE2. Segundo ela, embora a formação *on-line* seja útil, ela não proporciona o mesmo calor humano das interações presenciais. Para a professora, o isolamento e a ausência de contato visual configuram desvantagens neste processo, conforme ressalta em seu depoimento,

> “Atividades online [têm] a desvantagem no sentido da falta da proximidade, do toque, de olhar no olho” (PE2, Entrevista, ReAD, 2024).

A ausência de interação pessoal no estudo *on-line* ocorre quando os alunos se habituam a estudar sozinhos e sem contato social frequente. O contato visual é um aspecto considerado pelos participantes que valorizam esse tipo de interação. Segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2008), o olhar e o toque são essenciais para relações afetivas e de aprendizagem, pois a interação presencial enriquece a formação.

A baixa qualidade da conexão de Internet também foi apontada como uma desvantagem no processo formativo, dificultando o acesso à Plataforma, impactando a participação, conforme apontado pela professora PI1,

> “Tive dificuldades de acesso ao sistema durante a primeira unidade, o que dificultou um pouco a minha participação inicial” (PI1, Entrevista, ReAD, 2024).

Para a professora PE3 essa realidade pode dificultar a participação efetiva nas aulas *on-line*, principalmente nas áreas remotas, como na Amazônia, conforme observa no seu depoimento,

> “[...] infelizmente a questão de rede da conexão da nossa internet ainda é muito [difícil] e aqui então, na Amazônia, é complicado, se cair uma chuva, a internet cai, é muito ruim aqui” (PE3, Entrevista, ReAD, 2024).

Dentre as principais dificuldades apontadas: acesso à Internet de qualidade e à plataforma, também foi recorrente a necessidade de equipamentos tecnológicos e a pouca habilidade para utilizar as ferramentas digitais por parte dos professores.

A professora PE3, além de atribuir a falta de Internet a uma questão política, governamental, também destaca a necessidade de o professor investir em si próprio e se preparar melhor com equipamentos, computadores apropriados para o acesso às atividades na plataforma:

> “E eu lembro que no grupo relatavam muito que estavam sem internet, que não tinha como acessar a própria ferramenta. Entendo que a questão de que internet realmente funcione é governamental, que vale à pena ter para você fazer as atividades. Mas, eu também preciso investir em mim com a questão do equipamento. E como é que eu, enquanto professor, estou lá com meu celularzinho e acho que eu consigo fazer? Eu posso fazer muita coisa pelo celular? Posso, mas eu preciso também do computador. E eu sei que é difícil, mas não é impossível. Eu não gosto daquela fala de porque eu sou professor, eu sou coitado, eu não sou coitada. Eu só tenho que ter escolhas diferentes. Então, a formação on-line possibilita essa troca de experiência, esse conhecimento mais amplo, mas eu também preciso ter o suporte necessário” (PE3, Entrevista, ReAD, 2024).

Esses dados se complementam com os registros realizados pela pesquisadora no decorrer da pesquisa, foi possível verificar um pouco da rotina dos participantes, revelando desafios relacionados à sobrecarga de trabalho — no caso dos professores — ou de estudo — no caso das licenciandas — entre outros observados, o de maior impacto diz respeito à dificuldade com o uso das ferramentas digitais, acesso à plataforma *on-line*, aliado a disso, a limitação do acesso à Internet de qualidade, principalmente para os que residem na região sul e sudeste do Pará (Diário de bordo, dia 17 de abril de 2025).

A professora PE2 menciona que, apesar do bom aproveitamento na atividade formativa, reconhece que os estudos realizados na plataforma requerem uma abordagem de interação e aprendizagem distinta.

> “A modalidade online requer uma outra dinâmica de estudo e interação do grupo, porém, as aprendizagens foram excepcionais e essenciais para a minha formação e profissão (PE2, Formulário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).

Neste sentido, podemos concluir que, mesmo entre docentes com ampla trajetória profissional e formação continuada, como especializações e Mestrado, isso nem sempre é suficiente para garantir segurança e familiaridade com os recursos digitais. Além disso, é preciso considerar a distribuição desigual do sinal de internet nas diferentes regiões do país, o que compromete o acesso à educação, inclusive à formação continuada de professores. Neste aspecto, de acordo com Silva e Barbosa

(2022, p. 30), “[...] os professores precisam ter condições de se apropriar da cibercultura, das mídias e das tecnologias digitais, para assim motivar e ensinar os alunos a utilizarem tais ferramentas tecnológicas [...]”, contudo, para que isso aconteça, demanda “[...] políticas públicas que venham possibilitar a educação mediada por tecnologias digitais, por compreendê-las como um recurso a mais no processo de ensino e de aprendizagem”.

Embora a formação *on-line* venha disponibilizar oportunidades significativas de aprendizado e acesso a conteúdos variados, também apresenta desafios, sobretudo ao acesso à internet, quase sempre prejudicado por chuvas constantes que geram instabilidades e quedas de energia frequentes em municípios e áreas rurais, mais especificamente na região sul e sudeste do Pará, região da realização desta pesquisa. Na maioria das vezes, o acesso à atividade no AVA/ReAD, entre os participantes, ocorreu principalmente pelo celular, o que, de certa forma, dificultou o acesso, já que o Moodle UFSCar funciona melhor em computadores ou *notebooks*. Isso reforça a necessidade de que sejam disponibilizados, pelas redes e sistemas de ensino, sejam estaduais ou municipais, computadores aos professores e estudantes, uma vez que é um item considerado indispensável atualmente no contexto escolar. Essa é uma necessidade, tanto para os profissionais de ensino, quanto para os próprios alunos. Segundo Silva e Barbosa (2022, p. 29-30), a “[...] ausência de políticas que garantam o acesso dos estudantes aos equipamentos tecnológicos, à internet e às condições adequadas de sobrevivência contribui para acirrar ainda mais as desigualdades sociais”.

Esses episódios, observados pela pesquisadora, são recorrentes e quase sempre interferem no desempenho e até mesmo na desistência de professores em cursos *on-line*, por vezes ofertados na região amazônica, mais especificamente na região sul e sudeste do Pará, embora isso não tenha sido um impedimento significativo no desempenho dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Quanto ao que gostariam de estudar que não foi abordado na formação, a professora PE2 e as licenciandas LP2 e LP4 fizeram os seguintes destaques em seus depoimentos:

> “Gostaria de ter estudado mais sobre a aplicação de tecnologias emergentes na educação e estratégias específicas para a inclusão de alunos com necessidades especiais” (LP2, Formulário de inscrição, ReAD, 2024).

> “O currículo específico e as propostas pedagógicas para a EJA; Flexibilização da organização dos tempos e espaços de aprendizagem; o fluxo e o rendimento escolar dos alunos; temática da juvenilização na EJA” (PE2, Formulário de inscrição, ReAD, 2024).

> “Métodos para alfabetização de jovens e adultos” (LP4, Formulário de inscrição, ReAD, 2024).

Além disso, vale à pena destacar a sugestão de estratégia feita pela licencianda LP1 para futuras formações:

> “Incluir a participação de alunos da EJA nas palestras, nas atividades, esse movimento seria muito bom para o aprendizado de quem está cursando e para os alunos também em poder dividir as experiências e isso iria enriquecer ainda mais as discussões sobre o tema” (LP1, Formulário de avaliação, Parte A, ReAD, 2024).

Quando questionados se recomendariam a atividade formativa para outros docentes e alunos, alguns relatos de participantes revelaram:

> “Certamente indicaria a atividade formativa a outros professores. A qualidade do conteúdo, a interação com colegas e o suporte da equipe são pontos fortes que fazem dessa atividade uma excelente oportunidade de desenvolvimento profissional” (LP2, Questionário, ReAD, 2024).

> “Recomendo fortemente esta atividade formativa a outros professores, pois oferece uma base teórica sólida e ferramentas práticas essenciais para a atuação na EJA, além de promover uma rica troca de experiências e aprendizagem colaborativa. Esta experiência foi fundamental para o meu desenvolvimento como futura educadora, e acredito que muitos outros professores poderiam se beneficiar de maneira similar” (LP4, Questionário, ReAD, 2024).

> “Sim, já até indiquei, por acreditar que o material disponibilizado [será] fundamental para melhorar minha prática e também de outros colegas” (PE3, Questionário, ReAD, 2024).

A partir das análises anteriormente destacadas, os objetivos foram amplamente alcançados e a atividade de extensão *on-line* no AVA/ReAD/UFSCar contribuiu significativamente para a qualificação e valorização do protagonismo docente. O ambiente, por se configurar como espaço colaborativo, apresenta grandes potencialidades no processo de formação de professores e futuros professores, pois favoreceu trocas de experiências, fomentando diálogos intergeracionais de diferentes abordagens teóricas e metodológicas da EJA, proporcionando diversas aprendizagens entre os participantes.

Mesmo reconhecendo as potencialidades da atividade formativa no AVA/ReAD/UFSCAR, ainda assim percebemos nitidamente que apresenta limitações, obviamente não daria conta de atender plenamente todas as demandas da formação

de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que é natural em qualquer processo formativo. Ainda assim, os apontamentos feitos pelas licenciandas e professores, sejam críticas ou sugestões, podem contribuir significativamente para o aperfeiçoamento de futuras ofertas de formação voltada para professores da EJA.

Ainda que as análises tenham indicado que as vantagens das atividades de extensão *on-line* na ReAD/UFSCar superam as desvantagens, é de extrema necessidade que as desvantagens sejam revistas para assegurar o envolvimento efetivo dos professores. A participação ativa é fundamental para o bom desempenho nesse formato de estudo, principalmente no caso de professores residentes na Amazônia, mais especificamente nas regiões sul e sudeste do Pará, onde, por razões de caráter geográfico ou impactos meteorológicos constantes, se impõem desafios adicionais.

Mesmo diante das dificuldades apontadas pelos participantes, é possível concluir que o espaço da ReAD/UFSCar proporciona estudos, compartilhamentos e reflexões de experiências pessoal e profissional, aprendizagens que favorecem o desenvolvimento profissional da docência de professores da EJA e de futuros professores (Anunciato, 2023; Souza; Anunciato, 2009; Lagoeiro, 2009; Pereira, 2021).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, apresentei um memorial sobre minha trajetória de formação e carreira profissional, cujo processo de rememoração e de reflexões foi importante para a temática abordada e para o desenvolvimento deste estudo, que envolveu o público de professores da EJA em diferentes fases do exercício da docência e estudantes de licenciatura em Pedagogia. A temática do estudo se desenvolveu a partir de uma atividade de extensão de caráter formativo e investigativo, realizada no contexto de uma comunidade de aprendizagem *on-line*, a ReAD/UFSCar, no primeiro semestre do ano de 2024. Essa dinâmica proporcionou e fomentou reflexões acerca da aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência na EJA, por meio de narrativas escritas estabelecidas na atividade de extensão, hora por tarefa individual, hora na interação coletiva e colaborativa nos fóruns temáticos de discussão, como parte integrante do processo formativo.

Considerando, pois, os dados para responder à questão investigativa deste estudo: quais elementos acerca da aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência foram manifestados por licenciandos em Pedagogia, professores iniciantes e experientes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante a participação em uma atividade de extensão realizada no âmbito da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), no ambiente Moodle da UFSCar?

Foi possível sistematizar as manifestações dos participantes e analisá-las a partir das categorias e subcategorias: a) perspectivas dos participantes sobre a docência (escolha e trajetória da profissão docente, concepções sobre ser professor; manifestações sobre ser professor na EJA); b) manifestações das demandas, desafios e possibilidades na EJA; c) reflexões sobre as contribuições de experiências para o conhecimento prático na EJA no âmbito da ReAD/UFSCar; e d) potencialidades e limitações da atividade de extensão *on-line* ReAD/UFSCar na perspectiva de licenciandas de Pedagogia e professores da EJA.

Constatamos que a EJA passa por mudanças no perfil do público atendido, em função da crescente chegada de pessoas cada vez mais jovens às turmas, um fenômeno que tem sido denominado juvenilização, e, soma-se a isso, o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência. Portanto, a EJA atualmente se caracteriza por um público de estudantes bastante diverso que hoje inclui

adolescentes, jovens, adultos e idosos, pessoas com ou sem deficiências e com diferentes níveis de instrução, temporalidades e perspectivas diferentes, o que vem descaracterizando o público que até então compunha essa modalidade de ensino, indicando uma mudança do cenário atual da EJA. Isso faz emergir uma variedade de demandas, especialmente de professores qualificados que atendam o público específico, frequentador nessa área.

Por um lado, observou-se um pequeno avanço nos níveis de graduação e pós-graduação no perfil formativo dos professores que atuam na EJA, por outro, essas formações ainda não são específicas para essa área. Isso revela um lento processo de adequação das universidades às exigências de inclusão dessa modalidade nos currículos dos cursos de formação de professores nas regiões contempladas por esta pesquisa. Também evidencia a persistência da fragilidade e da ausência de uma política de Estado que contemple, de modo mais amplo e efetivo, a formação de professores das redes e sistema de ensino municipais e estaduais da região sul e sudeste do Pará. Embora já comecem a surgir iniciativas voltadas a essa demanda, como o Pacto Nacional pela Educação, lançado em 2025 pelo Governo Federal, MEC e Secadi, é urgente promover, junto aos professores formadores, estudos que favoreçam o aperfeiçoamento das aprendizagens e a reflexão sobre a prática docente, considerando as especificidades atuais da EJA.

Outro destaque refere-se ao fato de que há poucos estudos sobre formação de professores para a EJA, refletindo uma escassez de literatura, pesquisas pedagógicas e programas na área, embora haja iniciativas, a exemplo da Universidade Pública Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual da Bahia (UESB) e o Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), que têm fomentado pesquisas e programas de extensão no campo da formação de professores da EJA, mas ainda são insuficientes diante das demandas, conferindo a necessidade de políticas que delineiem ações específicas voltadas à formação de docentes para essa modalidade de ensino.

Ressalta-se ainda a importância do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Capes); ambos têm incentivado os licenciandos a vivenciarem práticas escolares na Educação de Jovens e Adultos. Ao aproximá-los da realidade escolar, essas experiências têm influenciado a visão desses futuros professores sobre a escolha pela docência nessa modalidade, ampliando sua compreensão e ajudando na quebra de preconceitos em relação ao exercício da docência nessa área. Desse modo, entendemos que o estágio na EJA é

um ponto de partida essencial para a formação adequada de futuros professores que atuarão nessa modalidade de ensino.

Outro destaque diz respeito à necessidade de atualização da proposta curricular da EJA, especialmente nas regiões foco desta pesquisa, devido às lacunas e ao distanciamento em relação à Resolução das Diretrizes Operacionais Nacionais para a EJA no Brasil, estabelecida em 2025, bem como às políticas públicas voltadas à alfabetização no Brasil e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quanto ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/ReAD/UFSCar), concebido como uma comunidade *on-line* de aprendizagem, apresentou grandes potencialidades no processo de formação de professores e futuros docentes, pois favoreceu o desenvolvimento da atividade de extensão, envolvendo a participação de licenciandas de Pedagogia e professores iniciantes e experientes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse espaço fomentou o diálogo intergeracional e a construção coletiva do saber, contribuindo para a ampliação de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à docência na EJA, valorizando o protagonismo do professor e incentivando a reflexão crítica sobre as próprias práticas.

As experiências, apresentadas pelos participantes a respeito da EJA, foram prospectivas, fomentaram as discussões e reflexões em torno desta temática, ainda, identificaram que os desafios de ensinar na EJA estimulam a reflexão, a análise e ressignificação da própria prática docente. Professores e licenciandas passaram a refletir mais sobre o ensino com base em uma nova perspectiva, tornando-se engajados em aprofundar seus conhecimentos para garantir um ensino eficaz a todos os estudantes da EJA.

Os estudos apontaram que professores do sul e sudeste do Pará enfrentam dificuldades como acesso limitado à Internet e falta de infraestrutura tecnológica. É fundamental que redes estaduais e municipais forneçam computadores aos docentes, item indispensável para a educação atual e para a participação em outros processos formativos *on-line*. Nesse sentido, a revisão das políticas educacionais é urgente para garantir a participação efetiva de professores e estudantes em cursos *on-line*, especialmente na Amazônia.

Diante das demandas ainda presentes na EJA, é fundamental dar maior atenção às questões mais urgentes, especialmente à carência de formação específica para os professores que atuam nessa modalidade. Ampliar as oportunidades de

participação desses docentes em estudos e processos formativos é essencial para fortalecer sua qualificação profissional.

Tendo em vista os resultados e sem a pretensão de preencher todas as lacunas, este estudo propõe que sejam disponibilizadas aos professores novas oportunidades para aprofundamentos sobre o tema, abrangendo assuntos, conforme sugeridos pelos participantes: currículo específico, juvenilização na EJA, diversidade e inclusão escolar, flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem, fluxo e rendimento escolar, bem como sua inserção em componentes curriculares de graduações e pós-graduação, visando futuras formações de professores na/da EJA

Apesar das limitações inerentes ao recorte desta pesquisa de Doutorado, ela traz análises sobre estratégias eficazes e permanentes de formação de professores da EJA. Também demonstra que experiências *on-line,* como da ReAD/UFSCar, alcançam cada vez mais licenciandos e professores em âmbito nacional, oportunizando acesso a estudos alinhados às especificidades atuais do público de estudantes da EJA, os quais impactam diretamente as aprendizagens e o desenvolvimento profissional da docência.

