

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MARIANA DE GODOES FARIA CARDOSO

**DOCUMENTO CURRICULAR E ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS:
APROXIMAÇÕES COM OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE DERMEVAL
SAVIANI E PAULO FREIRE NA EJA EM GOIÂNIA**

Goiânia
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as):

MARIANA DE GODOES FARIA CARDOSO

Título do trabalho:

DOCUMENTO CURRICULAR E ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS: APROXIMAÇÕES COM OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE DERMEVAL SAVIANI E PAULO FREIRE NA EJA EM GOIÂNIA

**2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)
Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [] NÃO¹**

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Simone Alexandre Martins Corbiniano, Professor do Magistério Superior**, em 06/02/2023, às 21:25, conforme horário oficial de Brasília, com



Documento assinado eletronicamente por **Mariana De Godoes Faria Cardoso, Discente**, em 06/02/2023, às 23:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3509619** e o código CRC **4585B68C**.

Mariana de Godoes Faria Cardoso

**DOCUMENTO CURRICULAR E ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS:
APROXIMAÇÕES COM OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE DERMEVAL
SAVIANI E PAULO FREIRE NA EJA EM GOIÂNIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Simone Alexandre Martins Corbiniano.

Goiânia
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Cardoso , Mariana de Godoes Faria

Documento Curricular e Orientações Pedagógicas: Aproximações com
os Pressupostos Teóricos de Dermeval Saviani e Paulo Freire na EJA
em Goiânia. [manuscrito] / Mariana de Godoes Faria Cardoso . - 2022.
XLVIII, 48 f.

Orientador: Prof. Simone Alexandre Martins Corbiniano .
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia,
2022.

1. Educação de Jovens e Adultos.. 2. Transformação social.. 3.
Orientações pedagógicas.. I. Corbiniano , Simone Alexandre Martins ,
orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos seis dias do mês de setembro do ano de 2022 realizou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “**DOCUMENTO CURRICULAR E ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS: APROXIMAÇÕES COM OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE DERMEVAL SAVIANI E PAULO FREIRE NA EJA EM GOIÂNIA**” de autoria da estudante **MARIANA DE GODOES FARIA CARDOSO** do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela profa. orientadora Simone Alexandre Martins Corbiniano da Faculdade de Educação da UFG, com a participação da profa. convidada, **dra. Sandra Valéria Limonta Rosa** da Faculdade de Educação/UFG. Após a apresentação pública do trabalho por parte da estudante, a banca examinadora realizou a arguição/apreciação do TCC. Por fim, levando em consideração tanto o percurso formativo, quanto o trabalho final da estudante, a Banca Examinadora atribuiu a nota final 10,0 tendo sido o TCC da estudante considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Simone Alexandre Martins Corbiniano, Professor do Magistério Superior**, em 02/03/2023, às 18:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Valéria Limonta Rosa, Professor do Magistério Superior**, em 02/03/2023, às 19:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana De Godoes Faria Cardoso, Discente**, em 03/03/2023, às 08:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3566116** e o código CRC **8D0C224D**.

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade investigar sistematicamente os objetivos dos documentos legais *Documento Curricular para Goiânia (DC Goiânia - EAJA)*, *Alfabetização na EAJA: orientações pedagógicas para 1^o e 2^o série*, *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico* e *Política de Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia*. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica e os documentos são problematizados através dos pressupostos teóricos de Paulo Freire. Durante a realização da pesquisa, avaliou-se o caráter político dos documentos, suas propostas de formação integral, alfabetização conscientizadora e emancipatória, diante do projeto de educação proposto pela SME em Goiânia. Na análise da historicidade dos documentos, salientou-se as lutas e conquistas da EJA nessa cidade, as ações da SME em parceria com Universidade Federal de Goiás (UFG) para legitimar essa modalidade do ensino no cenário local desde 1960. Ademais, ressalta-se seu comprometimento com a formulação e reformulação das propostas político-pedagógicas, que foram o ponto de partida do processo constitutivo dos documentos legais vigentes e como são seus princípios que se vinculam em certos aspectos com a educação popular.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Transformação social. Orientações Pedagógicas.

ABSTRACT

The present work aims to systematically investigate the objectives of the legal documents Curricular Document for Goiânia (DC Goiânia - EAJA); Literacy at EAJA: pedagogical guidelines for 1st and 2nd grades; Work Guiding Conceptions Pedagogical and; Policy of Continuing Education of Professionals of the Municipal Secretariat Education and Sport of Goiânia. This is a documentary and bibliographic research and the documents are problematized through paulo freire's theoretical assumptions. During the the research, the political character of the documents, their proposals for integral education, awareness-raising and emancipatory literacy, in view of the project of education proposed by the EMS in Goiânia. In analyzing the historicity of documents, highlighted the struggles and achievements of the EJA in this city, the actions of SME in partnership with Federal University of Goiás (UFG) to legitimize this modality of teaching in the since 1960. Moreover, its commitment to the formulation and reformulation of the political-pedagogical proposals, which were the starting point of the the legal documents in force and how are their principles that are binding on the certain aspects with popular education.

