

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EDILEUZA DA SILVA OLIVEIRA**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CEJA "PROFESSOR  
MILTON MARQUES CURVO" - CÁCERES/MT.**

**CÁCERES - MT**

**2018**

**EDILEUZA DA SILVA OLIVEIRA**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CEJA" PROFESSOR  
MILTON MARQUES CURVO" - CÁCERES/MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora professora Dra. Heloisa Salles Gentil.

**CÁCERES-MT**

**2018**

Observações:

- 1) A ficha catalográfica será elaborada pela(o) bibliotecária(o) a partir das informações da **folha de rosto** e do **resumo** final da dissertação, os quais deverão ser enviados pelo mestrando ao e-mail da secretaria do PPGEduc para a confecção da ficha catalográfica;
- 3) Esta ficha será impressa no verso da segunda folha da dissertação, e não é contada para efeito de formatação de paginação das seções;
- 4) Os dados da ficha catalográfica oficial devem ser colocados nesta caixa de texto.
- 5) Essas observações devem ser apagadas, cedendo lugar aos dados da ficha catalográfica.

**EDILEUZA DA SILVA OLIVEIRA**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CEJA "PROFESSOR  
MILTON MARQUES CURVO" - CÁCERES/MT**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dra. Heloísa Salles Gentil (Orientadora - PPGEdU/UNEMAT)

---

Dr. Leôncio José Gomes Soares (Membro externo/UFMG)

---

Dr. Irton Milanesi (Membro Interno - PPGEdU/UNEMAT)

**APROVADA EM: 09/03/2018.**

*Dedico esta dissertação às pessoas que amo do mais profundo do meu ser:*

- ✓ *Minha mãe, que sempre me incentiva e tem sempre prontas as palavras que preciso ouvir de carinho e dedicação.*
- ✓ *Aos meus filhos: Fernando, Daniel e Juliana que são a razão para o meu caminhar sempre, amor incondicional.*
- ✓ *Ao companheiro de todas batalhas, meu esposo Nivaldo, pelo carinho e compreensão nestes longos dias de estudos.*

*Meus mais sinceros agradecimentos:*

- ✓ *À Deus, pelo dom da vida, pela saúde, pelo equilíbrio, por me permitir recomeçar a cada manhã e pela oportunidade de realizar os meus sonhos.*
- ✓ *Aos meus filhos amados: Fernando, Daniel e Juliana, que nunca me deixaram esmorecer, nos momentos mais críticos vocês estavam ali apoiando e mostrando-me que acreditavam no meu potencial, obrigada meus amores vocês são minha inspiração.*
- ✓ *Ao meu esposo Nivaldo, pelo carinho, paciência, zelo e principalmente companheirismo muito necessário neste caminhar.*
- ✓ *Aos meus familiares, meus irmãos: Suely, Cleide, Antônio, Adeildo, Sandra e Silvana, meus sobrinhos, cunhado e cunhada, pelo carinho, pela compreensão e apoio incondicional aos meus estudos.*
- ✓ *À minha orientadora Heloisa Salles Gentil, pelo aceite da minha orientação, pela confiança a mim dedicada, pelos momentos de orientação e pelas longas conversas agradáveis. Agradeço principalmente a paciência e a dedicação que me fortaleceu e me guiou na realização deste sonho.*
- ✓ *Aos meus amigos profissionais do CEJA, apaixonados pela Educação de Jovens e Adultos, que não hesitaram um só momento para aceitarem estar comigo neste percurso da pesquisa e serem os sujeitos desta produção: Claudinéia, Edinéia, Elaine, Elson, Fátima, Helliz, José Adriano, Leonildes, Luciana, Maria Domingas, Maria Martins, Robson, Rosângela e Silvanete. Agradeço o profissionalismo e a capacidade de partilhar experiência e conhecimentos. E aos demais companheiros do CEJA, que mesmo não sendo meus sujeitos de pesquisa contribuíram imensamente com este caminhar, com palavras de incentivo e demonstrações de afeto tão necessários neste momento.*
- ✓ *À minha amiga Edinéia pelo companheirismo e incentivo para meu o crescimento intelectual, sempre acreditando que o melhor caminho para as conquistas é através do conhecimento, minha eterna gratidão.*

- ✓ *Aos meus companheiros de turma no mestrado, agradeço o apoio, compreensão, colaboração, companheirismo e amizade, pelos momentos descontraídos e de grandes alegrias (com muitas risadas), neste espaço nasceram verdadeiras amizades, que seguirão comigo nestes novos caminhos que iremos traçar, o meu agradecimento especial a Elina, Laécio, Maria Cláudia e Tatiane, obrigada pelas mãos sempre estendidas, os braços de conforto nas horas mais difíceis e o compartilhar das vitórias sempre comemorados com muita alegria.*
  
- ✓ *Aos meus queridos professores de mestrado: Heloisa Salles, Ilma Machado, Irton Milanesi, Jaqueline Pasuch, Lóriége Bitencourt, Maria do Horto, Paulo Alberto, os meus sinceros agradecimentos e carinho eterno, pela dedicação e respeito neste percurso na construção de novos conhecimentos, vocês me ensinaram muito com seus exemplos de vida e de luta constante, cada um com seus ideais, mas, com o mesmo propósito que é a luta pela melhoria e respeito à Educação e aos educadores, buscando sempre evidenciar à Educação nos mais diferentes espaços e diversidades onde ela acontece.*

*Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito a todos outros.*

*(Paulo Freire)*

## RESUMO

A presente dissertação integra a Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso em Cáceres. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como os professores compreendem a formação continuada por área de conhecimento específica dos CEJAs (Centro de Educação de Jovens e Adultos); se tem contribuído, e como, para a prática profissional docente no que se refere às metodologias e práticas pedagógicas dos profissionais do CEJA Professor Milton Marques Curvo. O lócus de pesquisa é o CEJA Professor Milton Marques Curvo do município de Cáceres - MT. A temática desta investigação é a formação dos professores para essa modalidade. Esta pesquisa surgiu da inquietação a partir do envolvimento da pesquisadora no processo de formação de jovens e adultos e também na formação de professores desta modalidade. Questiona-se como este processo de formação continuada tem afetado, ou não, os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na elaboração de suas práticas diferenciadas. A pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso, conforme conceitos de Bogdan e Biklen (1994) e Triviños (2011), entre outros. Para a coleta de dados foram feitas análises de documentos tais como os relativos à criação dos CEJAs, a formação continuada em Mato Grosso e a implantação das Regras de Organização Pedagógica (ROP) e entrevistas semiestruturadas com nove professores, três coordenadores de área, uma coordenadora pedagógica e a diretora. A escolha dos sujeitos da pesquisa se deu a partir de critérios como tempo de atuação nos cargos, participação na formação continuada por área de conhecimento, conforme proposto nas Regras de Organização Pedagógica (ROP) e atuação nas diferentes áreas de conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens. Os fundamentos teóricos das análises e os conceitos sobre a EJA no Brasil se pautam na legislação específica e em autores, como: Arroyo (2005;2010), Barreto (2011), Capucho (2012), Fávero (2009), Freire (1991;1996;2001;2011), Pimenta (2009), Soares (1999; 2002; 2006), entre outros. Como resultados das análises realizadas podemos afirmar que a Formação Continuada específica por Área de Conhecimento trouxe como diferencial o planejamento coletivo das aulas e atividades como projetos, oficinas e aulas culturais, abrangendo todas as disciplinas da área, com metodologias e práticas diferenciadas, observou-se maior aprendizagem dos alunos, o que pode ser verificado através dos resultados das atividades propostas dentro das áreas de conhecimento.

**Palavras-Chave:** Formação Continuada, Educação de Jovens e Adultos, Práticas Pedagógicas.

## ABSTRACT

This dissertation is part of the Research Line: Teacher Training, Policies and Pedagogical Practices of the Postgraduate Program in Education of the State University of Mato Grosso, Cáceres. This research has as general objective to analyze how the teachers understand the continued formation by specific area of knowledge of the CEJAs (Center of Education of Youths and Adults); it has contributed, and as for the professional teaching practice regarding the methodologies and pedagogical practices of JSCA professionals Professor Milton Marques Curvo. The research locus is the JSCA Professor Milton Marques Curvo of the municipality of Cáceres - MT. The theme of this research is the training of teachers for this modality. This research arose from the restlessness from the involvement of the researcher in the process of formation of youths and adults and also in the training of teachers of this modality. It is questioned how this process of continuous training has affected or not the teachers of Youth and Adult Education (EJA) in the elaboration of their differentiated practices. The research is of qualitative approach, of the Case Study type, according to Bogdan and Biklen (1994) and Triviños (2011) concepts, among others. Data collection included analyzes of documents such as the creation of JSCAs, continuing education in Mato Grosso and implementation of the Pedagogical Organization Rules (ROP) and semi-structured interviews with nine teachers, three area coordinators, one coordinator pedagogy and the director. The choice of the subjects of the research was based on criteria such as time in the positions, participation in continuing education by area of knowledge, as proposed in the Rules of Pedagogical Organization (ROP) and acting in the different areas of knowledge: Natural Sciences, Humanities and Languages. The theoretical foundations of the analyzes and the concepts about the EJA in Brazil are based on specific legislation and authors, such as: Arroyo (2005; 2010), Barreto (2011), Capucho (2012), Fávero (2009), Freire 1996, 2001, 2011), Pimenta (2009), Soares (1999, 2002, 2006), among others. As a result of the analyzes carried out, we can affirm that the Specific Continuing Formation by Area of Knowledge brought as a differential the collective planning of classes and activities such as projects, workshops and cultural classes, covering all the disciplines of the area, with different methodologies and practices, students, which can be verified through the results of the activities proposed within the areas of knowledge.

**Keywords:** Continuing Education, Youth and Adult Education, Pedagogical Practices.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC - Aulas Culturais  
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
CA - Classe de Alfabetização  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CDCE - Conselho deliberativo da comunidade escolar  
CEAAL - Conselho de Educação de Adultos da América Latina  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CEE/MT - Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso  
CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica  
CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos  
CES - Centro de Estudos Supletivos  
CESU - Coordenadoria de Estudos Supletivos  
CF - Constituição Federal  
CHFP - Carga Horária de Formação de Professores  
CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
COL. - Coleta  
COLE - Congresso de Leitura do Brasil  
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos  
D - Dissertação  
DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica  
DISSERT. - Dissertação  
EB - Educação Básica  
EF - Ensino Fundamental  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
EM - Ensino Médio  
ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos  
F – Feminino  
GEJA - Gerência de Educação de Jovens e Adultos  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
IES - Instituição de Ensino Superior  
INSTRUM. - Instrumentos

JORNAEDU- Jornada da Educação  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
M - Masculino  
MCP - Movimento de Cultura Popular  
MEB - Movimento de Educação de Base  
MEC - Ministério de Educação  
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização  
MOVA - Movimento de Alfabetização  
MT - Mato Grosso  
OP - Oficina Pedagógica  
PEE/MT - Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso  
PEIP- Projeto de estudos e intervenção pedagógica.  
PFD- Projeto de Formação Docente  
PL - Plantão  
PNA - Programa Nacional de Alfabetização  
PNAD - Pesquisa Nacional por amostra de Domicílio  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PPGEdu - Programa de Pós-graduação em Educação  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
Prof. - Professor  
PSE - Projeto Sala do Educador  
REFER. - Referência  
ROP - Regras de Organização Pedagógica  
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SEDUC/MT - Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Estado de Mato Grosso  
SEMIEDU- Seminário da Educação  
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SESI - Serviço Social da Indústria  
SIGEDUC/MT - Sistema de Gerenciamento de Educação de MT  
SUFPE - Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica  
TEOR. - Teorias  
TO - Turma de Origem  
UEM - Universidade Estadual de Maringá  
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

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

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa</b> -----	32
<b>Quadro 2 - Situação funcional e função dos sujeitos participantes da pesquisa</b> -----	33
<b>Quadro 3 - Datas e horários das entrevistas com os sujeitos da pesquisa</b> -----	34
<b>Quadro 4 - Número de trabalhos selecionados inicialmente sobre a EJA com os descritores</b> -----	36
<b>Quadro 5 - Demonstrativo de produções de maiores relevâncias do descritor 1</b> -----	37
<b>Quadro 6 - Demonstrativo de produções de maiores relevâncias do descritor 2</b> -----	37
<b>Quadro 7 - Demonstrativo de produções de maior relevância do descritor 3</b> -----	38
<b>Quadro 8 - Resultado do balanço de produção a cada ano do período temporal</b> -----	38
<b>Quadro 9- Organização, elaboração e execução do projeto: Memórias da Comunidade quilombola “Campina de Pedra”</b> -----	83

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 - Instrumentos utilizados nas dissertações selecionadas de 2012-2016</b> -----	39
<b>Gráfico 2 - Autores mais citados nas pesquisas selecionadas</b> -----	39
<b>Gráfico 3 - Formação dos profissionais sujeitos da pesquisa</b> -----	71
<b>Gráfico 4 - Sexo dos sujeitos participantes</b> -----	72
<b>Gráfico 5 - Tempo dos sujeitos participantes na docência e na EJA</b> -----	73

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 - Quadros produzidos pelos educandos nas oficinas pedagógicas -----</b>	<b>65</b>
<b>Figura 2 - Trabalhos manuais produzidos pelos educandos nas oficinas pedagógicas, apresentação na noite cultural -----</b>	<b>66</b>
<b>Figura 3 - Atividades culturais desenvolvidas pelos educandos, apresentadas na noite cultural -----</b>	<b>66</b>
<b>Figura 4 - O CEJA Professor Milton Marques Curvo -----</b>	<b>68</b>
<b>Figura 5 - Oficinas pedagógicas da Área de Linguagens: Confeção de Máscaras Afro e Tranças -----</b>	<b>84</b>
<b>Figura 6 - Oficina Pedagógica da Área das Ciências da Natureza: Produção dos alimentos da comunidade -----</b>	<b>85</b>
<b>Figura 7 - Ornamentos e cartilhas confeccionados pelos alunos nas oficinas da área de Ciências Humanas -----</b>	<b>85</b>
<b>Figura 8 - Dança do Maculelê: apresentação na noite cultural -----</b>	<b>86</b>
<b>Figura 9 - Comunidade quilombola ‘Campina de Pedra’ Poconé-MT -----</b>	<b>87</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> -----	18
<b>2 DAS INQUIETAÇÕES AOS CAMINHOS DA PESQUISA</b> -----	24
2.1 A trajetória metodológica da pesquisa -----	25
2.1.1 Os instrumentos de coleta de dados-----	28
2.2 Lócus da pesquisa-----	30
2.3 O balanço de produção -----	34
<b>3 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DA EJA</b> -----	44
3.1 Aspectos históricos relevantes da EJA e a formação continuada de professores---	45
3.2 Políticas de formação para educadores no Brasil-----	54
3.2.1 Formação continuada geral e na EJA -----	54
<b>4 A EJA E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATO GROSSO</b> -----	58
4.1 Políticas de formação para educadores da EJA em Mato Grosso-----	58
4.2 A criação dos CEJAs em Mato Grosso-----	61
4.3 Proposta de formação continuada por área de conhecimento nos CEJAs em Mato Grosso e em Cáceres -----	63
4.3.1 Horas Atividades-----	63
4.3.2 Reuniões ordinárias no CEJA Professor Milton Marques Curvo-----	64
4.3.3 Aulas no CEJA Professor Milton Marques Curvo -----	64
4.3.4 Atendimento por Área do Conhecimento-----	67
<b>5 FORMAÇÃO CONTINUADA POR ÁREA DE CONHECIMENTO: AMPLIAÇÃO DAS OPORTUNIDADES, UMA EXPERIÊNCIA</b> -----	68
5.1 Conhecendo o lócus da pesquisa: CEJA “Professor Milton Marques Curvo” -----	68
5.2 Delineando o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa -----	71
5.3 Categoria 1 - Formação continuada: olhares diversos, conceitos e significações na EJA -----	75
5.4 Categoria 2 - As contribuições da Formação por Área de Conhecimento para o fazer pedagógico no CEJA-----	78

<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	89
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	93
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES</b> .....	97
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO E COORDENADOR DE ÁREA</b> .....	98
<b>APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A DIRETORA</b> .....	99
<b>ANEXO A - CALENDÁRIO ESCOLAR 2015 DO CEJA PROF. MILTON MARQUES CURVO</b> .....	100
<b>ANEXO B - DECRETO Nº 1.933 DE 13 DE MAIO DE 2009</b> .....	101
<b>ANEXO C - PÁGINAS: 01 E 11 DA ROP</b> .....	102
<b>ANEXO D - LEVANTAMENTO TRIMESTRAL DOS EDUCANDOS POR ÁREA</b> -	104
<b>ANEXO E - PORTFÓLIO DA ÁREA DE LINGUAGEM</b> .....	105

# 1 INTRODUÇÃO

Esta investigação sobre *A Formação Continuada de Professores no CEJA Professor Milton Marques Curvo - Cáceres/MT* é uma pesquisa de abordagem qualitativa pertencente a linha de *Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas*, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), que surgiu da inquietação da autora a partir de seu envolvimento no processo de formação de Jovens e Adultos. Busca-se compreender como este processo educacional tem afetado, ou não, os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na elaboração de suas práticas pedagógicas. E para tanto, propõe-se estudar as efetivas contribuições da formação continuada aos profissionais da educação de jovens e adultos no desenvolvimento de suas atividades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, no inciso II do artigo 67, evidencia que “os sistemas de ensino deverão promover o aperfeiçoamento profissional contínuo dos profissionais da educação” (BRASIL, 1996). O Plano Nacional de Educação (PNE), em sua Meta 16, garante a “todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (PNE, 2014, p. 82). Assim, na interpretação dessas normativas evidencia-se que a valorização passa pela construção da pessoa do professor enquanto cidadão e profissional.

Nessa direção, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso (PEE/MT) referente ao período de 2008-2007, define em suas diretrizes que,

**[...] a formação continuada do magistério é a parte essencial da estratégia de melhoria permanentes da qualidade da educação**, e visará a abertura de novos horizontes na atuação profissional. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento ético e político (PEE/MT, 2008, p. 80) [grifo nosso].

Esses documentos, tanto o nacional como o estadual, demonstram a importância da formação continuada, aquela realizada em exercício. A formação de professores é uma questão amplamente discutida e pesquisada por professores, formadores e pesquisadores especialmente no que se refere à implantação de políticas públicas, à produção de conhecimentos, às diferentes formas de se fazer formação e sua ampla relevância social no âmbito educacional. Isso implica pensar na formação docente e na prática pedagógica com qualidade.

Nesse sentido, faz-se necessário entender a formação de professores, em especial a formação continuada e as políticas educacionais voltadas a essa temática, bem como, de que

maneira elas confluem nos mais diferentes espaços e modalidades de educação, e especialmente na Educação de Adultos.

O fascínio pelo processo de formação continuada me instigou<sup>1</sup> e suscitou-me o interesse pela realização desta pesquisa, pois com os professores, construímo-nos, continuamente.

A educação sempre foi uma aspiração para mim, desde pequena, já nos anos iniciais da educação básica, sonhava em ser professora e freira. Estudei todo o Ensino Fundamental em uma escola de freiras. No ensino médio, frequentei o curso profissionalizante *Técnico em Contabilidade*. Logo após o término dessa segunda etapa da Educação Básica (EB), ingressei na UNEMAT, campus Cáceres, no curso de Licenciatura curta em Ciências, curso do qual frequentei apenas os três primeiros semestres, pois, com a abertura do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, prestei novo vestibular, passei a frequentar a 1ª turma desse curso também da UNEMAT/Cáceres-MT, com o aproveitamento das disciplinas já estudadas na licenciatura curta, complementando, assim minha formação em nível superior.

Com o passar dos tempos, em um processo de transformação e maturidade do meu ser, antes de concluir o ensino superior, tive a dádiva de vivenciar a maternidade e a constituição de uma família. Por este e por diversos outros motivos, interrompi por 05 anos meus estudos, levando-me a concluir apenas em 1999 o curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Nesse ínterim, meu desejo por ser professora não diminuiu, mesmo buscando outras formas de sobrevivência econômica, o desejo e o sonho de ser professora só aumentavam, principalmente em relação à educação de adultos.

Tive em meus pais esse desejo aflorado, pois representavam os vários jovens e adultos que não conseguiram estudar por diversos motivos na infância e/ou adolescência; entre estes motivos, a necessidade de ter que trabalhar desde cedo para sustentar a família, o que lhes impossibilitou concluir o ensino fundamental. No entanto, eles sempre acreditaram que a educação é o maior patrimônio que poderiam deixar aos seus filhos e tinham como princípio incentivar-nos aos estudos, o que fez com que seus esforços fossem além de suas possibilidades para pagarem os estudos, tanto para mim quanto para meus seis (6) irmãos.

A oportunidade de tornar-me professora proporcionou-me viver uma experiência ímpar: ser professora da minha própria mãe! Isso aconteceu no ano de 2001 na ainda Escola Estadual Professor Milton Marques Curvo, em uma das turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que marcou muito o início de minha trajetória na EJA.

---

<sup>1</sup> Nesta seção introdutória, a pesquisadora excepcionalmente usa a primeira pessoa do singular, por se tratar de relato de experiência pessoal.

Minhas primeiras experiências como educadora, acredito que não estão distantes da realidade dos muitos educadores brasileiros, em especial dos professores do interior do País: ser professor polivalente e se deparar com o desafio de “independentemente de sua área de especialidade, deve dominar a língua portuguesa, a matemática, a informática e as linguagens de expressão artística, pelo menos no mesmo grau previsto para os formados na última etapa da educação básica” (MELLO, 2000, p. 01).

Comecei minhas atividades como docente no ano de 2000, a princípio como professora contratada pelas redes Municipal e Estadual, atuando nos três períodos, com uma carga horária sempre maior que 30 horas semanais. Essa fase proporcionou-me várias experiências, pois mesmo não sendo formada em Pedagogia, atuei nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Classe de Alfabetização (CA) na Escola Municipal Dom Máximo Bienés, por dois anos. Paralelamente, lecionei a disciplina de Ciências no Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Raquel Ramão da Silva e Biologia no Ensino Médio, modalidade de EJA, na Escola Estadual Professor Milton Marques Curvo.

Com os anos e vivências diferenciadas na Educação, passei a refletir, a indagar e a buscar entender melhor o que Paulo Freire (2011, p. 55) dizia: “num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é que fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão”. E nesse processo de reflexão do ser e do tornar professora, numa constante meditação sobre o papel como educadora, minha identificação foi aumentando, principalmente nos contatos com os/as educandos/as jovens e adultos, no compartilhar de suas experiências e vivências que se entrelaçavam com os meus ideais, numa ação e reflexão, uma vez que

[...] não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um projeto, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la” (FREIRE, 2011, p. 55).

Nessa direção fui constituindo-me e criando a identificação com a modalidade EJA. Entendi que a minha atração pelo processo educacional de jovens e adultos foi além das teorias, mas para a vida. E por meio dessa afeição, estou há mais de dez anos dedicando-me ao trabalho e estudos dessa modalidade, na qual identifico-me com as diversas histórias e conhecimento de mundo que esses sujeitos da EJA trazem ao longo da vida.

No período de 2009 a 2014, atuei na função de Coordenadora da área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, no CEJA Professor Milton Marques Curvo. E por meio dessa experiência, despontaram as inquietações que permeiam o início desta pesquisa, em

busca de compreender e refletir sobre a Formação em exercício para os professores que atuam na EJA no estado de Mato Grosso (MT), a partir da formação nos CEJAs. Para tanto, esta pesquisa tem como questões norteadoras: Quais as contribuições da Formação por área de conhecimento através da CHFP (Carga Horária de Formação de Professores) nas práticas pedagógicas dos professores? Houve mudanças nas práticas pedagógicas a partir da formação continuada dos CEJAs?

Com a criação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, a formação continuada para os docentes acontece também por meio da formação por área de conhecimento denominada de Carga Horária de Formação do Professor (CHFP), além da formação determinada para toda a rede estadual que acontece por meio do Projeto Sala do Educador<sup>2</sup>.

O lócus desta pesquisa é a Escola Estadual Professor Milton Marques Curvo, que se tornou um CEJA a partir 2009, autorizado pelo Decreto nº 1.933 de 13 de maio de 2009, publicado no Diário Oficial de 13/05/09 (ver Anexo B). Esse centro educacional de Cáceres-MT teve que se adequar para seguir as propostas pedagógica e metodológica definidas para todos os CEJAs do estado de Mato Grosso, estabelecidas nas Regras de Organização Pedagógica<sup>3</sup> (ROPs), que contém as orientações de organização das horas atividades destinadas à formação dos professores.

A formação continuada, que a princípio ocorria apenas na Sala de Educador, passou a acontecer por área de conhecimento, sob a responsabilidade do Coordenador de Área<sup>4</sup> e orientação do Coordenador Pedagógico. Desse modo, o CEJA Prof. Milton Marques Curvo passou a organizar uma formação continuada diferenciada daquela que os profissionais estavam habituados, na busca de contemplar os temas voltados para as áreas de conhecimento, evidenciar as especificidades da EJA na consideração dos educandos como sujeitos detentores de uma riqueza de conhecimentos oriundos de suas vivências.

Nesse modelo de formação continuada para os professores da EJA, organizado especificamente para os CEJAs, o professor passa a ter seu tempo de hora atividade<sup>5</sup> organizado para a socialização da área e estudos em grupo.

Freire (1991, p.35) chama atenção para o bom uso do tempo na escola, afirmando que é “tempo para aquisição e produção de conhecimento, a formação permanente dos educadores,

---

<sup>2</sup> No Estado de MT a formação continuada dos profissionais da educação Básica da rede estadual se efetivava por meio do Projeto Sala do Professor/ Sala do Educador que teve início em 2004 a 2015.

<sup>3</sup> ROPs - Regras de Organização Pedagógica - organizadas pela SEDUC para normatizar/orientar a organização do trabalho pedagógico nos CEJAs.

<sup>4</sup> Coordenador de área nos CEJAs é responsável por organizar as atividades pedagógicas da área sob sua responsabilidade.