Dessa maneira, compreendemos que os resultados deste trabalho abrem caminhos para impulsionar pesquisas e avançar nos atendimentos das necessidades provenientes do campo específico da EJA, bem como aprofundar estudos para maior alcance e oportunidades de aperfeiçoamento de aprendizagens para o exercício da docência a professores e licenciandos em todo o país.

REFERÊNCIAS

ADAMS, F. W.; MELO, R. J. de; NUNES, S. M. T. A importância do estágio para a formação inicial docente sob a ótica de licenciandos em educação do campo. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 1-19, e31985, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31985. Acesso em: 8 dez. 2024.

ALMEIDA, A. C. M. de. **A inclusão escolar pelo olhar de participantes da ReAD**: narrativas de professoras e licenciandas. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/18770. Acesso em: 13 fev. 2025.

AMORIM, A.; MORAES, M. H. de B.; SANTOS, J. Z. A prática pedagógica em Educação de Jovens e Adultos: formação e saberes docentes na contemporaneidade. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 8, n. 3, p. 432-450, 2020. DOI: 10.14393/REPOD-v8n3a2019-50098.

ANDRÉ, M. (Org.) **Formação de professores (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. 171 p.

ANDRÉ, M. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8075. Acesso em: 6 jun. 2025.

ANUNCIATO, R. M. M. Narrativas de professores, processos reflexivos e profissionalidade docente em uma Comunidade de Aprendizagem online. **Formação Docente** - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Mariana, v. 15, n. 33, p. 61-73, 2023. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/697. Acesso em: 13 fev. 2025.

ANUNCIATO, R. M. M.; MARTINS, R. M. Histórias de vida, memórias e narrativas: apontamentos teórico-metodológicos. *In*: ROCHA, S. A. da; WILLMS, E. E. (Orgs). **Formação de Professores**: Embates e lutas por uma formação da/na práxis pedagógica. Rondonópolis: EdUFR, 2022. 325 p.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L. J. G.; GIOVANE, M. A. C.; GOMES, N. L. (Orgs.) Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-52.

ARROYO, M. G. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. *In*: SOARES, L. J. G. (Org.). Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-MECQUnesco, 2006. 296 p.

BARBOSA, C. S.; SILVA, J. L. da; SOUZA, J. C. L. de. Desafios do tempo presente na escolarização de jovens, adultos e idosos: agenda para a nova década. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1-19, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/14146. Acesso em: 8 dez. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.

BARRETO, V. Formação permanente ou continuada. *In*: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. 296 p.

BATISTA, M. L. M. **Aprendendo a ser professor**: contribuições da Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/10030. Acesso em: 30 maio 2025.

BATISTETI, É. M.; MELLO, R. R. de. Comparação dos conceitos “Aprendizagem ao longo da vida” e “Educação ao longo da vida”. **SciELO Preprints**, São Paulo, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2250.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação,1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: **Diário Oficial da União**, 19 jul. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 05 set. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 14 jul. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: **Diário Oficial da União**, 16 jun. 2010. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2010/rceb003_10.pdf. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017/2018.

BRASIL. Lei número 13632, 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. Brasília: **Diário Oficial da União**, 7 mar. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: **Diário Oficial da União**, 29 nov. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2020/rcp001_20.pdf. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. **Documento Referencial para Implementação das Diretrizes Operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal**. Resolução nº 01/2021, de 25 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: Ministério da Educação; **Diário Oficial da União**, 26 maio 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf/DocumentoReferencialCoejafinal.pdf; https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2024a.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 15.247, de 31 de outubro de 2025. Dispõe sobre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Compromisso). **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 3 nov. 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-15.247-de-31-de-outubro-de-2025-666156485. Acesso em: 22 març 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos**. 5 jun. 2024b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja. Acesso em: 5 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE 2026-2036). Brasília**, DF: MEC, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pne. Acesso em: 25 març. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização (PNA).** Brasília: MEC; Sealf, 2019. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao. Acesso em: 20 març 2026.

BRASIL. Resolução CNE/CP 4/2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. p. 26-29. Brasília: **Diário Oficial da União**, 3 jun. 2024c.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 28 març. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação** - **PNE** e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República,

[2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 març. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o **Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Decreto/D12048.htm. Acesso em: 28 març. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. Bom dia, Ministro. **Camilo Santana: "Temos o desafio de uma educação que reduza as desigualdades"**. Em entrevista a radialistas de todo o país, o titular da Educação falou sobre as ações da pasta para diminuir a evasão escolar, aumentar a qualidade do ensino e ampliar oportunidades para ingresso na educação superior. 31 jan. 2024d. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/acompanhe-a-secom/noticias/2024/01/camilo-santana-201ctemos-o-desafio-de-uma-educacao-que-reduza-as-desigualdades201d. Acesso em: 28 mar. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e reconhece o PAEE como documento pedagógico central. Brasília: **Diário Oficial da União**, 21 out. 2025a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação Intersetorial com os Sistemas de Ensino. Plano Nacional de Educação. **Documento Diagnóstico da Educação Nacional**. Brasília: Editora Anpae, 2025b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pne/documentos/diagnostico-educacao-nacional.pdf. Acesso em: 04 jan. 2026.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília: **Diário Oficial da União**, 9 abr. 2025c. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf. Acesso em: 31 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2025**. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Manaus: INEP, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2025/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 12 de mar. 2026.

BRUM, M. H. A argumentação como ferramenta dialógica no processo de formação continuada de professores de Língua Inglesa no contexto da EJA. **Fórum Linguíst!co**, Florianópolis, v. 19, n. 1, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/78757. Acesso em: 14 jul. 2025.

BUENO, B. O. *et al*. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200013.

CANÁRIO, R. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: EDUCA, 2000. 152 p.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Catálogo de Normas e Atos Administrativos. Portaria Capes nº 59, de 19 de março de 2025. Altera a Portaria nº 90, de 25 de março de 2024, que dispõe sobre o regulamento do

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília: **Diário Oficial da União**, 23 mar. 2025. Disponível em: https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=17643. Acesso em: 26 mar. 2026.

CASTRO, M. F. **Sete lições sobre educação de adultos contextualizadas**: um estudo de caso no CMET Paulo Freire. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/206831. Acesso em: 21 set. 2024.

CONCEIÇÃO, H.; SANTOS, R. A. dos. Construções idiossincráticas e culturais e suas influências na formação identitária dos sujeitos estudantes da EJA, considerando a relação família-escola. **Revista Macambira**, Serrinha, v. 7, n. 1, p. 1-20, 2023. DOI: 10.35642/rm.v7i1.716.

COSTA, F. R. A.; COELHO, G. R. A narrativa como caminho para a compreensão do processo identitário e desenvolvimento profissional docente. **Missões**: Revista de Ciências Humanas e Sociais, São Borja, v. 6, n. 2, jan./jun. 2020. Disponível em: https://www.revistamissoeschs.com.br/missoes/article/view/200/191. Acesso em: 28 abr. 2025.

COSTA, J. S.; OLIVEIRA, R. M. M. A. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 23-46, 2007. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1486. Acesso em: 14 jul. 2025.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **REVEDUC** - Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 14, p. e4149114, 2020. DOI: 10.14244/198271994149.

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, 2019. DOI: doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.34936.

DELORS, J. *et al*. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez, 1996. 281 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 17 nov. 2025.

DELORS, J. *et al*. **Educação**: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 41 f. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 17 nov. 2025.

DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. **Em aberto**, Brasília, ano 11, n. 56, out./dez. 1992. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.11i56.1866.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723758.

EGLER, V. L. P.; MARTÍNEZ, A. M. Aprendizagem da docência: concepções e pesquisas. **Revista LES** - Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, v. 25, n. 48, p. 173-203, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/linge%20dusoc/article/view/2501. Acesso em: 28 dez. 2024.

FERREIRA FILHO, A. C. **Narrativas de egressos de cursos de licenciatura na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) da UFSCar**: caminhos e possibilidades formativas. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/20123. Acesso em: 25 mar. 2025.

FERREIRA, A. A.; SILVA, B. D. Comunidade de prática on-line: uma estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores de História. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 37-64, mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/N5DyQsQPDpzGRwZzwyFP5ts/. Acesso em: 25 jan. 2023.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional docente: cotidiano e aprendizagem da docência de professores iniciantes. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 6, p. 58-80, 2021. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/508. Acesso em: 25 mar. 2025.

FERREIRA, L. G. **Professores da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional. 2014. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/items/d8c603e0-ca51-4dd0-a960-d7b59f06282a. Acesso em: 25 mar. 2025.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 300 p.

FIORENTINI, D. *et al*. O Estágio Curricular Supervisionado em Matemática nos contextos de ensino presencial, remoto e híbrido - Dossiê Temático. **Revista Baiana de Educação Matemática**, Juazeiro, v. 2, n. 01, p. e202100, 2021. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/baeducmatematica/article/view/13318. Acesso em: 6 jun. 2025.

FLICK, U. (Org). **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 164 p.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 138-146, 2015. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/15973. Acesso em: 15 jun. 2025.

FÓRUNS EJA BRASIL. Carta de niterói por uma política pública nacional de formação docente para a EJA. **Gestor Brasil**, 4 dez. 2025. Disponível em: https://forumeja.org.br/rio-de-janeiro/carta-de-niteroi-por-uma-politica-publica-nacional-de-formacao-docente-para-a-eja/. Acesso em: 29 mar. 2026.

FRANÇA JÚNIOR, A. A. da S. Jovens adolescentes da EJA: reflexões sobre suas especificidades e as possibilidades para práticas pedagógicas. *In*: SOARES, L. J. G.; SOARES, R. C. e S.; VACCAREZZA, T. (Orgs.). **Especificidades da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2025. 196 p.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018. 96 p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 192 p.

FREIRE, P. **A Educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991. 144 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 144 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 245 p.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, maio 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013.

GARCÍA, C. M. El primero año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. **Revista de Educación**, Sevilha, n. 300, p. 225-277, 1993. Disponível em: https://idus.us.es/items/846642fb-b790-4325-b206-acca8fb60e4e. Acesso em: 16 jun. 2025.

GARCÍA, C. M. Estudio sobre estratégias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 19, p. 101-143, abr. 1999a. Disponível em: https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a03.htm. Acesso em: 16 jun. 2025.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora,1999b. Coleção Ciências da Educação Século XXI.

GATTI, Bernadete. A; BARRETO, Elba. S. S de; ANDRÉ, Marli E. D. A.de; ALMEIDA, Patrícia. C. A. de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. 294 p. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf. Acesso em: 16 jun. 2025.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo** - Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 23-36, jan./ abr. 2009.

GRACIOLI, J. M. A. **Saberes geográficos compartilhados por professores dos anos iniciais do ensino fundamental na rede de aprendizagem e desenvolvimento da docência (READ) da UFSCar**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/15659. Acesso em: 31 maio 2025.

GUEDES-PINTO, A. L. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. 80 p.

HOBOLD, M. S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i2.0010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em:

https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.html. Acesso em: 27 mar. 2026.

IBGE. **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/17270-pnad-continua.html. Acesso em: 27 mar. 2026.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008. 136 p.

IRELAND, T. D.; SPEZIA, C. H. (Orgs). **Educação de adultos em retrospectiva**: 60 anos de CONFINTEA. Brasília: UNESCO, MEC, 2012. 276 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230540. Acesso em: 15 jun. 2025.

LAFFIN, M. H. L. F. A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos. **Currículo sem Fronteiras**, Braga, v. 12, n. 1, p. 210-228, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/laffin.pdf. Acesso em: 27 mar. 2026.

LAFFIN, M. H. L. F. *et al*. Quem forma o docente para a educação de jovens e adultos? Desafios e resistências político pedagógicos no ensino superior. *In*: RIOS, J. A. V. P. (Org.). **Profissão docente em questão**. Salvador: Ed. EDUFBA, 2021.

LAGOEIRO, A. de C. D. **Trilhando os caminhos do início da docência**: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/11510. Acesso em: 14 jul. 2025.

LAGOEIRO, A. de C. D.; ANUNCIATO, R. M. M. O diálogo intergeracional em uma rede colaborativa on-line de formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 55, p. e11586, 2025. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/11586. Acesso em: 2 jul. 2025.

LAGOEIRO, A. de C. D.; ANUNCIATO, R. M. M.; PEREIRA, A. G. Investigando a formação continuada docente: diálogos sobre especificidades dos alunos e trabalho colaborativo em um ambiente online. *In*: CIET/EnPED, Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. **Anais** [...]. São Carlos: UFScar, 2018.

LAMBACH, A.; MORAIS, J. L. de; TURMENA, L. Percepções de professoras sobre o ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **RIS** - Revista Insignare Scientia, v. 6, n. 1, p. 345-365, 2023. DOI: https://doi.org/10.36661/2595-4520.2023v6n1.13105.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. São Paulo: Autêntica Editora, 2017. 384 p.

LIMA, E. F. de (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. 104 p.

LIMA, Emília. F.; CORSI, Adriana, M; MARIANO, André, L. S.; MONTEIRO, Hilda M.; PIZZO, Silvia, V.; ROCHA, Gisele, A.; SILVEIRA, Maria, L. da. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276325625_Sobrevivendo_ao_Inicio_da_C

arreira_Docente_e_Permanecendo_Nela_Como_Por_que_O_que_Dizem_Alguns_Estudos. Acesso em: 8 dez. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora EPU, 2008. 193 p.

MACHADO, M. M. **A prática e a formação de professores na EJA**: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. *In*: ANPED, 23, Caxambu, 2000. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/textos/1822t.PDF. Acesso em: 27 mar. 2026.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v2i2/3.133.

MACIEL, F. I. P. *et al*. **Alfabetização e letramentos de jovens e adultos**: carta aberta. Belo Horizonte: FAE/UFMG/Ceale, 2021. 175 p. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/653862649/Alfabetizacao-e-letramento-de-jovens-e-adultos-carta-aberta. Acesso em: 14 jul. 2025.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo - Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 07 de março de 2025.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente** - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Mariana, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/17. Acesso em: 9 jun. 2025.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 51-75, dez. 1998. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781998000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2025.

MARINI, C. **Licenciandas em pedagogia na Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD)**: compreensões sobre a docência. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/10824. Acesso em: 14 jul. 2025.

MAUÉS, M. J. S.; BAIA JUNIOR, P. C.Alfabetização e letramento na escola do campo: um estudo em turmas de EJA na Escola Santo Antônio, Rio Bacuri, Abaetetuba, Pará. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 10, e567101019220, 2021. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/19220. Acesso em: 8 dez. 2024.

MEDEIROS, S. R. S.; AMORIM, C. M. Como possibilitar a integração do método Paulo Freire à formação de professores da EJA em pensamento computacional? **RENOTE**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 386-395, 2021. DOI: 10.22456/1679-1916.121362.

MIARKA, R. **Concepções de mundo de professores de matemática e seus horizontes antevistos**. 2008. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação

Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

MIRANDA, P. R. de; GAZIRE, E. S. Saúde e números: uma parceria de sucesso. **Bolema**: Boletim De Educação Matemática, v. 26, n. 42b, p. 609-626, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-636X2012000200010.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3838. Acesso em: 7 abr. 2025.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006.Disponível em: http://www.pucsp.br/ecurriculum. Acesso em: 25 jan. 2023.

MIZUKAMI, M. das G. N. *et al*. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos, SP: Edufscar, 2010. 203 p.

MORAES, L. F. da S.; ONOFRE, E. M. C. Formação continuada de professores para as escolas em unidades de privação de liberdade. **Educação**, Santa Maria, v. 46, n. 1, p. 1-22, 2021. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644461420.

MOURA, A. P. A. O estágio curricular em EJA na formação de professores. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 24, p. 292–307, 2021. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57756.

MOURA, D. H. **O Proeja e a necessidade de formação de professores**. *In*: Proeja: Formação técnica integrada ao ensino médio. Programa Salto para o Futuro. Boletim 16. setembro/2006. Brasília: MEC/SEED/TVescola, 2006. 94 p.

MOVIMENTO PELA BASE. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. [S. l.]: Ação Educativa: Cenpec: Instituto Paulo Freire, 2022. Disponível em: https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads /2022/10/dossieeja.pdf. Acesso em: 13 mar. 2024.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sinpro, 2007. 24 p.

OLIVEIRA, A. B.; SILVA, E. J. L. da; ALENCAR, M. F. dos S. Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos e Práxis Pedagógica: uma reflexão na perspectiva humanizadora e libertadora da educação. **Educação**, Santa Maria, v. 47, n. 1, p. e63/1-25, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/ view/53596. Acesso em: 8 dez. 2024.

OLIVEIRA, D. J. de. As concepções e perspectivas de professores formadores do ensino superior na educação de jovens e adultos. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 13, n. 2, p. 227-237, 2022. DOI: 10.30681/reps.v13i2.6323.