Keywords: Youth and Adult Education. Social transformation. Guidelines Pedagogical.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO INTEGRAL PROPOSTA PELO DOCUMENTO CURRICULAR DA EAJA OBJETIVANDO SUA RELEVÂNCIA SOCIAL EM UMA POSSÍVEL INTERLOCUÇÃO COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	15
1.1 DO PERCURSO HISTÓRICO DA EAJA EM GOIÂNIA, DO DOCUMENTO CURRICULAR E AS CATEGORIAS NORTEADORAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO.	16
1.2 DAS AÇÕES AVALIATIVAS	22
CAPÍTULO 2 - DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS FREIREANOS IMPLÍCITOS E EXPLÍCITOS NAS ORIENTAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO DA EAJA EM GOIÂNIA . 25	
CAPÍTULO 3 - O EMBASAMENTO TEÓRICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA AOS PROFESSORES ATUANTES NA EJA PARA ATENDER AS DEMANDAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO PROPOSTO PELOS DOCUMENTOS ORIENTADORES	35
3.1 O PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM GOIÂNIA.....	35
3.2 OS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA E SEUS EIXOS NORTEADORES.	38
3.3 OS PROFESSORES FORMADORES, O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E PERENIDADE DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	39
3.4 DAS METAS A SEREM ALCANÇADAS.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	47

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade do ensino escolar na Educação Básica que se propõe a contemplar as especificidades dos educandos que por diversas circunstâncias não puderam concluir a escolarização na idade proposta. Mais do que a alfabetização, cabe à EJA se comprometer com os direitos desses alunos no que se refere a sua permanência na escola, visto que através de novas aprendizagens, é possibilitado a eles melhores condições de vida, trabalho e acesso à cultura. Assim, a Educação de Jovens e Adultos fundamenta-se em uma formação que não deve se restringir a sala de aula, compreendendo a incompletude dos sujeitos, tendo em vista a elevação de sua autoestima.

O público-alvo da Educação de Jovens e Adultos é formado por estudantes de diferentes idades, gêneros, culturas, crenças e valores já constituídos. Esses sujeitos possuem distintas experiências de vida, o que lhes atribui determinados saberes que transcendem o espaço escolar. No que se refere ao perfil socioeconômico desse alunado, muitos almejam a conclusão do ensino escolar para conseguirem melhores condições de vida e trabalho, "(...) vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social." (PAIVA, 1983, p. 19).

Atualmente é reconhecida a importância da Educação de Jovens e Adultos, pois contribui com o desenvolvimento da criticidade dos estudantes, expandindo suas consciências em relação, sobretudo, à cidadania; isso se dá através do letramento desses indivíduos, considerando seus conhecimentos prévios e possibilitando sua participação social. As concepções do professor Paulo Freire, foram e são fundamentais para a estruturação dessa modalidade de ensino; a pedagogia freiriana compreende os homens não como objetos, mas sim como sujeitos. Seu método de alfabetização é constituído pelo diálogo entre professores e alunos. Por meio das "palavras geradoras", os alunos refletem sobre sua realidade e a sociedade a qual pertencem.

Pensávamos numa alfabetização que fosse ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura. [...] Procurávamos uma metodologia que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse – como fazia notar acertadamente um sociólogo brasileiro – o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender (FREIRE, 1980, p. 41).

Diante disso, o que se propôs na elaboração dos dois primeiros capítulos deste trabalho é uma análise investigativa documental sobre qual o caminho trilhado da educação de jovens e

adultos em Goiânia desde 1960, quais os fundamentos didáticos pedagógicos, políticos adotados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) que buscam contemplar as especificidades e as trajetórias de vida desse público, promovendo a inclusão e a permanência escolar de seus estudantes. De acordo com os estudos de Avelar (2017), as propostas pedagógicas para a educação de jovens e adultos em Goiânia tinha como objetivo contemplar as especificidades de adolescentes que se encontram vulnerabilidades sociais, com isso, inicialmente em sua sigla recebera em sua nomenclatura a palavra *adolescentes* e assim nos nomes de seus documentos orientadores consta Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos-EAJA. Conseqüentemente, dedica-se no capítulo I a problematização acerca da formação integral dos educandos proposta pelo *Documento Curricular para Goiânia – EAJA (DC Goiânia-EAJA) (2020)*, o documento *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico (2020)* e em que medida é possível encontrar aproximações dessas propostas educativas com a Pedagogia Histórico-crítica de Dermeval Saviani.

O capítulo seguinte, dedica-se às reflexões em relação ao documento *Alfabetização na EAJA: orientações pedagógicas para 1º e 2º séries (2020)*, trazendo à luz os pressupostos teóricos alfabetizadores de Paulo Freire, no que diz respeito ao seu legado atemporal para as lutas e conquistas da EJA. Assim, fora abordado neste capítulo, algumas de suas memoráveis obras como a *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia* e outras. Além disso, salientou-se como a sua pedagogia propõe métodos alfabetizadores para a classe trabalhadora e como esses métodos diferenciam-se dos demais por defender uma alfabetização humanizada, crítica e emancipatória. Explica-se, ainda, um pouco sobre a forma que o autor fora alfabetizado na infância, bem como sobre a experiência que vivenciou na realização de sua docência em Angicos, vivência essa que marcou a história da educação no Brasil. Os grandes feitos de Freire ultrapassam os campos da alfabetização na Língua Portuguesa, o que fora pontuado também nessa etapa do trabalho.

Devido às reflexões feitas nos capítulos I e II, relacionadas aos documentos legais da EJA em Goiânia, o capítulo final do trabalho buscou verificar como a SME traz suportes para a formação contínua do trabalho docente através do documento *Política de Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia*, e como seus aportes teóricos são condizentes com os documentos problematizados anteriormente. Para as reflexões sobre da formação de professores da EJA, discute-se como o curso de Pedagogia oferecido pelas Instituições do Ensino Superior não preenche as lacunas do exercício

da docência para essa modalidade, atribuindo grande parte da graduação somente ao preparo de professores da educação infantil e fundamental.

Ainda, como contribuição para as investigações, foram citados autores como Miguel Arroyo (2006), Maria Margarida Machado (2012), José Carlos Libâneo (2001), Marta Khol de Oliveira (2005), Ildeu Moreira Coêlho (1985) e outros. As colocações, os questionamentos, as perspectivas trazidas por eles enriqueceram substancialmente os estudos de todos os tópicos que compõem o documento de formação continuada, quais as finalidades que possuem para o sucesso do trabalho docente propagado pelos documentos legais da EJA em Goiânia.