<sup>5</sup> Período destinado para a organização de atividades complementares da sala de aula como projeto e planejamento.

o estímulo a uma prática educativa crítica, provocadora da curiosidade, da pergunta, do risco intelectual”. E então definimos como nossa questão problematizadora: como a formação continuada por área de conhecimento tem contribuído para as práticas pedagógicas diferenciadas no CEJA Professor Milton Marques Curvo?

Parto do pressuposto que a formação teórica do professor é o alicerce para uma prática que visa melhorar a qualidade do ensino, uma vez que, por meio de trocas de conhecimentos, geram-se novas técnicas e formas de ensino aprendizagem. Deste modo, incentivar e aprimorar a relação existente entre a formação e a prática do professor em sala de aula, levando em consideração sempre seus saberes e experiências de educadores, torna-se primordial para a formação contínua.

Diante do exposto, tenho como objetivo geral analisar como os professores compreendem a formação continuada por área de conhecimento específica dos CEJAs, se tem contribuído, e como, para a prática profissional docente no que se refere às metodologias e práticas pedagógicas dos profissionais do CEJA Professor Milton Marques Curvo.

Compreendo que as experiências já vivenciadas juntamente com a formação continuada em serviço por área de conhecimento e o entendimento sobre a necessidade da teoria são essenciais para composição e inovação de práticas pedagógicas. Por conseguinte, considero de grande relevância a temática apresentada e desenvolvida por esta pesquisa, que, para ampliar as discussões sobre a formação continuada em serviço por área de conhecimento e suas concretas contribuições para as práticas pedagógicas desenvolvidas nas áreas de conhecimento, tem como objetivos específicos: (1) Estudar a EJA no Brasil, com foco na formação dos professores para essa modalidade; (2) Analisar documentos relativos à criação dos CEJAs e a implantação das Regras de Organização Pedagógica (ROP) em MT em 2008; (3) Descrever a proposta de Formação Continuada para professores de jovens e adultos, a partir da criação dos CEJAs em MT; (4) Identificar as relações entre a formação continuada prevista nas Regras de Organização Pedagógica e o Projeto Sala de Educador no CEJA Professor Milton Marques Curvo; e (5) Identificar quais as contribuições da formação continuada por área de conhecimento para o fazer pedagógico, planejamento por área, projetos e oficinas, na perspectiva dos professores.

A dissertação está estruturada em cinco seções, que compreendem desde as primeiras inquietações aos caminhos da pesquisa, contextualização e reflexões sobre a formação continuada dos professores da EJA, a temática em âmbito estadual, as análises dos dados coletados e até as considerações finais.

Nesta primeira seção, a seção introdutória, apresento minha trajetória pessoal e profissional e experiências enquanto profissional da educação da EJA e uma síntese do que pretendemos neste trabalho.

Na segunda seção, intitulada *Das inquietações aos caminhos da pesquisa*, são descritos os procedimentos metodológicos de investigação no que diz respeito aos métodos e técnicas de coleta e análise de dados, o lócus e os sujeitos da pesquisa, o balanço de produção realizado em busca da temática abordada na pesquisa, por meio do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento dos Profissionais do Ensino Superior (CAPES) e nos portais dos Fóruns e Seminários da EJA. Apresento o caminho percorrido para o desenvolvimento da investigação baseada em autores, como: Bogdan e Biklen (1994), Gamboa (2007), Gadotti (2012), Gatti (2011), Trivinões (2011), Gil (2002)

A terceira seção, intitulada *Breve histórico da formação continuada de educadores da EJA*, traz uma reflexão sobre os aspectos históricos da formação da EJA, buscando uma interlocução com estudiosos da área como Arroyo (2005;2006; 2010), Barreto (2011), Freire (1991; 2001; 2011), Haddad (2002), Soares (1999; 2002; 2006), entre outros.

Na quarta seção, *EJA e formação continuada em Mato Grosso*, perpasso pelas políticas de formação no âmbito nacional e, principalmente no estadual, e trago algumas análises da proposta de formação nos CEJAS, partindo dos lócus da pesquisa.

Na quinta seção, *Formação continuada por área de conhecimento: ampliação das oportunidades, uma experiência*, apresento a análise dos dados da pesquisa, realizada por meio de entrevistas e análise documental, buscando aproximação com uma perspectiva dialética e interpretativa da proposta de formação continuada em serviço por área de conhecimento (CHFP) no tocante a elucidar como a CHFP realizada no CEJA Prof. Milton Marques Curvo em Cáceres-MT vem contribuindo, ou não, para a melhoria do fazer pedagógico em sala de aula, numa relação entre teoria e prática.

E para concluir este trabalho trago o resultado das análises na tentativa de responder ao questionamento inicial, tecendo também considerações sobre a preocupante situação da EJA em MT no momento atual.

## 2 DAS INQUIETAÇÕES AOS CAMINHOS DA PESQUISA

Ressaltamos nesta seção e subseções o tipo de abordagem que fundamenta nossa pesquisa, os pressupostos teórico-epistemológicos, os aspectos metodológicos, descrevendo os instrumentos para coleta de dados, o local da investigação, a definição dos critérios utilizados para a escolha dos sujeitos desta pesquisa.

Trazemos também um balanço de produção realizado por meio do Banco de Dados da Capes, acompanhado de um breve apontamento do relatório do estado do conhecimento da formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos - EJA, disponível no site do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais<sup>6</sup> (INEP).

Muitos foram os diálogos e reflexões acerca da temática que nos levaram ao anseio de buscar as respostas para as indagações acerca da Formação continuada na Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista a relevância dessa modalidade de educação. Dessa forma, buscamos nos fundamentos teórico-epistemológicos que conduziram e consolidaram a abordagem utilizada, os procedimentos metodológicos essenciais para o encaminhamento da empiria, delineando os instrumentos para coleta de dados, estabelecendo critérios para a escolha dos sujeitos envolvidos na pesquisa, o processamento e a análise dos dados.

Na busca de respostas às nossas indagações acerca da temática Formação continuada de professores na Educação de Jovens e Adultos, concordamos com a afirmação de Santos (2010, p. 76) ao salientar que: “o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces”. Nesse sentido, não há apenas um conhecimento a ser versado por esta pesquisa, mas a possibilidade de muitos conhecimentos que perpassam pela Formação continuada, em especial aquele referente à Educação de Jovens e Adultos.

Esta pesquisa realizada no campo da educação, voltada essencialmente para as perspectivas dos sujeitos investigados, teve como uma das estratégias de investigação a entrevista semiestruturada e estudos de documentos relacionados a EJA em MT, especialmente a organização no CEJA Professor Milton Marques Curvo em Cáceres-MT, caracterizando-se como um estudo de caso. Assim, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e define-se como um Estudo de Caso, pois ao considerar que a organização diferenciada da formação continuada nos CEJAs é um acontecimento específico, buscamos no único CEJA da cidade de

---

<sup>6</sup> INEP- O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, realiza estudo, pesquisa e avaliações sobre o Sistema Educacional.

Cáceres - MT os sujeitos da pesquisa para evidenciar as principais mudanças (ou não) de suas práticas pedagógicas após a participação no tipo de formação contínua já especificada.

## 2.1 A trajetória metodológica da pesquisa

Pereira (1951, p. 13) explicita que “a compreensão da teoria se resolve muito mais como uma questão de método e de comportamento. Trata-se, portanto, muito mais da postura que assumimos diante do que nos cerca”. Compreendemos, a partir do autor, que teorizar “não se trata do ato intelectual em si só, isoladamente, mas da ação do homem como um todo, envolvido no mundo e na relação com o outro” (Idem p. 13).

Nesse contexto, compreender o que é a Educação voltada especificamente para os jovens e adultos deve necessariamente passar pela empiria, o contato com o outro nessa situação diferenciada, em que num grupo, envolve várias faixas etárias e conseqüentemente experiências variadas e que requer também posturas e formas variadas do profissional para tratar a educação numa relação dialética.

Gadotti (2012), ao referenciar Marx, destaca algumas concepções sobre pesquisa na perspectiva materialista dialética, salientando que esse tipo de investigação tem

[...] que apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida ?? realidade pesquisa, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori* (GADOTTI,2012, p.32).

Esse autor traz ainda a distinção de dois métodos formalmente explicitados por Marx, que são o *método de exposição* e o *método de pesquisa*. O primeiro, chamado de método de exposição, seria a “reconstituição, a síntese do objeto ou fenômeno estudado” (GADOTTI, 2012, p.33). Já o segundo, trata-se do método de pesquisa, “é uma ‘apropriação em ‘pormenor’ da realidade estudada: é a *análise* que colocará em evidencia as relações internas, cada elemento em si” (GADOTTI,2012, p.32) [grifo do autor]. E neste pretendemos nos pautar.

Portanto, a dialética, segundo Gadotti, ao contrário da metafísica, é problematizadora, contestadora, exigindo do pesquisador o reexame teórico constante e a crítica da prática. Ele salienta ainda que

[...] o que leva a definir o ponto de vista do caráter da ciência que produzimos é a opção de classe. Mesmo assim, essa opção não oferece nenhuma garantia de que estamos no caminho certo: **o pesquisador deverá manter, por isso, uma crítica e uma autocrítica constante, uma dúvida levada à suspeita, e a humildade, de que**

**tanto nos fala Paulo Freire, para reconhecer cotidianamente as limitações do pensamento e da teoria** (GADOTTI, 2012, p.40) [grifo nosso].

Nessa direção entendemos que a função da pesquisa como o da própria dialética, é se opor ao dogmatismo, ao reducionismo, por conseguinte é sempre estar aberta, inacabada, superando-se constantemente.

Para Gamboa (2007, p. 41) “o conhecimento é o resultado da relação entre um sujeito cognoscente e um objeto a ser conhecido”. Dessa forma, a produção do conhecimento na investigação possibilita “não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático, ou elaboramos respostas organizadas e pertinentes para questões científicas, mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria conhecimento e uma filosofia” (GAMBOA, 2007, p.46).

Ainda no tocante ao método científico, Gatti (2011, p.43) pondera que o “método não é algo abstrato, é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo”. O método não traça um percurso fixo, ele passa a ser uma referência. Como diz a autora, é construído por meio da prática, no aprendizado da tessitura da pesquisa. O método, nesta sequência, está sempre em constituição e não se restringe à questão de rotina de passos e etapas, de resultados, mas de vivência de um problema. Entretanto, conhecimento científico implica na definição ou escolha de métodos que melhor possam se adequar para o desenvolvimento da pesquisa.

Para realizar este estudo recorreremos à abordagem qualitativa, definida por Bogdan e Biklen (1994, p. 16) como “um termo genérico que agrupa estratégias de investigação que partilham de determinadas características: ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”.

Para definir mais claramente e refletir sobre os pontos comuns da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 47) elencaram cinco características basilares das pesquisas qualitativas:

1ª) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento - chave; 2ª) a pesquisa qualitativa é descritiva; 3ª) os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4ª) os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5ª) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

É com base nessas características que definimos a nossa pesquisa. E segundo Trivinõs (2011, p. 133) “entre os tipos de pesquisa qualitativa característicos, talvez o Estudo de Caso seja um dos mais relevantes”.

Ao buscar entender a formação continuada realizada com o Carga Horária de Formação de Professores no CEJA prof. Milton Marques Curvo, buscamos estabelecer relações entre diversos fatores para melhor compreender como se dá o processo de formação de professores na EJA, na perspectiva dos educadores.

Merriam (1988, apud Bogdan e Biklen, 1994, p. 89) afirma que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. No caso deste estudo temos como lócus da pesquisa um CEJA da Escola Estadual Milton Marques Curvo, que é o único na cidade de Cáceres e onde ocorre especificamente a formação continuada por área de conhecimento, já organizada de forma a buscar atender as especificidades da modalidade EJA.

Nesta direção, Lüdke e André (1986, p. 18) apontam que os estudos de caso têm sete características que devem ser observadas pelo pesquisador, uma vez que este tipo de pesquisa, segundo essas autoras: (1) Visa à descoberta e, mesmo que o pesquisador parta de pressupostos teóricos, novos elementos emergem no “desenrolar” da pesquisa; (2) Enfatiza a “interpretação em contexto”; (3) Busca retratar a realidade de forma completa e profunda; (4) Usa uma variedade de fontes de informação, a fim de cruzar informações, confirmar ou rejeitar informações; (5) Revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas; (6) Procura representar os diferentes e contraditórios pontos de vistas de uma determinada situação; e (7) Utiliza uma linguagem mais acessível que os outros relatórios de pesquisa.

E ainda com base nessas autoras, os estudos de Caso passam por quatro fases: (1<sup>a</sup>). Aberta ou exploratória: estabelece os contatos iniciais da pesquisa; (2<sup>a</sup>) Delimitação do estudo; (3<sup>a</sup>) Coleta de Dados: levantamentos e organização das informações; (4<sup>a</sup>) Análise e interpretação: disponibilização dos registros de observação e análises realizadas.

Nesse sentido, é interessante salientar que as pesquisas qualitativas não admitem visões isoladas, parceladas, estanques, mas os caminhos tomados se desenvolvem “em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a coleta de dados num instante deixa de ser tal e é Análise de dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações” (TRIVIÑOS, 2011, p. 137).

Isso evidencia como é importante a escolha dos instrumentos para a coleta de dados para subsidiar uma pesquisa, e é nessa perspectiva que organizamos tais instrumentos, que apresentamos na próxima seção.

### 2.1.1 Os instrumentos de coleta de dados

Retomando a importância que é a escolha dos instrumentos de coleta de dados para que a pesquisa seja desenvolvida com o rigor necessário, ressaltamos o que disse Triviños (2011, p. 137), que tanto a coleta de dados, quanto sua análise “são tão vitais na pesquisa qualitativa, talvez mais que na investigação tradicional, pela implicância nelas do investigador, que precisam de enfoques aprofundados, tendo presente, porém, o que acabamos de ressaltar: seu processo unitário, integral”. Ou seja, é na interação dinâmica, como disse o autor, que a coleta se torna análise pelas informações obtidas transformando-se em unidade, integralidade. E considerando a relevância dos instrumentos para alcançar os objetivos da pesquisa, utilizamos para a coleta de dados a análise documental e a entrevista semiestruturada, procurando seguir a dinâmica expressa por Triviños (2011), que na pesquisa qualitativa não se admite as visões isoladas, ou parceladas, ou mesmo estanques. Deve-se desenvolver essas interações dinâmicas, retroalimentação e reformulação constantes, para que com a coleta de dados no espaço empírico possamos captar as novas informações.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: (1) a princípio, por leituras da área de formação continuada e formação continuada na EJA, levantamento das produções sobre a temática em estudo e em seguida, análise de documentos, dentre eles, os pareceres orientativos do Sala do Educador, marcos teóricos legislativos em âmbito Nacional e Estadual tais como Diretrizes Curriculares e Políticas de Formação dos Profissionais da Educação Básica Nacional (DCNEB) e de MT referente à EJA e a ROP, específica da EJA; (2) numa segunda etapa, utilizamos a técnica de entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa; e posteriormente (3) organização e análise dos dados obtidos nas duas primeiras etapas.

Quanto à análise documental, utilizada como um dos instrumentos, Ludke e André (1986, p. 38) dizem que ela “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Considerando a necessidade do embasamento teórico para a constituição da história da EJA, bem como a utilização de produções e documentos, que orientam essa modalidade educacional, a análise documental constituiu-se uma forma de coleta de dados.

Segundo Gil (2002, p. 46) “há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados”, reforçando que a análise dos documentos apresenta dados de extrema relevância à pesquisa, e que podem ser consultados a todo momento que se fizer necessário, para elucidar algumas dúvidas e respostas a novas indagações.

Na segunda etapa da pesquisa, para a coleta dos dados de campo, realizamos entrevistas semiestruturadas, entendidas por Triviños (2011, p. 146) como

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

A utilização da entrevista buscou identificar os elementos substanciais da formação continuada em serviço de professores e as práticas educativas efetivamente desenvolvidas no espaço escolar para garantia de uma qualidade de ensino. Para Ludke e André (1986, p. 34) “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

O procedimento da entrevista semiestruturada ocorreu individualmente com os sujeitos da pesquisa, utilizando-se um gravador e, posteriormente a transcrição das falas dos sujeitos, após a aprovação dos procedimentos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade.

Por fim, foi realizada a análise dos dados da pesquisa obtidos por meio da análise documental e das entrevistas semiestruturadas, procurando seguir uma sequência lógica como orientam Ludke e André (1986, p. 45):

[...] num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-os em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Após a coleta dos dados foram retiradas as informações mais relevantes para pesquisa dos documentos utilizados sobre o histórico da EJA no Brasil e em MT, no tange a Formação Continuada, como se deu a criação dos CEJAs, a formação continuada específica dos CEJAs e nas entrevistas foram destacados os pontos mais relevantes citados nas entrevistas para organização e análise em duas categorias: formação continuada e formação continuada por área de conhecimento, para assim a responder ao objetivo da pesquisa.

Os dados levantados por meio das entrevistas semiestruturadas foram analisados e realizou-se a interpretação, juntamente com os resultados dos documentos organizados, que são apresentados na seção cinco (5) desta dissertação.

## 2.2 Lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada no CEJA *Professor Milton Marques Curvo*, que está localizado à Rua Bolívia nº 20, no centro da cidade de Cáceres-MT. Este Centro de Educação tem uma história de trinta e seis (36) anos de atendimento na modalidade EJA, oferecendo o Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), nos períodos matutino, vespertino e noturno.

No período noturno, oferta aulas na sede e também nas salas anexas, que estão localizadas em diversos bairros da cidade, nas seguintes escolas: (a) Escola Estadual Natalino Ferreira Mendes; (b) Escola Estadual Ana Maria das Graças Noronha; (c) Escola Municipal Isabel Campos; e (d) Escola Municipal Santos Dumont. E na sede se desenvolve um trabalho abrangente, totalmente voltado para alunos jovens e adultos que não concluíram o ensino básico em tempo ideal: são donas de casa, empregadas domésticas, trabalhadores do campo, desempregados, pedreiros, pintores, mecânicos, frentistas, funcionários de supermercados, militares do exército, trabalhadores do comércio em geral e jovens em defasagem idade/série/ano.

O ingresso de jovens em defasagem idade/série/ano, entre a faixa etária de 15 a 24 anos, é crescente na Educação de Jovens e Adultos, oriundos de escolas municipais e estaduais. No CEJA este fenômeno pôde ser evidenciado nos estudos de Santos (2013, p. 121):

O total geral de alunos jovens na escola, em 2012 compreendendo a idade de 15 a 24 anos, é de 51,71%, sendo que o período diurno perfaz um total de 27,80% e o noturno um total de 72,19%. Apesar de um menor número das matricula em 2013 notamos uma elevação no percentual geral de alunos matriculados na faixa etária de 15 a 24 anos no CEJA, passando de 51,64%, em 2012 para 59,84%, sendo deste total 55,59% no período diurno (matutino e vespertino), que em 2012 constava com 27,80% já no período noturno, que em 2012 contava com 72,19% de alunos jovens matriculados, passou para 59,65% .

Este fenômeno evidenciado nos anos de 2012 e 2013 no CEJA Professor Milton Marques Curvo pela pesquisadora é um processo que vêm ocorrendo ainda este ano de 2017 de forma expressiva, assim, rejuvenescendo a cada ano os educandos que compõem a EJA, fato este deve ser levado em consideração na formação continuada, nos planejamentos e práticas pedagógicas dos educadores.

A instituição de ensino chamada Professor Milton Marques Curvo foi criada em 1981, a princípio para atender às políticas educacionais nacionais para jovens e adultos, através do Decreto Estadual nº 1146 de 1981, publicado no Diário Oficial do Estado de MT em 20/06/1980, com a denominação Centro de Ensino Supletivo (CES) Prof. Milton Marques Curvo, onde ofertava exames supletivos e cursos para conclusão do ensino de 1º grau (atual

ensino fundamental) e o 2º grau (atual ensino médio). Nesse período também ofertou exames de alguns cursos profissionalizantes, entre eles, o de assistente e técnico em enfermagem, cursos modulares organizados por meio do *Projeto Logos II*, um tipo de ensino modular e semipresencial que habilitava em nível magistério, ofertado para professores leigos de I a IV séries, que atuavam nas zonas rural e urbana. Desde sua criação, esta instituição de ensino passou por inúmeras mudanças na forma de organização do trabalho pedagógico para a oferta da modalidade EJA, até se tornar um CEJA, como atualmente é instituído.

A Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de MT (SEDUC/MT) criou os CEJAs no Estado de MT em 2008. Assim, no ano seguinte, a Escola Estadual Prof. Milton Marques Curvo tornou-se um CEJA, autorizado pelo Decreto nº 1.933/2009 (Anexo B), publicado no Diário Oficial de 13/05/09. Desde a sua redefinição como CEJA, este centro é organizado por meio de ROP<sup>7</sup>, tornando-se a única instituição no município de Cáceres-MT que possui nas dez (10) horas atividades da carga horária dos professores, sete (7) horas voltadas para a formação continuada em serviço e organizada por área de conhecimento.

Essa organização contempla reunião por área de conhecimento, estudo em grupo, planejamentos de oficinas e aulas culturais e reunião pedagógica. E as três (3) horas restantes das horas atividades são destinadas para o Projeto Sala do Educador, no qual se reúnem todos profissionais da educação do Centro para formação continuada. Essa carga horária de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos, conforme já apresentada, é denominada CHFP. É importante ressaltar que apenas a formação por área de conhecimento é o objeto da nossa pesquisa.

No ano de 2016, o CEJA Prof. Milton Marques Curvo atendeu uma média 1.500 alunos nos seus três períodos, com as ofertas de forma presencial e do exame supletivo, que é *on line*, no laboratório de informática da instituição, agendado por meio do *site* da SEDUC/MT. Atualmente, a instituição possui um espaço físico que comporta: um (1) laboratório de informática, oito (8) salas de aula, uma (1) biblioteca, um (1) refeitório, uma (1) secretaria, uma (1) sala para os profissionais da Educação, uma (1) copa e uma (1) cozinha.

O laboratório de informática é organizado para atendimento do Exame Supletivo *on line*, para as aulas dos professores, para as pesquisas dos alunos e para o desenvolvimento de projetos. As atividades de pesquisa dos alunos na sala de informática são acompanhadas pelos professores, que solicitam o espaço para realizá-las.

---

<sup>7</sup> ROP- Regras de Organização Pedagógica, são organizadas anualmente e vão direcionar as ações pedagógicas e administrativas dos CEJAs.

### 2.2.1 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos que participaram da pesquisa passaram por três critérios de escolha: (1º). Deveriam ser necessariamente profissionais com mais de três anos de atuação nos cargos de professor (a), coordenador (a) e gestor (a) no CEJA Professor Milton Marques Curvo, a fim de garantir que tivessem certo tempo de experiência na EJA; (2º). Os profissionais deveriam já ter participado de Formação continuada, conforme institucionalmente proposto, a fim de garantir que tivessem certa experiência com formação continuada (2º) Os profissionais deveriam já ter participado de uma Formação continuada por área de conhecimento, conforme proposto na ROP, indicando experiência com a formação específica para EJA; (3º) E ainda, no universo de professores da instituição lócus da pesquisa, utilizamos o terceiro critério para excluir da participação na entrevista daqueles que não participavam dos grupos de estudos da formação continuada CHFP.

O quantitativo dos sujeitos participantes dessa pesquisa corresponde a três (3) coordenadores, sendo um (1) de cada área de conhecimento: (a) Ciências da Natureza, (b) Ciências Humanas e (c) Linguagens; um (1) coordenador pedagógico geral da escola; um (1) diretor; e nove (9) professores, sendo três de cada área de conhecimento; totalizando assim quatorze (14) sujeitos. Com o objetivo de não identificar os sujeitos da pesquisa, foram atribuídos nomes fictícios aos sujeitos participantes da pesquisa, nomes de aves que compõem a fauna do pantanal mato-grossense, constituídos conforme o Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1 - Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa**

NOME FICTÍCIO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	SEXO	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO NA EJA
Aracuã	Licenciatura Letras	F	10	10
Arara-azul	Licenciatura Letras	F	18	17
Arara vermelha	Licenciatura História	F	17	17
Asa branca	Licenciatura Geografia	F	20	17
Beija-flor	Licenciatura Ciências Biológicas	F	16	15
Bem-te-vi	Licenciatura Matemática	M	24	22
Curicaca	Licenciatura Letras	F	09	09
Ema	Licenciatura Letras	F	06	06
Garça-branca	Licenciatura História	F	26	21
Garça-vaqueira	Licenciatura Letras	F	28	21
Gavião-carijó	Licenciatura Matemática	M	26	26
Maria-faceira	Licenciatura Ciências Biológicas	F	17	17
Seriema	Licenciatura História	F	15	11
Tuiuiú	Licenciatura Geografia	M	20	20

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2017.

O quadro 1 traz a Formação Acadêmica dos sujeitos participantes, sexo, tempo de docência e tempo de trabalho na EJA, podemos observar as diversas formações acadêmicas dos entrevistados, sendo: na área de Linguagens todos com formação em Letras, na área de Ciências Humanas em Geografia e História e nas Ciências da Natureza em Matemática e Ciências Biológicas. Dentre os entrevistados a maioria é do sexo feminino, quanto ao tempo de docência e tempo na EJA, na sua maioria os participantes já iniciaram sua carreira docente atuando como professores na Educação de Jovens e Adultos.

**Quadro 2 - Situação funcional e função dos sujeitos participantes da pesquisa**

NOME FICTÍCIO	SITUAÇÃO FUNCIONAL	FUNÇÃO NA ESCOLA
Aracuã	Contratada	Coordenadora da área de Linguagens
Arara-azul	Efetiva	Professora da área de Linguagens
Arara-vermelha	Contratada	Professora da área de Ciências Humanas
Asa- branca	Efetiva	Professora da área de Ciências Humanas
Beija-flor	Contratada	Professora da área de Ciências da Natureza
Bem-te-vi	Contratado	Professor da área de Ciências da Natureza
Curicaca	Contratada	Professora da área de Linguagens
Ema	Contratada	Professora da área de Linguagens
Garça-branca	Efetiva	Diretora
Garça-vaqueira	Efetiva	Coordenadora Pedagógica
Gavião-carijó	Efetivo	Professor da área de Ciências da Natureza
Maria-faceira	Efetiva	Coordenadora da área de Ciências da Natureza
Seriema	Contratada	Coordenadora da área de Ciências Humanas
Tuiuiú	Efetivo	Professor da área de Ciências Humanas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2017.

