

A Pesquisa na Formação Inicial do Professor: possibilidades de diálogos com a Educação de Jovens e Adultos

Fábio Borges dos Santos
Manuela Cristina Torcia Moreti

Como citar: SANTOS, Fábio Borges dos; MORETI, Manuela Cristina Torcia. A Pesquisa na Formação Inicial do Professor: possibilidades de diálogos com a educação de jovens e adultos. *In*: MIGUEL, José Carlos; BERSI, Rodrigo Martins (org.). **Educação de Jovens, Adultos e Idosos**: marcos conceituais, práticas e políticas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 215-234. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-389-2.p215-234>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

A Pesquisa na Formação Inicial do Professor: possibilidades de diálogos com a Educação de Jovens e Adultos

Fábio Borges dos Santos¹

Manuela Cristina Torcia Moreti²

Introdução

Como justificativa de nosso tema de estudo, se faz necessário considerar nos aspectos tangentes à formação inicial do professor, comuns para qualquer modalidade de ensino que este profissional irá trilhar depois de egresso, um recorrente questionamento acerca dos currículos e projetos políticos pedagógicos de universidades tanto a nível de graduação como pós-graduação, que formam professores pesquisadores. Bem como apresentamos como objetivo geral a necessidade de compreender em qual medida a pesquisa e as atividades de pesquisa, já apontadas por aparatos legais como exigências curriculares nas Instituições de Ensino Superior (IES) de

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília. Diretor da EMEF Prof. Antônio Ribeiro, Secretaria Municipal de Educação, Marília, SP.

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília. Professora da Rede Municipal de Ensino de Marília e da Rede Particular de Ensino de Marília.

formação de professores acontecem de maneira positiva, e por conseguinte, de que maneira e em quais aspectos a Educação para Jovens e Adultos corrobora neste processo formador do professor.

Entendemos que, na medida em que se almeja uma melhora significativa na atuação inicial do professor no chão da escola, quer seja atuação em qualquer modalidade de ensino, existe uma necessidade de convergir nosso olhar para a pesquisa como elemento de formação inicial do professor, na medida em que a entendemos como fator preponderante para a superação da dicotomia teoria-prática existente na maioria das Instituições de Ensino Superior, as IES, e que vai ser refletida na atuação desse profissional. Buscaremos então levantar possibilidades de respostas a alguns objetivos específicos norteadores da pesquisa bibliográfica realizada, a saber: a Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades contribuem em que medida nesse processo de formação inicial? Qual o papel do professor nessa modalidade de ensino, e como isso perpassa os limites impostos para a EJA e alcança positivamente todas as esferas da profissão docente?

Acreditamos que perceber o lugar da pesquisa na formação inicial do professor, bem como percebe-la como possibilidades de superação do distanciamento entre educando e educador, conferindo caráter humanizado e emancipatório à educação pode se constituir como um caminho para um avanço na qualidade da formação inicial do professor em todas as modalidades de ensino, perpassando a Educação de Jovens e Adultos e estendendo-se à construção de uma práxis docente significativa às etapas e modalidades de ensino.

Possibilitando suscitar interfaces e reflexões sobre teoria e prática, pesquisa e reflexão, formação inicial e humanização do

processo educativo, emergem os apontamentos que destacamos em nosso trabalho, alicerçados na reflexão de que é preciso sempre compreender as muitas variáveis que atuam em uma situação de ensino aprendizagem, refletidas na modalidade de Educação para Jovens e Adultos, bem como em todo nos processos educativos.

Metodologia

Com o grande desafio de estabelecer reflexões e relações necessárias entre a EJA, a formação inicial do professor e a pesquisa, este capítulo de livro fundamenta-se numa revisão bibliográfica e documental acerca do tema proposto, dedicando-se à escolha de autores considerados relevantes no campo da educação de jovens e adultos, como também da formação inicial do professor.