Quanto a isso, analisou-se qual o histórico da formação continuada dos professores promovida pela SME, como se deu o processo de escrita de sua política, como estão estruturados seus eixos norteadores, seus pressupostos epistemológicos, políticos, pedagógicos, que perfil de profissional da educação buscam construir e a importância da função exercida pelo professor que orienta esse processo de aperfeiçoamento contínuo dos demais. Buscou-se esclarecer ainda, sobre as metas a serem alcançadas por esta política até o ano de 2025, quem são os sujeitos que avaliam sua qualidade e o seu caráter diante do projeto de educação na EJA proposto pela SME.

CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO INTEGRAL PROPOSTA PELO DOCUMENTO CURRICULAR DA EAJA OBJETIVANDO SUA RELEVÂNCIA SOCIAL EM UMA POSSÍVEL INTERLOCUÇÃO COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.

A história da Educação no Brasil é marcada por um processo de aculturação dos jesuítas aos povos originários do país enquanto a alfabetização era das benesses dos colonos segundo Aranha (1996). De acordo com Moura (2003), embora os jesuítas tenham sido expulsos em 1759, as reformas pombalinas não possibilitaram o acesso à educação da classe menos favorecida, uma vez que, essa demanda não fora contemplada pelo império. Após esse período colonial, no século XIX, especialmente a partir de 1930, o governo, com o intuito de atender as demandas do capitalismo, lançou campanhas de alfabetização para adultos, pois acreditava-se que o adulto analfabeto era responsável pelo retrocesso econômico do país.

A educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. (RIBEIRO, 2001. p. 19).

A partir da década de 1960, determinadas campanhas educativas ganharam destaque como o Movimento de Educação de Base e o Plano Nacional de Alfabetização. Tais campanhas traziam implícitas em suas vertentes promover oportunidades àqueles cujo direito à escolaridade não lhes fosse garantido, estimulando-os ao desejo de estudar

A educação de base fazia parte do ideário da UNESCO, em seus programas de educação para os povos subdesenvolvidos e havia sido introduzida no Brasil a partir de 1947 pela CNAE e pela CNER, criada pelo ministro da Educação e da Saúde em 1952, ambas com atuação significativa até meados dos anos de 1950. (FÁVERO, 2006, p. 3).

Em contestação a essas iniciativas, em 1967 o governo lançou o programa Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Para Vanilda Paiva (1981), o Mobral foi imposto de forma autoritária sob a ideologia do regime militar. Ainda segundo a autora, o Mobral tornou-se caracterizado pelo seu fracasso, uma vez que, os estudantes não foram alfabetizados como propunha o programa e não havia material didático apropriado. De modo que, em 1985 o Mobral foi extinto dando lugar a Fundação Educar. Já nos anos seguintes, a constituição federal de 1988 atribui ao Estado a responsabilidade em assegurar o direito à educação daqueles que não puderam concluir a escolarização na idade regular e os artigos 37 e 38 da Lei de Diretrizes e Bases LDB 9394/96 aprovada em dezembro de 1996 dispõe:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. (BRASIL, 1996).

Pela abordagem da lei citada acima, são elas imprescindíveis para a defesa e a legitimação da educação de jovens e adultos que pelo seu histórico desde a chegada dos jesuítas no Brasil, da intencionalidade por detrás das campanhas de alfabetização em 1930, do lançamento do Mobra é possível conhecer as fragilidades presentes no processo de origem dessa modalidade do ensino. Uma vez que, sua importância não fora reconhecida e sendo colocada a um patamar inferior comparado às demais modalidades no cenário nacional.

1.1 DO PERCURSO HISTÓRICO DA EAJA EM GOIÂNIA, DO DOCUMENTO CURRICULAR E AS CATEGORIAS NORTEADORAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO.

Tendo como premissa essa linha do tempo da educação de jovens e adultos no Brasil, especificamente Goiânia, segundo o histórico da EAJA disponibilizado pelo documento “Alfabetização na EAJA” desde 1960, – embora nesse período não tenha sido criada uma proposta política-pedagógica para essa modalidade do ensino – havia duas escolas municipais que atendiam esses estudantes. Diante dos debates e movimentos defensores da educação popular que ocorreram no cenário nacional durante esse período, a parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Universidade Federal de Goiás (UFG) estruturou o Projeto Alfabetização e Cidadania em 1992 para a população excluída da escola (GOIÂNIA, 2021).

Sob influência desses movimentos, Avelar (2017) pontua em suas investigações que um dos preceitos do projeto Projeto de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos (AJA) implementado em Goiânia em 1993 era resgatar a autoconfiança dos educandos em suas potencialidades, “em razão dos conhecimentos já acumulados pela clientela, objetivando criar nos alunos confiança em sua própria capacidade que já foi destruída pelo ritual pedagógico a que foi submetido” (GOIÂNIA, 1993, p. 7). No tocante à gênese da Educação no Brasil, destaca-se que é marcada pela exclusão, acarretando no fracasso escolar. Este último, por sua vez, faz com que o estudante desacredite da própria capacidade de aprendizagem e tenha uma percepção depreciativa de si mesmo,

característica denominada por Paulo Freire (1987) como autodesvalia. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire explicita que a autodesvalia é a visão dos opressores introjetada nos oprimidos, os convencendo de que são inferiores e nada sabem.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”^{2 1}. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. (FREIRE, 1987, p. 28).

Pelas ações educativas coesas do Projeto AJA, a SME criou o Projeto Aja-Expansão em 2001, comprometido com a alfabetização em Goiânia nos bairros afastados, cuja população não frequentava a escola. Isto decorria por conta da distância entre as instituições de ensino e as residências dos estudantes. Desse modo, as ações definiram-se como um projeto educativo para além do âmbito escolar, que buscava mobilizar os sujeitos para a alfabetização nos espaços onde se encontravam, vinculando-se ao legado de Paulo Freire.