O quadro 2 mostra-nos o grande quantitativo de professores contratados que atua na EJA, porém sem muita rotatividade conforme demonstrado no quadro 1, e traz também a função que cada entrevistado desempenha no CEJA Professor Milton Marques Curvo.

**Quadro 3 - Datas e horários das entrevistas com os sujeitos da pesquisa**

Nº	SUJEITO PARTICIPANTE	DATA	HORÁRIO
1.	Aracuaã	10/07/2017	16:10h
2.	Arara-azul	12/07/2017	13:40h
3.	Arara-vermelha	11/07/2017	13:20h
4.	Asa - branca	03/08/2017	19:30h
5.	Beija-flor	08/08/2017	17:15h
6.	Bem-te-vi	24/07/2017	14:00h
7.	Curicaca	28/07/2017	08:00h
8.	Ema	21/08/2017	09:50h
9.	Garça-branca	10/10/2017	16:30h
10.	Garça-vaqueira	22/08/2017	20:00h
11.	Gavião-carijó	18/08/2017	15:00h
12.	Maria-faceira	29/08/2017	13:30h
13.	Seriema	12/09/2017	07:30h
14.	Tuiuiú	27/07/2017	08:00h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2017.

Conforme o quadro 3, as entrevistas foram organizadas de modo a não intervir nas atividades dos participantes na unidade escolar, portanto foram realizadas fora de seu horário de trabalho, porém, na própria sede do CEJA Prof. Milton Marques Curvo, com horários pré-estabelecidos com os envolvidos no processo e garantindo a rotina dos entrevistados.

Essa forma de organização das entrevistas, principalmente no próprio local e em horário específico para cada sujeito possibilitou que as entrevistas ocorressem sem interferências e com naturalidade, para que os dados fossem bem coletados pela pesquisadora. Após a realização de todas as entrevistas, as respostas e depoimentos foram transcritos e organizados, a fim de buscar estabelecer relações, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

Ainda para complementar a etapa de fundamentação teórica e coleta de dados, realizamos um balanço de produção para verificar os trabalhos de pesquisa já realizadas com essa temática, a formação continuada na EJA, que é apresentado na seção a seguir.

### **2.3 O balanço de produção**

Nesta subseção apresentamos o resultado do balanço de produção, referente às pesquisas encontradas no banco de dados da CAPES, realizado com o objetivo de mapear as produções já realizadas num período temporal de 2012 a 2016 e que trouxe relevantes contribuições ao desenvolvimento desta pesquisa.

Optamos por construir esse levantamento das produções, no intuito de encontrar dissertações e teses que tratassem sobre a formação continuada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que pudessem contribuir com o nosso trabalho.

Na busca da interlocução com pesquisas já realizadas no âmbito da formação continuada de professores da educação básica que atuam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, o balanço proporcionou levantar os estudos realizados, evidenciando a formação em exercício e suas contribuições nas práticas pedagógicas. Neste sentido, ao analisar os resumos de dissertações e teses contidas no Banco digital no portal da CAPES, disponível pelo site [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br), fizemos a opção por trabalhos realizados num período de 05 anos, compreendido entre os anos de 2012 e 2016, para evidenciar os estudos mais recentes sobre a EJA.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizamos de descritores, descritor é um termo que Megid Neto e Carvalho (1992 *apud* Fracalanza, 2016, p. 3) conceituam como “empregado para indicar os aspectos a serem observados na classificação e descrição do conjunto de pesquisa selecionadas (teses e dissertações, artigos, etc.) bem como na análise de suas características e tendências”. Para esses autores, existem outras denominações distintas, como indicador, categoria, item, que representam algo semelhante ao termo descritor, mas que neste balanço será assim referido.

Nesse sentido, utilizamos três descritores, sendo eles: (1) Formação Continuada de professores; (2) Formação continuada de professores da EJA; (3) Formação de professores da EJA.

Diante dos levantamentos realizados, apresentamos um cenário do campo da produção de conhecimento científico na área de estudo, que vieram ao encontro dos nossos anseios, que são as teses e dissertações, referentes aos anos de 2012 a 2016, filtradas na *Área de Conhecimento: Educação de Adultos*.

No Quadro 4 a seguir, é possível visualizar a organização do levantamento das produções no balanço.

**Quadro 4 - Número de trabalhos selecionados inicialmente sobre a EJA com os descritores**

DESCRITORES	RESUMOS ENCONTRADOS FILTRO ANO - 2012 A 2016	NÚMERO DE RESUMOS SOBRE A EJA
Formação Continuada de Professores	954	06
Formação Continuada de Professores da EJA	03	02
Formação de Professores da EJA	06	02
<b>Total</b>	<b>963</b>	<b>10</b>

Fonte: Elaborado pela autora, conforme dados da CAPES, 2017.

O Quadro 4 apresenta o quantitativo das produções de Pós-Graduação *Stricto Sensu* sobre a formação continuada de professores na educação em geral e na EJA. Na primeira coluna temos os descritores usados, a segunda coluna traz o total de resumos encontrados no período temporal estabelecido e a terceira coluna o número de produções que fazem nos seus resumos referências sobre a EJA, conforme o filtro *Área de Conhecimento: Educação de Adultos*.

De acordo com o levantamento das produções, ao utilizarmos o descritor 1: *Formação Continuada de Professor*, encontramos um número expressivo de teses e dissertações, sendo um quantitativo de 954 produções. Como ficaria inviável fazer a análise deste universo de pesquisas, utilizamos a opção de filtro, *Área de Conhecimento: Educação de Adultos* e encontramos apenas dissertações, num total de seis (6), inicialmente.

Com o descritor 2: *Formação Continuada de Professores da EJA*, fizemos a busca e obtivemos um quantitativo de três (3) produções entre teses ou dissertações. Na realização da leitura de seus resumos, selecionamos duas (2) dissertações que vinham ao encontro dos nossos objetivos.

E com o descritor 3: *Formação de Professores da EJA*, localizamos seis (6) produções entre teses e dissertações, foram obtidas três (3) dissertações que tratavam da formação na EJA.

O cenário que se apresenta então é de novecentos e sessenta e três (963) produções que dizem respeito a formação de professores, um número bastante expressivo, ainda por considerar que é resultado de apenas um banco de dados. Porém, desse montante, por meio de filtragem e leitura de resumos com objetivo de selecionar as produções específicas da formação de professores na EJA, foram selecionadas apenas dez (10) produções, quando somados os resultados dos três descritores. Porém, ao final, uma das produções se repetiu nos resultados dos descritores 1 e 3, então retirou-se uma produção do descritor 1, ficando a seleção final de nove (9) produções, organizadas da seguinte forma:

- Descritor 01: *Formação continuada de professores* - selecionadas cinco (5) dissertações produzidas que contribuíram com a nossa pesquisa, demonstradas no quadro 5 a seguir.

**Quadro 5 - Demonstrativo de produções de maiores relevâncias do descritor 1**

ANO	IES	DISSERTAÇÃO	AUTOR(A)	INSTRUM. DE COL. DE DADOS	REFER. TEÓRICAS
2015	UFPB	Políticas públicas de formação continuada dos professores do ensino médio: um estudo da rede estadual de Pernambuco'	Angélica de Cássia Gomes Marcelino	Análise documental, Entrevista	Dourado, Freitas, Freire
2015	UNEB	A dor e a delícia de tornar-se... Professor da EJA: narrativas de si na construção formativa de educadores do juvenil do município de Catu-BA	Margareth da Conceição Almeida de Araújo	Questionários Abertos e fechados e memorial autobiográfico	Dourado, Di Pierro, Freitas, Freire
2015	UNEB	Itinerâncias na formação continuada de professores do proeja FIC: um espaço de proposições'	Neyla Reis Dos Santos Silva	Questionários, grupo focal, Observação participante	Freire, Nóvoa, Tardif, Pimenta, Ghedin
2015	UNEB	Formação de professores/as: uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire	Taissa Santos de Lima	Análise documental, entrevistas, questionários e cartas pedagógicas	Freire, Freitas, Gatti
2015	UNEB	A articulação de uma proposta de formação de professores (as) a partir do diálogo com os sujeitos da educação de jovens e adultos no município de Bom Jesus da Lapa-BA	Junio Batista Custódio	Observação e entrevista	Veiga, Tardif, Barcelos, Romão, Thiollent

Fonte : Elaborado pela autora, a partir dos dados CAPES-2017

- Descritor 02: *Formação continuada de professores da EJA* - foram localizadas duas dissertações de mestrado após a leitura dos resumos, metodologias utilizadas e teóricos abordados, produções essas demonstradas no quadro 6 a seguir.

**Quadro 6 - Demonstrativo de produções de maiores relevâncias do descritor 2**

ANO	IES	DISSERTAÇÃO	AUTOR(A)	INSTRUM. DE COL. DE DADOS	REFER. TEÓRICAS
2013	UFOP	Por um projeto de EJA para Divinópolis/MG: memórias de professores e formação em esferas (também) políticas	Raquel Silveira Martins	Análise documental, Entrevista	Cury, Di Pierro, Freitas, Gatti
2016	UNEB	“RITUAIS” das práticas docentes na EJA nas narrativas da professora JUSSARA: elementos para pensar a formação continuada	Cinara Barbosa de Oliveira Morais	Memorial formativo, entrevista-narrativa, diário de registros e narrativas imagéticas	Freire, Nóvoa, Tardif, Pimenta, Dourado

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados CAPES-2017

- **Descritor 3: Formação de professores da EJA** - por meio do qual encontramos duas pesquisas de mestrado que se aproximam da nossa temática, demonstradas no quadro 7, a seguir.

**Quadro 7 - Demonstrativo de produções de maior relevância do descritor 3**

ANO	IES	DISSERTAÇÃO	AUTOR(A)	INSTRUM. DE COL. DE DADOS	REFER. TEÓRICAS
2016	UNEB	Diálogos formativos com os/as professores/as da EJA e os pressupostos teóricos metodológicos Freirianos	Juarez da Silva Paz	Análise documental, Entrevista	Freire
2015	UNEB	A formação dos professores da EJA na perspectiva dos textos visuais	Gislene Maria Mota dos Santos	Análise documental, Questionário	Orlandi, Fiorin, Zanon

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados CAPES-2017

Das selecionadas, não houve a seleção de tese de doutorado, pois todas publicações referiam-se à dissertações de mestrado, e delas foram analisadas as abordagens teórico-metodológicas, buscando informações relevantes que viessem ao encontro dos objetivos e do tema central de nosso estudo. As referências também apontadas nessas produções são importantes para conhecer as publicações referentes ao tema.

No quadro a seguir, apresentamos o número das produções selecionadas e organizadas no período temporal adotado e o curso das pós-graduação no que se refere ao mestrados.

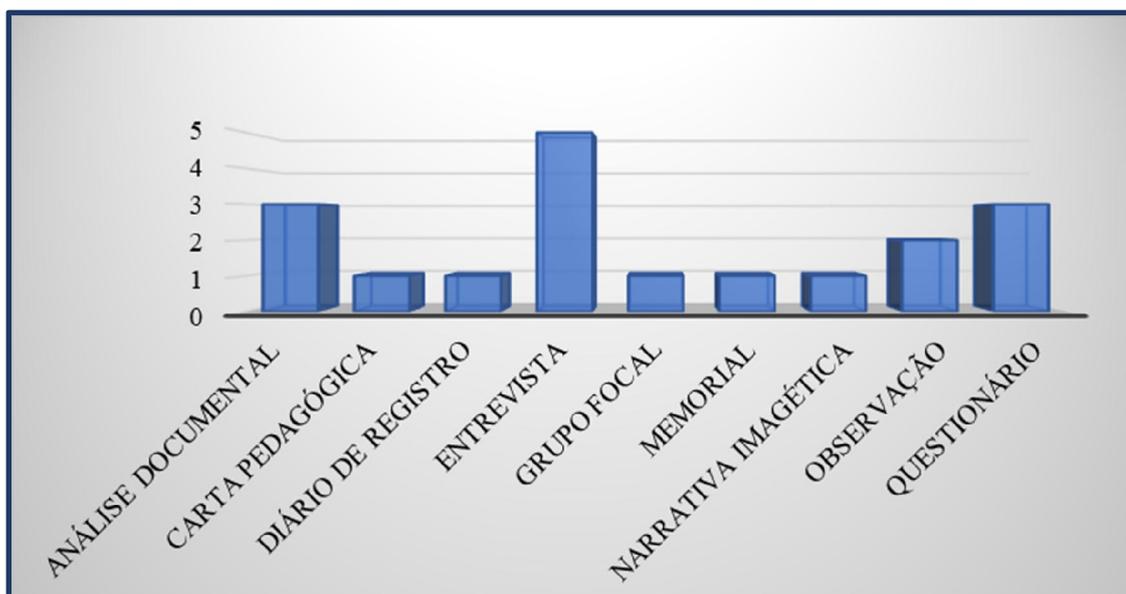
**Quadro 8 - Resultado do balanço de produção a cada ano do período temporal**

ANO	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES
2012	0
2013	1
2014	0
2015	6
2016	2

Fonte: Elaborado pela autora, conforme dados da CAPES, 2017.

O Quadro 4 evidencia que, apesar dos retornos gerais de cada descritor apresentam-se teses e dissertações, com os filtros dados pela própria opção do site da CAPES e pela leitura dos resumos, foram selecionadas apenas dissertações que tratavam especificadamente da formação de professores na EJA. É importante destacar que em relação aos anos de 2012 e 2014, não foi localizado nenhum trabalho referente ao tema em questão, o que demonstra a pequena quantidade de estudos sobre o tema.

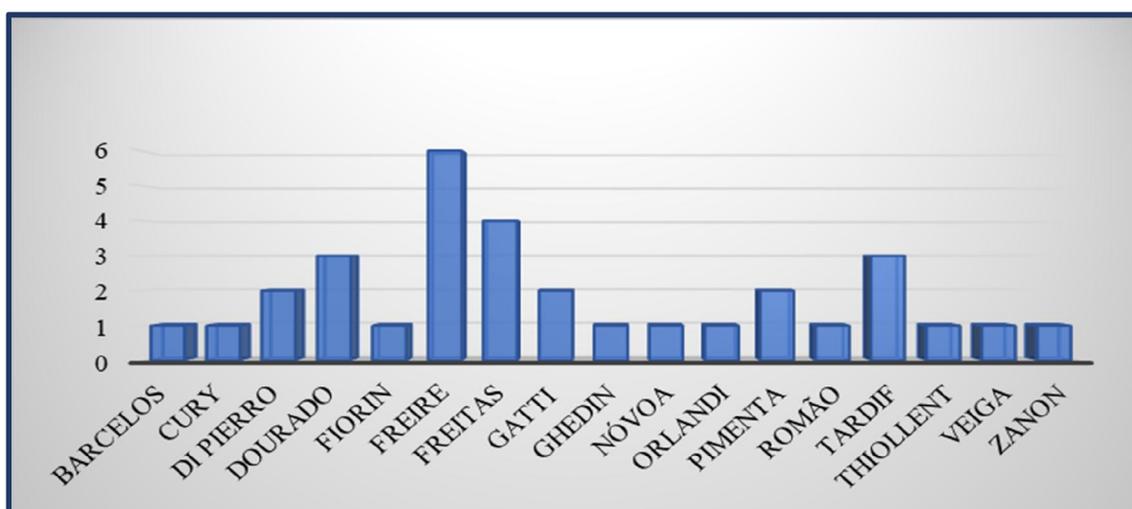
**Gráfico 1 - Instrumentos utilizados nas dissertações selecionadas de 2012-2016**



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados CAPES-2017.

Nas leituras dos resumos das dissertações selecionadas, observamos que, em todas elas, as metodologias utilizadas foram de abordagem qualitativa. E, o universo dos instrumentos de coletas de dados nessas dissertações é composto por: análise documental, carta pedagógica, diário de registros, entrevista, grupo focal, memorial, narrativa imagética, observação e questionário. Como evidenciado no Gráfico 1, a entrevista foi o tipo de instrumento de coleta de dados mais utilizado no período temporal de 2012-2016 com essa temática.

**Gráfico 1 - Autores mais citados nas pesquisas selecionadas**



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados CAPES-2017

No Gráfico 2 apresentamos os autores mais utilizados nas pesquisas selecionadas, sendo eles Barcelos, Cury, Di Pierro, Dourado, Fiorin, Freire, Freitas, Gatti, Ghedin, Nóvoa, Orlandi, Pimenta, Romão, Tardif, Thiollent Veiga e Zanon e a quantidade de referências nas produções selecionadas no balanço de produção.

Entre os mais citados encontram-se Freire que aparece em 66% das produções, seguido de Freitas que aparece em 44,44% das produções e Dourado e Tardif que aparecem em 33,33% das produções selecionadas, reforçando que foram 5 (cinco) dissertações selecionadas e analisadas.

A pesquisa de Gomes (2015), intitulada *Políticas públicas de formação continuada dos professores do ensino médio: um estudo da rede estadual de Pernambuco*, busca discutir como as políticas públicas contribuem para uma educação emancipatória de acordo com as concepções de Paulo Freire. A contribuição com a nossa pesquisa é a sua discussão da temática Formação continuada, enquanto política pública em nível estadual, trazendo várias reflexões que podem auxiliar as discussões acerca do nosso objeto de pesquisa.

A dissertação de Araújo (2015) intitulada *A dor e a delícia de tornar-se professor da EJA: narrativas de si na construção formativa de educadores do juvenil do município de Catubá*, analisa por quais processos formativos passaram os professores da EJA para atuar no contexto do Tempo Formativo Juvenil e quais as contribuições desses processos formativos aos professores que estiveram nessa modalidade, a partir dos desafios da atualidade com a presença significativa do juvenil nas classes da EJA. Perpassando pela pedagogia emancipatória e libertadora de Paulo Freire, os resultados dessa pesquisa indicam que, a partir dos memoriais de vidas, pessoais e profissionais dos professores colaboradores, as marcas das suas vivências singulares, criativas, fizeram com que tornassem o saber-fazer na educação uma experiência melhor e mais qualificada; entretanto, a pesquisadora afirma que precisa ainda de partilhas maiores para que os conhecimentos se traduzam, reconfigurem nas práticas de sala de aula, repercutam na vida dos seus estudantes e os transformem em pessoas mais críticas e ampliem sua autonomia, evidenciando que a troca de experiências nas reuniões formativas são importantes para o crescimento e o conhecimento.

A pesquisa de Silva (2015) intitulada *Itinerâncias na Formação Continuada de professores do PROEJA FIC: um espaço de proposições*, é uma pesquisa qualitativa, acerca da formação continuada docente realizada em um curso de aperfeiçoamento para os docentes, técnicos e gestores. Objetivou compreender os sentidos e significados atribuídos à formação continuada realizada no curso de aperfeiçoamento a partir das falas, das vivências e das reflexões de todos os envolvidos e a repercussão nas práticas pedagógicas. Essa investigação

nos chama a atenção e contribui com a nossa pesquisa, pois na sua conclusão faz um chamamento para o repensar sobre a prática pedagógica com coletividade e cooperação, seguindo o princípio da dialogicidade como prática de formação, utilizando como referencial teórico acerca da formação continuada e perspectiva do professor como crítico, os autores com os quais também dialogamos: Freire e Nóvoa.

Na pesquisa desenvolvida por Lima (2015), intitulada *Formação de professores/as: uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire*, a pesquisadora, assim como nós, usou como recursos metodológicos a análise documental e a entrevista. Sua pesquisa objetiva compreender como se desenvolve a formação continuada nas escolas municipais de João Pessoa - PB, fundamentada na formação permanente em Paulo Freire. Essa é uma formação continuada específica para as escolas municipais de João Pessoa, e sua discussão e conclusão contribuíram com a nossa pesquisa por se tratar também de uma formação específica para os CEJAs.

A dissertação de Custódio (2015) intitulada *A articulação de uma proposta de formação de professores (as) a partir do diálogo com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no município de Bom Jesus da Lapa-BA*, tem como objetivo central compreender uma formação continuada que se dá a partir dos diálogos com os sujeitos da EJA, buscando apontar possibilidades de constituição de políticas públicas e construção de metodologias que fortaleçam a EJA e a permanência dos educandos. Acreditamos que este trabalho trouxe algumas contribuições para analisarmos a formação continuada para os professores da EJA procurando como eixo central o educando e a melhoria constante no planejamento do processo pedagógico.

Os estudos de Martins (2013) *Por um projeto de EJA para Divinópolis/MG: Memórias de professores e formação em esferas (também) políticas*, buscam trazer através de narrativas históricas a importância do Projeto de EJA desenvolvido no município de Divinópolis/MG, por meio da narrativa de participantes do projeto como professores e técnicos. Esse trabalho pode trazer dados relevantes a nossa pesquisa para compreender o processo histórico da EJA no Brasil.

A dissertação de Moraes (2016), *“Rituais” das práticas docentes nas narrativas da professora Jussara: elementos para pensar a formação continuada* contempla as narrativas - formativas de uma professora, problematizando como suas práticas constituem elementos para a formação continuada de professores da EJA. Esta discussão nos leva a refletir como o professor se vê dentro da formação continuada e nos faz ver uma aproximação com a nossa

pesquisa, que busca compreender, na perspectiva dos professores e coordenadores, as contribuições da formação para as suas práticas pedagógicas.

A dissertação de Paz (2016) intitulada: “*Diálogos formativos com os/as professores/as da EJA e os pressupostos teóricos metodológicos Freiriano*”, faz uma análise documental do Fórum da EJA Recôncavo e do Projeto MOVA Brasil, e trouxe para nossa pesquisa uma contribuição com relação ao histórico da EJA, no que refere à Formação continuada de professores da EJA e aos pressupostos teóricos e metodológicos Freireanos.

A pesquisa de Santos (2015), *A formação dos professores da EJA na perspectiva dos textos visuais*, tem um foco diferente da nossa pesquisa, mas o trabalho nos chama atenção para uma formação diferenciada para os professores da EJA, pois nos cursos de licenciatura existe uma carência de disciplinas que contemplem essa modalidade, que levem o professor à aprendizagem e ao ensino da Educação de jovens e adultos. Assim, a discussão sobre a formação continuada pode contribuir com nossa pesquisa, uma vez que pesquisamos as contribuições da formação para as práticas pedagógicas na EJA.

Vale destacar que, mesmo não sendo objetivo do balanço de produção, procuramos conhecer se já existiam trabalhos que abordassem o Estado da Arte e ou do Conhecimento sobre a temática em estudo, assim no banco de dados do INEP, disponível em seu portal - [www.portal.inep.gov.br](http://www.portal.inep.gov.br), encontramos no link publicações - Estado do Conhecimento - uma pesquisa intitulada de Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998), resultado de um documento organizado e coordenado por Sérgio Hadadd, publicado em 2002. O relatório da produção acadêmica discente dos programas nacionais de pós-graduação *stricto sensu* sobre Educação de Jovens e Adultos traz 183 documentos, com levantamento das dissertações e teses produzidos no período de 1986-1998 e ainda documentos de órgãos públicos de educação e de organizações não governamentais, analisando os temas, a saber: o professor, o aluno, concepções e práticas.

É um documento coordenado por Sérgio Haddad e tem a elaboração de Maria Margarida Machado, Antônio Carlos de Souza, Marcos José Pereira da Silva, Maria Clara Di Pierro, Miro Nalles, Monica M. de O. Braga Cukierkorn. Os temas mais abordados são as concepções, metodologias e práticas de educação de pessoas jovens e adultas, envolvendo questões relativas à Psicologia da Educação, formação de professores, currículo e o processo ensino aprendizagem das disciplinas que o compõem. Este levantamento trouxe dados históricos e metodológicos de relevância para nossa pesquisa, mostrando-nos o panorama das pesquisas já realizadas referentes à Formação continuada na Educação de Jovens e Adultos. O conjunto das informações obtidas neste estudo propiciou-nos a aprofundar as discussões

norteadoras para melhor entender a temática Formação continuada de professores da Educação de jovens e adultos, o qual revelou-nos também experiências e práticas de formação continuada, suscitando novos questionamentos e possibilitando estudos futuros.

Este balanço de produção permitiu-nos encontrar pesquisas significativas com relação a diversos olhares sobre a formação continuada para educadores. As produções trazem experiências significativas com diferentes formas que acontecem a formação, cada uma se adequando e organizando de acordo com o espaço onde acontece. Traz também discussões de teóricos que podem acrescentar a discussão sobre o campo da EJA com as suas concepções acerca da formação continuada com a nossa pesquisa.

### **3 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DA EJA**

Discorrer sobre o histórico da formação continuada de Educadores da Educação de Jovens e Adultos é viajar num tempo de muita luta, tensão, conflitos, incertezas e abandonos em que avanços obtidos ao longo do tempo foram feitos de suor, enfrentamentos, reivindicações e movimentos sociais, em que pessoas engajadas se propuseram a batalhar por formação que contemplasse os educadores que optaram por se dedicar profissionalmente a essa modalidade. Pois, conforme Arroyo (2005, p. 19-20)

Talvez a característica marcante do movimento vivido na EJA seja a diversidade de tentativas de configurar a sua especificidade. Um campo aberto a qualquer cultivo e semeadura será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação. Um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido esta uma das marcas da história da EJA: indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais. (ARROYO, 2005, p. 19-20).

Nesse cenário de poucas chances de se profissionalizar adequadamente e de se preparar melhor para as práticas pedagógicas nas salas de aula de jovens e adultos, professores ainda se deparam com uma realidade em que tateiam no escuro e fazem o que podem para levar o conhecimento científico sistematizado àqueles que não tiveram acesso à escola ou que não puderam concluir os níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica nas idades apropriadas. Segundo Soares (2016),

Outro aspecto importante a ser destacado em relação à formação de educadores de jovens e adultos é a inexistência de parâmetros oficiais que possam delinear o perfil desse profissional. Isso pode ser associado ao fato de não termos ainda uma definição muito clara da própria EJA, pois trata-se de uma área em processo de amadurecimento e, portanto, com muitas interrogações. Nesse contexto, deve-se registrar que mesmo após quinze anos do GT-18 da ANPED e da realização de 13 Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos e cinco Seminários Nacionais sobre a Formação de Educadores de EJA, os seus fundamentos permanecem em discussão. (SOARES, 2016, p. 257-258).