Desse modo, por meio da escolha de um referencial teórico relevante em suas contribuições, para o estudo da Educação de Jovens e Adultos e a formação inicial dos professores, bem como a interface com a pesquisa, buscamos um caminho metodológico que proporcionasse apontamentos iniciais sobre o tema, bem como emergência de reflexões. Nesse cenário, fizeram-se relevantes as perspectivas de Freire (1996, 2007) e de Arroyo (2001) para discussão sobre a EJA, e Morin (2000), Penitente (2018) e Ghedin (2015), para refletirmos sobre o papel da pesquisa na formação do professor, a fim de suscitar como isso reflete em uma melhora na qualidade profissional que atinge o interior da escola.

Fundamentamos nossa escolha também por apontar alguns documentos importantes para a trajetória da Educação de Jovens e Adultos bem como para a formação inicial do professor e sua relação

com a pesquisa na medida em que os documentos escritos possibilitam a materialização dos objetivos de seus idealizadores abrindo espaços para questionamentos e possibilidades de seus sentidos e subjetivações.

Primeiramente, apontaremos a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) sob a qual versam todos os dizeres legais sobre a educação e seus atores no Brasil.

Se faz importante considerar também em nosso trabalho, a Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro 1996 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), bem como as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos por meio do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2002). E, na medida em que lançamos nossos olhares para os cursos de graduação para formação de professores, destacamos a Lei 12.796/13 que altera a LDB nº. 9394/96 (BRASIL, 2013).

A partir das leituras suscitadas por esses documentos, bem como da revisão bibliográfica, foi possível realizar questionamentos e apontamentos quanto ao trabalho docente, os quais explicitaremos a seguir.

Fundamentação teórica:
educação de jovens e adultos: apontamentos de uma construção
histórica pautada por política pública

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil se faz marcada por políticas públicas e projetos de governo que circuncidam a Constituição e as legislações estaduais e municipais. Nesse sentido, o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil traduz-se em uma forma de compreender e referenciar a representação

teórica de uma política pública educacional que busca alicerçar uma efetiva mudança no cenário educacional do país dando oportunidade a pessoas que não tiveram acesso à escolarização no momento adequado.

Podemos dizer que essa modalidade de educação se iniciou já no período de colonização do Brasil, quando os jesuítas se dedicavam a alfabetizar tanto as crianças indígenas como índios adultos, em um movimento de propagação da fé católica portuguesa atrelado a um trabalho educativo muitas vezes debaixo de uma concepção de domesticação dos indígenas aqui encontrados.

No ano de 1934 com a criação do Plano Nacional de Educação é que teve início a efetivação de políticas públicas para a efetivação da educação de jovens e adultos, estabelecendo como dever do Estado e constitucional a garantia do ensino primário de caráter integral e gratuito inclusive para adultos (FRIEDRICH, 2010). Já na década de 1960, dando continuidade à Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, iniciou-se o Movimento da Educação de Base (VIEIRA, 2004). Na sequência, em 1967, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o conhecido MOBRAL, a fim de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada (STRELHOW, 2010). Em 1971 foi criado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 5.692/71) (BRASIL, 1971) o ensino supletivo no Brasil, sendo que em meados da década 1980 foi estabelecida a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar) a qual era atrelada ao Ministério da Educação. Em 1996, com a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro (BRASIL, 1996), a qual tratava das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), houve então a regularização da Educação

de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade de ensino “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria”. (BRASIL, 1996).

Sendo assim configurada como modalidade de ensino, a EJA emergiu como uma política de Estado, cabendo ao governo os investimentos e incentivos para tanto. E, em 5 de julho de 2000, na ausência de uma especificação pela LDB de normas complementares para essa modalidade de ensino, o Conselho Nacional da Educação estabeleceu a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 (BRASIL, 2002), com Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos que objetivaram garantir a efetivação da EJA. Nos últimos anos, pesquisas do IBGE apontam dados alarmantes acerca da analfabetização no Brasil, como por exemplo no ano de 2019 em que foi constatado que 6,6% dos jovens e adultos, ou 11 milhões de pessoas, acima de quinze anos, ainda se encontram analfabetos.

