

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
MARCO ANTÔNIO RIBEIRO MERLIN

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DEMANDAS EXPRESSAS NO
ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS (ENEJA)**

CURITIBA

2026

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
MARCO ANTÔNIO RIBEIRO MERLIN

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DEMANDAS EXPRESSAS
NO ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS
(ENEJA)**

**Tese apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação da
Universidade Tuiuti do Paraná,
como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em
Educação.**

**Orientadora: Profa. Dra. Maria
Antônia de Souza.**

CURITIBA

2026

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

M565 Merlin, Marco Antônio Ribeiro.

Formação continuada de professores: demandas expressas
no encontro nacional de educação de jovens, adultos (ENEJA)
/ Marco Antônio Ribeiro Merlin; orientador Prof.^a Dra. Maria
Antônia de Souza.

158f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná,
Curitiba, 2026

1. Formação continuada. 2. Eneja. 3. Educação de jovens.
4. Adultos e idosos (EJA). I. Tese (Doutorado) Programa de
Pós-Graduação em Educação/ Doutorado em Educação.
II Título.

CDD – 371.12


Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

MARCO ANTÔNIO RIBEIRO MERLIN

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DEMANDAS EXPRESSAS NO ENCONTRO NACIONAL DE JOVENS E ADULTOS (ENEJA). Essa tese foi julgada e aprovada como requisito formal para obtenção do grau de Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, em Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora.


Curitiba, 22 de junho de 2026.

Documento assinado digitalmente
 **MARIA ANTONIA DE SOUZA**
Data: 29/06/2026 11:10:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Antônia de Souza


Coordenadora do PPGEd – Universidade Tuiuti do Paraná

Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **ANDRE LUIZ BATISTA DA SILVA**
Data: 26/06/2026 19:19:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. André Luiz Batista da Silva

Membro Titular Externo- SMED Araucária

Documento assinado digitalmente
 **JOANA PAULIN ROMANOWSKI**
Data: 26/06/2026 16:03:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski,

Membro Titular Externo - UNINTER

Documento assinado digitalmente
 **RITA DE CASSIA DA SILVA OLIVEIRA**
Data: 29/06/2026 10:40:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira

Membro Titular Externo- UEPG

Documento assinado digitalmente
 **MARCIA REGINA MOCELIN**
Data: 26/06/2026 15:51:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Marcia Regina Mocelin

Membro Titular Externo - FAEC

Curitiba

2026

DEDICATÓRIA

*Dedico esta pesquisa à minha mãe e ao meu irmão, que sempre me apoiaram e
nunca saíram do meu lado.*

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me dar força de vontade e perseverança para continuar e nunca desistir. Agradeço imensamente à minha mãe e ao meu irmão, que acreditaram nos meus sonhos.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo investimento na minha pesquisa me apoiando com a taxa durante o programa de estudos.

A minha orientadora Dra. Maria Antônia de Souza, agradeço imensamente a por ter acreditado no meu potencial e por me ter incentivado a prosseguir após a pesquisa do mestrado. Ao apoio constante e à inspiração frequente, obrigado.

Desde que iniciei a minha trajetória acadêmica na Universidade Tuiuti do Paraná, recebi apoio dos coordenadores e professores da instituição, que, além de capacitados, proporcionaram uma vivência repleta de desafios que me moldaram e me transformaram no profissional e na pessoa que sou.

Agradeço, de forma especial, a pessoas como o Rodrigo, que, enquanto estive na instituição, sempre me deu suporte e me encorajou a prosseguir após a especialização *stricto sensu*.

Enfim, agradeço a todos que, de alguma forma, me ajudaram, me incentivaram e acreditaram no meu potencial acadêmico.

RESUMO

Esta investigação tem como objeto a formação continuada dos profissionais da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), considerando as demandas apresentadas nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Eneja). O objetivo geral consiste em compreender as demandas de formação continuada de professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos a partir da análise dos relatórios produzidos nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Eneja). São objetivos específicos da pesquisa: caracterizar os Eneja enquanto espaços de discussão e proposição para a EJA; identificar as demandas sobre a formação continuada registradas nos relatórios dos Eneja; mapear e analisar a produção acadêmica sobre formação continuada na EJA, posterior a 2016, a fim de identificar avanços e lacunas nas pesquisas; analisar teses, dissertações e artigos acadêmicos da CAPES e SciELO relacionados à formação continuada na EJA, destacando suas principais contribuições teóricas e práticas; examinar o papel do Eneja como espaço de participação popular na formulação de políticas públicas para a EJA, com foco na formação continuada de educadores; A questão central da pesquisa é: como a formação continuada tem se apresentado nas demandas construídas nos Eneja?. A pesquisa é do tipo documental, com análise dos documentos dos Encontros, buscando categorizar aspectos da formação continuada nos relatórios dos Eneja, além da análise de documentos que abordam a relação entre a formação continuada e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Para a revisão da bibliografia, foram levantados teses, dissertações e artigos publicados a partir de 2016, relacionados à formação continuada na EJA. A fundamentação teórico-metodológica assenta em obras de autores como Souza (2016, 2020) e Mainardes (2018), que trabalham com metapesquisa. A análise dos relatórios dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens, Adultos e Idosos pauta-se pelas obras de Dagnino (2002), que trata dos espaços públicos no contexto democrático; Souza (2023), que aborda a Educação de Jovens, Adultos e Idosos; e Romanowski (2021), que trata de formação continuada. A tese defendida é a de que a formação continuada na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) configura-se como um processo de natureza político-pedagógica, influenciado tanto pelas demandas da sociedade civil quanto pelos desdobramentos das políticas governamentais. No campo da sociedade civil, os fóruns de EJA desempenham um papel central ao impulsionar ações e diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), com base nas demandas relativas à formação continuada dos professores da modalidade. Dessa forma, a formação continuada, nas demandas construídas nos Eneja, apresenta-se como uma categoria estruturante, articulada ao direito à educação, à qualificação do trabalho pedagógico e ao reconhecimento das especificidades dos sujeitos da EJA. Essas demandas evidenciam a defesa de políticas permanentes, de formação em serviço, de metodologias específicas, de valorização docente e de melhores condições institucionais. Contudo, verifica-se que, embora recorrentes e sistematizadas nos Eneja, tais demandas são incorporadas às políticas públicas de forma parcial e fragmentada, o que indica um descompasso entre o que é produzido no âmbito da sociedade civil e sua efetivação no âmbito estatal.

Palavras-Chave: Formação Continuada; Eneja; Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

ABSTRACT

This research focuses on the continuing education of professionals in Youth and Adult Education (EJA), considering the demands presented at the National Meetings of Youth and Adult Education (Eneja). The general objective is to understand the demands for continuing teacher education in EJA by analyzing reports from the Eneja meetings. The specific objectives are: to characterize Eneja as spaces for discussion and proposition in the field of EJA; to identify the demands related to continuing teacher education recorded in the Eneja reports; to map and analyze academic production on continuing education in EJA published after 2016, in order to identify advances and research gaps; to analyze theses, dissertations, and academic articles from CAPES and SciELO related to continuing education in EJA, highlighting their main theoretical and practical contributions; and to examine the role of Eneja as a space for popular participation in the formulation of public policies for EJA, with a focus on the continuing education of educators. The central research question is: how has continuing teacher education been presented in the demands constructed within Eneja? The study adopts a documentary research approach, based on the analysis of ENEJA reports to categorize aspects of continuing education, as well as documents that address the relationship between continuing education and Youth and Adult Education. For the literature review, theses, dissertations, and articles published after 2016 related to continuing education in EJA were analyzed. The theoretical-methodological framework is grounded in the works of Souza (2016, 2020) and Mainardes (2018), within the field of meta-research. The analysis of Eneja reports is supported by Dagnino (2002) on public spaces in democratic contexts; Souza (2023) on Youth and Adult Education; and Romanowski (2021) on continuing education. The thesis argues that continuing education in Youth and Adult Education is configured as a political-pedagogical process, influenced by both the demands of civil society and developments in government policy. Within civil society, EJA forums play a central role in promoting actions and guidelines related to the National Education Plan (PNE), particularly regarding the demands for continuing teacher education in this educational modality. In this sense, continuing education, as expressed in the demands constructed within ENEJA, emerges as a structuring category articulated with the right to education, the qualification of pedagogical work, and the recognition of the specificities of EJA subjects. These demands highlight the defense of permanent policies, in-service training, specific methodologies, teacher valorization, and improved institutional conditions. Although recurrent and systematically organized within ENEJA, such demands are incorporated into public policies only partially and in a fragmented manner, revealing a gap between what is produced within civil society and its effective implementation at the state level.

Keywords: Continuing Education; ENEJA; Youth and Adult Education (EJA).

RESUMEN

Esta investigación tiene como objeto la formación continua de los profesionales de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), considerando las demandas presentadas en los Encuentros Nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos (Eneja). El objetivo general consiste en comprender las demandas de formación continua del profesorado de la EJA a partir del análisis de los informes producidos en los Eneja. Los objetivos específicos son: caracterizar los Eneja como espacios de discusión y proposición en el ámbito de la EJA; identificar las demandas sobre la formación continua registradas en los informes de los Eneja; mapear y analizar la producción académica sobre formación continua en la EJA publicada después de 2016, con el fin de identificar avances y vacíos en las investigaciones; analizar tesis, disertaciones y artículos académicos de Capes y SciELO relacionados con la formación continua en la EJA, destacando sus principales aportes teóricos y prácticos; y examinar el papel del Eneja como espacio de participación popular en la formulación de políticas públicas para la EJA, con énfasis en la formación continua de los educadores. La pregunta central de la investigación es: ¿cómo se presenta la formación continua en las demandas construidas en los Eneja? La investigación es de tipo documental y se basa en el análisis de los informes de los Eneja, con el objetivo de categorizar aspectos relacionados con la formación continua, así como en el análisis de documentos que abordan la relación entre la formación continua y la Educación de Jóvenes y Adultos. Para la revisión bibliográfica, se analizaron tesis, disertaciones y artículos publicados a partir de 2016 sobre la formación continua en la EJA. La fundamentación teórico-metodológica se basa en las obras de Souza (2016, 2020) y de Mainardes (2018) en el campo de la meta-investigación. El análisis de los informes de los Eneja se apoya en Dagnino (2002) sobre los espacios públicos en contextos democráticos; en Souza (2023) sobre la EJA; y en Romanowski (2021) sobre la formación continua. La tesis sostiene que la formación continua en la Educación de Jóvenes y Adultos se configura como un proceso de naturaleza político-pedagógica, influido tanto por las demandas de la sociedad civil como por los avances de las políticas gubernamentales. En el ámbito de la sociedad civil, los foros de EJA desempeñan un papel central en el impulso de acciones y directrices vinculadas al Plan Nacional de Educación (PNE), especialmente en lo relativo a las demandas de formación continua del profesorado de esta modalidad educativa. En este sentido, la formación continua, tal como aparece en las demandas construidas en los Eneja, se presenta como una categoría estructurante, articulada con el derecho a la educación, la cualificación del trabajo pedagógico y el reconocimiento de las especificidades de los sujetos de la EJA. Estas demandas evidencian la defensa de políticas permanentes, de la formación en servicio, de metodologías específicas, de la valorización docente y de mejores condiciones institucionales. Sin embargo, aunque recurrentes y sistematizadas en los Eneja, dichas demandas son incorporadas en las políticas públicas de forma parcial y fragmentada, lo que evidencia una brecha entre lo producido en el ámbito de la sociedad civil y su efectiva implementación en el ámbito estatal.

Palabras clave: Formación continua; Eneja; Educación de Jóvenes y Adultos (EJA).

LISTA DE SIGLAS

ANPed	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEAAL	Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
Cefam	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CRUB	Conselhos de reitores das Universidades Brasileiras
Coeja	Coordenação-Geral de Educação de Jovens, Adultos e Idosos
Confintea	V Conferência Internacional de Educação de Adultos
EAD	Ensino a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
Encceja	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens, Adultos e Idosos
Eneja	Encontros Nacionais de Educação de Jovens, Adultos e Idosos
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MTB	Movimento dos Trabalhadores Brasileiros
MEC	Ministério da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Nupecamp	Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas
PNE	Plano Nacional de Educação
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SESI	Serviço Social da Indústria

SEF	Secretaria do Estado da Fazenda
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Undime	União dos Dirigentes Municipais de Educação do Paraná

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - TRABALHOS APRESENTADOS GT8 (2017-2021)	91
GRÁFICO 2 - TRABALHOS APRESENTADOS GT 18 (2017-2021)	91
GRÁFICO 3 - TRABALHOS APRESENTADOS ANPED REGIONAL 2016 GT FORMAÇÃO CONTINUADA.....	93
GRÁFICO 4 - TRABALHOS APRESENTADOS ANPED REGIONAL 2016 GT EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS	93
GRÁFICO 5 - TRABALHOS APRESENTADOS ANPED REGIONAL 2018 GT FORMAÇÃO CONTINUADA.....	94
GRÁFICO 6 - TRABALHOS APRESENTADOS ANPED REGIONAL 2018 GT EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS	95
GRÁFICO 7 - TRABALHOS APRESENTADOS ANPED REGIONAL 2020 GT FORMAÇÃO CONTINUADA.....	95
GRÁFICO 8 - TRABALHOS APRESENTADOS ANPED REGIONAL 2020 GT EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS	96
GRÁFICO 9 - TRABALHOS APRESENTADOS ANPED REGIONAL 2022 GT FORMAÇÃO CONTINUADA.....	97
GRÁFICO 10 - TRABALHOS APRESENTADOS ANPED REGIONAL 2022 GT EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS	97
GRÁFICO 11 - TRABALHOS APRESENTADOS ANPED REGIONAL 2024 GT FORMAÇÃO CONTINUADA.....	98
GRÁFICO 12 - TRABALHOS APRESENTADOS ANPED REGIONAL 2024 GT EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS	99
GRÁFICO 13 - FREQUÊNCIA DAS CATEGORIAS NOS ENEJA	130

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ENCONTROS NACIONAIS DE EJA	57
QUADRO 2 - DOCUMENTOS QUE SERÃO ANALISADOS.....	83
QUADRO 3 - LEVANTAMENTO DE TRABALHOS ANPEDS	100
QUADRO 4 - LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES CAPES	101
QUADRO 5 - LEVANTAMENTO DE TESES CAPES	102
QUADRO 6 - LEVANTAMENTO ARTIGOS SCIELO 2016-2022	103
QUADRO 7 - CATEGORIAS RELATÓRIO I ENEJA.....	109
QUADRO 8 - CATEGORIAS RELATÓRIO II ENEJA.....	111
QUADRO 9 - CATEGORIAS RELATÓRIO III ENEJA.....	113
QUADRO 10 - CATEGORIAS RELATÓRIO IV ENEJA	114
QUADRO 11 - CATEGORIAS RELATÓRIO V ENEJA	116
QUADRO 12 - CATEGORIAS RELATÓRIO VI ENEJA	117
QUADRO 13 - CATEGORIAS RELATÓRIO VII ENEJA	118
QUADRO 14 - CATEGORIAS RELATÓRIO VIII ENEJA.....	119
QUADRO 15 - CATEGORIAS RELATÓRIO IX ENEJA	120
QUADRO 16 - CATEGORIAS RELATÓRIO X ENEJA	120
QUADRO 17 - CATEGORIAS RELATÓRIO XI ENEJA	121
QUADRO 18 - CATEGORIAS RELATÓRIO XIII ENEJA.....	122
QUADRO 19 - CATEGORIAS RELATÓRIO XIV ENEJA.....	123
QUADRO 20 - CATEGORIAS RELATÓRIO XV ENEJA	124
QUADRO 21 - CATEGORIAS RELATÓRIO XVI ENEJA	125
QUADRO 22 - CATEGORIAS RELATÓRIO XVII ENEJA	126
QUADRO 23 - CATEGORIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA IDENTIFICADAS NOS RELATÓRIOS ENEJA.....	127

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - SETE ETAPAS PARA A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	88
FIGURA 2 - ELEMENTOS BÁSICOS DA COMUNICAÇÃO.....	105
FIGURA 3 - NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E SUAS CONQUISTAS.....	142
FIGURA 4 - NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS QUADROS COM AS CATEGORIAS DO ENEJA.....	143

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FORMAÇÃO CONTINUADA NA EJA	26
2.1 REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO	26
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA NA EJA	32
2.2.1 QUEM SÃO OS PROFESSORES E ALUNOS DA EJA.....	33
2.3 PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EJA: BREVE REVISÃO	42
3 ENEJA: A PARTICIPAÇÃO NO ESPAÇO PÚBLICO	48
3.1 PARTICIPAÇÃO POPULAR VIA FÓRUMS	48
3.2 A SOCIEDADE CIVIL E O ESTADO: O EMBATE VELADO NOS ESPAÇOS PÚBLICOS.....	53
4.1 AS CATEGORIAS CENTRAIS NA ANÁLISE DE CONJUNTURA: ESTRUTURAS, ATORES E RELAÇÕES DE FORÇAS	65
4.2 ANÁLISE DE CONJUNTURA: ENEJA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	67
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E REVISÃO DE LITERATURA	82
5.1 O CONJUNTO DOCUMENTAL.....	82
5.2 PROCEDIMENTO PARA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	86
5.3 TESES E DISSERTAÇÕES CAPES	101
5.4 ARTIGOS DA PLATAFORMA SCIELO	103
6 FORMAÇÃO CONTINUADA EXPRESSA NOS ENEJA: DIMENSÕES POLÍTICO- PEDAGÓGICAS	105
6.1 ANÁLISE DO CONTEÚDO: PRÉ-ANÁLISE E CATEGORIAS	105
6.2 ANÁLISE PRELIMINAR DO CONTEÚDO DOS RELATÓRIOS	108

7 AVANÇOS E PROPOSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS	132
7.1 RECONHECIMENTO DA NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA	132
7.2 AVANÇOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EJA	134
7.3 PROPOSIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA	136
7.4 OS ENEJA COMO ESPAÇO PÚBLICO DE FORMULAÇÃO DAS DEMANDAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA EJA	137
7.4.1 SOBRE O TRABALHO COM O SOFTWARE IRAMUTEQ	138
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS.....	151

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto a formação continuada de professores, entendida como elemento fundamental para a qualificação do trabalho docente. No contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA)¹, a formação continuada assume um papel ainda mais relevante, uma vez que contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas às especificidades dessa modalidade, marcada pela diversidade de trajetórias, tempos e necessidades formativas dos sujeitos atendidos. É nesse contexto que se insere minha trajetória acadêmica e profissional, profundamente vinculada às discussões e às práticas da formação continuada na EJA.

Minha trajetória acadêmica e profissional sempre esteve conectada à formação continuada na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). Ao longo da minha formação, desenvolvi uma atenção especial para os desafios que tanto educadores quanto alunos desse segmento enfrentam, o que despertou meu interesse em buscar maneiras de qualificar as práticas pedagógicas e ampliar as condições de acesso a uma educação de qualidade. Sou graduado em História e Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná e, ao iniciar minha carreira docente, assumi o compromisso de compreender as complexidades do ensino em contextos marcados por desigualdades. Esse olhar se aprofundou com a minha especialização em Educação Inclusiva, Ensino da Arte e Docência no Ensino Superior, áreas nas quais investiguei, sobretudo, a relação entre inclusão, diversidade e prática pedagógica.

Foi durante minha pesquisa de mestrado, que resultou na dissertação defendida em 2022, que a reflexão sobre a EJA se tornou ainda mais relevante. A pesquisa focou nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13005/2014, e na relação entre o PNE e os Planos Municipais de Educação da região metropolitana de Curitiba. Ao analisar as ações de dois municípios, Araucária e Tijucas, percebi um contraste significativo: enquanto Araucária ampliava o atendimento à EJA, Tijucas, apesar de ter metas claras para essa modalidade, não

¹ A alteração da nomenclatura de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) atende ao Projeto de Lei 2679/24. Este projeto altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O objetivo é incluir de forma expressa os idosos como público-alvo dessa modalidade de ensino. Assim, garante-se o direito à educação e ao desenvolvimento contínuo na terceira idade.

realizava atendimentos próprios há mais de uma década. Esse estudo me fez refletir sobre a importância da didática adotada pelos professores, que pode ser determinante para a permanência ou a desistência dos alunos na EJA. Por isso, vejo a formação continuada como um tema central, que merece ser discutido com urgência nos dias de hoje.

O aprofundamento no tema da formação continuada na EJA consolidou-se ainda mais durante meus estudos de mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, o que resultou no desenvolvimento desta pesquisa com o apoio de uma bolsa Capes/PPGE. Minha experiência como professor concursado no município de Fazenda Rio Grande também me proporcionou uma visão mais próxima da realidade da educação, permitindo-me vivenciar seus desafios diários. Além disso, minha participação no Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (Nupecamp) tem sido essencial para ampliar minha visão crítica e teórica, ajudando-me a compreender melhor a importância da formação continuada como ferramenta para uma educação mais emancipadora.

Essa visão mais ampla da formação continuada na EJA vai além da mera atualização das práticas pedagógicas, pois envolve uma abordagem que considera as experiências de vida e as necessidades específicas dos alunos adultos. Dessa forma, a formação continuada torna-se uma ferramenta essencial para oferecer uma educação capaz de transformar, de fato, a realidade dos alunos, considerando as diversas complexidades envolvidas no processo de aprendizagem nessa fase da vida.

A necessidade de formação continuada na EJA é reconhecida na educação brasileira, evidenciando-se como uma resposta essencial às demandas por uma educação transformadora. Essa formação não se limita ao desenvolvimento de estratégias didáticas; estende-se à compreensão das complexidades que permeiam a vida dos adultos em processo de aprendizagem.

As políticas e práticas possibilitam o conhecimento de outras pedagogias, tecnologias educacionais e estratégias de engajamento que respeitem e valorizem as singularidades dos sujeitos adultos. Ao fazer isso, não apenas eleva-se o padrão da educação oferecida, mas também se afirma o papel da EJA como ferramenta de emancipação social e individual.

Para entender a fundo os desafios e a importância da formação continuada na EJA, é essencial observar quem são os principais envolvidos nesse processo: os

professores, que precisam implementar práticas pedagógicas eficazes, e os alunos, cujas histórias de vida e trajetórias demandam estratégias de ensino específicas e adaptadas às suas necessidades.

Tendo em vista que a EJA é o contexto desta pesquisa, realiza-se, inicialmente, uma retrospectiva da área. Destacam-se as mobilizações nacionais, muitas delas motivadas por apelos internacionais, em especial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o que reflete o crescimento do analfabetismo em todo o mundo, especialmente nos países menos desenvolvidos, incluindo o Brasil. A visão da educação em âmbito global, apresentada no “Relatório Educação para Todos no Brasil - 2000-2022” (Brasil, 2014), evidencia o objetivo geral da educação nos anos 2000. Tendo sido apresentado pelos países integrantes do compromisso “Educação para Todos”, iniciado em 1990, na Conferência de Jomtien, na Tailândia, e reiterado em 2000, no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, no Senegal.

Na década de 1990, fóruns e encontros foram organizados e o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja) foi um deles. O encontro é um espaço público, conquistado no Brasil, destinado a discutir a educação de Jovens, Adultos e Idosos no país.

De acordo com Gohn (2007), a participação popular nos espaços públicos é um tema amplamente discutido e analisado, especialmente no campo da ciência política. Essa participação é observável nas atividades diárias da sociedade civil, como nos sindicatos, movimentos sociais e estudantis, bem como nas políticas e práticas do Estado, apresentando significados e interpretações variados. Historicamente, a conexão entre movimentos sociais e educação tem sido fortemente vinculada à questão da cidadania.

Nesse contexto, é importante refletir sobre a participação dos movimentos sociais nos diálogos promovidos por conselhos e fóruns nas esferas municipais, estaduais e federais. Estes fóruns revelam espaços públicos de professores, representantes do poder público, universidades, organizações não governamentais (ONGs), movimentos sociais e entidades empresariais. Todos esses atores estão engajados na articulação de práticas que promovem a participação cidadã e a educação como ferramentas de transformação social.

Ao explorar a natureza dos conflitos apresentados nos fóruns, Dagnino (2002) identifica o fenômeno como uma "partilha do poder", referindo-se às diversas formas

pelas quais a sociedade civil pode participar dos projetos políticos do Estado. Essas abordagens diferenciadas se manifestam, por exemplo, na relutância de alguns executivos governamentais em compartilhar o controle das decisões que afetam as políticas públicas. Por outro lado, observa-se o esforço pragmático de setores excluídos da sociedade civil para reivindicar um lugar nas decisões. Contudo, mesmo quando essa participação é concedida, ela muitas vezes é limitada e restrita, sem produzir impactos significativos nas políticas públicas de maior escopo.

As discussões para reconhecer interesses apresentados nos espaços públicos e negociar soluções, sem comprometer a autonomia das entidades que participam das pautas, contribuem para a construção do interesse público e para a participação na formulação de políticas públicas que reflitam esses interesses, como aspectos reais dessa dinâmica. Essa diversidade de opiniões e a heterogeneidade de perspectivas devem ser consideradas para compreender melhor o funcionamento dos espaços de discussão pública. Diante disso, considera-se a Conferência de Educação para Todos, realizada em 1994, cujo objetivo foi reunir representantes de diversos países. Os participantes se reuniram para debater estratégias e políticas educacionais que garantissem a educação para todas as pessoas, independentemente da idade, do gênero ou da condição socioeconômica. No âmbito nacional, o Brasil também se mobilizou por meio de espaços públicos, como o Eneja, que permitiram a organização de simpósios, seminários, grupos de trabalho e comissões voltados a temas específicos da EJA.

Mobilizações internacionais e espaços públicos nacionais, como o Eneja, contribuem para a elaboração de diretrizes e políticas de formação continuada na modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos . A partir das discussões e reflexões desses encontros, foram estabelecidas medidas e estratégias para atender às necessidades específicas daqueles que buscam educação em uma fase posterior da vida, visando superar desafios e promover oportunidades de aprendizado mais inclusivas e adequadas às demandas dos educandos adultos no Brasil. Compreende-se que, por intermédio de espaços coletivos, podem ser adotadas medidas voltadas à diversidade e ao reconhecimento, com a valorização e a ampliação de pesquisas na área educacional, criando, assim, estratégias por meio da formulação de propostas e de matrizes curriculares específicas para a modalidade EJA.

Ao longo das aulas do doutorado, no primeiro semestre de 2023, além das participações em bancas e seminários, percebeu-se a necessidade de estudar a

formação continuada na modalidade EJA. Observou-se que as discussões em encontros e fóruns, tanto municipais quanto estaduais, resultavam em relatórios que refletiam o contexto da luta no evento. Os espaços de debate e discussão são considerados locais onde se elaboram propostas que podem ou não resultar em documentos. Nesses lugares, refletem-se os momentos políticos e sociais do país. O Encontro Nacional, ou seja, o Eneja, é o principal espaço público de discussão sobre a EJA e sempre reflete momentos importantes vivenciados pela modalidade desde sua 1ª edição.

Foram realizadas dezoito edições do encontro até o presente ano (2026). No primeiro encontro foi dito que ele:

Representa mais um passo na história recente de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), impulsionado pelos compromissos assumidos pelo Ministério da Educação, em nome do governo brasileiro, em encontros internacionais, desde a Conferência de Educação para Todos, em Jomtien/Tailândia-1990, e pela iniciativa de organizações tais como representações nacionais da Unesco e do Ceaal (Conselho de Educação de Adultos da América Latina), mais Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação), Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), Crub (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), MTb (Ministério do Trabalho e Emprego) e Sesi (Serviço Social da Indústria). (Fórum EJA, 1999).

O Encontro refletiu o movimento internacional que ocorria no mundo na década de 1990. Pode-se apontar o Encontro Latino-Americano sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, promovido pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto (SEF/MEC), em cooperação com a Unesco. Outro evento relevante foi o processo preparatório para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), que resultou em vários encontros municipais, estaduais e federais e, por sua vez, levou ao desenvolvimento do encontro nacional realizado em Natal, em 1996. O que se pode observar é que a EJA, no final do século XX, passou a ser vista com outro olhar, e isto se refletiu no primeiro Eneja que,

Buscou contribuir para a extensão e a melhoria da qualidade da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, mediante o estabelecimento de políticas de cooperação, articuladas entre as esferas de governo e os segmentos governamentais e não governamentais. Ao renovar o interesse pela temática da alfabetização, da educação para a cidadania e a formação para o trabalho, o encontro pretendeu colaborar para a revisão e o alargamento do conceito de EJA, propiciando uma leitura brasileira da Declaração de Hamburgo e da Agenda para o Futuro. O encontro visou, também, promover a divulgação e o intercâmbio de experiências, potencializando iniciativas, motivando os agentes, fortalecendo parcerias e comissões interinstitucionais atendidos nos Estados e municípios e os fóruns estaduais já existentes (RJ, MG, ES, RS,

SP), estimulando a criação de outros, tanto estadual como regional (Fórum EJA, 1999).

Dentre os temas abordados não apenas no primeiro Encontro, mas em todos eles, estão as Bases Legais, o Atendimento, o Financiamento e a Formação Docente. Este último, em especial, é de extrema relevância para a modalidade EJA, pois ela se baseia na educação libertadora, que surgiu na década de 1950 na América Latina, com Paulo Freire como um dos principais divulgadores. Uma das premissas dessa educação é a "valorização do saber dos povos oprimidos, sua condição como sujeito no processo de construção do conhecimento para agir no mundo e sobre si mesmo" (Movimento Pela Base, 2022, p. 15). Assim, considera-se a justificativa pessoal do estudo quanto ao que os Encontros Nacionais de Jovens e Adultos (Eneja), por meio de seus relatórios, abordam sobre a formação continuada e, concomitantemente, sobre as práticas pedagógicas na EJA.

Nos últimos anos, o Brasil passou por um período de retrocessos políticos e sociais que impactaram diretamente a educação pública, especialmente a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). A partir de 2016, o país viveu um período de instabilidade política, com reformas que desarticularam políticas públicas de proteção social e educacional, como a Emenda Constitucional 95/2016, que congelou investimentos em áreas essenciais, incluindo a educação. Além disso, o avanço de discursos conservadores e antidemocráticos contribuiu para o aumento da desigualdade social, da pobreza e da exclusão de grupos vulneráveis. Tais fatores agravaram a precarização do ensino público e intensificaram a marginalização de segmentos historicamente desfavorecidos, como a população atendida pela EJA, que enfrenta a negação de direitos básicos e o desmonte de programas de inclusão educacional e de formação continuada. Quando se refere aos direitos, trata-se de todos os direitos fundamentais do ser humano, como a saúde, a cultura, a moradia, a segurança e o lazer. Esses direitos, segundo Arroyo (2017), têm sido negados aos considerados marginalizados, cujos corpos precarizados são destinados a permanecer no substrato da sociedade e a serem marcados pelas ausências.

Nesta pesquisa, os Encontros Nacionais de Jovens, Adultos e Idosos são considerados espaços públicos em que se encontram pesquisadores, professores, alunos da EJA, além de pessoas vinculadas às secretarias, embora em menor grau, pois as reuniões são espaços públicos da sociedade. Nesses encontros, são

debatidos os problemas da modalidade EJA, e as discussões resultam em relatórios que apresentam e indicam propostas voltadas ao aprimoramento da educação de Jovens, Adultos e Idosos . O primeiro encontro ocorreu na cidade do Rio de Janeiro em 1999. De todas as 17 (dezesete) edições realizadas até 2024, resultaram em políticas e práticas cotidianas no ambiente educacional da EJA.

Diante do exposto, o problema da pesquisa é: quais são os principais desafios e avanços na formação continuada de educadores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) no Brasil após 2016, e como os espaços de participação pública, como o Eneja, influenciam a formulação de políticas e práticas pedagógicas voltadas a essa formação? A tese defendida sustenta que a formação continuada adquire configurações de natureza político-pedagógica, pautadas pelas demandas da sociedade civil e pelos desdobramentos governamentais. No âmbito da sociedade civil, os fóruns da EJA atuam como impulsionadores de ações governamentais e de disposições no Plano Decenal de Educação (PNE). No âmbito governamental, a criação de uma secretaria no Ministério da Educação (MEC) que trata da EJA dialoga com movimentos sociais em determinada conjuntura e se mantém distante em outra². Esse movimento, a sociedade civil e os governos geram arranjos de políticas educacionais que incluem, de forma marginal, a formação continuada na EJA.

Na dissertação de nossa autoria, investigamos a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no contexto do Plano Nacional de Educação 2014-2024, bem como nos Planos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Curitiba. A questão central da pesquisa foi identificar quais influências o PNE exerce nos municípios dessa região, por meio das metas e estratégias estabelecidas nos Planos Municipais de Educação (PMEs).

Os resultados indicaram que os alunos da EJA possuem características únicas, refletindo suas experiências de vida no aprendizado escolar. Portanto, é essencial que o ensino na EJA seja diversificado e receba atenção especial dos educadores. Para isso, políticas públicas precisam ser desenvolvidas no sentido de facilitar o acesso de Jovens, Adultos e Idosos a essa modalidade educacional e de proporcionar melhorias, desde a formação de professores, até as instalações físicas.

² Final do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), Luiz Inácio Lula da Silva(2003-2011), Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer(2016-2019), Jair Messias Bolsonaro(2019-2022), Luiz Inácio Lula da Silva(2023-2026).

Observou-se também que a modalidade EJA Fundamental I é frequentemente negligenciada pelos municípios da região metropolitana. Esses municípios tendem a encaminhar os estudantes para outras localidades ou para a EJA Fundamental II, responsabilidade do Estado, muitas vezes, por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens, Adultos e Idosos (Enceaja). Além disso, destacou-se a falta de interesse dos estudantes em permanecer por dois anos no nível inicial, optando por avançar mais rapidamente para o próximo nível, o que revela o caráter utilitarista da EJA, visto que a maioria busca apenas a certificação para melhorar sua posição no mercado de trabalho.

A prática pedagógica mostrou-se importante para uma reflexão efetiva sobre o processo de ensino-aprendizagem. Os processos de formação de professores deveriam ser mais específicos para a modalidade EJA, mas constatou-se uma generalização das práticas, o que contribui para o desinteresse tanto de alunos quanto de professores. Muitos docentes, desmotivados, acabam aceitando trabalhar nessa modalidade apenas para complementar a renda, sem uma compreensão adequada do seu papel formativo.

A partir dos achados desse estudo, decidiu-se aprofundar a pesquisa no doutorado, com foco nas demandas de formação continuada que emergiram em fóruns de discussão sobre a EJA.

O objetivo geral desta tese é analisar a formação continuada de educadores na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) a partir das demandas apresentadas nos relatórios dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Eneja), considerando as políticas e práticas desenvolvidas após 2016. Os objetivos específicos são: caracterizar os Eneja enquanto espaços de discussão e proposição para a EJA; identificar as demandas relacionadas à formação continuada de educadores registradas nos relatórios; mapear e analisar a produção acadêmica sobre formação continuada na EJA, posterior a 2016, com o objetivo de compreender avanços, lacunas e contribuições teóricas e práticas; analisar teses, dissertações e artigos acadêmicos disponíveis nas plataformas Capes e SciELO relacionados à formação continuada; examinar o papel do Eneja como espaço de participação popular na formulação de políticas públicas para a EJA, com foco na formação de educadores.

Na pesquisa sobre a formação continuada na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a partir dos relatórios dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens,

Adultos e Idosos, emprega-se o método materialista histórico-dialético para uma análise profunda das dinâmicas sociais, econômicas e políticas que influenciam e são, por sua vez, influenciadas pela prática educacional. Este método destaca a importância das condições materiais e das relações sociais na configuração das estruturas educacionais, e enfatiza o papel fundamental dos conflitos e contradições no desenvolvimento histórico dessas estruturas.

A pesquisa inicia-se com um exame das condições materiais e históricas que fundamentam a formação continuada na EJA. Este passo envolve investigar como as políticas educacionais foram moldadas por demandas econômicas e sociais ao longo do tempo, examinando, em particular, as diferentes fases políticas que o Brasil atravessou e como cada uma delas influenciou as políticas de EJA. A análise abrange as transformações no contexto educacional desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, até os dias atuais, investigando como as mudanças nos governos e em suas respectivas políticas afetaram a implementação e o desenvolvimento da EJA.

Com fundamentos no materialismo histórico-dialético, a pesquisa identifica e explora as contradições inerentes à formação continuada na EJA, tais como a discrepância entre o reconhecimento normativo da formação continuada e a precarização das condições materiais para sua efetivação; a centralidade discursiva da EJA nas políticas educacionais em contraste com sua marginalização nos investimentos públicos; e a defesa da formação crítica e emancipatória frente a modelos fragmentados, pontuais e descontinuados de formação docente. Reconhece-se que, embora a formação continuada seja promovida como meio de aprimorar a qualidade educativa, enfrenta limitações práticas significativas, como a falta de recursos, a descontinuidade administrativa e as disparidades regionais. Essas contradições são cruciais para compreender as tensões entre a teoria — expressa nas políticas e diretrizes oficiais — e a prática — materializada na execução e na experiência concreta nos contextos locais.

A pesquisa examina a influência dos movimentos sociais e da participação popular nos fóruns da EJA, como os Eneja, que, apesar de sua relevância como espaços de discussão e proposição de políticas, enfrentam dificuldades para efetivar mudanças estruturais devido a barreiras políticas e governamentais. A interação entre a sociedade civil e o Estado revela, ainda, a complexidade dos arranjos de poder que tendem a secundarizar a formação continuada na EJA, limitando seu potencial

emancipatório. Dessa forma, a formação continuada, embora concebida como instrumento de transformação pedagógica e social, é constantemente atravessada pelas contradições entre as demandas sociais e as respostas governamentais, o que impõe desafios tanto aos educadores quanto aos educandos da EJA. A pesquisa aborda a relação entre estrutura e conjuntura com base no conteúdo dos relatórios dos Eneja. Por meio dos relatórios dos Eneja, examina-se como os participantes desses encontros respondem às políticas educacionais e as influenciam, propondo mudanças e práticas para atender melhor às necessidades dos alunos. Esta análise revela como os debates e decisões tomados nesses Encontros refletem e tentam moldar a política educacional, evidenciando uma dinâmica de influência entre a política e a prática.

As discussões e reflexões provenientes dos Eneja contribuem para a identificação dos desafios enfrentados pelos alunos da EJA e para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adequadas a essa realidade singular. Essas pautas, resultado dos debates construtivos nos espaços públicos, orientam a elaboração de políticas educacionais, de programas de capacitação de professores e de iniciativas voltadas à melhoria da qualidade e da efetividade da formação continuada na EJA.

Foram analisados documentos que serviram de sustentação à tese defendida. Além disso, pesquisaram-se trabalhos acadêmicos publicados a partir de 2016, uma vez que esse período foi considerado um marco inicial do processo de desmonte educacional, incluindo também a modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Com fundamentos no materialismo histórico dialético, a pesquisa identifica e explora as contradições inerentes à formação continuada na EJA, tais como a discrepância entre reconhecimento normativo na formação continuada e a precarização nas condições materiais para sua efetivação; a centralidade discursiva na EJA nas políticas educacionais em contraste com a marginalização nos investimentos públicos; e a defesa da formação crítica e emancipatória frente aos modelos fragmentados, pontuais e descontinuados da formação do professor.

Neste trabalho, foram analisados os documentos relacionados à formação continuada no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos e suas contradições. A pesquisa focou nas políticas públicas educacionais e nos documentos produzidos pelo Estado brasileiro. Entre os textos examinados estão as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os relatórios do Encontro Nacional de Educação de

Jovens, Adultos e Idosos, as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, aprovadas pelo Parecer CNE/CEB nº 11, em 10 de maio de 2000, e a Resolução CD/FNDE nº 51/2009, que regula o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (PNLD EJA).

Além disso, foram estudados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que orienta a implantação obrigatória desta Base ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Também foram revisados os Pareceres CNE/CEB nº 6/2020 e nº 1/2021, ambos aprovados em 10 de dezembro de 2020 e 18 de março de 2021, respectivamente. Por fim, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, abordando seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à BNCC, incluindo a modalidade de Educação a Distância para Jovens e Adultos.

Para garantir uma análise adequada, inicialmente realizaram-se o levantamento e a tabulação dos documentos, conforme a classificação proposta por May (2004). Esta classificação divide os documentos em três grupos principais: documentos públicos primários, secundários e terciários; documentos públicos e privados; e fontes solicitadas e não solicitadas. Essencialmente, as fontes primárias consistem em materiais escritos ou coletados por aqueles que experienciaram diretamente os eventos descritos, o que implica uma aproximação íntima aos eventos históricos relatados.

A abordagem de May (2004) ressalta a importância de uma organização cuidadosa das fontes para facilitar a coesão e a clareza na análise de dados. Foi evidenciada a predominância de fontes primárias nos documentos analisados até o momento, o que reflete a vivência direta dos envolvidos na história da EJA. Além disso, o autor destaca a necessidade do pesquisador estar ciente dos potenciais problemas na produção de dados, sublinhando a relevância de uma postura crítica no processo de pesquisa documental.

O texto está organizado em cinco capítulos. Sendo que o primeiro desenvolve a discussão teórica sobre a formação continuada na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Inicialmente, realiza-se uma reflexão conceitual sobre a formação continuada, situando-a no campo das políticas educacionais e da formação docente. Em seguida, analisa-se a formação continuada no contexto específico da EJA, considerando suas particularidades históricas, pedagógicas e políticas. Esse momento encerra-se com

uma breve revisão das pesquisas sobre formação continuada na EJA, com base na produção acadêmica posterior a 2016, evidenciando avanços, tendências e lacunas no campo.