OLIVEIRA, R. L.; CONCEIÇÃO, A. P. S. da; MACHADO, C. C. A. C. Formação de professores da Educação de Jovens e Adultos no âmbito das mídias digitais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 1-20, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsc. br/index.php/perspectiva/article/ view/67492. Acesso em: 8 dez. 2024.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, 2011.Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/repub /v20n43/v20n43a06.pdf. Acesso em: 2 abr. 2025.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de; GAMA, R. P. Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. **Revista da FAAEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, p. 205-219, jun. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-704320140001 00018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 jun. 2025.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de *et al*. Narrativas de formação: o que dizem licenciandas e professoras iniciantes. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 25, n. 60, p. 631-656, 2016. DOI: https://doi.org/10.5965/01045962v25n602016631.

OSTETTO, L. E.; MAIA, M. N. V. G. Nas veredas do estágio docente: (re)aprender a olhar. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-14, 2019. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13935. Acesso em: 24 abr. 2025.

PAIVA, J. **Histórico da EJA no Brasil**: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. p. 24-35. *In*: EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação a Distância, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf. Acesso em: 20 set. 2024

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola,1987. 103 p.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Secretária de Estado de Educação. **Instrução Normativa 003/2020**. Ementa: Dispõe sobre Normas Estaduais Unificadas a serem adotadas para Organização e Funcionamento dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos - CEEJA's, Núcleos de Educação de Jovens e Adultos - NEJA's e Unidades de Educação de Jovens e Adultos - UEJA's em Nível de Ensino Fundamental e Médio. Pará: Seduc, 2020.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Secretária de Estado de Educação. **Relatório de Gestão 2024**. Inovação e sustentabilidade: rumo à educação do futuro. Pará: Seduc, 2024. Disponível em: https://seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/portal_seduc/Relatorio%20de%20 Gestao%202024-86f7a.pdf. Acesso em: 29 mar. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf. Acesso em: 21 jun. 2017.

PEREIRA, A. G. **Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes em formação contínua na ReAD**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/14695. Acesso em: 5 jan. 2023.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240001.

PINHEIRO, M. S.; CARMO, E. M.; AYRES, A. C. M. Política curricular de Educação de Jovens e Adultos (EJA): considerações sobre o cotidiano da prática docente.

Com a Palavra, o Professor, Vitória da Conquista, v. 6, n. 14, p. 46-69, 2021. Disponível em: http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/476. Acesso em: 8 dez. 2024.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**: revelações e subversões superações. Campinas, SP: Graf. FE, 2005. 384 p.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. Formação, Aprendizagem e cultura experiencial. *In*: VII CONPE, ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 2007, São João Del Rei. **Anais** [...]. São João Del Rei: Editora da Universidade Federal de São João Del Rei, 2007.

QEDU JUVENTUDES E TRABALHO. **Plataforma Juventudes e Trabalho**: conhecer para não deixar ninguém para trás. [s.d.]. Disponível em: https://juventudesetrabalho.qedu.org.br/. Acesso em: 13 mar. 2026.

RABELO, Lucélia C.C.. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado.** 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/8904. Acesso em: 05 fev. 2024.

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N (Orgs.). **Desenvolvimento profissional da docência**: teorias e práticas. São Carlos: EDUFSCar, 2012. 351 p.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95, jan. 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100006.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N**.** Comunidade de aprendizagem profissional: tensões nos processos de desenvolvimento profissional de mentoras. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 121-132, jan./abr. 2016. http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.1.14500.

RIBEIRO, E. da S.; PAULA, I. L. W. de; ANDRADE, Q. A. A pesquisa em formação de professores que ensinam matemática na EJA: considerações de teses e dissertações (1985-2015). **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 4, n. 10, p. 1-26, 2020. DOI: 10.46551/emd.e202046.

RIBEIRO, J. P. M. Estágio Supervisionado em ensino de Matemática: um relato de experiência na Educação de Jovens e Adultos. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, Fortaleza, v. 10, n. 28, p. 1-17, 2023. DOI: 10.30938/bocehm. v10i28.8618.

RODRIGUES, R. A. A formação inicial de professores para o ensino de matemática na EJA uma experiência vivenciada no GELEN. **REAMEC** - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, v. 9, n. 2, p. e21064, 2021. DOI: 10.26571/reamec. v9i2.12857.

SANTOS, A. E.; AMORIM, A.; CONCEIÇÃO, A. P. S.. A Formação Docente na EJA: uma política de responsabilidade pública. **RIEJA** - Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, Salvador, v. 5, n. 09, p. 123-134, 2022. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/15611. Acesso em: 1 jun. 2025.

SANTOS, R. O. dos; LOURENÇO, E.; LOPES, L. F. Formação de professores para EJA no Brasil: educomunicação na perspectiva freiriana. **Debates em Educação**, Maceió, v. 15, n. 37, p. e14309, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14309.

SÃO PAULO. Prefeitura de São Paulo. **Priorização curricular**: Educação de Jovens e Adultos. 2021. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/06/Prioriz-Curric_EJA.pdf. Acesso em: 23 mar. 2026.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Resolução Seduc nº 113, de 04 de agosto de 2025. Dispõe sobre a organização e o funcionamento de escola com curso de presença flexível e atendimento individualizado no Ensino Médio, conforme o modelo pedagógico dos CEEJA, vinculada à escola sede e implantada como projeto-piloto a partir do segundo semestre de 2025. São Paulo: **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 4 ago. 2025. Disponível em: https://www.doe.sp.gov.br/executivo/secretaria-da-educacao/resolucao-seduc-n-113-de-04-de-agosto-de-2025-2025080411231220124267 8. Acesso em: 27 mar. 2026.

SÃO PEDRO, J. B. de; RIBEIRO, S. F. O Censo Escolar (2023) e Educação de Jovens e Adultos: entreolhares para a interseccionalidade. **Nova Paideia** - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, Brasília, v. 6, n. 3, p. 1039–1051, 2024. DOI: 10.36732/riep.v6i3.605.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, ago. 2009.DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200006.

SARTI, F. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 46, p. 83-99, 2013. DOI: https://doi.org/10.15210/caduc.v0i46.4174.

SARTI, Flavia Medeiros; BUENO, Michelle Cristina. Relação intergeracional e aprendizagem docente: elementos para rediscutir a formação de professores **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 227-253, jul./set. 2017.

SCORTEGAGNA, P. A.; SOUZA, I. F. de. A formação profissional docente para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. **Horizontes**, Itatiba, v. 38, n. 1, 2020. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.910.

SENA, M. G. M.; OLIVEIRA, E. S.; Metodologias com o uso das tecnologias educacionais digitais na formação de estudantes da EJA. **Revista Foco**, Curitiba, v. 16, n. 4, p. 1599, 2023. DOI: 10.54751/revista foco.v16n4-046.

SHULMAN, L. Just in case: reflections on learning from experience. *In*: COBERT, J.; TRIMBLE, K.; DESBERG, P. (Eds). **The case for education**: contemporary approaches for using case methods. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon, 1996. p. 197-217.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/304467814_Conhecimento_e_ensino_fundamentos_para_a_nova_reforma. Acesso em: 28 abr. 2025.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada,

España, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf. Acesso em: 16 jun. 2025.

SILVA, A. de J. da. **Na EJA tem J**: juventudes na Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: Appris, 2021. 261 p.

SILVA, E. V. da; MARQUES, J. A.; SILVA, A. F. da. Abordagem da EJA na formação de professores: estudo analítico dos projetos pedagógicos de cursos das licenciaturas do CFP/UFCG. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, v. 5, n. 4, p. 3103-3119, 2020. DOI: 10.17648/diversitas-journal-v5i4-1319.

SILVA, F. C. Memórias de práticas docentes na EJA: redes outras de formação continuada de professores. **Horizontes**, Itatiba, v. 38, n. 1, e020062, 2020a. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.972.

SILVA, G. F. da. *et al*. Habilidades de professores para o ensino de Ciências e Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 4, p. e22111427176, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i4.27176.

SILVA, J. L. da; BARBOSA, C. S. Contradições da educação de jovens e adultos em tempos de educação remota. **ETD** – Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 24, n. 1, p. 14-31, 2022. DOI: 10.20396/etd.v24i1.8665776.

SILVA, N. N. N. Deficiências sensoriais na educação de jovens e adultos. **Revista Binacional Brasil-Argentina**: Diálogo entre as ciências, Vitória da Conquista, v. 9, n. 1, p. 219-240, 2020b. DOI: 10.22481/rbba.v9i1.6950.

SILVA, R. C. D. da; GONÇALVES, L. G. Necessidades formativas docentes e a educação de jovens e adultos: desafios e aprendizados. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 12, e48091211548, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i12.11548.

SILVEIRA, T. C.; LOPES, C. E. Os caminhos da Insubordinação Criativa: um breve debate teórico. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 16, e398101623908-e398101623908, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i16.23908.

SOARES, L. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000100005.

SOARES, L. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303-322, ago. 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200014.

SOARES, L. J. G. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD/MEC; UNESCO, 2006. 296 p.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Alinhavando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251-268, out. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698161277.

SOARES, L. J. G.; SOARES, R. C. e S.; VACCAREZZA, T. (Orgs.). **Especificidades da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2025. 196 p.

SOARES, L. J. G. *et al*. A presença da EJA no primeiro concurso docente para a área na universidade federal de Minas Gerais. *In*: SOARES, L. J. G.; SOARES, R. C. e S.;

VACCAREZZA, T. (Orgs.). **Especificidades da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2025. 196 p.

SOEK, A. M. *et al*. Contribuições das pesquisas sobre tecnologias e formação docente no campo da EJA. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 1-25, 2020. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e66057.

SOUZA, A. P. G. de; ANUNCIATO, R. M. M. Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem online: contribuições da ReAD. **RBPAB** – Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, Salvador, v. 4, n. 12, p. 1090-1109, 2019. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n12.p1090-1109.

SOUZA FILHO, A. A. de; CASSOL, A. P.; AMORIM, A. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 718-737, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902293.

SUÁREZ, D.; OCHOA, L; DÁVILA, P. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes. **Nodos y Nudos** - Revista de la Red de Cualificación de Educadores, Bogotá, v. 2, n. 17, 2005. Disponível em: https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/1228. Acesso em: 17 jul. 2025.

TANCREDI, R. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009. 62 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissões de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 317 p.

TODARO, M. de Ávila. Alfabetização de idosos: a disciplina EJA no curso de Pedagogia. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Mariana, v. 12, n. 25, p. 249-260, 2020. DOI: 10.31639/rbpfp.v13i25.367.

TORRES, R. M. Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Pátzcuaro, v. 28, n. 1, p.25-38, Enero/Junio, 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545365002.pdf. Acesso em: 17 nov. 2025.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Conferência internacional sobre a educação de adultos. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI; UNESCO, 1999. Disponível em:https://alfabetizarvirtualtextos.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/declaracao-de-hamburgo.pdf. Acesso em: 23 jul. 2025.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Ministério da Educação. **Marco de Ação de Belém – VI CONFINTEA**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187787. Acesso em: 20 nov. 2025.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas. **The Power of Adult Learning**: Vision 2030. Suwon: UIL, 2017. 64 p.

UNESCO. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: UNESCO, 2010. 156 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188644. Acesso em: 17 nov. 2025.

VAILLANT, D. **A carreira docente**. *In*: UNESCO-OREALC. Antecedentes e Critérios para o Desenvolvimento de Políticas Educacionais na América Latina e no Caribe. Santiago, Chile: CEPPE/UNESCO, 2012. 93-116.

VAILLANT, D. El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde latinoamérica. **Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)**, Madrid, v. 5, 2016. DOI: https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5.001.

VAILLANT, D.; FERREIRA, Y. Novos professores na América Latina: os desafios em tempos incertos. **REVEDUC** – Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 18, n. 1, e6413005, 2024. DOI: 10.14244/198271996413.

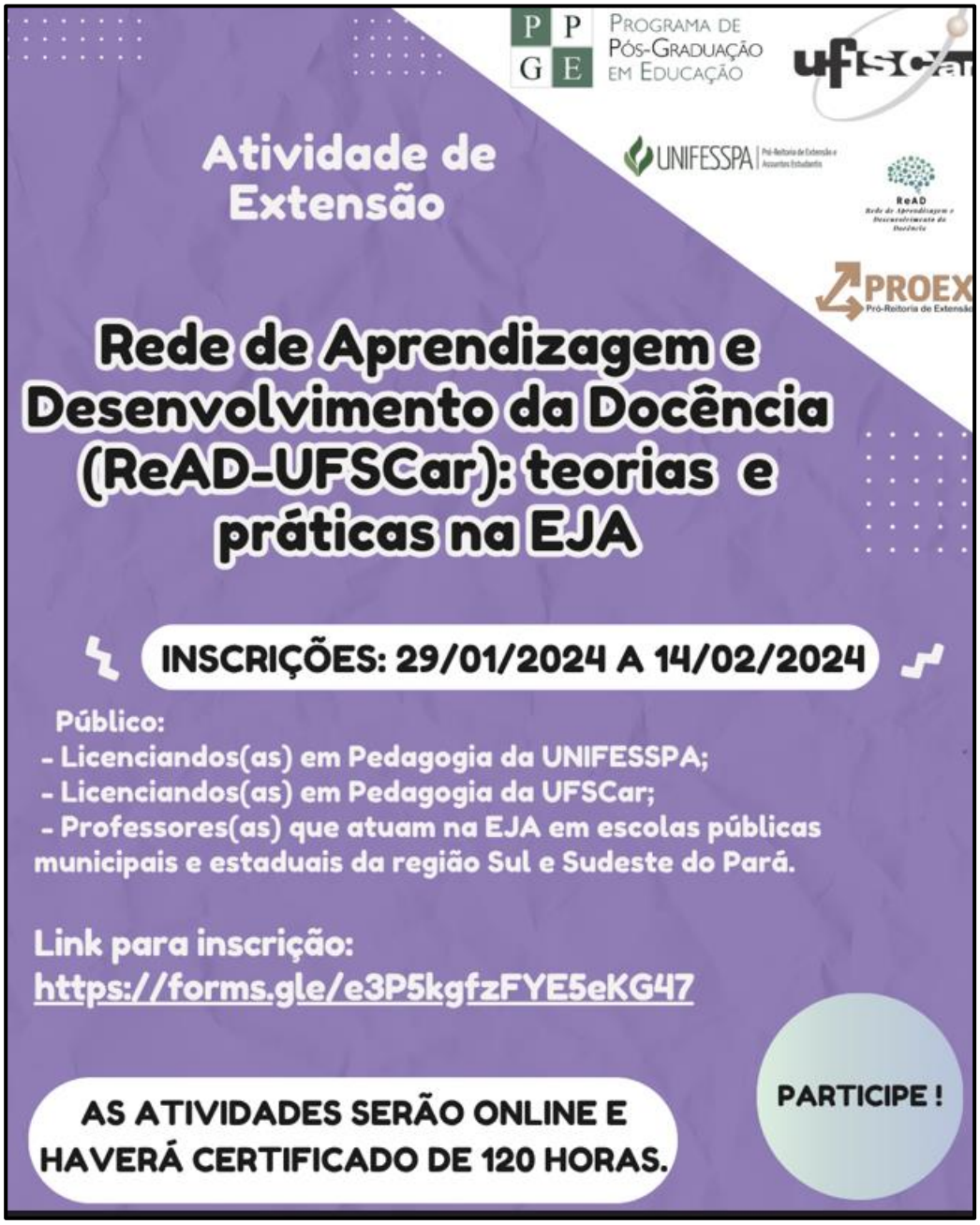
VAILLANT, D.; GARCÍA, C. M. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1 ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012. 242 p.

VAILLANT, D.; GARCÍA, C. M. **El A, B, C y D de la formación docente**. Madrid: Narcea, 2015. 128 p.

VASCONCELOS, L. de O. *et al*. Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência: expressões do pensamento geométrico de professoras que ensinam matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, v. 35, n. 70, p. 708-726, maio 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v35n70a08.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Card de divulgação da Atividade de Extensão e período de inscrição



APÊNDICE B – Formulário de inscrição

Seja bem-vindo(a) à Atividade de Extensão: "Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD- UFSCar): Teorias e Práticas na EJA".
A atividade de extensão, com carga horária de 120 horas, em parceria com as Universidades - UFSCar e Unifesspa, será realizada entre 19 de fevereiro à 05 de julho na modalidade online, no AVA (Plataforma Moodle) – ReAD/UFSCar, com foco na aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores da EJA, em diferentes fases da carreira profissional.
Tem como público: Licenciandos do curso de Pedagogia da Unifesspa e Pedagogia da UFSCar e professores que atuam na EJA em escolas públicas municipais e estaduais na região sul e sudeste do Pará.
A atividade formativa tem como objetivos: a) promover experiências formativas, a partir de casos de ensino; b) contribuir com o desenvolvimento de atitudes colaborativas entre os participantes, por meio de troca de experiências; d) Ampliar aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência por meio do diálogo intergeracional.
No total, são 60 vagas e para preenchê-las serão considerados os seguintes critérios:
i) Licenciandos(as) do curso de Pedagogia da Unifesspa e da UFSCar- 25 vagas;
ii) Professores(as) iniciantes: (até três anos de experiência) e atuação na Educação de Jovens e Adultos das escolas públicas (municipais ou estaduais) - 25 vagas;
iii) Professores(as) experientes: (10 anos ou mais de experiência) e atuação na Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas (municipais ou estaduais) - 10 vagas.
Para todos os participantes: ter disponibilidade de tempo (no mínimo 4 horas/semanais); ter conhecimentos básicos de uso do computador e de navegação na web; ter acesso à Internet.
Para obter a certificação de conclusão, é necessário ter frequência igual ou superior a 75% das atividades e participação satisfatórias nas atividades propostas.