Autores como Soares e Pedroso (2016) apontam para uma lacuna de estudos e pesquisas acerca, tanto das especificidades dessa modalidade de ensino, como da formação do professor de EJA. Nesse ponto, na medida em que voltamos nosso olhar para a docência, se faz relevante refletir em uma formação inicial que considere as singularidades de sua modalidade de ensino em totalidade, com uma premissa de considerar eixo norteador de sua formação as especificidades das leituras de mundo de seus educandos e a partir disso, construir suas práticas com embasamentos teóricos consistentes. Sobre isso, Paulo Freire (1989, p. 9) aponta que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Aluno seja ele adulto ou criança, esteja ele na modalidade EJA, no Ensino Fundamental ou

Médio, haja vista que todos possuem vivências e significações culturais e sociais as quais não podem ser desconsideradas na trajetória escolar, bem como em seu processo de ensino – aprendizagem.

Interfaces do trabalho docente: o professor da educação de jovens e adultos

Refletir acerca do trabalho docente traduz-se quase que como obrigatoriedade refletir também acerca das especificidades dessa profissão. Tantos sujeitos envolvidos neste processo, que se inicia na formação inicial docente e sem perspectiva de findar-se, na medida em que educar é um construir e desconstruir-se constante. Na Educação de Jovens e Adultos essas especificidades e pluralidades de sujeitos emergem de modo potencial, envolvendo concisamente o papel do professor, sua formação inicial e sua perspectiva e concepção de educação. Portanto, considerar a construção do professor e suas especificidades abarca a necessidade de refletir e discutir algumas concepções de ensino ligadas historicamente à Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como refletir no que entendemos como especificidades e singularidades desta importante modalidade de ensino as quais convergem para nosso objetivo maior, ou seja, suscitar questionamentos e possibilidades que a Educação de Jovens e Adultos permite emergir na formação inicial e na atuação docente, e que perpassam os limites pré-definidos.

Na perspectiva de Freire (1996, 1980, 2007) o ser humano é um sujeito sociocultural interativo, criador de cultura, dotado de conhecimentos e experiências adquiridas ao longo da vida a partir de um meio social no qual está inserido. Esses conhecimentos se modificam, a partir das suas necessidades, e se reorganizam constante-

mente a partir das interações vivenciadas no determinado tempo histórico (VARGAS, GOMES, 2013).

Nesse sentido, refletindo acerca das contribuições de Freire (1987) e sua concepção de construção do ser humano e de uma educação pautada numa educação popular e libertadora, se faz necessário perceber que emergem, em um movimento emancipatório de educação, a criticidade e potenciais possibilidades de transformação não somente da sociedade, mas também do educando, resultando em um processo de ensino e aprendizagem humanizado, e para além disso, um processo de ensino e aprendizagem significativo. Para tanto, Paulo Freire (1987) mostrava-se defensor dos temas geradores nos processos de ensino aprendizagem, os quais atuavam como interfaces entre as experiências científicas e as experiências cotidianas, trazendo significação e diálogo da práxis pedagógica do docente com a vida dos alunos na medida em que ao docente cabe o papel de condutor dos processos de aprendizagem permeados pela realidade dos alunos e, simultaneamente, atrelar essa realidade às demandas científicas e curriculares ofertando uma formação integral e emancipatória. (FREIRE, 1987).

Embora sujeitos inconclusos e cientes da sua inconclusão, estão num processo de desenvolvimento e aprendizagem, seja na educação formal ou pela vivência nos diferentes espaços sociais, o que corrobora para a construção de diferentes representações, na internalização dos diferentes papéis sociais, e principalmente, no seu autorreconhecimento como ser humano, o que Freire chama de objeto de consciência.

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera

crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1980, p. 26). Nesse tocante, Freire (1987) sustenta suas ideias a partir da crítica ao ensino tradicional, as quais não se limitam ao ensino para os jovens e analfabetos marginalizados.