A perspectiva do Projeto é da luta pelo direito à educação como parte de uma luta maior, a luta pela universalização do conjunto dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos – homens e mulheres, independente da idade, cor, raça –, capaz de assegurar um Brasil alfabetizado, mas também capaz de assegurar justiça, equidade, substantividade democrática para todos seus cidadãos e cidadãs. (CUNHA, RODRIGUES, MACHADO, 2007, p. 27).

Em um mesmo sentido, a construção da primeira Proposta Política-Pedagógica (PPP) encaminhada pela SME ao Conselho Municipal de Educação, se deu em 2004 e foi aprovada no ano seguinte; passou por um processo de escuta e avaliação, culminando em sua reescrita e implementação para os anos de 2010 a 2013 (GOIÂNIA, 2020). Fundamentada na pedagogia freireana, suas orientações pautaram-se na educação popular: "Conforme aponta Freire (1979), a educação se afirma como espaço de construção do conhecimento e de cultura, em que os homens são sujeitos desse processo." (GOIÂNIA, 2010, p. 2). Assim, os princípios e eixos norteadores da proposta político-pedagógica da educação de adolescentes, jovens e adultos da SME de 2010 são: Identidade, cidadania, trabalho e cultura.

O segundo momento de sua reescrita, a proposta político-pedagógica de 2016, fora também pautada na educação popular e possui os mesmos eixos norteadores presentes na reescrita de 2010. É possível notar que em ambos os documentos buscou-se favorecer a escolarização dos estudantes da EAJA, nas tentativas de romper com as barreiras sociais que os impediram de usufruírem desse direito. Intencionando-se para a efetivação da educação transformadora na EAJA.

A PPP da EAJA (GOIÂNIA, 2016) foi escrita a partir da necessidade de dar voz a homens e mulheres, adolescentes, adultos e idosos que uma vez tiveram negado o direito à educação, os colocando à margem social, fora das escolas, sem direitos e sem acesso ao mundo escolarizado. (SILVA e SOUZA, 2019, p. 269).

Tendo em vista esse resgate histórico sobre quais princípios e valores constituíram a proposta político-pedagógica da EAJA, colocada à serviço da inclusão escolar para os indivíduos que foram excluídos da escolarização, identifica-se que após o ano de 2016, a Rede Municipal de Educação prontificou-se na elaboração do Documento Curricular para essa modalidade, o DC Goiânia-EAJA.

A escrita deste documento fora finalizada em 2019 e implementada de forma gradativa no ano de 2020. Sua organização curricular parte das problematizações sobre quais conteúdos a serem ensinados, quais as suas significâncias nos processos de aprendizagens dos educandos e quais as intencionalidades desses conteúdos (GOIÂNIA, 2020). Esses questionamentos são propulsores de metodologias pedagógicas condizentes com o perfil dos estudantes da EAJA materializando-se na função reparadora atribuída à educação de jovens e adultos. "Isso significa que a ação pedagógica deve ser concebida em uma dimensão global e não linear, onde os conceitos abordados em sala de aula estão intimamente ligados a temas cotidianos como política, mundo do trabalho, cultura, dentre outros." (GOIÂNIA, 2020, p. 3).

Em concordância com essa perspectiva, o documento curricular da EAJA (DC Goiânia-EAJA) possui quadros de componentes curriculares com unidades temáticas, objetos de conhecimento/conteúdos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse último aspecto, se distancia do desenvolvimento de habilidades proposto pela BNCC, isso porque são coerentes com as necessidades de seus educandos, partindo da compreensão de que possuem valores e princípios já constituídos (GOIÂNIA, 2020). Para possibilitar a progressão gradual de cada estudante, os componentes foram sistematizados face a uma formação integral prezando pela sensibilidade, pelo pensamento crítico e criativo nos processos de aprendizagem, não direcionando-se unicamente a simples qualificação para o mercado de trabalho. Dessa forma, refuta a velha ideia de que os adultos retornam à escola apenas para conseguirem melhores empregos.

Na sociedade capitalista, a educação é tida como instrumento de manutenção da economia, e, atendendo à interesses privados, serve ao desenvolvimento de *competências* dos alunos. Tais competências são necessárias para o exercício de funções no mercado de trabalho, reforçando a exclusão daqueles que não se adequam a esse mecanismo. Contrariamente, a Pedagogia Histórico-Crítica, postulada por Saviani (1999), tem em seu seio a luta de classes, e

posiciona-se a favor das camadas populares, confrontado a Pedagogia Tecnicista. Nas palavras do autor:

Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 1999, p. 42).

Complementando a concepção de formação integral referida no DC Goiânia-EAJA, em conjectura com a pedagogia histórico-crítica, o documento *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico* (2020) salienta que os conceitos sociedade, cultura, sujeito, educação, aprendizagem, desenvolvimento e avaliação, subsidiam o processo educativo. Em relação ao primeiro conceito, “sociedade”, apresentado pelas orientações, destaca-se que perpetua a igualdade entre os homens, o respeito, a diversidade e a equidade: "Para tanto, faz-se necessário assegurar meios para o exercício da democracia, visando o bem-estar, a qualidade de vida e a justiça social." (GOIÂNIA, 2020, p. 8). Na validação dessa concepção, em *Escola e Democracia* Saviani (1999) propaga a pedagogia revolucionária como possibilidade para a justiça social, "isto porque a plenitude da educação como, no limite, a plenitude humana, está condicionada à superação dos antagonismos sociais" (SAVIANI, 1999, p. 96). Diante disso, torna-se perceptível que, por vezes, os estudantes da EAJA tiveram suas existências afetadas negativamente pela interrupção na escolaridade. Entretanto, o processo educativo pautado na justiça social, confere a esses sujeitos, o direito à aprendizagem; este último, é o bem que todos os cidadãos devem ter a oportunidade de usufruir.