No segundo momento, a atenção volta-se à participação da sociedade civil no espaço público, com ênfase na atuação dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Discute-se a participação popular por meio dos fóruns de EJA, compreendidos como instâncias de articulação, mobilização e formulação de demandas, bem como a relação entre a sociedade civil e o Estado, marcada por tensões, disputas e embates que incidem sobre a construção de políticas públicas voltadas à EJA.

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa e a revisão de literatura. São explicitados o caráter documental do estudo, o conjunto documental analisado e os procedimentos adotados na revisão bibliográfica. Nesse momento, são analisados teses, dissertações e artigos publicados a partir de 2016, provenientes das bases da Capes e da plataforma SciELO, relacionados à formação continuada na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, considerando o contexto de retração dos investimentos públicos na educação, especialmente na modalidade EJA.

No quarto momento, desenvolve-se a análise documental dos relatórios dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens, Adultos e Idosos. São apresentados os procedimentos de análise de conteúdo, a análise preliminar dos relatórios e as categorias construídas a partir do material empírico, relacionando-os aos contextos históricos e às políticas educacionais vigentes em cada período, com foco nas discussões sobre a formação continuada de professores da EJA.

No último capítulo, são sistematizadas e analisadas as demandas, os avanços e as proposições para a formação continuada de professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Esse momento articula as categorias construídas ao longo da pesquisa com os debates teóricos e os documentos analisados, evidenciando os limites, as contradições e as possibilidades de fortalecimento da formação continuada na EJA, a partir das discussões e deliberações dos Eneja.

A tese defendida é que a formação continuada na EJA no contexto dos Eneja, embora reconhecida normativamente, é atravessada por contradições entre as demandas da sociedade civil e as políticas governamentais, o que compromete sua efetivação enquanto processo político-pedagógico.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA NA EJA

Este capítulo apresenta os referenciais teóricos sobre a formação continuada de professores no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Neste momento são abordados os fundamentos teóricos que definem a formação continuada, com ênfase nas contribuições de autores como Antunes (2002), que categoriza a formação em serviço, em ação e em instituições de ensino superior; Romanowski e Martins (2010), que discutem a evolução da formação de professores ao longo do tempo; e Souza (2020), que explora a relação entre a formação continuada e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). A partir dessas referências, examinar-se-á a importância da formação continuada como processo essencial ao desenvolvimento profissional dos educadores, destacando suas dimensões práticas, teóricas e políticas no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Essa análise permitirá compreender como a formação continuada se configura como resposta às demandas educativas contemporâneas e suas implicações para a prática pedagógica.

2.1 REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO

A formação continuada é um processo necessário para o desenvolvimento de competências profissionais e para aprimorar a prática pedagógica. Ela é entendida como um processo contínuo de atualização e aperfeiçoamento, que visa aprimorar as habilidades e os conhecimentos dos profissionais ao longo de toda a carreira.

Existem diversas categorizações que podem ser utilizadas para compreender o conceito de formação continuada. Uma delas é a classificação proposta por Antunes (2002), que a divide em três categorias: a formação em serviço, a formação em ação e a formação em instituições de ensino superior.

A formação em serviço refere-se aos processos de atualização e aperfeiçoamento que ocorrem no próprio local de trabalho, por meio de práticas reflexivas e discussões coletivas. Já a formação em ação refere-se ao processo de aprendizagem que ocorre durante a prática profissional, no qual o profissional é capaz

de refletir sobre a própria ação e buscar soluções para problemas práticos. Por fim, a formação em instituições de ensino superior refere-se a cursos de pós-graduação ou de extensão, que visam ao aprimoramento teórico e prático do profissional (Antunes, 2002).

Existem diversas categorizações que podem ser utilizadas para compreender esse conceito e, no Brasil, a formação continuada tem sido motivo de pautas de luta dos movimentos educacionais, inclusive na educação de Jovens, Adultos e Idosos. Isto destaca a necessidade de superar muitos obstáculos para que a formação continuada seja efetivamente articulada à prática pedagógica e contribua para a melhoria da qualidade do ensino.

Ao pensar na formação continuada no Brasil, deve-se lembrar que, durante a década de 1960, ocorreram alterações no formato administrativo brasileiro, que, após o golpe civil-militar de 1964, se deparou com uma nova ruptura do regime democrático em favor do então regime militar. No processo histórico de formação de professores ao longo da vida no século XX, em 1970, Romanowski e Martins (2010) salientam a aprendizagem ao longo da vida, na forma de melhoria, renovação, educação continuada e educação a vida toda. A ênfase dos programas de formação de professores é ensinar o conteúdo, a partir de uma perspectiva crítica.

Na década de 1980 havia uma forma de ensino técnico. Durante o evento, profissionais da educação se envolveram e promoveram debates e criações sobre a formação de professores e profissionais da área da educação em diferentes áreas do conhecimento. Segundo Romanowski e Martins:

É a partir dos anos 80 que a ênfase das análises em educação direciona-se para questões sobre a organização pedagógica e os currículos escolares, sob os efeitos das teorias produtivistas da década anterior. Destaca-se que, nesse período, a formação continuada passa a ser considerada na carreira docente. A promoção dos professores realiza-se considerando a titulação, os cursos de nível superior de graduação concluídos após o ingresso nos sistemas escolares. O acesso a níveis mais elevados na carreira profissional inclui avaliação por contagem de pontos do número de cursos de formação continuada realizados pelo professor. O tempo de serviço é considerado insuficiente para a progressão profissional. A avaliação do desempenho profissional é sistemática, o chefe imediato não indica por mérito, mas faz uma avaliação de desempenho definida e registrada em documentos escritos, iniciando o controle do trabalho docente (Romanowski; Martins, 2010, p. 20, grifou-se).

Estes marcos reguladores do trabalho docente deram origem a debates em simpósios, eventos e discussões regionais sobre a formação continuada. Acerca deles, Faria (2015) registra que:

Trabalhos realizados em prol da formação de educadores datam de 1989, como o decorrente da iniciativa da Universidade Estadual Paulista (UNESP), que realizou o I Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Além desse, produções acerca da formação de professores têm sido construídas nos eventos do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). (Faria, 2015, p. 111).

Isto levou a avanços consideráveis na década seguinte, quando as propostas originadas nesses encontros tiveram como foco a relação entre teoria e prática, de modo que essa relação passou a ser concebida de forma nova. Os temas em discussão nos anos de 1990 incluíram a “relação ensino pesquisa, o estudo da realidade pedagógica, os estudos sobre a formação prática do professor, a complexidade da formação docente e as preocupações com a formação continuada do professor” (Romanowski, 2021, p. 81).

Foi durante a década de 1990 que ocorreram inúmeras mobilizações nacionais, muitas delas motivadas por apelos internacionais, em particular da Unesco, refletindo o crescimento do analfabetismo em todo o mundo, especialmente nos países menos desenvolvidos, incluindo o Brasil. A visão da educação em nível global, apresentada no “Relatório Educação para Todos no Brasil - 2000-2022” (Brasil, 2014), evidencia o objetivo geral da educação nos anos 2000. Apresentado pelos países integrantes do compromisso “Educação para Todos”, este compromisso foi iniciado em 1990, na Conferência de Jomtien, na Tailândia, e reiterado em 2000, no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, no Senegal.

Ao refletir sobre o contexto de mobilizações internacionais, tem-se, no Brasil, mobilizações como a Conferência de Educação para Todos, em 1994. Nela foram “organizados simpósios, seminários, grupos de trabalho e comissões, que trataram de temas específicos” (Movimento Pela Base, 2022, p. 14), o que resultou na elaboração de Diretrizes e, conseqüentemente, em políticas para Jovens, Adultos e Idosos, incluindo a formação continuada.

Merece ser destacada como requisito essencial a ser buscado pelo professor formador nos cursos de Pedagogia. Com isso, a linha condutora desse processo é reconhecida por sua fragilidade e por provocar desequilíbrios nas interações que

contribuem para sua formação. O que se afirma, porém, é que se trata de uma condição, concomitantemente, necessária, vital e transformadora.

O processo de formação de professores satisfaz, por si só, as necessidades das pessoas e da sociedade, se considerada a importância da formação de pessoas e de especialistas em diversos campos da atividade humana. Mais relevante ainda é a formação continuada dos professores na sociedade atual, seja em razão das modificações constantes nas demandas sociais para o sistema de ensino, seja em resposta à evolução da ciência e da tecnologia, “do impacto da informatização, da globalização da economia, dos novos modelos de organização do trabalho e das formas emergentes de organização social, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida”.

Os espaços coletivos são utilizados para implementar medidas voltadas à diversidade e ao reconhecimento, à valorização e à ampliação de pesquisas no campo da educação, criando estratégias de atendimento competentes por meio da elaboração de propostas e de matrizes curriculares relacionadas à modalidade EJA. Para isso, são necessários debates que resultarão em resoluções relevantes para a formação continuada no todo.

Durante os anos 2000, percebeu-se como as políticas públicas e os avanços na formação continuada foram incorporados à LDBEN (Lei nº 9.394/1996). Considerando a formação inicial e continuada como condição relevante na releitura das experiências e das aprendizagens, as políticas educacionais formuladas a partir da Lei nº 9.394/1996 trouxeram desafios contemporâneos à formação dos professores. Neste contexto, autores como Gohn (2007) e Romanowski (2021) destacam a necessidade de alinhamento entre as diretrizes educacionais e as práticas formativas, evidenciando a importância da formação continuada como mecanismo para atender às demandas emergentes da educação no século XXI. São esses desafios que têm motivado a busca pela formação continuada, pois, no âmbito das políticas educacionais nacionais, as orientações e recomendações de organismos internacionais estão presentes.

Além das Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a Base Nacional Comum (BNC) - Formação Continuada, tem como referência a Resolução nº 1, de outubro de 2020³, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

³ As Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída

Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). O artigo 6 apresenta, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial de Professores da Educação Básica, os fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da Educação Básica:

I - Reconhecimento das instituições de ensino que atendem à Educação Básica como contexto preferencial para a formação de docentes, da sua prática e da sua pesquisa;

II - Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos de complexidade crescente, pelo menos em língua portuguesa, tendo como base o domínio da norma culta;

III - Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de raciocínio lógico-matemático, ou seja, conhecimento sobre números e operações, álgebra; geometria, grandezas e medidas, e probabilidade e estatística;

IV - Desenvolvimento permanente tanto do conhecimento dos conceitos, premissas e conteúdo de sua área de ensino, quanto do conhecimento sobre a lógica curricular da área do conhecimento em que atua e das questões didático-pedagógicas (como planejar o ensino, criar ambientes favoráveis ao aprendizado, empregar linguagens digitais e monitorar o processo de aprendizagem por meio do alcance de cada um dos objetivos propostos), mantendo o alinhamento com as normativas vigentes e aplicáveis quanto às expectativas de aprendizagem;

V - Atualização permanente quanto à produção científica sobre como os alunos aprendem, sobre os contextos e características dos alunos e sobre as metodologias pedagógicas adequadas às áreas de conhecimento e etapas nas quais atua, de forma que as decisões pedagógicas estejam sempre embasadas em evidências científicas que tenham sido produzidas, levando em conta o impacto de cada tipo de determinante nos resultados de aprendizagem dos alunos e das equipes pedagógicas;

VI - Desenvolvimento permanente da capacidade de monitoramento do aprendizado próprio e dos alunos, como parte indissociável do processo de instrução, a qual, consideradas as expectativas de aprendizagem, possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição de resultado, além das necessárias correções de percurso;

VII - Desenvolvimento de capacidade gestora (gestão inclusiva e democrática) de equipes, instituições e redes de ensino, de forma a construir e consolidar uma cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar para todos os alunos e membros das equipes, levando em consideração as características institucionais, as normativas, os costumes, o contexto sociocultural das instituições e das redes de ensino, bem como a sua clientela e o seu entorno;

VIII - Desenvolvimento pessoal e profissional integral dos docentes e das equipes pedagógicas, por meio da capacidade de autoconhecimento, da aquisição de cultura geral ampla e plural, da manutenção da saúde física e mental, visando a constituição e integração de conhecimentos, experiências relevantes e pertinentes, competências, habilidades, valores e formas de conduta que respeitam e valorizam a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas;

pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

IX - Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar (Brasil, 2020, p. 3-4).

Os ideais apresentados por Paulo Freire relacionam-se à importância da formação continuada para os professores, que, segundo ele, corresponde a um processo permanente e necessário ao aprimoramento do fazer docente e à construção de uma prática educativa reflexiva e crítica.

Para Freire (2021), a formação continuada não deve ser vista como mero treinamento técnico, mas sim como uma oportunidade de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Ele acreditava que o professor deve ser um sujeito ativo no processo de formação continuada, capaz de identificar suas próprias necessidades formativas e buscar respostas às suas questões.

Além disso, o autor enfatizava que a formação continuada deve estar sempre em sintonia com a realidade social e histórica em que os professores estão inseridos. É necessário considerar as condições concretas de trabalho, as demandas dos alunos e as transformações sociais e culturais que ocorrem na sociedade.

Assim, a formação continuada não pode ser vista como um processo isolado, mas sim como uma dimensão da prática educativa. Ela deve estar presente em todas as etapas da carreira docente, desde a formação inicial até a aposentadoria.

Sendo assim, Paulo Freire defendia que a formação continuada é indispensável à construção de uma prática pedagógica crítica e reflexiva. Ela deve ser entendida como uma dimensão da prática docente, sempre em sintonia com a realidade social e histórica em que os professores estão inseridos.

Ao pensar na formação continuada para a modalidade EJA, pensa-se no disposto no artigo 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Nele consta que a Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional e Educação de Jovens, Adultos e Idosos, por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada em conformidade com as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito na Resolução.

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos pode ser caracterizada como uma modalidade educacional voltada a adultos que completaram ou abandonaram a educação formal. Ela é uma prática em que adultos se envolvem em atividades sistemáticas e sustentadas de autoeducação a fim de obter novas formas de conhecimento, habilidades, atitudes e valores. Contudo, ao se pensar nela, nota-se um distanciamento da modalidade em relação à realidade de seus sujeitos: professores, alunos e comunidade escolar.

Os sujeitos da EJA são distintos, pois trazem uma bagagem de vida que se reflete na aprendizagem escolar. Por conta disso, torna-se fundamental que o trabalho desenvolvido na EJA seja diversificado, com atenção especial por parte dos educadores. No entanto, para isso, devem ser elaboradas políticas públicas que possibilitem o acesso de Jovens, Adultos e Idosos a esta modalidade educacional, além, é claro, de proporcionar melhorias desde a formação docente até as instalações físicas que atenderão à EJA. Desse modo, o trabalho apresenta como objetivo geral a busca pela compreensão da relação entre o PNE e os PMEs no que tange à EJA, problematizando-a em relação às práticas pedagógicas.

A formação continuada está entre as questões apresentadas nos Encontros. Ao pensar nisso, nota-se que o educador de Jovens, Adultos e Idosos tem de admitir sempre que os indivíduos com os quais atua são homens normais e, de facto, cidadãos úteis. “Tem que considerar o educando, não como um ser marginalizado, um caso de anomalia social, mas, ao contrário, como um produto normal da sociedade em que vive” (Pinto, 1986, p. 82).

A educação de Jovens, Adultos e Idosos busca estar junto às massas para que elas, por meio do padrão cultural, “produzam representantes capacitados para influir socialmente” (Pinto, 1986, p. 83). Sendo assim, considera-se que o educando é, antes de tudo, um membro atuante na sociedade, e não apenas um ser trabalhador, mas um ser ativo em seu convívio, o que deve ser levado em conta pelo educador.

Desta forma, é primordial conceitualizar a formação continuada na EJA para o prosseguimento deste trabalho. No segundo momento deste capítulo, serão apresentadas as categorizações relevantes para a discussão do objeto de pesquisa na EJA.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA NA EJA

Durante a pesquisa que resultou na dissertação de apostilamento do título

de mestre em Educação Brasileira, em 2022, buscou-se analisar as metas expostas no PNE, que vigora por meio da Lei nº 13005/2014, que se relacionam à modalidade de ensino EJA. Isto, além da relação do documento com os Planos Municipais de Educação dos 29 municípios da região metropolitana de Curitiba⁴. Isto desencadeou a análise de dois municípios que apresentaram um caráter dicotômico no atendimento à EJA. De um lado, Araucária, que apresentou crescimento no atendimento; e, do outro, Tijucas, que, mesmo tendo metas específicas para o atendimento da modalidade, não realiza atendimento próprio desde a segunda década deste século. A reflexão sobre a didática empregada pelo docente em sala de aula é um fator de permanência ou de desistência do estudante da EJA, segundo a pesquisa. Por isso, considera-se relevante o estudo da formação continuada para discussão e análise na contemporaneidade. Para compreender plenamente a importância e os desafios da formação continuada na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, é essencial analisar os principais atores dessa modalidade: os professores, responsáveis por implementar práticas pedagógicas adequadas, e os alunos, cujas características e trajetórias demandam estratégias específicas de ensino.

2.2.1 Quem são os professores e alunos da EJA

Para que se trate do tema da formação docente ou da formação continuada, faz-se necessário conhecer um pouco sobre a identidade docente. O profissional da educação atua em uma instituição educacional, exercendo seu ofício: ensinar. Mas existem indivíduos que, mesmo fora do ambiente escolar, exercem a função docente: pais, responsáveis e religiosos. O fazer diário leva os profissionais, tanto da educação quanto das demais categorias, a construir uma identidade específica. Na configuração específica da categoria docente, pode-se incluir as “experiências realizadas no cotidiano, referenciadas, cultural e historicamente — no espaço social que unifica e corporifica — conferindo um *status* social a cada profissão” (Romanowski, 2021, p. 18).

Para tratar do tema de formação docente ou de formação continuada, deve-se refletir sobre quem são os professores e os alunos que atuam e estudam na Educação

⁴ Curitiba- Paraná- Brasil

de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). O profissional da educação, ao exercer seu ofício de ensinar, desenvolve uma identidade única, moldada pelo cotidiano escolar e pela história social e cultural na qual está inserido. Contudo, não apenas os professores desempenham papéis docentes. Pais, responsáveis e líderes comunitários ou religiosos também ensinam e influenciam. A construção dessa identidade específica está intimamente ligada às vivências diárias e ao contexto social que legitima e confere sentido a cada profissão (Romanowski, 2021, p. 18).

Na EJA, os professores enfrentam desafios que demandam formação continuada ajustada às necessidades dessa modalidade. Francisco Imbernón enfatiza que a formação docente precisa ir além de um simples acúmulo de competências técnicas, promovendo a integração entre teoria e práticas cotidianas (Imbernón, 2011, p. 45). Isso é particularmente relevante, considerando que os alunos da EJA trazem experiências de vida únicas, muitas vezes marcadas por trajetórias de luta, trabalho e superação. Essa diversidade exige abordagens pedagógicas mais humanas e sensíveis.

Os dados do Censo Escolar de 2023 revelam que a EJA atende majoritariamente a alunos na faixa etária de 15 a 29 anos, embora também inclua um número expressivo de pessoas com mais de 30 anos. A heterogeneidade dos estudantes, que concilia trabalho – muitas vezes informal – e estudos, representa um desafio adicional para os professores. Segundo Miguel Arroyo, “os alunos da EJA trazem para a escola as marcas de suas trajetórias no mundo do trabalho, nas lutas por direitos e nas resistências às exclusões sociais” (Arroyo, 2006, p. 78). Reconhecer essas histórias e saber utilizá-las como elementos pedagógicos enriquecedores é uma tarefa crucial para o educador.

Por outro lado, Gatti (2010) ressalta que os desafios enfrentados pelos professores da EJA vão além dos limites da sala de aula. Eles lidam frequentemente com aspectos psicossociais, como a desmotivação dos alunos, os impactos das desigualdades estruturais e a falta de apoio familiar ou comunitário. Apesar dessa complexidade, apenas 15% dos professores da EJA possuem formação específica para atuar na modalidade, conforme o INEP reportou em 2023. Essa carência de qualificação específica compromete diretamente a qualidade do ensino e a permanência dos alunos.

A taxa de abandono escolar na EJA, segundo dados do Censo Escolar de 2023, indica que, em algumas regiões do Brasil, mais de 30% dos alunos deixam os estudos

antes de concluí-los. Fatores como incompatibilidade de horários, dificuldades financeiras e responsabilidades familiares estão entre as principais causas. Isso revela um retrato desafiador que exige atenção tanto do poder público quanto das instituições de ensino.

A diversidade de perfis dos estudantes e a complexidade das situações vividas por eles não podem ser ignoradas. As políticas públicas voltadas para a EJA precisam não apenas garantir o acesso à educação, mas também criar condições reais para a permanência e o aprendizado significativo. Nesse contexto, a formação continuada dos professores desempenha um papel central. Ela possibilita que os docentes atualizem seus conhecimentos e aprimorem suas práticas pedagógicas, tornando-as mais inclusivas e eficazes para atender a essa modalidade.

Além das questões pedagógicas, a gestão escolar desempenha um papel decisivo na implementação de práticas que fortaleçam a EJA. Gestores comprometidos podem articular ações que valorizem a diversidade cultural e social dos alunos, promovam o vínculo com a comunidade e garantam condições de trabalho adequadas aos professores. Essas ações contribuem significativamente para a qualidade do ensino e para a redução dos índices de evasão.

O potencial transformador da EJA reside em sua capacidade de responder às demandas de uma sociedade profundamente marcada por desigualdades. A valorização dos saberes prévios dos alunos e a criação de ambientes de aprendizagem significativos são passos essenciais para promover não apenas a escolarização, mas também a emancipação social e cultural desses sujeitos.

Ao professor cabe o processo de ensino e a mediação entre o conteúdo e o estudante; ou seja, uma das características primordiais da profissão docente é acreditar no potencial de educabilidade dos seus alunos. Cabe ao professor gostar do que faz, para que possa mediar o processo e educar de forma natural, não mecânica, ou seja, o ensino dito bancário. Nele, o estudante não é submetido ao que se denomina de “curyosidade” epistemológica, não há incentivo para despertar a “curyosidade” do estudante. Sobre isso, Freire (2021) afirma que:

O necessário é que, subordinado, embora, à prática bancária, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que aguçando sua Curyosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do ‘bancarismo’. Neste caso é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a Curyosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens do falso ensinar. Isto não significa, porém, que nos seja indiferente

ser um educador bancário ou um educador problematizador (Freire, 2021, p. 27).

Freire (2021) aponta a necessidade de estimular o educando, de modo que o processo de ensino-aprendizagem seja satisfatório e proporcione aos sujeitos envolvidos o aproveitamento total. Isto relaciona-se com um dos objetos que compõem a identidade docente, o conhecimento; este deve estar sempre renovado e ampliado. Além deste, pode-se apontar também para a própria existência do docente, pois, se ele não se reconhecer como um, não estará apto a aplicar sua prática e reivindicações cotidianas, o que acarreta o último, mas primordial, ponto do processo identitário docente: a autonomia.

A autonomia dá ao docente o poder de tomar suas decisões, o que difere da liberdade completa, pois deve considerar as melhores possibilidades para ações efetivas; no entanto, ao tratar da questão, deve-se refletir sobre a autoconsciência. A falta dela e a “consciência baseada na autoridade do outro” dificultam a cooperação, e a consciência centrada não anula a ação do indivíduo enquanto sujeito (Romanowski, 2021, p. 18). Ao tratar da autonomia, deve-se refletir sobre os determinantes externos e internos do cotidiano escolar que interferem, direta ou indiretamente, nas ações pedagógicas do docente.

Nota-se que o processo educacional, no que tange à formação do educador, ocorre fora da escola, ou seja, sob a influência de determinantes externos, o que leva à exclusão do docente do processo de decisão que orientará as práticas diárias no ambiente escolar; ou seja, a autonomia do professor não existe, pois ele recebe diretrizes de profissionais que não vivem as experiências diárias do profissional docente. Nisso incluem-se aspectos da formação do profissional da educação no Brasil, na modalidade EJA, em 2021, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), que mostram a evolução do percentual de docentes da educação básica com pós-graduação e com formação continuada. No primeiro, verifica-se um aumento de 34,6% para 43,4% no número de professores com pós-graduação entre 2016 e 2020. No segundo, também uma elevação, com o percentual de docentes com formação continuada, passando de 33,3% em 2016 para 39,9% em 2020. Os dados evidenciam que a formação de professores no Brasil avança, mas necessita de investimentos nas modalidades específicas, como a EJA, pois menos da metade dos professores da educação básica, segundo dados do INEP (2021), não possui formação de pós-graduação nem formação continuada.

Ao abordar a formação continuada, é necessário tratá-la como questão legalmente respaldada pela LDBEN (Lei nº 9.394/1996), que orienta a política educacional e visa avaliar a profissionalização dos professores da escola. O documento contém um conjunto de normas para os profissionais do ensino, incluindo orientações sobre três áreas da educação especial: educação básica, pedagogia e educação continuada. A precariedade da formação inicial dos professores acaba sendo “reforçada por outras características: a necessidade de programas de formação continuada para proporcionar uma melhoria a esses profissionais” (Romanowski, 2021, p. 25).

Para a LDBEN, a educação continuada é direito de todos os profissionais que atuam em qualquer instituição de ensino, pois não só possibilita a ascensão funcional com base em títulos e qualificações profissionais, como também promove o desenvolvimento dos professores. O movimento docente articula-se com um conjunto de lutas da sociedade brasileira e decorre de uma série de protestos que reivindicavam melhoria das condições de trabalho e dos salários. O movimento docente traz tensões identitárias ao afirmar-se composto por sujeitos de direitos coletivos.

Sobre isso, Arroyo (2017) afirma que:

A educação de Jovens e Adultos vem se tornando um espaço de novas identidades profissionais coletivas. Será urgente incorporar esses avanços não apenas nos currículos de formação dos profissionais, mas nos currículos de formação de Jovens e Adultos. Que aprendam as lições que vem do movimento docente de luta por reconhecimento como sujeitos coletivos de direitos (Arroyo, 2017, p. 121).

A reformulação dos cursos normais de nível médio, a extinção das licenciaturas curtas e a nova organização dos cursos de nível superior, de licenciaturas e de pedagogia são temas de discussões frequentes em fóruns nacionais, estaduais e municipais. Neles, segundo Romanowski (2021), as questões apresentadas têm sido, principalmente, a desvalorização e a descaracterização da profissionalização docente. Além disso, os baixos salários, o exercício da docência por sujeitos sem a formação e a qualificação necessárias, em condições de trabalho muitas vezes insuficientes, entre outras pautas.

A educação, como um processo, incorpora sujeitos com conhecimentos em níveis desiguais para compartilhar saberes, tanto formais quanto informais, geralmente transmitidos do mais velho, o docente, ao mais novo, o estudante. Ao

tratar-se de EJA, este processo acaba destoando do “tradicional”, mas o objetivo de transmissão de “formação social, moral, cognitiva, afetiva, num determinado contexto histórico” se mantém (Gatti, 2016, p. 163).

Para Gatti (2016, p. 163), “quando se trata de educação escolar, são os professores que propiciam essa intermediação”, ou seja, a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha melhores possibilidades de vida e de coparticipação de todos.

Por isso, compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e de carreira dos professores e, em decorrência, sua configuração identitária profissional, torna-se importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país ou de uma região. Ainda sobre formação continuada, considera-se o disposto por Freire (2021):

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos, conteúdos - acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da ‘formação’ do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (Freire, 2021, p. 13).

Nesse sentido, Freire (2021) defende que ensinar não é a transmissão de conhecimentos, conteúdos ou atividades pelos quais a matéria criadora dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e inflexível. Sem ensino não há aprendizagem, ambos se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os marcam, não reduzem o outro ao *status* de objeto. Quem ensina aprende ensinando e quem aprende ensina aprendendo. Quem ensina, ensina alguma coisa. É por isso que o verbo ensinar é transitivo-relativo do ponto de vista gramatical.

No que se refere à EJA, considera-se, segundo Arroyo (2006), a afirmação de que não há parâmetros oficiais que delineiem o perfil do educador de Jovens, Adultos e Idosos, nem sua formação, porque ainda não há uma definição muito clara da própria EJA; ou seja, o educador permanece em constante construção, em busca da formação considerada ideal para atender aos sujeitos de direito da EJA. Ainda, para o autor, “um aspecto que talvez tenha sido muito bom para a própria EJA é o fato de

ela não ter conseguido nunca, ou nem sequer tentado, se conformar no sistema educacional” (Arroyo, 2006, p. 18). Outro ponto que pode ser destacado é que a EJA “nunca foi algo exclusivamente do governo ou do sistema educacional, pelo contrário, sempre se espalhou pela sociedade” (Arroyo, 2006, p.19). A educação de Jovens, Adultos e Idosos sempre fez parte da dinâmica mais emancipadora da sociedade.

A EJA vincula-se muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação. Essa perspectiva é defendida por autores como Gohn (2007), que enfatizam a relação entre a educação de Jovens, Adultos e Idosos e a emancipação social, argumentando que a EJA deve ser entendida como um espaço de transformação dos educandos, promovendo a autonomia e a cidadania. Romanowski (2021) também contribui para essa discussão, abordando a formação continuada na EJA sob uma perspectiva que privilegia a emancipação e destaca a importância de práticas pedagógicas voltadas à libertação e à reflexão crítica. Dessa forma, a EJA se configura como um espaço crucial para a promoção da justiça social e da equidade, ao proporcionar oportunidades de aprendizado que visam não apenas à certificação, mas também ao desenvolvimento integral dos indivíduos em sua busca por um lugar ativo e consciente na sociedade. Que a sociedade assuma, nessa dinâmica, a educação de Jovens, Adultos e Idosos, que o governo e o sistema escolar se somem e legitimem politicamente essa dinâmica emancipatória que vem da tradição da EJA. A formação continuada como política pública deve ser discutida, pois por meio dessa discussão serão realizados encontros de formação nos municípios e nas práticas pedagógicas da EJA. Sendo assim, acredita-se que as políticas educacionais relacionadas à EJA, que buscam a equidade no ensino, visam à inserção de sujeitos excluídos pela estrutura social capitalista imposta. Nela, faz-se necessário o uso da capacitação educacional, de forma utilitarista, para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, o que permite que o estudo seja considerado uma forma de inserção social.

Quanto às políticas educacionais da EJA, são direcionadas ações que envolvem financiamentos, formação de professores, estrutura física das escolas e, na área do campo, também o transporte. A formação continuada reflete-se na melhoria do processo de aprendizagem, não apenas no do professor que a aplica. Dessa forma, considera-se que “os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão; podem ser realizados na modalidade presencial e à distância” (Romanowski, 2021, p. 131).

Na Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, registra-se que a organização pedagógica é:

A organização das escolas é formada pelas possibilidades de pensar e fazer da prática pedagógica. Desta forma, elementos como estrutura e condições materiais, metodologias diversificadas de ensino e aprendizagem, formação docente inicial e continuada, práticas colaborativas e participativas de gestão desenvolvimento e uso de materiais e recursos didáticas, estratégias de avaliação, e acompanhamento processual das aprendizagens (Brasil, 2021, p. 41).

No entanto, contrariando o exposto no texto da Resolução, a EJA não era prioridade e muito menos a formação específica para ela. A exceção à regra de não-formação específica para a EJA teve início no final da década de 1980, quando as faculdades de educação promoveram um amplo debate sobre a atuação do pedagogo e sobre sua habilitação profissional. Machado (2008) afirma que foi por intermédio desses debates que resultou a “compreensão, assumida principalmente pelas instituições públicas de educação superior, de que os pedagogos deveriam ser habilitados prioritariamente como professores, podendo atuar na gestão pública da educação em diversos campos, como diretor, coordenador, supervisor, mas de que sua matriz de formação era de fato o magistério dos anos iniciais do 1º grau” (Machado, 2008, p. 164). A partir dessa compreensão, alguns cursos de pedagogia pelo país passaram a dar mais ênfase às competências. Dessa experiência resultaram os cursos de pedagogia, com ênfase ou habilitação em EJA.

Foi durante o VII Eneja, realizado em 2005 no estado de Pernambuco, que se apontou a desvalorização docente no início dos anos 2000, o que ainda é motivo de destaque nos fóruns nacionais, estaduais e municipais. O trecho do relatório oriundo do encontro expõe que:

A desvalorização dos profissionais da educação de EJA é também reflexo da desvalorização da própria EJA, uma vez que os educadores ainda são, em parte, oriundos de contratos temporários e de ‘sobras’ da escola de crianças, o que os torna quase invisíveis para os sistemas ou presas fáceis das manipulações político-partidárias. No que se refere aos espaços existentes de formação continuada, esses deveriam estar, de forma relevante, inseridos no ambiente escolar (Fórum ENEJA, 2005, p. 4).

Em 2017, no XV Eneja, estabeleceu-se que a “formação específica para professores da EJA deve ser realizada em cursos de graduação em Pedagogia, realizados por meio de uma pedagogia própria (Pedagogia da EJA)” (Fórum EJA,

2017, p. 16). Uma das primeiras questões da formação docente diz respeito aos anos de docência, pois, após a conclusão do curso que habilita o docente, ele terá de acertar “sozinho”. Isso resultará em inúmeros erros que podem ser evitados com a formação adequada.

Sobre isso, Romanowski (2021, p. 131) aponta para necessidades de programas de formação que possibilitem “conhecimentos sobre a escola e o sistema educativo e, ao explicitarem a complexidade das situações, proporcionem também alternativas de solução a partir da prática e da ação docente”. Para o professor iniciante, o apoio das formações é de extrema relevância; isso contribuirá de forma significativa para a melhoria de suas escolhas em sala de aula e na transmissão de seus conhecimentos aos alunos, além de apoiá-lo no processo de aprimoramento e capacitação.

Os modelos acadêmicos resultam em títulos que possibilitam ao educador a ascensão e a progressão de carreira; já os modelos de prática nem sempre integram a carreira docente; no entanto, contribuem para a profissionalização do professor. A partir da obrigatoriedade da educação básica, a formação continuada de professores para este fim, está contemplada no Plano Nacional de Educação (2014-2024), LDBEN, Lei nº 9.394/1996, embora não seja obrigatória, a formação continuada de professores ela está ligada à “estruturação de carreira em níveis, cujo acesso se estabelece pela combinação tempo de serviço, mais qualificação titulada” (Romanowski, 2021, p. 137), ou seja, quanto maior a formação acadêmica, maior será a remuneração.

Inúmeros são os processos de formação pelo país; no entanto, o regime imediatista busca respostas rápidas e momentâneas a medidas que devem ter caráter de médio e longo prazo. Dentre os processos mais difundidos no país, destacam-se os de formação: reflexão e ação, pesquisa e histórias de vida. Todos eles, de alguma forma ou em algum momento, se relacionam com o processo formativo dos sujeitos educadores na escola, inclusive na EJA. Dentre os Eneja, uma das pautas que permaneceram latentes em todas as edições foi a formação continuada; acredita-se em seu avanço, mas ainda há alguns retrocessos. A fim de apresentar a relação entre a formação continuada e a modalidade a ser estudada, apresentaram-se teóricos aplicados como pano de fundo da pesquisa.

2.3 PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EJA: BREVE REVISÃO

Como apresentado até o momento, a formação continuada possui categorias específicas que se refletem nas pesquisas acadêmicas. Agora serão evidenciadas algumas categorias encontradas como predominantes nos trabalhos levantados nas ANPEd, nas teses e dissertações e nos artigos tabulados e relacionados no capítulo dois desta pesquisa.

A formação continuada dos docentes que atuam na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) é necessária, pois aprimora as práticas pedagógicas e promove o desenvolvimento profissional desses docentes. Diversas pesquisas apresentadas em eventos acadêmicos, como a ANPEd Nacional e suas reuniões regionais, abordam diferentes aspectos dessa formação, contribuindo significativamente para a compreensão e o avanço da EJA. Essas pesquisas podem ser categorizadas em quatro áreas principais: política educacional da EJA, prática pedagógica na EJA, sujeitos da EJA e materiais didáticos.

Para Saraiva (2021), na 40ª ANPEd Nacional, a formação continuada dos professores da EJA é complexa, pois possibilita que os docentes se percebam como parte do processo de construção do conhecimento. Este trabalho se destaca na categoria de prática pedagógica na EJA, pois propõe uma abordagem que valoriza a complexidade e a interdisciplinaridade dos conhecimentos.

Para Silva (2021), também na 40ª ANPEd Nacional, a categoria predominante é a política educacional da EJA. A autora investiga a formação continuada em escolas exclusivas para Jovens, Adultos e Idosos e propõe estratégias de formação que atendam às especificidades dessas instituições. Outra categoria destacada é a prática pedagógica na EJA e as relações entre os sujeitos da modalidade. Embora sejam duas categorias distintas, considera-se que ambas devem caminhar juntas nas pesquisas.

Souza (2020), na 25ª ANPEd Nordeste, aborda a formação docente continuada inclusiva na EJA, com base em experiências de professores no Colégio Paulo Freire, na Bahia. O autor afirma que, na formação, ocorre a valorização dos saberes adquiridos pela experiência e que se promovem reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas. Para Camargo, Ratti e Haracemiv (2021), que participaram da 13ª Reunião Regional da ANPEd Sul, políticas curriculares que reconheçam e valorizem a EJA, garantindo formação adequada aos profissionais e um currículo que

atenda às necessidades dos estudantes, são necessárias, pois, sem elas, os sujeitos da EJA continuarão na sua invisibilidade educacional.

Quanto aos materiais didáticos, como categoria predominante, destaca-se o trabalho de Aquino (2020), que, na 15ª Reunião Regional da ANPEd Centro-Oeste, analisa o Projeto Verso e Reverso TV, uma iniciativa de formação continuada a distância para educadores da EJA durante a transição democrática no Brasil. Na sua pesquisa, a autora revela como o projeto utilizou a televisão e outros meios de comunicação para democratizar o acesso à formação continuada e promover uma educação crítica e participativa, alinhada aos ideais democráticos do período. O estudo, além de abarcar a categoria de materiais didáticos, também apontou a de política educacional da EJA, pois é necessário a liberação de recurso por meio de políticas educacionais para a modalidade para o avanço de investimentos nos materiais didáticos e estrutura das escolas e projetos.

As obras de Torres (2024) e Gomes (2024), ambas apresentadas na Anped Sul 2024, convergem ao evidenciar a importância da formação continuada para atender às demandas específicas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), embora explorem contextos distintos. Torres, em Formação continuada de professores na perspectiva freiriana na EJA: dizeres e fazeres de coordenadores iniciantes e experientes, destaca a formação como um espaço de reflexão crítica e de ressignificação das práticas pedagógicas, fundamentada na pedagogia freiriana. A autora aponta que "a formação continuada permite que os educadores articulem saberes populares e conhecimentos formais, promovendo uma educação contextualizada e transformadora" (Torres, 2024, p. 18), o que reflete a necessidade de criar processos formativos que dialoguem com a realidade dos educandos.

Por outro lado, Gomes (2024), em Formação continuada e educação de Jovens, Adultos e Idosos : um passado presente na realidade maranhense, insere a discussão no contexto histórico e social do Maranhão, ressaltando como as desigualdades estruturais impactam a EJA. A autora argumenta que "a formação continuada é indispensável para enfrentar os desafios históricos da educação de Jovens, Adultos e Idosos , especialmente em contextos de vulnerabilidade" (Gomes, 2024, p. 23). Assim, as duas obras articulam-se ao demonstrar que a formação continuada na EJA não é apenas uma necessidade técnica, mas também uma ferramenta de transformação social, que exige tanto o reconhecimento das

especificidades locais quanto o fortalecimento do diálogo entre teoria e prática pedagógica.

A análise desses estudos evidencia a predominância das categorias de política educacional e de prática pedagógica na EJA. As pesquisas ressaltam a necessidade de políticas que reconheçam e valorizem a EJA, garantam a formação adequada dos professores e promovam práticas pedagógicas inclusivas e reflexivas. Além disso, a categoria dos sujeitos da EJA destaca a valorização das experiências e saberes dos estudantes e professores, enquanto a categoria de materiais didáticos evidencia a importância do uso de tecnologias para democratizar o acesso à formação continuada e promover uma educação crítica e participativa.

Outro local de pesquisa apresentado neste trabalho é o banco de teses e dissertações da CAPES. Como resultado do levantamento apresentado no capítulo de procedimentos metodológicos, serão expostos os trabalhos e suas categorias predominantes em teses e dissertações publicadas a partir de 2016. As pesquisas de Gomes (2022), Lima (2021) e Altamor (2017) exploram diferentes aspectos da formação continuada na EJA, abordando contextos e enfoques distintos, mas convergindo quanto à necessidade de uma formação específica e significativa para os educadores dessa modalidade.

Para Gomes (2022), os resultados da pesquisa indicam que, à época, a formação continuada era voltada ao ensino regular, sem formação específica para a EJA. Isso obrigava os professores a se adaptarem, o que evidenciou a necessidade de uma formação específica e contínua para a EJA. A pesquisa conclui que os espaços dedicados à formação de professores em serviço são cruciais para a qualidade do ensino na EJA. Este estudo se destaca nas categorias de política educacional e de prática pedagógica na EJA, ao enfatizar a importância de políticas formativas específicas e de uma prática pedagógica adaptada às necessidades dos professores e dos alunos da EJA. Lima (2021), que analisou a proposta de formação continuada para professores de EJA desenvolvida no Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (CREJA), no Rio de Janeiro, aponta que os resultados do PEJA constituem uma política pública consolidada que promove um currículo específico e garante a formação continuada adequada aos docentes de EJA, baseada em uma concepção crítica e no princípio da educação ao longo da vida. Este estudo se destaca nas categorias de política educacional e de sujeitos da EJA.