Considerando o ensino tradicional como aquele que surge, ou melhor, se desenvolve, em uma tentativa homogeneizante da estrutura social, emerge um aspecto necessário e premissa da função social da educação: libertar de amarras e possibilitar ao educando alcançar conhecimentos, permeados e potencializados por suas experiências, sua prática, seus questionamentos do mundo e do que o cerca. Por outro lado, o contexto da escola tradicional está ligado à evolução do conhecimento científico e à história da educação. O surgimento do iluminismo foi o principal marco na discussão da sua função educativa. A partir dele introduz-se a escola gratuita sob responsabilidade do Estado, e com ela a perspectiva de uma escola emancipadora por parte do povo, mostrando a luta de classes, a partir desta nova realidade social.

Para Cambi (1999), o surgimento desta escola, teve contexto na Revolução Francesa, o nascimento da burguesia e a sociedade mercantilista, que rompe com ideologia de sociedade feudal, que pôs em ação um intenso trabalho educativo que devia desenvolver nos indivíduos a consciência de pertencer ao Estado, de sentir cidadãos de uma nação, ativamente partícipes dos seus ritos coletivos de reviver seus ideais e valores (CAMBI, 1999, p. 387). Sua organização de ensino baseia-se na centralidade do professor que tem a função de depositar o conhecimento que a ele pertence no seu aluno. Freire denominou de educação bancária a verticalidade das práticas

pedagógicas que desconsideram o aluno como sujeito capaz de construir suas representações e de assumir um papel ativo na sua aprendizagem.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele; como sujeitos. (FREIRE, 1996, p.64)

Segundo o autor, “na educação de adultos, por exemplo, não interessa a esta visão bancária propor aos educandos o desvelamento do mundo” (FREIRE, 1996, p. 65). Freire propõe uma educação problematizadora, tendo como ponto de partida o conhecimento prévio do estudante e a valorização destes saberes, por meio da mediação pedagógica e da pedagogia dialógica que se fazem propulsoras do movimento de ação-reflexão, práxis determinantes da conscientização. O diálogo na relação pedagógica corrobora para que os educandos organizem e reorganizem constantemente, de forma reflexiva o seu pensamento. É através da mediação dialógica que há interação na sala de aula e os alunos se constituem sujeitos capazes de construir conhecimento, se conhecer a si mesmo e ao outro, de fazer correlações e significações. “Sem diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 1987, p. 83).

A mediação pedagógica não se reduz à uma forma de abordagem metodológica ou tipo de atividade a ser dada para a realização dos alunos. Trata-se de uma postura perante o mundo, de uma práxis política. A problematização defendida por Freire, não é

neutra, se difere de outras teorias com centralidade no aluno por considerar o desenvolvimento do pensamento crítico, parte da realidade e dos problemas sociais, da consciência da complexidade que envolve as relações na sociedade de classes, mediações com a cultura, com o campo investigativo e intervenções.

Quando pensamos em EJA, temos que considerar essa perspectiva de sujeito histórico, social e cultural, que ao longo da vida acumula experiências, assim como, as visões de mundo e idiossincrasias advindas dessas experiências de vida. As intervenções poderão desenvolver suas potencialidades dando sentido ou reconstruindo saberes, partindo do senso comum e avançando ao conhecimento científico e historicamente acumulado. Conforme cita Arroyo (2001, p13.) “A EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos”.

Fomentadas pelas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), que resultaram na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e para o Curso de Pedagogia, entre 2001 e 2005, corroboraram para possibilidade de mudanças nas universidades, objetivando uma melhora na qualidade do ensino de formação inicial do professor, bem como no acesso e na interpretação positiva do aluno pesquisador com a pesquisa em sua graduação. Entendemos, portanto, que os aspectos elucidados acerca da Educação para Jovens e Adultos apresentados ao longo do nosso texto se fazem intrínsecos e indispensáveis na formação inicial do professor, que deveriam ser abordados e aprofundados nos cursos de formação inicial de professores. Pensar em uma educação emancipatória, sem

distinção de modalidades a priori, em que educador e educando constantemente se constroem em um processo infinito de formação exige uma superação da dicotomia teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, há muito já postulado por Paulo Freire e perpetuado nos caminhos do educador que se aventura pela Educação de Jovens e adultos.