Dos direitos sociais a serem usufruídos, o acesso à cultura, para Vigotski (2007), impulsiona os novos comportamentos e as interpretações de mundo dos sujeitos, aproximando-se das interferências educativas a qual propôs o autor citado acima. Assim, “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens." (SAVIANI, 2005, p. 13). Por manifestar-se nas atividades unicamente realizadas pelos homens, durante a trajetória da humanidade, a cultura, no processo educativo, enriquece o acesso aos conhecimentos historicamente constituídos.

Além de frisar os conceitos *sociedade* e *cultura*, considera-se as relações que os sujeitos possuem com o mundo e com outros sujeitos. Baseando-se na *Teoria Histórica-cultural* de Vigotski (2007), elucidam-se os elementos intrapsíquicos e intrapsíquicos que fazem parte do desenvolvimento do homem nas interações com outros homens, mediada pela linguagem,

transformando o meio e por ele sendo transformado. Atrilando-se à essa concepção da psicologia, a *Pedagogia Histórico-crítica* baseia-se na temporalidade dos sujeitos, as interferências do contexto social sobre suas existências e consequentemente como o desenvolvimento cognitivo se dá em relação a esses fatores. Inserindo nessa análise o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes da EAJA, "(...) não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia." (ARROYO, 2006, p. 22). Além disso, nas turmas multisseriadas, encontram-se estudantes que possuem crenças e valores já constituídos, com diferentes idades, resultando em um possível conflito geracional.

Esse encontro de gerações, ocorre no espaço escolar, onde realiza-se o processo educativo, esse que é mencionado pelas Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico como um ato que se diferencia da neutralidade, e que traz consigo uma intencionalidade, considerando as dimensões social, afetiva e cultural dos sujeitos. Por relacionar-se com as práticas sociais, o documento explicita que a educação está presente na igreja, família e outros espaços coletivos, sem minimizar que é no espaço escolar onde a educação se materializa sistematicamente. No êxito dessa materialização, a estruturação dos conteúdos científicos alinha-se nos pensamentos e ações dos sujeitos, reafirmando que o ato educativo é uma atividade puramente humana. Ou seja, "Sabe-se que educação é um fenômeno próprio dos seres humanos". (SAVIANI, 2015, p. 286).

No tocante à aprendizagem na escolarização, ressalta-se que é compreendida pelas Concepções Pedagógicas como impulsionadora, através dos signos culturais (GOIÂNIA, 2020). Essas concepções apontam que é necessário que a didática se estabeleça de forma coesa às aprendizagens já conquistadas pelos educandos, para possibilitar as aprendizagens futuras. E, através da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que o professor poderá identificar qual o nível de autonomia do educando para solucionar *situações-problemas*, e em quais ele necessita das interferências pedagógicas para isso (VIGOTSKI, 2007).

Dialogando com essa perspectiva para as especificidades dos alunos da EAJA, é relevante considerar a estruturação da didática da Pedagogia Histórico-crítica, elaborada por Gasparin (2007), a qual fora muito bem avaliada pelo precursor Dermeval Saviani. Essa estruturação se divide em 5 etapas/dimensões: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

A primeira etapa, trata-se do momento em que o professor apresenta aos alunos os conteúdos que serão estudados, com o intuito de detectar se esses conteúdos são familiares no

cotidiano dos educandos, ao expressarem “a sua visão da totalidade em relação a esse objeto de estudo, expressando o senso comum, o perceptível, em que tudo é natural, pois 'as coisas são assim mesmo'. É a explicitação da totalidade empírica, do todo caótico”. (GASPARIN, 2007, p. 25). É nesse momento, que o professor através dos debates, incita os educandos a irem além do saber imediatista sensorial.

A segunda parte desse processo, consiste na problematização dos conteúdos e de suas práticas sociais. É necessário que o professor apresente novas perspectivas para os conceitos estudados, ampliando a compreensão que se tem destes, ao problematizá-los. Assim, "O conteúdo é entendido como uma construção histórica, não natural, portanto, uma construção social historicizada para responder às necessidades humanas" (GASPARIN, 2007, p. 49). As Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico explanam a distinção entre os *conceitos espontâneos* e os *conceitos científicos*. O primeiro, diz respeito aos conhecimentos que emergem das vivências com o mundo. O oposto disso, o segundo, são aqueles saberes que exigem dos sujeitos a reflexão, o ir além dos conhecimentos empíricos.

Realizada as problematizações com base nas dimensões trazidas pelo professor, dimensões essas que podem ser históricas, sociais, culturais ou de demais ordens intelectuais, é o momento pelo qual efetiva-se as aprendizagens dos conhecimentos sistematizados para os alunos. Essa etapa define-se pelo sucesso dos objetivos de ensino alcançados, nas palavras de Gasparin (2007), é nesse estágio que os educandos se apropriam dos conteúdos científicos. A partir dessa apropriação, os alunos realizam conexões entre os conteúdos científicos com as práticas sociais, este momento refere-se à instrumentalização. Complementando isso, a catarse é uma das estratégias adotada por professores para compreender se os conteúdos científicos foram de fato apropriados pelos alunos:

É a avaliação da aprendizagem do conteúdo, não como demonstração de que aprendeu um novo tema apenas para a realização de uma prova, de um teste, mas como expressão prática de que se apropriou de um conhecimento que se tornou um novo instrumento de compreensão da realidade e de transformação social. (GASPARIN, 2007, p. 138).

Por fim, a última etapa desse processo se constitui na prática social final, em que o aluno repensa a prática do conteúdo científico, reelaborando suas ações e a partir da construção de um saber sistematizado, que não possui raízes unicamente empíricas. Assim, o sujeito manifesta esse novo saber, na mudança de ações, por meio da resignificação dos conteúdos científicos e sua relação com a realidade vivida (GASPARIN, 2007). Concluída essa etapa na didática da

Pedagogia Histórico-crítica, às metodologias empregadas por ela evocam um ensino que se dá paulatinamente respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

1.2 DAS AÇÕES AVALIATIVAS

Ao final do documento *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico*, percebe-se que a avaliação é definida como um instrumento para acompanhar as aprendizagens dos alunos, e que se dá gradativamente. Concomitantemente, avaliar os alunos não consiste em classificá-los pelos resultados obtidos, o que poderia provocar a competição e reduzir os conhecimentos construídos por eles. A avaliação deve embasar-se na totalidade dos sujeitos, nas formas subjetivas que cada um deles desenvolvem suas intelectualidades. Por esta concepção de avaliação, e de maneira a garantir todos os direitos dos alunos, as ações avaliativas ocorrem na avaliação de aprendizagem, avaliação institucional e na avaliação de educação básica.