Altamor (2017) explorou a formação continuada de educadores de EJA por meio de entrevistas semiestruturadas e da Análise Textual Discursiva (ATD). A pesquisa destacou a formação continuada como um espaço de reflexão individual e coletiva que vai além da perspectiva técnica, incentivando a autonomia e o desenvolvimento profissional dos educadores. A escola foi identificada como um local privilegiado de formação, e a troca de experiências entre professores de EJA foi considerada relevante para a produção de saberes e para a colaboração em políticas públicas. Este estudo se enquadra nas categorias de prática pedagógica na EJA e de sujeitos da EJA, ao enfatizar a importância da reflexão crítica e do trabalho coletivo entre os professores, promovendo práticas pedagógicas mais significativas e inclusivas.

A análise dessas pesquisas aponta predominância das categorias de política educacional e de prática pedagógica na EJA. As pesquisas destacam a necessidade de políticas específicas que reconheçam e valorizem a modalidade, garantindo formação continuada adequada aos docentes. Além disso, a prática pedagógica na EJA enfatiza a importância de uma abordagem crítica e reflexiva, que valorize os saberes dos professores e promova uma educação significativa. A categoria dos sujeitos da EJA também é ressaltada, reconhecendo as experiências e saberes dos estudantes e dos professores e promovendo uma formação que atenda às suas necessidades específicas.

A tese de Lustosa (2021) investiga a contribuição da formação continuada para a prática avaliativa na EJA, com foco na rede estadual de ensino de Alto Longá, no Piauí, e aponta a formação continuada como eficaz na reconstrução dessa prática, sublinhando a importância da avaliação diagnóstica e formativa. Este estudo se enquadra nas categorias de prática pedagógica e de política educacional da EJA, ao destacar a necessidade de ampliar a formação continuada específica para aprimorar a avaliação focada na aprendizagem dos alunos.

Aquino (2020) explorou o projeto "Verso e Reverso TV", a primeira política federal de formação continuada de professores de EJA por meio da televisão, concebida no contexto da transição para a democracia pós-ditadura civil-militar. Como resultado, a autora destaca a relevância das concepções pedagógicas que integravam política, cultura e dimensão pedagógica, conforme identificadas por Paulo Freire, e, como categorias predominantes na pesquisa, a política educacional da EJA e os materiais didáticos.

O estudo de Leal (2019) apresenta categorias de prática pedagógica na EJA e os sujeitos da EJA, pois investiga a incorporação de sensibilidades multiculturais na formação continuada docente nos Cursos de Especialização em EJA do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Os resultados, obtidos por meio de análises documentais, entrevistas, oficinas pedagógicas interdisciplinares e questionários, mostraram que a abordagem da diversidade era limitada nos cursos analisados.

A análise das teses evidencia predominância das categorias de política educacional e de prática pedagógica na EJA. Os estudos destacam a importância de políticas específicas que reconheçam e valorizem a EJA, promovendo a formação continuada adequada aos docentes. A prática pedagógica na EJA é ressaltada pela necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva, como apontada por Freire (2021). A categoria de sujeitos da EJA é abordada ao reconhecer a diversidade cultural e a importância de práticas pedagógicas inclusivas. Por fim, a categoria de materiais didáticos é representada pelo uso inovador de tecnologias para democratizar o acesso à formação continuada.

Por fim, foram pesquisados e analisados trabalhos publicados na plataforma SciELO a partir de 2016, com predominância de categorias específicas de formação continuada na EJA. A pesquisa de Cavaco (2022) se enquadra nas categorias de prática pedagógica na EJA e de sujeitos da EJA, ao enfatizar a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas para incluir e valorizar as experiências de vida dos alunos adultos.

Dias e Costa (2022), em seu artigo sobre "Modos Autogestionários e Pistas Investigativas na Formação de Professores", abordam a relevância da autogestão no processo de formação docente e, como contribuição às categorias, apresentam a prática pedagógica na EJA. Para Silva (2016), que tem como categorias predominantes as mesmas de Dias e Costa (2022), a pesquisa destaca os desafios e particularidades desse contexto educacional, enfatizando a importância da reflexão constante e da análise crítica para o desenvolvimento profissional dos educadores.

A análise dos trabalhos retirados da Scielo evidencia a predominância das categorias de prática pedagógica na EJA e dos sujeitos da EJA. Os estudos destacam a importância de reconhecer e valorizar as experiências prévias dos alunos adultos, adaptando as práticas pedagógicas para torná-las mais significativas.

A análise da formação continuada dos docentes na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) revela a importância desse processo para o aprimoramento

das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento profissional dos educadores. Os estudos revisados abordam diversas facetas da formação continuada e podem ser categorizados em quatro áreas principais: política educacional da EJA, prática pedagógica na EJA, sujeitos da EJA e materiais didáticos.

As pesquisas destacam a necessidade de políticas específicas que reconheçam e valorizem a EJA e de que as políticas formativas sejam adaptadas às particularidades de suas escolas para melhor atender às demandas desse público. A prática pedagógica na modalidade é outra categoria predominante nos estudos. Os trabalhos enfatizam a importância de uma abordagem crítica e reflexiva que valorize os saberes dos professores e promova uma educação significativa. A valorização das experiências e dos saberes dos estudantes e dos professores é destacada na categoria de sujeitos da EJA. As pesquisas reconhecem a importância das experiências pessoais dos educadores e dos alunos, promovendo uma formação que atenda às suas necessidades específicas. A categoria de materiais didáticos, embora menos destacada, também é relevante. A utilização de tecnologias para democratizar o acesso à formação continuada e promover uma educação crítica e participativa é enfatizada. Projetos inovadores que utilizam televisão e outros meios de comunicação são exemplos de como os materiais didáticos podem ampliar as oportunidades de formação e contribuir para uma prática pedagógica crítica.

Ao analisar as pesquisas, observa-se predominância das categorias de política educacional e de prática pedagógica na EJA. As pesquisas ressaltam a necessidade de políticas que reconheçam e valorizem a EJA, garantam formação adequada aos professores e promovam práticas pedagógicas inclusivas e reflexivas. A prática pedagógica na EJA enfatiza a importância de uma abordagem crítica e reflexiva, que valorize os saberes dos professores e promova uma educação significativa. A categoria dos sujeitos da EJA também é destacada, valorizando as experiências e saberes dos estudantes e professores, enquanto a categoria de materiais didáticos evidencia a importância de utilizar tecnologias para democratizar o acesso à formação continuada e promover uma educação crítica e participativa.

Em síntese, neste capítulo, a preocupação foi apresentar a concepção de formação continuada sob a ótica dos pesquisadores em educação. No próximo capítulo, a preocupação é definir o espaço público que empregamos na educação de Jovens, Adultos e Idosos.

3 ENEJA: A PARTICIPAÇÃO NO ESPAÇO PÚBLICO

As discussões são relevantes para o desenvolvimento de ideias aplicadas a projetos políticos, que acabam se tornando reivindicações nas pautas dos movimentos sociais. Desta forma, a concepção do que são fóruns e encontros, tanto em âmbito nacional quanto em âmbito regional ou municipal, é de extrema relevância para a compreensão do peso do que é apresentado em seus relatórios finais.

Até o momento, foram apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa e a problematização da formação continuada na Educação de Jovens, Adultos e Idosos , com base nas categorias centrais identificadas na produção acadêmica analisada. Neste momento da tese, avança-se para a discussão do conceito de espaço público, fundamental para a compreensão da atuação dos fóruns de EJA e dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens, Adultos e Idosos como instâncias de participação sociopolítica.

Com vistas à análise da educação popular e da participação dos movimentos sociais no campo da EJA, o estudo fundamenta-se nas contribuições teóricas de Maria da Glória Gohn e Vanilda Pereira Paiva, cujas obras oferecem subsídios para compreender os processos de organização, mobilização e incidência política da sociedade civil nos espaços públicos educacionais.

3.1 PARTICIPAÇÃO POPULAR VIA FÓRUNS

Para Gohn (2007), a participação popular nos espaços públicos, de modo geral, tem tradição nos estudos e análises, especialmente na ciência política. A participação pode ser observada nas práticas cotidianas da sociedade civil, tais como sindicatos, movimentos sociais e estudantis, bem como em discursos e práticas estatais, com sentidos e significados completamente distintos. Historicamente, a “relação movimentos sociais-educação tem o elemento de união que é questão da cidadania” (Gohn, 2007, p. 13). Sobre isso, deve-se considerar a participação de movimentos nos debates, por meio de conselhos e fóruns, nas três esferas: municipal, estadual e federal.

Acredita-se que o fórum é um espaço informal de educadores, professores, entidades do poder público, universidades, organizações não governamentais,

movimentos sociais e entidades empresariais interessados na articulação das práticas que difundem. Mas quem participa desses debates? O que é participação?

A participação, como conceito a ser definido historicamente, deve ser entendida como algo muito antigo. O entendimento dos processos de participação da sociedade civil e de sua presença nas políticas públicas conduz ao entendimento do processo democrático; o resgate desses processos leva, portanto, às lutas da sociedade por acesso aos direitos sociais e à cidadania. A participação apresenta-se com ideais considerados “clássicos” que “deram origem a interpretações, significados e estratégias distintas” (Gohn, 2007, p. 15).

A primeira definição é de caráter liberal; nela, a participação busca aumentar a força da sociedade civil, não para que ela integre o Estado, mas para fortalecê-lo, evitando atitudes intransigentes por meio do poder público, ou seja, da fiscalização do ente federativo, a fim de evitar atitudes tirânicas contra a liberdade individual do sujeito. Dessa forma, a participação liberal baseia-se em um princípio democrático segundo o qual “todos os membros da sociedade são iguais, e a participação seria o meio, o instrumento para a busca de satisfação dessas necessidades” (Gohn, 2007, p.15).

A segunda definição apresentada pela autora é a corporativa, uma ramificação da primeira concepção, caracterizada como algo espontâneo que visa ao “bem comum”, ou seja, à manutenção de uma ordem social pré-estabelecida. O bem comum é a base articuladora dos indivíduos; dessa forma, o interesse de participação está alheio aos interesses pessoais de cada um (Gohn, 2007).

Como terceira concepção “clássica” de participação, Gohn apresenta a comunitária; para ela, esta é também derivativa da concepção liberal, pois ela “concebe o fortalecimento da sociedade civil em termos de integração, dos órgãos representativos da sociedade aos órgãos deliberativos e administrativos do Estado” (Gohn, 2007, p. 16), motivo pelo qual a autora aponta que ambas as definições — corporativa e comunitária — são vistas como institucionalizadas. Os agrupamentos desses indivíduos com o poder público são saudáveis, podendo surgir inúmeras ideias e, posteriormente, políticas públicas benéficas a todos os envolvidos, seja a sociedade civil ou o Estado. Dessa forma, a participação é um “movimento espontâneo do indivíduo, em que se colocam as questões das diferenças de classes, raças, etnias, etc.” (Gohn, 2007, p. 17). Por fim, a forma autoritária, que pode ter caráter ideal

político, tanto de direita quanto de esquerda, busca a integração e o controle social da sociedade e da política.

Para Dagnino (2002):

As continuidades autoritárias e conservadoras que reproduzem a exclusão social na sociedade brasileira estão longe de estarem confinadas ao aparato do Estado e certamente respondem a interesses enraizados e entrincheirados na sociedade civil. Avaliar então o impacto da sociedade civil sobre o desempenho dos governos (*governance*) é uma tarefa que não pode se apoiar num entendimento abstrato dessas categorias como compartimentos separados, mas precisa compartilhar aquilo que as separa, inclusive aquilo que une ou opõe as diferenças forças que as integram, os conjuntos de interesses expressos em escolhas políticas: aquilo que está sendo designado como projetos políticos (Dagnino, 2002, p. 282).

Para a autora, deve-se refletir sobre os projetos políticos e sobre como a participação dos indivíduos os fragmenta ou os une. A tese de Gohn (2006) sobre a participação se relaciona com o tema discutido neste capítulo, pois é por meio das participações individuais e coletivas dos sujeitos, em suas diferentes reivindicações, que ocorrem transformações visíveis no contexto em que estão inseridos. Dentre estes movimentos sociais, tem-se a educação popular, surgida no Brasil no século XX. Ela caracteriza-se pela educação oferecida a todas as camadas da população; para isso, deve ser gratuita e universal.

Segundo Paiva:

As ideias liberais de educação para todos, como instrumento que fizesse possível uma sociedade aberta onde vencessem os mais capazes, independentemente da sua origem social, penetraram no Brasil ainda no século passado, quando os países mais avançados começaram a universalizar o ensino elementar. Entretanto, na possibilidade de colocarmos em prática tais ideais, mesmo durante o século XX, defendeu-se a extensão da educação elementar a maiores parcelas das 'camadas populares'; tratou-se também de ampliar as possibilidades de formação técnico-profissional para os 'desvalidos' (Paiva, 1987, p. 46).

A organização política do movimento se dá pela consciência adquirida progressivamente por intermédio do "conhecimento sobre quais são os seus direitos e os deveres dos indivíduos da sociedade hoje, em determinadas questões por que a luta leva concomitantemente à organização do grupo" (Gohn, 1992, p. 17).

Paiva (1987) escreve no século XX, mas descreve um cenário liberal que abre a possibilidade de ascensão dos "desvalorizados", ou seja, dos excluídos do processo social. Para Arroyo (2017), os excluídos são todos aqueles que não tiveram a possibilidade de conclusão dos seus estudos, e por isso não conseguem acesso às

mesmas oportunidades dos sujeitos que tiveram acesso ao processo formativo no tempo normal. Esses indivíduos, ao retomarem os estudos e buscarem sua reinserção no contexto social e político, encontram um cenário totalmente diferente do dos sujeitos que tiveram acesso à educação no período normal. Paiva (1987), ao dirigir-se a essa “classe popular”, aponta o caminho desses sujeitos que acabam sendo levados ao ensino técnico-profissional, e não a uma educação transformadora e dialogada.

Quando examinada a natureza dos conflitos relatados até o momento, aqui apresentados, é possível afirmar tratar-se, à semelhança de Dagnino (2002, p. 282), da “partilha do poder”. Ela trata das diversas formas de participação da sociedade civil nos projetos políticos do Estado. Essas diferentes concepções se “manifestam paradigmaticamente, de um lado, na resistência dos executivos em compartilhar seu exclusivo sobre decisões referentes a políticas públicas” (Dagnino, 2002, p. 282).

Cabe ao pragmatismo insistente dos setores excluídos da sociedade civil participar das decisões da sociedade civil. Essa partilha do poder, mesmo quando existe, tem caráter limitado e restrito, sem gerar resultados significativos para decisões que resultam em políticas públicas mais amplas.

Segundo Dagnino (2002), a sociedade civil busca dificultar a obtenção de uma participação mais igualitária nos espaços públicos, ao exigir qualificações específicas dos representantes que desejam se envolver nesses espaços. Essa resistência ou oposição da sociedade civil pode surgir devido a discordâncias ideológicas, a preocupações com os impactos esperados ou à busca por proteger interesses próprios. É importante observar que essa busca por dificultar a participação não é necessariamente negativa, mas pode gerar desafios para alcançar um equilíbrio entre diferentes perspectivas e promover soluções que atendam ao bem comum.

Os reconhecimentos dos diferentes interesses e a capacidade de negociação sem perda de autonomia, a construção de interesse público e a participação na formulação de políticas públicas que efetivamente expressam esses interesses são algumas dimensões que compõem essa novidade; ou seja, a heterogeneidade de opiniões deve ser levada em consideração na avaliação do funcionamento dos espaços de discussão. O saber técnico se dá pelo entendimento das questões administrativas e técnicas aqui amplamente apresentadas. Contudo, isso se torna um “desafio para a sociedade civil, não só porque ela é uma condição necessária para

uma participação efetiva, mas também pelas implicações que tem assumido na prática” (Dagnino, 2002, p. 283).

O segundo elemento apresentado por Dagnino (2002) é a representação desses espaços; ela se torna rotativa, o que acaba prejudicando suas discussões, visto que esse requisito, ou a falta dele, se mistura com a ausência de qualificação dos representantes, dando maior poder de fala aos detentores do poder do Estado e das grandes corporações. Dessa forma, levam-se para dentro dos espaços discussões desnecessárias e desiguais, deixando, muitas vezes, devido a este impasse, de atingir o objetivo principal, que é reproduzir, criar e formatar políticas públicas que atinjam e surtam efeitos e resultados no sentido de diminuir a desigualdade social, inclusive e principalmente quando o assunto se referir à educação.

Buscando criar estratégias voltadas à valorização das classes excluídas do processo educacional, surgiram movimentos de luta; estes, para Gohn (1992, p. 40), “têm como reivindicações o fato de tentarem posturas políticas que consideram novas (alicerçadas em ideias do passado), o fato de negarem as práticas tradicionais de se fazer política”. A qualificação política da representação da sociedade civil “envolve um aprendizado crucial nestes novos espaços, que trazem como novidade a convivência direta com a multiplicidade de atores portadores de concepções e interesses diversos” (Dagnino, 2002, p. 283).

A comunidade civil do Brasil, profundamente marcada pelo regime civil-militar instaurado em 1964, experimenta, a partir da década de 1970, um ressurgimento latente. Esse ressurgimento tem como eixo a oposição ao Estado autoritário; o respectivo fato foi tão significativo que é “visto por alguns analistas, como a fundação e a base da sociedade civil no Brasil, já que a experiência anterior estaria voltada pela falta de autonomia no que diz respeito ao Estado” (Dagnino, 2002, p. 9).

Dagnino (2002) considera que o único grupo de resistência a um Estado autoritário tem a ver com a sociedade civil, a qual, por meio da sua formação e união, combateu de forma eficaz a administração estatal durante o período da transição democrática. Foram vários os movimentos sociais, além de sindicatos de trabalhadores, associações de profissionais, advogados, jornalistas, igrejas, universidades, imprensa e inúmeros partidos políticos, que se uniram e contribuíram para uma visão mais unificada da sociedade civil, deixando uma expressiva contribuição para o futuro processo político do Brasil. Ao relacionar este pensamento

à educação de Jovens, Adultos e Idosos , deve-se considerar os fóruns de discussão: por meio deles, são apresentadas as demandas registradas nos relatórios finais e anais de eventos. A educação popular foi uma demanda presente em diversos movimentos sociais organizados. Para Gohn (1992):

Ela se manifestava em reivindicações pelo ensino noturno, por escolas profissionalizantes etc. Entretanto, a maior fonte de expressão deste tipo de demanda não foi o sistema formal, mas as chamadas organizações não formais de educação: a participação de clubes de mães da periferia, em lutas e movimentos sociais organizados em torno de bens, equipamentos e serviços públicos e pela moradia e acesso à terra (Gohn, 1992, p. 64).

Além destes grupos, pode-se apontar para outros advindos de universidades ou organizações não governamentais, mas as iniciativas oficiais na área da educação popular foram “um fracasso e se encerraram com o Mobral, Projeto Minerva, Fundação Educar, etc.” (Gohn, 1992, p. 64). Como apontado pela autora, as medidas relacionadas à educação de Jovens, Adultos e Idosos não eram eficazes, pois não eram debatidas; não havia um plano de ação que garantisse que os estudantes permanecessem no ambiente de ensino e, conseqüentemente, progredissem em seu aprendizado. Nos anos 1980, pode-se notar um avanço do ensino gratuito, verbas públicas, estruturação de carreira para docentes e avanços importantes no ensino superior, mas, concomitantemente, houve a deterioração gradativa das escolas públicas em todos os níveis. Desta forma, no subtítulo, serão apresentados aspectos que demonstrem, de forma bastante clara, a participação da sociedade civil em eventos/encontros, como o primeiro Eneja, realizado no final dos anos 1990 no Brasil.

3.2 A SOCIEDADE CIVIL E O ESTADO: O EMBATE VELADO NOS ESPAÇOS PÚBLICOS

O discernimento de cidadania, empreendido pelos movimentos sociais e por demais setores sociais durante a década de 1980, aponta para uma sociedade mais igualitária em todos os seus níveis, baseada no “reconhecimento dos seus membros como sujeitos portadores de direitos, inclusive aquele que participar efetivamente da gestão da sociedade” (Dagnino, 2002, p.10). Como espaços de representatividade, têm-se os conselhos, lugares nos quais ocorrem discussões que podem ou não estar relacionadas às práticas públicas concretas. No Brasil são apontados três tipos durante o século XX, conforme Gohn (2007):

Os criados pelo próprio poder público Executivo para mediar suas relações com os movimentos e com as organizações populares; os populares, constituídos pelos movimentos populares ou setores organizados da sociedade civil em suas relações de negociações com o poder público; e os institucionalizados, com possibilidade de participar da gestão de negócios públicos criados por leis originárias do poder Legislativo, surgidos após pressões e demandas da sociedade civil (Gohn, 2007, p. 70).

Segundo Gohn (2007), o primeiro deles pode ser caracterizado por conselhos comunitários criados para compor a administração municipal no final dos anos 1970. O segundo estava presente nos anos 1970 e 1980, e os conselhos institucionalizados podem ser vistos como representativos, previstos em leis, tais como leis orgânicas e conselhos de gestores.

Ainda, conforme aponta a autora, nota-se que, no Brasil, houve uma visível ascensão de inúmeros atores políticos que faziam oposição à elite tradicional brasileira em diversos estados e cidades. Como apresentado no início deste capítulo, a participação é parte relevante das pautas e das discussões na sociedade civil. Sendo assim, a forma de alternâncias de poder durante a década possibilitou a requalificação da temática e da participação em outras dimensões, que dizem respeito:

Ao aprofundamento da democracia; à construção de um novo paradigma, às ações coletivas baseadas na categoria da cidadania e à construção de novos espaços de participação, lastreados não em estruturas físicas, mas em relações sociais novas que se colocam entre o público e o privado, originando o público não estamental (Gohn, 2007, p. 56).

Com essas novas requalificações da temática de participação, aplicam-se, então, duas novas denominações; são elas: a participação cidadã e a popular, sendo que a categoria central “deixa de ser a comunidade ou o povo e passa a ser a sociedade” (Gohn, 2007, p. 56), ou seja, a participação não é mais de um grupo exclusivo pela ineficiência do sistema, ou melhor, das comunidades, nem dos grupos suprimidos da racionalidade sistêmica do povo marginalizado, mas sim de um conjunto de sujeitos e grupos sociais, no qual, via diversidade apresentam interesses e projetos cidadãos, com espaços para o atendimento estatal igualitário a todos. Trata-se de práticas que “rompem com uma tradição de distanciamento entre a esfera em que as decisões são tomadas e os locais onde ocorre a participação popular” (Gohn, 2007, p. 57).

Com base no que Gohn (2007) apresenta, considera-se que a participação popular é difundida para promover a acessibilidade aos direitos sociais e redefinir a cidadania sob uma nova perspectiva sobre o papel do Estado. O objetivo é abordar as questões prioritárias no âmbito político por meio de um debate mais amplo, sem se limitar apenas à sociedade civil, mas também incluindo as políticas públicas nos canais de participação. A principal característica deste tipo de participação é a tendência à institucionalização, entendida como “inclusão no arcabouço jurídico institucional do Estado, a partir de estruturas de representação criadas e compostas por representantes eleitos diretamente pela sociedade civil” (Gohn, 2007, p. 57).

Ao tratar-se da participação, é necessário compreender que ela ocorre em espaços conhecidos como públicos. Ao pensar em espaços públicos, pensa-se em áreas físicas acessíveis e utilizadas por todos os membros da sociedade, independentemente de sua condição social ou econômica. Esses espaços são de vital importância para a construção e manutenção de uma sociedade democrática e inclusiva, pois permitem que as pessoas se encontrem, interajam e se expressem livremente.

Para Dagnino (2002), a visão do conceito de espaço público é muito mais abrangente e complexa. Neste contexto, os espaços públicos não são simplesmente locais físicos, mas sim arenas políticas e culturais onde as pessoas podem se reunir para discutir, negociar e construir a própria identidade e cultura. Dessa forma, os espaços públicos estão em constante mudança e evolução, influenciados por fatores políticos, sociais e culturais.

A autora também destaca a importância dos movimentos sociais na reivindicação e na construção de espaços públicos mais democráticos e inclusivos. A interpretação é a de que os movimentos sociais têm sido fundamentais na criação de espaços públicos alternativos que permitem maior participação e representação de diferentes grupos sociais. Além disso, enfatiza-se a importância da comunicação e da mídia na construção e na definição dos espaços públicos, e argumenta-se que a mídia desempenha papel substancial na definição dos temas e questões discutidos nesses espaços, bem como na construção de imagens e representações dos diferentes grupos sociais.

Em suma, para Dagnino (2002), os espaços públicos são locais de encontro, interação e representação da diversidade social e cultural, considerados fundamentais para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva, e sua manutenção

e abertura devem ser constantemente defendidas e reivindicadas pelos movimentos sociais e pela sociedade como um todo. Quanto ao retrato da participação da sociedade civil brasileira nos espaços públicos que emergem da participação, ou não, de certas camadas da população, por meio de espaços públicos que, a exemplo do que foi apresentado, permitem a inclusão de pautas de determinados grupos ou movimentos sociais. Dessa forma:

Avaliar então o impacto da sociedade civil sobre o desempenho dos governos (*governance*) é uma tarefa que não pode se apoiar num entendimento abstrato dessas categorias como compartimentos separados, mas precisa contemplar aquilo que se articula e as separa, inclusive aquilo que une ou opõe as diferentes forças que a integram, os conjuntos de interesses expressos em escolhas políticas: aquilo que está sendo aqui designado como projeto político (Dagnino, 2002, p. 282).

Observando os projetos de governo durante os anos de 1990, notou-se um avanço nas discussões relacionadas ao campo educacional, que resultaram em documentos importantes, sendo o mais relevante da década as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já apresentadas nesta tese, Lei nº 9.394/1996, que registra a necessidade de cuidado com a educação de Jovens, Adultos e Idosos . Contudo, a luta para a educação dos “excluídos” se mantém constante, tanto durante a década analisada, como na atualidade. Para isso, os fóruns de discussão são relevantes, sendo o primeiro deles o Encontro Nacional de Ensino de Jovens, Adultos e Idosos , realizado em 1999, no Rio de Janeiro.

Ao tratar dos fóruns temáticos, como os Eneja, deve-se refletir sobre a partilha de poder: é a partir dela que se retoma a relevância das diversas concepções sobre a natureza da participação da sociedade civil, vista como um dos elementos centrais na configuração de projetos políticos. Essas diferentes concepções se “manifestam, paradigmaticamente, na resistência dos executivos em compartilhar o seu poder sobre as decisões relativas às políticas públicas” (Dagnino 2002, p. 282). Dessa forma, se acredita que a obstinação em participar de forma efetiva das decisões ocorre sob o intuito de concretizar e solidificar o poder social em relação aos envolvidos.

Ao apontar-se para isso, verifica-se a polarização de elementos da sociedade presentes nos projetos políticos, o que torna evidente a partilha efetiva de poder. Uma das características disso é a ampliação do âmbito de decisões envolvidas, entre elas as queixas relativas à fragmentação, à setorização e aos demais enfoques das políticas decorrentes dos espaços que envolvem a participação da sociedade civil. A

afirmação dos autores dialoga com a trajetória da EJA no país, pois esta modalidade é bastante marcada por programas governamentais, “campanhas e movimentos sociais, parcerias, organização de espaços públicos para o debate [...] a exemplo dos Eneja, dos fóruns e encontros estaduais, entre tantas outras ações da sociedade civil e do poder público.” (Souza, 2023, p. 55). Ainda segundo a autora:

A categoria dos Jovens, Adultos e Idosos integra grande parte dos projetos e programas de EJA. Há um movimento na sociedade e no mundo escolar que faz com que o jovem não termine sua escolaridade no tempo de ensino regular. E, se os sujeitos têm especificidades, seja como trabalhador ativo, seja como pessoa que busca emprego, é importante que a prática educativa e os conteúdos escolares ultrapassem os limites tradicionais e que estejam articulados com experiências e inquietações vividas cotidianamente. (Souza, 2023, p. 19)

Dessa forma, ao referir-se à EJA tratamos de “trabalhadores, aposentados, jovens empregados e em busca do primeiro emprego; pessoas com necessidades educativas especiais, para citar alguns” (Souza, 2023, p. 22). Sobre isso Arroyo (2017) contextualiza que ao final da tarde em seu retorno de trabalhos Jovens, Adultos e Idosos se misturam e deslocam-se:

Nesses espaços e nesses horários pela cidade, pelos campos, indo e voltando e a EJA é uma luta por deslocar-se como classe, gênero e raça. [...] A identidade da educação de pessoas jovens e adultas vem dessa coexistência, encontro, confluência nessas identidades coletivas. (Arroyo, 2017, p. 24)

Sendo assim os espaços de discussões se tornam relevantes para modalidade. Aponta-se para os Eneja que, atualmente, contam com dezoito edições nacionais, como exposto no Quadro 1; o primeiro deles foi realizado no Rio de Janeiro, em 1999, mas, para isso, foi traçado um caminho de discussões em espaços públicos.

QUADRO 1 - ENCONTROS NACIONAIS DE EJA

Edição	Localidade	Data	Temas dos Encontros
I ENEJA	Rio de Janeiro	8 a 10 de set. 1999	Em busca de uma política integrada de educação de Jovens, Adultos e Idosos : articulando atores e definindo responsabilidades.
II ENEJA	Campina Grande – PB	7 a 09 de set. 2000	Colocar em discussão os conceitos de alfabetização e parceria que informam diferentes projetos de educação de pessoas jovens e adultas em curso no país, além de articular os diversos fóruns estaduais e regionais dedicados ao tema.

III ENEJA	São Paulo - SP	5 a 6 de set. 2001	A divisão de responsabilidades entre os organismos governamentais das três esferas administrativas e as organizações da sociedade civil para a consecução das metas relativas à educação de pessoas jovens e adultas previstas no Plano Nacional de Educação.
IV ENEJA	Belo Horizonte – MG	21 a 24 de ago. 2002	“Cenários e Mudanças”.
V ENEJA	Cuiabá - MT	3 a 5 de set. 2003	Educação de Jovens, Adultos e Idosos : comprometimento e continuidade”.
VI ENEJA	Porto Alegre - RS	8 a 11 de set. 2004	“Políticas públicas atuais para a educação de Jovens, Adultos e Idosos : financiamento, alfabetização e continuidade”.
VII ENEJA	Luziânia - GO	30 ago. a 2 de set. 2005	”Diversidade na EJA: papel do Estado e dos movimentos sociais nas políticas públicas”.
VIII ENEJA	Recife - PE	8 a 10 de set. 2006	“EJA – uma política de Estado: avaliação e perspectivas”.
IX ENEJA	Faxinal do Céu – PR	18 a 22 de set. 2007	A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas da EJA.
X ENEJA	Faxinal das Ostras - RJ	27 a 30 de agosto 2008	História e memória dos Encontros Nacionais dos Fóruns de EJA no Brasil: dez anos de luta pelo direito à educação de qualidade social para todos.
XI ENEJA	Belém - PA	17 a 20 de set. 2009	“A EJA pensada pela via das identidades dos Fóruns de EJA: conquistas, desafios e estratégias de luta”.
XII ENEJA	Salvador- BA	10 a 23 de set. 2011	Não disponível no site
XIII ENEJA	Natal - RN	10 a 13 de set. 2013	"Políticas Públicas em EJA: conquistas, comprometimentos e esquecimentos".
XIV ENEJA	Goiânia - GO	18 a 21 de nov. 2015	"Concepções de educação popular e suas interconexões com a EJA"
XV ENEJA	Petrolina - PE	27 a 30 de nov. 2017	21 anos da EJA como modalidade na LDB. E na prática?.
XVI ENEJA	Belo Horizonte – MG	18 a 22 de set. 2019	Educação de Qualidade Social como Direito das Trabalhadoras e dos Trabalhadores.
XVII ENEJA	Florianópolis - SC	4 a 7 de ago. 2022	Impactos, lutas e resistências na EJA.
XVIII ENEJA	Belém- PA	1 a 4 de agosto. 2024	Refletir sobre os sentidos da Política pública

Organização: Merlin (2026).

O Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal/RN, em 1996, pode ser considerado o marco inicial das discussões que, no futuro, resultaram no primeiro Eneja. Quando o Brasil se preparava para responder ao chamado internacional e participar, em 1997, da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Confinteia), em Hamburgo, na Alemanha. Uma metodologia envolvendo muitos educadores, profissionais e instituições deveria dar conta de elaborar uma espécie de balanço nacional e de “estado da arte” sobre o

que significava a EJAI naquele contexto histórico brasileiro. Rememorando, naquele curto espaço-tempo, foram realizados, em todo o país, vários encontros estaduais, três regionais e um seminário nacional, com a participação de representantes do setor público de educação, universidades, organizações não-governamentais, “sistema S” e outros, sedentos da oportunidade que ali se oferecia: conhecer a realidade de práticas e concepções que resistiam às políticas de descaso com a área, tornando-as visíveis pelo que produziam de conhecimento e saberes, para que se pudesse compor um diagnóstico mais fiel das experiências de EJAI no Brasil.

Todo este caminho apresentado culminou no Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em 1999, que reuniu especialistas, professores e estudantes para discutir políticas públicas e práticas educacionais voltadas a essa parcela da população. O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise aprofundada do que foi discutido no evento, destacando as principais ideias e propostas apresentadas pelos participantes.

A representatividade nos encontros, fóruns e reuniões da sociedade civil é crucial para o resultado desses encontros, ou seja, quanto maior a representatividade, maiores as chances de uma partilha efetiva do poder na negociação com o Estado sobre a própria representatividade. Dagnino (2002) aponta para as diversas facetas dos vários personagens que participam dos eventos aqui estudados:

Por um lado, a capacidade de pressão do MST, por exemplo, se evidencia na realização de protestos e manifestações que, assim como o número de participantes no Orçamento Participativo e sua capacidade de mobilização, atestam as suas respectivas representatividades, entendidas num sentido clássico. Por outro lado, há um deslocamento no entendimento da representatividade, tanto por parte do Estado quanto por parte de atores da sociedade civil (Dagnino, 2002, p. 290).

Outro ponto apontado diz respeito à interlocução da representatividade com o Estado. Ela se apresenta sob a forma de novos desafios, pois a “necessidade de articulação entre organizações da sociedade civil tem sido apontada como uma forma de assegurar uma representatividade maior” (Dagnino, 2002, p. 292). Para exemplificar o caso, a autora utiliza o caso do Fórum Nacional de Reforma Urbana (FNRU):

A enorme emergência de redes de vários tipos, assim como fóruns temáticos como o FNRU, responde a essa necessidade de tornar mais densa essa representatividade da sociedade civil, de modo a assegurar uma interlocução eficaz com o Estado, tanto nos processos concretos de negociação como na

inclusão de questões específicas na constituição da agenda estatal (Dagnino, 2002, p. 292).

Com isso, Dagnino (2002) expõe duas características observadas nos encontros realizados ao longo da década de 1990 na Educação de Jovens, Adultos e Idosos . Esta pesquisa considera o Encontro Nacional de Educação de Jovens, Adultos e Idosos , realizado entre os dias 24 e 26 de novembro de 1999, na cidade do Rio de Janeiro, com o tema "Educação de Jovens, Adultos e Idosos : desafios e perspectivas", o mais importante para a modalidade na última década do século XX.

Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens, Adultos e Idosos são espaços públicos que visam discutir políticas públicas, práticas pedagógicas e avanços na educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil. Organizados por entidades e redes de educação popular, esses encontros ocorrem com frequência em diferentes estados do país e reúnem estudantes, professores, militantes sociais, educadores populares e pesquisadores. A organização dos Eneja é feita de forma coletiva e participativa, por meio de comissões organizadoras compostas por representantes das entidades e redes de educação popular que atuam na região onde o evento ocorrerá. Essas comissões definem a pauta, os temas a serem discutidos, os convidados, os participantes e a programação geral.

Os encontros têm uma programação extensa que inclui debates, mesas-redondas, grupos de trabalho, oficinas, exposições e apresentações culturais. A abertura costuma contar com uma celebração cultural, como apresentações de grupos locais de dança ou de música, e com a presença de personalidades importantes, como educadores reconhecidos ou autoridades do setor educacional.

Cada Eneja tem um tema central que orienta as discussões e as atividades. Entre os temas, é comum encontrar questões que envolvem a educação de Jovens, Adultos e Idosos, como políticas públicas, práticas pedagógicas, formação de professores, educação popular, cultura, diversidade cultural e movimentos sociais. Além disso, cada encontro aborda temas específicos, como a educação de Jovens, Adultos e Idosos no campo ou a educação popular em comunidades urbanas. A participação nos Eneja é aberta a todos os interessados, mediante inscrição prévia e o pagamento de uma taxa que varia conforme a região e a organização do evento. A participação pode ocorrer em diferentes modalidades, como a apresentação de trabalhos, a exposição de projetos, a participação em grupos de trabalho ou o simples acompanhamento das atividades.

A representatividade é vista como fator importante, pois é por meio da participação ou melhor, dos eventos que ocorrem ou não a representatividade de algumas pautas a serem discutidas. Dessa forma, a questão da representatividade é primordial e central nesse debate, pois, em alguns casos, “se estabelece, como vimos, uma polarização entre a atuação institucional e a mobilização social, o trabalho de organização junto às bases” (Dagnino, 2002, p. 292).

O Eneja 1999 contou com a presença de especialistas renomados em educação, bem como de representantes de instituições governamentais e não governamentais. Isso se refletiu nas discussões. Entre os temas discutidos no encontro, destaca-se a importância da educação de Jovens e Adultos como instrumento de inclusão social e de promoção da cidadania. Outro tema abordado em 1999 foi a formação de professores para atuar na educação de Jovens, Adultos e Idosos. Os participantes defenderam a necessidade de criar programas de formação continuada para os docentes que atuam nessa área, com o objetivo de atualizá-los e capacitá-los a lidar com as demandas específicas desse público.

Além disso, o Encontro Nacional de Educação de Jovens, Adultos e Idosos discutiu a importância do uso de tecnologias educacionais para aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem nessa área. Os participantes destacaram a necessidade de investimento em recursos tecnológicos que facilitem o acesso à educação desse público, como aulas virtuais, plataformas de ensino a distância e outros recursos digitais.

Também foi abordada no Encontro de 1999 a necessidade de estabelecer parcerias entre instituições governamentais e não governamentais para promover a educação de Jovens, Adultos e Idosos . Os participantes defenderam a importância da criação de redes de colaboração entre organizações e instituições, com o objetivo de ampliar o alcance das políticas educacionais e melhorar a qualidade do ensino. Ao tratar da formação continuada, evidenciou-se que os debates giraram em torno da necessidade de investir em programas de formação que atendam às demandas específicas dos professores que atuam com Jovens, Adultos e Idosos . Os participantes destacaram que esses professores têm necessidades diferentes das de quem trabalha com crianças e adolescentes e, portanto, precisam de programas de formação que os preparem para lidar com as especificidades desse público.

Outra questão discutida, ainda em 1999, foi a importância da formação continuada para a valorização dos professores que atuam na educação de Jovens,

Adultos e Idosos . Os participantes destacaram que esses profissionais são frequentemente mal remunerados e têm poucas oportunidades de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a formação continuada pode ser um fator decisivo para a valorização dos profissionais e para a melhoria da qualidade do ensino. Os participantes destacaram ainda a necessidade de desenvolver políticas educacionais que atendam às especificidades desse público, considerando suas características socioeconômicas, culturais e educacionais. Os participantes também discutiram a necessidade de criar espaços de diálogo e reflexão sobre a prática pedagógica na educação de Jovens, Adultos e Idosos . Nesse sentido, foram propostos programas de formação que contemplem a troca de experiências entre os professores e a reflexão sobre os desafios e as possibilidades do trabalho com esse público. Dagnino (2002) aponta que:

A característica, frequentemente assumida pelos espaços públicos que se constituem no interior do Estado, de isolamento em relação ao conjunto da estrutura administrativa: eles acabam se constituindo como 'ilhas' separadas, em institucionalidades paralelas, conservadas à margem e com difícil comunicação com o resto do aparato estatal (Dagnino, 2002, p. 283).

Como a autora aponta, as discussões e reflexos resultantes dos eventos podem acabar sendo ignorados pelo Estado, o que acarretará incompatibilidades entre ele e a sociedade civil, desfavorecendo a partilha de poder igualitária nesses espaços. Os mecanismos que bloqueiam uma partilha efetiva de poder nesses espaços são diversos. Se muitos desses mecanismos têm origem em concepções políticas resistentes à democratização dos processos de tomada de decisão, outros se relacionam com características estruturais do funcionamento do Estado, embora as fronteiras entre essas duas origens sejam de difícil elucidação (excesso burocrático, lentidão, ineficiência, falta de sensibilidade e despreparo) (Dagnino, 2002).