Nesse sentido, Soares e Pedroso (2016), vislumbram que, em um cenário marcado por ausências, desde parâmetros oficiais acerca do perfil do professor da EJA, até de especializações para atuação nessa modalidade de ensino, surge uma construção pelos próprios educadores do EJA de “uma proposta pedagógica que privilegie os processos de formação dos jovens e adultos, sujeitos que já tem voz e questionamentos e que são formados em múltiplos espaços” (SOARES e PEDROSO, 2016, p. 259), possibilitando emergir o novo no processo de ensino e aprendizagem. Formação docente compreendida pelos autores Soares e Pedroso (2016, p. 260) como “fenômeno tipicamente humano e inconcluso” e que se perpetua em toda sua vida profissional numa dialética de construir e desconstruir-se somente possível se permeada pela pesquisa como intrínseca à sua formação inicial.

O lugar da pesquisa na formação inicial do professor

No campo de estudos da formação de professores, a década de 80 pode ser considerada um marco na medida em que se traduziu como um novo olhar para as atividades educativas valorizando o papel do professor – pesquisador (PENITENTE, 2018) e consequentemente elucidando a importância de uma formação do professor

reflexivo indissociável à atividade de pesquisa, abarcando teoria e prática, e reflexão e ação docente.

Pedro Demo (2000), no sentido de refletir a concepção de pesquisa enquanto indissociável da formação docente, a entende para além de um princípio científico, e sim como um princípio educativo.

Isso quer dizer que a pesquisa constitui-se em uma mediação para a aprendizagem, assim como possibilidade promotora da autonomia do sujeito aprendente. Isto implica reelaboração e reconstrução do conhecimento e não sua mera reprodução. Deste modo, a pesquisa como mediação da aprendizagem, não pode ser algo de especialista, mas uma mediação do processo de aprendizagem numa sociedade de informação (GHEDIN, 2015, p. 60).

Desse modo, o questionamento e a reflexão, bem como o entendimento de que o educando e suas realidades fazem parte do processo educativo, são necessários para construção de novos conhecimentos os quais superem o estado inicial do aluno e sua relação com o saber, exigindo, segundo o autor, que o professor seja um pesquisador, na medida em que este movimento coloca professor e estudantes como sujeitos de um mesmo processo.

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, a curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquieto, inquieto em face da tarefa que tenho – a de

ensinar e não de transferir conhecimento. (FREIRE apud GHEDIN, 1995, p. 63).

Nessa vertente, a atuação do professor se faz, portanto, como possibilidade de resistência atuando em esferas tanto técnicas como políticas, construindo formas de práticas pedagógicas as quais consideram as subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo educativo em uma teoria da experiência. Nessa concepção de educador e de prática pedagógica atrelada à pesquisa, o professor carrega a possibilidade de trazer a superfície “formas de conhecimento histórico e subjugado que apontam para as experiências de sofrimento, conflito, e de luta coletiva.” (ALMEIDA; GHEDIN; OLIVEIRA, 2015).

Resultados e discussões

Conforme mencionamos em nosso caminho metodológico, observamos por meio de alguns documentos e diretrizes, que assim como a estruturação da modalidade ensino para Educação de Jovens e Adultos é recente, as contribuições para esse campo da educação também, de modo que se mostram quase que inexistentes no tocante à formação desse professor. Percebemos que os avanços legais foram permeados por políticas públicas muitas vezes de caráter velado compensatório para essa categoria de alunos, no entanto, o fator humano intrínseco a uma educação significativa mostrou-se presente, e muito, na EJA.

Buscamos em nosso referencial teórico possibilidades de interfaces das especificidades da EJA com a pesquisa em uma formação inicial do professor que carregasse consigo as potenciali-

dades dessa modalidade de ensino as quais desvelam-se a todo instante e se alinham com as necessidades de uma práxis educativa significativa. É necessário considerar especificidades dos alunos dessa modalidade de ensino, assim como entendemos que para qualquer modalidade de ensino, isso se faz necessário em uma docência reflexiva e dialogicamente formativa, na relação educando e educador.