Ao respeitar as individualidades humanas, propõe-se uma avaliação que possibilite aos educandos identificarem seus próprios avanços, bem como o que pode ser melhorado nas aprendizagens. Além disso, é de extrema importância proporcionar aos educadores a possibilidade de reformularem sua didática, quando necessário, à luz do processo formativo dos educandos. Por constituir-se como um procedimento contínuo, que se dá de forma diagnóstica, processual e cumulativa, a avaliação deve ser coerente com os conteúdos curriculares que foram estudados durante as aulas. De acordo com Luckesi (2005),

O professor deve tomar alguns cuidados com os instrumentos de avaliação, pois irão possibilitar um diagnóstico da aprendizagem do aluno. Deve-se articular o instrumento com os conteúdos planejados que irão ser avaliados. Devem ser compatíveis os níveis de dificuldades daquilo que está sendo avaliado com o que foi ensinado e aprendido. (LUCKESI, 2005, p. 178).

Articulada à essas ações avaliativas, a avaliação institucional busca analisar os contextos das instituições escolares, o que implica conhecer as condições sociais desses ambientes, a qualificação da gestão pedagógica e administrativas. "É uma função primordial do sistema de organização e gestão dos sistemas escolares e das escolas" (LIBÂNEO, 2001, p. 2001). De caráter político e pedagógico, espera-se que a avaliação institucional seja constitutiva para as avaliações de necessárias melhorias sobre o trabalho que é realizado na escola, envolvendo toda sua comunidade. Influindo na qualidade do ensino, essa avaliação traz em seus princípios o posicionamento dos profissionais da educação e dos educandos, fortalecendo uma gestão democrática. Desse modo, entende-se que

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais. (LIBÂNEO, 2001, p. 3).

Esse recurso tem em seus princípios, os anseios dos profissionais da educação e alunos, visando a promoção dos processos educativos. Dessa forma, seria possível romper com o autoritarismo nas gestões das instituições, contribuindo com a gestão democrática, em que todos têm direito a se posicionarem no contexto social das escolas.

A última das ações avaliativas é a avaliação da Rede de Educação Básica. O documento *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico* ressalta que se trata de uma avaliação externa às instituições e o Estado ou Município são responsáveis por ela. Ademais, o documento aponta que esse mecanismo de avaliação deve se aproximar da avaliação institucional e da aprendizagem, nesse contexto, enfatiza a função exercida pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb):

O Saeb tem como objetivos: (I) monitorar a qualidade, a equidade e a efetividade do sistema de educação básica; (II) oferecer, às administrações públicas de educação, informações que lhes permitam avaliar seus projetos educacionais e formular programas de melhoria da qualidade de ensino; e (III) proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade informes sobre os resultados dos processos de ensino e dos fatores contextuais a eles associados. (LOCATELLI, 2002, p. 9).

Embora o Saeb possua estratégias mecânicas para a obtenção de dados qualitativos do desempenho do ensino, é através da análise desses dados que a SME, conjuntamente às instituições educacionais, mobiliza mudanças, quando necessárias, para o ensino e dispõe de outras formas para verificar o bom funcionamento da escola como um todo. Além disso, destaca-se que "São necessários outros mecanismos e ações que contribuam para a melhoria da instituição em vários aspectos, sejam organizacionais, infraestruturais, materiais ou pedagógicos." (GOIÂNIA, 2021, p. 24).

Em relação à essa última ação avaliativa, em conjunto com as demais, o Documento dispõe que esses procedimentos avaliativos são fundamentais para analisar os processos formativos dos educandos e colaboram para que os professores avaliem a realização de seus trabalhos. Isso porque, considera-se que são docentes integrantes da Rede Municipal de Educação e da SME, essa última, definida pelas *Concepções Orientadoras* como uma organização educacional que objetiva, através do ensino, colaborar com a construção de uma sociedade justa e livre.

Ao buscar a construção dessa sociedade, elenca-se as categorias sujeito, cultura, educação, aprendizagem, desenvolvimento, avaliação e o conceito do que vem a ser a sociedade. Na intersecção dessas categorias, o documento defende que os processos dos estudantes se dão pela compreensão de que são sujeitos situados em um tempo histórico, relacionam-se com outros sujeitos e com a realidade concreta. Tratam-se de concepções orientadoras gerais para as modalidades do ensino em Goiânia, ao incluir a EAJA compreende-se as condições concretas de sua efetividade na perspectiva de educação proposta em suas orientações.

Diante disso, viabilizou-se a reflexão sobre as possíveis aproximações entre a Pedagogia Histórico-crítica com essas orientações, pois, em ambas, a perspectiva de educação direciona-se às mudanças significativas nas realidades vividas dos estudantes, assim, "É imprescindível assegurar aos sujeitos uma formação integral, possibilitando o exercício de sua cidadania e autonomia, o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, tornando-se ativamente participativos na sociedade." (GOIÂNIA, 2020, p. 9). São concepções educativas que empoderam os estudantes frente às amarras sociais invisíveis e visíveis da hegemonia existente na sociedade.

CAPÍTULO 2 - DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS FREIREANOS IMPLÍCITOS E EXPLÍCITOS NAS ORIENTAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO DA EAJA EM GOIÂNIA.