Do lado da sociedade civil, uma série de elementos opera na mesma direção, dificultando uma participação mais igualitária nos espaços públicos, sendo que o fator mais importante parece ser a exigência de qualificação — técnica e política — que essa participação impõe aos representantes da sociedade civil. A importância dessa exigência está relacionada ao fato de que ela expressa, em grande parte, o desafio decorrente da novidade desses espaços, tanto para a sociedade civil quanto para o Estado. O reconhecimento dos diferentes interesses e a capacidade de negociação

sem perda da autonomia, da construção do interesse público, da participação na formulação de políticas públicas que efetivamente expressam esse interesse são algumas das dimensões que constituem essa novidade (Dagnino, 2002).

Desde sua estreia em 1999, o Encontro Nacional de Educação de Jovens, Adultos e Idosos tem desempenhado um papel na definição de políticas públicas para a educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil. Ao longo de suas várias edições, o Eneja explorou uma ampla gama de temas, refletindo as mudanças na educação nacional. A trajetória do Eneja reflete a evolução e os desafios da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil, moldando, ao longo dos anos, políticas e práticas educacionais inclusivas e eficazes. Desde o primeiro encontro no Rio de Janeiro, em 1999, que estabeleceu a necessidade de uma política integrada para a EJA, promovendo a colaboração entre diversos atores e definindo responsabilidades, os Eneja têm se mostrado fundamentais na construção de um sistema educacional mais justo e acessível.

No segundo Eneja, realizado em Campina Grande, Paraíba, em 2000, o foco foi aprofundar os conceitos de alfabetização e de parcerias na EJA, incentivando a criação de fóruns estaduais e regionais para discutir diferentes abordagens educacionais no Brasil. O III Eneja, realizado em São Paulo em 2001, discutiu a distribuição de responsabilidades entre órgãos governamentais e organizações civis, alinhando-se às metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

Nos anos seguintes, encontros como o VI Eneja, em Porto Alegre, e o VII Eneja, em Luziânia, abordaram temas como financiamento, diversidade e avaliação, refletindo a crescente complexidade da EJA no contexto educacional brasileiro. O IX Eneja, em 2007, revisitou o pensamento de Paulo Freire sobre as políticas de EJA contemporâneas, enquanto o X Eneja, em 2008, celebrou uma década de esforços coletivos pelo direito à educação de qualidade.

A diversidade e a identidade foram centrais no XI Eneja, em Belém, em 2009, e a educação de qualidade social como direito de trabalhadoras e trabalhadores foi o foco do XVI Eneja, em 2019. Recentemente, o XVII Eneja discutiu os impactos, as lutas e as resistências na EJA, demonstrando a necessidade contínua de adaptação e mobilização para enfrentar os desafios da educação contemporânea. Esses encontros representam o compromisso coletivo de aprimorar a educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil, oferecendo oportunidades significativas de aprendizado e transformação. O Eneja, ao longo dos anos, não apenas abordou questões atuais da

EJA, mas também influenciou a criação de políticas educacionais mais inclusivas, reafirmando a importância de um esforço contínuo e colaborativo para garantir o direito à educação de qualidade para todos.

Durante este capítulo, pretendeu-se apresentar as peculiaridades e características da participação nos espaços públicos, tendo como referenciais os fóruns de participação da sociedade civil. Neles, considera-se que há discussões que podem ou não resultar em políticas públicas, por meio dos relatórios finais, como é o caso dos Eneja, especialmente na formação continuada. No próximo momento do trabalho serão apresentadas as categorias predominantes e cada um dos Eneja.

4 ANÁLISE DE CONJUNTURA: COMPREENENDO AS DINÂMICAS DE PODER E RESISTÊNCIA NO SISTEMA EDUCACIONAL

O objetivo deste capítulo é dialogar sobre como as relações de poder e resistência moldam o sistema educacional, utilizando categorias como acontecimentos, cenários, atores e relações de força, conforme teorizado por autores como Herbert de Souza.

4.1 AS CATEGORIAS CENTRAIS NA ANÁLISE DE CONJUNTURA: ESTRUTURAS, ATORES E RELAÇÕES DE FORÇAS

Para realizar a análise de conjuntura, é necessário conhecer algumas categorias centrais. Segundo Souza (1994, p. 9), estas são: acontecimentos, cenários, atores, relação de forças e a articulação (relação) entre “estrutura” e “conjuntura”. Cada uma dessas categorias merece atenção especial, pois pode ser “estudada como elementos da representação da vida ou uma peça de teatro” (Souza, 1994, p. 9). Souza utiliza o exemplo de 18 Brumário, de Karl Marx, no qual o autor aplica a análise de conjuntura para explicar os acontecimentos que levaram ao golpe de Estado de Luís Bonaparte, em 1851, na França, e à ascensão de Bonaparte ao poder.

Os acontecimentos são o ponto de partida de qualquer análise de conjuntura. Eles representam os fatos concretos que definem e marcam um contexto, como mudanças políticas, manifestações sociais ou transformações culturais. Segundo Herbert de Souza, “os acontecimentos são a expressão do momento atual” (Souza, 1996, p. 32) e, por isso, sua identificação é essencial para situar o objeto de estudo em uma temporalidade específica, garantindo que a análise esteja enraizada na realidade concreta.

Os cenários, por outro lado, são projeções das possibilidades que emergem desses acontecimentos. Souza explica que “a leitura de cenários nos ajuda a compreender os caminhos possíveis e os interesses em disputa” (Souza, 1994, p. 36). Essa reflexão permite ao pesquisador construir hipóteses e explorar tendências, ampliando a compreensão das implicações de uma situação e oferecendo ferramentas para prever desdobramentos futuros. No pensamento marxista, a análise

dos cenários deve levar em conta as forças materiais e as contradições estruturais do capitalismo.

Já os atores são aqueles que desempenham papéis centrais na conjuntura. Souza os define como “os protagonistas da conjuntura, portadores de interesses e estratégias” (Souza, 1994, p. 40). Eles podem ser indivíduos, grupos ou instituições, e sua análise é relevante para mapear os interesses em jogo, as relações de poder e as disputas que moldam o cenário. Compreender quem são esses atores e como atuam é essencial para entender as motivações que sustentam os acontecimentos.

A relação de forças, segundo Souza, é a dinâmica que “revela o equilíbrio ou desequilíbrio de poder entre os atores” (Souza, 1994, p. 42). Essa categoria ajuda a entender quais grupos têm maior influência, enfrentam limitações e como essas forças interagem para alterar o cenário analisado. Esse aspecto é particularmente relevante em pesquisas que lidam com desigualdades, políticas públicas ou movimentos sociais, pois ilumina o contexto de disputa no qual os fatos e as ações se desenrolam.

Por fim, a articulação entre estrutura e conjuntura conecta as bases históricas e permanentes de uma sociedade (estrutura) aos aspectos transitórios e momentâneos (conjuntura). Souza destaca que “a estrutura é o pano de fundo, enquanto a conjuntura é o movimento” (Souza, 1994, p. 45).

Essa relação permite ao pesquisador evitar análises superficiais, ao integrar fatores históricos, sociais e econômicos mais amplos ao contexto atual. Com isso, é possível compreender não apenas como as estruturas influenciam o presente, mas também como os acontecimentos do presente podem provocar mudanças nas estruturas ao longo do tempo. Marx, em sua concepção de materialismo histórico, argumenta que as estruturas econômicas da sociedade (como a relação entre as forças produtivas e as relações de produção) são a base que molda a superestrutura, composta por política, cultura e ideologia.

A análise do sistema de capital mundial descrita por Souza alinha-se às categorias de análise de conjuntura, pois permite uma compreensão mais integrada das relações globais de poder e desigualdade. Os acontecimentos são essenciais nesse contexto, pois representam marcos históricos e econômicos que moldam o capitalismo, como crises financeiras, tratados comerciais e intervenções de instituições internacionais. Para Souza, “os acontecimentos não são neutros; eles carregam consigo os interesses que os produzem e sustentam” (Souza, 1994, p. 32). Assim, identificar tais fatos é crucial para situar uma pesquisa no campo das dinâmicas

do capital global, permitindo que ela se baseie em fundamentos concretos. A teoria marxista do capitalismo global pode ser vista aqui, pois as crises e os tratados são, em última instância, produtos das contradições inerentes ao sistema capitalista, como a luta por mercados e a exploração da classe trabalhadora.

Os cenários, por sua vez, ajudam a projetar os desdobramentos do sistema capitalista em escala global. Souza afirma que “os cenários ampliam nossa visão, permitindo antecipar tendências e prever desdobramentos com base no presente” (Souza, 1994, p. 36). No caso do capitalismo mundial, a análise de cenários pode, por exemplo, explorar as implicações da concentração de riquezas nas nações centrais ou as consequências ambientais de práticas econômicas exploratórias. Esse exercício de projeção permite ao pesquisador não apenas compreender os padrões que emergem das relações capitalistas, mas também considerar alternativas e resistências que podem surgir em diferentes contextos.

Assim, ao aplicar as categorias de análise de conjuntura ao sistema de capital mundial, o pesquisador constrói uma perspectiva mais ampla e crítica, capaz de abordar as relações complexas que configuram o cenário global. Essa abordagem fortalece a análise e contribui para a construção de reflexões mais profundas e transformadoras sobre as dinâmicas contemporâneas. Com isso, ao estudar a EJA ou qualquer outro fenômeno dentro deste sistema global, deve-se levar em conta não só as questões locais, mas também as relações globais que as influenciam. No próximo momento do capítulo, será apresentada a análise de conjuntura, tendo como recorte o primeiro Eneja e os dias atuais.

4.2 ANÁLISE DE CONJUNTURA: ENEJA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A análise de conjuntura, conforme descrita por Herbert de Souza, conhecido como Souza, é uma ferramenta essencial para compreender as dinâmicas sociais, econômicas e políticas em um contexto histórico específico. Esse método busca identificar o espaço em que o cotidiano se conecta às grandes estruturas sociais, possibilitando a identificação das forças em jogo, dos interesses conflitantes e dos cenários que orientam as tomadas de decisão voltadas à transformação social.

Souza destaca que toda conjuntura é composta por três dimensões fundamentais: estruturas, atores sociais e processos dinâmicos. A análise dessas

dimensões exige uma leitura crítica da realidade, pois é por meio do entendimento das estruturas que se compreendem as condições atuais, muitas vezes influenciadas por eventos e configurações históricas. Segundo Souza (1994), "sem entender as estruturas, não é possível perceber como o momento presente está condicionado pelo passado" (Souza, 2014, p. 45). Esse entendimento permite analisar a influência de fatores históricos na configuração atual das desigualdades sociais e educacionais.

O primeiro passo da análise de conjuntura é identificar as estruturas que sustentam a sociedade, como as bases econômicas, políticas e culturais. No contexto brasileiro, a promulgação da Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação como direito, mas sua implementação na modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) enfrentou dificuldades estruturais. Conforme Souza (1994), "as estruturas não são imutáveis, mas seu impacto é profundo e duradouro" (Souza, 1994, p. 52). A desigualdade na distribuição de recursos educacionais evidencia como essas estruturas perpetuam barreiras que limitam o acesso e comprometem a qualidade da educação.

Na formação continuada de professores da EJA, as estruturas econômicas e culturais exercem grande influência. Durante os anos 1990, a modalidade era frequentemente tratada como uma política suplementar, sem estratégias robustas de formação pedagógica para seus profissionais. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2025, os programas de formação continuada passam a ser estruturados em três eixos principais: (i) inovação pedagógica com uso de tecnologias digitais; (ii) diversidade e inclusão, respeitando as diferentes realidades e trajetórias dos educandos; e (iii) articulação federativa, promovendo a integração entre União, estados e municípios para assegurar políticas contínuas e integradas (Brasil, 2025, p. 25). As reformas educacionais focadas na eficiência econômica raramente contemplavam a EJA de forma integrada. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 representou um avanço ao reconhecer a especificidade da modalidade, mas a ausência de políticas consistentes para formação docente resultou em programas fragmentados e desconectados das realidades locais. Mais recentemente, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, reafirmando as funções reparadoras, equalizadoras e qualificadoras já previstas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Além disso, incorporou novas dimensões, como a integração de tecnologias digitais na formação de professores, a adoção de metodologias

híbridas e a valorização de práticas pedagógicas que dialoguem com os contextos socioculturais dos educandos” (Brasil, 2025, p. 17).

Outro aspecto relevante é a relação entre as políticas públicas e os interesses econômicos predominantes. A década de 1990 foi marcada por ajustes fiscais e reformas neoliberais⁵, que limitaram os investimentos em programas sociais. Nesse período, a formação continuada de professores da EJA adquiriu caráter mercantilista, com a proliferação de cursos rápidos e pouco contextualizados, promovidos por empresas privadas. Essa abordagem contrapunha-se à necessidade de formações voltadas às especificidades dos educandos da EJA. Em resposta a esse histórico, a Resolução de 2025 determina que a oferta de cursos de formação de professores da EJA deve priorizar instituições públicas e comunitárias, garantindo que os conteúdos sejam adequados à realidade dos educandos e respeitem suas trajetórias. A diretriz também reforça a importância de integrar políticas educacionais a programas sociais, de trabalho e de renda, ampliando as possibilidades de permanência dos estudantes na escola (Brasil, 2025, p. 23).

Nos anos 2000, tem-se como marco inicial de orientação o Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. O texto apresentou um conjunto de metas para a educação brasileira, destacando a erradicação do analfabetismo e a valorização dos educadores. Com a Resolução CNE/CEB nº 3/2025, o conceito de educação ao longo da vida foi ampliado. A nova diretriz reconhece a diversidade dos sujeitos da EJA e incorpora orientações específicas para populações em situação de vulnerabilidade, como quilombolas,

⁵ A década de 1990 trouxe transformações significativas nas políticas públicas no Brasil, influenciadas pelos ajustes fiscais e pelas reformas econômicas. Durante os governos de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, foram implementadas medidas que reestruturaram o papel do Estado na economia e na educação. O governo Collor iniciou um processo de abertura econômica e de privatizações, que teve impactos na organização dos serviços públicos. No período de Itamar Franco, houve esforços para estabilizar a economia, preparando o terreno para o Plano Real. Sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, as mudanças ganharam maior alcance com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que reorganizou o sistema educacional brasileiro e descentralizou sua gestão, transferindo maior responsabilidade aos estados e municípios. Esse processo não foi acompanhado de uma alocação proporcional de recursos, o que limitou a capacidade de muitas regiões de atender às demandas educacionais. O mesmo período viu a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que priorizou o ensino fundamental, mas deixou modalidades como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com financiamento restrito. O governo também promoveu a expansão do ensino superior por meio de incentivos ao setor privado, como a implementação do FIES. Apesar dos avanços no acesso ao ensino fundamental, as políticas voltadas à EJA não acompanharam o mesmo ritmo, o que dificultou a inclusão de uma parcela significativa da população no processo educacional.

indígenas, migrantes, refugiados, população carcerária e pessoas com deficiência. Essa atualização rompe com a perspectiva mais homogênea da diretriz de 2000 e reforça a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades culturais e sociais dos educandos (Brasil, 2025, p. 26). Esses objetivos refletem a tentativa de enfrentar os desafios históricos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), modalidade frequentemente negligenciada na formulação de políticas públicas. Conforme Gohn (2010), a implementação de políticas educacionais eficazes na EJA requer não apenas a identificação de metas específicas, mas também a articulação de estratégias que considerem as particularidades da formação desses sujeitos, frequentemente inseridos em contextos sociais vulneráveis. No entanto, com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 3/2025, houve uma ampliação significativa do papel da EJA no contexto educacional. Diferentemente do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que priorizava funções reparadoras e equalizadoras, o novo documento enfatiza a integração da EJA com políticas de inclusão social, diversidade cultural, uso de tecnologias digitais e articulação com a educação profissional e técnica. Além disso, estabelece diretrizes mais flexíveis para a organização curricular, possibilitando trajetórias formativas personalizadas que considerem os saberes prévios dos educandos (Brasil, 2025, p. 12).

Dermeval Saviani (2014), em sua obra *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: Significado, Controvérsias e Perspectivas*, ressalta que a ausência de um sistema nacional articulado compromete significativamente a execução das metas do PNE. A Resolução CNE/CEB nº 3/2025 também estabelece que os programas de formação docente para a EJA devem ser contínuos e articulados às metas do Plano Nacional de Educação. Além disso, recomenda a criação de redes colaborativas interinstitucionais para apoiar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e integradas” (Brasil, 2025, p. 27). Ele aponta que "o Sistema Nacional de Educação deveria funcionar como um instrumento essencial para garantir a efetividade das políticas públicas educacionais, articulando as iniciativas nos diferentes níveis e modalidades de ensino" (Saviani, 2014, p. 85). A Resolução de 2025 reforça esse entendimento ao propor maior articulação entre União, estados e municípios e estabelecer mecanismos de integração das políticas voltadas à EJA e aos programas de formação continuada de professores. Além disso, inova ao incluir diretrizes sobre educação inclusiva para pessoas com deficiência, idosos, população carcerária e comunidades tradicionais, garantindo o direito à aprendizagem ao longo

da vida (Brasil, 2025, p. 17). No entanto, a falta dessa articulação resultou em ações fragmentadas, especialmente no âmbito da formação continuada de professores da EJA.

A ausência de um plano nacional integrado para a capacitação de professores voltados especificamente à EJA tem sido uma lacuna estrutural, evidenciada em diversos relatórios do Encontro Nacional de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Eneja)⁶. Entre as proposições mais recentes, a Resolução CNE/CEB nº 3/2025 orienta a criação de um Sistema Nacional de Formação Continuada específico para a EJA, integrando ações dos programas federais, estaduais e municipais e priorizando contextos de maior vulnerabilidade social” (Brasil, 2025, p. 31). Como Saviani (2014) observa, “a formação de professores deveria constituir o eixo estruturante das políticas educacionais, pois a qualidade da educação está diretamente relacionada à qualidade dos educadores” (p. 92). No entanto, essa dimensão não recebeu a devida atenção no PNE de 2001, o que levou à persistência de iniciativas isoladas e insuficientes para atender às demandas da EJA. A Resolução CNE/CEB nº 3/2025, ao contrário, estabelece a formação continuada como um dos pilares centrais para o fortalecimento da EJA, determinando que os sistemas de ensino promovam programas permanentes de atualização e qualificação dos docentes. Diferentemente do documento de 2000, a nova diretriz propõe que a formação esteja alinhada ao uso de metodologias ativas, tecnologias digitais e práticas pedagógicas contextualizadas, visando à autonomia do educando e à superação de modelos exclusivamente conteudistas (Brasil, 2025, p. 20).

Além disso, o autor critica a fragmentação das políticas educacionais no Brasil, que, segundo ele, decorre de uma concepção neoliberal de gestão pública. Saviani argumenta que “a lógica neoliberal enfraquece a capacidade do Estado de planejar e implementar políticas educacionais universais, resultando em um cenário de

⁶ Os relatórios dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) destacam questões essenciais para a EJA no Brasil, apontando avanços e desafios ao longo dos anos. O relatório de 2004, em Porto Alegre, ressaltou a importância da articulação entre as esferas de governo e da formação continuada de educadores para atender às especificidades dos sujeitos da EJA. Em 2006, no encontro realizado em Recife, foi discutida a relação entre educação e cidadania, com propostas voltadas para a superação dos desafios na alfabetização de jovens e adultos e a integração das políticas públicas. O relatório de 2009, produzido após o encontro em Belém, trouxe reflexões sobre o subfinanciamento da EJA e a necessidade de ampliar os investimentos em formação docente e criar diretrizes pedagógicas que dialoguem com as realidades locais.

desigualdades crescentes” (Saviani, 2014, p. 88). Essa crítica encontra lugar nos relatórios do Eneja, que apontam a falta de articulação entre os entes federativos, a escassez de recursos e a ausência de diretrizes pedagógicas claras como fatores que agravam a exclusão educacional.

A EJA, por sua própria natureza, exige políticas que considerem as especificidades dos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino. Como afirma Saviani (2014), “a educação de Jovens, Adultos e Idosos demanda um olhar diferenciado, que respeite as trajetórias de vida e os contextos de inserção social desses educandos” (p. 97). As novas diretrizes de 2025 incorporam essa concepção ao determinar que o currículo da EJA deve ser flexível e integrado, permitindo a validação de saberes prévios, a organização modular dos componentes curriculares e a articulação com cursos de educação profissional e técnica. Essa mudança busca ampliar as oportunidades de inserção social e no mercado de trabalho, aproximando a modalidade das políticas de empregabilidade e de inclusão social (Brasil, 2025, p. 37). No entanto, a falta de recursos financeiros e humanos para a implementação dessas políticas continua a comprometer a efetividade das metas educacionais, perpetuando as desigualdades no acesso e na qualidade da educação.

Portanto, o PNE de 2001 evidenciou a necessidade urgente de um sistema nacional integrado que priorize a formação continuada dos professores e a articulação entre as esferas federal, estadual e municipal. Como conclui Saviani, “sem um Sistema Nacional de Educação que coordene e planeje as políticas educacionais de forma integrada, a educação continuará sendo marcada pela fragmentação e pela exclusão social” (2014, p. 102).

Além disso, os documentos do Eneja destacam as barreiras estruturais que impediram o avanço das metas propostas. Entre essas barreiras estão a precarização das condições de trabalho dos educadores, o reduzido investimento em infraestrutura escolar e a insuficiência de programas de alfabetização voltados a públicos específicos, como populações do campo e comunidades quilombolas. Como argumenta Freire (2021), a educação é um ato político que exige o reconhecimento das especificidades dos educandos, e o desprezo por essa perspectiva reflete uma visão limitada e tecnicista da prática educativa.

A necessidade de compreender a conjuntura como um todo, enfatizada nos relatórios do Eneja, evidencia que o sucesso das políticas de EJA não pode ser medido apenas por indicadores quantitativos, como o número de alfabetizados. É

essencial considerar dimensões qualitativas, como a formação crítica dos sujeitos e a garantia de permanência e de sucesso nos processos educativos. Segundo Arroyo (2007), a EJA deve ser pensada a partir das histórias e trajetórias de vida de seus participantes, promovendo uma educação emancipadora e conectada às demandas sociais contemporâneas.

Dessa forma, o PNE de 2001 representou um avanço no reconhecimento das necessidades educacionais do país, mas falhou em estruturar um sistema coerente e eficaz para a formação de professores da EJA. A superação dessas limitações requer o fortalecimento da articulação entre políticas públicas, movimentos sociais e instituições de ensino, consolidando um projeto educacional que promova, de fato, a inclusão e a transformação social.

Souza (1994) também ressalta a importância de identificar os atores sociais envolvidos, tais como professores, gestores, movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais. Cada grupo desempenha um papel essencial na formulação e na implementação de políticas públicas. Durante os anos 2000, a mobilização desses atores possibilitou avanços significativos. O Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003⁷, é um exemplo de articulação entre movimentos sociais e governo, promovendo formações que reconheçam as especificidades da EJA. No entanto, desafios como a falta de acompanhamento técnico e a escassez de recursos prejudicaram sua implementação.

Os fóruns de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) no Brasil têm desempenhado um papel central ao criar espaços de diálogo entre diferentes atores sociais, como educadores, gestores públicos, estudantes, movimentos sociais e representantes de instituições de ensino. Esses fóruns emergem como arenas democráticas essenciais, promovendo a troca de experiências, a articulação de demandas e a construção de propostas que atendam às especificidades de diferentes realidades locais. Nesse sentido, a Resolução de 2025 reforça a importância da participação social na formulação, execução e avaliação das políticas voltadas à EJA,

⁷ O Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003 pelo governo federal, tem como objetivo enfrentar o analfabetismo no Brasil, atendendo jovens, adultos e idosos. Coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), o programa apoia estados e municípios com recursos técnicos e financeiros para a implementação de ações de alfabetização. Além disso, promove parcerias com organizações da sociedade civil e direciona suas ações para as áreas de maior necessidade. O programa também se preocupa com a formação dos alfabetizadores, reconhecendo a alfabetização como etapa essencial para ampliar o acesso à educação e fortalecer a participação das pessoas na sociedade.

determinando que os sistemas de ensino estimulem a criação e o fortalecimento dos Fóruns Regionais e Nacionais de EJA. Além disso, orienta que esses espaços sejam articulados com conselhos escolares, conselhos de educação e instâncias de controle social, a fim de garantir que a gestão da modalidade seja mais democrática e descentralizada (Brasil, 2025, p. 31). Segundo Souza (1994), "a participação popular é essencial para garantir que as políticas atendam às reais necessidades da sociedade" (Souza, 1994, p. 75). Essa perspectiva reforça a importância de incluir as vozes dos diversos sujeitos envolvidos nos processos decisórios.

Os fóruns de EJA surgiram como resposta às lacunas deixadas pelas políticas educacionais, especialmente pela ausência de mecanismos efetivos de participação social. Eles representam, segundo Arroyo (2007), uma oportunidade de repensar a educação a partir de uma abordagem descentralizada que valorize as especificidades locais e comunitárias. Nessas instâncias, temas fundamentais como a formação continuada de professores, o financiamento da EJA, a adequação curricular e a inclusão de populações específicas – como indígenas, quilombolas e trabalhadores rurais – são amplamente debatidos. Além disso, os fóruns têm desempenhado um papel essencial na denúncia de retrocessos políticos e na proposição de alternativas que fortaleçam a modalidade, sobretudo em momentos de instabilidade econômica e social.

Entre os principais fóruns de EJA no Brasil, destaca-se o Fórum Nacional de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Foneja), que atua como instância articuladora, reunindo representantes de fóruns estaduais e regionais para discutir políticas nacionais e promover o intercâmbio de experiências. Os Fóruns Estaduais e Municipais de EJA, como o Fórum de EJA de Pernambuco (Feja/PE) e o Fórum de EJA de São Paulo (Feja/SP), também desempenham papel relevante, ao abordar questões regionais específicas e incentivar a participação ativa de educadores e educandos.

Ademais, fóruns como o de Educação do Campo e o de EJA reúnem movimentos sociais ligados ao campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), para debater as intersecções entre a EJA e as demandas educacionais das populações rurais, promovendo estratégias pedagógicas adequadas às especificidades desse público. Outro exemplo é o Fórum da Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Diversidade, que discute questões relacionadas à inclusão de grupos étnico-raciais e culturais, com foco em populações indígenas e

quilombolas, promovendo uma educação que valorize a diversidade e combata as desigualdades históricas.

A atuação dos fóruns reflete o compromisso com a democratização da educação e o fortalecimento da participação popular, elementos centrais na formulação e na implementação de políticas públicas. Como apontam Gohn (2010) e Freire (2021), a construção de uma educação emancipadora e transformadora exige que esses espaços de diálogo e de construção coletiva sejam fortalecidos, permitindo que a educação seja um instrumento de inclusão e de justiça social. A Resolução CNE/CEB nº 3/2025 retoma esse compromisso ao estabelecer que os sistemas de ensino devem assegurar a participação efetiva dos Fóruns de EJA, dos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e de organizações da sociedade civil na elaboração das políticas públicas para a modalidade. Além disso, a nova diretriz determina que esses espaços sejam integrados aos planos plurianuais de educação, garantindo que suas contribuições influenciem diretamente a definição de metas e estratégias, o que representa um avanço significativo em relação ao Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2025, p. 42). Nesse sentido, os fóruns de EJA no Brasil não apenas ampliam as possibilidades de diálogo e articulação, mas também representam uma resistência ativa à perpetuação das desigualdades sociais, promovendo práticas que integram saberes locais e demandas específicas, sem desconsiderar o contexto mais amplo das políticas nacionais.

A análise dos processos dinâmicos é uma dimensão para compreender a conjuntura educacional no Brasil. O cenário político e econômico, que se intensificou a partir de 2015 e foi marcado por uma profunda crise, trouxe impactos significativos às políticas públicas, especialmente na área da educação. A partir de 2025, a Resolução também redefine o papel das tecnologias digitais na EJA, destacando que os sistemas de ensino devem promover a integração de ferramentas tecnológicas e de recursos multimídia na organização curricular. Diferentemente do documento de 2000, que pouco tratava da tecnologia, a nova diretriz estabelece que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos deve incorporar plataformas virtuais, ambientes híbridos e metodologias ativas para potencializar a aprendizagem, respeitando as especificidades socioculturais dos educandos (Brasil, 2025, p. 55). Entre os principais reflexos dessa crise, destacam-se os cortes orçamentários que comprometeram a continuidade de programas e iniciativas estratégicas voltados à inclusão e ao fortalecimento do ensino, como a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA).

Um marco particularmente nocivo nesse contexto foi a aprovação da Emenda Constitucional 95, em 2016, que estabeleceu um teto para os gastos públicos por 20 anos. Essa medida limitou drasticamente os investimentos em áreas essenciais, como saúde e educação, comprometendo o financiamento necessário à manutenção e à expansão de programas educacionais. Em contrapartida, a Resolução de 2025 propõe estratégias para minimizar os efeitos das restrições orçamentárias, recomendando a priorização da EJA nos planos de financiamento federal e a criação de programas intersetoriais que articulem educação, assistência social, cultura e trabalho. Essa orientação busca superar os impactos da EC 95, garantindo que os investimentos sejam direcionados às populações em situação de maior vulnerabilidade (Brasil, 2025, p. 61).

Para a EJA, cujos alunos frequentemente enfrentam situações de vulnerabilidade social e econômica, os efeitos foram ainda mais severos. A redução de recursos afetou desde a infraestrutura das escolas até a disponibilidade de materiais didáticos e o pagamento de profissionais qualificados. Nesse sentido, o pensamento de Karl Marx é relevante ao afirmar que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, o seu ser social que determina sua consciência” (*Prefácio à Crítica da Economia Política*). Assim, a precarização dos investimentos em educação reflete e reforça as condições materiais desiguais que moldam a realidade educacional.

No governo iniciado em 2019, a conjuntura agravou-se com a desarticulação de políticas públicas estruturantes e a adoção de uma agenda política que enfraqueceu ainda mais a educação como direito universal. A precarização das condições de trabalho dos educadores tornou-se uma questão central. Muitos professores da EJA passaram a enfrentar jornadas extenuantes, baixos salários e a ausência de suporte pedagógico, o que resultou em um ambiente desafiador tanto para os docentes quanto para os estudantes. Além disso, o desmonte de programas⁸

⁸ Após 2016, diversos programas voltados à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil foram descontinuados ou tiveram seus recursos reduzidos. O Programa Brasil Alfabetizado, que atendia mais de 1 milhão de pessoas em 2013 e 2014, sofreu uma redução expressiva no número de beneficiários, chegando a atender apenas 250 alunos em anos recentes (Censo escolar). O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), direcionado a jovens de 18 a 29 anos, também foi encerrado nesse período. A extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), responsável por coordenar as políticas para a EJA, deixou essa modalidade sem uma coordenação específica no Ministério da Educação.

e a falta de prioridade atribuída à educação dificultaram ainda mais a implementação de iniciativas capazes de mitigar os impactos das desigualdades estruturais no país. Nesse contexto, a abordagem de Marx sobre o materialismo histórico-dialético ilumina como as relações de produção e as condições econômicas influenciam diretamente as superestruturas, incluindo a educação. Como ele coloca em *A Ideologia Alemã*, “as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes”. Isso evidencia como as decisões políticas, baseadas em interesses econômicos, afetam as estruturas educacionais, privilegiando determinadas classes e marginalizando outras. A partir de 2016, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) no Brasil passou por transformações profundas, reflexo das mudanças políticas e econômicas que marcaram cada governo. Esse período trouxe desafios consideráveis para a área, mas também abriu espaço para discussões sobre a importância de políticas públicas inclusivas e alinhadas às necessidades reais dos educandos.

Com o impeachment de Dilma Rousseff, em 2016, Michel Temer assumiu a presidência e implementou uma série de medidas de austeridade fiscal que impactaram diretamente a educação. Como já apresentado, a aprovação da Emenda Constitucional 95, conhecida como PEC do Teto de Gastos, congelou os investimentos públicos por 20 anos e afetou de forma drástica os programas voltados à EJA. Entre eles, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) sofreu uma redução significativa de recursos, o que dificultou sua implementação e seu alcance. Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 1/2016, que estabeleceu diretrizes operacionais específicas para a EJA, trouxe avanços teóricos importantes, mas enfrentou obstáculos à sua aplicação devido à escassez de recursos financeiros. Esse cenário, como pontuado por Jamil Cury, refletiu uma “contradição estrutural entre a retórica da inclusão e a prática da exclusão, marcada pela escassez de investimentos e pela desvalorização do educador”.

A situação agravou-se ainda mais com a eleição de Jair Bolsonaro em 2019, cujo governo foi caracterizado por uma forte desarticulação das políticas educacionais. A extinção de espaços fundamentais, como o Fórum Nacional de Educação (FNE), enfraqueceu o diálogo entre a sociedade civil e o poder público, inviabilizando debates essenciais para a melhoria da EJA. A redução drástica do orçamento do Ministério da Educação impactou diretamente programas essenciais, como os voltados à alfabetização de adultos e à formação continuada de professores. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, que previa metas ambiciosas,

como a erradicação do analfabetismo, tornou-se uma promessa distante, com a maioria dos objetivos apresentando baixos índices de cumprimento.

Apesar de a Resolução CNE/CEB nº 2/2019 ter atualizado as diretrizes para a organização curricular da EJA, sua implementação foi prejudicada pela falta de articulação entre a União, os estados e os municípios. Como observa Jamil Cury, “a fragmentação das políticas públicas reflete um descompromisso com a formação integral do sujeito da EJA, transformando a educação em um projeto fragmentado e alheio à realidade social”. Essa lógica foi amplificada pelo avanço de um modelo mercantilista, que reduziu a educação ao preparo técnico para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação emancipadora e cidadã.

Após 2016, o número de professores na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) no Brasil apresentou mudanças significativas. De acordo com o Censo Escolar 2020, “o número de docentes no ensino médio reduziu-se em 2,7% entre 2016 e 2020” (INEP, 2020). Embora o dado não seja específico à EJA, reflete uma tendência que pode impactar essa modalidade de ensino.

Quanto à formação docente, houve uma melhora no período. Segundo o Inep, “no ensino médio, 97,1% dos professores possuíam graduação em 2020, sendo 89,6% com licenciatura e 7,4% com bacharelado” (INEP, 2020). Esses dados apontam para uma redução no número de profissionais atuantes, mas também para uma melhoria na qualificação dos que permanecem na área.

Essas dinâmicas também acarretaram implicações para a formação continuada dos profissionais da educação, reduzindo as oportunidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas. A ausência de uma política clara de valorização dos educadores reforçou a precarização da carreira docente, comprometendo diretamente a qualidade do ensino oferecido, especialmente em modalidades como a EJA, que demandam metodologias específicas e sensíveis às necessidades de seus estudantes. Jamil Cury reforça a importância de investir em práticas que promovam uma educação emancipadora, afirmando que “a formação docente deve ser vista como um processo contínuo, essencial para atender às demandas específicas de contextos educativos desafiadores” (Cury, 2010). Essa perspectiva dialoga com a visão de Marx de que a educação deve contribuir para a formação de sujeitos conscientes e engajados, capazes de transformar sua realidade material.

Em 2023, a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva trouxe uma nova perspectiva à área, marcada pela proposta de reconstrução das políticas educacionais e pela

valorização da EJA. Desde os primeiros meses de governo, iniciativas como o fortalecimento do Fórum Nacional de Educação e a retomada do diálogo com movimentos sociais sinalizaram um compromisso renovado com o setor. O governo também anunciou a ampliação dos investimentos na alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, com ênfase na formação continuada de professores e no fortalecimento dos fóruns regionais de discussão.

Entre as ações concretas está o lançamento, em 2024, do Plano de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, que retoma os princípios do PNE e busca articular esforços nos níveis federal, estadual e municipal. Esse plano propõe um enfoque renovado, considerando as especificidades regionais e a inclusão de populações historicamente marginalizadas. Jamil Cury reforça a importância dessa abordagem ao afirmar que “a educação deve ser uma ponte para a emancipação, nunca uma barreira reproduzida pelas desigualdades estruturais”.

Compreender essas questões implica analisar a conjuntura educacional brasileira. A crise política e econômica, somada à austeridade fiscal e à desarticulação das políticas públicas, configurou um cenário de retrocessos que afeta profundamente o direito à educação, sobretudo para os segmentos mais vulneráveis da sociedade. Para superar esses desafios, é imprescindível a mobilização social e política em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade, que garanta inclusão e equidade em todas as etapas de ensino.

Os desafios permanecem significativos, mas o cenário político atual oferece uma oportunidade única de reconstrução. O fortalecimento da EJA exige mais do que recursos financeiros; requer um compromisso efetivo com uma educação que transcenda a lógica mercantilista e priorize os direitos humanos, a cidadania e a emancipação social. Por fim, a Resolução nº 3/2025 destaca que a inclusão digital dos professores deve ser prioridade, com investimentos em plataformas educacionais, recursos tecnológicos e ambientes virtuais de aprendizagem, a fim de fortalecer o ensino híbrido e remoto na modalidade EJA (Brasil, 2025, p. 32).

A formação continuada de professores para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) no Brasil é um campo que apresenta muitas contradições e desafios. Apesar de sua importância para garantir o direito à educação, essa formação ainda enfrenta uma série de obstáculos, influenciados tanto por dinâmicas políticas quanto por uma lógica mercantilista. Um exemplo claro disso pode ser encontrado nos

debates promovidos nas edições dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Eneja), que têm sido um espaço vital para discutir e expor essas questões.

Souza nos lembra que a educação deve ser um direito e não algo tratado como mercadoria: “A educação é a base para a construção de uma sociedade mais justa. Não pode ser reduzida a um produto de mercado” (Souza, 1994, p. 45). Porém, na prática, as políticas públicas muitas vezes priorizam um modelo que reduz a formação continuada a um mecanismo de adaptação ao mercado, deixando de lado a perspectiva de transformação social.

Os relatórios dos Eneja mostram esforços para melhorar a formação continuada, mas esses avanços esbarram na falta de investimentos e na visão fragmentada da educação. Como bem aponta Jamil Cury, existe no Brasil uma “contradição estrutural entre a retórica da inclusão e a prática da exclusão, marcada pela escassez de investimentos e pela desvalorização do educador” (Cury, 2002, p. 35). Para a EJA, isso se traduz em programas interrompidos, ações pontuais e uma formação que, muitas vezes, não contempla a realidade dos educadores e dos alunos.

Além disso, a influência de um ideal mercantilista é evidente. Em vez de priorizar a formação crítica e a cidadania, a formação continuada na EJA frequentemente é moldada para atender às demandas do mercado de trabalho. Souza descreve isso como a “mercantilização do saber”, em que o foco deixa de ser a educação emancipadora e passa a ser apenas a preparação para ocupar posições no mercado (Souza, 1994, p. 62).

Por outro lado, os Eneja também são espaços de resistência. Jamil Cury defende que a formação continuada deveria ser uma oportunidade para que os educadores se tornem agentes de transformação, e não apenas peças em um sistema que privilegia a lógica do mercado. Segundo ele, “a formação continuada só será efetiva quando for capaz de romper com a lógica de mercado e se fundamentar em princípios de equidade, justiça social e respeito às especificidades dos sujeitos da EJA” (Cury, 2005, p. 49).

Ao longo dos anos, os Eneja têm sido uma tentativa de resgatar esse ideal. Eles reforçam que a formação de professores precisa ser estruturada a partir das demandas reais da EJA, valorizando tanto os educadores quanto os alunos em suas especificidades. Essa visão encontra respaldo em Cury, que afirma que a formação docente deve ser concebida como um “processo de transformação social, em que os

educadores se tornam protagonistas na construção de uma educação que valorize os sujeitos em sua totalidade” (Cury, 2010, p. 88).

Mesmo assim, a realidade continua desafiadora. As condições precárias de trabalho e a falta de suporte refletem a desigualdade estrutural do país, que Souza sintetiza ao afirmar: “A desigualdade estrutural do país reflete-se diretamente na escola, perpetuando ciclos de exclusão e limitando o acesso à educação de qualidade” (Souza, 1994, p. 78).

Nesse contexto, mais do que espaços de denúncia, os Eneja se tornam uma plataforma para reivindicar uma educação que supere as limitações impostas pela lógica mercantilista e que seja, acima de tudo, um direito humano, uma ferramenta para a emancipação e a justiça social.

Ao considerar os desafios históricos enfrentados pela Educação de Jovens, Adultos e Idosos e as possibilidades contemporâneas de sua reconstrução, evidencia-se a necessidade de uma abordagem que priorize a formação de educadores críticos, comprometidos e preparados para atuar em contextos marcados por desigualdades sociais. A negação de uma formação crítica aos Jovens, Adultos e Idosos, assim como a fragilização da formação docente na EJA, atendem a interesses que sustentam a reprodução das relações de dominação e a manutenção de projetos educacionais aligeirados e de baixo investimento. Em contraposição, à luz do pensamento de Paulo Freire, compreende-se o educando adulto como sujeito histórico, portador de saberes e experiências que devem constituir o ponto de partida do processo educativo, orientado pelo diálogo, pela problematização da realidade e pela emancipação. Nesse sentido, os fóruns de EJA e os Eneja assumem um papel central enquanto espaços de articulação e participação popular, ao tensionarem as políticas educacionais e afirmarem a formação continuada como dimensão político-pedagógica essencial para o avanço democrático e socialmente referenciado da EJA.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, apresenta-se o caráter metodológico da pesquisa, com a revisão bibliográfica e a análise documental. São apresentados teses, dissertações e artigos publicados após 2016, além de documentos relacionados à formação continuada na Educação de Jovens, Adultos e Idosos . O ano de escolha se deu por ser considerado o início do corte de investimentos na área da educação, incluindo a modalidade EJA.