Nesse sentido, percebemos que os professores como intelectuais de formação pesquisadora, bem como atuação baseada nos princípios da pesquisa se fazem relevantes em uma modalidade de ensino como a Educação de Jovens e Adultos a qual se instaura para uma faceta da sociedade tão necessitada de esperança bem como de criticidade e emancipação. A possibilidade de fomentar a construção de um saber crítico pelo professor corrobora para não apenas uma leitura e reprodução do real, mas sim para uma transformação, em um movimento de potencializar a educação que, segundo Gallo (1999), produz também novas potencialidades.

Por fim, entendemos que a identidade docente, embora não seja passível de homogeneização, ainda que na Educação de Jovens e Adultos assim como nas outras modalidades, não se constrói apenas na sua atuação profissional, mas sim em um exercício constante e infinito de pesquisa, em um pensar a si mesmo e em um pensar o seu trabalho pedagógico. Um processo que se centraliza não em métodos, mas nos próprios sujeitos das ações educativas, desencadeado pela pesquisa como parte do processo formativo, o qual valoriza a reflexão – ação, bem como a prática docente construída.

Considerações Finais

A mediação pedagógica não se reduz à uma forma de abordagem metodológica ou tipo de atividade a ser dada para a realização dos alunos. Trata-se de uma postura perante o mundo, de uma práxis política. A problematização defendida por Freire, não é neutra, se difere de outras teorias com centralidade no aluno por considerar o desenvolvimento do pensamento crítico; parte da realidade e dos problemas sociais, da consciência da complexidade que envolve as relações na sociedade de classes, estabelecendo mediações com a cultura, com o campo investigativo e intervenções.

Construir uma educação e uma práxis educativa desde o início da formação do educador permeada pela pesquisa, pela investigação, pela valorização e humanização do outro se faz prerrogativa para uma emancipação dos principais envolvidos no processo, ou seja, os educandos. A Educação para jovens e adultos, situada no contexto dos postulados de Paulo Freire, alinhados às premissas de uma formação inicial a qual objetiva um professor mediador do processo educativo, possibilitam caminhos para uma educação cada vez mais humanizada e menos facetada, na qual educando e educador se constroem a todo instante.

À medida que consideramos a educação como processos de “humanização, libertação e emancipação humana isso se reverbera nas concepções de currículo e de práticas pedagógicas” (ARROYO, 2006).

Referências

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: Revista Alfabetização e Cidadania. Nº. 11, abril de 2001.

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal/ Secretaria Especial de Editoração e Publicações.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Diário Oficial da União. Brasília: nº 248, 23 de dezembro, 1996.

BRASIL. **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. **Lei 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da Educação e dar outras providências. Disponível em: http://https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2020/2014/2013/lei/112796.htm .Acesso em: 23 mai. 2022.

CAMBI, Franco. **A história da pedagogia**. São Paulo: Unesp.1999.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**. Princípio científico e educativo. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, p. 57-76. 1996.

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; PEREIRA, V. S. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GALLO, Sílvio. **Educação, ideologia e a construção do sujeito**. Perspectiva. Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 189-207, jul./dez. 1999. Disponível em:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10530/10076> Acesso em: 01 jul. 2022

GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses.** *Educar em revista*. Curitiba: Editora UFPR, 2013, v. 50, p.51-67.

GATTI, B. A. A; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

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

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com Pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e didática no Brasil – esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional.** In: PIMENTA, S. G. (org.) *Didática e formação de professores: percurso e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 77-129.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

PENITENTE, L. A. A. **Professores e pesquisa: da formação ao trabalho docente, uma tessitura possível.** *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 4, n. 7, p. 19-38, 21 jun. 2018.

STRELHOW, T. B. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil.** revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Formação de Educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Alinhavando Contextos e Tecendo Possibilidades.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 251-268. Outubro-Dezembro 2016.

VARGAS, Patrícia.; GOMES, Maria F. C. **Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos:** novas práticas sociais, novos sentidos. Educ. Pesqui., São Paulo, ahead of print, abr.2013.

VIEIRA, M.C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.