Todavia, nem todos os profissionais que atuam na EJA compreendem esse processo ainda em construção e acabam não assimilando determinados fenômenos, acarretando a ausência de pensamento crítico e o comodismo. Já o docente que se preocupa com a sua formação, exercita a capacidade de pensamento, ultrapassando as barreiras do senso comum, dando mais significado a determinados conceitos. Desse modo, Pinto (2000) diz que:

[...] compete ao professor, além de incrementar seus conhecimentos e atualizá-los, esforçar-se por praticar os métodos mais adequados em seu ensino, proceder a uma análise de sua própria realidade pessoal como educador, examinar com autoconsciência crítica sua conduta e seu desempenho, com a intenção de ver se está cumprindo aquilo que sua consciência crítica da realidade nacional lhe assinala como sua correta atividade. (PINTO, 2000, p. 113).

Para aprofundar um pouco mais nessa temática da formação continuada de educadores da EJA, no tópico a seguir, abordaremos os aspectos históricos que mais se destacam na formação continuada de docentes da EJA.

### **3.1 Aspectos históricos relevantes da EJA e a formação continuada de professores**

A educação de adultos se inicia no Brasil Colônia, quando os religiosos exerciam uma ação educativa de cunho missionária com adultos, especialmente com os índios. No período imperial também houve ações educativas voltadas ao trabalho educativo com adultos. Porém, “pouco ou quase nada foi realizado oficialmente, devido principalmente à concepção de cidadania, considerada apenas como direito das elites econômicas” (COSTA, 2008, p. 32).

No entanto, a educação de adultos só vai definir a sua identidade no Brasil República, na década de 40 do século passado (XX). Entre 1946 e 1963, foram realizadas grandes campanhas nacionais que objetivavam erradicar o analfabetismo no Brasil. Destacaram-se nesse período: a Campanha de Educação de Adultos (1947 a 1963), o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, o Seminário Interamericano de Educação de Adultos (1949) e a Campanha Nacional de Educação Rural (1952 a 1963). Segundo Fávero (2009, p.09):

O analfabetismo no Brasil é tema de discussão desde a Colônia e o Império. Mas é no início do séc. XX, principalmente após 1940, que passa a ser visto como um problema nacional. Pelo censo de 1940, foram mostrados os altos índices de analfabetismo: cerca de 55% para todo o país, considerando a população de 18 anos e mais; nos estados Sul e Sudeste, em torno de 40%, no Norte e Nordeste, 72%; no Leste e no Norte, os mesmos 55% nacionais.

As Campanhas de Educação de Adultos (1947 a 1963), que promoveram e suscitaram discussões e debates acerca da educação de adultos e sobre o analfabetismo no Brasil, passaram por duas etapas: a primeira visava alfabetizar a população em três meses condensando o curso primário em dois períodos de sete meses. A outra etapa era trabalhar a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Segundo Paula (2011) este período foi marcado por grandes campanhas voltadas à erradicação do analfabetismo, entendido como causa do subdesenvolvimento, uma “doença a ser curada”. Tal interpretação aprofundou o caráter

assistencialista da EJA. Para a efetivação da prática de ensino foram selecionadas pessoas que nunca haviam recebido formação específica para atuar com adultos. Acreditava-se que ensinar aos adultos fosse tarefa fácil, que poderia ser desenvolvida por qualquer pessoa que soubesse ler, tendo ou não formação pedagógica. Assim, qualquer pessoa que soubesse ler e escrever estaria em condições de ser um alfabetizador de jovens e adultos. Fávero (2009) explicita esse pensamento ao retratar as campanhas de alfabetização de adultos e como elas se davam com relação aos alfabetizadores,

Desde esse momento, configura-se também o voluntariado, tanto para as ações de apoio e coordenação, como para as ações didáticas propriamente ditas. Encontramos referência aos quadros do magistério noturno, em algumas cidades, mas o voluntarismo se expande nas ações escolares como nas ações ditas comunitárias (FÁVERO, 2009, p. 11).

Gadotti destaca (2000, *apud*, Mello, 2010, p. 88) destaca outro evento que ocorreu em 1958, quando foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, com a participação de Paulo Freire, que trazia um novo modo de pensar e de fazer pedagógico com adultos; surge aí a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização. Como resultado surge o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, cuja preocupação era redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino. Nesse contexto, o adulto passou a ser visto como um sujeito produtor de cultura e saberes que deveriam ser levados em conta.

Ainda no século XX, segundo Céspedes (2014), no começo da década de 1960, surge a “Educação Popular”, suas práticas estavam ligadas à educação não formal e informal, vinculadas à educação de jovens e adultos, enfocando as dimensões sociais e políticas contidas em anseios e propostas vindos de determinados segmentos sociais que tinham como base as ideias e estudos de Paulo Freire e a teologia da libertação. Freire tem uma importância muito grande para a educação de jovens e adultos, pois com ele foi instituído no país um novo modelo teórico e pedagógico para a EJA. Esse educador ressaltou o quão importante é a participação do povo na vida pública nacional e o quão fundamental é o papel da educação na conscientização.

Costa (2008) destaca o ideal Freireano em termos da Educação de Jovens e Adultos:

Partindo do princípio de que o educando é sujeito de sua aprendizagem, o ideal Freiriano propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura. Dessa forma, o processo educativo deveria contribuir para a transformação da realidade social. Os ideais pedagógicos tinham um forte componente ético, implicando um profundo comprometimento do educador com os educandos. (COSTA, 2008, p. 33).

Segundo Fávero (2009), por iniciativa da prefeitura de Recife, na gestão de Miguel Arraes, e com apoio da União, com recursos disponíveis do Plano Nacional de Educação de 1962 é criado o Movimento de Cultura Popular (MCP), com a proposta educacional de recuperar a cultura como elemento de compreensão e transformação da realidade. Essa ideia é organizada então pelo Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, o Sistema Paulo Freire de Alfabetização de adultos. Essa experiência propôs novas metodologias para se educar adultos recusando-se ao uso de cartilhas e transformando a aula em um debate, onde o professor é o animador.

No governo do presidente João Goulart (1961-1964), o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), no ano de 1963, pretendia mobilizar todo o Brasil com programas de alfabetização guiados teórica e metodologicamente por Paulo Freire. Entretanto, embora fosse intenso o engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos motivados pelo momento político propício, a execução do Plano foi cessada alguns meses após o golpe militar, em 1964. Com as represálias e repressão aos movimentos de educação e cultura populares, o golpe militar provocou uma interrupção do que estava sendo feito em favorecimento da educação de adultos.

Em 1968, o governo criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com a pretensão de erradicar o analfabetismo e dar continuidade à educação de adolescentes e adultos. Para Fávero (2009), o MOBRAL deixa duas lições: a primeira é a necessidade imperiosa de um processo educativo que insira o recém-alfabetizado numa escolarização regular; e a segunda, a pouca eficácia das campanhas para resolver o problema do analfabetismo.

Persistiam, porém, algumas iniciativas desenvolvidas frequentemente por grupos religiosos, associações sindicais, movimentos de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, em torno da alfabetização de adultos, baseadas no ideário de Paulo Freire. Os educadores dessa época vinham, geralmente, dos próprios movimentos. Eles exerciam diferentes profissões e o trabalho de formação continuada os introduzia ao mundo da educação. Segundo Soares (2016) “em meio a esse panorama, outras iniciativas foram emergindo no seio da sociedade civil por meio de grupos populares, de associações comunitárias, de igrejas, de sindicatos e de movimentos sociais”.

No final da década de 1970, o MOBRAL sofreu algumas mudanças no que concerne aos seus objetivos iniciais, posto que eram cada vez mais evidentes os sinais de seu fracasso em resolver a questão do analfabetismo no País, como nos afirma Fávero (2009). Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/1971, foi implantado o Ensino Supletivo que se destinava a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que

não a tinham seguido ou concluído no período regular”, podendo abranger a alfabetização, a aprendizagem, a qualificação e a atualização. Esse ensino precarizado poderia ser ministrado à distância, por correspondência ou por outros meios adequados. Os cursos e os Exames seriam organizados dentro dos sistemas estaduais, de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação. Segundo Soares (2016) “No campo legal, a LDB 5692/71 (BRASIL, 1971) dedicou um capítulo exclusivamente ao ensino supletivo e às demandas na formação do educador, considerando-se as especificidades do trabalho com esse capítulo”.

O Ensino Supletivo teve seus fundamentos e características desenvolvidos e explicitados no Parecer nº 699/72, do Conselho Federal de Educação, de 28 de julho de 1972, em que são destacadas quatro funções do então ensino supletivo: a suplência, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos, e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos; o suprimento, ou complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a aprendizagem, voltada para a formação metódica do trabalho; e a qualificação, que tinha por finalidade a profissionalização, a formação de recursos humanos para o trabalho.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 117) “o ensino supletivo se propunha a recuperar o atraso, a reciclar o presente e a construir o futuro, formando mão de obra que contribuísse para o desenvolvimento nacional”. Para tanto, priorizou soluções técnicas, afastando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade através da realização de uma oferta de escolarização neutra, que serviria a todos.

Em 1985 acabava o MOBREAL e para substituí-lo foi criada a Fundação Educar, cujo objetivo era apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas governamentais, entidades civis e empresas a ela conveniadas (Haddad e Di Pierro 2000). Diferentemente do MOBREAL, a Fundação apenas exercia a supervisão e o acompanhamento das ações. Como essa fundação foi extinta em 1990, os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições passaram a arcar sozinhos com a responsabilidade pela educação de jovens e adultos, evidenciando a omissão do governo federal em relação a uma política de alfabetização à essas pessoas em nosso País.

Com o fim do regime militar houve a retomada da disputa democrática em torno de propostas para a educação. Movimentos sociais impulsionaram ainda mais a continuidade e a ampliação desses projetos. Nesse período, a ação da sociedade civil organizada direcionou as demandas por políticas sociais para o processo de elaboração de uma nova constituição. Esse processo resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas

constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios, conforme afirmam Haddad e Di Pierro (2000).se não é citação/cópia da frase dos autores não precisa colocar a página

Tomando como referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU,1948) e a Constituição Federal (1988), Capucho (2012) ressalta a importância de políticas afirmativas para a Educação de Jovens e Adultos:

[...] Jovens e adultos (as), idosos (as) precisam ser reconhecidos (as) como sujeitos de direito, pois, em virtude das situações de desigualdade presentes na sociedade brasileira, e ausência do estado na garantia dos direitos, lhes foi negado o direito à educação no passado, e lhes dificultado no presente. O que valida a reivindicação de caráter afirmativo às políticas destinadas a essa população, com vistas a universalizar a educação em nosso país[...], as políticas públicas precisam focar medidas especiais e emergenciais com o objetivo de eliminar as desigualdades historicamente acumuladas (CAPUCHO, 2012, p. 23).

Reconhecer a desigualdade e a necessidade de políticas públicas afirmativas é responsabilidade dos governos federal, estadual e municipal para a oferta da educação de jovens e adultos, políticas que viriam de certa forma minimizar essa desigualdade, que vem sendo relatada por estudiosos da EJA durante décadas, perpetuando a fragilidade dos projetos e políticas de governo que mudam de acordo com os governos que iniciam após cada eleição.

Foi na década de 1990 que emergiram múltiplos eventos nacionais e internacionais sobre a educação de jovens e adultos. Conforme levantamento realizado por Soares vale destacar : a V Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA (promovida pela UNESCO, realizou-se em Hamburgo, Alemanha, 1997); o Encontro de EJA da América Latina e Caribe (promovido pela UNESCO em parceria com o Conselho de Educação de Adultos da América Latina - CEAAL, Uruguai, 1998); o Encontro de EJA do Mercosul e Chile; os Encontros Nacionais de EJA (Natal, 1996, Curitiba, 1998 e Rio de Janeiro, 1999); o Congresso de Leitura do Brasil - COLE; e os encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) com um Grupo de Trabalho dedicado ao tema. Essa conferência internacional de Educação de Jovens e Adultos-CONFINTEA foi de suma importância, pois emergiu do movimento de Fóruns de EJA no Brasil.

Entre os movimentos sociais na luta pela EJA vale destacar os Fóruns relativos a esse tema que tiveram início no ano de 1996 no Estado do Rio de Janeiro, através de uma convocação da UNESCO para o preparo de reuniões locais, regionais e nacionais para a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, em Hamburgo, na Alemanha, que aconteceria em julho de 1997. Assim, a partir desse encontro, esses Fóruns de EJA vêm acontecendo nas regiões, nos estados e nacionalmente desde o ano de 1999. O Encontro Nacional de Educação

de Jovens e Adultos (ENEJA) visa o fortalecimento dos profissionais para a luta em defesa do direito e da qualidade de atendimento na área da educação de jovens e adultos trabalhadores.

No ano de 2005, no VII ENEJA, realizado no Distrito Federal entre os assuntos mais debatidos e questionados esteve a temática sobre a formação de professores para atuarem na modalidade EJA.

Pergunta-se como vem se dando a preparação dos educadores para atuarem na EJA? Em que momentos e em quais espaços essa formação vem sendo realizada? Quais têm sido as exigências, as expectativas e os interesses colocados para esse processo de formação? Quais as instituições que vêm assumindo o papel, a função de formadora de educadores? (SOARES, 2006, p. 9).

A partir dessas discussões foi elaborada uma proposta e encaminhada ao Ministério da Educação (MEC) para realizar um Seminário temático sobre a formação do educador de jovens e a Adultos.

Após essa proposta idealizada no VII ENEJA, aconteceu em maio de 2006 o I Seminário Nacional sobre Formação do Educador de Jovens e Adultos, organizado por universidades federais de Minas Gerais, com o apoio do MEC e da UNESCO, que trataram das temáticas correspondentes a Formação inicial da EJA; Formação continuada em EJA e a extensão como espaço de formação. Desse I Seminário foi elaborado um livro das temáticas abordadas durante as discussões dos seminários, o II e III seminários também deram origem a livros das discussões desses encontros e o IV seminário originou um relatório síntese de uma das suas maiores frentes de luta que é a formação do educador. Esses seminários vêm ocorrendo desde então a cada dois anos, todos os encontros tratam de temáticas pertinentes a formação de professores que atuam na EJA.

Merece menção a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, que entendeu a alfabetização de jovens e adultos como uma primeira etapa da educação básica, consagrando a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós alfabetização. Porém, somente em 1994 foi concluído o Plano Decenal no Brasil, fixando metas para o atendimento de jovens e adultos pouco escolarizados.

A partir de audiências públicas com a presença da relatoria da Câmara de Educação Básica (CEB) e os representantes dos diversos segmentos envolvidos com a EJA no Brasil, foi elaborado o Parecer nº 11/2000<sup>8</sup>, composto por dez itens que sintetizam a EJA atualmente.

---

<sup>8</sup> Este parecer está disponível no endereço eletrônico em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e a resolução CNE/CEB nº 11/2000, definem a EJA como modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão.

De acordo com o Parecer nº 11/2000, em resumo, a EJA possui três funções:

**Função reparadora:** não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado - o direito a uma escola de qualidade -, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Mas não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimento. Para tanto, é indispensável um modelo de educação que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos.

**Função equalizadora:** relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A equidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.

**Função qualificadora:** refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Mais do que uma função é o próprio sentido da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2000, p.7-11) [grifos do autor].

Essas funções objetivam garantir aos educandos da EJA, a igualdade de direitos a uma escola de qualidade, atendendo as especificidades da modalidade, o acesso e permanência na escola, visando readquirir a trajetória escolar com novas oportunidades igualitárias no contexto social, bem como, a garantia da atualização dos conhecimentos, restabelecendo o seu potencial de conhecimento com uma educação permanente.

O MEC, em julho de 2004, instituiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), objetivando a promoção das ações de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial, entendendo que esses alunos vivenciam problemas, como: preconceito, vergonha, discriminação, críticas e outros, que são vivenciados na família, sociedade e escola.

A SECAD buscou um posicionamento de enfrentamento diante das injustiças que ocorrem no cotidiano da educação, buscando na valorização da população e suas diversidades, políticas públicas que viessem ao encontro de suas demandas e em especial a Educação de Jovens e Adultos e a formação dos educadores que nela atuam, muitos foram os avanços, mas o retrocesso também foi latente, até a extinção dessa Secretaria no ano de 2016.

A partir do que foi exposto, observa-se que as políticas de EJA, no âmbito dos poderes públicos, deixam muitas lacunas que precisam ser preenchidas, principalmente no que se refere à formação dos educadores de jovens e adultos. Ao olhar a história da EJA, percebemos que na maioria das campanhas de alfabetização realizadas não houve a preocupação com a formação do educador, ao contrário, eram alfabetizadores despreparados, reforçando a ideia de que qualquer pessoa que soubesse ler e escrever poderia ser um educador de jovens e adultos, ou seja, a EJA, ao longo de sua história, recebeu um tratamento de caráter assistencialista, voluntário e precarizado.

Mas a EJA demanda algumas características essenciais, principalmente as relacionadas à formação docente. A formação desse profissional trata-se de um desafio como política pública. O Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos confirma essa necessidade:

A formação dos docentes de qualquer nível ou modalidade deve considerar como meta o disposto no art. 22 da LDB. Ela estipula que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

[...]

Com maior razão, pode-se dizer que 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 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).

Para Arroyo (2006, p. 17) “a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA e recentemente passa a ser reconhecida como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação”.

Na história da EJA, não raras vezes, o educador constitui-se na prática, no dia-a-dia e, ao desenvolver seu trabalho, aprende com ele. A própria vida e as relações que ela proporciona o coloca num processo permanente de formação. Entretanto, esse processo espontâneo não dá conta de preparar o educador de hoje para o enfrentamento de uma realidade que muito vai mudando e exigindo novas práticas.

Ainda hoje, a noção de educador de EJA se confunde com a ideia de serviço voluntário, no qual prevalecem os conceitos de boa vontade, relegando para segundo plano a necessidade

de profissionalismo, de conhecimento didático, psicológico, de conteúdo e de métodos e técnicas para atender à demanda dos alunos da EJA. Como afirma Soares:

Iniciativas governamentais, em formato de campanhas, como a Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos (1947-1963) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL1969-1985) imprimiram suas marcas nesse campo com a ideia de que qualquer um pode alfabetizar jovens e adultos, em curto tempo, sem necessitar de muita preparação. O voluntariado, o aligeiramento, a precariedade, a improvisação e a ideia de que educar é preparar para o trabalho perduram até hoje nas formulações e ações para esse público. (SOARES, 2016, p. 252).

A concepção do profissional da EJA, que durante muito tempo foi vista na lógica do voluntariado, vem sendo substituída pela abordagem da importância da formação desse educador. Segundo Mello (2000), essa nova concepção de formação coloca em destaque a preparação do professor no exercício de sua prática como sujeito que reflete sobre as ações que realiza em seu cotidiano. O objetivo deve ser o de estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, incentivando a análise da prática profissional docente que possibilite a esse professor pensar, questionar, refletir criticamente sobre a sua prática, trocando com seus pares, criando condições de (re)construí-la. Para corroborar com esta reflexão sobre o processo de formação para educadores da EJA, Capucho afirma que:

Esse cenário revelou-se perversamente mais complicado para Educação de Jovens e adultos, uma vez que esse campo exige de seus (suas) profissionais um olhar diferenciado para as necessidades de aprendizagem dos diferentes públicos presentes em sala de aula, formulação de propostas de políticas pedagógicas flexíveis aos diferentes contextos nos quais se efetiva a prática, domínio de temas emergentes, pertinentes às necessidades dos (as) estudantes e de suas comunidades, bem como domínio dos conteúdos de área e metodologias adequadas às diferentes faixas etárias que a EJA engloba (CAPUCHO, 2012, p. 66).

Assim, é preciso que os sistemas de formação garantam aos professores de jovens e adultos espaços para a reflexão de sua prática num processo de formação continuada, para que possam, junto com outros colegas, tematizar sua prática, construir conhecimentos sobre seu fazer, aperfeiçoando-se constantemente. É fundamental valorizar a experiência do professor, partindo dos conhecimentos e experiências já acumulados pelo profissional no exercício de sua função. Tal formação deve pautar-se em situações que levem o professor a teorizar sobre sua ação cotidiana, refletindo sobre os modelos teóricos que servem de suporte para tal teorização.

### **3.2 Políticas de formação para educadores no Brasil**

Neste tópico, abordaremos sobre as políticas de formação inicial e continuada dos professores da educação básica, em especial aos professores da Educação de Jovens e Adultos. A LDB em seu artigo 3º define os princípios da educação nacional, promovendo os profissionais que dela fazem parte principalmente a sua valorização, reafirmando segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p.57) “que valorizar o profissional da educação é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental”.

#### **3.2.1 Formação continuada geral e na EJA**

Pretende-se nesta subseção, trazer, de acordo com teóricos os conceitos e as percepções acerca da formação continuada, juntamente com as bases legais que ancoram essa formação, que se fortaleceu a partir da LDBEN 9.394/96. Essa legislação determinou que os sistemas de ensino deveriam promover a valorização dos profissionais da educação, mediante aperfeiçoamento profissional continuado e as Políticas Nacionais de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Ao definir os princípios da educação nacional, prevê a valorização do profissional da educação escolar, destacando em seu artigo 67 que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V- período reservado para estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL,1996).

E exatamente por isso, a formação de professores torna-se cada vez mais importante, pois se ela for forte e bem alicerçada teórica, metodologicamente, o trabalho docente será mais efetivo e qualificado. Como destacam as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL,2013, p. 58), a formação inicial e continuada do professor tem de “ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais”.

Estabelecer uma conexão entre teoria e prática, entre o saber empírico, o conhecimento adquirido ao longo da vida com os conhecimentos sistematizados, científicos é latente na Educação de Jovens e Adultos.

No contexto atual, a EJA é organizada pelo Parecer nº 11/2000 e a Resolução nº 01/2000 do CNE. Nas audiências do Conselho, os Fóruns participam efetivamente para discutir as Diretrizes Curriculares para a EJA. Identificou-se que no

[...] país que ainda se ressentia de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a ideia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando (BRASIL, 2000, p. 66).

Desse modo, ainda que a EJA enfrente desafios, é imprescindível para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, uma vez que possibilita tanto ao jovem quanto ao adulto retomar ou iniciar seus estudos, desenvolver suas habilidades, construir um conhecimento científico e sistemático, além de melhores oportunidades no competitivo mundo do trabalho. E essa formação discente tanto melhor será se os professores tiverem uma formação continuada forte e de qualidade, com reflexos na sua prática de sala de aula.

Segundo Arbache (2001), a formação do professor de EJA deve ter um enfoque específico no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação e atendimento a esse grupo tão heterogêneo de alunos. É necessário compreender e respeitar a pluralidade cultural, as identidades, as questões que envolvem classe, raça, saber e linguagem dos alunos, valorizando a sua bagagem histórica. Ainda conforme essa mesma autora, “visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a elas recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional”. (ARBACHE, 2001, p. 22)

Portanto, deve-se buscar compreender na EJA que a pluralidade cultural e a bagagem histórica dos alunos podem corroborar com os aspectos teóricos e práticos no processo formativo do educador, tornando-se uma estratégia permanente, ao reconstruir sua prática a cada dia. Essa seria uma forma contínua de auto formação, ressaltando que não se trata de um trabalho individual, mas desenvolvido coletivamente, entre os pares, levando a um enriquecimento da prática pedagógica, possibilitando o desenvolvimento da criatividade e a capacidade de planejamento individual e coletivo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica:

[...] o professor precisa, particularmente, saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento. Deve transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando (BRASIL,2013, p. 58).

Esse saber orientar, avaliar e elaborar estão ligados para estruturação do fazer pedagógico de forma que a ação docente se torne eficaz na sua propositura de atingir de forma sistemática todos os educandos nas suas mais diferentes etapas de aprendizagem, como são organizadas as turmas da EJA, buscando através dos diálogos com os educandos, vivências, interações sociais e experiências pessoais que possam auxiliar o planejamento de práticas pedagógicas que alcancem de forma exitosa essa transposição dos saberes específicos. Segundo Milanesi na prática,

[...] o professor é um artesão do invisível, lançando os primeiros traços de uma obra para o amanhã, deixando suas marcas e marcando sua própria caminhada, isto é, professores e alunos se constituem, entendem-se um ao outro, num exercício de memória do vivido, projetando ao infinito suas continuidades, presente em cada lembrança, em cada evento particular, em cada novo saber/sentir (MILANESI, 2008, p. 20-21).

Os saberes advindos da prática têm força e valores inestimáveis, trazendo auto formação, pela reflexão de suas práticas uma constante necessidade de reelaborar os saberes acadêmicos iniciais. O educador interage constantemente com os educandos no processo ensino aprendizagem, possibilitando-lhe construir conhecimentos a partir das experiências vivenciadas no seu cotidiano, as quais orientam suas práticas.

Em consonância com o que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos a Resolução CNE/CEB Nº 1, DE 5 de julho de 2000 traz em seu artigo 17 que na EJA deve ter,

I - ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; II - investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; III - desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; IV - utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, CNE/CEB, 2000, p. 3).

Outra Política Pública que vale ressaltar é o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, no Capítulo I dos Princípios e Objetivos, Seção I, dos princípios, artigo 2º e nos incisos:

I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais; II - o compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais ;III - a colaboração constante, articulada entre o Ministério da Educação, os sistemas e as redes de ensino, as instituições educativas e as instituições formadora ;IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada; V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função; VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino, VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais [...]. (BRASIL, 2016, p. 1).

O Decreto nº 8.752/2016, vem reafirmando a necessidade da efetivação das políticas de Formação dos Profissionais da Educação, já homologadas anteriormente desse compromisso das instituições com a garantia e qualidade das formações inicial e continuada, a articulação entre elas, bem como, considerar os diferentes saberes e as experiências dos profissionais que compõem a Educação Básica.