O período de inscrições é de 29/01/2024 à 13/02/2024. Preencha os campos abaixo para realizar sua inscrição.

A partir das respostas a este questionário podemos conhecer melhor você e suas expectativas, e isso contribuirá no delineamento das atividades formativas.

Estamos à disposição para demais esclarecimentos que se fizerem necessários por meio do e-mail: readeja2024@gmail.com.
Agradecemos à sua participação!

INSCRIÇÃO

I - Informações pessoais

1.1Nome completo:_____
1.2 Data de Nascimento:_____CPF _____
1.3 E mail:_____
Telefone:_____
1.5 Município/ Estado:_____
1.6 – Possui faixa etária correspondente à:

( ) 18 a 25 anos; ( ) 26 a 30 anos; ( ) 31 a 40 anos; ( ) 41 a 50 anos); ( ) 51 ou mais.
1.7 Gênero
( ) amarelo; ( ) Branco; ( ) Indígena; ( ) Indígena aldeado; ( ) Indígena não aldeado; ( ) Preta Quilombola; ( ) Preta não Quilombola; ( ) Parda; ( ) Não informado; ( ) Não declarado
1.9 Se você é professor(a) de EJA, indique o município em que atua
_____

II- Informações acadêmicas

2.1-Você cursou que tipo de nível médio?
( ) Ensino Médio Regular ( ) Magistério
2.2Você cursou ou cursa graduação
( ) Só completei o nível médio ( ) Ensino Superior Completo
( ) Ensino Superior Incompleto ( ) Pós-graduação
2.3 Se você cursou Pós-Graduação, qual o tipo?
( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Não se aplica
2.4 Caso tenha concluído ou ainda cursando Graduação, especifique qual curso.
_____
2.5 Instituição onde cursou ou cursa a Graduação:
_____
2.6 Ano de início e ano de conclusão da Graduação:
_____
2.7 Se você está cursando Graduação, indique em qual período do curso se encontra:
( ) Segundo período; ( ) Terceiro período; ( ) Quarto período; ( ) Quinto período; ( ) Sexto período; ( ) Sétimo período; ( ) Oitavo período; ( ) Nono período; ( ) Décimo período; ( ) Não se aplica.
2.8 Você cursou ou cursa mais de um curso de Graduação? Indique o nome do curso, instituição, ano de início e de conclusão.
_____
2.9 Se você está cursando Graduação, realizou estágio supervisionado de docência na EJA? ( ) sim ( ) não

III -Trajetória profissional

3.1 Você atua ou já atuou na EJA?
( ) Sim, atuo; ( ) Já atuei; ( ) Não atuo; ( ) Nunca atuei
3.2 Se a resposta anterior for sim, atualmente você atua em qual(is) segmento(s) da EJA?
( ) EJA regular - 1º segmento (1º e 2ª etapas) -1º, 2º e 3º ano do Ensino fundamental
( ) EJA regular - 2º segmento (3º e 4ª etapas) - 4º e 5º ano do Ensino Fundamental
( ) EJA regular- Ensino Personalizado (3º e 4ª etapas) - 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental
( ) EJA Ensino Personalizado (1º, 2º e 3º ano) do Ensino Médio
( ) Não se aplica
3.3 Em qual(is) turno(s) você trabalha?
( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno ( ) Não se aplica
3.4 Qual sua carga horária semanal de trabalho?
( ) 20 horas ( ) 40 horas ( ) 60 horas ( ) Não se aplica
3.5 Em que, ou qual(is) rede(s) de Ensino você trabalha?

( ) Rede pública Municipal ( ) Rede pública estadual ( ) Rede pública Federal
( ) Rede privada ( ) Não se aplica
3.6 Incluindo o presente ano, há quanto tempo atua na docência da EJA ?
( ) 01 a 03 anos ( ) 04 a 06 anos ( ) 07 a 25 anos ( ) 25 anos ou mais ( ) Não se aplica.

IV - Escolha da profissão

4.1 O que levou você à profissão Docente?

_____

4.2 Descreve o que motivou a escolha da docência na EJA?

_____

4.3 Se você é professor, em relação a sua experiência docente na EJA, descreva alguma(s) situação(ões) que considera bem-sucedida(s)?

_____

4.4 Ainda com relação à sua experiência docente na EJA, descreva alguma(s) situação(ões) que você considera desafiadora(s)?

_____

4.5 Se você é licenciando e já teve experiência de estágio na EJA, descreva alguma(s) situação(ões) que considera bem-sucedida(s) e/ou desafiadora(s)?

_____

V - Formação continuada

5.1 Você já participou ou participa de formação continuada na área da Educação de Jovens e Adultos no seu município?
( ) sim ( ) Não ( ) Não se aplica
5.2 Com qual frequência você participa da formação continuada na EJA da rede escolar do seu município?
( ) Semestralmente; ( ) Anualmente; ( ) Esporadicamente na escola; ( ) Não costuma ter oferta de formação continuada na EJA; ( ) Não se aplica.
5.3 Se você é professor e participa da formação continuada na EJA da rede escolar do seu município, indique o nome(s) do curso (ou atividade realizada), o conteúdo estudado, exemplo de atividades propostas ou outras informações que você considera relevantes:

_____

5.4 Na sua formação, tem ou teve acesso a conteúdo da área da Educação de Jovens e Adultos? Se a resposta for afirmativa, indique nome(s) do curso (ou atividade realizada), o conteúdo estudado, exemplo de atividades propostas ou outras informações que você considera relevante:

_____

VI - Demandas formativas docentes na EJA

6.1 Há demandas formativas na área da EJA na rede pública do município em que você trabalha? Poderia apontá-las?

_____

6.2 Há demandas curriculares (disciplina, conteúdo, atividades) na área da EJA no curso? Poderia apontá-las?

_____

6.3 Você teve formação para atuar na Inclusão Escolar na EJA?

_____

6.4 Seja você professor ou licenciando, já teve estudantes, público da Educação Especial e Inclusiva, em sua sala de aula ou durante o Estágio Supervisionado? Em caso de resposta afirmativa, conte um pouco como foi essa experiência.

_____

VII - Sobre a Atividade de Extensão

7.1 Quais motivações levaram você a se inscrever nessa atividade formativa?

_____

7.2 Descreva quais conhecimentos você considera importantes para sua formação profissional e o que espera ser proporcionado pela atividade formativa na EJA?

_____

7.3 Você pode indicar sugestões de conteúdos/temas que possam ser trabalhados em uma ação formativa para professores que atuam na EJA?

_____

APÊNDICE C – Convite para participação na Atividade de Extensão

Prezado(a) professor(a) e licenciando(a),

Convidamos você para participar da Atividade de Extensão intitulada: Rede de “Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD-UFSCar): teorias e práticas na Educação de jovens e Adultos”, promovida por uma equipe de pesquisadores em Formação de Professores da UFSCar e UNIFESSPA. A atividade, com carga horária de 120 horas, será realizada entre os meses de fevereiro a julho de 2024, na modalidade *on-line* (majoritariamente organizado por atividades assíncronas) e terá como foco a formação e aprendizagem do professor que atua na EJA. Tem como público:

- Licenciandos(as) da Pedagogia da UNIFESSPA e da Pedagogia da UFSCar - 25 vagas;
- Professores(as) iniciantes com atuação na Educação de Jovens e Adultos das escolas públicas (municipais ou estaduais) - 25 vagas;
- Professores(as) experientes: com atuação na Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas (municipais ou estaduais) - 10 vagas.

A atividade formativa tem como objetivos: favorecer entre os participantes interações e diálogos formativos, a fim de que, ampliem conhecimentos sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional na EJA; promover experiências formativas, a partir de Casos de Ensino; contribuir com o desenvolvimento de atitudes colaborativas entre os professores, através do diálogo e troca de experiências docentes.

Para participar da atividade, é necessário ter disponibilidade de tempo (no mínimo 4 horas/semanais), ter conhecimentos básicos de uso do computador e de navegação na web e ter acesso à Internet e computador. Para obter a certificação de conclusão, o participante precisará ter frequência igual ou superior a 75% das atividades propostas.

O processo de inscrição é muito simples: basta acessar o link a seguir e preencher com seus dados, para que possamos entrar em contato com você.

O período de inscrições: **29 de janeiro de 2024 à 14 de fevereiro de 2024.**

Atenção: As vagas serão preenchidas por ordem de inscrição considerando o público descrito anteriormente. No total, são 60 vagas:

Link – Inscrição: https://forms.gle/e3P5kgfzFYE5eKG47

Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, através do e-mail: readeja2024@gmail.com

Equipe ReAD – 2024.

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Resolução CNS 510/2016)

Eu, **Cremilda Peres Cangussu de Abreu,** estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa **"Formação de professores da Educação de Jovens e Adultos na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência da UFSCar** "orientada pela **Profa. Dra. Maria Rosa Moraes Anunciato.**

Partindo da perspectiva de que a formação e o desenvolvimento profissional docente se constroem ao longo da vida pessoal e profissional, e neste aspecto, as narrativas docentes podem contribuir nesse processo, legitimando o aprendizado do professor, o que têm impulsionado a descoberta de caminhos para pesquisas científicas e contribuições nos avanços da literatura neste campo de estudos.

O objetivo da pesquisa é analisar elementos da Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional da docência manifestados por licenciandos em Pedagogia e por professores iniciantes e experientes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante participação em uma atividade de extensão realizada no âmbito da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), no ambiente Moodle da UFSCar.

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa acima especificada. Você foi selecionado (a) por ser professor que atua na Educação de Jovens e Adultos- EJA do sistema público de Educação de municípios da região Sul e Sudeste do Estado do Pará. Mas, antes de decidir se você quer participar, é importante que você entenda por que esta pesquisa está sendo realizada, ou seja, todos os procedimentos envolvidos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos que serão descritos e explicados abaixo.

A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar maiores esclarecimentos, recusar-se ou desistir de participar. Em todos esses casos você não será prejudicado, penalizado ou responsabilizado. Após ser apresentado(a) e esclarecido(a) sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte como voluntário(a), você deve atestar que concordou com a participação como voluntário(a) da pesquisa.

A pesquisa será acompanhada pela pesquisadora em todas as etapas de execução, sendo a responsável direta pela pesquisa e que garantirá informações e o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho e a assistência a que terão direito os participantes da pesquisa. Sua participação na pesquisa é voluntaria e não envolverá custos e nem haverá compensação financeira pela sua participação.

A sua participação se torna importante, considerando que contribuirá na sua formação, oportunizará trocas de experiências com os demais participantes no projeto, bem como auxiliará na obtenção de dados, os quais poderão ser utilizados para fins científicos e trazer benefícios para a área da Educação de Jovens e Adultos, e novas alternativas de possibilidades para aprendizagem e Desenvolvimento Profissional Docente dos professores no Estado do Pará.

Ao longo da pesquisa você terá orientações sobre os procedimentos previstos e esclarecimentos de possíveis dúvidas sobre o projeto e, caso solicite, você poderá

ter acesso aos resultados da pesquisa a qualquer momento. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Uma vez concluída a coleta de dados, a pesquisadora responsável fará o download do material gravado, de todos os dados coletados para um dispositivo eletrônico local (HD externo), apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", não causando nenhum prejuízo aos participantes.

O projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob nº CAEE: 68469123.6.0000.5504. O CEP é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. Este órgão é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas.

Caso você tenha dúvidas e / ou perguntas sobre seus direitos como participantes deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que está vinculado à CONEP, mas funciona no prédio da Pró Reitoria, localizado no prédio da reitoria (área Sul do Campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br.

Pesquisadora Responsável
Cremilda Peres Cangussu de Abreu
CPF: 576.656.056-72
Contato telefônico: (94) 9 8112-1818
E-mail: readeja2024@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos/ SP, 23, de janeiro de 2024

_____
Nome do(a) participante

APÊNDICE E –Solicitação de autorização à Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Marabá-PA

Da: Pesquisadora do PPGE/ UFSCar- cremilda peres cangussu de abreu
À Secretaria Municipal de Educação - (SEMED) - Marabá-PA.
Ao Diretor geral de ensino:_____

Prezado Senhor,

Solicitamos autorização para realização de uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação-(PPGE)/UFSCar intitulada: “Formação de professores da Educação de Jovens e Adultos na rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência da UFSCar”, orientada pela Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato.

A pesquisa com foco na aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência é fundamentada em uma investigação de abordagem qualitativa do tipo colaborativa e busca investigar, a partir das narrativas dos participantes, quais elementos acerca da aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência foram manifestados por licenciandos em Pedagogia, professores iniciantes e experientes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante a participação em uma atividade de extensão no âmbito da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), no ambiente Moodle da UFSCar?

Salientamos que o público-alvo, são licenciandos de Pedagogia e professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos de escolas municipais e estaduais do Sul e Sudeste do Pará. A estes participantes será ofertado um curso de formação de caráter *on-line* com certificado de extensão via UFSCar.

A formação será desenvolvida em uma comunidade de aprendizagem *On-line,* na Plataforma Moodle/ ReAD da UFSCar, intitulado “Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD-UFSCar): teorias e práticas na EJA”, com início em 19/02/2024 e término em 05/07/2024. Os participantes receberão certificado com 120 horas emitido pela UFSCar. A formação terá duplo propósito, instrumento formativo e de pesquisa objetivando propiciar aos participantes compartilhamento de experiências formativas, interações, atitudes colaborativas a partir de diálogos intergeracionais a fim de que, adquiram uma visão global sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência.

Os dados serão utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação de Jovens e Adultos, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o Desenvolvimento Profissional Docente dos professores na EJA em escolas municipais e estaduais no Sul e Sudeste do Pará, foco desta pesquisa.

A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho. Asseguramos que o nome da Instituição não será revelado na publicação dos resultados da investigação.

Agradecemos a atenção e nos colocamos ao inteiro dispor para outros esclarecimentos.

São Carlos, 20 de março de 2023.

_____

Cremilda Peres Cangussu de Abreu
Doutoranda
RA: 23116358/UFSCar
CPF: 57665605672

Deferido ( ) Indeferido ( )

_____

Representante da Instituição concedente da pesquisa
Assinatura e carimbo
Contato: (94) 9 8112-1818
E-mail: cremildacangussu@estudante.ufscar.br

APÊNDICE F – Solicitação de autorização ao Centro Educacional de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (CEEJA)

Da: Pesquisadora do PPGE/ UFSCar- Cremilda Peres Cangussu de Abreu

À Diretoria geral do Centro Educacional de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos-(CEEJA) e Escolas Anexos-Marabá- Pará

Á Diretoria geral da CEEJA _____

Prezada Senhora,

Cumprimentando-a cordialmente, vimos através deste, solicitar a vossa senhoria, autorização para realizar atividades de uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação-(PPGE)/UFSCar intitulada: “Formação de professores da Educação de Jovens e Adultos na rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência da UFSCar”, desenvolvida pela doutoranda/pesquisadora: Cremilda Peres Cangussu de Abreu, orientada pela Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato.

A pesquisa com foco na aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência é fundamentada em uma investigação de abordagem qualitativa do tipo colaborativa e busca investigar, a partir das narrativas dos participantes, quais elementos acerca da aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência foram manifestados por licenciandos em Pedagogia, professores iniciantes e experientes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante a participação em uma atividade de extensão no âmbito da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), no ambiente Moodle da UFSCar?

Salientamos que o público-alvo, são licenciandos do curso de Pedagogia e professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos em escolas municipais e estaduais da região Sul e Sudeste do Pará. Aos participantes será ofertado uma Atividade de extensão intitulada: “Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD-UFSCar): teorias e práticas na EJA”. Esta atividade é de caráter formativo e de pesquisa no formato online com previsão de início em 19/02/2024 e término em 05/07/2024. Os participantes receberão certificação com 120 horas emitido pela UFSCar. Tal formação terá duplo propósito, instrumento formativo e de pesquisa objetivando propiciar aos participantes compartilhamento de experiências formativas, interações, atitudes colaborativas a partir de diálogos intergeracionais a fim de que, adquiram uma visão global sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência.

Os dados serão utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação de Jovens e Adultos, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o Desenvolvimento Profissional Docente dos professores na EJA em escolas municipais e estaduais no Sul e Sudeste do Pará, foco desta pesquisa.

A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o processo formativo.

Asseguramos que o nome da Instituição não será revelado na publicação dos resultados da investigação.

Agradecemos a atenção e nos colocamos ao inteiro dispor para outros esclarecimentos.