5.1 O CONJUNTO DOCUMENTAL

Para fundamentar essa abordagem, serão discutidas as reflexões de Prado (2010), e Souza e Giacomoni (2021), cujos textos foram selecionados no âmbito do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, no segundo semestre de 2023. Esses autores oferecem diferentes contribuições sobre o uso da análise documental, que foram consideradas nesta pesquisa para embasar a interpretação dos dados coletados.

Segundo Minayo (2009), os pesquisadores devem considerar que não existe uma hierarquia entre os dois métodos de pesquisa; contudo, ao tratar da coleta de dados, consideram as diferentes formas de coleta, determinadas pelo objetivo da pesquisa. Vale ressaltar que, com o uso da análise documental, o documento acaba por tornar-se o objeto do estudo.

Isto pode ser firmado, pois o arcabouço escrito constitui uma fonte rica para o pesquisador nas ciências sociais, que não pode ser substituído em qualquer elaboração de pesquisa referente a um passado relativamente distante, uma vez que se torna rara a demonstração da quase totalidade dos vestígios das atividades humanas ao longo da história.

Ao final do texto, os pesquisadores consideram que a pesquisa documental é aquela que busca seus dados exclusivamente nos documentos. Muitos acabam por confundir a pesquisa documental com a bibliográfica, as utilizações dos documentos nos dois tipos de pesquisa acabam sendo vistas como iguais. Contudo, na primeira, os documentos já foram discutidos com tratamento analítico na maior parte das vezes,

publicados em forma de artigos e livros. Na segunda, os documentos serão analisados, resultando em análises originais sobre eles. Acredita-se que, mediante as reflexões apresentadas, o pesquisador pode compreender que a análise documental exige métodos de contexto para a construção analítica de um acontecimento ou de um problema pré-definido.

Nesta pesquisa, primeiramente, foram escolhidos e organizados documentos, dentre eles os relatórios dos Eneja, que têm sido importantes para abordar demandas e problemas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, e essa reflexão também tem sido buscada em trabalhos acadêmicos. Nesse sentido, a análise de trabalhos publicados após 2016, juntamente com as informações dos relatórios de formação continuada, torna-se relevante. As disposições normativas e jurídicas sobre a formação continuada na modalidade EJA encontram-se em documentos oficiais.

Buscando sistematizá-los, elaborou-se o Quadro 2, que apresenta documentos que evidenciam a relevância da formação de professores em todo o contexto da educação brasileira, inclusive na modalidade EJA.

QUADRO 2 - DOCUMENTOS QUE SERÃO ANALISADOS

Documentos	Abrangência	Origem	Publicação
LDBEN	Nacional	Lei nº 9.394	1996
Relatórios ENEJA	Nacional	Relatório	1999,2000,2001,2002,2003,2004,2005,2006,2007,2008,2009,2011,2013,2015,2017,2019,2022
Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens, Adultos e Idosos	Estadual	Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000	2000
Resolução CD/FNDE Nº 51/2009		Resolução CD/FNDE nº 51/2009, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens, Adultos e Idosos (PNLD EJA).	
Base Nacional Comum Curricular	Nacional	Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.	2017
Parecer CNE/CEB nº 6/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020	Nacional	Parecer CNE/CEB nº 6/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020	2020
Parecer CNE/CEB nº 1/2021, aprovado em 18 de março de 2021	Nacional	Parecer CNE/CEB nº 1/2021, aprovado em 18 de março de 2021	2021

Documentos	Abrangência	Origem	Publicação
Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021	Nacional	Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos , nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Educação de Jovens, Adultos e Idosos a Distância.	2021

Fonte: autoria própria (2026).

No quadro 1 são registrados documentos que servem como referência para a concepção da Educação de Jovens, Adultos e Idosos como modalidade de ensino no país, desde as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada no ano de 1996, até a Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular, e Educação de Jovens, Adultos e Idosos a Distância.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), instituída pela Lei nº 9.394 de 1996, representou um marco na reestruturação educacional do Brasil, estabelecendo as bases para a organização do sistema de ensino em um período de redemocratização. Essa legislação foi formulada em um cenário de ampliação dos direitos sociais e buscou atender à diversidade de necessidades educacionais do país, incluindo a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) como modalidade essencial para promover a inclusão e a equidade. Como destaca Saviani (2008), a LDB de 1996 deve ser compreendida como "um resultado das tensões históricas entre uma educação de caráter elitista e a luta por um sistema educacional democrático e inclusivo", o que evidencia os esforços para corrigir desigualdades históricas. Arroyo (2011) reforça essa perspectiva ao afirmar que "os sujeitos da EJA carregam trajetórias marcadas pela exclusão, mas também pela resistência, mostrando que a educação é para eles um campo de luta e afirmação".

Em 1999, iniciaram-se os relatórios do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja), que, ao longo das décadas seguintes, até 2022, refletiram o diálogo entre o governo e a sociedade civil sobre as políticas públicas voltadas à EJA. Esses documentos registraram as transformações ocorridas no contexto político e social do Brasil, destacando temas como a formação docente, o financiamento e os desafios estruturais. A cada novo relatório, tornaram-se evidentes os impactos das

mudanças nas gestões públicas e nas prioridades nacionais, principalmente diante das crescentes demandas por uma educação inclusiva.

Em 2000, o Parecer CNE/CEB nº 11 consolidou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Nesse momento, a criação dessas diretrizes marcou um avanço ao reconhecer a singularidade da EJA e a importância de atender às características e vivências dos Jovens, Adultos e Idosos que não haviam concluído a escolaridade básica em idade regular. Como ressalta Saviani (2008), "a educação de Jovens e Adultos constitui um espaço estratégico para a democratização do ensino, pois enfrenta diretamente a dívida histórica com as camadas populares que não tiveram acesso à escola na idade própria". Arroyo (2017) acrescenta que "os estudantes da EJA trazem para a sala de aula não apenas suas histórias de exclusão, mas também seus saberes acumulados ao longo da vida, desafiando os educadores a construir currículos que dialoguem com essas experiências".

Já em 2009, a Resolução CD/FNDE nº 51 regulamentou o Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLD EJA), em um esforço para democratizar o acesso a materiais pedagógicos de qualidade. Essa política, implantada em um contexto de expansão dos programas de alfabetização, visava atender às particularidades da modalidade e reforçar o papel do Estado na universalização da educação básica.

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, foi aprovada com o objetivo de padronizar os direitos de aprendizagem nas diferentes etapas da educação básica, incluindo a EJA. Esse momento representou uma tentativa de integrar a modalidade às demais políticas educacionais, alinhando as competências e os objetivos da EJA às exigências de formação do século XXI. Conforme Saviani (2008), é necessário que a BNCC e outras políticas educacionais reconheçam que "a superação das desigualdades sociais passa necessariamente pela ampliação das oportunidades educativas, garantindo a qualidade sem abrir mão da inclusão". Arroyo (2017) pontua que "os marcos legais, embora sejam avanços importantes, precisam ser acompanhados de políticas que respeitem a diversidade dos sujeitos que compõem a EJA, reconhecendo suas múltiplas identidades".

No contexto da pandemia de COVID-19, em 2020, o Parecer CNE/CEB nº 6 foi elaborado para orientar os sistemas de ensino quanto à reorganização das atividades escolares e do calendário letivo. Nesse período, os desafios tecnológicos

e sociais enfrentados pelos alunos da EJA foram evidenciados, o que levou à proposição de medidas para mitigar os impactos da crise no aprendizado.

Com a gradual superação da pandemia, em 2021, o Parecer CNE/CEB nº 1 tratou do retorno às atividades presenciais e trouxe orientações específicas para a EJA. Destacou-se a necessidade de flexibilizar o currículo e ampliar o uso de tecnologias, a fim de possibilitar a continuidade dos estudos. Ainda em 2021, a Resolução CNE/CEB nº 1 instituiu diretrizes operacionais que alinharam a EJA à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à BNCC, regulamentando também a oferta da modalidade na educação a distância, ampliando o acesso e a flexibilidade para os estudantes. Essas iniciativas refletem um esforço contínuo para adaptar a modalidade às demandas contemporâneas, reconhecendo seu papel estratégico na promoção de equidade educacional no Brasil.

O levantamento e tabulação de documentos e a sua descrição inicial é necessária, para que haja a classificação de documentos. Esta, segundo May (2004), tende a cair em três grupos principais:

Primeiro, os documentos públicos primários, secundários e terciários; segundo, os documentos públicos e os privados, e, terceiro, as fontes solicitadas e as não solicitadas. As fontes primárias referem-se àqueles materiais que são escritos ou coletados por aqueles que testemunham de fato os eventos que descrevem (May, 2004, p. 10).

O autor expõe que há uma categorização de fontes a serem analisadas e divididas para garantir coerência na análise dos dados da pesquisa. Nota-se que há exposição à aproximação e ao distanciamento na classificação. Apresentaram-se até agora, segundo evidenciou a autora, as fontes primárias, pois se trataram de documentos escritos ou coletados por sujeitos que vivenciaram a história.

Em seguida, serão apresentados os critérios e os resultados da coleta de pesquisas acadêmicas realizadas após 2016.

5.2 PROCEDIMENTO PARA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Após o processo de seleção dos documentos a serem analisados, constatou-se a necessidade de avaliar os trabalhos apresentados nos principais encontros acadêmicos de educação no Brasil. As reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, em suas edições nacionais e regionais, são

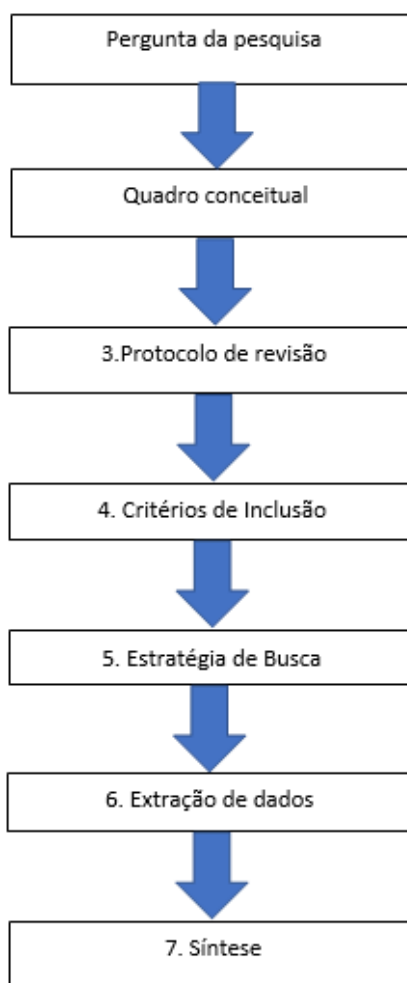
referências nos estudos sobre problemas educacionais, por meio de seus Grupos de Trabalho (GT). As reuniões são promovidas pela própria Associação que reúne a grande maioria dos programas de pós-graduação em Educação do Brasil.

Foi elaborado o levantamento dos trabalhos apresentados primeiro nos eventos regionais e, posteriormente, nos eventos nacionais, com o intuito de conhecer os aspectos de pesquisa sobre a formação continuada na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Em seguida, serão apresentados os resultados da plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES) sobre dissertações e teses publicadas a partir de 2016 que também se relacionam com a formação continuada na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Por fim, será apresentado o levantamento de trabalhos publicados na plataforma SciELO no mesmo período, por ser considerada relevante para trabalhos acadêmicos no Brasil. Sendo assim, este tópico tem caráter de revisão bibliográfica e de análise documental. Para Mainardes (2018), este tipo de pesquisa é denominado como metapesquisa nas Ciências Humanas e Sociais, e:

Pode ser utilizada para realizar uma avaliação das pesquisas, identificar características, tendências, fragilidades e obstáculos para o desenvolvimento de um campo ou temática de pesquisa. Em geral, abrange a análise de aspectos teórico-epistemológicos, metodologias, estilos de argumentação, nível de coerência interna, reflexividade ética, etc. (Mainardes, 2018, p.306).

A revisão bibliográfica ou os referenciais teóricos constituem uma parte importante do processo de pesquisa. Sendo assim, o autor adota o método de sete etapas citado por Diniz-Pereira, que pode ser visualizado na Figura 1.

FIGURA 1 - SETE ETAPAS PARA A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA



Fonte: Diniz-Pereira (2022).

Seguindo as etapas descritas, uma revisão bibliográfica deve observar os princípios metodológicos de Diniz-Pereira (2022), conforme ilustrado na Figura 1. O ponto de partida é a formulação do problema de pesquisa, que orienta o questionamento inicial e define a base teórica e metodológica do estudo. Em seguida, desenvolve-se um quadro conceitual que oferece suporte à interpretação dos dados e à análise das fontes. A terceira etapa envolve a definição do protocolo de revisão, que descreve os procedimentos metodológicos e garante a replicabilidade do processo. Esse protocolo inclui os critérios de inclusão e exclusão, assegurando que as fontes selecionadas atendam aos objetivos da pesquisa.

A estratégia de busca, destacada na Figura 1, foi organizada para otimizar a identificação e a seleção de materiais relevantes, evitando a dispersão e maximizando a eficiência na localização das fontes. A coleta de dados gerou um conjunto de informações, cuja extração foi realizada de forma focada, resultando na obtenção dos

dados mais pertinentes à análise. Por fim, a síntese desses dados consolidou os resultados, permitindo que a análise fosse conduzida de forma coerente com o quadro conceitual. Para Mainardes (2018, p. 311), a “proposta é um exercício teórico flexível que pode ser adaptado de acordo com os objetivos da pesquisa e as fontes teóricas”. A proposta privilegia a análise dos aspectos teórico-epistemológicos do estudo, que toma como objeto de pesquisa e reflexão uma produção científica (amostra) bidimensional e reflexiva no campo da política educacional. Os resultados são elementos importantes para a compreensão da pesquisa de campo (identificação de tendências, pontos fortes, pontos fracos, obstáculos etc.) e para uma dimensão teórico-analítica, na qual os resultados podem ser reinvestidos em pesquisas e aumentar as oportunidades no campo da ciência para a comunidade científica como um todo.

Corroborando as etapas de pesquisa utilizadas por Diniz-Pereira (2022), Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 66) consideram como instrumentos para a realização da pesquisa bibliográfica: “livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados”. Ainda sobre o método de pesquisa, os autores consideram que ela se baseia

No estudo da teoria já publicada, é fundamental que o pesquisador se aproprie do domínio da leitura do conhecimento e sistematize todo o material que está sendo analisado. Na realização da pesquisa bibliográfica o pesquisador tem que ler, refletir e escrever sobre o que estudou, se dedicar ao estudo para reconstruir a teoria e aprimorar os fundamentos teóricos. É essencial que o pesquisador organize as obras selecionadas que colaborem na construção da pesquisa em forma de fichas (Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p. 66).

Em artigo publicado, Souza (2020) objetivou apresentar a produção do conhecimento educacional sobre o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e a Educação do Campo no Brasil, no período de 1986 a 2018. O texto apresentou resultados de pesquisas de caráter bibliográfico documental, realizadas pela autora. Para ela:

As pesquisas de natureza documental-bibliográfica, como as denominamos, têm estreita relação com a metapesquisa e superam a condição dos estudos da arte, revisão de literatura ou pesquisa de pesquisas. São investigações que permitem identificar a produção do conhecimento em seus avanços, tendências, interfaceamento temático, marcos teórico-metodológicos, presenças e ausências de objetos de investigação (Sousa, 2020, p. 2).

Para obter essa reflexão acerca dos materiais encontrados na pesquisa bibliográfica inicial, buscou-se realizar o levantamento a partir das edições posteriores a 2016 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), tanto nacionais quanto regionais.

A escolha da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação como fonte para a coleta de dados justifica-se pelo fato de que são nesses espaços públicos que se encontram pesquisas e discussões relacionadas à formação continuada e à educação de Jovens, Adultos e Idosos . Os encontros são reconhecidos por congregar pesquisas de alta qualidade, promovendo o desenvolvimento acadêmico e científico por meio de suas edições nacionais e regionais.

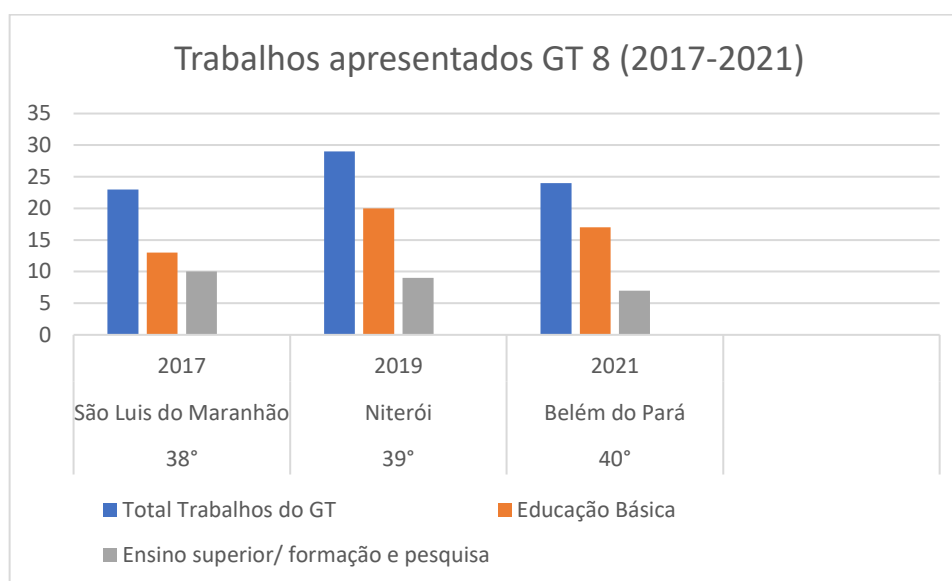
Por outro lado, as edições regionais da ANPEd possibilitam o aprofundamento das especificidades e dos contextos locais, garantindo diversidade de perspectivas e abordagens. Nesse sentido, é fundamental compreender a relação entre os âmbitos nacional e regional na produção de pesquisas no país, uma vez que ambos se complementam e revelam dinâmicas de investigação distintas.

Cabe destacar que os encontros da ANPEd ocorrem de forma alternada: em um ano realiza-se a ANPEd Nacional e, no ano seguinte, realizam-se as cinco reuniões regionais (Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste). Considerando esse funcionamento, esta pesquisa adotou como recorte temporal o período posterior a 2016, abrangendo tanto as edições nacionais quanto as regionais realizadas nesse período.

Os gráficos apresentados contribuem para a compreensão dos dados coletados neste momento da pesquisa. Dessa forma, as informações referentes às edições da ANPEd — tanto nacionais quanto regionais — são organizadas visualmente para facilitar a análise. Ressalta-se que, no caso das reuniões regionais, a regional analisada (Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte ou Nordeste) será sempre indicada explicitamente, o que garante maior precisão na interpretação dos dados.

Os Gráficos 1 e 2 apresentam os trabalhos dos Grupos de Trabalho (GTs) que se relacionam, respectivamente, com a temática da formação continuada e com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). No que se refere à ANPEd Nacional, foram consideradas as edições realizadas em São Luís do Maranhão (2017), Niterói (2019), Belém do Pará (2021) e Manaus (2023).

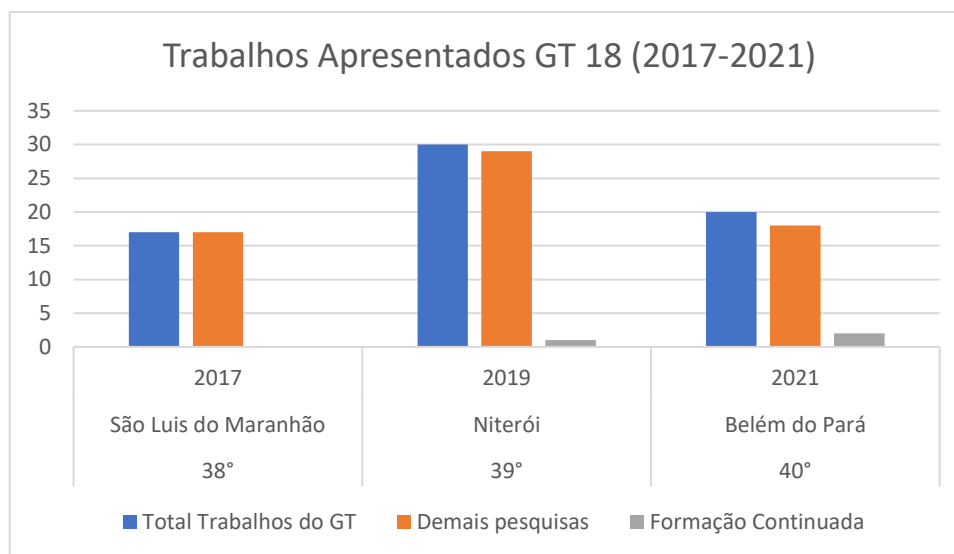
GRÁFICO 1 - TRABALHOS APRESENTADOS GT8 (2017-2021)



Fonte: ANPEd. Organização: Merlin (2026).

Conforme apresentado no Gráfico 1, dentre as edições analisadas, o ano de 2019 registrou a maior quantidade de trabalhos relacionados à temática da formação continuada. Em contrapartida, observa-se a ausência de pesquisas diretamente relacionadas à EJAI nessa mesma edição. Ao analisar especificamente os trabalhos voltados à modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, verifica-se que, dentre aproximadamente trinta trabalhos apresentados nas duas últimas edições, apenas um, na 39ª edição, e dois, na 40ª edição, abordaram a formação continuada na EJA.

GRÁFICO 2 - TRABALHOS APRESENTADOS GT 18 (2017-2021)



Fonte: ANPEd. Organização: Merlin (2026).

O Gráfico 2 apresenta o panorama dos trabalhos apresentados no GT 18 entre os anos de 2017 e 2021. Os dados revelam uma variação na quantidade de pesquisas no período. O ano de 2019 registrou o maior pico de apresentações, com um total de 30 trabalhos. Por outro lado, o menor índice foi observado em 2017, quando foram registrados apenas 16 estudos. Essa oscilação indica como a produção científica do grupo de trabalho se comportou ao longo desses cinco anos.

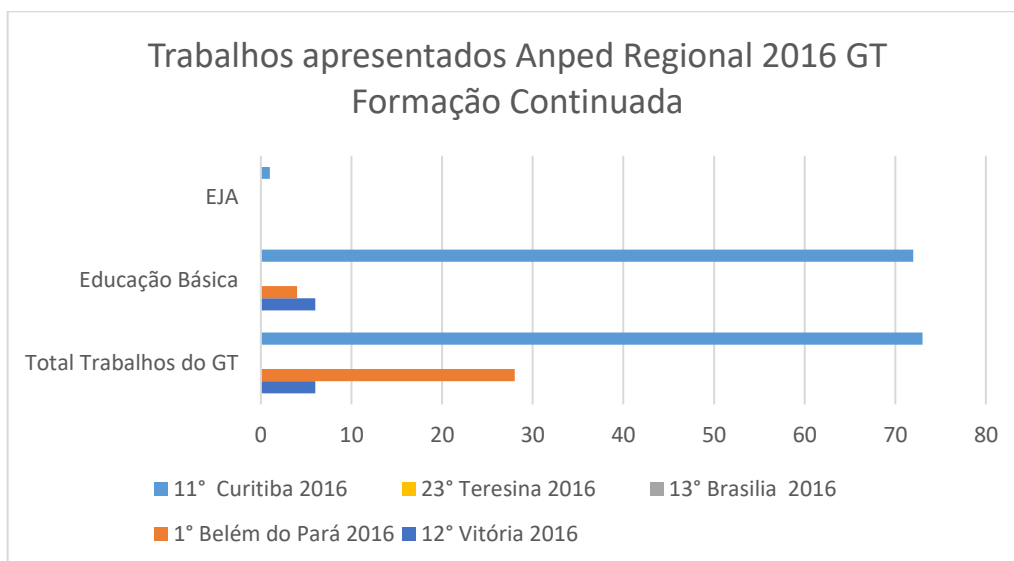
Ao esgotar a busca por trabalhos apresentados nas edições nacionais, passou-se à análise das edições regionais da ANPED de 2016, com o objetivo de identificar produções relacionadas à formação continuada na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). Nesse ano, foram realizadas cinco reuniões regionais, conforme indicado no Gráfico 3.

A análise dos dados revela uma presença extremamente reduzida de trabalhos que articulam a temática da EJA ao Grupo de Trabalho (GT) de Formação Continuada. Nas duas primeiras edições regionais não foi identificado nenhum trabalho relacionado à EJA nesse GT. Já na edição realizada em Curitiba, observa-se apenas um trabalho com essa interface temática.

Esse dado torna-se ainda mais significativo quando comparado ao volume total de produções apresentadas no GT de Formação Continuada nessa mesma edição, que totalizou 73 trabalhos. Ou seja, a participação da EJA corresponde a uma fração mínima no conjunto das pesquisas apresentadas, o que evidencia a baixa inserção dessa modalidade de ensino no debate sobre formação continuada no contexto regional da ANPED em 2016. Também, nas demais edições regionais

(Belém do Pará, Vitória e Teresina), embora haja produção no GT, a incidência de trabalhos relacionados especificamente à EJA permanece inexistente ou irrelevante, reforçando a constatação de que essa temática ainda ocupa um espaço marginal nas discussões acadêmicas sobre formação continuada nesse período e contexto.

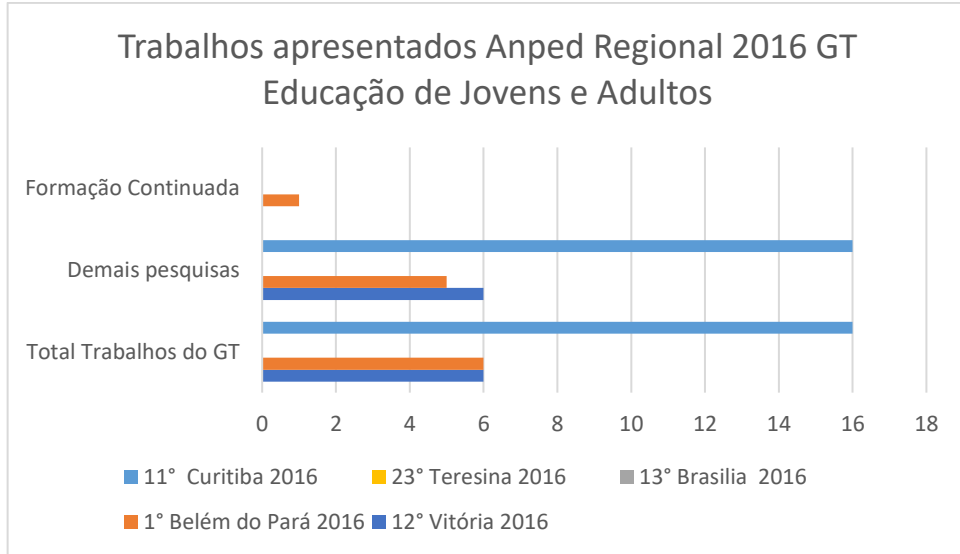
GRÁFICO 3 - TRABALHOS APRESENTADOS ANPED REGIONAL 2016 GT FORMAÇÃO CONTINUADA



Fonte: ANPEd. Organização: Merlin (2026).

No GT de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, como exposto no Gráfico 4, notou-se apenas uma apresentação de pesquisa sobre formação continuada na EJA, realizada na edição de Belém do Pará.

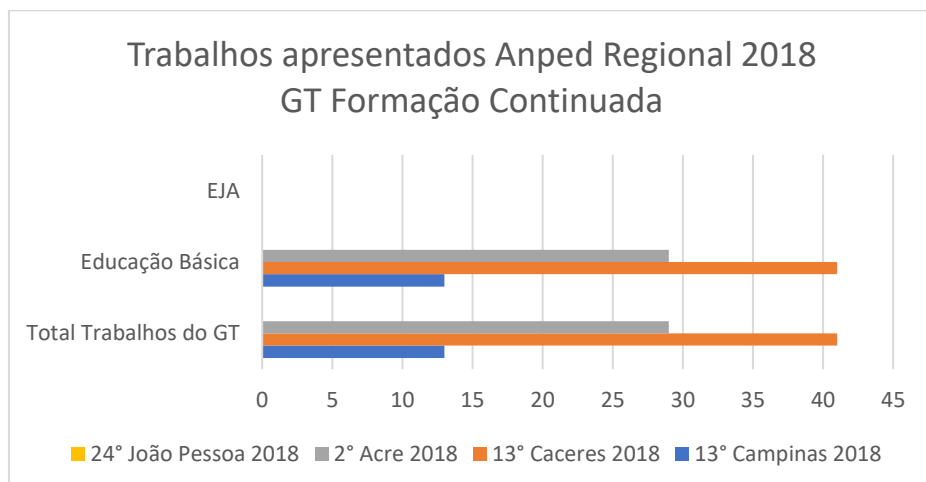
GRÁFICO 4 - TRABALHOS APRESENTADOS ANPED REGIONAL 2016 GT EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS



Fonte: Anped. Organização: Merlin (2026).

Os Gráficos 5 e 6 apresentam os dados das edições de 2018. A edição realizada em João Pessoa teve o site indisponível e, ao entrar em contato com o fórum regional, não se obteve resposta. Nos GTs, tanto de Formação Continuada quanto de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, é nítida a alta demanda por apresentações de trabalhos relacionados à educação básica, mas a quase exclusão do tema de Formação Continuada na Educação de Jovens, Adultos e Idosos é acentuada, pois, como evidenciado no Gráfico 5, não houve nenhuma pesquisa apresentada no GT de Formação Continuada.

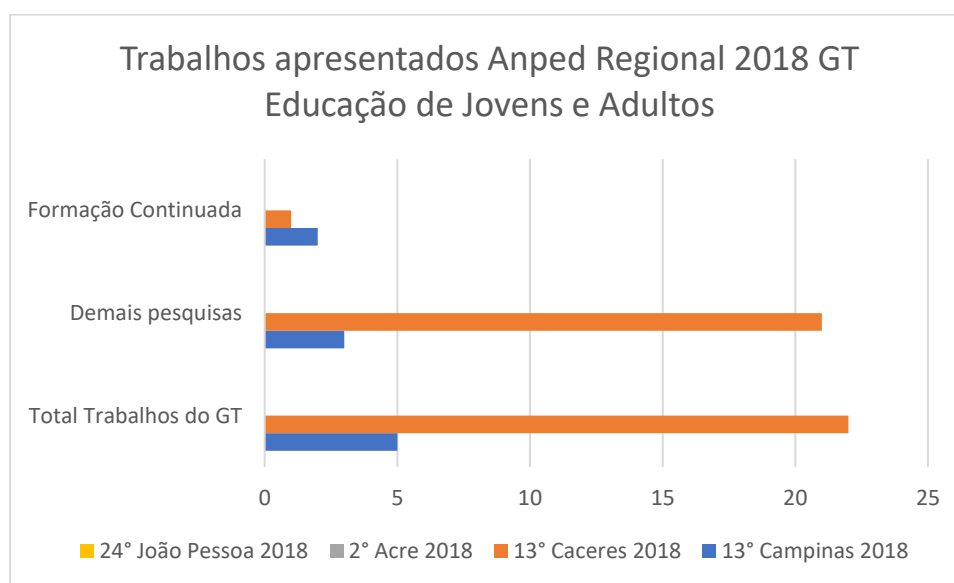
GRÁFICO 5 - TRABALHOS APRESENTADOS ANPED REGIONAL 2018 GT FORMAÇÃO CONTINUADA



Fonte: ANPEd. Organização: Merlin (2026).

No Gráfico 6, a formação continuada é apresentada em quase a totalidade dos trabalhos do GT relacionados com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos . Mas, na edição seguinte, dos 22 trabalhos do GT, apenas um evidencia a temática da formação continuada na EJA.

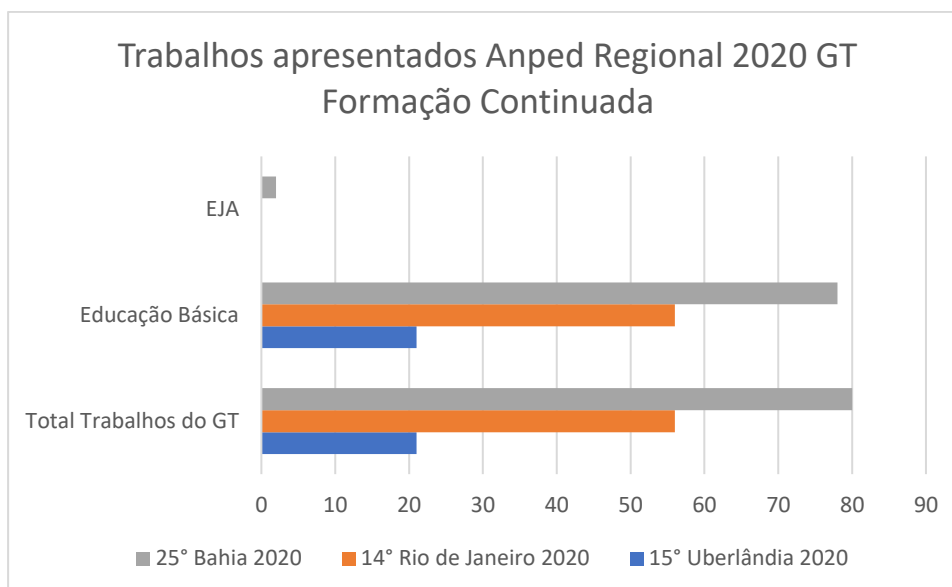
GRÁFICO 6 - TRABALHOS APRESENTADOS ANPED REGIONAL 2018 GT EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS



Fonte: ANPEd. Organização: Merlin (2026).

Em 2021, nos dois GTs relacionados à formação continuada e à Educação de Jovens, Adultos e Idosos , apenas a 25ª, sediada na Bahia, apresentou dois trabalhos, dos 80 apresentados em um deles (Gráfico 7).

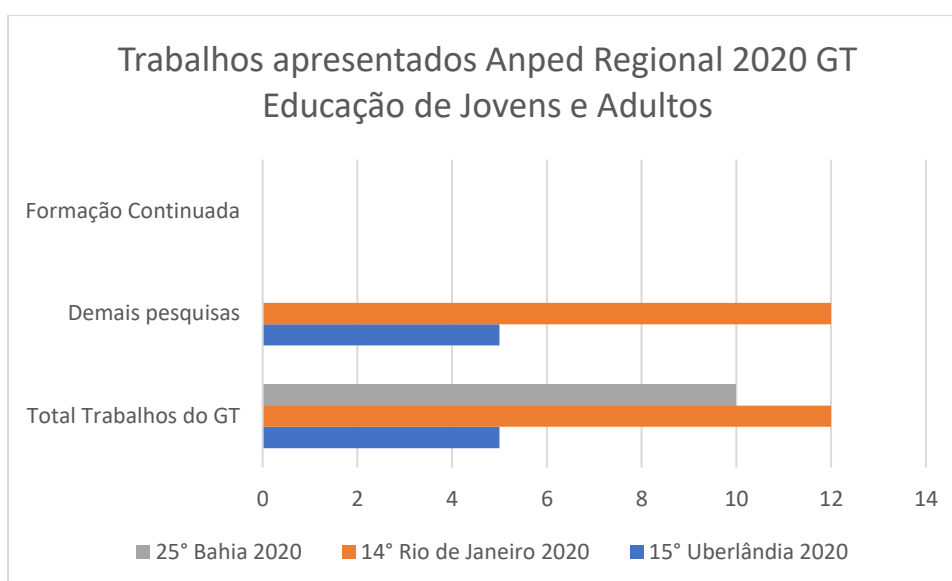
GRÁFICO 7 - TRABALHOS APRESENTADOS ANPED REGIONAL 2020 GT FORMAÇÃO CONTINUADA



Fonte: ANPEd. Organização: Merlin (2026).

Destaca-se, novamente, que o tema da formação continuada na EJA acaba sendo preterido, ou seja, deixado de lado, nas edições de 2020, em meio ao processo pandêmico, momento em que as novas diretrizes de parametrização da EJA com a Base Nacional Comum Curricular estavam sendo discutidas para sua implementação.

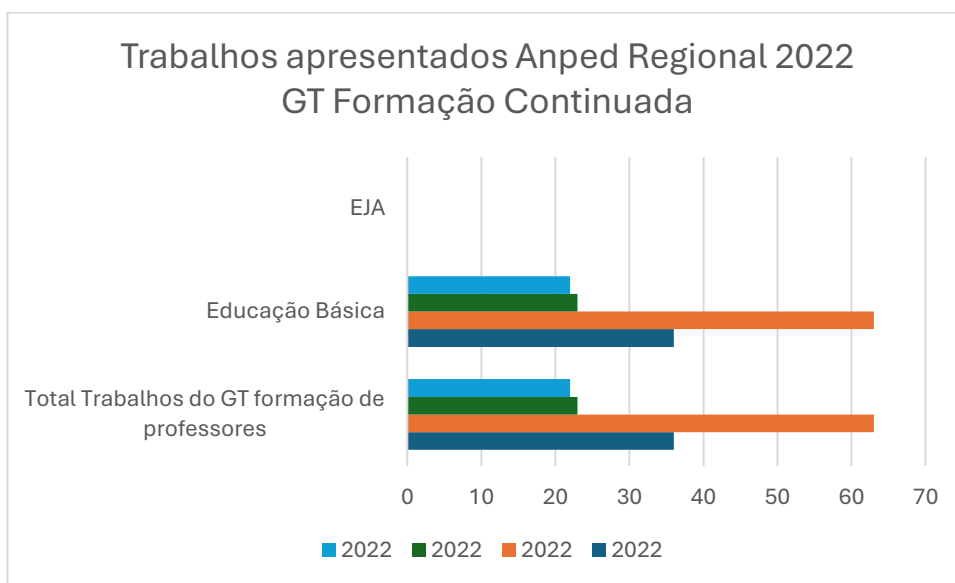
**GRÁFICO 8 - TRABALHOS APRESENTADOS ANPED REGIONAL 2020 GT
EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**



Fonte: Anped. Organização: Merlin (2026).

A análise dos gráficos 9 e 10 aponta para a ausência de trabalhos sobre formação continuada voltada à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) nos eventos de 2022. Conforme os dados apresentados, nenhum dos trabalhos submetidos ao GT de Formação de Professores abordou a temática de EJA, concentrando-se integralmente na Educação Básica.

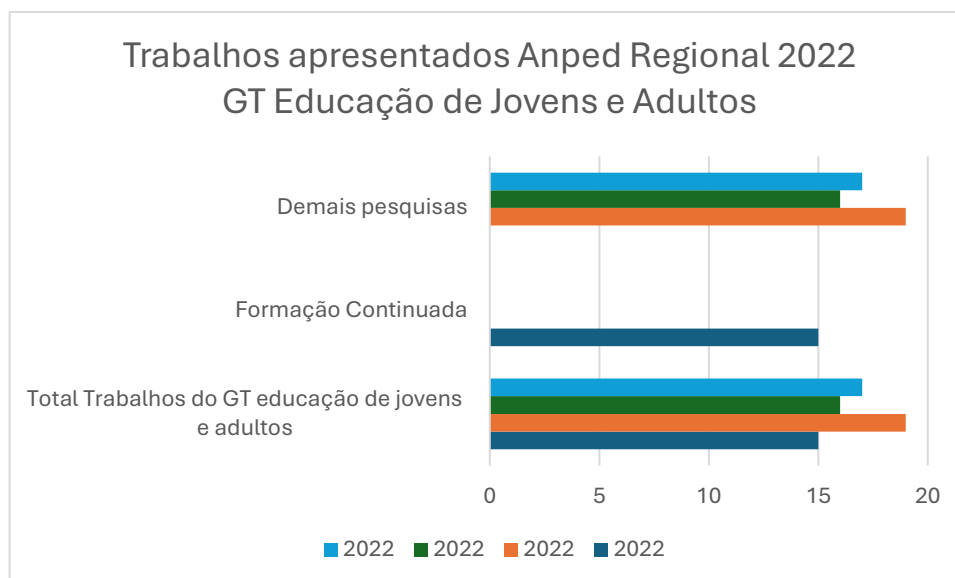
GRÁFICO 9 - ALHOS APRESENTADOS ANPED REGIONAL 2022 GT FORMAÇÃO CONTINUADA



Fonte: ANPEd. Organização: Merlin (2026).

Da mesma forma, como apontado, no GT de Educação de Jovens, Adultos e Idosos não foram registrados trabalhos sobre formação continuada, com esforços voltados às demais pesquisas. Esses resultados evidenciam a carência de estudos voltados a essa temática, reforçando a necessidade de maior valorização e incentivo para que a formação continuada na EJA ganhe destaque nos debates acadêmicos e científicos.