## **4 A EJA E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATO GROSSO**

O projeto de formação continuada desenvolvido nas escolas estaduais, (denominado até 2015 de Projeto Sala do Educador (PSE), e em 2016 de Projeto de estudos e intervenção pedagógica (PEIP) e em 2017 de Projeto Formação Docente (PFD) é considerado parte de uma política de formação de educadores proposta pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) com o acompanhamento do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação de Mato Grosso (CEFAPRO), que está organizado em quinze polos regionais no estado.

### **4.1 Políticas de formação para educadores da EJA em Mato Grosso**

No estado de MT a SEDUC tem a responsabilidade de promover a formação continuada de todos os profissionais da educação, a organização da formação no estado ocorre através da Superintendência de Formação dos profissionais da Educação Básica (SUFP) desde a década de 1990, tendo como concepção de formação aquela que se dá ao longo da vida e que cabe ao profissional entender que é de sua responsabilidade a continuidade, de acordo com o Orientativo Pedagógico (SEDUC/SEB/SUPF, 2017). A responsabilidade de coordenar a formação continuada junto às escolas fica à cargo dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROS).

A Superintendência de Formação dos profissionais da Educação Básica organiza todos os anos Pareceres Orientativos para o Projeto de Formação continuada dos profissionais da Educação Básica. Em MT, de acordo com o Orientativo Pedagógico (SEDUC/SEB/SUPF, 2015, p.) "esta formação continuada tem a função de buscar a formação da/na unidade escolar, objetivando fortalecer a escola como lócus de formação continuada, tendo como foco a melhoria do ensino e da aprendizagem". O Orientativo Pedagógico tem como desafio orientar projetos que atendam às necessidades didático-pedagógicas, a fim de que os resultados sejam visíveis na aprendizagem dos educandos. Tem como eixo o ensino, pautado na melhoria da prática pedagógica e na aprendizagem, voltada para a melhoria do desempenho escolar dos educandos.

Em leituras realizadas durante a pesquisa, não identificamos nos Orientativos para elaboração do projeto Sala do Educador de 2011, 2012 e 2013, nos Orientativos Pedagógicos 2014, 2015 e 2016, orientações específicas para as diferentes modalidades que constituem Educação Básica, especificidades estas que deveriam vir salientadas, pois esta discussão com relação as modalidades de ensino e principalmente a EJA, já vêm sendo feita há muito tempo.

Com relação à Educação de Jovens e Adultos, em 2000, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT) normatizou-a, através da Resolução n.º 180. Cumprindo as disposições dessa Resolução, a SEDUC/MT, instituiu através da Portaria n.º 204/2000, uma Comissão Interinstitucional para elaborar um Programa de Educação de Jovens e Adultos para o Sistema Estadual de Ensino.

De acordo com Moura e Ferreira (2015), a Comissão Interinstitucional, composta por representantes de vários segmentos governamentais e não governamentais, estabeleceu um cronograma de ações norteadoras de todo o processo de difusão, discussão e sistematização de contribuições, para fundamentar o novo modelo da Educação de Jovens e Adultos no estado. Sob orientação dessa comissão, foram realizados, em abril de 2001, seminários regionais, congregando representações dos municípios e unidades escolares que ofereciam essa modalidade de ensino. Os seminários regionais culminaram na realização do I Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos.

O Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos foi realizado, no período de 06 a 08 de junho de 2001, com cerca de seiscentos participantes, sendo cento e noventa delegados da Rede Estadual de Ensino, eleitos em Seminários Regionais e representantes de instituições: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC, Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT, Pastoral da Criança, Serviço Social da Indústria - SESI, Serviço Nacional do Comércio - SENAC DR/MT, Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso - SINTEP, Conselho Estadual de Educação - CEE/MT, Central Única dos Trabalhadores - CUT, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME/MT e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. (MATO GROSSO, 2009, p. 1).

O Seminário contou com a participação de palestrantes de destaque no cenário nacional da Educação de Jovens e Adultos, e se incluiu nesse Seminário, a aprovação do Programa de Educação de Jovens e Adultos para o Estado de MT “contendo as diretrizes e critérios de oferta da modalidade de EJA, através de cursos e exames de ensino fundamental e médio, para as escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino” (MATO GROSSO, 2001).

Para nortear as demandas crescentes da Educação de Jovens e Adultos em MT diante de novas perspectivas e desafios, a Superintendência de Educação Básica trouxe para discussão questões iminentes e constantemente discutidas por todos os segmentos da EJA, juntamente com a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA). Assim, a Política Pública de Educação de Jovens e Adultos do Estado do MT se apoia

[...] inicialmente, nos fundamentos, sentidos e significados da EJA como política pública e as construções históricas desse campo; na reorientação curricular, voltada para responder aos interesses e necessidades dos sujeitos atendidos; no

redimensionamento da oferta na rede estadual do Estado de Mato Grosso; na implantação de Centros de EJA; nas questões referentes aos exames supletivos; e, por fim, nas questões operacionais que viabilizam o desenvolvimento de qualquer política. (SEDUC, 2009, p. 3).

O documento citado anteriormente apresenta também as concepções de formação continuada: variedade de significados, sentidos e práticas e os enfrentamentos para esta prática, tendo como principais desafios:

Grande parte dos professores de EJA não teve, na formação inicial, qualquer notícia sobre o campo da EJA, nem sobre a existência de sujeitos de direito à educação com mais de 15 anos, não-escolarizados. A formação inicial, no entanto, não encerra a necessidade de aprender permanentemente de todos os profissionais, assim como esta necessidade nunca se basta, ao longo de toda a vida. Professores são, também, sujeitos jovens e adultos em processo de aprender, e nessa condição, de aprender do que fazer pedagógico, ou seja, ressignificando suas próprias práticas, pela possibilidade de ampliar a compreensão que têm sobre elas. Esse movimento é denominado de formação continuada, e como tal, devida a todos os profissionais da educação. A enfrentar, ainda, o fato de a formação continuada, muitas vezes, dispensar maior atenção a profissionais que atuam em cidades de maior porte, em grandes centros e nas sedes de municípios, havendo dificuldade de interiorização das ações de formação, deixando áreas afastadas à mercê da reprodução de práticas infantilizadas e negadoras da diversidade e da especificidade que demandam jovens e adultos em processos de aprendizagem escolar (SEDUC, 2009, p. 14).

Esse documento foi organizado para compor as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais de MT, que tem como intuito contribuir com a redução das desigualdades educacionais, trazendo metodologias para atender as especificidades de aprendizagens dos educandos que compõem as diversidades.

Em MT, a EJA é amparada pela Resolução Normativa N° 005/2011-CEE/MT que fixa as seguintes normas para a oferta da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de ensino:

Art. 6º - Considera-se como idade para acesso a cursos e exames de Educação de Jovens e Adultos 15 anos completos para o ensino fundamental, e 18 anos completos para o ensino médio, no ato da matrícula, a qualquer momento do ano letivo.

Art. 7º - Os cursos de Educação de Jovens e Adultos deverão ser ofertados nos períodos, diurno e noturno, garantindo amplo acesso e permanência dos jovens e adultos.

Art. 8º - Caberá à Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/MT e aos municípios que integram, em regime de colaboração, o Sistema Estadual de Ensino, através dos órgãos municipais de educação, proceder à chamada pública para efeito de recenseamento e inserção da demanda na Educação de Jovens e Adultos. (MATO GROSSO, 2011, p. 2)

No que se refere à educação em MT, os dirigentes envolvidos na área se preocupam em relação às estatísticas apontadas pelos indicadores sociais publicadas pelo PNAD (Pesquisa

Nacional por amostra de Domicílio). Segundo a pesquisa realizada em 2013 cerca de 7,8% da população de MT, com idade superior a 15 anos, é analfabeta. O levantamento ainda destaca que a cada grupo de mil pessoas, 193 não são alfabetizadas no Estado. Nacionalmente, o estudo revela que 8,3% dos brasileiros com mais de 15 anos não sabem ler e escrever. O número corresponde a cerca de 13 milhões de pessoas. Outro agravante é o aumento do conceito de analfabetismo para o conceito de analfabetismo funcional, tendo como base dados obtidos em 2005 pelo PNAD, o qual registrou uma taxa de 23,9% de analfabetismo funcional.

Desse modo, observamos que é importante uma formação continuada voltada exclusivamente para a Educação de Jovens e Adultos, pois o papel do professor que tenha, de fato, condições de desempenhar um bom trabalho em sala de aula com práticas pedagógicas e metodologias adequadas a esse público é extremamente importante.

Todavia, MT, assim como no Brasil inteiro, a EJA que pertence à educação básica não recebe as mesmas qualificações e incentivos por parte do Governo, ficando a formação continuada docente deficitária e com poucas e restritas ações através dos CEFAPROS, da UNEMAT e mais intensificada nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), cuja formação é destinada ao corpo docente pertencente ao seu quadro funcional.

#### **4.2 A criação dos CEJAs em Mato Grosso**

A Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC/MT) do estado de MT, por meio do Decreto nº 1.123 de 28/01/2008, criou os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs). Foram implantados devido à necessidade de renovação da oferta de EJA, com uma proposta pedagógica diferenciada voltada para as especificidades dos alunos assistidos por essa modalidade de educação.

Nesse sentido, as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais trazem que os Centros devem propiciar um novo sentido de educação aos jovens e adultos com relação a tempos e espaços de aprendizagem, respeitando as especificidades de cada um, sendo que cada educando tenha a possibilidade de realizar seus estudos de acordo com sua possibilidade, como melhor lhe convém.

De acordo com as ROP de 2011, os CEJAs têm como finalidade constituir identidade própria para a modalidade Educação de Jovens e Adultos, objetivando reconhecer as especificidades dos sujeitos dessa Educação e dos diferentes tempos e espaços formativos, oferecendo formas diferenciadas de atendimento que compreenda a educação formal e informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida.

Os CEJAs estabelecem como prioridade a vida humana e a valorização dos diferentes tempos necessários à aprendizagem dos alunos, considerando os saberes adquiridos na informalidade das suas vivências de mundo, aspectos de grande importância, pois são conhecimentos adquiridos na diversidade, de modo a oferecer aos educandos uma outra visão possível de mundo, uma educação que privilegia as diferentes identidades. A proposta político-pedagógica e curricular dos CEJAs segue a ROP. A organização do trabalho docente é o que diferencia os CEJAs das demais unidades escolares, visando de acordo com sua proposta reconhecer os tempos e espaços indispensáveis ao aprendizado dos educandos da EJA, o que é um dos pilares dos centros, favorecendo inúmeras possibilidades de acompanhamentos e intervenções pedagógicas que podem ser contempladas através de atividades como: as Horas Atividades; as Reuniões Ordinárias; e as Aulas (Turmas de Origem, Plantões, Oficinas Pedagógicas e Culturais).

As formas de ofertas de atendimento dos CEJAs de acordo com as ROP/SEDUC (2009,2010,2011, 2012, 2013, 2014 e 2015) são: Atendimento por Área do Conhecimento - Trimestral (para 2º Segmento e Ensino Médio); Carga Horária Etapa - Disciplina - Anual (para 2º Segmento e Ensino Médio); e para o 1º Segmento - Anual.

Nas horas atividades devem ser realizados: (a) Reunião por Área do Conhecimento; (b) Reunião Pedagógica; (c) Planejamento para as Oficinas; (d) Estudo de Grupo; (e) Sala do Professor. Esta forma diferenciada na organização das horas atividades visa contemplar a finalidade pela qual os CEJAs foram criados no estado, buscando uma identidade para Educação de Jovens Adultos por meio da oportunidade de uma formação continuada específica para o atendimento desta demanda.

O educando, no início do ano letivo, é matriculado em uma das três áreas de conhecimento<sup>9</sup> e ao final de cada trimestre, de acordo com o seu desempenho em sala, nas atividades desenvolvidas como: oficinas, projetos e aulas culturais e tendo um aproveitamento de 75% de presença, poderá ficar com o conceito de aprovado ou retido, dependendo do seu desempenho trimestral. E ao final de cada trimestre, o aluno poderá ser matriculado em outra área de conhecimento, assim perpassando pelas três áreas de conhecimento durante o ano letivo.

---

<sup>9</sup> As áreas de conhecimento são três, sendo: Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens.

### **4.3 Proposta de formação continuada por área de conhecimento nos CEJAs em Mato Grosso e em Cáceres**

Diante de tantas mudanças no cenário da EJA em MT e com a criação dos CEJAs visando dar atendimento à crescente demanda no atendimento da modalidade, busca-se por meio desta mudança, na proposta de atendimento, um diferencial nas práticas pedagógicas e metodológicas que caracterizem e demonstrem um diferencial nesse atendimento específico dos CEJAs.

Desse modo, a SEDUC propôs aos CEJAs uma metodologia de trabalho diferenciada tanto para professores que atuam nos Centros quanto para os alunos. Essa nova proposta foi colocada em prática nos primeiros anos de implantação dos CEJAs, do ano de 2009 até o ano de 2016, aqui na cidade de Cáceres - MT.

O trabalho pedagógico do CEJA Professor Milton Marques Curvo está organizado em quatro grandes itens, sendo eles:

- Horas Atividades (Reunião por área de conhecimento, Reunião Pedagógica, Planejamento para as Oficinas, Estudo de Grupo e Sala do Professor);
- Reuniões ordinárias;
- Aulas (Turmas de Origem, Plantões, Oficinas Pedagógicas e Culturais); e
- Atendimento por Área do Conhecimento.
- Esses itens serão especificados a seguir nas próximas subseções.

#### **4.3.1 Horas Atividades**

O profissional da educação de carreira tem como direito dez (10) horas atividades remuneradas e esse direito foi estendido aos profissionais contratados dos CEJAs, com direito à receber pelas horas atividades de acordo com as horas aulas atribuídas. A CHFP, de acordo com a ROP (2012), deve ser destinada para a formação pedagógica em serviço, integração curricular, participação em Reunião por área de conhecimento, Reunião Pedagógica, Planejamento para as Oficinas, Estudo de Grupo e Sala do Professor. O CEJA Professor Milton Marques Curvo organiza as horas atividades de seus profissionais da seguinte forma:

- Reunião por Área do Conhecimento: é realizada semanalmente - é um momento do desenvolvimento do trabalho por Área do Conhecimento, é a articulação dos saberes que acontece mediante o encontro de todos os professores de cada disciplina.

- Reunião Pedagógica: é realizada semanalmente - quando acontecem deliberações, repasses, informes gerais e outras atividades importantes para organização do espaço educativo. (Verificar os registros no Diário de Classe versão eletrônica e Agenda/ aluno no SigEduca).
- Planejamento de Oficinas: é realizado semanalmente - os Coordenadores de Área e os Professores reúnem-se para discutirem a organização das Oficinas. Nesse momento, os profissionais levantam as dificuldades apresentadas pelos educandos, de forma a encaminharem as atividades práticas que propiciem a aprendizagem dos alunos.
- Estudo de Grupo: também é realizado semanalmente - são horas são destinadas à realização de estudos acerca da proposta pedagógica, filosófica e política de cada CEJA. Nesse momento são buscadas bases teóricas, de forma a dar identidade ao CEJA.
- Sala do Educador: é realizada semanalmente - essa formação é para todos os profissionais da escola realizarem sua formação permanente, de forma a melhorar sua prática docente no CEJA, com o estudo de resoluções, formas avaliativas, metodologias de trabalho, inclusão, violência escolar. A construção do projeto é coletiva, para que todos possam opinar nas escolhas das temáticas que venham contemplar todos os segmentos da escola.

#### **4.3.2 Reuniões ordinárias no CEJA Professor Milton Marques Curvo**

As Reuniões Ordinárias acontecem semanalmente com seguintes segmentos dos CEJAs: (1) Direção, Coordenação Pedagógica e Secretário; (2) Coordenação Pedagógica; (3) e Coordenação de Área.

Essas reuniões são realizadas para organização e desenvolvimento das atividades administrativas e pedagógicas, onde são discutidas semanalmente todo processo de funcionamento da unidade escolar e suas diferentes formas de oferta, o exame *on line*, por área de conhecimento e por disciplina.

#### **4.3.3 Aulas no CEJA Professor Milton Marques Curvo**

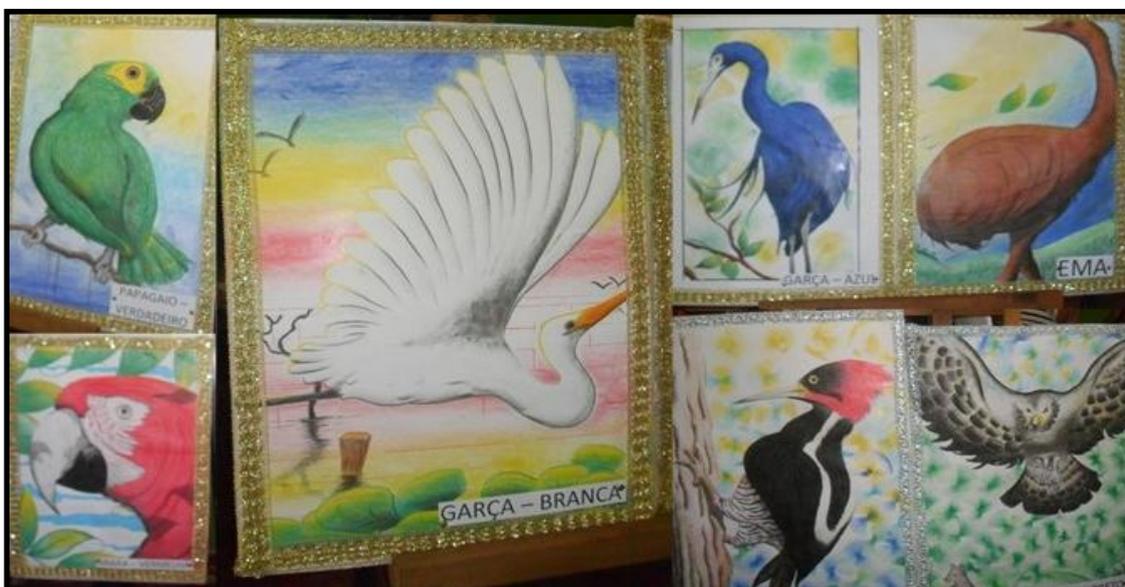
O trabalho em sala de aula consiste no desenvolvimento de atividades como:

- Aulas na Turma de Origem (TO) - Trabalha-se os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade do educando para torná-lo mais participativo. São nessas aulas que são ministrados os conteúdos curriculares, os planejamentos são organizados de modo a fazer uma conexão com a realidade do educando, buscando estimular a sua participação mais efetiva nas aulas.

De acordo as Regras de Organização pedagógico as aulas nas turmas de origem devem ocorrer três vezes na semana, os demais dias ficam para as oficinas, plantões e aulas culturais. Na TO os alunos devem ter aulas conforme a Matriz/Componentes Curriculares da Área de Conhecimento.

- Oficinas Pedagógicas (OP) - Trabalha-se as dificuldades na construção do conhecimento que são encontradas pelos educandos nas aulas da turma de origem, por meio de atividades diferenciadas como jogos, aulas práticas, situações-problema, mapas conceituais, construção de portfólio. Na organização dessas oficinas, formam-se grupos de alunos que não são necessariamente das turmas de origem, tendo nas oficinas os educandos de várias turmas, com trabalhos realizados conforme as figuras 1 e 2, a seguir mostram:

**Figura 1 - Quadros produzidos pelos educandos nas oficinas pedagógicas.**



Fonte: Acervo fotográfico do CEJA Professor Milton Marques Curvo, 2015.

As oficinas pedagógicas contribuem imensamente para uma maior socialização entre os educandos e principalmente a valorização do seu potencial criativo e artístico, através dessas oficinas foram desenvolvidos muitos talentos e habilidades dos educandos, contribuindo, assim, nas aulas em sala, pois os mesmos se sentem mais valorizados e cientes dos diferentes, que muitas vezes, nem mesmo eles se davam conta. Esses trabalhos maravilhosos desenvolvidos por diversos educandos habilidosos e cheios de talentos somente puderam ser visualizados e demonstrados através das oficinas e aulas culturais, que existem na oferta por área de conhecimentos nos CEJAs. Podemos afirmar que as identidades de educandos e educadores da EJA foram se fortalecendo por meio dessa forma diferenciada de se fazer educação na EJA.

**Figura 2 - Trabalhos manuais produzidos pelos educandos nas oficinas pedagógicas, apresentação na noite cultural.**



Fonte: Acervo fotográfico do CEJA Professor Milton Marques Curvo, 2017.

- Plantão (PL) - No plantão realiza-se um atendimento individualizado. É oferecido aos educandos, contemplando mais intensamente a relação pedagógica personalizada e o ritmo próprio do educando, nas suas condições de vinculação à escolarização e nos saberes já apropriados. Essa organização de horários para atendimento depende da organização de cada área, de cada professor, de toda a equipe envolvida no processo de construção de conhecimento dos sujeitos.
- Aulas Culturais (C) - Trabalha-se transdisciplinarmente com todas as Áreas do Conhecimento, num processo de elaboração do saber voltado para a compreensão da realidade, por meio da metodologia de projetos, seminários, gincanas, festivais, etc. na figura 3, a seguir, tem a demonstração dessas aulas.

**Figura 3 - Atividades culturais desenvolvidas pelos educandos, apresentadas na noite cultural**



Fonte: Acervo fotográfico do CEJA Professor Milton Marques Curvo, 2015,2016.

As horas atividades são organizadas trimestralmente, de acordo com a ROP (Anexo E), sendo as atividades organizadas de modo a contemplar a organização das oficinas, as temáticas do estudo de grupo e as aulas culturais realizadas por cada área de conhecimento para que ao final de cada trimestre, pudéssemos em uma noite cultural apresentar à comunidade

escolar as atividades desenvolvidas por cada área de conhecimento. Também nessas horas são planejados e organizados os projetos e aulas a campo que seriam desenvolvidos, a cada trimestre as áreas, interdisciplinarmente, desenvolvem seus projetos sempre vultuosos e de grande significação para os alunos. Ao final dos projetos sempre eram feitas aulas a campo, como visitas a museus em Cuiabá, ao Zoológico da UFMT, Transpantaneira em Poconé, Quilombo em Poconé, Usina Hidrelétrica de Manso e muitos outros lugares que os educandos só conheceram devido aos projetos desenvolvidos nas áreas.

#### **4.3.4 Atendimento por Área do Conhecimento.**

A metodologia dos CEJAs busca a interdisciplinaridade, de forma que a área se entrelace em um só caminho, por meio de um trabalho com projetos, temas geradores, complexo temático, oficinas pedagógicas, dentre outros. Os alunos são matriculados nas três áreas de conhecimento, uma a cada trimestre perpassando, assim, durante o ano letivo pelas áreas de Ciências da Natureza, Linguagens e Ciências Humanas. Ao final de cada trimestre termina o ano letivo para o aluno. Entre os trimestres existe um período de tempo para o fechamento do ano letivo dos alunos e a rematrícula dos mesmos para dar continuidade aos estudos, todas essas etapas de trabalho pedagógico estão organizadas no calendário do ano letivo, conforme demonstrado no Anexo A. O calendário escolar é organizado sempre ao final de cada ano letivo para o próximo ano, seguindo sempre os orientativos e portarias encaminhadas pela SEDUC/MT.

## **5 FORMAÇÃO CONTINUADA POR ÁREA DE CONHECIMENTO: AMPLIAÇÃO DAS OPORTUNIDADES, UMA EXPERIÊNCIA**

Nesta seção analisamos como os professores compreendem a formação continuada por área de conhecimento específica dos CEJAs, a Carga horária de formação de professores e se esta formação tem contribuído, e como, para a sua prática profissional no que se refere às metodologias e práticas pedagógicas dos profissionais do CEJA Professor Milton Marques Curvo.

Na seção primária trazemos um contexto histórico do nosso lócus da pesquisa. Na seção secundária apresentamos um perfil dos participantes da entrevista semiestruturada. Na seção terciária expomos a compreensão dos mesmos sobre a concepção da formação continuada, as contribuições da formação por área de conhecimento desenvolvidas pela escola, com as percepções dos participantes da pesquisa quanto ao fazer pedagógico dos professores a partir implantação da CHFP e a aprendizagem dos alunos envolvidos neste processo, no qual aconteceram no desenvolvimento de projetos, oficinas pedagógicas e aulas culturais, fazendo um diálogo com alguns autores que tratam do tema.

### **5.1 Conhecendo o lócus da pesquisa: CEJA “Professor Milton Marques Curvo”**

O lócus da nossa pesquisa é o CEJA de Cáceres - MT, denominado: Centro de Educação de Jovens e Adultos/CEJA Professor Milton Marques Curvo.

**Figura 4 - O CEJA Professor Milton Marques Curvo**



Fonte: Acervo fotográfico do CEJA Professor Milton Marques Curvo,2016.

O CEJA Prof. Milton Marques Curvo está situado no município de Cáceres-MT, à Rua Bolívia, no centro da cidade, em um espaço circundado por extensa área do Exército Brasileiro, comércios, bares, uma igreja evangélica e casas residenciais. A maior força do nosso aluno é a vontade e o interesse em buscar conhecimentos e sentir-se incluído nessa sociedade de informação e comunicação.

A modalidade EJA foi criada para beneficiar os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola em tempo ideal ou que pouco estudaram, seja por motivos profissionais ou pessoais. Este CEJA desenvolve um trabalho totalmente voltado para esses alunos, por meio de metodologia de projetos, da pesquisa, do ensino interdisciplinar, garantindo a continuidade de estudos para todos os que desejam escolarizar-se, considerando os saberes adquiridos na informalidade de suas vivências e do mundo de trabalho, face à diversidade de suas características, tendo em mente que a escola é um espaço propício a um mundo de possibilidades que se alargam, potencializando conhecimento e sistematizando descobertas em formulações teóricas novas.