São Carlos, 21 de março de 2023.

_____

Cremilda Peres Cangussu de Abreu

Doutoranda

RA: 23116358/UFSCar

CPF: 57665605672

Deferido ( ) Indeferido ( )

_____

Representante da Instituição concedente da pesquisa

Assinatura e carimbo

Contato: (94) 9 8112-1818

E-mail: readeja2024@gmail.com

APÊNDICE G – Plano de Curso da Atividade de Extensão

Atividade de Extensão: Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD/ UFSCar):Teorias e Práticas na Educação de Jovens e Adultos (EJA).
Carga horária: 120 horas
Período: 29 de janeiro a 05 de julho de 2024
Equipe ReAD: Profa Dra Rosa Maria Moraes Anunciato; Doutoranda Cremilda Peres Cangussu de Abreu; Me.Antonio Carlos Ferreira Filho; Doutoranda Jolúcia Santos de Jesus; Mestra Silvana de Sousa Lourinho; Me.Diego Tarcísio Matos de Sousa e Souza

Ementa: Redes colaborativas na formação de professores. Ensinar e aprender no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Narrativas escritas e dialogadas na formação docente. Práticas de Ensino na Educação de Jovens e Adultos. A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da diversidade e inclusão escolar.

Objetivo Geral: Discutir e ampliar saberes de professores na EJA, levando em conta assuntos pertinentes à formação inicial, escolha da profissão, trajetória profissional, atuação docente por meio de diálogos intergeracionais na perspectiva da aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência.

Objetivos específicos
Unidade 1
- Discutir as contribuições teóricas e práticas da ReAD para a formação docente;
- Promover interações colaborativas entre os participantes envolvidos no processo formativo, por meio da Atividade de Extensão na ReAD;
- Favorecer a manifestação dos participantes sobre suas expectativas relacionado à Atividade de Extensão.

Unidade 2
- Estudar campos teóricos que contribuam para análises de temáticas vinculadas ao início da docência e da carreira profissional docente;
- Favorecer estudos sobre aprendizagem e formação docente;
- Discutir atuação docente na EJA.

Unidade 3
- Discutir demandas formativas docentes**,** envolvidas no processo de atuação docente na EJA**;**
- Promover análises das experiências de práticas colaborativas no contexto da EJA, através de casos de ensino;
- Discutir a formação e atuação docente na perspectiva da diversidade e inclusão escolar na EJA, por meio de caso de ensino;
- Favorecer a produção escrita de narrativas docentes no campo da EJA;
- Discutir experiências docentes (bem-sucedidas ou desafiadoras) no processo de ensino na EJA por meio de narrativas escritas;
- Promover análises dos casos de ensino por meio do diálogo intergeracional;

Unidade 4
- Promover diálogos intergeracionais sobre as experiências no percurso da atividade de extensão;

• Discutir as contribuições a atividade de extensão no formato online para a formação de professores da EJA.

Conteúdo Programático

Unidade 1

• A ReAD- Redes colaborativas online, enquanto espaço de formação docente.

Unidade 2

• Início da docência
• Formação do Professor para a Educação de Jovens e Adultos
• Memórias da docência na Educação de jovens e Adultos

Unidade 3

• Práticas de ensino: avanços, desafios e enfrentamentos na EJA da atualidade
• Diversidade e inclusão escolar no contexto do ensino na EJA

Unidade 4

A ReAD- Redes colaborativas online e as contribuições formação e aprendizagem do professor da EJA

Metodologia

A atividade de extensão será desenvolvida no Ambiente virtual de Aprendizagem- ReAD/UFSCar envolvendo licenciandos(as) do curso de Pedagogia das universidades públicas Unifesspa e UFSCar e professores(as) iniciantes e experientes que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de escolas municipais e estaduais da região Sul e Sudeste do Pará. A atividade de extensão ocorrerá de forma interativa, envolvendo os participantes nas discussões pertinentes à proposta da atividade em questão. Para tanto, terão apoio e acompanhamento de uma equipe de tutores da ReAD. As atividades propostas são variadas com objetivo de favorecer a interação e a colaboração dos participantes envolvidos, no intuito de promover conhecimento sobre a temática abordada “Rede de aprendizagem e desenvolvimento da docência (ReAD-UFSCar): teorias e práticas na educação de jovens e adultos (EJA)”, de forma crítica e reflexiva. Nessa perspectiva, serão utilizadas ferramentas via AVA na Plataforma Portal dos Professores- ReAD/UFSCar, que possibilitem essa interação, tais como: apresentação pessoal no AVA, por meio de fórum; análises e discussões de casos de ensino retratando realidades contextualizas à práticas de ensino, ambientes escolares, inclusão escolar na EJA; escritas de memoriais sobre experiências pertinentes à vivências e percurso de atuação profissional (dialogando sobre dificuldades enfrentadas nos processos de ensino e aprendizagem, com o uso da ferramenta tarefas no AVA; apresentação de análises escritas individuais, com base nas discussões das leituras dos textos e vídeos disponibilizado para estudos, utilizando a ferramenta Padlet. Palestras e socialização das análises e discussões sobre as contribuições do processo formativo de extensão na formação e aprendizagem docente do licenciando(a) e professor(a) da EJA, através de encontros síncronos, bem como avaliação através de formulário Google Forms. No final, será emitido certificados de participação com carga horária de (120 horas) pela UFSCar, aos participantes concluintes que tenham realizado de forma satisfatória de um mínimo de 75% das atividades propostas.

Avaliação

A avaliação será desenvolvida, visando um melhor aproveitamento e a interação entre os participantes. Será considerado, a participação e o desempenho nas atividades propostas, participação nos fóruns, Padlet, resolução e discussão de

questões, discussão de casos de ensino e elaboração da escrita de narrativas das experiências profissionais vividas; resolução e discussão de questões. Ocorrerá, portanto, considerando os seguintes critérios: (na participação do fórum postar, pelo menos, duas mensagens sobre a temática em discussão; apresentar elementos teóricos presente nos textos estudados; comentar, pelo menos, duas mensagens interagindo e fazendo intervenções que dinamizaram o debate; participar de forma crítica, ética e com respeito a diversidade de opiniões durante o debate), que estarão descritos em cada atividade no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Referências

MACHADO, Maria M. Formação de professores para a EJA: Uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-147, jan./dez. 2008. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/133

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:http://www.pucsp.br/ecurriculum.

PASSEGGI, M. da C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista,v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8018.Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/práxis/article/view/8018.

SANTOS, Aristela Evangelista dos; AMORIM, Antônio; CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da. A formação docente na EJA: uma política de responsabilidade pública. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos,** v, 5n. 09, p. 123- 134, jan./ jun. 2022. Disponível em:https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/15611/11160

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Alinhavando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 251–268, out. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/kjw6ycd5qY688cL3Hh6JmKf/abstract/?lang=pt#

SOUZA FILHO, Alcides Alves de; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio. A Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.,** Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 718-737, jul./set. 2021 Disponível em:https://www.scielo.br/j/ensaio/a/4b8tWfCRNXmBxCt8CzC3chQ/?format=pdf&lang=pt.

SOUZA, Ana Paula de. ANUNCIATO, Rosa Maria M. Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem online: contribuições da READ. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1090-1109, set./dez. 2019.

TANCREDI, Regina Puccinelli. O que um professor precisa saber e saber fazer para ensinar: o desenvolvimento da competência profissional. In: Aprendizagem da Docência: Elementos de uma reflexão. São Carlos-SP,EdUFSCar, 2009. Disponívelem:http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2658/1/Pe_Regina_ AprendizagemDocencia.pdf.

APÊNDICE H – Layout da aba inicial da Atividade de Extensão no AVA/UFSCar

Layout da aba inicial da Atividade de Extensão no AVA/UFSCar

Fonte: AVA2 UFSCar[40].

A atividade iniciou-se, portanto, por meio da aba denominada “Ambientação” e por mais quatro unidades, dentre elas: três de estudos e uma de avaliação, conforme apresentado adiante.

No espaço **Ambientação**, foram desenvolvidas atividades que consistiam na familiarização com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), concomitantemente com conhecer a equipe e composição do perfil do participante. Desse modo, foram realizadas atividades, tais como: composição do perfil e interação entre os participantes via fórum de apresentação (Apêndice K), tendo por base os

[40]Disponível em: https://ava2.ead.ufscar.br/course/view.php?id=24385. Acesso em: 26 jul. 2025.

questionamentos: Quem sou eu? O que faço? O que gosto? e um segundo fórum para esclarecimentos de dúvidas.

Além dessas discussões, neste espaço, foi também desenvolvido o primeiro webinário, abordando a temática “Conhecendo a ReAD/UFSCar”, ocorrido no dia 19 de fevereiro de 2024, que contou com a participação e colaboração da palestrante Profa. Dra. Rosa Maria Anunciato, cujas discussões destacaram vários aspectos relevantes sobre a ReAD enquanto rede colaborativa na formação do professor e enfatizando as contribuições para as discussões teóricas e práticas para ensinar jovens e adultos. Salientou a importância do compromisso, responsabilidade dos integrantes nesse processo. Esclareceu sobre o diálogo intergeracional entre licenciandos e professores iniciantes e experientes na ReAD e a potencialidade do compartilhamento de experiências variadas dos integrantes na rede, no sentido de estabelecer maior possibilidade de enfrentar os desafios juntos, o isolamento e a solidão, sobretudo no início da carreira (Diário de bordo, 19 de fevereiro de 2024).

Na Unidade 1, **conhecendo a ReAD**, tivemos como objetivo conhecer a ReAD enquanto espaço de formação docente. E, para esta unidade, com base na leitura do texto: “Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem *on-line*: contribuições da ReAD (Souza; Anunciato, 2019)”, as discussões ocorreram por meio de um fórum reflexões e discussões relacionadas ao espaço da ReAD (Apêndice L) sobre o professor como protagonista de sua aprendizagem e o que pode favorecer na formação do professor da EJA.

Na Unidade 2 **Reflexões iniciais**, tratamos das primeiras discussões acerca do início da docência; formação do professor para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e memórias da docência. Esta unidade contemplou três tópicos de reflexões, discussões e atividades, tais como: no tópico 1, discutimos o início da docência, com base nas leituras e reflexões (vídeos e texto Tancredi [2009]) e uma tarefa com a produção escrita acerca da “Aprendizagem da docência” (Anexo S); no tópico 2, discutimos a formação do professor para atuar na EJA por meio da participação na atividade do fórum: “A formação de professores na perspectiva da atuação na EJA” (Apêndice T)”, que levou em conta análises acerca da necessidade de se ter um profissional preparado para atuar na EJA, os impasses que dificultam a preparação do professor e o que deve o professor saber para atuar e ensinar na EJA na atualidade; no tópico 3, abordamos análises sobre memórias da docência, cujas

considerações se fundamentaram nas leituras de textos pré-estabelecidos, vídeos, mapa mental, dicas de escritas de narrativas que provocaram discussões e reflexões dos aspectos da aprendizagem da docência e a relação com o “aprender a ser professor”. Como tarefa (Apêndice R), destacamos a escrita de um memorial, da docência abordando a descrição de lembranças da escolha da docência; a trajetória, processo de formação como professor(a) ou futuro professor(a), desafios, experiências exitosas, por fim, sobre aprendizagens e experiências individuais e coletivas na formação acadêmica, estágios, prática da docência na EJA.

Ainda nessa unidade de estudos, aconteceu o segundo webinário, com a participação e colaboração da palestrante Profa. Dra. Ennia Passos Braga Pires (UESB), sob a temática: “Formação do professor para atuar na EJA na atualidade”. Oportunizou a interação entre os participantes abordando reflexões sobre “[...] a Educação de Jovens e Adultos como um campo em construção para pesquisa, para políticas públicas, para diretrizes educacionais de formação e de práticas pedagógicas específicas” (Diário de bordo, 21 de março de 2024).

A Unidade 3, intitulada de **Demandas formativas docentes**, foi composta por três tópicos de estudos: 1) “Práticas de ensino: avanços, desafios e enfrentamentos na EJA da atualidade”, que foi fundamentado em um caso de ensino intitulado “O professor de Matemática” (Apêndice M), cujas análises e discussões ocorreram via fórum (Apêndice O); 2) “Formação de professores no contexto da diversidade e inclusão escolar na EJA”, que fundamentou-se em leituras de textos complementares, vídeos em um caso de ensino intitulado: “Gisele, a professora da EJA” (Apêndice N), cujo cenário é de uma escola municipal que oferta a Educação de Jovens e Adultos. Com base no acervo teórico e no caso de ensino, encaminhamos a análise com a escrita individual via tarefa (Apêndice P) com base em um roteiro com questões refletindo sobre a importância da formação do professor para atuar na diversidade/inclusão escolar no contexto da EJA. 3) “Diálogos formativos no contexto da Formação e práticas docentes na EJA”, contemplando uma atividade em um fórum: demandas formativas do professor (Apêndice Q) (intencionalmente organizado para a participação coletiva e interação entre todas as turmas), com objetivo de aprofundar as análises acerca das demandas formativas do professor da EJA.

Ainda neste tópico, com a intenção de retomar os diálogos, aprofundar as análises das temáticas das unidades anteriormente estudadas, desenvolvemos, na sequência, por meio da ferramenta *on-line* Padlet um mural virtual colaborativo, nele,

os participantes foram convidados e orientados a construírem um mural com base em suas experiências acadêmicas, início da docência, vida profissional; resgatando suas memórias, refletindo, e expressando por meio de narrativas escritas (tarefas individuais e fóruns coletivos) como aprende ou aprendeu a ser professor.

O mural colaborativo enquanto espaço constituído para trocas de experiências foi organizado em cinco grupos, em que puderam transitar livremente, conhecendo as experiências dos demais participantes, e tiveram a oportunidade de rememorar, expressar, registrar e ilustrar suas experiências enriquecidas com fotos, imagens diversas, vídeos e música.

Nesta unidade, realizamos como parte do processo formativo o terceiro e quarto webinário. O terceiro ocorreu no dia 16 de maio de 2024 com a presença de 60 participantes, cuja abordagem temática referiu-se a “Ser professor na EJA: Desafios e possibilidades", que contou com a contribuição da palestrante: Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes (UFSCar), que, inicialmente, para instigar as reflexões junto aos participantes, ponderou que “[...] nunca se ouviu falar de alguém que nasceu professor, se assim o fosse, precisaríamos negar a condição do ser humano de ser inacabado [...]”, e complementando, parafraseou Paulo Freire, expressando que “[...] talvez seja por isso que Paulo Freire escreveu: “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (Paulo Freire, 1991, p. 58) (Diário de bordo, 16 de maio de 2024).

As manifestações escritas (via *chat*) foram pontuais no envolvimento e enriquecimento no âmbito das discussões levantadas. Na oportunidade, após a exploração da temática proposta, como parte do processo formativo, a palestrante realizou uma atividade compartilhada via Google Docs, que buscou identificar, na perspectiva dos participantes: as demandas do ensino na EJA, desafios e as possibilidades presentes que podem ser promovidas de modo atender às especificidades no âmbito da EJA.

Assim, a partir da atividade compartilhada, os participantes apontaram alguns desafios e possibilidades presentes na EJA por meio do Google Docs: entre os desafios: trabalhar com estudantes com deficiência com idade avançada; superar rótulos; evasão escolar; a falta de currículo para ensinar matemática na EJA; falta de material didático adaptado para EJA; a dificuldade com a EJA multisseriada,

adequação do material didático. E, com relação às possibilidades: currículo específico, adaptação das atividades e livro didático; colaboração entre os professores ou até mesmo dos estagiários, confecção de material adequados para a alfabetização dos alunos da EJA; mais docentes qualificados, leitura de mundo diferente; conhecer e acolher os diferentes perfis etários de estudante da EJA.

Ainda nesta unidade de estudo, foi realizado o quarto webinário, cujo objetivo foi discutir a temática: “Formação de professores para a diversidade e inclusão escolar na EJA”, ocorrido no dia 21 de junho de 2024 com a participação da palestrante colaboradora Profa Ma. Jaira Couto Cruz (Universidade Federal da Bahia - UFBA). (Diário de bordo, 21 de junho de 2024).

Na Unidade 4, **Avaliação da atividade formativa**, o objetivo foi avaliar a atividade de extensão e o percurso formativo na ReAD frente à formação *on-line*, os estudos teóricos, as experiências de formação compartilhadas, os diálogos intergeracionais na promoção da aprendizagem da docência, na concepção dos participantes, com base em dois instrumentos avaliativos (Parte A e parte B). Na “parte A” (Apêndice X), disponibilizamos um roteiro pré-estabelecido para a condução da escrita de um texto, para análise do percurso formativo e o processo de aprendizagem.

Na “parte B”, o objetivo foi abranger o máximo possível de informações avaliativas sobre o percurso formativo, assim, foi disponibilizado o *link* de acesso ao formulário de avaliação com o uso de escalas (Apêndice Z), em que a atribuição da nota variou entre 1 e 5 do grau de satisfação e de importância com relação ao processo da atividade de extensão. Marcando apenas uma das opções em cada conjunto de itens avaliados, consideramos a seguinte legenda quanto ao grau de satisfação: Valor 1 - “Insatisfatório/Sem importância”; Valor 2 - “Pouco satisfatório/ Pouco importante”; Valor 3 - “Regularmente satisfatório/Regularmente importante; Valor 4 - “Satisfatório/Importante”; Valor 5 - “Muito satisfatório/Muito importante”.