Compreendendo as determinações sobre o ensino presentes no Documento Curricular DC Goiânia-EAJA sobre as especificidades desta modalidade de ensino, o documento *Alfabetização na EAJA: orientações pedagógicas para as 1^o e 2^o séries* (2020) parte das necessidades em nortear o trabalho dos professores alfabetizadores durante as séries iniciais da EAJA em 2022. Elaborado de forma remota, via plataformas digitais, devido aos protocolos sanitários do combate à pandemia da Covid-19 em 2020, fruto da parceria entre a SME, a Diretoria Pedagógica (DIRPED) e a Gerência de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (GEREJA), o documento pauta-se na Constituição Federal de 1988, na meta 9 do Plano Nacional de Educação, na LDB em seu artigo 37, no DC Goiânia-EAJA com seus Objetos de Conhecimento/Conteúdos, Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Ressaltando que, o DC Goiânia-EAJA propõe que a alfabetização ocorra nas séries iniciais do ensino fundamental para essa modalidade de ensino.

Para tanto, o documento orientador está subdividido nos seguintes tópicos: reflexões sobre a ação educativa dos professores alfabetizadores da EAJA; diagnóstico - conhecimento prévio do educando sobre o sistema de escrita alfabética; pensamento matemático; algumas reflexões sobre a apropriação do sistema de escrita Alfabética-SEA; algumas reflexões sobre a construção das ideias fundamentais da Matemática; integração curricular no contexto da alfabetização; organização da ação pedagógica; utilização de tecnologias digitais na EAJA; trabalho coletivo e colaborativo; ampliando conhecimentos. Ao final, todos os tópicos citados são novamente problematizados em síntese.

Em relação a isso, vale considerar que o documento *Alfabetização na EAJA: orientações pedagógicas para 1^o e 2^o séries* não objetiva ser um roteiro descritivo de como deverá ser o trabalho docente, e sim ampliar suas possibilidades. Sua proposta de alfabetização está para além das normas linguísticas, configurando-se como ato político. Portanto, o que se propõe a analisar neste capítulo, são as influências da pedagogia freireana sobre a significância da alfabetização nessas orientações.

O DC Goiânia-EAJA compreende o processo de alfabetização de adolescentes, jovens e adultos numa perspectiva discursiva. Com isso, a organização do trabalho pedagógico deve considerar as especificidades dos sujeitos, bem como suas trajetórias, seus saberes já construídos, seus interesses e seus contextos socioculturais. Como a “leitura de mundo” possui relação intrínseca com a “leitura da palavra”, a

alfabetização nas séries iniciais da EAJA deve partir da realidade vivida, buscando problematizá-la, compreendê-la e ressignificá-la. (GOIÂNIA, 2020, p.12).

No tópico *organização da ação pedagógica dos professores alfabetizadores da EAJA*, preza-se que o trabalho pedagógico parta das reflexões sobre o planejamento, os recursos a serem utilizados nas aulas dentre outras interferências, considerando que os estudantes possuem diferentes idades, contextos sociais e estágios do aprender. Diante dessa realidade, em contraposição a um saber fragmentado, é necessário que a docência esteja embasada na interdisciplinaridade, buscando selecionar os objetos de conhecimento e conteúdo dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Educação Física, História, Geografia e Ciências da Natureza. Ademais, preconiza-se que nenhuma dessas áreas tenha a sua importância secundarizada; todas devem estar contextualizadas com a alfabetização, contribuindo para o pleno desenvolvimento dos educandos. Nesse sentido, ao considerar a existência das turmas multisseriadas, concebendo a heterogeneidade sociocultural dos educandos, o educador Paulo Freire aponta que "(...) não há nada talvez que desgaste mais um professor que se diz progressista do que sua prática racista, por exemplo."(FREIRE, 1996, p.42).

No que se refere à materialização do currículo para a alfabetização na EAJA, mediante à efetivação das propostas do DC Goiânia-EJA, é de suma importância que o planejamento se constitua da seleção dos objetivos de aprendizagens, recursos utilizados em aula. Assim, o processo constitutivo do currículo fundamenta-se em ações intencionais cuja finalidade é atender as especificidades de cada turma, priorizando o progresso do estudante em suas séries e para além dela de acordo com o processo gradativo de seu desenvolvimento. As estratégias metodológicas propostas, traçam caminhos reais para a inclusão e integração de todos os estudantes durante o percurso da alfabetização. Dada a heterogeneidade sociocultural existente nas turmas da EAJA, é necessário que os professores se atentem sobre essa característica ao elaborar as atividades, tendo como ponto de partida a exploração da leitura e escrita, propondo momentos de trabalho com diversos gêneros textuais.

Diante disso, o documento orientador propõe uma variedade de possibilidades para a realização da alfabetização, como por exemplo: rodas de conversas estruturadas e planejadas, uso de alfabeto móvel e registro das observações de atividades realizadas. Além da seleção de materiais pedagógicos como livros literários, textos-poemas, cordel para alfabetização em Língua portuguesa e balança, gráficos, tabelas para alfabetização em Matemática, entre outros. Assim, "Selecionar e organizar o material para nossas aulas exige pesquisa, disposição,

criatividade e coerência com as necessidades de aprendizagem expressas em nosso planejamento." (GOIÂNIA, 2020, p.8).

A alfabetização aqui proposta, busca através de suas metodologias que o alfabetizando se torne coautor de sua alfabetização. Para tanto, os relatos do seu cotidiano são levados em conta, para que as ensinagens ocorram. Isso porque, os adultos constroem seus conhecimentos de forma distinta das crianças, e os saberes construídos ao longo de suas vidas não podem ser descartados. Dentre as estratégias metodológicas, destaca-se o uso dos temas geradores, método desenvolvido por Paulo Freire, cujo objetivo era promover o diálogo com os alfabetizandos. Durante o discurso, os temas pontuados são aqueles relacionados com as experiências vividas pelos estudantes; assim, há uma maior integração, significação e criticidade no processo de alfabetização. Além de contribuir com a autonomia dos alunos no domínio da leitura e a escrita, o método possibilita a tomada de consciência do sujeito sobre a realidade que o cerca. Nos diálogos problematizadores, educador e educando buscam esmiuçar os temas estudados, suscitando questionamentos, em vista da construção de conhecimentos que transcendem o senso comum e a reinterpretação referentes a eles. Segundo Freire (1987),

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. (FREIRE, 1987, p.57).