Portanto, por trabalhar com a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) criada para beneficiar os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola em tempo ideal ou que pouco estudaram seja por motivos profissionais/pessoais, ou por serem adolescentes que ainda não tem muito bem definido o que querem ou por viverem num meio familiar desajustado entre outros, este Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Milton Marques Curvo desenvolve um trabalho totalmente voltado para essa clientela através de metodologia de projetos, da pesquisa, do ensino interdisciplinar e por área de conhecimento, garantindo a continuidade de estudos para todos os que desejam escolarizar-se, considerando os saberes adquiridos na informalidade de suas vivências e do mundo do trabalho, face à diversidade de suas características, tendo em mente que a escola é um espaço propício a um mundo de possibilidades que se alargam, potencializando conhecimento e sistematizando descobertas em formulações teóricas novas. (PPP CEJA, 2017, p. 5).

A educação de adultos, em Cáceres, passou por várias etapas acompanhando as campanhas nacionais. E foi somente em 1981 que foi criada uma instituição de ensino exclusiva para atendimento às pessoas que não puderam completar seu processo de escolarização em idade considerada apropriada.

De acordo com o Decreto Lei nº 1.147 de 29/06/81 foi criado o Centro de Ensino Supletivo (CES) Prof. Milton Marques Curvo, tendo como entidade mantenedora, na época, chamada Secretaria de Educação e Cultura de Mato Grosso.

Depois de inúmeras mobilizações por parte da comunidade, funcionários e professores, foi somente em 1992 que essa instituição teve a inauguração do seu prédio próprio. Foi inicialmente uma estrutura modesta, apenas para atender a forma de oferta prevista à época: continha seis (6) salas pequenas para aulas individuais ou para pequenos grupos de alunos, uma

(1) secretaria, uma (1) sala de direção, uma (1) sala pequena para coordenação e um (1) almoxarifado. Atualmente o Centro conta com oito (8) salas de aula, uma (1) secretaria, um (1) laboratório de informática, uma (1) biblioteca, uma (1) sala de coordenação, uma (1) sala para os profissionais, um (1) almoxarifado, uma (1) cozinha, uma (1) copa, uma (1) sala de direção. Mesmo com uma infraestrutura com déficit para muitas atividades que poderiam trazer uma melhor qualidade no ensino, realizamos no espaço que temos inúmeras atividades como socializações das atividades desenvolvidas nos trimestres, feiras culturais, festa juninas, dentre outras, recebendo nestes dias os alunos que compõem o todo do CEJA, isto é, incluindo os que são das extensões.

Em 2009, a Escola Estadual “Professor Milton Marques Curvo” se transformou em CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos), através do Decreto nº 1.933/09, de 13 de maio de 2009 (Anexo B).

Como todos os demais CEJAs, o CEJA Prof. Milton Marques Curvo tem como finalidade “oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreendam a educação escolar e a educação continuada ao longo da vida e a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos” (MATO GROSSO, 2008, p. 1). As formas de atendimento são: presencial, por ano, por área de conhecimento e por disciplina.

Em 2011, por meio da Resolução nº 221/2011 do CEE/MT implantou-se, também, o Exame Supletivo na forma *on line*, por área de Conhecimento e por disciplina, que já foi citado. O que se privilegia no CEJA de Cáceres, até pela demanda, é o atendimento por Área de Conhecimento conforme estabelece a Resolução nº 05/2011 - CEE/MT.

Para acolher todas as formas de atendimento e as demais especificidades, o CEJA Professor Milton Marques Curvo de Cáceres conta com a sede e quatro salas anexas que estão distribuídas nos bairros onde possui uma demanda expressiva de educandos para esta modalidade, como já foi dito. Para isto o Centro conta com um quadro de trinta e oito professores, sendo quatro mestres em Educação, quatro mestrados, sendo três em educação e um em Linguística, seis com pós-graduação *Lato Sensu* nas diversas áreas da educação e vinte e quatro com pós-graduação *Lato Sensu* em Educação de Jovens e Adultos, sete técnicos administrativos, sendo uma doutoranda em Educação, dois com pós graduação *Lato Sensu* e quatro com Ensino Médio, dois técnicos para o exame *on line* cursando Licenciatura, quatorze apoios administrativos educacionais, sendo dois com nível superior e os demais com Ensino Médio.

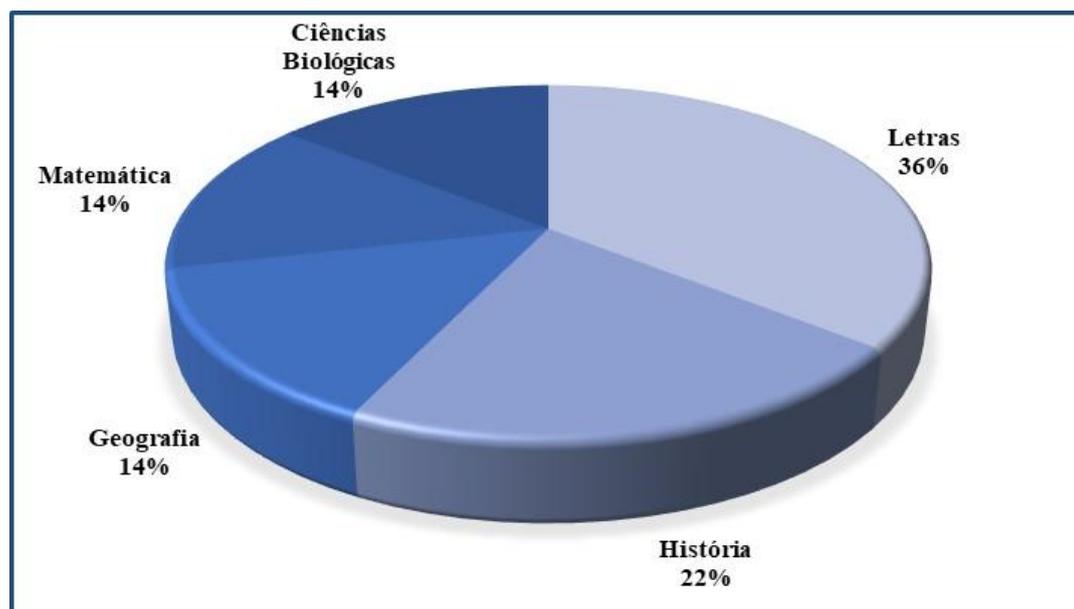
O CEJA Prof. Milton Marques Curvo, com toda a sua comunidade escolar, vive num processo educativo que leva em consideração as experiências de vida e acadêmicas do seu corpo de profissionais e a experiências de vida dos educandos e para que essas experiências sejam transformadas em saberes sistematizados em que prática e teoria caminhem juntas.

## 5.2 Delineando o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

Dentro de um quadro de trinta e oito professores que trabalham no CEJA, atendendo aos critérios de escolha da pesquisa foram selecionados nove professores para a entrevista, sendo três professores de cada área de conhecimento, quatro profissionais da equipe gestora e um técnico administrativo, quatorze sujeitos no total, que estiveram na gestão durante o período da pesquisa e que também se encaixavam nos critérios de escolha nas funções de coordenação de área, coordenação pedagógica e direção. Muitos outros professores se encaixariam no perfil dos entrevistados, mas este foi quantitativo delimitado pela pesquisadora, acreditando que esse número era o suficiente para alcançar os objetivos.

Os gráficos visam trazer informações dos entrevistados coletadas durante a entrevista, com a intenção de caracterizar estes sujeitos, seu perfil profissional, formação, sexo, tempo de docência e tempo de docência na escola. A seguir, apresentamos o gráfico que se refere à formação desses sujeitos.

Gráfico 2 - Formação dos profissionais sujeitos da pesquisa

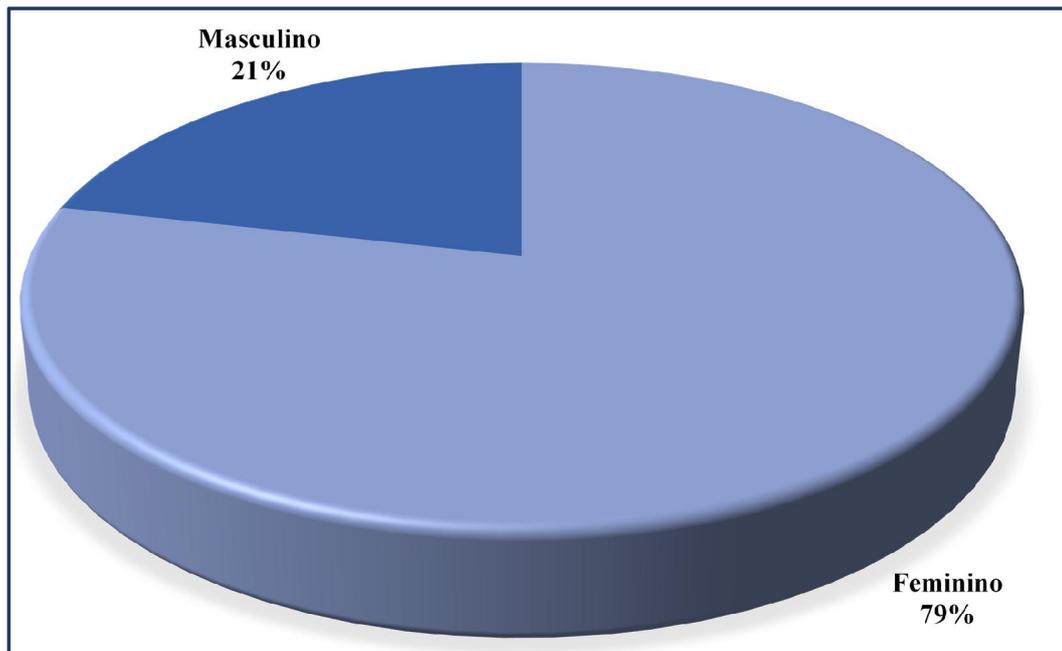


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

No agrupamento dos dados sobre o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, temos como formação acadêmica: dois (2) em Ciências Biológicas, dois (2) em Geografia, três (3) em História, cinco (5) em Letras e dois (2) em Matemática, assegurando a participação de representantes de todas as áreas do conhecimento, conforme previsto na metodologia.

No que diz respeito ao sexo dos participantes, encontramos o seguinte:

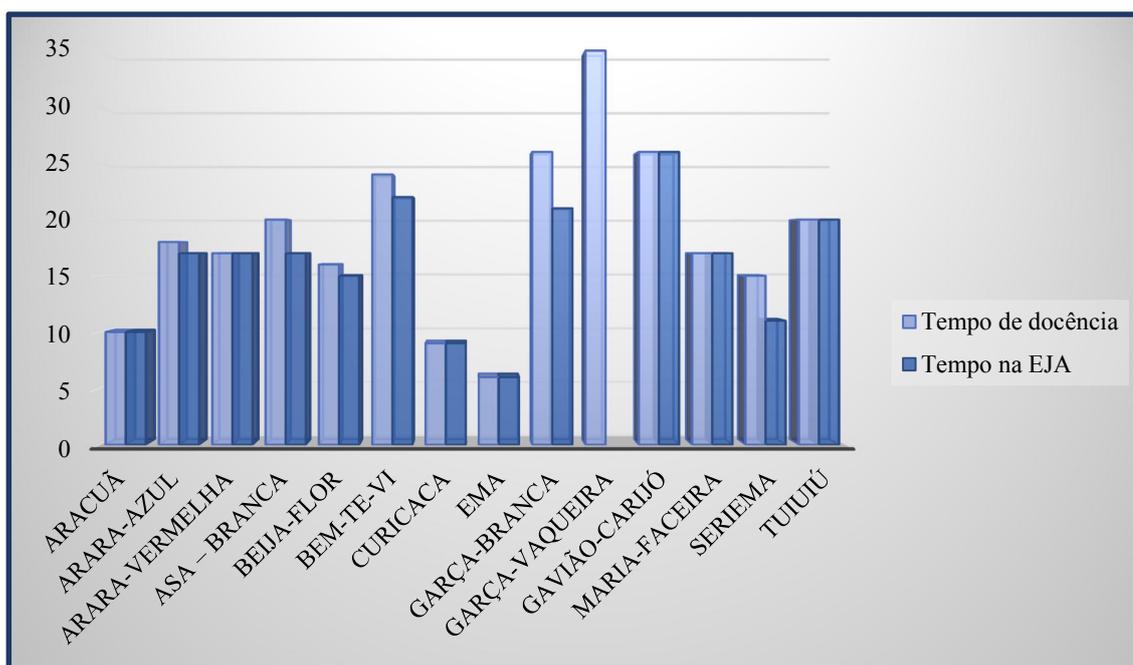
**Gráfico 3 - Sexo dos sujeitos participantes**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Como observamos, dos quatorze entrevistados, setenta e nove por cento (79%) são do sexo feminino, correspondendo a 11 profissionais; e vinte e um por cento (21%) são do sexo masculino, três professores. Percebemos então a predominância do sexo feminino no perfil dos nossos entrevistados, conforme o gráfico 4.

Considerando a importância do tempo de docência e especificamente na EJA, organizamos o gráfico 5, a seguir.

**Gráfico 4 - Tempo dos sujeitos participantes na docência e na EJA**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Observamos que não há um equilíbrio no tempo da experiência da docência entre os profissionais, variando a experiência de 6 a 35 anos trabalhando na Educação. Mas percebemos que, em sua maioria, os docentes atuam na educação há mais de dez anos, somente dois sujeitos possuem tempo menor atuando na educação. O mesmo constatamos com relação ao tempo de atuação na EJA, demonstrando que nossos entrevistados possuem uma vasta experiência na docência nesta modalidade e provavelmente passaram, durante estes anos de trabalho como educadores, pelas diferentes formas de oferta. Podemos destacar que treze, dentre os quatorze, já atuavam como profissionais na Educação de Jovens e Adultos, quando este passou pela troca de oferta, passando de Escola Estadual para Centro de Educação de Jovens e Adultos, em 2009. Este fato remete-nos ao que afirma Arroyo (2006, p.20) “o educador da EJA é muito mais plural, que o educador de escola formal”. Este educador que reside na modalidade é porque, seguindo a afirmação de Arroyo, veio se formando nas fronteiras onde acontece a Educação de Jovens e Adultos e as suas pluralidades.

Diante das informações coletadas pelas entrevistas pudemos traçar um perfil mais elaborado dos nossos entrevistados na intenção de demonstrar também que os educadores deste CEJA, diferente do que trazem outras pesquisas, possuem um tempo bem extenso de experiência de docência na modalidade. Este fato se dá quando o educador se identifica com o

lugar onde ele está inserido e com o que está fazendo, o que o instiga enquanto educador. Para, Arroyo (2007, p. 39):

A EJA, quando tomada em sua radicalidade, sempre foi instigante para a pedagogia e à docência. Os mais de 40 anos do Movimento de Educação Popular são um testemunho eloquente. A EJA é um campo especialmente instigante para o exercício da renovação do pensar e do fazer docente, para a revitalização do ofício de mestres.

Tomando este exercício da renovação do pensar e do fazer docente para a revitalização do ser educador, vamos na próxima subseção analisar os olhares, conceitos e significações sobre a formação continuada a partir das falas dos nossos entrevistados.

Para colaborar com o nosso entendimento sobre a formação continuada vamos nos pautar em Nóvoa (2009), quando trata dos aspectos relevantes de uma formação continuada, que em primeiro lugar é uma

[...] análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas. Em segundo lugar, a ideia da docência como colectivo, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas. (NÓVOA, 2009, p. 07).

Esta partilha coletiva de conhecimentos é o que faz todo o processo educativo se desenvolver de forma harmoniosa e sistemática e traz resultados para todos os envolvidos no processo de formação.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CEJA (2017), no que concerne à formação,

Os estudos realizados nesses encontros visam atender as necessidades dos profissionais da educação, no que se refere as problemáticas enfrentadas no contexto escolar. Os encontros devem ocorrer em um ambiente e horários adequados para que todos os profissionais da educação participem, entendemos ainda que é importante que as temáticas sejam atuais e promovam a melhoria da qualificação do profissional visando atender os objetivos da aprendizagem contribuindo significativamente no processo escolar. Tornam-se necessárias atividades dinâmicas onde todos se sintam entusiasmados para participar efetivamente das propostas desenvolvidas. (CEJA, 2017, p. 15).

Todos os momentos de formação continuada estão organizados de forma a contemplar as diversidades advindas do ofício de ser professor na atualidade, juntamente com os demais profissionais que atuam na escola, para que todos possam participar efetivamente deste

processo, que é ímpar para todo o coletivo escolar e possam, cada vez mais, dinamizar as diferentes atividades desenvolvidas no contexto escolar.

A seguir apresentamos em tópicos separados as análises e interpretações dos dados obtidos e tecendo considerações sobre a EJA em MT atualmente, organizados em duas categorias, sendo: (1) formação continuada; e (2) formação específica por área de conhecimento.

### **5.3 Categoria 1 - Formação continuada: olhares diversos, conceitos e significações na EJA**

Nesta seção apresentamos os olhares, os conceitos e buscamos as significações atribuídas pelos entrevistados à formação continuada realizada no CEJA, dialogando com teóricos da linha da formação de professores e as orientações advindas da SEDUC/MT para nortear esta formação.

De acordo com o Orientativo Pedagógico/2017, é uma das atribuições do coordenador pedagógico: planejar e articular trabalhos, organizando formação continuada e encontros de docentes por área de conhecimento. Portanto, cabe ao coordenador esta função de organização da formação continuada na escola, bem como conduzir a construção coletiva do projeto de formação da escola que será desenvolvido seguindo as orientações da SUPF e terá acompanhamento do professor formador do CEFAPRO, no ano letivo de 2017 designado como *amigo crítico*.

A princípio, realizamos uma análise de como a formação continuada é vista tanto pelos professores que participam dela quanto pelos coordenadores e direção responsáveis pela organização e realização da formação.

A seguir apresentamos as falas sobre a formação continuada dos professores e coordenação aqui identificados pelos nomes fictícios adotados pela autora.

*[...] a formação, objetiva trazer **conhecimento para melhor trabalhar em sala de aula**. E isso traz retorno para nós, porque **soma experiências**, juntamente com a teoria que estudamos, a socialização das experiências dos colegas, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade de conhecimentos de cada área com suas disciplinas[...]. (ARARA-AZUL, jul-2017) [grifo nosso].*

*[...] é de **suma importância para o nosso fazer pedagógico**, que através da formação continuada é que vamos ministrar nossas aulas, através da transposição didática que é colocada na formação continuada [...] (ARARA-VERMELHA, jul-2017) [grifo nosso].*

*A formação continuada, ela **contribui para a minha prática pedagógica** no meu dia a dia, é o momento que o professor tem pra fazer essa **reflexão da sua prática**, é o momento que ele tem para pensar o que deu certo, o que não deu, pra ele **trocar é... ideias com os outros colegas**[...]. (ASA-BRANCA, ago-2017) [grifo nosso].*

*[...] os encontros de formação continuada realizadas no CEJA, são momentos de grande motivação que ocorrem de forma sistematizada e continuada, destinada especificamente aos educadores na **busca de estratégias que promovam a motivação e orientação permanente para contribuir conosco, essas estratégias serão assim para nos dar suporte na busca da participação e permanência do nosso aluno na escola, que para mim é o principal**. (BEIJA-FLOR, ago-2017) [grifo nosso].*

Nestas primeiras falas podemos perceber que a formação continuada para estes professores e coordenadores é um momento de aprendizagem, **de reflexão e de relação entre a teoria e a prática**, onde **o coletivo** consegue caminhar junto, **sistematizando o aprendizado para sua prática diária**, na construção em cada momento do seu ser educador. É parte de um processo também de construção de identidade.

Segundo Pimenta, “Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições” (2012, p. 19). Essa construção de identidade deste ser professor, nos faz refletir sobre as palavras de Gentil (2005, p. 97):

A profissão docente carrega sempre a ambiguidade de ser aquela responsável pela socialização, pela transmissão de valores e conhecimentos adquiridos, pela reprodução da ordem social, e ao mesmo tempo de ser aquela que lida com a possibilidade do novo, da criação; a que trabalha com os sujeitos de um futuro próximo.

Na troca de experiências e reflexões coletivas, os professores têm a possibilidade de criar, de inovar a partir das reflexões e estudos realizados. Pensar este docente com tantas responsabilidades e características tão diferentes, nos faz refletir sobre o papel do professor e principalmente do professor da modalidade EJA, que lida com sujeitos aos quais foram negados muitos direitos, dentre eles o direito à Educação em fases anteriores de sua vida.

Verificamos nas falas a seguir uma inconformidade com as políticas públicas implantadas para formação. Segundo os entrevistados, os formadores do CEFAPRO, órgão responsável pelo acompanhamento desta formação - no caso do Projeto Sala de Educador, muitas vezes não possui nenhuma identidade e nem capacitação para a modalidade de EJA.

*[...] a formação continuada... vem aquelas normas, por exemplo, específica deste ano vem as normas do Cefapro, por mais que as temáticas foram escolhidas dentro da própria escola, os formadores que vem para tentar nos ajudar, dar aquele auxílio, **não tem conhecimento e nem formação em EJA**[...]. (BEM-TE-VI, jul-2017) [grifo nosso].*

*[...]seria importante que a formação continuada... que a SEDUC nos enviasse uma formação continuada é... de acordo com uma realidade da EJA. A formação continuada, muitas vezes ela vem, é... como se a EJA fosse igual as outras modalidades e não é (TUIUIU, jul-2017) [grifo nosso].*

Verificamos que as dificuldades vivenciadas por estes educadores são várias, como por exemplo, se organizarem dentro das mudanças constantes nos projetos da SEDUC para formação continuada; as temáticas de estudos muitas vezes já vêm direcionadas, e parecem ter sido pensadas para as escolas ditas “regulares”. Sente-se falta, principalmente, uma adequação que venha contemplar as diferentes modalidades, com processo formativo específico para inclusive para os formadores que irão atender as diferentes modalidades, levando em consideração as necessidades daqueles profissionais e as especificidades dessas modalidades.

Ao tratar sobre formação permanente ou continuada, Barreto (2006) no que corresponde a formação de formadores, nos chama atenção:

A formação dos formadores é uma questão que não pode ser esquecida. A ausência da EJA no currículo dos cursos que formam educadores cria, frequentemente, a necessidade de as entidades formadoras desenvolverem um trabalho educativo junto aos seus formadores, para que eles também aprendam fazendo e refletindo sobre a sua prática (BARRETO, 2006, p. 100).

Portanto o que nos foi apontado por Bem-te-vi e Tuiuiú em suas falas, no que concerne aos formadores e as propostas de formação continuada, pode estar relacionado com o que nos apontou Barreto (2006), tendo em vista a ausência da EJA no currículo da formação de formadores e nas propostas organizadas para formação de educadores; será preciso repensar os processos de formação.

Ainda destacando os olhares sobre a Formação continuada, temos as seguintes opiniões:

*[...] é um momento em que são discutidos todos os problemas pedagógicos de maneira generalizada, ou seja, muitas vezes, o professor não é contemplado nas discussões que fluem na pauta da semana, embora, a sala do educador, [...] seria o espaço para que todos os profissionais da escola, teriam para socializar as dificuldades encontradas no meio educativo [...] (SERIEMA, dez-2017) [grifo nosso].*

*[...] possibilita uma reflexão mais ampla sobre assuntos pertinentes ao ambiente escolar, é o momento em que todos os profissionais da educação da escola, têm para dialogar, refletir e propor soluções ou estratégias a fim de resolver determinado assunto, ou mesmo relatar experiências ocorridas no processo ensino/aprendizagem (ARACUÁ, dez-2017) [grifo nosso].*

*[...] permite aos professores uma maior interação e discutir as experiências adquiridas no ambiente escolar, bem como as problemáticas enfrentadas por professores e possíveis soluções (CURICACA, dez-2017) [grifo nosso].*

*[...]favorece uma integração e interação maior entre todos da escola e todos ficam por dentro dos avanços e problemas ainda a serem solucionados, bem como, a organização de projetos a serem desenvolvidos e ações de interesse da escola como um todo* (GARÇA-VAQUEIRA, ago-2017) [grifo nosso].

Para Seriema, Aracua e Curicaca e Garça-vaqueira, a formação continuada proporciona momentos de interação, integração, reflexão e trocas de experiências, na busca respostas e de soluções para problemas pedagógicos corriqueiros do cotidiano escolar. Neste espaço ocorre a socialização dos avanços pedagógicos, bem como a organização dos projetos a serem desenvolvidos pelo coletivo escolar. Ou seja, a formação continuada é um tempo-espaço para se pensar a escola e seus profissionais como um coletivo, contribuindo com a formação de todos e o desempenho profissional de cada um.

Todas essas inquietações e reflexões vêm ao encontro do que afirma Barreto (2006, p. 96):

Talvez a maior vantagem da formação permanente é ela acontecer com os educadores que estão exercendo o seu papel numa sala de aula. Isso quer dizer que esses educadores estão enfrentando questões objetivas e reais que exigem deles respostas nem sempre fáceis. Em outras palavras, tais educadores têm perguntas e estão em busca de respostas. Têm, portanto, o primeiro elemento para um trabalho de formação: sentem a necessidade de um melhor desempenho profissional.

Em síntese, analisando os dizeres sobre a formação continuada elencamos alguns pontos relevantes acerca do que afirmam os sujeitos: destaca-se a compreensão da formação continuada como espaço de trocas de experiências, momento de reflexão sobre as práticas, de interação e integração; de compreensão da teoria como um aporte necessário para as reflexões acerca das práticas, metodologias e estratégias para amenizar os problemas encontrados no cotidiano escolar.

#### **5.4 Categoria 2 - As contribuições da Formação por Área de Conhecimento para o fazer pedagógico no CEJA**

Nesta subseção tratamos da compreensão dos sujeitos entrevistados sobre as contribuições da formação por área de conhecimento para o fazer pedagógico, buscando um diálogo com teóricos que discutem formação e relacionando os dizeres à proposta pedagógica implantada nos CEJAs, as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais de MT (OCs) e o Orientativo Pedagógico/SEDUC/SUFP/SUDE, SEB/2017.

De acordo com as OCs (2012, p. 215) “Os CEJAs são organizados metodologicamente em três Áreas de Conhecimento, a saber: Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas, isso, para possibilitar a articulação e a interação de saberes da área e na área”.