Ainda nesta unidade, como parte da atividade de extensão, foi realizado o quinto webinário de encerramento, no dia 05 de julho de 2024, cujo objetivo foi complementar a avaliação do processo formativo. Assim, o processo avaliativo ocorreu também por meio da ferramenta Mentimeter[41], na intenção de elucidar, na perspectiva dos participantes, palavras que traduzem o significado de contribuição da

[41] “Plataforma online que permite criar apresentações interativas”. Disponível em: https://www.mentimeter.com/pt-BR. Acesso em: 27 jul. 2025.

atividade de extensão na ReAD, na formação, aprendizagem dos futuros professores e dos professores que atuam na EJA, cujo resultado é apresentado na Figura 18.

Figura 17- Denominações que permearam a avaliação da atividade de extensão na perspectiva de licenciandos e professores participantes

Fonte: elaborada pela autora.

A análise da Figura 18 sugere, na perspectiva dos participantes, o significado de contribuição do percurso formativo na ReAD para aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores da EJA, os quais foram traduzidos em diversas denominações (conhecimento, aprendizagem, gratidão, entusiasmo, novas experiências, entre outras). Embora evidencie-se a palavra “conhecimento”, cada uma das demais representa de forma pontual e positiva o parecer avaliativo dos professores. De modo que, de acordo com Mizukami (2004, p. 38), apoiada em Shulman, a “[...] base do conhecimento para o ensino “consiste em um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidade, e disposições que são necessária para que o professor possa propiciar processos de ensinar e aprender”.

APÊNDICE I – Plano de tutoria- Atividade de Extensão – ReAD 2024

UNIDADES	ATIVIDADES	ATRIBUIÇÃO DO TUTOR
AMBIENTAÇÃO 19/02/2024	**1º Webinário**: Conhecendo a ReAD, a equipe de formação e participantes Participação - (Profa Dra Rosa Maria Moraes)	-Auxiliar as orientações gerais quanto à utilização das ferramentas de acesso aos links de (Tutoriais netiquetas e moodle; plano de curso, cronograma, notícias e avisos, equipe tutores), bem como acesso às unidades de estudos. -Incentivar a participação de todos, auxiliando no envio de mensagens e links de acesso aos encontros síncronos (webinários)
	Fórum-Apresentação	- Incentivar os participantes a editarem o perfil e a se apresentarem no fórum. (Os tutores também devem se apresentar)
UNIDADE 1 **20/02/2024 a** **10/03/2024** Conhecendo a READ enquanto espaço de formação docente	**Leitura e análise do texto.** **Fórum- 1** Formação docente na ReAD	-Interagir no fórum elaborando comentários que estimulem o debate e a reflexão sobre o que os participantes compreenderam sobre a ReAD, bem como sobre as expectativas com relação a atividade de extensão; e o que pensam sobre o professor ser protagonista da sua aprendizagem?
UNIDADE 2 **12/03/202 á** **15/05/2024** Reflexões iniciais sobre: início da docência; Formação do professor para atuar na EJA; Memorias da docência na EJA	2º Webinário: Palestra - Formação do professor para atuar na EJA na atualidade-Participação: Profa Dra Ennia Passos B. Pires -(UESB)	-Incentivar a participação de todos, auxiliando no envio de mensagens e links de acesso.
	2.1 (II-a) Início da docência Tarefa: Aprendizagem da Docência. **Fórum 2-** Concepções sobre ser professor (a) na Educação de jovens e adultos	-Lembrar e destacar a importância das discussões no fórum com base nas análises das leituras propostas. -Mediar os debates enfatizando a vinculação das ideias do texto propostas nesta unidade de estudos, explorando como os participantes, como percebem o início da carreira docente na EJA? -Como aprendem ou aprendeu a ser professor na Educação de Jovens e Adultos (EJA)? -O que eles consideram que o professor deve saber para ensinar e atuar profissionalmente na EJA.
	2.2- II - b) Formação do professor para atuar na EJA- Atividade: Fórum - A formação de professores na perspectiva da atuação na EJA	Perguntar e envolvê-los questioná-los sobre como refletem sobre a necessidade de se ter um profissional preparado para atuar na EJA? Quais os impasses que dificultam essa preparação e quais seriam as bases teórico-metodológicas para essa formação? -O que considera que o professor deve saber para atuar e ensinar na EJA na atualidade
	2.3 (II - c) Memórias da docência na EJA	Ler as narrativas analisando: se os estudantes abordam o que de algum modo

	Tarefa: Narrativa- Memórias da Docência	influenciou na aprendizagem e formação profissional Docente. Envolvê-los perguntando sobre se aprenderam algo novo que contribui para sua aprendizagem docente -E se consideram que houve aspectos que foram relevantes para a formação e atuação na EJA.
	2.3 Formação do Professor para a Educação de Jovens e Adultos **Fórum:** A formação de professores na perspectiva da atuação na EJA	-Estimular os participantes a realizarem as leituras e análise do texto e vídeo e discutirem no fórum sobre a necessidade de se ter ou não um profissional preparado para atuar na EJA, quais os impasses que dificultam essa preparação e quais seriam as bases teórico-metodológicas para essa formação.
	2.4 Memórias da docência na Educação de jovens e Adultos **Tarefa:** Narrativa-Relato de experiência.	-Analisar se os participantes relataram sobre suas experiências individuais, construindo uma narrativa, um relato sobre uma experiência bem-sucedida ou uma experiência desafiadora que já vivenciaram na atuação com Educação de jovens e Adultos -Contribuir com feedback de orientações e incentivo nas postagens dos participantes.
UNIDADE 3 **16/05/2024 à** **24/06/2024** Demandas formativas; Práticas de ensino; Formação do professor.	3º Webinário - Ser professor na EJA: Desafios e possibilidades- Participação: Profa. Dra Jarina Rodrigues Fernandes (UFSCar)	-Incentivar a participação de todos, auxiliando no envio de mensagens e links de acesso.
	3.1 Práticas de ensino: avanços, desafios e enfrentamentos na EJA da atualidade. Caso de ensino: “O Professor de Matemática”. **Tarefa:** Leitura do texto e análise do caso de ensino. Fórum- Práticas de ensino na EJA: Discussões sobre o Caso de ensino "O professor de Matemática"	-Incentivar leitura e discussões do caso de ensino; -Interagir nas análises e discussões, estimulando as reflexões com base nas suas reflexões com relação ao texto 1 e ao caso de ensino. -Explorar reflexões dos participantes sobre: se identificaram alguma semelhança do caso na realidade de prática na EJA, ou não? Se concordam ou não com a forma do professor Pedro conduzir a turma? por quê? que estratégia de ensino poderiam propor, se encontrassem nas mesmas condições do professor Pedro?
	3º Webinário: Formação de professores no contexto da diversidade e inclusão escolar na EJA- Jaira Couto (UESB)	-Incentivar a participação de todos, auxiliando no envio de mensagens e links de acesso.
	3.2 **Formação de professores no contexto da diversidade e inclusão escolar na EJA** Vídeo; Leitura de Texto; Caso de ensino- “Gisele, A professora da EJA”.Textos; vídeos. Tarefa: Análise das demandas formativas	Incentivar a leitura do caso de ensino e explorá-lo com destaque às análises das demandas envolvidas no processo de formação do professor para a prática pedagógica na educação inclusiva/ inclusão escolar na EJA. Analisar as tarefas e dar feedbacks, orientando nas reflexões acerca das demandas formativas, bem como experiências bem-sucedidas com na

	docentes, na perspectiva da diversidade e inclusão escolar na EJA	Educação na diversidade/ inclusão escolar com estudantes com (deficiência, indígenas, quilombolas, ou privados de liberdade, entre outros), na EJA.
	3.3. Diálogos no contexto da Formação e práticas docentes na perspectiva da EJA. Fórum Padlet: Mural colaborativo: conversas profissionais	No fórum, conduzir de modo a complementar com mais profundidade as discussões em torno das demandas, necessidades formativas do professor para o ensino na diversidade. Mediar a participação na atividade do Padlet, orientando o uso da ferramenta, e a vinculação das ideias com os comandos da atividade.
UNIDADE 4 **25/06/2024 à** **05/07/2024** Avaliando o percurso formativo	**Tarefa:** Formulário: Avaliação da atividade de extensão na ReAD/UFSCar	-Auxiliar no envio de links de acesso.
	4º Webinário- Experiências formativas na ReAD e suas contribuições na formação dos professores da EJA	-Incentivar a participação de todos, auxiliando no envio de mensagens e links de acesso. -Dialogar sobre as contribuições da atividade formativa na ReAD para aprendizagem do professor da EJA.

APÊNDICE J – Cronograma de atividades ReAD/UFSCar

Ambientação **10 horas** **19/02 à 29/02/2024**		**1º Webináio**- Conhecendo a ReAD, a equipe de formação e participantes link: https://meet.google.com/nwn-ehie-fgp Nuvem de palavras (Expectativas iniciais sobre a ReAD)	19/02/2024
		Fórum de apresentação (Editar perfil no ambiente)	19/02/2024 à 29/02/2024
UNIDADES	**CONTEÚDO**	**ATIVIDADES**	**PERÍODO**
UNIDADE 1 **Conhecendo a ReAD** **30 horas** **20/02 à 10/03/2024**	**1.1** Conhecendo a ReAD enquanto espaço de formação docente	**Texto base:** SOUZA, A. P. G. de; ANUNCIATO, R. M. M. Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem online: contribuições da ReAD. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, *[S. l.]*, v. 4, n. 12, p. 1090–1109, 2019. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5759/pdf **Fórum-** Formação docente na ReAD	20/02/2024 à 11/03/2024
UNIDADE 2 **Reflexões iniciais** **30 horas** **12/03 à 15/05/2024**	**2.1** Início da docência	**Texto base:** TANCREDI, R. Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009**.** (Leitura **páginas 14 à 29).** Disponível em:http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2658/1/Pe_Regina_AprendizagemDocencia.pdf **Tarefa:** Aprendizagem da Docência	12/03/202 à 31/03/2024
		2º Webinário: Formação do professor para atuar na EJA na atualidade -Participação Profa Dra Ennia Débora Passos Braga Pires – (UESB)	21/03/2024
	2.2 Formação do Professor para a Educação de Jovens e Adultos	**Texto base:** SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Alinhavando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 251–268, out. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/kjw6ycd5qY688cL3Hh6JmKf/abstract/?lang=pt# **Vídeo:** Ensino Superior: Formação de professores para EJA. Link:https://www.youtube.com/watch?v=fOi9vD15124 **Leitura complementar:** MACHADO, Maria. M. Formação de professores para EJA: Uma perspectiva de mudança. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.	01/04/2024 à 17/04/ 2024

		Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/133 Fórum: A formação de professores na perspectiva da atuação na EJA	
	2.3 Memórias da docência	Texto de Apoio: Cunha, M. I. da. Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação, v. 23, n. 1-2, p. 185–195, jan. 1997. Disponívelem:https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt# -Dicas para a escrita da Narrativa Tarefa: Narrativa: Memórias da docência	18/04/2024 à 15/05/2024
UNIDADE 3 **Demandas formativas docentes** **30 horas** **16/05 à 24/06/2024**	**3.1** Práticas de ensino: avanços, desafios na EJA da atualidade	**3º Webinário:** Ser professor na EJA: desafios e possibilidades Participação: Profa Dra Jarina Rodrigues Fernandes	16/05/2024
		Infográfico: Caso de ensino como estratégia investigativa-formativa Caso de ensino 1: “O professor de Matemática” Fórum**:** Práticas de ensino na EJA-Análise do caso de ensino “o professor de Matemática”.	16/05/2024 à 26/05/2024
	3.2 Formação do professor na perspectiva da inclusão escolar	**Caso de Ensino 2:** “Gisele, a professora da EJA” **Video-** Formação de profesor para a diversidade **Tarefa:** Análise das demandas formativas docentes, na perspectiva da diversidade e inclusão escolar na EJA Material de apoio: Texto 1: Daniela Cristina Barros de Souza; RINALDI, Renata Portela. A inclusão escolar pensada através da colaboração. Congresso nacional de formação de professores, 2.; Congresso estadual paulista sobre formação de educadores, 12., 2011, Águas de Lindóia. Anais 2. Congresso Nacional de Professores 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 8829-8841. Disponível em:https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/8719f571-14de-426c-b14d-44ae51afdd4f/content. Acesso em: 26/05/2024	27/05/2024 à 09/06/2024

		Texto 2: Educação inclusiva: privados de liberdade. Disponível em: https://www.adeepra.org.ar/congresos/congreso%20iberoamericano/educinclusiva/rle3273_leite.pd Vídeo: Proeja - Fic Cárceres – disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yEo08Ow-Llk&t=728s Quer saber mais? Vídeo: Desenho universal- Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rlZhTUsOqpE Vídeo: Desenho universal para aprendizagem: contribuições para o ensino comum. Disponível em : https://www.youtube.com/watch?v=yA-bK-OH6gs&t=1513s Vídeo: O que é trabalho colaborativo?	
		4º Webinário: Formação de professores para a diversidade e escolar na EJA- Participação Jaira Couto Cruz- UFBA	21/06/2024
	3.3. Diálogos formativos no contexto da Formação e práticas docentes na EJA	Vídeo: "Segunda Chamada" - Disponível em: https://www.google.com/search?client=firefox-bd&q=segunda+chamada+%28+2%C2%AA+temporada%29#fpstate=ive&vld=cid:4a8c57ae,vid:0xsCLjmE9v0,st:0 Forum unificado: Demandas formativas do professor Mural Colaborativo: Aprender a ser professor.	10/06/2024 á 24/06/2024
UNIDADE- 4 **Finalizando Atividade de extensão 20 horas** **25/06 à 05/07/2024**	**4.1** Avaliando o percurso formativo	**5º Webinário:** Experiências formativas na ReAD e suas contribuições na formação dos professores da EJA.	25/06/2024
		Tarefa: Avaliando o percurso formativo Avaliação da atividade formativa na ReAD. Responder ao questionário de avaliação via formulário Google Forms	25/06/2024 á 05/07/2024

E-mail para contato: readeja2024@gmail.com

APÊNDICE K – Roteiro de Entrevista

Objetivo geral: analisar os elementos acerca da aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência que foram manifestados por licenciandos em Pedagogia, professores iniciantes e experientes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante a participação em uma atividade de extensão realizada no âmbito da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), no ambiente Moodle da UFSCar

Objetivos Específicos – 1) Caracterizar o perfil e identificar as perspectivas dos participantes sobre a docência; 2) Identificar e caracterizar as demandas formativas docentes, manifestadas por licenciandos em Pedagogia, professores iniciantes e professores experientes da EJA, no contexto da ReAD; 3)Identificar a aprendizagem da docência, quanto ao conhecimento prático, por meio das experiências manifestadas pelos participantes no processo formativo na ReAD; 4) Avaliar as potencialidades e limitações de um processo formativo na ReAD, na perspectiva dos licenciandos em Pedagogia, professores iniciantes e experientes da EJA.

Roteiro:

1-Na sua opinião, quais as necessidades específicas do público de estudantes da EJA, que exigem mais conhecimentos/ formação do professor ao ensinar?
2-Como você analisa, a experiência com os casos de ensino na ReAD? Essa experiência proporcionou a você, reflexão sobre algum aspecto, qual?
3-Quais conhecimentos, proporcionados pela atividade formativa considera importante para sua atuação profissional?
4-Considera a formação online uma modalidade importante para aquisição de novos conhecimentos? Na sua opinião quais as vantagens e desvantagens dessa modalidade?
5-Qual a Unidade de estudo você considera que mais contribuiu para aprendizagem da prática docente? E quais os pontos negativos da unidade?
6-Como foi a sua experiência de escrever narrativas na ReAD? Quais aprendizagens as escritas das narrativas lhe proporcionaram?
7- Ler, discutir compartilhar experiências, desafios, aprendizagens e conhecimentos entre estudantes, professores iniciantes e experientes, em que isso contribuiu para você?
8-Aponte algumas facilidades ou dificuldades encontradas para sua participação efetiva de formação online.
9-Após o término da Atividade de extensão na ReAD, você considera que contemplou suas expectativas iniciais? Aponte algumas contribuições para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

APÊNDICE L – Fórum de apresentação

Atividade: Fórum de apresentação

Olá, pessoal! Tudo bem?

Como primeira atividade, temos um Fórum de apresentação, espaço reservado para nos conhecermos.

Faça sua apresentação buscando responder as seguintes questões: Quem sou eu? O que faço? O que gosto? O que significa ser professor(a) de EJA?

Você pode utilizar materiais diversos para representar o conteúdo que deseja expressar em sua apresentação como: imagem, áudio, vídeo (trecho) de texto literário etc.

Pedimos que vocês se apresentem dentro das turmas organizadas seguindo os seus respectivos tutores Consulte sua turma aqui.