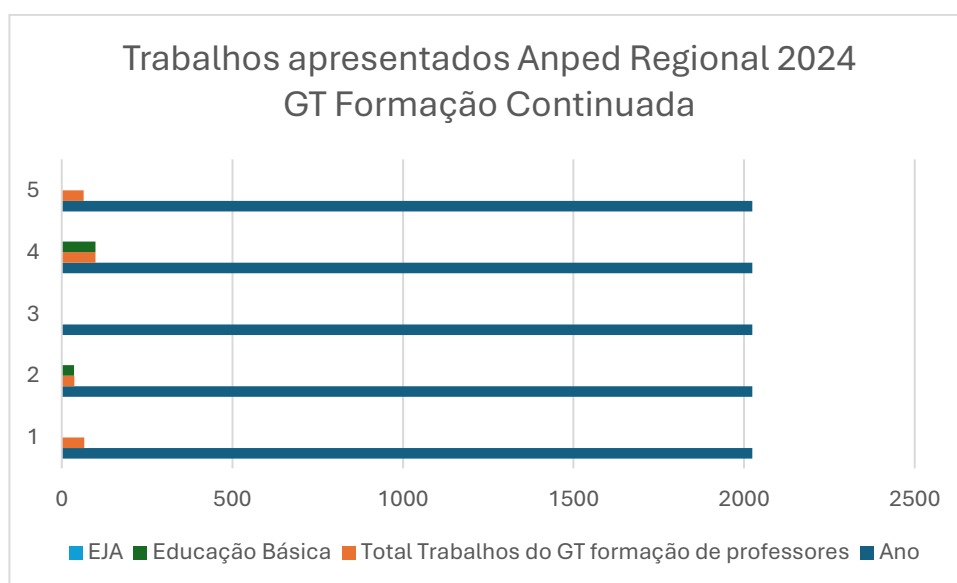
GRÁFICO 10 - TRABALHOS APRESENTADOS ANPED REGIONAL 2022 GT EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS



Fonte: ANPEd. Organização: Merlin (2026).

A análise dos Gráficos 11 e 12 evidencia uma significativa lacuna na produção de trabalhos sobre formação continuada voltada à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) nos eventos analisados.

GRÁFICO 11 - TRABALHOS APRESENTADOS ANPED REGIONAL 2024 GT FORMAÇÃO CONTINUADA

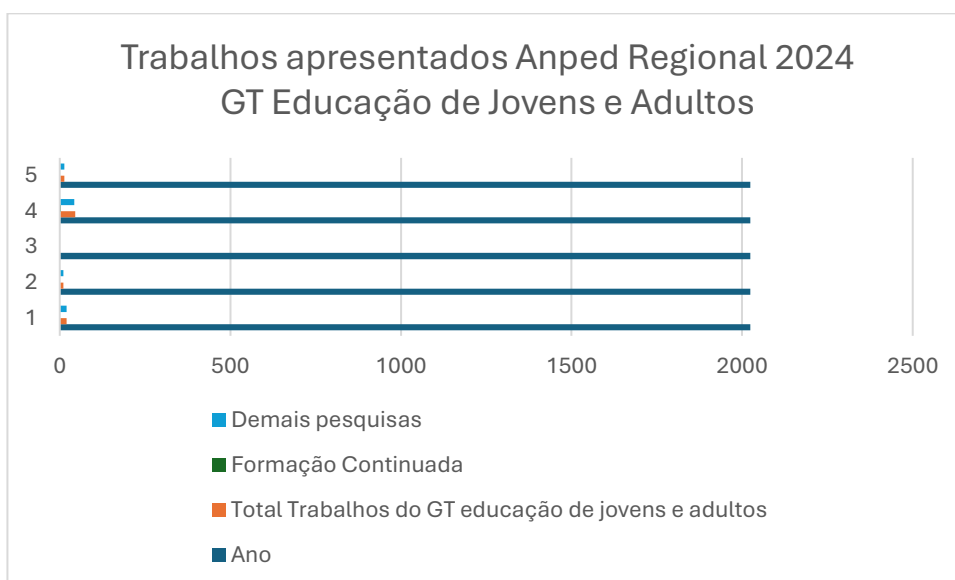


Fonte: ANPEd. Organização: Merlin (2026).

Apesar de um número expressivo de trabalhos submetidos aos GTs de Formação de Professores e de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a temática de

formação continuada para a EJA aparece de forma extremamente limitada. De acordo com os dados, apenas a Anped Sul 2024, realizada em São Leopoldo, contou com trabalhos relacionados a esse tema, enquanto os demais focaram majoritariamente em outras áreas, como Educação Básica e pesquisas gerais na EJA, o que reforça a necessidade de maior incentivo à inclusão dessa temática nos espaços acadêmicos, dada sua relevância para a melhoria das práticas pedagógicas e das políticas públicas voltadas ao segmento.

GRÁFICO 12 - TRABALHOS APRESENTADOS ANPED REGIONAL 2024 GT EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS



Fonte: ANPEd. Organização: Merlin (2026).

Como exposto no Quadro 4, dos trabalhos apresentados nas edições tabuladas foram escolhidos aqueles que abordaram a temática de formação continuada na EJA em duas edições nacionais da ANPEd, em 2017 e 2022, e em quatro edições regionais, duas delas realizadas entre 2017 e 2021 (Gráfico 8).

As pesquisas expõem a temática que darão clareza aos referenciais teóricos e conceituais, e utilizados nesta pesquisa. Os trabalhos apresentados são relevantes para a área da EJA, pois abordam diferentes aspectos da formação continuada dos docentes que atuam nesse contexto. Eles contribuem para o aprimoramento da prática pedagógica e para o desenvolvimento profissional dos professores da EJA.

QUADRO 3 - LEVANTAMENTO DE TRABALHOS ANPEDS

40° ANPED NACIONAL 2021	
Formação continuada docente na EJA à luz do pensamento complexo	Carla Daiane Saraiva – UERN
Formação continuada em escolas exclusivas de Jovens, Adultos e Idosos	Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva – UFOP
25° ANPED NORDESTE 2020	
Sentidos, Formação Continuada Inclusiva E Experiências Didáticas Na Educação De Jovens, Adultos e Idosos	Amilton Alves de Souza
15ª Reunião Regional da Anped Centro-Oeste 2020	
Projeto Verso e Reverso tv: direito à formação continuada de professores de Jovens, Adultos e Idosos e democracia	Fernanda Mayara Sales de Aquino (UFRN/UERJ-PROPED)
13ª Reunião Regional da Anped Sul 2021	
Formação docente e suas tessituras para Educação de Jovens, Adultos e Idosos	Nívia Moreira de Camargo, Leiri Aparecida Ratti e Sonia Maria Chaves Haracemiv
15ª Reunião Regional da Anped Sul 2024	
Formação continuada de professores na perspectiva freiriana na EJA: dizeres e fazeres de coordenadores iniciantes e experientes	Maria Erivalda dos Santos Torres
Formação continuada e educação de Jovens, Adultos e Idosos : um passado presente na realidade maranhense.	Elizangela Duarte Gomes

Fonte: autoria própria (2023)

O levantamento dos trabalhos apresentados no Quadro 2 reflete os estudos nas diferentes edições da Anped e reforça a relevância e a diversidade de abordagens sobre a formação continuada de docentes na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). Os estudos apresentados, como o de Carla Daiane Saraiva (2021) sobre a formação continuada à luz do pensamento complexo e o de Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva (2021), que aborda a formação em escolas exclusivas para Jovens, Adultos e Idosos, demonstram o crescente interesse acadêmico em aprofundar a temática. Além disso, trabalhos como os de Amilton Alves de Souza (2020), que discutem a inclusão e as experiências didáticas na EJA, e de Fernanda Mayara Sales de Aquino (2020), que exploram o direito à formação continuada e a democracia, revelam um foco nas tessituras pedagógicas e na construção de um ensino mais democrático e inclusivo. Esses estudos evidenciam a importância de fomentar práticas educativas que promovam a qualificação docente e atendam às

especificidades dessa modalidade de ensino, bem como à complexidade e aos desafios na formação de professores da EJA⁹.

A seguir, serão apresentados trabalhos registrados no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

5.3 TESES E DISSERTAÇÕES CAPES

Esta seção apresenta os trabalhos registrados no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Para isso, utilizou-se a palavra-chave “Formação Continuada”, o que resultou em uma gama de trabalhos. Nota-se que, no movimento de “produção do conhecimento”, emerge um espaço de visibilidade, reconhecimento e sociabilidade acadêmico-científica, movido pela relação coletiva entre universidades (Souza, 2020, p.13). É por meio dessas discussões que emergem, no interior das instituições de ensino superior, novas pautas e problematizações que serão posteriormente expostas em trabalhos, como dissertações e teses.

Optou-se por filtrar, primeiramente, pesquisas que resultaram em dissertações cujo tema central era a formação continuada na Educação de Jovens, Adultos e Idosos; o que resultou na escolha de três trabalhos evidenciados no Quadro 3. Neste sentido, o quadro 4 apresenta uma seleção de dissertações que investigam a formação continuada na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, destacando diferentes experiências e contextos.

QUADRO 4 - LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES CAPES

Título	Autor	Ano
Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Formação Continuada: uma análise no Centro de Ensino Cidade de São Luís - São Luís/MA	Elizangela Duarte Gomes	2022
Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos : Uma Análise da Experiência do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Creja)	Alessandra Silva de Lima	2021

⁹ Essas abordagens e resultados serão discutidos e problematizados em outro momento da tese, permitindo uma análise mais aprofundada sobre como a formação continuada pode ser efetivamente implementada e quais são os desafios enfrentados pelos educadores na EJA. A discussão abrangente desses temas contribuirá para uma compreensão mais ampla das práticas pedagógicas e políticas públicas necessárias para a melhoria da formação docente nesse contexto.

Educação de Jovens, Adultos e Idosos : Estudo sobre o Processo de Formação Continuada de Seus Educadores	Pamela Altamor	Rodrigues	2017
--	----------------	-----------	------

Fonte: Capes. Organizador: Merlin (2026).

As obras selecionadas oferecem uma visão abrangente das práticas de formação e das dificuldades enfrentadas pelos educadores dessa modalidade de ensino. Cada dissertação contribui para a compreensão das necessidades formativas específicas dos professores, bem como das políticas públicas que permeiam a educação de Jovens, Adultos e Idosos. Assim, o quadro 4 evidencia a relevância das pesquisas acadêmicas para a reflexão crítica sobre a formação continuada, bem como para a busca de práticas mais eficazes capazes de transformar a realidade educacional no contexto da EJA.

As pesquisas de Gomes (2022), Lima (2021) e Altamor (2017) abordam a formação continuada de professores na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), cada uma explorando aspectos e contextos distintos. Gomes investigou a formação continuada no Centro de Ensino Cidade de São Luís, destacando a ausência de programas específicos para a EJA e a necessidade de espaços dedicados à formação em serviço. Lima concentrou-se no Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro, evidenciando o PEJA como uma política pública que promove um currículo adequado e formação continuada. Já Altamor, enfatizou a formação continuada como um espaço de reflexão e a importância do trabalho coletivo para a pesquisa docente. Apesar das abordagens distintas, todas as pesquisas convergem para a necessidade de uma formação continuada específica e significativa para educadores da EJA, visando aprimorar a qualidade do ensino e atender às particularidades dos alunos adultos.

Após a seleção das dissertações, foram selecionados trabalhos de doutoramento de 2016 a 2022, utilizando o mesmo descritor "formação continuada" e com foco na modalidade EJA. Foram selecionados quatro trabalhos relacionados à temática proposta nesta pesquisa. Os resultados do levantamento e da escolha foram tabulados e podem ser visualizados no Quadro 5.

QUADRO 5 - LEVANTAMENTO DE TESES CAPES

Nome da tese	Autor	Ano
Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos : Reconstruindo a Prática Avaliativa.	Celene Vieira Gomes Fortes Lustosa	2021

Verso e Reverso: memórias de uma política de formação continuada de professores de Jovens, Adultos e Idosos a distância	Fernanda Mayara Sales de Aquino	2020
EJA em Dois Tempos: (Re)Pensando a Formação Continuada Docente em uma Perspectiva Multiculturalmente Orientada	Rony Pereira Leal	2019
Políticas Educacionais De Formação Continuada E Valorização dos Docentes do Programa de Educação De Jovens, Adultos e Idosos : Análise Das Ações SME/GEJA - RJ, Face Ao PNE (2014-2018)	Carla da Mota Souza	2018

Fonte: Capes. Organizador: Merlin (2026).

Ao analisar os trabalhos apresentados, constata-se a reflexão sobre um panorama diversificado de pesquisas relacionadas à formação de educadores de Jovens, Adultos e Idosos. Cada estudo aborda diferentes aspectos e contextos da educação para essa população, trazendo à tona questões sociopolíticas, pedagógicas e culturais relevantes para o desenvolvimento da prática docente. Essas pesquisas revelam a importância contínua da formação de educadores de Jovens, Adultos e Idosos, diante da complexidade das questões educacionais e da necessidade de políticas inclusivas e culturalmente sensíveis para promover uma educação mais equitativa e efetiva. O conjunto de estudos contribui para o aprimoramento das práticas educacionais na EJA, ressaltando a relevância de uma formação docente adequada para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dessa população.

No próximo momento do capítulo serão apresentados trabalhos resultantes do levantamento de artigos acadêmicos publicados nos anos de 2016 até 2022. Os resultados e discussões serão abordados no próximo capítulo, pois problematiza o tema.

5.4 ARTIGOS DA PLATAFORMA SCIELO

Além dos trabalhos selecionados até o momento, buscou-se realizar um levantamento de artigos acadêmicos publicados entre 2016 e 2022. Utilizaram-se como descritores "formação continuada" e "Educação de Jovens e Adultos". Com base na análise dos dados obtidos, foram selecionados os textos apresentados no Quadro 5.

QUADRO 6 - LEVANTAMENTO ARTIGOS SCIELO 2016-2022

Título	Autor	Ano
A formação de educadores de adultos implicados no reconhecimento e validação de adquiridos experienciais	Carmen Cavaco; Catarina Paulos	2022
Modos Autogestionários e Pistas Investigativas na Formação de Professores	Rosimeri Oliveira Dias; Eduardo Antonio de Pontes Costa	2022
Reflexão e Análise da Formação de Educadores de Jovens, Adultos e Idosos do Campo	Katia Pinheiro Freitas; Lourdes Helena da Silva	2016

Fonte: SciELO. Organizador: Merlin (2026).

A análise dos trabalhos apresentados revela uma diversidade de abordagens e temas relacionados à formação de educadores de adultos; estes serão problematizados em outro momento da pesquisa. Cada pesquisa oferece reflexões para o campo educacional e pode contribuir para aprimorar as práticas de ensino e de aprendizagem voltadas a essa parcela da população.

No geral, os trabalhos apresentados oferecem uma visão da formação de educadores de adultos em diferentes contextos. Eles ressaltam a importância de práticas pedagógicas mais inclusivas, reflexivas e adaptadas às necessidades específicas dos alunos adultos, bem como a relevância das tecnologias digitais e da valorização das experiências prévias na construção do conhecimento. Essas pesquisas contribuem para aprimorar a formação de educadores e, conseqüentemente, a qualidade da educação voltada para adultos.

O processo descrito neste capítulo favorece a construção de um conjunto de categorias descritivas. Para formular as categorias iniciais, é preciso, como já exposto neste tópico, ler e reler o material até alcançar a incorporação do conteúdo ao objeto de pesquisa do pesquisador. Souza (2020) afirma que:

Conhecer as pesquisas e as lacunas ainda presentes na investigação educacional voltada à compreensão da educação e dos movimentos sociais do campo é fundamental para fazer avançar o conhecimento e evitar repetições desnecessárias sobre conceitos e contextos já investigados'. Existem teses e dissertações que pouco ou nada mencionam de referências existentes sobre o tema investigado, demonstrando fragilidade na produção/continuidade da produção do conhecimento. Quando mencionamos 'referências', pensamos nas teses e dissertações que já se dedicaram aos temas movimentos sociais e Educação do Campo. As pesquisas mencionam as referências clássicas, nacionais e internacionais, mas, muitas vezes, esquecem-se de mencionar o estágio atual do conhecimento na área investigada no próprio país (Souza, 2020, p. 19).

Neste capítulo foram apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa, a revisão bibliográfica e a análise documental. Foram analisados teses, dissertações e artigos publicados a partir de 2016, bem como documentos

relacionados à formação continuada na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). A análise do material evidencia a baixa incidência de estudos que abordam a formação continuada na EJA e a ausência de discussão sistemática sobre as categorias que a compõem. Esse cenário indica limites na produção acadêmica sobre o tema e aponta para a necessidade de aprofundar o debate com base nas categorias identificadas nos trabalhos analisados. No próximo capítulo, o foco recai sobre a discussão do conceito de formação continuada, como base para o desenvolvimento das análises subsequentes. No geral, os trabalhos apresentados oferecem uma visão da formação de educadores de adultos em diferentes contextos. Eles ressaltam a importância de práticas pedagógicas mais inclusivas, reflexivas e adaptadas às necessidades específicas dos alunos adultos, bem como a valorização das experiências prévias na construção do conhecimento. Essas pesquisas contribuem para aprimorar a formação de educadores e consequentemente, a qualidade da educação voltada para adultos.

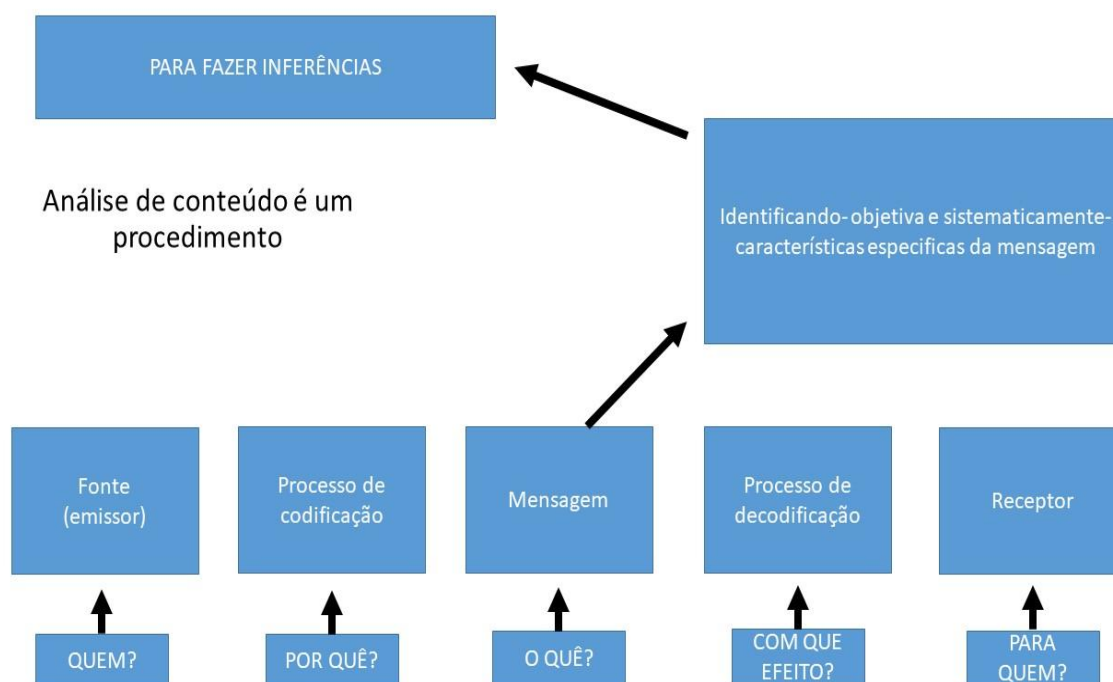
6 FORMAÇÃO CONTINUADA EXPRESSA NOS ENEJA: DIMENSÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

O objetivo deste capítulo é apresentar as categorias identificadas nos relatórios de cada Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. A intenção é identificar as demandas relativas à EJA no contexto do espaço público em questão.

6.1 ANÁLISE DO CONTEÚDO: PRÉ-ANÁLISE E CATEGORIAS

Segundo Franco (2003), toda comunicação é composta por cinco elementos básicos, como exposto na Figura 2: a fonte ou emissão; um processo codificador que resulta em uma mensagem e utiliza um canal de transmissão; um receptor, ou detector, da mensagem e seu respectivo processo decodificador”.

FIGURA 2 - ELEMENTOS BÁSICOS DA COMUNICAÇÃO



Fonte: Franco (2003, p. 14).

Com base nas indagações, o pesquisador pode responder às perguntas apresentadas na Figura 2: para quem está falando? O que se escreve? Para quem se escreve? Dessa forma, pode-se identificar as causas e os antecedentes das mensagens, os efeitos da comunicação e as características dos textos analisados; ou seja, todo texto, quando analisado, deve ser entendido como uma fonte com um destino certo, um público ou uma causa pré-estabelecida. Para que a reflexão seja realizada, é necessário que a pré-análise seja feita corretamente, delimitando claramente e objetivamente a problemática e as hipóteses a serem testadas.

Essa parte da pesquisa corresponde à organização propriamente dita, o que se evidencia no texto, tanto na seleção dos documentos quanto na das ideias centrais referentes às categorias gerais encontradas nos relatórios do Eneja. Com essa pré-análise, é possível visualizar as unidades de análise e selecionar a definição das categorias. Neste trabalho, tem-se, primeiramente, a definição geral das categorias encontradas nos relatórios e, em segundo momento, a definição das categorias relacionadas à formação continuada.

A definição das categorias é um processo longo e resulta de um trabalho de idas e vindas, com leituras e análises dos materiais, pois, como apresentado, todo o texto traz mensagens destinadas a um público específico. Para a elaboração das

categorias, Franco (2003) evidencia dois caminhos: as categorias a priori e as não definidas a priori. No primeiro, as categorias e seus respectivos indicadores são predefinidos com base na busca por uma resposta específica do investigador.

Neste caso, a tendência a levar à simplificação e à fragmentação é muito forte, pois não abre espaço para a classificação de respostas ou de mutações relacionadas às mensagens a longo prazo, como é o caso desta pesquisa. O segundo caso é o que emerge da "fala", do discurso e do conteúdo das respostas, e implica constantes idas e vindas no material analisado. Este caminho foi escolhido para esta pesquisa, pois permite analisar as inserções e as ausências de categorias em cada relatório.

Esse processo de análise documental, com a definição de categorias emergentes a partir do conteúdo dos relatórios dos Eneja, permite uma compreensão mais aprofundada das inserções e ausências das temáticas discutidas, especialmente em relação à formação continuada. A metodologia de análise adotada, conforme discutido por Franco (2003), oferece uma abordagem crítica que vai além da simples descrição, alcançando uma perspectiva mais analítica e interpretativa. A escolha de utilizar categorias que emergem do conteúdo reforça a capacidade de captar nuances importantes nos documentos analisados, considerando o contexto histórico, político e social que os circunda.

Dessa forma, a análise de conteúdo realizada nesta pesquisa seguiu as etapas propostas por Franco (2003), operacionalizadas com base na prática investigativa desenvolvida ao longo do estudo. A pré-análise correspondeu ao momento inicial de organização do corpus documental, no qual foram selecionados os relatórios dos Eneja que compõem a pesquisa. Nessa etapa, procedeu-se à leitura flutuante e integral dos documentos, com o objetivo de reconhecer sua estrutura, identificar os sujeitos coletivos envolvidos, compreender os contextos históricos de produção e delimitar o foco analítico da investigação, especialmente no que se refere às discussões sobre a formação continuada de professores da EJA. Esse movimento possibilitou a definição das unidades de análise e a explicitação da problemática e da questão central da pesquisa.

A etapa de exploração do material consistiu na leitura sistemática e reiterada dos relatórios selecionados, com destaque para os trechos que abordavam, direta ou indiretamente, a formação continuada na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Nesse momento, os excertos foram destacados e organizados com base em aproximações de sentido, considerando tanto as recorrências quanto as ausências e

os deslocamentos discursivos entre os diferentes encontros. Esse processo exigiu sucessivas idas e vindas ao material empírico, permitindo refinar a compreensão dos conteúdos e evitar uma análise fragmentada ou descontextualizada dos documentos.

A categorização ocorreu de forma indutiva, emergindo do próprio conteúdo dos relatórios, conforme o segundo caminho apontado por Franco (2003). Inicialmente, foram construídas categorias mais amplas, relacionadas às temáticas gerais presentes nos Eneja, tais como participação popular, políticas públicas, organização da EJA e formação de educadores. Em um segundo momento, essas categorias foram reelaboradas e refinadas, com foco específico na formação continuada, a fim de evidenciar como essa temática é formulada, problematizada e reiterada nos documentos ao longo do tempo. Esse procedimento permitiu mapear as diferentes dimensões atribuídas à formação continuada, bem como as tensões e contradições que atravessam os discursos presentes nos relatórios.

Por fim, a etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação consistiu na articulação das categorias construídas com o referencial teórico-metodológico da pesquisa. A partir das categorias analíticas, procedeu-se à interpretação crítica dos dados, relacionando as demandas registradas nos relatórios do Eneja ao contexto histórico, político e social da EJA no Brasil, bem como à produção acadêmica analisada. Esse movimento permitiu compreender a formação continuada na EJA não apenas como uma temática recorrente nos documentos, mas também como um processo político-pedagógico atravessado por disputas, limites e possibilidades, conforme discutido ao longo do capítulo.

Além disso, as discussões aqui desenvolvidas tomam como referência a tese de André Luiz Batista da Silva (2018), que também se baseia na análise documental para compreender os modos de ser do trabalho e da Educação do Campo no âmbito do Movimento Social e das Políticas Públicas Educacionais. Essa obra servirá de suporte teórico para a condução das análises deste capítulo.

6.2 ANÁLISE PRELIMINAR DO CONTÉUDO DOS RELATÓRIOS

Neste momento do capítulo, são apresentadas as pré-análises e as categorias presentes nos relatórios de cada uma das edições dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, no Quadro 7, as encontradas no relatório da 1ª edição do EJA. Antes de tratar do exposto no documento, evidencia-se que, na

década de 1990, o Brasil vivenciou um contexto histórico e político marcado por transições significativas. Com o fim da ditadura militar, em meados dos anos 1980, o país estava empenhado em consolidar sua democracia e promover a inclusão social. Entre as principais transições desse período, destacam-se a promulgação da Constituição de 1988, que trouxe importantes avanços nos direitos sociais, incluindo a educação como direito universal, e a implementação de políticas neoliberais nos governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, que promoveram a abertura econômica e reformas estruturais, como a privatização de estatais e a reforma do Estado. Essas mudanças impactaram diretamente o setor educacional, levando à criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, que estabeleceu novos parâmetros para a organização da educação no país, incluindo a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), buscando maior integração das políticas públicas às demandas sociais e educacionais emergentes.

QUADRO 7 - CATEGORIAS RELATÓRIO I ENEJA

Edições dos ENEJA/Ano	Pré-análise	Categorias identificadas nos relatórios
I ENEJA/1999	<ul style="list-style-type: none"> - “A importância da EJA e sua ampliação como um direito de cidadania, destacando a necessidade de formação de professores que trabalham com esse público.” - “Há ênfase na formação dos educadores de Jovens, Adultos e Idosos , abordando a necessidade de formação inicial e continuada desses profissionais.” - “Discute a importância de políticas públicas integradas para a EJA, abordando questões como financiamento, recursos e planejamento educacional.” - “Destaque para a necessidade de definir fontes de financiamento para a EJA e de mobilizar a sociedade civil para garantir recursos adequados.” - “São abordadas questões legais relacionadas à EJA, incluindo as bases legais e a legislação específica para garantir o direito à educação.” - “Importância da organização de fóruns estaduais e municipais de EJA, bem como da criação de 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de professores. - Políticas públicas. - Financiamento para EJA. - Avaliação. - Currículo Social.

	<p>sistemas de coleta de informações e de instâncias representativas para a área.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Ampliação do conceito de EJA, indo além da recuperação de tempo perdido, sugere a adoção de um currículo social.” - “Avaliação na área da EJA, destacando a necessidade de coleta de informações específicas e aprimoramento de metodologias de avaliação.” - “Necessidade de mobilização da sociedade civil para a manutenção e ampliação de recursos destinados à EJA.” 	
--	---	--

Fonte: Relatórios ENEJA. Organização: Merlin (2026).

Após a análise das transições políticas da década de 1990, é necessário retomar a discussão teórica da tese de Silva (2018), utilizada como referência para compreender a relação entre movimentos sociais e políticas públicas na educação. Assim como na Educação do Campo analisada por ele, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) também se apresenta como um espaço de disputa e de construção de políticas que vão além da regulação estatal. Silva (2018) mostra o papel dos movimentos sociais na formulação e na defesa de políticas educacionais que buscam enfrentar as dificuldades impostas pelo contexto neoliberal dos anos 1990. Esse período de ajuste fiscal e de reformas impactou diretamente as práticas educacionais e a inclusão, como evidenciado nos relatórios dos Eneja.

Ao retomar o esquema de análise documental utilizado no capítulo, observam-se conexões entre as categorias presentes nos relatórios dos Eneja e as conclusões de Silva (2018), especialmente quanto à resistência dos movimentos sociais frente às políticas excludentes e à formação continuada como ferramenta de transformação. A categorização apresentada no Quadro 7 não apenas reflete o contexto dos anos 1990, mas também dialoga com a análise de Silva sobre o papel dos movimentos sociais na construção de uma educação pública que promova mudanças sociais.

Dentre os documentos apresentados, está a Constituição Federal de 1988, que consagrou o direito à educação e reforçou o papel do Estado na promoção da igualdade. No entanto, apesar dos avanços, a década de 1990 também testemunhou desafios, como a necessidade de reformas estruturais na educação e a busca por políticas mais efetivas de incentivo à participação de Jovens, Adultos e Idosos na aprendizagem, o que reflete a complexidade do período de redemocratização e de renovação das políticas públicas no país. Isso inclui a categorização da modalidade nas Leis de Diretrizes e Bases, que vigem por meio da Lei nº 9.394/1996, a qual

apresenta um “retrocesso, particularmente no Artigo 38, quando se refere à EJA como cursos e exames supletivos” (Fórum EJA, 1999, p. 2).

O II Encontro foi um desdobramento dos acontecimentos e avanços da década de 1990, pois se pretendia dar continuidade ao debate iniciado no Encontro do Rio de Janeiro acerca da ampliação e da melhoria da educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil. No Quadro 7, são apresentadas as categorias referentes à formação continuada descritas no relatório final; no documento, foram apresentadas várias ideias cruciais para fortalecer a educação dessa população. Reconhecendo a importância da atualização constante, destaca-se a necessidade de estratégias inovadoras que conectem a educação de Jovens, Adultos e Idosos a diversas instâncias e enfatizem a formação contínua dos professores envolvidos.

Além disso, redes de articulação desempenham um papel vital ao fomentar a troca de práticas e experiências entre educadores, promovendo o aprendizado contínuo. Fornecer apoio técnico adequado aos movimentos sociais e às organizações civis envolvidos, capacitando-os a conduzir iniciativas educacionais de forma eficaz. A contribuição das universidades para a articulação, a sistematização de experiências e a formulação de políticas públicas reforça a importância da formação permanente dos educadores.

A proposta de participação ativa dos educandos, dos movimentos populares e dos educadores no próximo encontro evidencia um ambiente de aprendizado colaborativo e de constante troca de experiências. O planejamento estratégico, com recursos direcionados à demanda, sublinha a necessidade de investir em programas de formação continuada, garantindo aos educadores os meios para aprimorar continuamente suas práticas pedagógicas.

QUADRO 8 - CATEGORIAS RELATÓRIO II ENEJA

Edições dos ENEJA/Ano	Pré-análise	Categorias identificadas nos relatórios
II ENEJA/2000	<p>- “A necessidade de pensar em novas estratégias para a educação de Jovens, Adultos e Idosos que permitam sua articulação com diferentes instâncias indica a importância da atualização e da formação contínua para os professores que trabalham com essa população.”</p> <p>- “Redes de articulação que desempenham um papel importante no intercâmbio e sistematização de práticas também podem estar relacionadas à troca de experiências e aprendizado contínuo entre professores.”</p>	<p>- Formação de professores.</p> <p>- Redes de articulação: diálogo/sistemas de práticas.</p>

	<p>- “Trabalho direto de movimentos sociais e organizações civis na educação de Jovens, Adultos e Idosos deve contar com apoio técnico adequado para que possam assumir e levar a cabo suas capacidades; também ressalta a importância de suporte técnico contínuo para o desenvolvimento profissional dos educadores.”</p> <p>- “Criação de espaços de articulação e sistematização de experiências nas universidades para contribuir na discussão e formulação de políticas públicas, bem como na formação e capacitação dos educadores, explicita a necessidade de um processo de formação contínua.”</p> <p>- “A proposta de que o III ENEJA aconteça com a participação ativa dos educandos, dos movimentos populares e dos educadores nas atividades programadas, assegurando espaços para a socialização de experiências, sugere um ambiente de aprendizado e troca constante entre os professores e outros atores envolvidos.”</p> <p>- “O planejamento estratégico, com recursos alocados para atender à demanda, também pode indicar a necessidade de investir em programas de formação continuada para os educadores, garantindo que tenham os recursos necessários para aprimorar suas práticas.”</p>	
--	---	--

Fonte: Relatórios ENEJA. Organização: Merlin (2026).

O III Eneja reuniu mais de 1.300 participantes, incluindo 240 delegados provenientes de 19 estados, cerca de 700 professores e estudantes de escolas municipais em São Paulo, além de outros 340 interessados, predominantemente professores estaduais. Nesse contexto histórico, o evento abordou o desafio de cumprir as metas do Plano Nacional de Educação, o que demandou esforços para pressionar e implementar o acordo. Críticas foram direcionadas ao financiamento limitado, pelo governo federal, à educação de Jovens, Adultos e Idosos, e também foi enfatizada a questão da exclusão digital.

No âmbito internacional, a educação já era reconhecida como um direito humano fundamental, desempenhando um papel central no desenvolvimento social sustentável e na promoção da cidadania ativa. A educação de Jovens, Adultos e Idosos era vista como um instrumento indispensável para combater as desigualdades e a exclusão social. No entanto, naquela época, já se constatava a marginalização dessa modalidade educacional em muitos países latino-americanos, devido à falta de investimento na formação de educadores e em pesquisas. As conferências internacionais reforçavam a importância da educação de adultos e sublinhavam a

necessidade de colaboração entre governos e organizações, conforme apresentado no relatório da 3ª edição (Quadro 9).

QUADRO 9 - CATEGORIAS RELATÓRIO III ENEJA

Edições dos ENEJA/Ano	Pré-análise	Categorias identificadas nos relatórios
III ENEJA/2001	<p>- “Importância da formação e capacitação de educadores e educadoras de Jovens, Adultos e Idosos , enfatizando a necessidade de cursos de atualização e de espaços de formação nacional e latino-americano.”</p> <p>- “Importância do diálogo, da cooperação e da pressão exercidas pela Unesco, e a necessidade de processos de interlocução entre as organizações da sociedade civil e os governos em relação ao desenho, à execução e à avaliação das políticas educativas para Jovens, Adultos e Idosos .”</p> <p>- “O direito de Jovens, Adultos e Idosos à educação e o dever do Estado de oferecer educação para essa população não escolarizada, sublinhando a importância da educação de qualidade para todos.”</p> <p>- “Revisão constante dos conteúdos e da estruturação curricular, bem como a ênfase na necessidade de educadores técnicos e profissionais que valorizem o trabalho educativo, relacionam-se com o desenvolvimento profissional e a melhoria constante das práticas pedagógicas.”</p> <p>- “A ampliação de recursos para a EJA e a política de financiamento para a educação básica como um todo evidenciam a importância de recursos financeiros adequados para a formação e implementação de programas educativos.”</p> <p>- “Políticas educativas de Jovens, Adultos e Idosos devem ser intersetoriais e interministeriais, envolvendo áreas como saúde, trabalho e meio ambiente, e destacam a necessidade de cooperação entre diferentes setores para o desenvolvimento de estratégias educativas.”</p> <p>- “Ressalta a importância da formação permanente e de qualidade para os educadores e educadoras de Jovens, Adultos e Idosos , indicando a necessidade de apoio técnico e investimento na valorização do trabalho educativo.”</p>	<p>- Formação de professores.</p> <p>- Políticas públicas intersetoriais e interministeriais.</p> <p>- Currículo escolar.</p> <p>- Financiamento para EJA.</p> <p>- Direito à Educação.</p>

Fonte: Relatórios ENEJA. Organização: Merlin (2026).

No cenário latino-americano, as prioridades incluíam a alfabetização, a articulação entre a educação de adultos e as oportunidades de emprego, a busca pela equidade de gênero, a construção da cidadania, o desenvolvimento local e o respeito às peculiaridades culturais. A diversidade de perspectivas já se mostrava relevante à

época, o que destacava a singularidade desse campo educacional no contexto histórico. No Quadro 9 estão presentes as categorias abordadas no evento, sendo a principal a formação e capacitação de educadores e educadoras de Jovens, Adultos e Idosos , pois demandam cursos atualizados e espaços de aprendizado em âmbito nacional e latino-americano.

O diálogo, a cooperação e a pressão da Unesco também foram destacados como vitais para interligar organizações da sociedade civil e governos na criação, na execução e na avaliação das políticas educativas. O direito à educação de Jovens, Adultos e Idosos , como responsabilidade estatal, com ênfase na necessidade de qualidade educacional para todos, também foi apresentado. A revisão curricular contínua e a presença de educadores técnicos realçam a importância do desenvolvimento profissional e do aprimoramento pedagógico. Para que tudo isso pudesse ocorrer, também foi apresentada a ampliação dos recursos financeiros destinados à EJA e à educação básica. O quadro 10 apresenta as categorias da 4ª edição do Eneja.

QUADRO 10 - CATEGORIAS RELATÓRIO IV ENEJA

Edições dos ENEJA/Ano	Pré-análise	Categorias identificadas nos relatórios
IV ENEJA/2002	<ul style="list-style-type: none"> - “Importância das Diretrizes e Bases para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos , enfatizando a necessidade de reformulação da EJA para atender às demandas contemporâneas.” - “Importância da perspectiva da educação popular na atuação da EJA, destacando a luta pelos direitos ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao emprego, entre outros.” - Relevância da formação inicial e continuada de professores que atuam na EJA, incluindo a realização de concursos públicos específicos para essa área. - “Importância da certificação associada à aprendizagem na EJA, sem que uma se sobreponha à outra.” - “Articulações intersetoriais para estabelecer relações entre diversos projetos educativos que envolvem Jovens, Adultos e Idosos , destacando-se o papel dos Fóruns de EJA nesse sentido.” - “Necessidade de ressignificar a EJA, considerando os contextos e a realidade contemporânea, aponta para novos 	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas públicas. - Formação inicial de professores. - Planejamento. - Articulação de setores. - Propostas curriculares.

	<p>sentidos na aprendizagem e no conhecimento permanente.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Novas propostas curriculares que contemplam o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, incluindo os saberes produzidos nas práticas sociais e cotidianas.” - “Importância das políticas públicas para a EJA, incluindo a necessidade de financiamento adequado e de considerar as características específicas desse público.” 	
--	--	--

Fonte: Relatórios ENEJA. Organização: Merlin (2026).

No Quadro 10, foram registradas as categorias constantes no relatório da 4ª edição do Eneja; dentre tantos aspectos, destacaram-se as Diretrizes e Bases para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, que desempenharam papel capital no passado, enfatizando a urgência de reformular a EJA para atender às demandas daquele momento. A perspectiva da educação popular era fundamental na atuação da EJA, promovendo a defesa dos direitos ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao emprego e a outros direitos. Sendo assim, destacou-se no texto que a formação inicial e contínua dos professores que atuavam na EJA, aliada à realização de concursos públicos específicos, desempenhava um papel vital.

Ainda sobre o apontado no Quadro 10, a certificação ligada à aprendizagem na EJA era abordada sem que uma se sobrepusesse à outra. As articulações intersetoriais eram cruciais para estabelecer conexões entre os diversos projetos educativos que envolviam Jovens, Adultos e Idosos, sendo os Fóruns de EJA fundamentais nesse processo. A necessidade de ressignificar a EJA também foi apontada, adaptando-a aos contextos contemporâneos, o que abriu portas para novos significados na aprendizagem e no conhecimento duradouro.

Além disso, o texto apontou que as novas propostas curriculares focaram no estabelecimento de relações com o mundo do trabalho e na inclusão dos saberes produzidos nas práticas sociais e cotidianas. Políticas públicas robustas, incluindo financiamento adequado e consideração das características específicas desse público, eram essenciais para promover uma educação de qualidade na EJA.

O processo de reafirmação foi realizado novamente na 5ª edição do evento nacional. Como exposto no quadro 11, a educação e a aprendizagem de adultos eram de suma importância, constituindo direitos humanos fundamentais e responsabilidade coletiva. Com os avanços apresentados nas edições do evento, as discussões nos fóruns evidenciaram a necessidade premente de formação contínua para os

professores que trabalhavam com adultos. Houve um aumento no financiamento da aprendizagem de adultos, com o argumento de que a educação de adultos deveria ser vista como um investimento e não apenas como um item de consumo social. Isso ressaltava a importância de investir na formação continuada dos professores para assegurar uma educação de qualidade.

QUADRO 11 - CATEGORIAS RELATÓRIO V ENEJA

Edições dos ENEJA/Ano	Pré-análise	Categorias identificadas nos relatórios
V ENEJA/2003	<ul style="list-style-type: none"> - “Importância da educação e da aprendizagem de adultos como um direito humano básico e uma responsabilidade coletiva. Isso implica a necessidade de formação continuada de professores que trabalham com adultos.” - “Aumento no financiamento para a aprendizagem de adultos e argumenta que a educação de adultos deve ser vista como um investimento, e não apenas um item de consumo social. Isso sugere a importância de investir em formação continuada de professores para garantir uma educação de qualidade.” - “Necessidade de monitorar e avaliar continuamente a implementação dos compromissos na área de educação de adultos. Isso implica a formação de professores em técnicas de avaliação e acompanhamento.” - “Formação de educadores de adultos, o que sugere a necessidade de programas de formação continuada para professores que atuam com adultos.” - “Importância da educação de adultos no desenvolvimento sustentável e na coesão social. Isso implica que os professores estejam cientes de como sua prática contribui para esses objetivos.” - “Importância de fortalecer a capacidade nacional dos Estados-Membros e organizações para a formação de educadores de adultos e o monitoramento da implementação dos compromissos.” 	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas Públicas. - Financiamento para EJA. - Avaliação e monitoramento. - Formação Continuada. - Desenvolvimento Sustentável.