Com a organização por área de conhecimento os CEJAs dentro da sua CHFP, conforme já havia sido dito, possuem encontros semanais por área de conhecimento, onde são discutidos os assuntos pertinentes a cada área como: planejamentos de oficinas, aulas culturais e projetos, conselho de classe, grupo de estudo e lançamentos no sistema SigEduca, em consonância com as Regras de Organização Pedagógico (ROP) vigente no ano letivo.

Após a implantação da proposta do CEJA, vislumbraram-se novas perspectivas através desta formatação no processo de formação, novas aprendizagens. E aprender é o que nos move sempre na educação, conforme salienta Paulo Freire (1996, p.77), “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. Com este intuito de sempre estar sempre construindo e reconstruindo no processo de formação buscamos alternativas para novos aprendizados e trocas de experiências nos processos formativos. A formação por área de conhecimento foi encarada nesta perspectiva pelos profissionais da educação do CEJA.

Com relação às contribuições dessa formação para o fazer pedagógico, trazemos o que dizem os sujeitos entrevistados incluindo os reflexos no cotidiano escolar.

*[...] possibilitou **trabalhar a teoria com a prática**, quando nós fomos no Sesc Pantanal foi todo trabalho voltado para a Literatura Matogrossense, para o Pantanal, para o discurso ecológico, para a proteção do Meio Ambiente. Então, **trabalhar por área de conhecimento nos possibilita, trabalhar projetos, trabalhar oficinas pedagógicas, trabalhar o planejamento**, o que que nós vamos fazer. Então, nós terminávamos um projeto, uma oficina, nós já estávamos socializando com os alunos, perguntando o que que..., há uma demanda, nós escolhíamos os temas, jogava vários temas porque tinha várias coisas. Então assim, é... trabalhar a área de conhecimento foi tudo assim, pra mim **foi mais significativa**. (ARARA-AZUL, jul-2017) [grifo nosso].*

*[...] quando trabalhamos por área de conhecimento, e a gente tem **essa capacidade de trocar essas experiências com os professores**, eu acho que essa relação fica mais fácil [...] (ARARA-VERMELHA, jul-2017) [grifo nosso].*

*[...] **por área de conhecimento planejávamos juntos** como iríamos trabalhar, foi muito bom porque **pudemos trabalhar de forma prática que eram as oficinas, é juntamente com a teoria**, por exemplo, se eu estou trabalhando Meio Ambiente junto é a teoria do Meio Ambiente e também vou pra prática do Meio Ambiente, eu vou fazer oficina, eu vou reciclar, eu vou levar meu aluno lá na beira do rio pra mostrar pra ele aonde que tá o lixo, quanto tempo esse lixo vai demorar pra decompor, eu vou ter mais tempo pra isso né, eu vou ter tudo, é... eu vou ter recurso pra isso, mais tempo pra isso [...] (ASA-BRANCA, agosto,2017) [grifo nosso].*

De acordo com *Arara-azul*, *Arara-vermelha*, *Asa-branca*, a formação continuada por área de conhecimento possibilitou o planejamento coletivo para as aulas, oficinas, aulas culturais e os projetos a serem desenvolvidos. Esta experiência trouxe um diferencial pela possibilidade da interdisciplinaridade nas atividades desenvolvidas, que pôde ser observada nos planejamentos e execução de oficinas, projetos pedagógicos, aulas práticas em sala de aula ou a campo, propiciando ao educador uma interação constante com os educandos no processo ensino/aprendizagem, possibilitando construir conhecimentos, orientando suas práticas a partir das experiências vivenciadas do cotidiano.

Este leque de possibilidades propiciou ao professor e ao aluno um enriquecimento de conhecimentos, unindo teoria e prática. Destacamos desses depoimentos sobre a especificidade da formação por área, além da relação teoria e prática e do trabalho coletivo citado pelos sujeitos com relação a todos os processos de formação continuada, a ênfase que eles dão ao **planejamento coletivo** das diversas atividades que são realizadas em conjunto: aulas campo, oficinas, aulas culturais, projetos.

Ao serem questionados sobre a diferença entre os dois momentos de formação (Projeto Sala de Educador e Formação por área de conhecimento), os professores assim se manifestam sobre a formação por área:

*[...] é o momento em que o coordenador de área está vivenciando juntamente com os docentes, todas as particularidades dos educandos, da área. É o espaço em que todos os profissionais da área sentam **para elaborar o planejamento e esse planejar demanda questionamentos, discussões, indagações, discute-se a importância de se planejar e se replanejar juntos**. É muito interessante ver fluir o diálogo entre as disciplinas fundindo-se em uma única área do saber.* (SERIEMA, dez-2017) [grifo nosso].

*[...] possibilita aos professores da área, **planejarem juntos, discutirem os problemas recorrentes da área**[...] (CURICACA, dez-2017) [grifo nosso].*

*[...] torna-se mais específica, pois cada área **tem a possibilidade de refletir, dialogar e trocar experiências com maior especificidade**, pois muitos compartilham da mesma disciplina, sendo assim, as vivências se aproximam mais, os professores compartilham das mesmas turmas, **conhecem os alunos entre si, de modo que, podem articular diferentes formas de aprendizagem que contemplem a necessidade de todos**.* (ARACUÃ, dez-2017) [grifo nosso].

Como se pode observar, para além do planejamento, há a possibilidade de, como afirma *Aracuã*, ter maior conhecimento dos alunos e “articular diferentes formas de aprendizagem que contemplem a necessidade de todos”.

Os professores a seguir, parecem sintetizar o que os outros disseram, dando destaque ao planejamento coletivo e o desenvolvimento do trabalho em conjunto, entre os que são da mesma área:

*[...] através da área de conhecimento você vai fazer **um planejamento em conjunto** e aí você consegue **desenvolver um trabalho em conjunto** com os outros professores [...] (CURICACA, jul-2017) [grifo nosso].*

*Essas reuniões elas são muito importantes porque **tudo lá é planejado para facilitar o desenvolvimento pedagógico dentro da área** [...] o planejamento também era bem mais fácil[...]. Então, quando você conversa **com pares da sua área** tudo fica mais fácil[...]. (EMA, ago-2017) [grifo nosso].*

Ainda com relação as contribuições da formação por área de conhecimento, *Garça-branca*, *Gavião-carijó* e *Maria-faceira* reforçam a importância das trocas de experiências, o diálogo entre os pares sobre suas práticas pedagógicas e a busca de soluções para os problemas encontrados no processo ensino/aprendizagem como sendo um divisor na formação específica.

*[...] essa formação por área é **o momento em que os seus pares também estão dialogando**, né, sobre a sua própria formação do ser professor, esse **processo da teoria e prática**, do momento do estudo e o momento relacionado com a sala de aula, então eu vejo essa importância [...] (GARÇA-BRANCA, out-2017) [grifo nosso].*

*Um pensamento mais amplo[...] maneiras diferentes de você trabalhar[...] **você e o colega poder solucionar o problema** de um determinado aluno [...]. (GAVIÃO CARIJÓ, ago-2017) [grifo nosso].*

*[...] a gente trabalha mais assim **a questão do aluno em sala mesmo, principalmente com a dificuldade do aluno**, é exemplo, as vezes para um professor que entra numa turma dá certa uma atividade, uma oficina, então isso é passado para os outros também. Então é mais assim, é bem mais, como eu poderia dizer... é... **uma harmonia né, pra mim assim das disciplinas específicas, conhecer o aluno do outro colega, as dificuldades, o que deu certo, o que não dá certo**. (MARIA-FACEIRA, ago-2017) [grifo nosso].*

Esta ação dialógica, com trocas de experiências e socialização das ações exitosas e dificuldades encontradas no processo ensino/aprendizagem dos educandos, proporciona uma maior interação entre os pares das áreas. De acordo com Paula (2011, p. 80):

Uma prática pedagógica comprometida com a Educação de Jovens e Adultos demanda uma construção permanente e coletiva. Ao conceber essa ação como dialógica, em interação, a linguagem torna-se instrumento potencial de expressão e comunicação. Através dela os sujeitos expressam suas experiências, seus saberes e suas emoções e produzem cultura. (PAULA, 2011, p. 80).

Os diálogos e as reflexões acerca das práticas pedagógicas do processo formativo do educando, relacionando a teoria e a prática, ao se tornarem estratégias permanentes entre os educadores, corrobora com o construir e reconstruir a prática a cada dia. Ressaltando que, quando desenvolvida coletivamente, entre os pares, leva a um enriquecimento da prática pedagógica, possibilitando o desenvolvimento da criatividade e a capacidade de planejamento coletivo e avaliação.

Nesse sentido, o planejar coletivamente as práticas pedagógicas, que corroboram com o desenvolvimento no processo ensino/aprendizagem do educando, pode ser referenciado através dos Projetos interdisciplinares, planejados, organizados e executados por todo coletivo do CEJA. Vale ressaltar que, ao se tornar um Centro no ano de 2009, o CEJA Professor Milton Marques Curvo, passou a trabalhar com projetos interdisciplinares, definidos juntamente com todos os profissionais que participam da formação continuada Sala do Educador; a partir das discussões e leituras de várias temáticas propostas para o ano letivo, se define a temática, a construção do Projeto, posteriormente sua aprovação pelo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) e sua execução.

Com a definição da temática, dentro da Sala de Educador eram selecionados pela coordenação pedagógica e coordenadores de área, para melhor entendimento do tema abordado: textos, filmes e a Lei 10.639/2003 para estudos, que dessem sustentação à elaboração e execução do projeto. Nesse mesmo intuito, as áreas de conhecimento organizavam, dentro dos seus momentos de estudos em grupo, temáticas pertinentes que pudessem subsidiar a elaboração de oficinas e atividades que conseguissem envolver todos os educandos neste processo de aprendizagem através do projeto em desenvolvimento.

Para dar materialidade ao que estamos mencionando, iremos exemplificar com a apresentação de um projeto desenvolvido no ano de 2012 por todas as áreas de conhecimento e demais segmentos da escola, e os resultados obtidos através dele. O projeto foi denominado: Crônicas da vida real: Memórias da comunidade Quilombola “Campina de Pedra” de Poconé-MT. Vale ressaltar, que este projeto interdisciplinar foi pensado e idealizado sob a luz da temática da Diversidade Étnico-Cultural em observância à LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 e a aprovação da Lei nº 10.639/2003 - que determina no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

De acordo com o cronograma elaborado no espaço das formações, o projeto deu início em fevereiro e terminou em dezembro de 2012. Após sua elaboração o projeto foi aprovado pelo CDCE, e tamanha a sua vultuosidade foi aprovado pela SEDUC com uma verba destinada

somente para execução das atividades diferenciadas previstas, como as duas visitas à comunidade: a primeira somente com os professores e a gestão e a segunda com os alunos das áreas de conhecimento, para coletar as narrativas por meio de anotações, gravações e filmagens, bem como, observar o cotidiano no quilombo.

Nos anos seguintes: 2013, 2014, 2015 e 2016, vários outros projetos foram desenvolvidos interdisciplinarmente, dentre eles podemos citar: Visitando Mato Grosso - 2013, Os Efeitos do uso sustentável das Fontes de Energia para a natureza e para o homem -2014, Semeando ideias de Educação Ambiental e sustentabilidade: um olhar interdisciplinar - 2016. Todos estes projetos foram organizados e elaborados a partir das discussões e propostas apresentadas no início do ano letivo e concretizadas através de estudos e organização nas formações da Sala do Educador e por área de conhecimento, sempre na eminência do fortalecimento do processo ensino/aprendizagem dos educandos.

No quadro 9 elencamos os passos para elaboração e desenvolvimento do projeto e como foi construído e organizado esse desenvolvimento e execução durante a formação continuada Sala de Educador e nas formações por área de conhecimento.

**Quadro 9: Organização, elaboração e execução do projeto: Memórias da Comunidade quilombola “Campina de Pedra”.**

<b>SALA DO EDUCADOR: Projeto: Crônicas da vida real: Memórias da comunidade quilombola "Campina de Pedra" de Poconé-MT</b>		
<p><b>Área: Ciências da Natureza, Matemática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de texto sobre quilombos, no Brasil e em MT: Terra Quilombola, edição Centro de Cultura Luiz Freire;</li> <li>• Oficinas pedagógicas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plantas medicinais usadas nas comunidades quilombolas;</li> <li>- Cultura e produção de alimentos para subsistência e comércio da comunidade Campina de Pedra;</li> <li>- Organização das receitas citadas pelos entrevistados da comunidade.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Área: Ciências Humanas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de textos como: Educação Quilombola, Salto para o futuro, Ministério da Educação, Os quilombos e as fronteiras da Antropologia;</li> <li>• Oficinas pedagógicas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecendo os espaços e a história dos Quilombos.</li> <li>- Confecção de ornamentos como colares e pulseiras afros.</li> <li>- Organização da cartilha sobre o histórico do Quilombo "Campina de Pedra".</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Área: Linguagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de textos entre eles: Territórios das Comunidades Remanescente de antigos quilombos no Brasil.</li> <li>• Filme: Um grito de liberdade;</li> <li>• Oficinas pedagógicas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção textual; Traças;</li> <li>- Máscaras e bonecas afro;</li> <li>- Produção de poesias;</li> <li>- Organização do concurso Beleza Negra;</li> <li>- Organização do livro das receitas organizadas pelos alunos através das entrevistas.</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2017, com base nos planejamentos das áreas de conhecimento ano 2012.

O Projeto Crônicas da vida real: Memórias da comunidade quilombola “Campina de Pedra” de Poconé-MT, foi desenvolvido interdisciplinarmente, com planejamentos e desenvolvimento nas três áreas de conhecimento que fazem parte do CEJA: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas, Sociais e suas Tecnologias. As áreas de conhecimento dialogaram em busca de questões próximas para abordarem nas atividades a serem desenvolvidas por cada uma e coletivamente. Ao final do projeto, todas as áreas estariam juntas na apresentação dos resultados obtidos através das pesquisas, oficinas e demais atividades propostas no desenvolvimento do projeto.

A área de Linguagem trouxe para seus estudos, além do texto citado no quadro 9, fragmentos do livro: Pontos de vista Afro-brasileiros, tendo como uma das autoras Heloisa Pires Lima, publicado pelo Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005. Desenvolveu com os alunos, a partir das leituras, produções de textos, poesias e nas oficinas pedagógicas confeccionaram máscaras e aprenderam a fazer diversas tranças afros. Organizaram as crônicas para a confecção de uma cartilha com as experiências vividas no projeto. Para a culminância do projeto todos os resultados obtidos pela área foram expostos: as produções textuais como: poesias e depoimentos das experiências dos alunos com o projeto foram organizadas em varais; exposição das máscaras e os alunos demonstraram também com uma oficina sua aprendizagem na confecção de tranças nos demais alunos presentes.

**Figura 5- Oficinas pedagógicas da Área de Linguagens: Confecção de Máscaras Afro e Tranças.**



Fonte: Acervo fotográfico do CEJA Professor Milton Marques Curvo, 2012.

A área de Ciências da Natureza realizou uma pesquisa elaborada pelos professores e alunos, visando propiciar um conhecimento embasado em dados reais, extraídos da própria comunidade, referentes à Saúde, Cultura de subsistência e Educação. Todos esses dados foram

organizados e sistematizados pelos alunos e professores e puderam ser aproveitados na realização das oficinas pedagógicas.

A figura 6, a seguir, apresenta os resultados da Oficina Produção de alimentos da comunidade, no dia da apresentação coletiva.

**Figura 6 - Oficina Pedagógica da Área das Ciências da Natureza: Produção dos alimentos da comunidade.**



Fonte: Acervo fotográfico do CEJA Professor Milton Marques Curvo,2012.

A área de Ciências Humanas organizou juntamente professores e alunos dados históricos levantados por pesquisas bibliográficas para confrontar com os dados levantados pelos alunos nas entrevistas feitas com os moradores do quilombo e assim organizarem um comparativo com o que dizem os autores e as falas dos entrevistados no quilombo ‘Campina de Pedra’. Estes levantamentos históricos foram organizados para montagem da cartilha proposta para finalização do projeto.

**Figura 7- Ornamentos e cartilhas confeccionados pelos alunos nas oficinas da área de Ciências Humanas.**



Fonte: Acervo fotográfico do CEJA Professor Milton Marques Curvo,2012.

A título de exemplo, apresentamos trechos de relatos organizados por uma educanda como resultado de uma de suas entrevistas para cartilha:

*Entrevistamos outra moradora conhecida como Dona Filomena uma das fundadoras e também benzedeira da comunidade com 94 anos, a mesma mora desde 1962. Ela foi uma das que viu acontecer o desenvolvimento em 1990 com a chegada da rede elétrica na comunidade, uma senhora saudável e batalhadora criou seus 14 filhos sendo que quatro filhos moram com ela, onde vivem da roça do plantio da cana e da produção de rapadura da cana de açúcar. (CEJA - Entrevista realizada em novembro de 2012).*

*O espaço é amplo com muito verde a comunidade vive um período de muitas recompensas. As crianças têm momento de lazer como: brincar de Bola e pega-pega entre outras brincadeiras. (CEJA- Entrevista realizada em novembro de 2012).*

**Figura 8- Dança do Maculelê: apresentação na noite cultural.**



Fonte: Acervo fotográfico do CEJA Professor Milton Marques Curvo, 2012.

Os educandos do CEJA são foram participativos nas atividades desenvolvidas no espaço escolar, sempre demonstrando prazer nas apresentações culturais, como danças, teatros, apresentação de músicas, jograis, confecção de alimentos para a comunidade, etc. Outro aspecto a se destacar é a participação efetiva dos familiares nos eventos da escola, juntamente com os educandos dos três períodos da sede e das quatro salas anexas.

Ao final de cada ano letivo é organizado um relatório das atividades desenvolvidas na escola, dentro das três áreas de conhecimento e as atividades desenvolvidas coletivamente entre as três áreas como projetos e oficinas, que dão suporte também para o relatório das atividades desenvolvidas na formação Sala do Educador, demonstrando assim se o planejamento proposto para o ano letivo obteve êxito e direcionar as propostas para o próximo ano letivo para formação continuada.

Os projetos pedagógicos interdisciplinares, desenvolvidos pelas áreas de conhecimento, através de estudos preparatórios e de seu desenvolvimento com professores, alunos e funcionários trouxeram um aprendizado de extrema relevância e magnitude, que somente juntando a teoria e a prática poderiam proporcionar aos envolvidos. Aprendizados estes que puderam ser evidenciados através das produções textuais e oralizadas pelos educandos nas apresentações, montagem de varais de textos, cartilha das memórias, produções de comidas, danças e peça teatral retratando a história dos quilombos. A seguir, uma imagem do referido Quilombo na figura 9.

**Figura 9- Comunidade quilombola ‘Campina de Pedra’ Poconé-MT.**



Fonte: Acervo fotográfico do CEJA Professor Milton Marques Curvo, 2012.

Vale ressaltar que os resultados obtidos por este projeto foram organizados por alguns professores das áreas de conhecimento e apresentados através de relatos de experiências e artigos no SEMIEDU/UFMT (Seminário de Educação/ Universidade Federal de Mato Grosso ano 2015), na JORNEDUC/ UNEMAT (Jornada de Educação/ Universidade do Estado de Mato Grosso - ano 2016) e publicados no site da SEDUC/MT.

A formação específica por área de conhecimento na EJA, com este formato de reunião por área, grupo de estudo, planejamento de oficinas e aulas culturais, trouxe um novo olhar

sobre a formação continuada e aguçou nos professores a vontade e o prazer de trabalhar coletiva e interdisciplinarmente. No contexto educacional se requer sempre uma sensibilidade audaz para perceber os resultados das mudanças da implantação de novos métodos e meios para alcançar os objetivos propostos para aprendizagem dos educandos. Somente através do processo diário de trocas de experiências e diálogos na formação se pode ter a percepção do reflexo dos trabalhos coletivos no processo ensino/aprendizagem; por meio das atividades diferenciadas como os projetos, oficinas e aulas práticas, pode-se observar o quanto se refletiu nos educandos este trabalho coletivo dos educadores das áreas, através das suas produções escritas e expostas nas aulas, na culminância das atividades diferenciadas e nas avaliações internas e externas das quais os nossos educandos participam.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a investigar como os professores do CEJA Professor Milton Marques Curvo de Cáceres-MT compreendem a formação continuada por área de conhecimento específica dos CEJAs; se tem contribuído e como, para a prática profissional docente no que se refere às metodologias e práticas pedagógicas. Partimos da problemática vivenciada pela EJA na atualidade em MT em consequência de políticas que levam as modificações constantes na forma de oferta (anual, semestral, trimestral) e de atendimento da modalidade (Área de Conhecimento, Carga Horária Etapa). Desse modo, tentamos responder às questões: Quais as contribuições da formação por área de conhecimento através da CHFP (Carga horária de Formação de Professores) nas práticas pedagógicas dos professores? Houve mudanças nas práticas pedagógicas a partir das mudanças ocorridas com a formação continuada dos CEJAs?

Para o entendimento de todo esse processo de mudanças na história da EJA e concomitantemente na formação continuada para professores que atuam na modalidade, buscamos em Arroyo (2006), Barreto (2006), Capucho (2012), Fávero (2009), Freire (2001,2001), Haddad (2002), Soares (2006,2016), a compreensão de todo esse movimento de transformações pelo qual a Educação de Jovens e adultos passou nas últimas décadas e as lutas travadas constantemente pelos movimentos sociais, compostos por profissionais que atuam na EJA, educandos, professores universitários, simpatizantes da causa, dentre outros, pelo respeito e direitos da modalidade.

De acordo com a LDBEN, no seu capítulo II artigo 37, a “Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Assim, esta modalidade é destinada a todos aqueles que querem por vontade própria se oportunizar a apropriar-se de conhecimentos novos sistematizados, além daqueles conhecimentos já adquiridos ao longo da vida, não devemos nos esquecer que os nossos educandos possuem idade entre 15 e 70 anos.

Ao realizarmos o levantamento das produções já realizadas com esta temática no Banco de dados da CAPES, pudemos verificar que muito ainda se tem a discutir e pesquisar sobre a Educação de Jovens e Adultos, porém as pesquisas já realizadas demonstram a relevância da modalidade no cenário educacional e o quanto ela ainda poderá avançar com a melhoria das políticas públicas específicas para EJA, nas suas diferentes especificidades de acordo com cada região do Brasil. Quanto à formação continuada, as produções nos mostram que todos estão em

busca de melhores métodos para o processo ensino/aprendizagem e de encontrar mecanismos para atingi-los com eficácia.

Os autores estudados nos levam a percorrer a história ao longo do tempo, perpassando pela década de 1940 até a década de 1990, onde ocorrem as Campanhas de Educação de Adultos, o Congresso Nacional de Educação de Adultos, o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, eventos esses que propiciaram discussões e debates acerca da educação de adultos. Nesse cenário surgiu a “Educação Popular”, com suas práticas pedagógicas voltadas à educação não formal e informal, baseadas nos estudos e ideais de Paulo Freire, não podemos deixar de mencionar também os Círculos de Cultura e as suas perspectivas emancipatórias. Nesse contexto é criado o Plano Nacional de Alfabetização de adultos, com a função de redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade. Acontecem nessas décadas várias campanhas de alfabetização de adultos dentre elas o MOBREAL, criado com intuito de erradicar o analfabetismo, o que leva também a emergir na sociedade outros movimentos populares de alfabetização, realizadas em associações, igrejas, entre outros ambientes.

Percebemos ao longo das leituras o emergir dos inúmeros encontros de discussões da EJA, e daí a percepção da necessidade de uma formação continuada específica para educadores que atuam na modalidade, com um processo permanente de formação, para que os educadores não sejam vistos mais como voluntários, sem conhecimento didático, mas sim, educadores preparados para atuarem na Educação de Jovens e Adultos, respeitando todas as suas especificidades. Essas formações para educadores estão garantidas em âmbito nacional na Constituição Federal, na LDBEN, nas Políticas Nacionais de Formação dos Profissionais da Educação Básica, entre outras leis.

Através das Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais de MT, constatamos a diferença entre as escolas que ofertam EJA e os Centros de Educação de Educação de Jovens, pois definem como devem funcionar os Centros, trazendo a proposta pedagógica dos CEJAs como um espaço de atendimento diferenciado e exclusivo para os sujeitos que compõem a EJA. Os Centros de Educação de Jovens e Adultos, foram criados a partir de 2008 no estado de MT numa perspectiva dialógica, sendo uma construção coletiva, apresentando várias formas de atendimento para as diversas especificidades dos educandos da EJA e, para uma ação pedagógica mais eficaz, nos CEJAs os educandos além das aulas nas turmas, participam também de oficinas pedagógicas, plantões e aulas culturais, que estariam dentro dos seus horários de atendimento semanal.

Para nortear as formas de oferta de atendimento, critérios para matrícula, formação de turmas, matriz curricular, calendário escolar, atribuição de professores, horas aula, metodologia de atendimento, o cumprimento das horas atividades e fechamento de ano letivo dos CEJAs a SEDUC organizou as Regras de Organização Pedagógica (ROP), que podem sofrer alterações de acordo com as propostas pedagógicas elaboradas pelo órgão central para cada ano letivo.

De acordo com a ROP as dez horas atividades ficaram definidas como CHFP (Carga horária de formação dos professores) e foram distribuídas da seguinte forma: Reunião por área de conhecimento, reunião pedagógica, planejamento de oficinas, estudo de grupo e sala do educador, todas as horas atividades seriam realizadas coletivamente entre todos os professores, ou entre os componentes das áreas de conhecimento.

Neste sentido, este delineamento para a formação continuada específica para os CEJAs, acionou um mecanismo para a coletividade; na formação continuada Sala de Educador os direcionamentos eram organizados de acordo com os Orientativos pedagógicos anuais, organizados pelas SUEB/SAPE/SUDE.

A Sala do Educador tem seu projeto elaborado e organizado coletivamente com escolha de temáticas relevantes para estudos durante o ano letivo, pós organização é enviado ao CEFAPRO, para conferência e as contribuições necessárias na melhoria do projeto e suas ações. É perceptível nas falas dos sujeitos entrevistados a importância da formação continuada Sala de Educador, para contribuir com as práticas pedagógicas, fazer uma maior relação entre a teoria e a prática, sendo este espaço onde todos os professores se encontram para dialogar e trocar experiências. Mas vemos também a indignação de alguns sujeitos que pedem por parte da SUPF uma atenção maior para a formação dos formadores do CEFAPRO que atuam na EJA e também um Orientativo mais específico para a modalidade.