É importante que conversem entre si para se conhecerem melhor

Nós também iremos interagir com vocês. Vamos lá!

Prazo: até 29/02.

Bons estudos!

Equipe ReAD 2024

APÊNDICE M – Fórum: Formação docente na READ

Olá, pessoal!

No texto indicado, as autoras argumentam que "A ReAD é um espaço on-line de constituição de um diálogo que envolve futuros professores e professores em diferentes fases da carreira. Esse espaço virtual preconiza uma proposta de formação que valoriza o professor como protagonista de sua aprendizagem e se centra na flexibilidade espaço-temporal" (Souza; Anunciato, 2019, p. 1095). Agora que realizou a leitura,

- Na perspectiva da leitura realizada, reflita que aspectos podem favorecer na formação do professor da EJA?

- O que você pensa sobre o professor como protagonista de sua aprendizagem

Responda apresentando argumentos, com trechos do texto, imagens, narrativas.

Obs.: A leitura do texto da unidade subsidiará a participação no fórum.

-Participe do fórum postando, pelo menos, duas mensagens sobre a temática em discussão;

-Apresente elementos teóricos presente nos textos estudados;

-Comente, pelo menos, duas mensagens interagindo e fazendo intervenções que dinamizaram o debate;

-Participe de forma crítica, ética e com respeito a diversidade de opiniões durante o debate.

Prazo: até 11/03

Bons estudos!

Equipe ReAD/ 2024.

APÊNDICE N – Caso de Ensino 1 – O Professor de Matemática na EJA

“O Professor de Matemática na EJA”

Pedro é um professor recém-formado em Matemática. Desde a graduação teve experiências na docência ainda na formação inicial. Nos últimos semestres do seu curso, conciliava os estágios, o trabalho e as demandas de finalização da graduação, com 40h como professor substituto pelo regime de contrato em uma escola estadual. Como professor temporário, Pedro sempre trabalhou com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e isso o ajudou durante o estágio de Matemática, pois já era professor e podia ajudar seus colegas sem experiência docente. Em seu último ano da graduação, ele também atuou em turmas da 1ª série do Ensino Médio, sendo uma experiência rica e cheia de aprendizagens, na qual gostou muito de trabalhar com as turmas de estudantes com idade mais avançada.

Após a Graduação, participou de vários processos seletivos para professor estatutário em sua cidade, felizmente, passou na seleção para professor na rede municipal e aguardava sua convocação para atuar com 20h no cargo de professor. Não demorou muito e mesmo com 40h de contrato na rede estadual que estava prestes a findar, Pedro logo foi convocado.

Diante dos trâmites legais para tomar posse no cargo, Pedro foi pego de surpresa, pois iria trabalhar na zona rural no assentamento “Sonho Azul” que ficava próximo a 30 minutos da cidade, na Educação de Jovens e Adultos-(EJA) com turmas (3ª e 4ª etapas - Ensino personalizado- 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), no período noturno. Pedro levou um susto, pois nunca havia atuado em turmas de EJA e, durante o seu curso de Licenciatura em Matemática, pouco foi falado sobre essa modalidade de ensino. Mesmo assim, como precisava aumentar sua renda financeira, Pedro aceitou mais uma empreitada profissional e confirmou sua lotação.

Pedro teve muitas dúvidas e questionamentos sobre como iria trabalhar nesse novo contexto, estava ansioso, não sabia ainda como iria passar os conteúdos, quais recursos e materiais didáticos pedagógicos poderiam ser utilizados na EJA? Como aplicar um currículo adequado a esse público, às dificuldades na compreensão e domínio da leitura e escrita, no saber matemático? Além disso, como atender às possíveis demandas da inclusão escolar na EJA? Enfim, Pedro estava cheio de indagações sobre como seria a nova empreitada profissional.

O dia de começar na escola nova finalmente chegou! Então Pedro, que dava aula na rede estadual durante os turnos manhã e tarde, ao finalizar as aulas do (dia), seguia para o terceiro turno da (noite) na EJA. Rapidamente teria que se dirigir ao ponto de ônibus escolar mais próximo, e que levava tanto os professores quanto os alunos durante o percurso. A chegada de Pedro na escola localizada no assentamento “Sonho Azul”, gerou muitas expectativas entre os colegas de trabalho. Eles estavam contentes em ter um professor recém-formado como colega.

Na sua concepção, o colega chegaria “cheio de energia”, munido de conhecimentos teóricos mais atualizados, novas ideias, novas práticas que pudessem contribuir na condução do ensino e aprendizagem em turmas de público de estudantes com características de aprendizagens bastante específicas, diferenças de idade, de experiências e de perspectivas de vida.

Sendo tão bem recebido, Pedro sentia-se na obrigatoriedade de desempenhar um bom trabalho naquela escola. Pedro tentou se adaptar à nova realidade das turmas. Sentia dificuldades para ensinar em turmas bem diversas, com estudantes que

apresentam repertório de conhecimentos distintos, de um lado jovens que já têm o domínio da leitura e escrita, do uso das ferramentas digitais e um certo domínio dos cálculos, e por outro, adultos, idosos com pouco domínio da linguagem escrita e que demonstravam acentuada dificuldade na utilização da tecnologia e da Matemática.
Nestas condições o professor Pedro ficava muito preocupado e não lhe parecia nada fácil planejar as atividades de Matemática. Não encontrou alternativas, a não ser utilizar nas turmas da EJA, o mesmo planejamento e as mesmas práticas pedagógicas que utilizava nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Foram dias de jornada árdua, com carga horária em três períodos.
Nessa jornada, o tempo era insuficiente para sua dedicação à EJA e o trabalho docente ocorria em condições de sobrecarga e de intensificação. Assim, sempre era necessário Pedro estender o tempo de trabalho ao seu pouco tempo livre - entre intervalos de aulas, madrugadas e finais de semana, para que fosse possível dar conta de todas as tarefas que compreendia à atividade docente.

- Após a leitura do caso, participe no fórum da unidade 3:“Práticas de ensino na EJA Discussões sobre o Caso de ensino "O professor de Matemática na EJA". Dialogue com seus colegas sobre os seguintes questionamentos: -Você considera semelhanças do caso do professor de Matemática com sua realidade de atuação? Em que aspectos você se identifica no caso e por quê? Na situação do caso de ensino, que orientações/sugestões você daria ao Professor Pedro, de modo a concretizar metodologias e práticas pedagógicas que assegurem as aprendizagens dos jovens e adultos na EJA.

O caso de ensino sob a autoria da doutoranda Cremilda Peres cangussu de Abreu (2024) teve contribuições de pareceristas (pesquisadores/UFSCar) que avaliaram e aperfeiçoaram o texto de caso de ensino.

Referência

ABREU, Cremilda. P. C.de. Caso de Ensino: O professor de Matemática na EJA. Doutoranda pelo Programa de Pós- Graduação em Educação PPGE da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) na- Linha de Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais. Orientação Profa Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato-2024.

APÊNDICE O – Caso de Ensino 2 - Gisele, a professora da EJA

"Gisele, a professora da EJA"

Faz pouco tempo, a professora Gisele foi transferida para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Arco-Íris, situada em uma pequena cidade do interior do Estado do Pará, com 540 alunos distribuídos em três turnos. Um grupo de 24 professores de diferentes disciplinas leciona nas turmas distribuídas entre os períodos da manhã: Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano; tarde: turmas do 6º ao 9º ano; e noite: turmas de Educação de Jovens e Adultos - EJA 1º e 2ª Etapa (Ensino Personalizado). A equipe diretiva é composta pelo diretor e vice-diretor, coordenador pedagógico e orientador escolar.

Giseli, com 10 anos de profissão, acredita que o desafio da inclusão não deveria ser algo novo, já que, infelizmente, a sociedade apresenta inúmeras causas para o atual estado de vulnerabilidade e exclusão social. Na Escola Arco-Íris não é diferente. Para alguns alunos a figura materna é o seu pilar, pois a mãe quase sempre assumiu toda a responsabilidade no lar. A maioria dos estudantes são vistos como indisciplinados e parece não ter muitas expectativas para o futuro, o que de fato agrava o desafio em sala de aula, onde os alunos já chegam excluídos de inúmeras maneiras. Assim, o professor se depara rotineiramente com diversas situações sociais, econômicas e culturais bem distintas.

Desde que saiu da faculdade, e ingressou na rotina do trabalho na EJA, Gisele foi sempre a primeira a chegar à sala dos professores nas escolas onde atua. Costuma cumprir um ritual diário: separa os materiais de trabalho, verifica suas anotações e observa a chegada dos alunos na escola. Aos poucos, a quietude da escola vai dando espaço aos sons característicos do ambiente escolar.

A escola Arco-Íris por se localizar em um bairro mais acessível da cidade, acaba atendendo as matrículas de todos os alunos das proximidades. Em um determinado dia, porém, no intervalo das aulas, enquanto Gisele tomava seu lanche, o comportamento retraído de um jovem de aproximadamente 17 anos de idade, a deixou pensativa e preocupada.

Nos dias subsequentes, observando este mesmo aluno com mais atenção, a professora notou que ele não se relacionava com os colegas, apresentava aspectos de um comportamento sempre retraído e, por vezes, parecia não se interessar pelas conversas paralelas entre colegas. Por essas atitudes, Gisele logo levantou a hipótese de que o jovem enfrentava conflitos e que alguns alunos, e até professores, pareciam demonstrar certo afastamento dele. Gisele estava nessa escola Arco-Íris, havia pouco tempo.

Gisele sempre gostava de fazer um trabalho pedagógico de modo a integrar os alunos ao convívio da turma, se mantendo atenta às suas ações, reações e necessidades. Para ela, o intervalo era um momento propício para conversar com os estudantes e compreender sobre suas expectativas e dificuldades, como era a rotina em suas casas, em seus trabalhos. Era uma forma de conhecê-los. Após dias observando o comportamento dos estudantes no pátio, a professora Gisele descobriu que o estudante apresentava surdez e que precisava de maior atenção da equipe escolar.

Embora o jovem que observava não pertencesse a nenhuma de suas turmas, a professora sentia-se intrigada e com vontade de intervir naquela situação, sobre a qual se perguntava: Como a escola se organizava para ser uma escola inclusiva? Como aconteciam os encontros formativos para os colegas professores(as) na escola? Como era pensado o planejamento junto aos professores para ações

inclusivas na escola? Como os professores(as) trabalham com o aluno em sala de aula? E imaginou que uma solução para aquele desafio poderia ter início em uma conversa com a gestão escolar. Buscou, então, informações sobre o aluno junto à coordenação.

Aproveitando que haveria uma reunião pedagógica, decidiu questionar qual seria a política da Escola Arco-Íris para os estudantes que apresentam deficiência que demandam mais atenção sobre as ações educativas. Quando chegou o dia da reunião de coordenação pedagógica, Giseli disse:

-Prezados professores, eu gostaria de conversar sobre o jovem aqui da EJA: Desde que cheguei à essa escola, não pude deixar de notar a maneira como esse jovem se comporta, sempre apresenta comportamento bem diferente, frequentemente retraído, por vezes, até parece querer atenção, mas ao mesmo tempo fica na dele.

Embora notasse certo repúdio ao assunto na expressão de alguns colegas professores, continuou tratando do tema. Sem compreender o motivo dessas reações, insistiu:

-Diante desse cenário preocupante, tenho duas perguntas. Vocês já perceberam que temos na escola alunos com muitas dificuldades, certo? Mas, o que eu quero ressaltar é que descobri um aluno surdo na escola. Na verdade, não dá para entender qual o grau de surdez ele possui, precisa buscar o diagnóstico com o profissional da saúde.

Essas questões sempre inquietaram a professora Gisele que continuava levantando muitas indagações sobre as medidas que a escola tomava para discutir e preparar os professores para tais situações no contexto escolar. A professora Gisele nunca tinha trabalhado com estudantes com essas características e, por sua inexperiência, sentia-se insegura sobre a forma de agir nesse tipo de situação. Para ela, essa era uma oportunidade de diálogo com os demais colegas em busca de aprendizado. No entanto, notou que seus questionamentos causaram certo alvoroço entre os professores ali reunidos. A maioria demonstrava desconforto com as perguntas de uma recém-chegada que questionava a forma de trabalhar na Escola Arco-Íris. Visando contornar a tensão do ambiente, a professora Gisele argumentou que, por desconhecer os métodos de trabalho com estudantes com alguma deficiência, gostaria de aprender sobre o assunto.

Continuou explicando que conhecia a teoria ensinada no curso de graduação e acreditava que os professores com pouco conhecimento na questão da inclusão escolar deveriam ter constantes momentos de formação continuada na escola, para aprender mais sobre como agir no caso de terem alunos em salas de aula com limitações físicas, auditivas, visuais, cognitivas ou comportamentais, diagnosticados como alunos com necessidades educativas especiais.

Após Gisele expor suas preocupações, a coordenadora Márcia pediu a palavra e passou a mediar a conversa, que parecia ter gerado um clima de tensão irreversível. Ela iniciou dizendo:

-Entendo sua preocupação, professora Gisele, mas a mãe de Luís afirmou que ele aprendeu a ler em casa porque na escola ele é sempre assim mesmo, não interage com as pessoas, mas disse que ele se comunica com gestos, lhe agrada lidar com serviços da fazenda, com os animais, mas na escola seu comportamento sempre foi retraído. Nesse caso não temos muito o que fazer.

Foi então, que a professora Rosângela que trabalha a disciplina de Português interrompeu a intervenção da coordenadora Márcia e, com profundo descontentamento, observou:

-Não compreendo a razão de estarmos perdendo tempo com esse assunto. Estou cansada disso e penso que estudantes como esses, não deveriam servir de desculpa

para desviarmos o foco daqueles que de fato aprendem.
Rosângela justificou suas palavras considerando que estudantes como Luís era um caso à parte, que alunos assim, precisa ser atendido em escolas especiais, pois para ela querer ajudar alunos com esse tipo de dificuldade requer mais estudo, formação por parte do professor e é mais trabalho, acaba tomando muito tempo. Para finalizar sua fala, disse:
-Ele nunca consegue nem alcançar a média do semestre e, portanto, não tem condições de ser aprovado no sistema de avaliação.
Ela ressaltou ainda, que o tema da reunião era exatamente a avaliação dos demais alunos. Diante dessa postura, a professora Gisele acatou as orientações, sentindo que não era o momento para divergir sobre o assunto, pois carecia de argumentos para continuar a conversa. Ainda assim, discorda do posicionamento dos demais colegas e já estava decidida em momento mais favorável, conversar com o gestor sobre a necessidade urgente de programar momentos formativos para os professores, pois entendia que compreensão sobre a inclusão escolar do aluno Luis, tomaram rumos muito distintos, o que seria apenas uma questão de tempo.
Infelizmente, as preocupações da professora Gisele tinham razão. Passados alguns dias, por não se sentir correspondido e invisibilizado pelo professor e colegas de sala, Luís entrou em estado de descontrole emocional e com gestos, chegou a ameaçar a integridade dos que estavam no mesmo local. Imersa naquela situação e diante do risco de Luís se machucar ou agredir outros estudantes, a professora Gisele confrontou Afonso, o diretor da escola, e a coordenadora Márcia questionando-os mais uma vez sobre como deveriam agir em semelhante situação:
-No caso de omissão, qual será a responsabilidade da escola se alguém sair machucado durante um novo episódio como esse?
Afrontados por essa pergunta, os membros da equipe diretiva decidiram fazer outra reunião com os professores para tentar solucionar o conflito. A professora Gisele ficou esperançosa com a nova oportunidade e por acreditar que a escola pudesse repensar a forma de trabalhar numa proposta inclusiva, pensar numa programação de formação para os professores, talvez contar com a ajuda dos centros locais de apoio à pessoa com surdez. Porém, a professora Gisele seria desfavoravelmente surpreendida. Pois, durante a reunião, a coordenadora Márcia lavrou o veredicto: a mãe de Luís seria orientada a procurar outra escola para seu filho. Na prática, já haviam decidido que ali não era o lugar para Luís, assim como para qualquer estudante que apresentasse desafios semelhantes.
O texto, caso de ensino foi avaliado e aperfeiçoado por pareceristas pesquisadores(as) UFSCar.

Referência: Adaptado de Merseth Katherine K. Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil /organização Instituto Península - São Paulo: Moderna, 2018. Sob a autoria de Cremilda Peres cangussu de Abreu (2024), Doutoranda pelo Programa de Pós- Graduação em Educação PPGE/UFSCar-Linha de Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais. Orientadora: Profa Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato.

APÊNDICE P – Tarefa: Memórias da Docência

Unidade 2 – Atividade 3

Narrativa: “Memórias da docência”

Nome completo:

Turma:

Tutor:

Construa sua narrativa considerando suas experiências pessoais, ambientes, experiências profissionais bem-sucedidas ou desafiadoras na docência ou no estágio da docência, avanços, dificuldades. Enfim, tudo que de algum modo influencia sua aprendizagem e formação profissional docente. É importante indicar o que te levou a escolha da docência; sua trajetória, processo de formação como professor(a) ou futuro professor(a).