Fonte: Relatórios ENEJA. Organização: Merlin (2026).

Na 5ª edição, reforça-se que a monitorização e a avaliação contínuas da implementação dos compromissos na área da educação de adultos são indispensáveis. Isso exigia que os professores fossem treinados em técnicas de avaliação e de acompanhamento. A formação de educadores de adultos era uma

necessidade urgente, o que destacava a importância de programas de formação contínua para os professores que atuavam com adultos.

A educação de adultos desempenhava um papel significativo no desenvolvimento sustentável e na coesão social. Portanto, era essencial que os professores estivessem cientes de como sua prática contribuía para alcançar esses objetivos. Além disso, era crucial fortalecer a capacidade nacional dos Estados-Membros e das organizações para a formação de educadores de adultos e para o monitoramento eficaz da implementação dos compromissos assumidos.

No Quadro 12, destacou-se, na 6ª edição do Eneja, a relevância da formação continuada de educadores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, reconhecendo-se seu papel crucial no aprimoramento das práticas pedagógicas e na melhoria da qualidade do ensino. Questões relacionadas às políticas públicas e ao financiamento adequado para a EJA foram ressaltadas, enfatizando a necessidade de recursos para garantir a continuidade e qualidade dos programas educacionais.

QUADRO 12 - CATEGORIAS RELATÓRIO VI ENEJA

Edições dos ENEJA/Ano	Pré-análise	Categorias identificadas nos relatórios
VI ENEJA/2004	<ul style="list-style-type: none"> - “Importância da formação continuada de educadores de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), destacando que essa formação desempenha papel crucial no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e na melhoria da qualidade do ensino.” - “Políticas públicas e financiamento adequado para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos , enfatizando a importância dos recursos para garantir a continuidade e a qualidade dos programas educacionais.” - “Necessidade de revisão de currículos, métodos, tecnologias de informação e comunicação e a adoção de novos modos de fazer pedagógico na EJA. Isso implica um desenvolvimento profissional que incorpore essas mudanças.” - “Políticas de alfabetização e continuidade na educação são abordadas, incluindo a importância de garantir a formação dos educadores envolvidos nesses processos.” - “Importância de enraizar a educação de Jovens, Adultos e Idosos nas redes públicas de ensino, a fim de garantir a continuidade dos estudos e a qualidade do ensino oferecido.” 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão de Currículos. - Formação Continuada. - Políticas Públicas. - Financiamento para EJA. - Revisão de Currículos.

Fonte: Relatórios ENEJA. Organização: Merlin (2026).

Além disso, a 6ª edição abordou a necessidade de revisar currículos e adotar novas tecnologias e métodos pedagógicos na EJA, o que demandou um desenvolvimento profissional que incorporasse essas mudanças. A importância da alfabetização e da continuidade na educação também foi discutida, enfatizando a formação adequada dos educadores envolvidos nesses processos. No Quadro 13, são apresentadas as categorias da 7ª edição do Eneja.

QUADRO 13 - CATEGORIAS RELATÓRIO VII ENEJA

Edições dos ENEJA/Ano	Pré-análise	Categorias identificadas nos relatórios
VII ENEJA/2005	<p>- “Importância de ter “Professores mais bem preparados para o ensino da EJA” e enfatiza a necessidade de “formação inicial e continuada do educador de EJA”. Isso indica a preocupação com a preparação e desenvolvimento profissional dos professores que trabalham com Educação de Jovens, Adultos e Idosos .”</p> <p>- “Garantir que os professores tenham uma carga horária de, pelo menos, 36 horas e também a necessidade de uma equipe multiprofissional para atender alunos com necessidades educativas especiais. Isso destaca a importância da qualificação, do tempo e dos recursos para aprimorar a capacidade dos educadores de atender à diversidade dos alunos.”</p> <p>- “A demanda de formação inicial e continuada do educador de EJA “para o trabalho com a História da África e dos Africanos e da Cultura de História Afro-brasileira’ destaca a importância da sensibilidade multicultural e da inclusão de diferentes perspectivas na formação dos professores.”</p> <p>- “A discussão sobre a necessidade de formação inicial e continuada é uma categoria abrangente que perpassa várias demandas do texto, indicando a importância de manter os educadores atualizados e capacitados para atender às necessidades dos alunos.”</p> <p>- “A formação continuada também está relacionada à participação em redes, fóruns e encontros, como os ENEJA, para promover a troca de experiências, o compartilhamento de boas práticas e o fortalecimento da coletividade de educadores.”</p>	<p>- Formação inicial de professores.</p> <p>- Formação Continuada.</p> <p>-Participação em Redes, Fóruns e Encontros.</p>

Fonte: Relatórios ENEJA. Organização: Merlin (2026).

A integração da EJA nas redes públicas de ensino foi outro ponto relevante, visando garantir a qualidade e continuidade dos estudos para todos os segmentos da

população adulta. A formação continuada é reforçada na sétima edição, como exposto no Quadro 13, que destaca a relevância da formação inicial e continuada para que os professores estejam mais preparados para o ensino da EJA.

A integração entre redes, ou seja, nos espaços de discussão pública, foi destacada como necessária para o avanço da formação continuada efetiva na modalidade EJA.

No VIII Encontro, como se destaca no quadro 14 da 8ª edição do Eneja, o relatório destacou a importância da formação contínua de educadores de EJA, promovendo a criação de uma rede virtual, encontros nacionais e cursos. Buscou garantir a profissionalização, a intervenção nas políticas públicas, o registro de experiências e o reconhecimento da formação, especialmente para lidar com necessidades especiais, ao mesmo tempo em que incentivava a pesquisa colaborativa entre universidades. Essas diretrizes visaram fortalecer a educação de adultos no Brasil.

QUADRO 14 - CATEGORIAS RELATÓRIO VIII ENEJA

Edições dos ENEJA/Ano	Pré-análise	Categorias identificadas nos relatórios
VIII ENEJA/2006	<ul style="list-style-type: none"> - “Manutenção de processos permanentes de formação continuada de educadores.” - “Construção de uma rede virtual de educadores de EJA.” - “Realização de encontro nacional de educadores de EJA.” - “Estímulo à realização de assessorias e cursos de formação continuada.” - Garantia da profissionalização dos educadores de EJA. - “Intervenção dos educadores de EJA nas políticas públicas de financiamento e formação.” - “Estabelecimento de rotinas de registro, sistematização e divulgação de experiências de formação.” - “Reconhecimento e certificação para a formação inicial e continuada.” - “Formação específica para pessoas com necessidades especiais.” - “Desenvolvimento de pesquisas integradas entre universidades.” 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação Continuada. - Rede Virtual. - Espaços de discussão. - Políticas Públicas para EJA. - Formação Inicial.

Fonte: Relatórios ENEJA. Organização: Merlin (2026).

O tema da formação foi ganhando cada vez mais força ao longo das edições dos Encontros. Nota-se, no Quadro 14, que as discussões visavam à preparação dos educadores para a inclusão de todos os sujeitos na modalidade.

Para isso, na efetivação do processo educacional da modalidade, notou-se a constituição do quadro de profissionais, pois, muitas vezes, o educador acaba por ver nas aulas para Jovens, Adultos e Idosos apenas um complemento de renda, sem preparação e método específicos. Isto acaba por levar ao aumento da desistência entre os educandos que não compreendem os conteúdos. O quadro 15 elenca as categorias da 9ª edição do Eneja.

QUADRO 15 - CATEGORIAS RELATÓRIO IX ENEJA

Edições dos ENEJA/Ano	Pré-análise	Categorias identificadas nos relatórios
IX ENEJA/2007	<ul style="list-style-type: none"> - “Necessidade de formação continuada aos educadores.” - “Material didático inadequado à realidade.” - “Formação continuada para preparar educadores para a inclusão de educandos portadores de necessidades especiais.” - “Rede de apoio com profissionais especializados que garantam formação continuada.” - “Efetivação do quadro de educadores da EJA, fortalecendo a formação continuada.” 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação Continuada. - Material didático. - Rede de apoio profissional.

Fonte: Relatórios ENEJA. Organização: Merlin (2026).

Na 10ª edição, destacou-se a necessidade de a educação de Jovens, Adultos e Idosos dar ênfase à formação de educadoras(es) para atuar na educação do campo, na educação inclusiva, na educação para pessoas privadas de liberdade, na educação profissional, entre outros contextos, conforme exposto no Quadro 16. Para isso, apontou-se a necessidade de formação inicial nas instituições de ensino superior; assim, os estudantes poderiam, até então, ter a preparação necessária para os diferentes contextos.

QUADRO 16 - CATEGORIAS RELATÓRIO X ENEJA

Edições dos ENEJA/Ano	Pré-análise	Categorias identificadas nos relatórios
-----------------------	-------------	---

X ENEJA/2008	<ul style="list-style-type: none"> - “Necessidade de formação específica para educadoras(es) da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA).” - “Ênfase na formação de educadoras(es) para atuar na educação do campo, na educação inclusiva, na educação para pessoas privadas de liberdade, na educação profissional, entre outros contextos.” - “Políticas de formação continuada de educadoras(es) com foco na educação inclusiva.” - “Metodologias de ensino que levem em conta as especificidades da EJA.” - “Experiências de formação inicial e continuada de educadoras(es) em diferentes contextos.” - “Papel das universidades na formação de formadores e na reflexão sobre práticas formativas.” 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação específica. - Formação inicial. - Políticas públicas. - Metodologias de Ensino.
-----------------	---	---

Fonte: Relatórios ENEJA. Organização: Merlin (2026).

O Quadro 17 apresenta as categorias da 11ª edição do ENEJA. Focou-se intensamente no aprimoramento dos programas Proeja e ProJovem Campo. Isso envolveu várias medidas-chave: a garantia de profissionais altamente qualificados para atuar nesses programas, a promoção de espaços de discussão voltados à implementação de currículos integrados e o aumento da carga horária no Proeja para aprimorar a aprendizagem.

Além disso, houve um apelo significativo à abertura de concursos públicos para a contratação de professores qualificados. A valorização da formação contínua também se destacou, com a oferta de cursos de especialização para educadores e gestores.

A ampliação do alcance do ProJovem Campo foi uma meta, bem como a apresentação de propostas concretas para a formação e atuação de professores, muitas vezes fortalecida por parcerias estratégicas para melhorar a qualidade da educação oferecida.

QUADRO 17 - CATEGORIAS RELATÓRIO XI ENEJA

Edições dos ENEJA/Ano	Pré-análise	Categorias identificadas nos relatórios
XI ENEJA/2009	<ul style="list-style-type: none"> - “Garantia de profissionais qualificados para atuar no Proeja e ProJovem Campo.” - “Espaços de discussão sobre currículo integrado e formação.” - “Maior carga horária no Proeja para melhor aprendizagem.” 	<ul style="list-style-type: none"> - Abertura de concursos. - Formação Continuada. - Qualificação Profissional - Concurso Público.

	<ul style="list-style-type: none"> - “Abertura de concursos públicos para professores.” - “Cursos de especialização para professores e gestores.” - “Ampliação do atendimento do ProJovem Campo.” - “Propostas para a formação e atuação de professores.” - “Parcerias para formação de educadores.” 	<ul style="list-style-type: none"> - Parceria para Formação Continuada.
--	---	--

Fonte: Relatórios ENEJA. Organização: Merlin (2026).

O relatório da 12ª edição, correspondente ao XII Encontro, não está disponível no site do evento nem nos registros dos eventos nacionais (ENEJA 12). No décimo terceiro encontro, as categorias sobre formação continuada estão expostas no quadro 18; elas abrangem uma ampla gama de temas cruciais para a educação no Brasil.

Dentre elas, incluem-se a definição da atuação das Instituições de Educação Superior Públicas, a formulação de princípios orientadores para a formação de educadores, a alocação de recursos para a formação no sistema prisional, a promoção da formação inicial e continuada na educação inclusiva, o fortalecimento da formação de professores para a educação do campo, a produção de material didático adequado, a consideração das propostas pedagógicas dos Saberes da Terra e Proeja, o incentivo ao engajamento dos movimentos sociais e a garantia da oferta de turmas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos .

Essas propostas refletem a diversidade e complexidade da educação no Brasil, buscando melhorias e avanços em várias frentes.

QUADRO 18 - CATEGORIAS RELATÓRIO XIII ENEJA

Edições dos ENEJA/Ano	Pré-análise	Categorias identificadas nos relatórios
XIII ENEJA/2011	<ul style="list-style-type: none"> - “Proposta de Atuação das Instituições de Educação Superior Públicas.” - “Princípios de Formação de Educadores.” - “Recursos para Formação no Sistema Prisional.” - “Formação Inicial e Continuada na Educação Inclusiva.” - “Formação de Professores para a Educação do Campo.” - “Produção de Material Didático.” - “Propostas Pedagógicas dos Saberes da Terra e Proeja.” 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação Continuada. - Recursos de Formação Continuada. - Material Didático. - Propostas Pedagógicas. - Espaços de discussão. - Princípios da Formação de Educadores. - Participação dos Movimentos Sociais.

	- “Fortalecimento da Participação dos Movimentos Sociais.” - “Garantia da Oferta de Turmas da EJA.”	
--	--	--

Fonte: Relatórios ENEJA. Organização: Merlin (2026).

As propostas apresentadas na 14ª edição do Eneja, correspondente ao XIV Encontro, podem ser vistas no quadro 19. Buscou-se aprimorar significativamente a formação de professores na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Isso incluía a integração da formação inicial e continuada de professores à educação profissional, garantindo que os educadores estivessem bem preparados para a abordagem da EJA. Além disso, propuseram a implementação de políticas públicas específicas para a formação desses professores, reconhecendo a importância dessa modalidade educacional.

A formação específica para os docentes da EJA em temas de diversidade, como relações étnico-raciais, gênero e comunidades tradicionais, seria crucial para promover a inclusão e a igualdade no ambiente educacional.

A formação continuada em serviço, baseada nos princípios da Educação Popular, visava capacitar os profissionais que já atuavam na EJA, mantendo-os atualizados e alinhados a abordagens pedagógicas eficazes.

A elaboração de orientações para políticas curriculares fundamentadas na Educação Popular seria essencial para estabelecer diretrizes pedagógicas que atendessem às necessidades dos alunos da EJA.

QUADRO 19 - CATEGORIAS RELATÓRIO XIV ENEJA

Edições dos ENEJA/Ano	Pré-análise	Categorias identificadas nos relatórios
XIV ENEJA/2013	<ul style="list-style-type: none"> - “Formação inicial e continuada de professores para atuar na EJA integrada à educação profissional.” - “Implementação de políticas públicas educacionais específicas para a formação de professores para a EJA.” - “Formação específica para professores da EJA em temas da diversidade, como relações étnico-raciais, gênero, comunidades tradicionais, etc.” - “Formação continuada em serviço para profissionais que atuam na EJA, com princípios da Educação Popular.” - “Elaboração de orientações para políticas curriculares pautadas nos princípios da Educação Popular.” 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação Inicial. - Formação Continuada. - Implementação de políticas públicas. - Diretrizes Curriculares.

	- "Formação política dos integrantes dos Fóruns de EJA com base nos princípios da educação popular."	
--	--	--

Fonte: Relatórios ENEJA. Organização: Merlin (2026).

Por fim, a formação política dos membros dos Fóruns de EJA, com base nos princípios da Educação Popular, fortalecerá o compromisso dos atores-chave com uma abordagem educacional inclusiva e participativa, que respeita as realidades e aspirações dos estudantes da EJA.

Na 15ª edição, foram apresentadas diversas propostas para aprimorar a formação de educadores na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Essas propostas, expostas no Quadro 20, incluíram o fomento à formação continuada dos educadores da EJA por meio de programas de pós-graduação, como especializações, mestrados e doutorados, bem como em serviço. A formação foi assumida como responsabilidade tanto por instituições de educação superior, com preferência às universidades públicas, quanto pelas secretarias municipais e estaduais/distritais de educação.

Essa formação tinha um foco abrangente, englobando áreas como organização e prática pedagógica, princípios da educação popular, qualidade social da educação, gestão escolar, mundo do trabalho, integração da educação profissional, abordagem das questões de diversidade, intersetorialidade, tecnologias de comunicação e informação, sustentabilidade e promoção da educação ao longo da vida.

Além disso, foi proposta uma formação continuada específica para educadores que atuavam em salas multisseriadas e no sistema prisional, com enfoque em metodologias de ensino que envolvessem ativamente os educandos e engajassem gestores e demais agentes envolvidos no processo educativo.

QUADRO 20 - CATEGORIAS RELATÓRIO XV ENEJA

Edições dos ENEJA/Ano	Pré-análise	Categorias identificadas nos relatórios
XV ENEJA/2017	- "Fomentar a formação continuada de educadores da EJA no âmbito da pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) e em serviço." - "Formação assumida por instituições de educação superior (preferencialmente universidades públicas) e secretarias municipais e estaduais/distritais." - "Foco na organização e prática pedagógica, princípios da educação popular, qualidade social da educação, gestão, mundo do trabalho, educação profissional"	- Formação Continuada. - Prática Pedagógica. - Formação assumida por Instituições de Ensino Superior. - Princípios da Educação Popular.

	integrada, questões de diversidade, intersectorialidade, tecnologias de comunicação e informação, sustentabilidade e educação ao longo da vida.” - “Formação continuada específica para salas multisseriadas e prisionais, com metodologias que engajem os educandos e envolvam gestores e agentes.” - “Formação continuada para trabalhadores da educação na EJA visando à produção/reprodução de materiais didáticos/paradidáticos regionais específicos.”	
--	--	--

Fonte: Relatórios ENEJA. Organização: Merlin (2026).

A partir desta importante iniciativa, foi necessária a criação de um curso contínuo de atuação com professores na EJA, com o objetivo de desenvolver materiais didáticos específicos e paradidáticos regionais, visando à adequação das práticas pedagógicas aos contextos local e regional. Essas propostas representaram um esforço significativo para elevar a qualidade da educação na EJA.

No passado, foram apresentadas várias propostas que melhoraram a Educação de Jovens, Adultos e Idosos . Estas incluíram a promoção de formação continuada relevante às realidades rurais, o fortalecimento da formação inicial em cursos de licenciatura com foco na EJA e em ações de extensão universitária, a implementação de práticas educativas inclusivas, a exigência de chamadas públicas para aprimorar as práticas pedagógicas e o monitoramento da implementação de políticas de formação continuada.

Também estão incluídos esforços de pressão sobre as secretarias de educação para ampliar e manter a oferta da EJA em diferentes turnos, bem como a busca por legislação específica para a alocação de profissionais da EJA, a transformação do Proeja em política pública e a inclusão de componentes curriculares relacionados à EJA nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos de Licenciatura. Essas propostas visavam aprimorar a qualidade e a acessibilidade da educação na EJA, especialmente em contextos rurais e inclusivos (Quadro 21).

QUADRO 21 - CATEGORIAS RELATÓRIO XVI ENEJA

Edições dos ENEJA/Ano	Pré-análise	Categorias identificadas nos relatórios
XVI ENEJA/2019	- “Propor formação continuada pertinente à realidade do campo e às suas especificidades.” - “Fortalecer a formação inicial dos cursos de licenciaturas nas instituições de ensino superior com disciplinas voltadas para a EJA e ações de Extensão Universitária.”	- Práticas pedagógicas. - Práticas educativas. - Formação Inicial. - Formação Continuada. - Diretrizes Curriculares.

	<ul style="list-style-type: none"> - “Promover práticas educativas inclusivas para pessoas com deficiência, incluindo ações de busca ativa para acesso e permanência.” - “Exigir que o governo faça chamadas públicas para atualização da prática pedagógica e acompanhar a implementação dos planos quanto à criação de uma política de formação continuada.” - “Pressionar secretarias municipais e estaduais/distrital para ampliar e manter a oferta da EJA em todos os turnos.” - “Reivindicar legislação específica para lotação de profissionais de EJA e transformar o Proeja em política pública.” - “Exigir a inclusão de componentes curriculares relacionados à EJA nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura.” 	
--	---	--

Fonte: Relatórios ENEJA. Organização: Merlin (2026).

Na 17ª edição, conforme apresentado no Quadro 22, foram apresentadas diversas propostas destinadas a aprimorar a Educação de Jovens, Adultos e Idosos . Isso incluiu iniciativas para propor formações reflexivas sobre o trabalho como princípio educativo na EJA, organizar espaços nacionais para compartilhar experiências positivas e promover formação inicial e continuada direcionada aos professores que atuam nessa modalidade.

Além disso, foram realizados encontros formativos e políticos para professores de EJA, a mobilização de professores de cursos de licenciatura em projetos de iniciação à docência na modalidade, bem como o compromisso com a formação política dos professores da Educação Básica. Também houve esforços de mobilização por meio de uma metodologia específica da educação popular e a oferta de formação sobre o trabalho como princípio educativo, em parceria com universidades. Essas propostas visavam aperfeiçoar a qualidade e a eficácia da EJA no Brasil.

QUADRO 22 - CATEGORIAS RELATÓRIO XVII ENEJA

Edições dos ENEJA/Ano	Pré-análise	Categorias identificadas nos relatórios
XVII ENEJA/2022	<ul style="list-style-type: none"> - “Propor formações reflexivas sobre trabalho como princípio educativo na EJA.” - “Organizar espaços nacionais de trocas de experiências positivas na EJA.” - “Fomentar formação inicial e continuada de professores destinada à EJA.” 	<ul style="list-style-type: none"> - Espaços de discussão. - Formação Inicial. - Formação Continuada. - Encontro Formativos de Professores.

	<ul style="list-style-type: none"> - “Promover encontros formativos e políticos para professores de EJA.” - “Mobilizar professores de licenciaturas para projetos de iniciação à docência na EJA.” - “Assumir a formação política dos professores da Educação Básica.” - “Mobilizar por meio de metodologia específica da educação popular.” - “Oferecer formação sobre o trabalho como princípio educativo, em parceria com universidades.” - “Formar educadores e educandos da EJA sobre trabalho como princípio educativo.” - “Refletir sobre novas organizações tempo-espaço para a EJA.” 	
--	--	--

Fonte: Relatórios ENEJA. Organização: Merlin (2026).

Nota-se o avanço e a permanência do tema da formação continuada em todas as edições e como, ao longo delas, a temática ganha cada vez mais relevância, pois é necessário forçar políticas públicas e a atuação de movimentos sociais para uma melhor formação dos profissionais da modalidade EJA. Como apresentado nos quadros anteriores, os Eneja possuem várias categorias apresentadas e discutidas em seus relatórios. Sendo assim, a partir de agora, com base nas informações apresentadas no Quadro 23, destacam-se as categorias relacionadas à formação continuada em cada edição.

QUADRO 23 - CATEGORIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA IDENTIFICADAS NOS RELATÓRIOS ENEJA

Edição do ENEJA	Ano	Categorias da EJA	Categorias entrelaçadas à Formação Continuada
I ENEJA	1999	Formação de professores; Políticas públicas; Financiamento para EJA; Avaliação; Currículo Social	Diálogo; Prática pedagógica; Metodologia do ensino; Tecnologia educacional; Currículo
II ENEJA	2000	Formação de professores; Redes de articulação; Sistemas de práticas	Diálogo e articulação profissional
III ENEJA	2001	Formação de professores; Políticas públicas intersetoriais; Currículo escolar; Financiamento para EJA; Direito à Educação	Formação pedagógica e metodológica
IV ENEJA	2002	Políticas públicas; Formação inicial de professores; Planejamento; Articulação de setores; Propostas curriculares	Formação continuada docente e planejamento pedagógico
V ENEJA	2003	Políticas Públicas; Financiamento para EJA; Avaliação e monitoramento; Desenvolvimento Sustentável	Formação continuada docente
VI ENEJA	2004	Revisão de currículos; Políticas Públicas; Financiamento para EJA	Formação continuada e atualização curricular

Edição do ENEJA	Ano	Categorias da EJA	Categorias entrelaçadas à Formação Continuada
VII ENEJA	2005	Formação Inicial de professores; Participação em redes, fóruns e encontros	Formação continuada e participação profissional
VIII ENEJA	2006	Rede Virtual; Espaços de discussão; Políticas Públicas para EJA; Formação Inicial	Formação continuada e uso de tecnologia educacional
IX ENEJA	2007	Material didático; Rede de apoio profissional	Formação continuada docente
X ENEJA	2008	Formação específica; Formação inicial; Políticas públicas; Metodologias de ensino	Formação continuada e metodologias pedagógicas
XI ENEJA	2009	Qualificação profissional; Concurso público; Parcerias para formação continuada	Formação continuada e qualificação docente
XII ENEJA	2011	Não disponível	—
XIII ENEJA	2013	Recursos de formação continuada; Material didático; Propostas pedagógicas; Espaços de discussão; Princípios da formação de educadores; Participação dos movimentos sociais	Formação continuada ampla e diversificada
XIV ENEJA	2015	Formação Inicial; Implementação de políticas públicas; Diretrizes curriculares	Formação continuada docente
XV ENEJA	2017	Prática pedagógica; Formação assumida por Instituições de Ensino Superior; Princípios da Educação Popular	Formação continuada docente e práticas pedagógicas
XVI ENEJA	2019	Práticas pedagógicas; Práticas educativas; Formação Inicial; Diretrizes curriculares	Formação continuada docente
XVII ENEJA	2022	Espaços de discussão; Encontros formativos de professores; Formação Inicial	Formação continuada e participação em encontros
XVIII ENEJA	2024	Espaços de discussão; Encontros formativos de professores; Formação Inicial	Formação continuada e participação profissional

Fonte: Relatórios ENEJA. Organização: Merlin (2026).

Conforme o Quadro 23, os relatórios dos Eneja apresentam um conjunto de categorias relacionadas à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e evidenciam como a formação continuada se insere nessas discussões. Desde o I ENEJA (1999), a formação de professores tem sido associada a temas como políticas públicas, financiamento da EJA, avaliação, currículo social e metodologias de ensino. Nessa edição inicial, a formação docente foi tratada como parte de um esforço de organização das diretrizes da modalidade, integrando-a a outras áreas estruturantes.

Nos relatórios seguintes, a presença da formação continuada torna-se mais específica. A partir do V Eneja, o termo surge como categoria própria, vinculando-se a aspectos como avaliação, monitoramento, práticas pedagógicas e desenvolvimento sustentável. No VI Eneja, a formação continuada está relacionada à revisão de

currículos e ao financiamento da EJA, o que evidencia a necessidade de atualização docente diante de novas propostas curriculares.

No VII e no VIII Eneja, os relatórios indicam a ampliação do debate ao incluir elementos como a participação em redes, fóruns e encontros formativos, além de espaços de discussão e do uso de tecnologias educacionais. A formação continuada é apresentada nesses documentos como parte de um processo coletivo, no qual os professores compartilham experiências, materiais e estratégias de ensino. No IX Eneja, a relação com o material didático e com a rede de apoio profissional aparece de forma explícita, reforçando a necessidade de integrar a formação à produção e circulação de recursos pedagógicos.

As edições X, XI e XIII do Eneja incorporam novas dimensões, como a qualificação profissional, os concursos públicos, as parcerias institucionais e a participação dos movimentos sociais. Esses relatórios indicam a inserção de instituições de ensino superior e de redes de pesquisa no processo formativo, conectando a formação continuada à produção acadêmica e à construção de políticas para a EJA. O XIII Eneja, em especial, evidencia a criação de recursos de formação continuada, o uso de materiais didáticos e a articulação com propostas pedagógicas e princípios de formação de educadores, associando a prática docente ao envolvimento de diferentes atores sociais.

No XIV e no XV Eneja, há uma retomada das discussões sobre diretrizes curriculares, práticas pedagógicas e a participação de instituições de ensino superior. A formação continuada, nesses casos, conecta-se diretamente à formação inicial e à educação popular, destacando a importância da relação entre a universidade e a EJA para o desenvolvimento de processos formativos mais consistentes.

As edições XVI, XVII e XVIII da Eneja apresentam uma ampliação no tratamento das práticas pedagógicas e dos encontros formativos de professores. A formação continuada passa a dialogar com processos educativos, diretrizes curriculares e espaços de discussão, consolidando sua presença como elemento estruturante nos relatórios mais recentes.

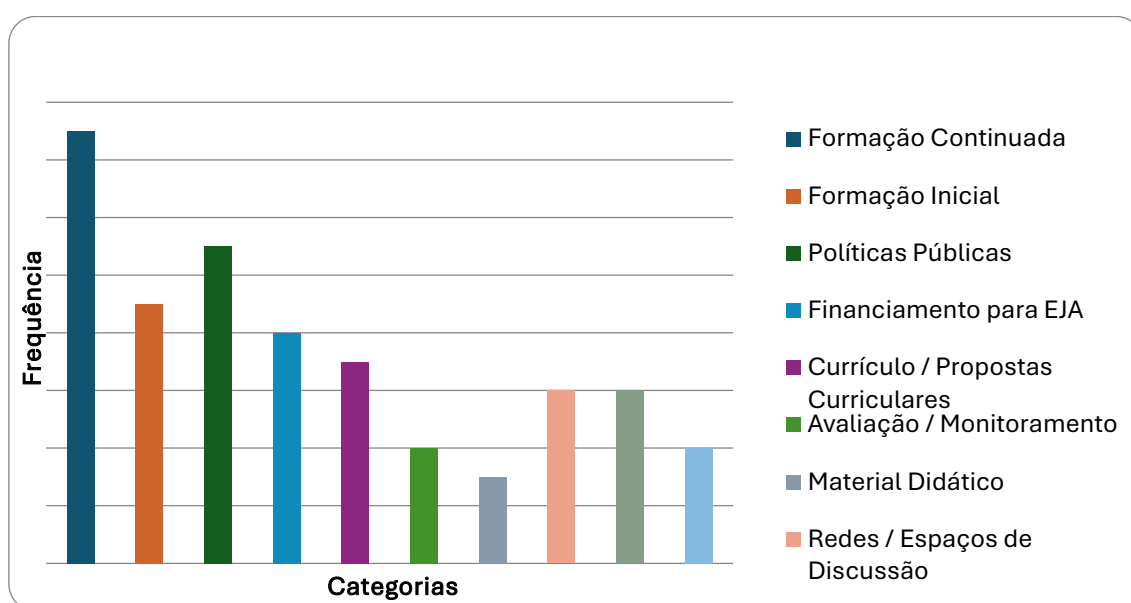
A análise das informações do Quadro 23 mostra que a formação continuada não se apresenta isoladamente, mas sim articulada com outras categorias da EJA, como currículo, políticas públicas, redes de apoio, material didático, práticas pedagógicas e participação de movimentos sociais. Essa integração evidencia que as

edições dos Eneja foram incorporando gradualmente a formação continuada como um eixo permanente para pensar a qualidade da educação de Jovens, Adultos e Idosos .

Dessa forma, a sistematização das informações presentes nos relatórios do Eneja, apresentada no Quadro 23, permitiu identificar como a formação continuada de professores foi incorporada às diferentes categorias relacionadas à EJA, tais como políticas públicas, currículo, práticas pedagógicas, redes de apoio e participação de instituições e movimentos sociais. A análise evidenciou a organização do debate ao longo das edições, permitindo compreender em quais contextos a formação docente foi associada a mudanças estruturais, à definição de diretrizes e à implementação de ações voltadas ao atendimento às especificidades da modalidade.

Com base nessa sistematização, procedeu-se à quantificação das categorias identificadas nos relatórios dos Eneja, considerando sua recorrência ao longo das diferentes edições. Essa etapa teve como finalidade observar a distribuição das temáticas e verificar a frequência com que determinados eixos analíticos foram mobilizados nos documentos. A construção do gráfico permite visualizar a incidência das categorias ao longo do tempo, favorecendo a leitura comparativa entre os relatórios e auxiliando na compreensão do lugar ocupado pela formação continuada no conjunto das discussões promovidas pelo Eneja.

GRÁFICO 13 - FREQUÊNCIA DAS CATEGORIAS NOS ENEJA



Fonte: Relatórios ENEJA. Organização: Merlin (2026).

A leitura do gráfico indica que a categoria formação continuada aparece recorrentemente nas edições analisadas, associada a diferentes dimensões da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). Observa-se sua articulação com temas como políticas públicas, práticas pedagógicas, diretrizes curriculares, redes de articulação e participação de instituições de ensino superior, o que aponta para sua presença transversal nos debates do Eneja.

No entanto, essa recorrência não deve ser interpretada apenas como repetição temática, mas como expressão de um conjunto de demandas historicamente construídas no campo da EJA. Entre essas demandas, destacam-se: a necessidade de políticas estruturadas e contínuas de formação de professores; a superação de modelos formativos pontuais e descontextualizados; a valorização das especificidades dos sujeitos da EJA nos processos formativos; a articulação entre teoria e prática pedagógica; e a ampliação da participação das universidades na formação inicial e continuada de educadores.

Nesse sentido, é possível afirmar que o Eneja se configura, sim, como um espaço de explicitação e produção de demandas. Mais do que um evento acadêmico, trata-se de um espaço público de participação, no qual diferentes atores — professores, pesquisadores, gestores e movimentos sociais — tensionam o Estado e formulam proposições para a política educacional. As demandas que emergem nesse contexto não são apenas reivindicações imediatas, mas também expressam disputas sobre concepções de formação, educação e de direito à EJA.

Assim, a presença recorrente da formação continuada nos relatórios do Eneja revela não apenas sua centralidade no campo, mas também a persistência de desafios estruturais, indicando que, ao longo das edições, essa temática se mantém como uma questão não resolvida e continuamente recolocada na agenda pública.

Com base nesses elementos, o próximo capítulo examinará os encaminhamentos presentes nos relatórios, destacando os pontos de convergência e divergência entre as propostas apresentadas, os desafios identificados e as soluções indicadas para o fortalecimento das políticas e práticas de formação continuada no contexto da EJA.

7 AVANÇOS E PROPOSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

O objetivo deste capítulo é indicar os avanços identificados na pesquisa, no que tange à formação continuada de professores da EJA, entrelaçando-os às demandas identificadas a partir da análise dos relatórios produzidos durante os Encontros Nacionais de Educação de Jovens, Adultos e Idosos. É importante recordar que o Eneja é compreendido como um espaço público de demandas, proposições e avaliação das políticas e práticas da EJA no Brasil. Nesse sentido, é importante problematizar as repercussões desse espaço público nas políticas e práticas da EJA no Brasil, em particular na formação continuada, objeto central desta pesquisa.

7.1 RECONHECIMENTO DA NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA

O arcabouço normativo da Educação, em especial o que se relaciona à EJA, estabelece que a formação continuada é um dos requisitos centrais do processo formativo de jovens, adultos e idosos. Por exemplo, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 já indicava a necessidade de que os docentes fossem preparados para lidar com a diversidade sociocultural e com as experiências de vida dos estudantes da EJA. A formação docente, nesse sentido, deveria incorporar metodologias adequadas, a articulação entre teoria e prática e abordagens pedagógicas que valorizassem as trajetórias dos sujeitos.

No âmbito das políticas federais, o Decreto nº 5.840/2006, que regulamenta o Proeja, reforça a necessidade de formação inicial e continuada específica para os docentes que atuam na modalidade, com ênfase na integração entre a educação básica e a educação profissional. O decreto também aponta a necessidade de atualização permanente dos professores em serviço e de desenvolvimento pedagógico e didático articulado às necessidades da prática educativa. Essas diretrizes foram retomadas nas discussões do II, IV, V, VI e VII Eneja, nos quais a formação em serviço e a qualificação técnica foram debatidas como demandas concretas para o fortalecimento da modalidade.

A Resolução CNE/CEB nº 3/2010, ao estabelecer as Diretrizes Operacionais da EJA, reafirma a formação continuada como um direito e uma necessidade. Esse documento detalha conteúdos e temáticas que devem compor a formação, incluindo letramento, educação popular, tecnologias educacionais e metodologias interdisciplinares. As pautas discutidas no IX e no X Eneja dialogam diretamente com essas orientações ao tratarem da carência de materiais pedagógicos específicos e da insuficiência de formações que respeitem a identidade dos sujeitos da EJA.

Com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 3/2025, foram estabelecidas novas diretrizes para atender às demandas atuais da formação continuada de professores da EJA. A normativa introduz três eixos estruturantes para os programas formativos: (i) inovação pedagógica, com foco na integração de tecnologias digitais e metodologias híbridas; (ii) diversidade e inclusão, assegurando práticas que contemplem diferentes contextos socioculturais e trajetórias de vida dos educandos; e (iii) articulação federativa, promovendo cooperação entre União, estados, municípios e instituições formadoras para consolidar políticas contínuas e integradas.

No contexto político nacional marcado pela retomada das políticas públicas educacionais, pela recomposição do financiamento da educação e pela reconstrução institucional das políticas sociais após o período de descontinuidade administrativa observado entre 2016 e 2022, foi aprovada a Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, que institui o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2026-2036). A nova legislação sucede à Lei nº 13.005/2014 e estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a educação brasileira no decênio 2026-2036. O novo PNE foi aprovado em um cenário de ampliação dos debates sobre desigualdade educacional, evasão escolar, alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos e valorização docente, o que reforça a necessidade de consolidação de políticas estruturadas para a EJA.

A Lei nº 15.388/2026 estabelece, no Objetivo 11, a necessidade de assegurar a alfabetização, a permanência e a conclusão da educação básica por jovens, adultos e idosos, e prevê a ampliação da oferta da EJA em regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios. Além disso, o plano prevê o fortalecimento das políticas de formação inicial e continuada para os profissionais que atuam na modalidade, articulando a EJA, a educação profissional, a inclusão social e o desenvolvimento humano.

O novo PNE também reforça a integração entre EJA e educação profissional ao estabelecer metas para ampliar as matrículas em cursos integrados à formação

técnica e exigir dos docentes novas competências pedagógicas e curriculares. Tal diretriz amplia a demanda por formações continuadas voltadas à interdisciplinaridade, às tecnologias educacionais, às metodologias híbridas e à articulação entre a formação geral e a qualificação profissional.

A ausência de políticas contínuas e articuladas para a formação dos professores da EJA constitui uma demanda central apontada nos relatórios do XI, já as informações do XII Eneja não estão disponíveis no site. Esses encontros destacam a descontinuidade dos programas, a falta de acompanhamento institucional e a necessidade de consolidar uma política nacional de formação docente específica para a modalidade. A multiplicidade de demandas reforça a importância de uma política estruturada que considere os marcos normativos existentes e os dados empíricos apresentados por fóruns e relatórios nacionais.

Embora tenha lugar garantido no arcabouço normativo, a formação continuada de professores da EJA ainda é um desafio, conforme demonstrado ao longo desta pesquisa. Os espaços públicos de debate da EJA, a exemplo do Eneja, reiteram a necessidade de formação continuada e reforçam o que Álvaro Vieira Pinto (1992) e Paulo Freire (2021) defenderam, ao longo de anos, a educação de adultos. Em meados do século XX, o desafio vinculava-se a aspectos metodológicos do processo de alfabetização de adultos. No final do século XX, um aspecto entrou na pauta da EJA: a diversidade de sujeitos, sejam eles jovens, adultos ou idosos, exigindo formação contínua de professores, a fim de garantir alfabetização e escolarização que considerassem as experiências de vida e de trabalho dos educandos. Nas primeiras décadas do século XXI, o debate tem girado em torno do financiamento e da formação continuada de professores, bem como da ênfase nos sujeitos do processo educativo: educandos e educadores.

A seguir, serão pontuados os avanços da formação continuada de professores da EJA que se devem aos debates nos espaços públicos, como o Eneja, e aos conhecimentos produzidos na academia e divulgados em teses, dissertações, livros e artigos, já mencionados nesta pesquisa.

7.2 AVANÇOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EJA

São considerados avanços os marcos legais e os programas vinculados à EJA. A análise dos marcos legais revela avanços institucionais na formação

continuada dos professores da EJA, especialmente a partir da década de 2000. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 introduziu a compreensão da EJA como modalidade com funções reparadoras, equalizadoras e qualificadoras, propondo a formação continuada como instrumento para que os docentes atuem de forma integrada com essas dimensões. O parecer também definiu que a formação deve estar articulada à realidade dos educandos e às metodologias específicas da modalidade.

A implementação do Proeja, por meio do Decreto nº 5.840/2006, representou um avanço ao estabelecer, como diretriz, a capacitação docente voltada à articulação entre educação básica e educação profissional. A proposta de formação em serviço, combinada com políticas de valorização docente e com mecanismos de avaliação, introduziu uma perspectiva de formação sistemática. Os relatórios do IV, V e VI Eneja abordaram a implementação do Proeja, destacando experiências positivas de formação integrada em estados como Pernambuco, Rio Grande do Sul e Ceará.

Outro marco foi a Resolução CNE/CEB nº 3/2010, que reforçou o entendimento de que a formação continuada faz parte da valorização docente e detalhou estratégias de oferta, como parcerias com universidades, formação em serviço e produção de materiais específicos. A partir do VIII Eneja, essas diretrizes passaram a aparecer com mais frequência nos relatórios, sendo o IX e o X Eneja especialmente dedicados à qualificação docente, com ênfase na integração das metodologias de ensino à prática dos educadores.