Ao analisarmos o que dizem os sujeitos sobre a formação continuada por área de conhecimento para o fazer pedagógico destaca-se a percepção do planejar coletivo, das trocas de experiências, do diálogo, das soluções dos problemas encontrados no cotidiano escolar especificamente nas turmas atendidas pela área, conhecimento mais aprofundado das dificuldades dos alunos e as reflexões coletivas da área para resolução de problemas. São respostas à questão inicial de nossa pesquisa sobre a importância da formação por área de conhecimento.

Estas ações coletivas culminaram em projetos e dentro deles: oficinas, aulas culturais e aulas práticas, atividades nas quais percebeu-se uma participação mais efetiva dos alunos e a busca de resolução dos problemas apresentados durante a execução dos projetos; muitas experiências nas quais os alunos perceberam a dinâmica do mundo que os cerca, suas histórias

se inter cruzando com a de seus antepassados... Este aprendizado pode ser percebido nas suas produções escritas, faladas e representadas através do teatro, danças e elaboradas através de figuras, desenhos e outras peças artesanais, o que responde à questão sobre as mudanças nas práticas dos educadores.

A busca pelo conhecimento nos faz viver em constante aprendizagem ou reaprendizagem dos nossos conceitos e certezas e o espaço escolar nos cobra uma preocupação efetiva com o outro, que são os nossos educandos. Na aprendizagem do conviver, trocamos experiências, dialogamos com as certezas e incertezas, buscamos na ação do outro também um novo aprendizado. Por meio da formação continuada aprendemos o aprender em coletividade dentro de uma pluralidade de conhecimentos, sentidos e sentimentos diversos, respeitando os posicionamentos contrários, mas, sempre em busca dos mesmos objetivos, que é o de sentir-se fortalecido para refletir sobre as ações como educador e encontrar métodos e práticas para favorecer de forma mais eficaz com a aprendizagem dos educandos.

A formação continuada para os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, necessita de Políticas Públicas de Formação Continuada voltadas para as especificidades desta modalidade. Em consequência das mudanças constantes na forma de oferta e atendimento da EJA, a sobrecarga das atividades burocráticas e a desvalorização do educador que é chamado pelo governo para fazer trabalho voluntário na Educação de Jovens e Adultos, causam constrangimentos e desmotivação para uma formação permanente. O que necessitamos é de uma maior valorização do educador da EJA, que trabalha em salas de aulas totalmente heterogêneas com educandos de 15 a 70 anos e, na sua grande maioria, que estiveram muitos anos fora dela. Este educador necessita de uma formação continuada que continue estimulando a sua capacidade de coletividade, da busca constantes de práticas pedagógicas eficazes e principalmente que nunca deixe de despertar neste educador a vontade de ser e se manter Educador.

Para encerrar minhas palavras cito Arroyo (2006, p.26), “Mas tudo isso precisa ser construído, exige projetos, profissionais dedicados e políticas claras. Exige pesquisa, reflexão e produções teóricas dos próprios educadores da EJA”.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo, Pioneira, 1998.

ARBACHE, Ana Paula. **A Formação de educadores de pessoas jovens e adultos numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.

ARROYO, Miguel González. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006

\_\_\_\_\_. **Formação de educadores de jovens e adultos, BH: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO,2006.**

\_\_\_\_\_. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 12. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_; SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A; GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARRETO, Vera, SOARES, Leôncio. **Formação Permanente ou Continuada. Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD MEC/UNESCO,2006.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Portugal: Editora Porto, 1994.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/> Acesso em março de 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 1, de 5 de julho de 2000. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível <http://www.eja.org.br/>. Acessado em 18 de junho de 2017 às 18h15min.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/>

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11/2000.pdf. Acesso em: 02 de junho de 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/MEC**. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, Brasília,2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF. Disponível em: <Senado Federal[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 20/06/2017.

CAMPOS, Edson Nascimento {et al}. Saberes Pedagógicos e atividades docentes  
PIMENTA, Selma Garrido, /textos de...[et.al]. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). 7. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2009.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas e fortalecimento da cidadania.** São Paulo: Cortez, 2012. Col. Educação em direitos humanos, v.3.

COSTA, Cíntia da Silva. **Formação continuada de educadores de jovens e adultos: caminho para a reflexão da prática?** - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2008. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-C%C3%ADntia.pdf>. Acessado em: 04/04/2017.

FÁVERO, Osmar [et al]. **Educação de Jovens e Adultos.** Petrópolis, RJ:DP, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez; 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 50. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Revista Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf)

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. Ed.16. São Paulo, Ed. Cortez, 2012.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologia, Chapecó, Argos, 2007.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTIL, Heloísa Salles. **Identidades de professores e rede de significações:** configurações que constituem o “nós, professores”. Tese. Faced/PPGEdu/UFRGS. 2005. Porto Alegre/RS. Disponível em:<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7433/000544441.pdf?sequence=1>>. Acesso em 14 fev. 2017.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)** - Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.140 p.

\_\_\_\_\_ ; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, nº. 14, maio-ago 2000, p.108-130.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Margarida. **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. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

MELLO, Ângela Rita Christofolo. **Dilemas e perspectivas da alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso**: Estudo do programa Letração de 2004 a 2007. Cuiabá, UFMT: FAPEMAT, 2010.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica uma (re) visão radical** in: São Paulo Perspect. vol.14 nº 1. São Paulo jan. /mar. 2000, disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 20/04/2017.

MILANESI, Irton [et.al] (org.). O estágio interdisciplinar no processo de formação docente. Cáceres-MT: Unemat, 2008.

MOURA, Jefferson Bento de; FERREIRA, Marcia dos Santos. **A criação do fórum Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. III EHECO - Catalão-GO, agosto de 2015. Disponível em: <https://eheco2015.files.wordpress.com/2015/09/a-criac3a7c3a3o-do-fc3b3rum-educac3a7c3a3o-de-jovens-e-adultos-no-brasil.pdf>. Acesso em: 16/09/2017.

MOURA, Tania Maria de Melo (Org). Alfabetização e Letramento na formação de alfabetizadores de jovens e adultos. In: **A formação de professores para EJA: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-38.

NÉLIDA, Céspedes. **Educação Popular**: contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultos, rumo a construção de sentidos comuns na diversidade. In: MARTINS, Daniele; ROMANOVSKY, Zenaide (et al). **Organização de Estados Iberos Americanos[e] UNESCO**. Goiânia: Ed. UFG, 2014. P.90-91.

NETO Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. *O ensino jesuítico no período colonial brasileiro*: algumas discussões. Educar, Curitiba, n. 31, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11>.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista educacional, 2009.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PAULA, Claudia Regina de; OLIVEIRA, Márcia Cristina de. **Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida**. Curitiba: Ibpx, 2011.

PEREIRA, Otaviano. **O que é Teoria**. 10. ed. São Paulo, Ed.Brasiliense, 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11. ed. São Paulo - SP: Cortez, 2000.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CEJA PROFESSOR MILTON MARQUES  
CURVO/Cáceres-MT, 2017.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. Dissertação de Mestrado/UEM, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo - SP: Cortez, 2010.

SANTOS, Edinéia Natalino da Silva. **O Fenômeno do “rejuvenescimento” dos sujeitos da educação de jovens e adultos e os desafios para organização do trabalho pedagógico**. Dissertação de Mestrado/UNEMAT, 2013.

SEDUC/MT. **Orientativo Pedagógico da SAP/SEB/SUDE/SUPF**, 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais/ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso**. Cuiabá: Defanti, 2010.

SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos/organizado por Leôncio Soares**, Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

\_\_\_\_\_. **Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Alinhando contextos e tecendo possibilidades**. Educação em revista, Belo Horizonte, v.32. nº 04, p.251-268, out-dez, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. 20 ed. São Paulo-SP: Atlas, 2011.

## APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

NOME:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

- 1). Há quanto tempo atua na Educação? E na EJA?
- 2) Antes de trabalhar na EJA, você teve alguma formação para trabalhar nesta modalidade?
- 3). Qual a sua opinião com relação à formação continuada realizada no CEJA?
- 4). Que diferença você percebe entre à formação continuada entre todos os professores e a formação somente entre os professores da área de conhecimento em que atua?
- 5). Você tem dificuldade em trabalhar por área de conhecimento?
- 6). Se sim quais são as dificuldades? Se não quais são suas estratégias para trabalhar por área?
- 7) Como professor (a) quais são as suas perspectivas de aprendizagem cada vez que participa de uma formação continuada?
- 8) Quais as contribuições para o seu fazer pedagógico trouxe a formação continuada específica por área de conhecimento? (Planejamento de oficinas, planejamento de aulas).
- 9). Na sua opinião a formação continuada específica por área de conhecimento, trouxe um diferencial para o pedagógico que pode ser percebido na aprendizagem dos alunos?
- 10). Você percebe este diferencial na sua área? e nas demais áreas de conhecimento?
- 11) Relate de forma sucinta a sua opinião referente sobre a formação continuada específica por área de conhecimento.

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O COORDENADOR  
PEDAGÓGICO E COORDENADOR DE ÁREA.**

NOME:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

- 1). Há quanto tempo atua na Educação? E na EJA?
- 2) Antes de trabalhar na EJA, você teve alguma formação para trabalhar nesta modalidade?
- 3). Como responsável pela formação continuada no CEJA, qual a sua opinião referente a formação continuada específica por área de conhecimento?
- 4). Você percebe alguma rejeição dos professores com relação a esta formação?
- 5). Que diferença você percebe entre a formação continuada entre todos os professores e a formação somente entre os professores por área de conhecimento?
- 6) Como coordenador (a) quais são as suas perspectivas na formação cada vez que coordena uma formação continuada?
- 7). Você percebeu nos professores com relação aos planejamentos das aulas um diferencial após a implantação da formação específica por área de conhecimento nas suas metodologias e uso recursos didáticos?
- 8). Você observa dificuldades nesta formação específica por área?
- 9). Se sim quais são as dificuldades? Se não quais as estratégias você criou para trabalhar esta formação?
- 9). Quais as contribuições para o seu fazer pedagógico trouxe a formação continuada específica por área de conhecimento? (Planejamento de oficinas, planejamento de aulas).
- 10). Na sua opinião a formação continuada específica por área de conhecimento, trouxe um diferencial para o fazer pedagógico que pode ser percebido na aprendizagem dos alunos?
- 11). Dê sua opinião sobre a formação específica por área de conhecimento.

## APÊNDICE C -ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A DIRETORA

NOME:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

- 1). Há quanto tempo atua na Educação? E na EJA?
- 2) Antes de trabalhar na EJA, você teve alguma formação para trabalhar nesta modalidade?
- 3) A formação continuada para os profissionais EJA, na sua opinião contempla todas as suas especificidades?
- 4) E a formação específica por área de conhecimento, na sua opinião quais as prováveis contribuições?
- 5). Você percebeu alguma rejeição dos professores com relação a esta formação?
- 6). Que diferença você percebeu entre a formação continuada entre todos os professores e a formação somente entre os professores por área de conhecimento?
- 7). Você percebeu nos professores com relação aos planejamentos das aulas um diferencial após a implantação da formação específica por área de conhecimento nas suas metodologias e uso recursos didáticos?
- 8). Quais as contribuições para o fazer pedagógico trouxe a formação continuada específica por área de conhecimento? (Planejamento de oficinas, planejamento de aulas).
- 9). Na sua opinião a formação continuada específica por área de conhecimento, trouxe um diferencial para o fazer pedagógico que pode ser percebido na aprendizagem dos alunos?
- 10) Como diretora quais as mudanças você percebeu em toda a escola e principalmente no pedagógico, após alguns anos da implantação da formação específica por área de conhecimento orientados pelas regras de organização pedagógica (ROP) dos CEJAs



ANEXO B - DECRETO Nº 1.933 DE 13 DE MAIO DE 2009

DECRETO Nº 1.933, DE 13 DE MAIO DE 2009.

Dispõe sobre a criação do Centro de Educação de Jovem e Adulto-CEJA que adiante menciona.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATOGROSSO, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 66, incisos III e V, da Constituição Estadual, e considerando a Lei Complementar nº 49/1998 e Decreto nº 1.123/2008, e o que consta do Processo nº 773309/2008, da Secretaria de Estado de Educação-MT,

**DECRETA:**

Art. 1º Fica criado o Centro de Educação de Jovem e Adulto-CEJA "Prof. Milton Marques Curvo", com sede no município de Cáceres/MT.

Art. 2º O Centro de Educação de Jovem e Adulto-CEJA "Prof. Milton Marques Curvo" oferecerá cursos e exames supletivos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA, a partir do ano letivo de 2009.

Art. 3º A Direção do Centro ora criado será designado pelo Secretário de Estado de Educação, até processo de escolha conforme legislação em vigor.

Art. 4º Caberá a Assessoria Pedagógica orientar e acompanhar a constituição do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar-CDCE.

Art. 5º Compete a Secretaria de Estado de Educação, tomar as providências necessárias ao funcionamento do Centro referido no Art. 1º, deste Decreto.

Art. 6º A Direção do referido Centro deverá protocolizar, no prazo máximo de 120 (cento e vinte) dias, o processo de autorização da Escola, nos termos do art. 7º da Resolução Normativa nº 630/2008, do Conselho Estadual de Educação-MT.

Art. 7º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Paiaguás, em Cuiabá, 13 de maio de 2009, 188º da Independência e 121º da República.

  
BLAIRO BORGES MAGGI  
Governador do Estado

  
EUMAR ROBERTO NOVACKI  
Assessoria-Geral de Ass. Civil

  
SAGUAS MORAES SOUSA  
Secretário de Estado de Educação

ANEXO C - PÁGINAS: 01 e 11 DA ROP

Elaborado por Iferreira

<b>ROP - CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - CEJA - 2012 POR ÁREA DE CONHECIMENTO - jan/2012</b>	
REGRA	REGRA DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA - ROP
<b>GERAL</b>	Essa regra objetiva definir critérios para a oferta da modalidade EJA:
	<b>I SEGMENTO/FUNDAMENTAL - ORGANIZAÇÃO ANUAL</b>
	<b>II SEGMENTO/FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO - ATENDIMENTO POR ÁREA DO CONHECIMENTO</b>
	A Educação de Jovens e Adultos, modalidade da Educação Básica, constitui-se no Sistema Estadual de Ensino oferta de educação regular, com características adequadas às necessidades e disponibilidades dos Jovens e Adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria ou cujos estudos não tiveram continuidade nas etapas de ensino fundamental e médio.
	<b>Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJAS</b>
	* Ato de Criação: Decreto nº 1.123 de 28/01/2008
	Finalidade dos CEJAS: constituir identidade própria para a modalidade Educação de Jovens e Adultos e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a Educação Formal e Informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida e a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos.
	Forma de oferta nos CEJAS ( Dec. 1123/08, art. 4º): * Presencial - por fase/ano, por área de conhecimento e por disciplina
	* Exame Supletivo na oferta On Line : por Área de Conhecimento e por disciplina. Autorização nº 221/2011-CEEMT - D.O de 04/10/2011
	* À Distância: não está sendo ofertado (Será ofertado a partir de 20__)
	CEJAs em funcionamento em 2008, 2010, 2011 ( não houve nova criação de CEJA para início de atividade em 2012).
	CEJA - Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Neto - Cuiabá - Dec. nº 1532/08 D.O 21/08/09
	CEJA -Profª Vera Pereira do Nascimento - Cuiabá Dec.nº 1.535/08 D.O 21/08/08
	CEJA- Profª Almira Maria de Amorim - Cuiabá Dec.nº 1.531/08 D.O 21/08/08
	CEJA - José de Mesquita - Cuiabá Dec.nº 1.820/09 D.O 9/02/09 - Dec.2.444/10 D.O 17/03/10 (Reestrut)
	CEJA- Licínio Monteiro da Silva - Várzea Grande Dec.nº 1.534/08 D.O 21/08/08
	CEJA- Alternativo - Juína Dec. nº 1.530/08 D.O 21/08/08
	CEJA Ariosto da Riva - Alta Floresta Dec.nº 1.1.927/09 D.O 12/05/09
CEJA 15 de Outubro - Barra do Bugres Dec. nº 1.926/09 D.O 12/05/09	
CEJA Profª. Marisa Mariano Silva - Barra do Garças Dec.nº 1.1.934/09 D.O 13/05/09	
<b>CEJA Prof.Milton Marques Curvo - Cáceres Dec. nº 1.933/09 D.O 13/05/09</b>	
CEJA Cleonice Miranda da Silva - Colider Dec.1.988 Nº D.O 10/06/2009	
CEJA Marechal Rondon - Jaciara Dec. nº 1.945/09 D.O 22/05/09	
CEJA José Dias - Juara Dec. nº 1.928/09 D.O 12/05/09	
CEJA José de Alencar - Lucas do Rio Verde Dec. nº 1. 879/09 D.O 26/03/09	
CEJA Luiza Miotto Ferreira - Matupá Dec. nº 2.000 D.O 16/06/2009	
EE Paulo Freire - Nova Mutum Dec.nº 1.879/09 D.O 26/03/09	
CEJA 6 de Agosto - Pontes e Lacerda Dec. nº 1.947/09 D.O 22/05/09	
CEJA Getúlio Dorneles Vargas - Primavera do Leste Dec.nº 1.929/09 D.O 12/05/09	
CEJA Prof. Alfredo Marien - Rondonópolis Dec. Nº 1.990 D.O 10/06/2009	
CEJA 25 de Junho - Rosário Oeste Dec.nº 1.946/09 D.O 22/05/09	
CEJA Benedito S.Silva Freira - Sinop Dec.nº 1.874/09 D.O 25/03/09	
CEJA Arão Gomes Bezerra - Sorriso Dec.nº 1.991 D.O 10/06/2009	
CEJA Antonio Casagrande - Tangará da Serra Dec.nº 1989 D.O 10/06/2009	
CEJA Creusli de Souza Ramos - Confresa - Dec.n.2172/09 D.O 2/10/09 e Dec n.2893 de 06/10/2010	

Elaborado por iferreira

MATRIZ CURRICULAR	*A atribuição do professor efetivo ou contrato temporário UNIDOCENTE do 1º Segmento do Ensino Fundamental do CEJA, será pelo número de turmas formadas.
	*A Carga Horária total atribuída ao professor licenciado para efetivação do contrato é a resultante da tabela de coeficiente definida para o processo de atribuição do CEJA, a qual contempla CHFP - Carga Horária de Formação do Professor, atribuída de acordo com a Tabela de Coeficiente abaixo, proporcional ao número de aulas atribuídas.
	Não será atribuída CHFP estabelecida na tabela de coeficiente, ao professor efetivo porque já possuem Hora Atividade.
	Os demais critérios para atribuição de classes/aulas se encontram regulamentados em Portaria específica.
	<b>II SEGMENTO/ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO</b>
	A atribuição de classes e/ou aulas aos professores para a organização por área do conhecimento e Por Disciplina carga horária/etapa do 2º Segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio do CEJA, será anual com ajuste do vínculo trimestral no Sigeduca/GPE da unidade CEJA e de acordo com a confirmação da matrícula dos alunos e constituição de turma Sigeduca/GDE a cada trimestre do ano letivo.
	* No II Segmento/Fundamental e Ensino Médio serão atribuídas no máximo 23 horas/aulas em sala de aula, podendo ser acrescida no máximo mais 07 horas/aula obtida através da tabela de coeficiente do CEJA, computando no máximo de 30 horas (contrato temporário).
	O processo de atribuição de classes/aula será feito pelo CEJA e a atribuição da Carga Horária CHFP - Tabela de Coeficiente) será feita pela SUGP/GERS/Seduc.
	Não será atribuída CHFP estabelecida na tabela de coeficiente, ao professor efetivo porque já possuem Hora Atividade.
	Para assegurar a continuidade da atribuição anual, será necessário que após a formação das turmas do II Segmento/Fundamental e Ensino Médio seja feita a <u>vinculação</u> de classes/aulas por turma/disciplina a cada início do trimestre letivo com carga horária já atribuída no início do ano.
	Compete ao CEJA efetuar o VÍNCULO do professor à turma, no início de cada Trimestre, imediatamente, após a formação da turma, e a Assessoria Pedagógica do Município compete acompanhar a realização dos vínculos, assegurando a legitimidade e lisura do processo.
	Não havendo turmas para fazer o VÍNCULO, será feito o remanejamento do professor efetivo para outra unidade escolar e o distato do professor em contrato temporário.
	Caberá ao sistema Sigeduca, gerar mensagem de alerta sobre a existência de professor sem VÍNCULO, no trimestre, em todos os CEJAs.
	A Carga Horária total atribuída ao professor licenciado para efetivação do contrato é a resultante da tabela de coeficiente definida para o processo de atribuição do CEJA, a qual contempla CHFP - Carga Horária de Formação do Professor, atribuída de acordo com o coeficiente 0,33 proporcional ao número de aulas atribuídas.
	<b>CHFP - (Carga Horária Formação do Professor)</b> As horas que excedem à sala de aula servirão para a formação pedagógica em serviço, integração curricular, formação para implantação da EAD, estudo em grupo, planejamentos das formas de ofertas: por área do conhecimento, por disciplina, oficinas pedagógicas, aulas culturais e reuniões pedagógicas de acordo com as formas de ofertas do CEJA, ficando sob responsabilidade do coordenador pedagógico organizar e execução da agenda de trabalho.
	O professor poderá atribuir aulas nas seguintes formas de ofertas do II segmento/Fundamental e Ensino Médio nas matrizes: por Área de Conhecimento, Por Disciplina e curso Proeja.
	No CEJA a atribuição obedecerá a ordem de classificação do professor pela pontuação, e que o mesmo poderá atribuir disciplinas afins da área do conhecimento, desde que seja da escolha do professor.
	Só será atribuída classes/aulas para educação religiosa (II Seg/Fundamental) após constituição de turmas.
* A escola ofertará a LE Espanhol se tiver professor habilitado, conforme prevê a legislação escolar vigente.	
Os demais critério para atribuição de classes e aulas se encontram dispostos em Portaria específica.	

**ANEXO D - LEVANTAMENTO TRIMESTRAL DOS EDUCANDOS POR ÁREA.**

**LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS  
PRIMEIRO TRIMESTRE**

TURMIAS	PERÍODOS	LOCAL	ENSINO	APROV	DESIST	ABAN	CONH. CONST	REMOV	TRANS	RET	MAT EXTR	ELIM ÁREA	MATRIC
7º e 8º A	MATUTINO	SEDE	FUND	22		04				3			39
5º e 6º A	VESPERTINO	SEDE	FUND	31		02	01	01		08	02		45
1º C	VESPERTINO	SEDE	MÉDIO	21		03				08			32
5º e 6º B	NOTURNO	SEDE	FUND	23	01	06				13			43
1º ANO D	NOTURNO	SEDE	MÉDIO	31		02				03			36
2º ANO C	NOTURNO	SEDE	MÉDIO	34		11				05			50
1º ANO I	NOTURNO	NATALINO	MÉDIO	14		14				14			42
1º ANO H	NOTURNO	IZABEL	MÉDIO	28		13				10			51
2º/3º D MULTI	NOTURNO	IZABEL	MÉDIO	44		10				13			67
7º e 8º D	NOTURNO	ANA MARIA	FUND	42		05			02	06			55
<b>TOTAL</b>				<b>290</b>	<b>01</b>	<b>70</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>02</b>	<b>93</b>	<b>02</b>		<b>460</b>

AP-APROVADO (A)  
 DESIST-DESISTENTE  
 ABAND-ABANDONO  
 RETIDO (A)- RETIDO  
 MAT EXTRA- MATRÍCULA EXTRAORDINÁRIA  
 TRANSF- TRANSFERIDO (A)  
 REM- REMOVIDO (A)  
 EL-ÁREA- ELIMINADO (A) DA ÁREA  
 CONH. CONST.- CONHECIMENTO EM CONSTRUÇÃO

## ANEXO E - PORTIFÓLIO DA ÁREA DE LINGUAGEM

**PORTIFÓLIO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS POR ÁREA DE CONHECIMENTO – LINGUAGENS,  
CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS**

**CALENDÁRIO DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR- 2012**

**CARGA HORÁRIA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CHFP)**

**Meses/Dias**

**Setembro:** 17-18-24-25

**Outubro:** 01-02-08-09-15-16-22-23-29-30

**Novembro:** 05-06-12-13-19-20-26-27

**Dezembro:** 03-04-10-11-17-18

**DATA: 17/09/2012**

**TEMA: Diversidade Cultural**

**Assunto:** Socialização das fotos da comunidade Campina de Pedra, Poconé-MT

Leitura e socialização de fragmento do livro: Pontos de vista afro-brasileiros.

**Metodologia:** Leitura e socialização

**Material:** Texto, notebook e data show. LIMA, Heloísa Pires, SILVA, Márcia, SOUZA, Andréia Lisboa de, SOUSA, Ana Lúcia Silva. Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005, p. 27-31.

**Responsável:** Claudinéia

**Carga Horária:** 03 horas

**DATA: 18/09/2012**

**TEMA: Avaliação**

**Assunto:** Reflexões acerca das avaliações dos alunos nos diários on line, durante o 2º e 3º trimestre.

Correção das redações do simulado.

**Metodologia:** Leitura e Socialização

**Material:** Texto

**Responsável:** Todos os professores da área

**Carga Horária:** 04 horas

**DATA: 24/09/2012**

**TEMA: Diversidade Cultural**

**Assunto:** Cultura e Formação de Identidades

**Metodologia:** Leitura e socialização

**Material:** Texto. Pontos de vista afro-brasileiros. LIMA, Heloísa Pires, SILVA, Márcia, SOUZA, Andréia Lisboa de, SOUSA, Ana Lúcia Silva. Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005, p. 27-31.

**Responsável:** Heliz e Regiane

**Carga Horária:** 03 horas

**Data: 25/09/2012**

**TEMA: Evasão Escolar**

**Assunto:** Matrículas de alunos

**Metodologia:** levantamento dos números de alunos

**Material:** Texto, notebook

**Responsável:** Todos os professores da área

**Carga Horária:** 04 horas

**Data: 01/10/2012**