Além disso, considere as discussões e reflexões nesta unidade de estudos. Indique se aprendeu algo novo que contribui para sua aprendizagem docente e ou aspectos que foram relevantes para sua formação e atuação na EJA.

Se você é licenciando(a): descreva com base em sua experiência formativa/estágio e sua relação para uma prática futura na docência.

Para a estrutura do texto da sua narrativa, coloque o título; faça uma introdução informando sobre o contexto, quais as pessoas, tempo, ano/ época, fato/ problema. No desenvolvimento explique com detalhe a situação que você deseja relatar e na conclusão elabore o desfecho, reflexões.

Comece aqui....

APÊNDICE Q – Fórum: Demandas formativas do professor da EJA

Olá, pessoal!

Nessa atividade, as discussões serão em um único grupo. A intenção é que todos neste mesmo espaço, possam dialogar com os colegas dos demais grupos.

Vamos complementar nossas discussões neste fórum analisando com mais profundidade sobre as necessidades formativas do professor na EJA. Como vimos, a partir das leituras e análises dos textos e vídeo, a diversidade está presente no nosso dia a dia e para a escola, enquanto Instituição social, não é diferente. Ela convive com a diversidade, entendida como um conjunto variado de culturas, religiões, etnias, dificuldade de aprendizagens, entre outras e têm a missão de incluir à todos no mesmo contexto educativo. Assim, considerando as leituras anteriores e as cenas apresentadas na série "Segunda Chamada", o que você acrescentaria nas reflexões, sobre a formação do professor para as demandas apresentadas no contexto escolar da EJA?

Participe do fórum "demandas formativas do professor". Vocês podem enriquecer os diálogos, compartilhando suas experiências (da docência ou da formação na graduação), vídeo, link de artigo, sugestões que enriquecem e complementam as discussões, que colaboram com a formação dos colegas professores.

Vamos lá?

Critérios de avaliação:

- Contribuições críticas para a discussão e interação com os/as colegas em uma postura debatedora (responde às questões argumentando de forma fundamentada,

- Apresenta novos elementos/informações para a discussão, comenta as contribuições dos colegas) e em uma postura questionadora, propõe indagações/questões para a reflexão, apresenta alternativas e contra-argumentos;

- Regularidade da participação (participação ativa em ao menos três postagens/interações ao longo da discussão).

Prazo: 24/06

Bons diálogos!

Equipe ReAD-2024

APÊNDICE R – Fórum: Formação de professores na perspectiva da atuação na EJA

Olá, professor(a) e licenciando(a)!

Neste fórum de discussões, você deve participar levando em consideração suas reflexões e análises acerca das temáticas dos textos indicados (texto base e complementar), do vídeo disponibilizado e das discussões na palestra do 2º Webinário com a professora Dra. Ennia Passos Pires.

Vamos lá? Discuta com seus colegas sobre:

-Como você reflete sobre a necessidade de se ter um profissional preparado para atuar na EJA? Quais os impasses que dificultam essa preparação e quais seriam as bases teórico-metodológicas para essa formação?

-O que você considera que o professor deve saber para atuar e ensinar na EJA na atualidade?

Para o bom andamento desta atividade é fundamental que haja diálogo sobre as respostas que vão sendo trazidas pelo grupo. Questione, dê exemplos, conteste, explique, argumente, proponha reflexões. Participe ativamente da discussão.

Critérios de avaliação:

- Contribuições críticas para a discussão e interação com os/as colegas em uma postura debatedora (responde às questões argumentando de forma fundamentada, apresenta novos elementos/informações para a discussão, comenta as contribuições dos colegas) e em uma postura questionadora (propõe indagações/questões para a reflexão, apresenta alternativas e contra-argumentos);

- Postura respeitosa ao interagir com os colegas;

- Regularidade da participação (participação ativa em ao menos três postagens/interações ao longo da discussão).

Prazo: até 06/06

Boas discussões!

Equipe ReAD/2024

APÊNDICE S – Avaliação da atividade formativa - Parte - A

(Questões semiestruturadas)

Nome:_____

Turma: _____

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender, não podem dar- se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Paulo Freire).

Esta atividade da Unidade 4, corresponde a (parte-A) da avaliação, que têm como objetivo, analisar e descrever sobre o percurso formativo e seus processos de aprendizagem. Assim, levando em conta suas experiências na trajetória formativa: "Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD-UFSCar): teorias e práticas na EJA", como você avalia o percurso e quais experiências foram mais significativas para aprimoramento da aprendizagem para a docência?

Espera-se que você produza a escrita de um texto de até uma página, ou se preferir, responder as questões separadamente.

As questões dispostas abaixo, servirão para norteá-lo(as) sobre o que abordar na produção escrita da tarefa (parte A).

Após a produção da sua escrita, anexar em (Adicionar envio).

1-Como você avalia as suas aprendizagens nesse percurso? Analise como a atividade formativa contribuiu com sua formação acadêmica e profissional.

2- Quais foram os motivos que o(a) levaram a escolher a atividade de extensão realizada?

3-Qual a Unidade de estudos que foi mais significativa para sua formação e por quê?

4-Relate as aprendizagens ao longo da atividade formativa e analise se as expectativas iniciais foram alcançadas ou superadas.

5-Quais foram suas facilidades e dificuldades na realização das atividades;

6- Ao longo da atividade de extensão, você chegou a pensar em desistir? Quais foram os motivos?

7-Descreva e reflita sobre a dedicação que teve ao fazer as leituras, ao participar dos fóruns e ao elaborar as produções textuais.

8-Relate e analise o que significou para você, participar de um processo formativo numa Rede de Aprendizagem online, como um todo.

9-Você considera que o material oferecido foi suficiente ou não? Por quê? O que sentiu falta?

10-A equipe ReAD, esteve suficientemente presente? Algum outro tipo de auxílio poderia ter sido oferecido?

11-O que mais te agradou na atividade formativa e quais as experiências mais significativas para você?

12-Como avalia a atividade formativa na EJA no formato online?

13-Como ou em qual(is) aspecto(s) a Atividade de Extensão pode ser melhorada?

14- O que você gostaria de saber/estudar, mas não foi contemplado?

15-Você indicaria a atividade formativa a outros professores? Por quê?

*Apresente sua avaliação sobre a formação e registre sugestões para que possamos aprimorá-la na próxima oferta

Acesse o Template AQUI

Envio da atividade até dia 05 de julho/2024

Critérios de avaliação: - Adequação à proposta da atividade avaliativa da Unidade; - Pontualidade na entrega da atividade.

Equipe ReAD/2024

APÊNDICE T – Formulário de avaliação do percurso formativo - PARTE B -com uso de escalas (Questões fechadas) via Google Forms[42]

Objetivo: Avaliar as contribuições de um processo formativo desenvolvido com licenciandos, professores(as) iniciantes e experientes da EJA, propiciado pela Atividade de Extensão: "Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD-UFSCar): teorias e práticas na EJA", frente à formação online, considerando os estudos teóricos, as experiências de formação compartilhadas na promoção da aprendizagem da docência dos participantes.

Avaliação com o uso de escalas[43]

Orientações:
A atribuição da nota e as escalas do grau de satisfação e de Importância variam de 1 a 5.
Você marcará apenas uma das opções em cada conjunto de itens avaliados. Considere a seguinte legenda quanto a seu grau de satisfação com o curso do qual você participou:
Valor 1 - "Insatisfatório/Sem importância";
Valor 2 - "Pouco satisfatório/ Pouco importante";
Valor 3 - "Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
Valor 4 - "Satisfatório/Importante";
Valor 5 - "Muito satisfatório/Muito importante",

1.AMBIENTE DA ATIVIDADE DE EXTENSÃO

1.1Estrutura, organização e funcionamento do Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA- ReAD/UFSCar

Nesse tópico de avaliação, você poderá considerar como o ambiente virtual de aprendizagem foi organizado, desde o formato em que ele foi estruturado, à organização das informações, orientações e atividades dispostas no AVA. E de forma ampla, como foi o funcionamento do site onde o AVA foi configurado.
1.1.1) Funcionamento do Site/ Moodle
( )"Insatisfatório/Sem importância";
( )"Pouco satisfatório/ Pouco importante";
( ) "Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) "Satisfatório/Importante";
( ) "Muito satisfatório/Muito importante".

---

[42] Link de acesso ao questionário no Formulário Google Forms**:** https://docs.google.com/forms/d/17RL3DF9R46EuWNqiTkP0-UNdyi7hX_T9nlA-5GNeolY/edit

[43] A avaliação em escala foi sistematizada, adaptada ao modelo presente no (Apêndice H- p. 290) da Tese de Doutorado de: RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/8904. Acesso em: 05 fev. 2024.

1.1.2.) Forma de apresentação das unidades no AVA, facilitou o desempenho nos estudos.
( )“Insatisfatório/Sem importância”;
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
1.1.3.) Ferramentas disponibilizadas e exploradas no AVA, incentivou a participação (fóruns, envio de tarefas, downloads)
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
1.1.4.) Acesso às informações do processo formativo no Ambiente Virtual de Aprendizagem AVA-na Plataforma Moodle da UFSCar (uso das ferramentas, navegação, quantidade de recursos disponíveis etc.)
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
1.1.5.) Componentes (exemplo: tamanho e tipo de letras; imagens; cores; formato das postagens) usados no AVA contribuíram com o aprendizado previsto.
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
1.1.6) Ferramenta Netiqueta, para orientações e dicas de relacionamento no AVA/ ReAD, contribuem para o seu bom desempenho nas participações e interações com os os colegas nos estudos.
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
1.1.7 O espaço online Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD/UFSCar), propicia aprendizagens docentes, por meio dos diálogos e trocas de experiências profissionais.
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.

2. DIDÁTICA

2.1. Planejamento e funcionamento das Unidades de Estudos para a formação docente.

Nesse tópico da avaliação do processo formativo, você poderá considerar como as Unidades de Estudos foram planejadas, tal como divulgadas no vídeo de apresentação das Unidades da Atividade de Extensão na (aba orientações gerais). Poderá adotar como critério os objetivos da ação formativa e a forma como foi

desenvolvida e como funcionou didaticamente as Unidades de estudos. Poderá levar em conta, se houve flexibilidade considerando a sua realidade, suas condições e disponibilidade para participar dos estudos.
2.1.1) Ementa e sequência das Unidades no Plano de Curso, foram coerentes com o atendimento dos estudos propostos na Atividade de Extensão.
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
2.1.2.) Organização do cronograma, ordenação e sequenciação de realização das atividades.
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
2.1.3.) Período disponibilizados para os estudos: leituras e sistematizações nas Unidades
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
2.1.4.) Tempo para discussão e análises nos fóruns.
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
2.1.5.) Tempo para a organização, escrita e envio das tarefas das Unidades de estudos
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
2.1.6.) Os tópicos de estudos de cada Unidade, oportunizaram reflexões e aprendizagens docentes.
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.

2.2 Currículo e desenvolvimento das atividades propostas no processo formativo na ReAD

Nesse tópico da avaliação, você poderá adotar como critério, os objetivos e a forma como funcionou as Unidades que ilustra a dinâmica curricular da formação. Se os conteúdos e temáticas anunciadas foram contempladas. Poderá levar em conta, se o currículo atendeu as necessidades formativas; dilemas, desafios de sua prática; se o contato com as narrativas de outros colegas, suas experiências, propiciaram aprendizagens docentes, como professor(a) da EJA.
2.2.1.) Ambientação–10 horas *

Primeira atividade no fórum de apresentação para se conhecerem, buscando responder: Quem sou eu? O que faço? O que gosto? O que significa ser professor(a) de EJA?
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
2.2.2.) Temáticas da Unidade I: Conhecendo a ReAD - 30 horas
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
2.2.3.) Temáticas da Unidade II: Reflexões Iniciais - 30 horas
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
2.2.4.) Temáticas da Unidade III: - Demandas formativas docentes – 30 horas
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
2.2.5.) Temática Unidade IV – Finalização: Avaliação da atividade formativa – 20 horas
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
2.2.6 A leitura dos textos; interações nos encontros formativos (Webinários); atividades nos fóruns, vídeos no Ambiente Virtual; a produção do memorial).
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
2.2.7.) Carga horária das Unidades de Estudos.
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.

2.3. Material didático utilizado no processo formativo

Nesse tópico da avaliação do processo formativo você poderá considerar todos os materiais bibliográficos, didáticos e de apoio disponibilizados em cada uma das Unidades de Estudos. Poderá adotar como critério os objetivos das Unidades divulgada no Plano de curso, vídeo de apresentação, as temáticas, a qualidade do conteúdo dos debates suscitados nos espaços coletivos de discussões e análises na ReAD. Considere que os Licenciandos, os professores, professoras participantes, também compartilharam suas experiências, histórias profissionais, propostas, sugestões didáticas/práticas no processo de análise e discussões. Nesse item, avaliaremos esse conjunto.

2.3.1.) Material bibliográfico utilizado no processo de formação
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
2.3.2.) Qualidade das informações e conhecimentos trabalhados nas Unidades de estudos com links de textos e vídeos, síntese de leituras de textos, infográficos, templates para tarefas
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
2.3.3.) Clareza de conteúdo explorados nas Unidades de Estudos com a fundamentação bibliográfica e temáticas discutidas
2.3.4.) Análise e discussões de casos de ensino, contribuiu com aprendizagens e práticas pedagógicas no contexto da diversidade e inclusão escolar na EJA
2.3.5 Os diálogos e experiências compartilhadas no espaço online da ReAD entre os participantes (licenciandos e professores), contribuíram para a formação e aprendizagem docente.
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
2.3.6.) A participação com trocas de experiências no mural colaborativo com base na pergunta: “Como aprendi e aprendo ser professor”, contribuiu com aprendizagens para a formação do professor.
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
2.3.7.) Linguagem utilizada no material didático na Atividade de Extensão e nos debates e análises.
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.

3.TUTORES

3.1. Atuação e desempenho dos tutores(as) que acompanharam o processo formativo

Nesse tópico da avaliação do processo formativo, você poderá considerar a atuação e desempenho dos tutores (as) que participaram das atividades nas Unidades de Estudos. De forma geral, você poderá manifestar- se quanto a qualidade desta atuação. Poderá adotar como critério, os diálogos, as interações, os feedbacks, contribuições, performance didática no AVA/ReAD, motivação para incentivar sua participação, possíveis contribuições que propiciaram aprendizagem e desenvolvimento profissional docente.

3.1.1) Os assuntos discutidos e abordados pelos tutores apresentaram-se de forma clara
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
3.1.2.) Didática na atuação dos professores(as) tutores(as) no ambiente virtual de aprendizagem
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
3.1.3.) Domínio dos assuntos e temáticas abordadas ao longo do processo formativo
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
3.1.4.) Compromisso com as atividades que conduziram e realizaram como tutores(as)
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.

4. AUTOAVALIAÇÃO

4.1. Participação pessoal

Nesse tópico você realizará a sua autoavaliação durante todo o processo formativo do curso. Você considerará sua atuação e desempenho na participação das atividades nas Unidades de Estudos. Considere como foi seu percurso formativo, participando dos fóruns, envio de tarefas, análise dos casos de ensino, do conteúdo estudados, conhecimentos, experiências e sugestões didáticas que compartilhou em cada Unidade do processo formativo.
4.1.1.) Participação pessoal nas discussões coletivas nos fóruns, na abordagem de conteúdos e análise dos casos de ensino.
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
4.1.2.) Colaboração e contribuições aos demais professores(as), licenciados (as) participantes do processo formativo.
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
4.1.3.) A partir dos conhecimentos e experiências compartilhados ao participar nas atividades nos fóruns, produções e debates e ao conhecer a produção e análises dos outros(as) professores(as) e de licenciandos participantes, ressignificou seus conhecimentos teóricos /práticos docentes na EJA.

( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.

4.2. Significado do processo formativo para aprendizagem e desenvolvimento da docência.

Nesse tópico você realizará a sua autoavaliação durante todo o processo formativo, destacando o significado que teve os estudos para sua formação enquanto licenciando(a) ou enquanto professor(a)
4.2.1 Possibilidade de reflexão, construção de conhecimentos e reorientação do trabalho pedagógico para a diversidade e inclusão escolar na EJA.
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
4.2.2 Explorar e analisar os textos sobre formação do professor e aprendizagem docente, implicou em melhorias nos conhecimentos pedagógicos.
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
4.2.3 A experiência formativa na Atividade de Extensão, provocou alguma aprendizagem como licenciando ou algum tipo de alteração de prática pedagógica como professor(a) para o ensino na perspectiva inclusiva.
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.
4.3.4 De um modo geral, como você avalia sua participação, suas contribuições nas trocas de experiências, nos envios de sugestões(vídeos) e nas atividades que produziu e analisou no processo formativo na ReAD.
( )“Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
( ) “Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
( ) “Satisfatório/Importante”;
( ) “Muito satisfatório/Muito importante”.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: formação de professores da EJA na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD)- UFScar

Pesquisador: CREMILDA PERES CANGUSSU DE ABREU

CAAE: 68469123.6.0000.5504
Submetido em: 29/08/2023
Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

COORDENADOR ORIGINAL