Com a sanção da Lei nº 12.513/2011, que criou o Pronatec, houve a incorporação de programas de formação inicial e continuada de professores da educação profissional, com inclusão de turmas da EJA integrada. Essa legislação previu incentivos financeiros, bolsas de capacitação e o uso de metodologias ativas e de ensino híbrido. O XI Eneja abordou a ampliação de parcerias com a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, destacando essa articulação como uma das mais relevantes inovações dos últimos anos.

A aprovação da Lei nº 15.388/2026 representa um novo avanço institucional para a formação continuada dos professores da EJA ao consolidar, em âmbito nacional, metas relacionadas à valorização dos profissionais da educação, à redução das desigualdades educacionais e à universalização do acesso à escolarização de Jovens, Adultos e Idosos. O novo PNE estabelece mecanismos permanentes de monitoramento das metas educacionais e determina que estados e municípios

adequem seus planos decenais às novas diretrizes nacionais, fortalecendo a institucionalização das políticas formativas.

Outro avanço relevante do novo PNE consiste na ampliação da articulação federativa para implementação das políticas educacionais. A Lei nº 15.388/2026 prevê estratégias integradas entre União, estados e municípios para garantir a formação continuada, a produção de materiais pedagógicos, a inclusão digital e a ampliação da EJA integrada à educação profissional, contribuindo para reduzir a histórica fragmentação das políticas voltadas à modalidade.

7.3 PROPOSIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA

A formulação de proposições para a formação continuada dos professores da EJA deve considerar os dados provenientes dos marcos legais e dos relatórios das edições dos Eneja. Uma proposição central é a implementação de programas permanentes de formação continuada, conforme previsto na Resolução CNE/CEB nº 3/2010.

Esses programas devem estar articulados às diretrizes da Lei nº 15.388/2026, que institui o Plano Nacional de Educação 2026-2036, especialmente no que se refere à valorização docente, à ampliação da EJA integrada à educação profissional e à garantia do direito à educação ao longo da vida. O novo PNE reafirma a necessidade de políticas permanentes de formação inicial e continuada, vinculadas à melhoria das condições de trabalho e ao fortalecimento das carreiras do magistério.

Outra proposição consiste em garantir que os conteúdos da formação estejam alinhados aos princípios da educação popular e às especificidades dos sujeitos da EJA, conforme proposto no Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Essa formação deve incluir temas como letramento de adultos, tecnologias digitais, educação antirracista, relações de gênero e diversidade cultural. Tais proposições foram destacadas no X Eneja, que apresentou como eixo central a necessidade de metodologias específicas para a EJA e de abordagens interdisciplinares.

A articulação com instituições de ensino superior é mais uma proposição fundamental. O XI Eneja reforçou a importância de parcerias com universidades públicas para garantir a formação continuada, tanto no aperfeiçoamento quanto na pós-graduação lato sensu. Essas parcerias podem ser operacionalizadas por meio de programas federais, como os previstos na Lei nº 12.513/2011, e cofinanciados pelo

novo Fundeb, regulamentado pela Lei nº 14.113/2020, que reconhece o uso dos recursos para formação docente.

Considerando as metas estabelecidas pelo PNE 2026-2036, torna-se igualmente necessário desenvolver programas formativos voltados à integração curricular entre a EJA e a educação profissional. Essa proposição exige o fortalecimento das competências pedagógicas e técnicas dos docentes para atuação em currículos integrados, metodologias híbridas, educação tecnológica e formação para o mundo do trabalho.

As proposições também incluem o fortalecimento de redes de apoio e comunidades de prática, conforme sugerido no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e nas deliberações do IX Eneja. A criação de fóruns locais e regionais, com participação dos professores, pode auxiliar na identificação de demandas, no intercâmbio de experiências e na produção de conhecimento pedagógico contextualizado. As experiências relatadas no VIII e no XI Eneja indicam que esses espaços favorecem a circulação de saberes e a valorização do papel do educador.

É necessário estabelecer um sistema permanente de monitoramento e avaliação das políticas de formação continuada, conforme previsto na Lei nº 14.113/2020 e reforçado pela Lei nº 15.388/2026. A produção de indicadores e relatórios periódicos permitirá acompanhar a implementação das metas do novo PNE, identificar obstáculos institucionais e reajustar as estratégias de formação docente voltadas à EJA.

As proposições aqui apresentadas convergem com o que foi discutido nos XVII e XVIII Eneja, reafirmando a necessidade de consolidar a formação continuada como política pública integrada ao projeto educacional da EJA.

7.4 OS ENEJA COMO ESPAÇO PÚBLICO DE FORMULAÇÃO DAS DEMANDAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA EJA

Após a análise do conteúdo dos documentos, conforme apresentado no capítulo anterior, procedeu-se à verificação das categorias mapeadas a partir dos relatórios dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Essa verificação foi realizada por meio do software IRAMUTEQ.¹⁰

¹⁰ Importante esclarecer que, durante o curso de doutorado, foi ofertada uma Atividade de Pesquisa cujo objetivo era apresentar e trabalhar com o software IRAMUTEQ. A atividade foi

7.4.1 Sobre o trabalho com o software IRAMUTEQ

É importante destacar que, a partir da década de 1980, houve um crescimento significativo no desenvolvimento de programas computacionais voltados ao apoio na análise de dados em pesquisas qualitativas. Esses sistemas, conhecidos como CAQDAS (*Computer-Aided Qualitative Data Analysis Software*), ampliaram tanto o número de ferramentas disponíveis quanto as possibilidades metodológicas para os pesquisadores. Paralelamente, intensificou-se o debate acerca de sua utilização, sendo amplamente reconhecida sua eficácia no gerenciamento e na recuperação de dados qualitativos.

Dentre as diversas opções existentes, encontram-se os softwares de código aberto, oriundos de um movimento que defende o compartilhamento do conhecimento tecnológico. Esse movimento fundamenta-se em princípios como liberdade de uso, reprodução, modificação e redistribuição dos programas. Tais princípios são viabilizados pela disponibilização do código-fonte, o que os caracteriza como bens de acesso público.

Um exemplo desse tipo de software é o IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), desenvolvido por Pierre Ratinaud. Inicialmente disponibilizado apenas em francês até 2009, o programa passou a contar, posteriormente, com dicionários completos em diferentes idiomas (Donato *et al.*, 2017).

O IRAMUTEQ é construído na linguagem Python e integra recursos do software estatístico R. No contexto brasileiro, sua utilização teve início em 2013, especialmente em estudos sobre representações sociais, sendo posteriormente adotado por outras áreas do conhecimento (Donato *et al.*, 2017). Essa expansão contribuiu para a difusão de suas múltiplas funcionalidades no tratamento de dados qualitativos, permitindo diversas formas de análise estatística de textos provenientes de entrevistas, documentos, entre outras fontes.

ministrada pela professora Sueli Donato. Trata-se de um software que possibilita analisar conteúdos de caráter qualitativo, ou seja, informações descritivas que focam em significados, experiências, opiniões e características. Nesse sentido, optou-se por realizar um teste com o software, com o intuito de verificar se as categorias identificadas manualmente na análise dos relatórios seriam as mesmas identificadas com o uso do software.

Segundo Souza; *et.al* (2018):

A Classificação Hierárquica Descendente (CHD), uma das principais técnicas disponíveis no IRAMUTEQ, já havia sido proposta anteriormente no software ALCESTE (Analyse Lexicale pour Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte). Além da CHD, o IRAMUTEQ incorporou outras modalidades analíticas, como análises textuais clássicas, de especificidade, de similitude e a geração de nuvens de palavras. É importante destacar que tanto o IRAMUTEQ quanto o ALCESTE devem ser compreendidos como ferramentas de apoio ao processamento de dados, e não como métodos de pesquisa propriamente ditos. Dessa forma, seus resultados funcionam como instrumentos que auxiliam na exploração, organização e interpretação dos materiais analisados.

De acordo com Sousa (2021, p. 1548), “o Iramuteq reúne um conjunto de possibilidades distintas de tratamento de dados qualitativos fundamentadas na lexicometria, oferecendo recursos tanto tradicionais quanto estruturantes na análise de textos e questionários”. Essas possibilidades têm início com a segmentação automática dos textos, processo responsável por identificar e contabilizar as ocorrências linguísticas no corpus. Tal procedimento permite a construção do vocabulário do material analisado, entendido como o conjunto de formas distintas utilizadas ao longo dos textos (Sousa, 2021).

Segundo Sousa (2021, p. 1551), “o plano fatorial pode ser entendido como um mapa perceptual, que exhibe a posição relativa de todas as variáveis analisadas”. Entre os métodos mais difundidos no uso do IRAMUTEQ, destaca-se a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), também conhecida como método Reinert. Essa técnica organiza os segmentos de texto em classes lexicais com base na coocorrência de palavras, permitindo identificar padrões temáticos no corpus. Conforme descrito por Sousa (2021, p. 1551), “a CHD pode ser descrita como uma análise de agrupamentos (clusters) em que os segmentos de texto de um corpus são sucessivamente particionados com base na coocorrência de formas lexicais”.

Esse processo ocorre em etapas que vão desde a segmentação e a lematização até a construção de classes estáveis e a realização de testes estatísticos, como o qui-quadrado, resultando em representações como dendrogramas e perfis lexicais. Além dessas técnicas, o software também oferece recursos como a Análise de Similitude, que evidencia as relações de coocorrência entre palavras por meio de grafos, e a Nuvem de Palavras, que apresenta visualmente a frequência dos termos. Embora esta última apresente limitações analíticas, pode ser útil para a apresentação

sintética dos resultados. Conforme ressalta Sousa (2021, p. 1554), “a Nuvem de Palavras é um recurso que pouco acrescenta à interpretação dos dados em contextos de pesquisa”, sendo mais adequada como complemento visual do que como ferramenta analítica principal.

Associada à Classificação Hierárquica Descendente (CHD), a lematização constitui um recurso essencial, pois reduz a variabilidade linguística ao agrupar palavras em suas formas canônicas, como verbos no infinitivo e substantivos no singular. Conforme destaca Sousa (2021, p. 1548), “a etapa da lematização permite reagrupar os verbos ao infinitivo, os substantivos ao singular e os adjetivos ao singular masculino”.

Nesse contexto, a adoção de uma perspectiva plurimetodológica mostra-se essencial. Conforme defendem Donato *et al.* (2017, p. 370), o estudo das representações sociais não deve se restringir a uma única técnica, pois diferentes procedimentos permitem apreender dimensões complementares do fenômeno investigado.

Essa compreensão dialoga com o uso integrado de ferramentas como o IRAMUTEQ e o software EVOC, especialmente em pesquisas que utilizam a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) para acessar o universo semântico dos participantes. Esse processo contribui para maior homogeneidade do corpus e, conseqüentemente, para a qualidade dos resultados obtidos, uma vez que “a qualidade dos resultados também depende da qualidade do material analisado” (Sousa, 2021, p. 1548). Considera-se que o IRAMUTEQ possibilita a aplicação de diversas técnicas analíticas. Entre elas, destacam-se as estatísticas textuais clássicas, que permitem descrever o corpus por meio de indicadores como a frequência de palavras, a identificação de hápax e a caracterização do vocabulário. Tais procedimentos favorecem a exploração dos aspectos formais do texto, contribuindo para a identificação de padrões discursivos e estilos linguísticos (Sousa, 2021).

Quando o objetivo da pesquisa ultrapassa a descrição e passa a estabelecer comparações entre grupos ou variáveis, a Análise de Especificidades apresenta-se como uma estratégia relevante. Esse método compara a distribuição das formas linguísticas em diferentes partições do corpus, permitindo inferências baseadas em probabilidades. Nesse contexto, Sousa (2021, p. 1549) afirma que “o mais importante

nesse tipo de análise não é avaliar a frequência de cada forma, mas verificar o quanto improvável é a sua distribuição nas diferentes partições”.

Dessa forma, a técnica permite identificar tendências lexicais associadas a variáveis categóricas, como as características sociodemográficas dos participantes. Outra técnica amplamente utilizada é a Análise Fatorial por Correspondência (AFC), que permite representar graficamente as relações entre variáveis e entre formas lexicais. Esse procedimento transforma dados categóricos em estruturas visuais, facilitando a interpretação das relações de proximidade e de oposição entre os elementos do corpus.

Durante a Atividade de Pesquisa, considerou-se o uso do programa IRAMUTEQ, com o intuito de sintetizar e tornar visível a relação entre demandas e respostas institucionais. Isto é para elaborar uma nuvem de palavras com as principais categorias previamente identificadas nos relatórios dos Eneja.

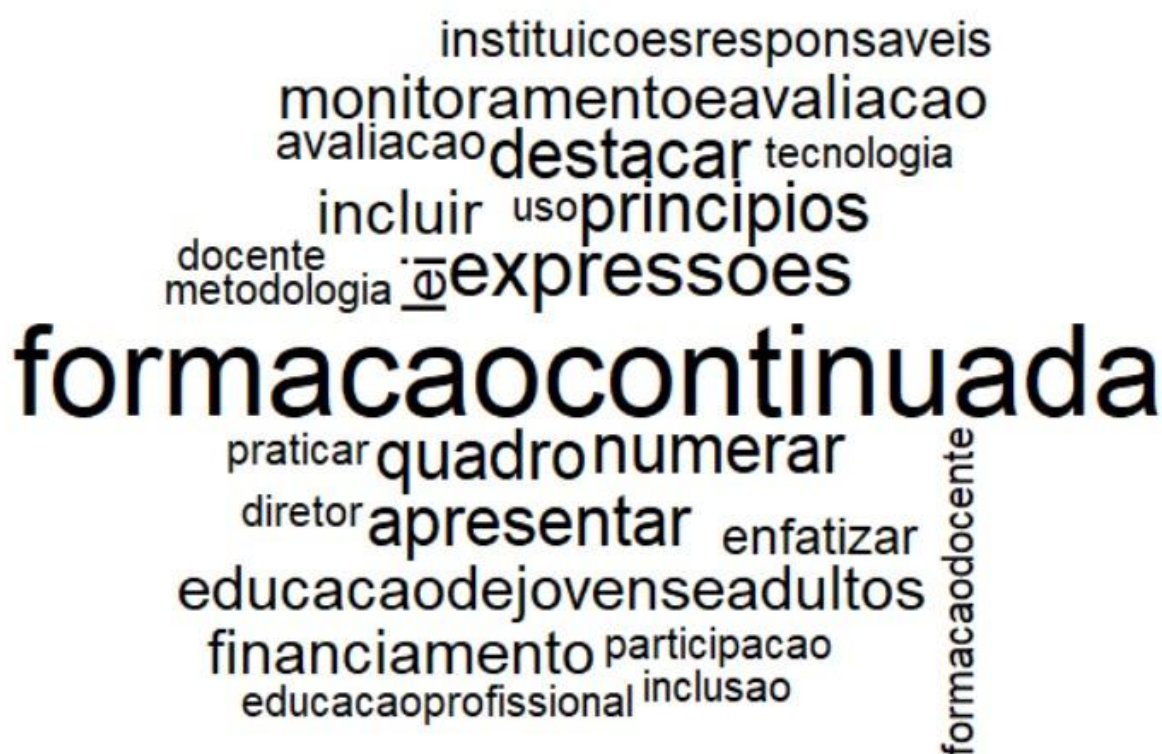
Esse procedimento analítico permite visualizar a recorrência e a centralidade de determinadas categorias, contribuindo para a identificação dos principais eixos que estruturam a formação continuada na EJA ao longo do período analisado.

Realizou-se a divisão dos documentos apresentados neste capítulo e solicitei a elaboração da imagem que resultou na primeira nuvem de palavras. A nuvem de palavras referente aos documentos oficiais e suas conquistas evidencia, de forma bastante clara, a centralidade da formação continuada, expressa pelo termo “formacao_continuada”, com a maior frequência (12 ocorrências). Esse dado reforça o papel dos Eneja como espaços privilegiados de debate, reflexão e proposição de diretrizes voltadas ao desenvolvimento profissional dos educadores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos . A presença de termos como “princípios”, “apresentar”, “destacar”, “quadro” e “numerar” (todos com frequência semelhante) indica um movimento de organização e sistematização das discussões, revelando que os encontros produzem encaminhamentos estruturados, frequentemente apresentados em forma de diretrizes, relatórios e proposições normativas.

Além disso, a ocorrência de expressões como “educacao_de_jovens_e_adultos” (5), “monitoramento_e_avaliacao” (5) e “incluir” (5) aponta para uma preocupação não apenas com a formulação de propostas, mas também com sua implementação, acompanhamento e caráter inclusivo. Esses elementos sugerem que os Eneja articulam dimensões teóricas e práticas, buscando consolidar políticas que considerem tanto os sujeitos da EJA quanto os mecanismos

de avaliação e de melhoria contínua das ações educativas. Dessa forma, a nuvem de palavras revela que os Eneja se configuram como espaços de construção coletiva, com ênfase na formação docente, na definição de princípios orientadores e no fortalecimento de práticas inclusivas e monitoradas.

FIGURA 3 - NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E SUAS CONQUISTAS



Fonte: IRAMUTEC

Diferentemente da nuvem anterior, que sistematiza as categorias emergentes dos relatórios dos Eneja e, portanto, expressa as demandas formuladas no âmbito da sociedade civil organizada, esta segunda nuvem evidencia o modo como tais demandas são apropriadas, traduzidas e formalizadas no plano legal e institucional das políticas públicas. A nuvem de palavras elaborada pelo Iramuteq, com base nos documentos e resoluções analisados, evidencia que a formação continuada constitui o eixo central das discussões, destacando-se pela alta frequência dos termos “formacao” (49) e “continuar” (34). Essa predominância indica que os documentos atribuem grande relevância à qualificação permanente dos profissionais da educação,

especialmente no contexto da EJA, o que também se evidencia pela recorrência do termo “eja” (20). Além disso, palavras como “categoria”, “apresentar”, “aspecto”, “relacionado” e “envolver” sugerem um esforço de sistematização e organização conceitual, indicando uma abordagem que busca estruturar diretrizes e integrar diferentes dimensões do processo educativo, reforçando o caráter analítico e normativo dos textos.

FIGURA 4 - NUVEM DE PALAVRAS A PARTIR DOS QUADROS COM AS CATEGORIAS DO ENEJA



Fonte: IRAMUTEC

Por outro lado, observa-se que, embora termos como “professor”, “docente” e “educação” apareçam com frequência moderada, reafirmando o foco no sujeito da prática pedagógica, elementos estruturais como “política”, “financiamento” e “rede” apresentam menor incidência, o que pode indicar menor ênfase nas condições materiais e institucionais necessárias à efetivação das propostas. Ainda assim, a presença de termos como “jovem”, “adulto”, “profissional” e “participação” revela uma preocupação com o público da EJA e com a dimensão participativa das ações educativas. Dessa forma, a análise aponta para um discurso centrado na formação docente e na organização das diretrizes pedagógicas, mas apresenta limitações

quanto à abordagem mais aprofundada das condições estruturais que sustentam a implementação dessas políticas.

A comparação entre as duas nuvens de palavras — a nuvem geral das categorias presentes nos relatórios dos Eneja e a nuvem específica construída a partir dos documentos normativos da EJA — permite afirmar, com base empírica, que os Eneja expressam de forma consistente as demandas relativas à formação continuada, ao mesmo tempo em que evidenciam os limites de sua materialização nas políticas públicas.

As nuvens de palavras, nesse sentido, contribuíram para confirmar empiricamente a centralidade da formação continuada como eixo estruturante tanto nos relatórios quanto nos documentos legais, tornando visível que essa categoria não ocupa um lugar periférico, mas organiza o conjunto das discussões. Ao mesmo tempo, evidenciaram um descompasso importante: enquanto nos Eneja a formação continuada aparece articulada a dimensões políticas, coletivas e operacionais, nos documentos normativos tende a assumir um caráter mais formal e conceitual, com menor incidência de elementos relacionados às condições concretas de implementação, como financiamento e estrutura institucional.

Na nuvem dos Eneja, sobressai-se o termo formação continuada como eixo central, acompanhado de expressões como princípios, apresentar, destacar, monitoramento e avaliação, inclusão, lei e financiamento. Essa configuração indica que a formação continuada é tratada como elemento estruturante, articulada à organização de diretrizes, à sistematização de proposições e à preocupação com o acompanhamento das ações. Além disso, a presença do termo educação de Jovens, Adultos e Idosos reforça o foco específico da modalidade, enquanto palavras como participação, metodologia e prática indicam a tentativa de integrar dimensões teóricas e práticas no campo da formação docente.

Já a nuvem construída a partir dos documentos oficiais evidencia termos como formação, continuar, EJA, categoria, aspectos relacionados e envolvimento, com destaque também para professor, docente e educação, o que reafirma o foco na organização conceitual e na centralidade do sujeito docente. No entanto, embora apareçam elementos como política, financiamento e rede, esses elementos têm menor frequência, o que indica menor ênfase nas condições estruturais para a implementação das propostas. Comparativamente, observa-se que os Eneja apresentam um discurso mais voltado à sistematização de princípios, ao

monitoramento e à inclusão, enquanto os documentos normativos tendem a enfatizar a organização conceitual e a formalização das diretrizes. Dessa forma, evidencia-se que, embora haja convergência quanto à centralidade da formação continuada, persistem limites na incorporação mais efetiva de condições estruturais que assegurem a concretização dessas demandas no contexto da EJA.

Como fechamento deste capítulo, sustenta-se que a formação continuada de professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, embora amplamente reconhecida nos marcos normativos e reiterada nos documentos oficiais, permanece atravessada por tensões e contradições que limitam sua efetivação enquanto processo político-pedagógico. A análise comparativa entre as categorias emergentes dos relatórios dos Eneja e as presentes nos documentos legais evidencia que muitas das demandas historicamente formuladas pela sociedade civil são incorporadas de forma parcial, fragmentada ou esvaziadas de seu sentido crítico no âmbito das políticas governamentais. Tal descompasso revela que o reconhecimento normativo da formação continuada não se traduz necessariamente em condições concretas de implementação, financiamento e valorização docente, comprometendo sua potência transformadora. Desse modo, a formação continuada na EJA segue sendo um campo de disputa, no qual se confrontam projetos distintos de educação, reafirmando a centralidade da participação popular e da mobilização coletiva como elementos indispensáveis à sua consolidação como direito e como prática emancipatória.

Nesse contexto, os Eneja podem ser compreendidos não apenas como espaços de debate, mas também como instâncias privilegiadas de constituição, sistematização e legitimação das demandas que atravessam a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil. Ao reunir sujeitos diversos — educadores, pesquisadores, gestores públicos e representantes de movimentos sociais —, esses encontros atuam como espaços públicos de escuta, de confronto de experiências e de elaboração coletiva de diagnósticos sobre os problemas estruturais da EJA. É nesse movimento que emergem e se consolidam pautas como a necessidade de políticas permanentes de formação continuada, a valorização do trabalho docente, o reconhecimento das especificidades dos sujeitos da EJA e a superação de desigualdades regionais. Assim, mais do que registrar demandas já dadas, os Eneja participam ativamente da sua produção, ao transformar experiências fragmentadas em agendas coletivas e politicamente organizadas, conferindo visibilidade e densidade às reivindicações do campo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu da problemática da explicitação das relações entre as demandas produzidas no âmbito da sociedade civil — particularmente nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Eneja) — e sua incorporação nas políticas públicas de formação continuada de professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). Buscou-se compreender em que medida essas demandas, construídas coletivamente a partir da experiência concreta dos sujeitos da EJA, são traduzidas, incorporadas ou tensionadas no interior dos marcos normativos e das políticas educacionais brasileiras, especialmente no período posterior a 2016.

A pesquisa, de base documental, analisou, de um lado, os relatórios das edições dos Eneja — compreendidos como expressão organizada da sociedade civil — e, de outro, os documentos produzidos pelo Estado brasileiro, incluindo leis, resoluções, pareceres e programas voltados à EJA e à formação docente. A análise teve como eixo central a formação continuada, compreendida não de forma isolada, mas como categoria que emerge das condições concretas de realização da EJA enquanto política pública.

Para responder às questões propostas, investigaram-se: quais disposições sobre a EJA e sobre o direito à educação se expressam nos relatórios dos Eneja; de que forma essas disposições se desdobram em demandas por formação continuada; quais categorias são produzidas no campo acadêmico sobre a formação docente na EJA; e em que medida essas demandas e categorias são incorporadas nas políticas públicas educacionais.

As análises realizadas ao longo da tese permitem afirmar que a formação continuada, nos relatórios dos Eneja, não aparece como ponto de partida, mas sim como desdobramento de determinações mais amplas. Entre essas determinações, destacam-se: o direito à educação como princípio estruturante; a necessidade de garantir o acesso, a permanência e a qualidade; o reconhecimento das especificidades dos sujeitos da EJA; e a exigência de consistência do trabalho pedagógico. É nesse movimento que a formação continuada se constitui como demanda, entendida como condição necessária para que o trabalho pedagógico se realize de forma coerente com os princípios da modalidade.

Desse modo, a unidade de análise desta pesquisa — a formação continuada — revelou-se atravessada por um conjunto de mediações que inclui o trabalho

pedagógico, as condições de oferta da EJA, as políticas de financiamento e a valorização docente. A partir disso, foi possível identificar que as demandas por formação continuada expressas nos Eneja envolvem, de forma recorrente: a necessidade de políticas permanentes e não episódicas; a formação em serviço; a articulação entre teoria e prática; o desenvolvimento de metodologias específicas; o uso crítico de tecnologias; a produção de materiais didáticos; e a criação de redes de troca entre educadores.

No entanto, ao analisar os documentos normativos e as políticas públicas, observa-se que essas demandas são incorporadas de forma desigual. Em muitos casos, há reconhecimento formal da formação continuada como direito e necessidade, mas sem a correspondente garantia de condições materiais para sua efetivação. Nesse sentido, a pesquisa evidencia uma determinação fundamental: a distância entre o plano da normatividade e o da materialidade das políticas públicas.

Esta distância ganha contornos de urgência quando confrontada com a realidade empírica revelada pelos indicadores estatísticos contemporâneos. Os dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram que, embora haja uma redução histórica na distância de alfabetização entre os grupos étnico-raciais na população de 15 anos ou mais, as vantagens da população branca permanecem em todas as faixas etárias. Enquanto o índice de não alfabetizados entre brancos registrou 4,3%, o percentual chegou a 8,8% entre pardos e atingiu 10,1% entre pretos. Essa disparidade evidencia que a população negra e parda apresenta uma taxa de analfabetismo aproximadamente duas vezes superior à de brancos, expondo o peso do racismo estrutural na distribuição do direito à instrução e na configuração das demandas que chegam às salas de aula.

O cenário ganha novos elementos analíticos com a divulgação dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) - Educação, cujo balanço consolida um marco histórico relevante, embora acompanhado de barreiras geográficas, raciais e geracionais severas. Pela primeira vez na história do país, o índice nacional de analfabetismo ficou abaixo de 5%, situando-se no patamar de 4,9%. Esse avanço significou que cerca de 592 mil pessoas tiveram acesso à alfabetização no último período, restando, contudo, um contingente de 8,4 milhões de sujeitos privados desse direito no território nacional. Sob a ótica da distribuição geográfica, a Região Nordeste mantém uma concentração histórica dessa

vulnerabilidade educacional, abrigando 4,8 milhões desse total, o que equivale a 57,4% de todos os casos do país.

Esses indicadores revelam que o analfabetismo no Brasil se deslocou majoritariamente para a população idosa (60 anos ou mais), configurando o que analistas apontam como um "teto" demográfico de redução da taxa. Esse grupo de idosos somas 4,8 milhões de pessoas e representa 58% do total de analfabetos do país, registrando uma taxa de incidência interna de 14,9%. Dentro deste recorte geracional, o abismo racial se acentua de maneira crítica: a taxa entre idosos pretos e pardos atinge 20,6%, sendo quase três vezes superior à observada entre idosos brancos, que é de 7,3%. Essa transição demográfica impõe barreiras complexas ao fazer pedagógico, pois a população idosa frequentemente carece de estímulos específicos e atrativos que dialoguem com suas motivações para ingressar e permanecer na escola, demandando políticas de formação docente voltadas a essa especificidade.

Adicionalmente, os dados expõem a persistência de desafios estruturais entre as novas gerações, revelando que 17,5% dos jovens entre 16 e 29 anos encontravam-se na condição de não trabalhar, não estudar no ensino regular e não frequentar cursos de qualificação profissional. Embora esse indicador demonstre uma trajetória de melhora, com recuo de 4,9 pontos percentuais em comparação ao índice anterior de 22,4%, a permanência desse contingente juvenil excluído evidencia que os gargalos de acesso, permanência e sentido da escola continuam a retroalimentar a exclusão e a demandar respostas urgentes dos educadores.

Essa distância entre a necessidade real e as ações do Estado não se explica apenas por limitações técnicas ou administrativas, mas deve ser compreendida no contexto das relações entre o Estado e a sociedade civil. O Estado, enquanto instância de mediação, incorpora demandas da sociedade, mas o faz a partir de disputas, seleções e reconfigurações. Assim, as proposições construídas nos Eneja, ainda que sistematizadas e legitimadas coletivamente, são frequentemente traduzidas de forma parcial ou desarticulada no âmbito das políticas públicas.

No campo da produção acadêmica, identificaram-se categorias importantes que contribuem para a compreensão da formação continuada na EJA, tais como: formação como direito, formação específica para a modalidade, metodologias diferenciadas, educação popular, integração entre a educação básica e a profissional e o uso de tecnologias. Contudo, a análise também revelou lacunas significativas,

sobretudo a ausência de estudos que aprofundem a análise das condições estruturais da formação continuada, como o financiamento, a continuidade das políticas, as condições de trabalho docente e a avaliação de impacto. Observa-se, portanto, um predomínio de abordagens centradas na dimensão pedagógica, em detrimento de análises mais amplas da materialidade das políticas.

Dessa forma, resultam da análise algumas determinações centrais para a compreensão da formação continuada na EJA: a centralidade do direito à educação como fundamento das demandas; a formação continuada como desdobramento da necessidade de qualificação do trabalho pedagógico; a mediação do Estado na incorporação das demandas da sociedade civil; e a descontinuidade e fragmentação das políticas como limites estruturais à efetivação dessas demandas.

Essas determinações evidenciam que a formação continuada na EJA constitui um campo de disputa, no qual se confrontam diferentes projetos de educação. De um lado, a perspectiva construída nos Eneja, que compreende a formação como prática contextualizada, crítica e articulada às trajetórias dos sujeitos da EJA. De outro, a tendência das políticas públicas de reduzir essa formação a programas pontuais, frequentemente desarticulados das condições concretas de trabalho docente.

Nesse contexto, coloca-se como questão fundamental: quais são as possibilidades de consolidação de uma política de formação continuada que supere a fragmentação e a descontinuidade identificadas?

As respostas normativas contemporâneas a esse cenário tencionam o horizonte político por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA) e das metas estabelecidas pelo novo Plano Nacional de Educação (PNE). O novo plano nacional adota como pilares estruturais a erradicação do analfabetismo — desafiando diretamente o "teto" demográfico e buscando a redução das disparidades regionais e raciais —, a integração profissional para garantir a qualificação e inserção digna no mercado de trabalho, e o combate rigoroso à evasão por meio de condições adequadas de permanência.

Para que tais metas se concretizem materialmente, o PNE prevê a atenção prioritária à equidade e às especificidades de públicos historicamente marginalizados e invisibilizados. Isso exige o desenho de políticas formativas docentes fortemente direcionadas às realidades da população negra e comunidades quilombolas, dos povos indígenas, das populações do campo, das pessoas com devida atenção à acessibilidade (PCDs) e das pessoas em restrição de liberdade atendidas pela EJA

Prisional. A inserção dessas modalidades e públicos específicos na norma reafirma que o fazer pedagógico não pode ser homogeneizante, demandando saberes docentes que compreendam as múltiplas formas de exclusão social e geográfica.

Os dados analisados indicam que a consolidação de uma política nacional de formação depende, necessariamente, do fortalecimento da participação social e da capacidade de incidência dos coletivos organizados, como os Eneja, no processo de formulação de políticas públicas. É a pressão e a práxis política da sociedade civil organizada que constroem o aparelho estatal a traduzir os diagnósticos de exclusão em desenhos normativos de busca por equidade social.

Por fim, considera-se que a formação continuada de professores da EJA, conforme evidenciado nesta tese, não pode ser compreendida apenas como uma política educacional, mas também como expressão de relações mais amplas que envolvem o direito à educação, a atuação do Estado e a participação da sociedade civil. Nesse sentido, sua efetivação está diretamente vinculada à capacidade de transformação dessas relações.

Assim como em outros campos da educação, as conquistas observadas na EJA resultam de processos de mobilização e disputa. No entanto, sua consolidação como política pública efetiva permanece condicionada às correlações de forças estabelecidas no interior do Estado. Diante disso, a formação continuada na EJA permanece como uma agenda em aberto, cuja realização depende tanto da continuidade da práxis política dos sujeitos envolvidos quanto da construção de políticas públicas que ultrapassem o plano do reconhecimento formal e se materializem em condições concretas de formação e de trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ALTAMOR, Pâmela Rodrigues. **Educação de Jovens, Adultos e Idosos** : estudo sobre o processo de formação continuada de seus educadores. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017. Disponível em: furg.br. Acesso em: 31 maio 2026

ANTUNES, Celso. **Avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11. Petrópolis: Vozes, 2002.

AQUINO, Fernanda Mayara Sales de. **Projeto Verso e Reverso TV**: direito à formação continuada de professores de Jovens, Adultos e Idosos e democracia. In: 14 Reunião Regional da Anped - Sudeste, 2020. 14 Reunião Regional Sudeste da Anped, 2020.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de Jovens, Adultos e Idosos . In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de Jovens, Adultos e Idosos** . Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.17-32.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**: Linha-base. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2000**. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/>. Acesso em: 4 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2020**. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/>. Acesso em: 4 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 5 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos . Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 02 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025.** Define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos . Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 10 abr. 2025. Disponível em: <https://normativas.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 set. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2006. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CEB/2/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, na modalidade de Licenciatura. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento referencial para a implantação das Diretrizes Operacionais de EJA nos Estados, Municípios e no Distrito Federal: Resolução 1,** de 28/05/2021. Brasília, DF: MEC/SEB, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-ainformacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes/pdf/documento-referencial-coeja-final-1.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico: Censo Escolar 2020.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa revela aumento da escolaridade dos docentes no Brasil.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-aumento-de-escolaridade-dos-docentes>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, 3 jun. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2001.

BRASIL. **Relatórios do Encontro Nacional de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (ENEJA)**. Brasília: MEC, 2006.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. A educação de Jovens, Adultos e Idosos nos governos Lula (2003-2010): incongruências das políticas e do Fundeb. **35ª Reunião Nacional da Anped**, Pernambuco, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT181734_int.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

CAVACO, Carmen. **A formação de educadores de adultos implicados no reconhecimento e validação de adquiridos experienciais**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48, e244384, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244384por>. Acesso em: 31 maio 2026

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4q8g4LLXBcnxRcxD/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 31 maio 2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Direito**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 138 p. (Coleção Educadores)

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, espaços públicos e a construção democrática no Brasil: limites e possibilidades. In: DAGNINO, Evelina. (org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.p.279-301.

DIAS, Rosimeri Oliveira; COSTA, Eduardo Antonio de Pontes. **Modos autogestionários e pistas investigativas na formação de professores**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 47, e117549, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236117549vs01>. Acesso em: 31 maio 2026.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas no Brasil**: uma análise da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Conceito 7 Capes (2006-2015). Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 17, e19601, p. 1-29, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19601>. Acesso em: 31 maio 2026.

DONATO, Sueli Pereira; ENS, Romilda Teodora; FAVORETO, Elizabeth Dantas de Amorim; PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. Da análise de similitude ao grupo focal: estratégias para estudos na abordagem estrutural das representações sociais. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 37, p. 367–394, 2017.

FARIA, L. M. **Formação continuada de professores: um estudo sobre as concepções dos profissionais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa (PR)**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2015

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Editora Plano, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FÓRUM EJA. **I Encontro Nacional de Educação de Jovens, Adultos e Idosos** : Relatório-síntese. Rio de Janeiro, RJ, 1999. Disponível em: <http://forumeja.org.br/book/export/html/966>. Acesso em: 15 dez. 2022.

FÓRUM EJA. **VII Encontro Nacional de Educação de Jovens, Adultos e Idosos** : Relatório-síntese. Luziânia, GO, 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/book/export/html/966>. Acesso em: 15 dez. 2022.

GATTI, Bernadete. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, p. 161-71, 2016.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e a participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o social**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Elizangela Duarte. **Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Formação Continuada**: uma análise no Centro de Ensino Cidade de São Luís, em São Luís/MA. 2022. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3611>. Acesso em: 31 maio 2026.

GOMES, Elizangela Duarte. Formação continuada e educação de Jovens, Adultos e Idosos : um passado presente na realidade maranhense. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. São Luís: ANPEd, 2024. Disponível em: <http://regionais.anped.org.br/>. Acesso em: 31 maio 2026

HARACEMIV, Sonia Maria Chaves; CAMARGO, Nivia Moreira de ; RATTI, LEIRI Aparecida. Mudanças curriculares e formação docente: desafios e possibilidades. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação , v. 16, p. 835-849, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LEAL, Rony Pereira. **EJA em dois tempos: (re)pensando a formação continuada docente em uma perspectiva multiculturalmente orientada**. 2019. 252 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tRONY%20PEREIRA%20LEAL.pdf>. Acesso em: 31 maio 2026.

LIMA, Alessandra Silva de. **Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos** : Uma Análise da Experiência do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Creja). 2021. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/>. Acesso em: 31 maio 2026.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTOSA, Celene Vieira Gomes Fortes. **Formação continuada de professores da educação de Jovens, Adultos e Idosos** : reconstruindo a prática avaliativa. 2021. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufpi.br:8080/handle/123456789/2925>. Acesso em: 31 maio 2026.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, p. 161-73, jan./dez. 2008.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELO, Elda Silva do Nascimento; SANTOS, Camila Rodrigues dos. A formação continuada de professores(as) no Brasil: do século XX ao século XXI. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 11, p. 89-104, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015**. Brasília: MEC, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 6/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020**. Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras legislações relativas à modalidade.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 1/2021, aprovado em 10 de dezembro de 2020**. Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de

Jovens, Adultos e Idosos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras legislações relativas à modalidade.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens, Adultos e Idosos a Distância.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1987.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 1982.

MAINARDES, Jefferson. **Metapesquisa no campo da política educacional:** elementos conceituais e metodológicos. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, e202350, p. 1-24, 2018. Disponível em: doi.org. Acesso em: 31 maio 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A didática na formação pedagógica de professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 205-212, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8077>. Acesso em: 31 mai. 2025.

MOVIMENTO PELA BASE. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA.** 2022. Disponível em: www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Movimento-pel-Base_Noctua_Material-EJA_2022_09_v12-1.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

Relatório do XV Encontro Nacional de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (XV ENEJA). Petrolina, PE, 2017. Disponível em: <https://forumeja.org.br/brasil/relatorio-do-xv-encontro-nacional-de-educacao-de-jovens-e-adultos-xv-Eneja-petrolina-2017/>. Acesso em: 4 maio 2026

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** Curitiba: IBPEX, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** Significado, Controvérsias e Perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SARAIVA, Carla Daiane. **Formação continuada docente na EJA à luz do pensamento complexo.** In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021, Belém. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/40reuniao/trabalhos/formacao-continuada-docente-na-eja-luz-do-pensamento-complexo>. Acesso em: 31 maio 2026.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, André Luiz Batista da. Modos de ser do trabalho para o movimento social e as políticas públicas de educação do campo. Orientador: Pedro Leão da Costa Neto. 2018. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

SOUSA, Angélica Silva, OLIVEIRA; Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, 2021.

SOUSA, Yuri Sá Oliveira. **O uso do software Iramuteq: fundamentos de lexicometria para pesquisas qualitativas**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. especial, 2021. DOI: 10.12957/epp.2021.64034.

SOUZA, José Edimar; GIACOMONI, Claudia Hofheinz. Análise documental como ferramenta metodológica em história da educação: um olhar para pesquisas locais. **Cadernos CERU**, v. 32, n. 1, p. 139-156, 2021. Disponível em: https://revistas.usp.br/ceru/pt_BR/article/view/189278 .Acesso em: 31 maio 2026.

SOUZA, Herbert de; RODRIGUES, Carla. **Ética e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1994.

SOUZA, Herbert de. **No fio da navalha**. Rio de Janeiro: Revan, 1996.

SOUZA, Marli Aparecida Rocha de; *et. al.* **O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas**. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 52, e03353, p. 1–7, 2018.

SOUZA, Maria Antônia de. A Educação do Campo no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. (Orgs.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade**. Vol. 1. Tubarão: Copiart, 2016. P. 133-157.

SOUZA, Maria Antônia de. Pesquisa educacional sobre o MST e a educação do campo no Brasil. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/363HrbqmcT5KzQqJBGTBGtb/?lang=pt> Acesso em: 20 jan. 2023.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação de Jovens, Adultos e Idosos** . 2. ed. Curitiba: Intersaberes, 2023.

SOUZA, Renato. **Participação popular na formulação de políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1994.

TORRES, Maria Erivalda dos Santos . **Formação continuada de professores iniciantes na EJA à luz dos estudos freireanos: dizeres e fazeres**. 2024.