Partindo do pressuposto de que as vivências dos alunos devam ser consideradas, o tópico diagnóstico-conhecimento prévio dos educandos sobre a apropriação da leitura e escrita e do pensamento matemático, salienta a importância de o professor identificar os diferentes níveis de desenvolvimentos e suas necessidades. Isso porque, embora os sujeitos estudantes da EAJA não tenham concluído a escolarização em idade regular, são sujeitos que aplicam nos seus cotidianos saberes necessários às suas vidas.

Com a utilização de diversos recursos, torna-se viável vincular a realidade dos educandos com os saberes sistematizados da escola. Por meio da proposta de situações-desafios é possível ao educador reconhecer e registrar quais são os conhecimentos e dificuldades apresentados pelos alunos, para então resolvê-los com o uso de jogo de palavras, sites da internet, portfólio e utilização de material pedagógico concreto, tornando os momentos de diagnóstico dinâmicos e não maçantes.

Dessa forma, a diagnose possui centralidade no planejamento. Ou seja, "Além de contribuir para o conhecimento inicial dos educandos, suas dificuldades e aptidões, o diagnóstico deve ser utilizado em todas as etapas do processo educacional." (GOIÂNIA, 2020,

p.9). Ao passo que, os conhecimentos prévios dos estudantes no decorrer do processo de aprendizagem associam-se aos conhecimentos construídos no espaço escolar, fundamentar o planejamento no diagnóstico, permite aos estudantes explorarem quais conhecimentos possuem sobre a Língua Portuguesa, matemática, bem como nas demais disciplinas, durante as rodas de conversas e outras atividades. Ao compreender que o diagnóstico é de suma importância para uma avaliação processual dos estudantes desde o início do ano letivo e ainda para aqueles estudantes que se matriculam depois, o documento orienta que o professor tenha com ele um diálogo individual para o seu desenvolvimento e integração na escolarização.

Em algumas reflexões sobre a apropriação da escrita alfabética e ortográfica na alfabetização, reconhecendo que o analfabetismo coíbe os sujeitos ao acesso à cultura e a exercerem sua cidadania plenamente, de acordo com o documento aqui problematizado, é necessário que a alfabetização esteja inserida em uma perspectiva discursiva:

A alfabetização como processo discursivo concebe a linguagem como prática social, pela qual os sujeitos se relacionam entre si por meio do discurso e da sistematização do saber, levando em consideração a identidade individual e coletiva dos sujeitos, a inclusão social no mundo do trabalho e da cultura, o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, bem como a atuação crítica e transformadora na sociedade. (GOIÂNIA, 2020, p. 1).

A leitura, com esse viés, ganha novos significados, "como a "leitura de mundo" possui relação intrínseca com a "leitura da palavra", a alfabetização nas séries iniciais da EAJA deve partir da realidade vivida, buscando problematizá-la, compreendê-la e ressignificá-la". (GOIÂNIA, 2020, p. 12). As palavras estão presentes em toda parte das esferas sociais, se conectam, corporificando os textos, e estão carregadas de diferentes sentidos, de acordo a perspectiva de cada escritor e leitor. Conceber os educandos como protagonistas ativos de sua alfabetização, é levar em conta quais são suas interpretações do texto lido. Portanto, os indivíduos, antes mesmo da escolarização, fazem leituras do mundo a qual pertencem, pois, suas vivências empíricas não passam despercebidas. Nas palavras de Freire (1989):

Isto porque a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Adernais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. Paulo Freire reafirma a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou "astutas", negando de vez a pretensa neutralidade da educação. (FREIRE, 1989, p. 7).

Isso posto, entende-se que trabalhar com textos relacionados ao contexto social dos estudantes, lhes oportunizam o desenvolvimento gradativo na alfabetização, bem como a

transformação da realidade que os cerca. É no espaço escolar que os sujeitos constroem uma visão crítica sobre o que é lido, escrito e reescrito, considerando o contexto em que estão inseridos, através dos conhecimentos linguísticos sistematizados. A perspectiva discursiva se materializa ao conceber a linguagem como prática social, a partir do discurso, em sua relação intrínseca com o texto; perpassa a leitura/escrita, produção de textos e demais práticas languageiras à medida que o professor reflete e intenciona sua práxis alfabetizadora, priorizando a participação ativa dos alfabetizandos durante toda a escolarização.

Partindo desse viés, o universo do estudante e o da escola se entrecruzam, portanto, a mera decodificação da palavra não oportuniza o letramento, algo que foi muito defendido por Paulo Freire: "Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado." (FREIRE, 1996, p. 14). É necessário que através do domínio da leitura e escrita, os estudantes tornem-se cognoscentes, e que os objetivos de conhecimento/conteúdos e propostas estejam embasados nesse princípio. Desse modo, em sua obra intitulada *A importância do ato de ler (1989)*, Freire, na elucidação do seu conceito "palavramundo", opõe-se aos métodos educativos cuja finalidade é a leitura mecânica da palavra, desvinculada da realidade vivida.

Tendo em vista que a perspectiva discursiva alfabetizadora proposta pelo documento não se limita às técnicas de alfabetização restringidas ao código escrito, as proposições não descartam a importância do trabalho com fonemas/letras, sílabas, oralidade e análise linguística e semiótica. Ao inserir os conceitos leitura de mundo e leitura da palavra de Paulo Freire em suas orientações sobre alfabetização, o documento objetiva trabalhar o letramento e as especificidades da linguagem simultaneamente. Pois, a simples decodificação e codificação da palavra não possibilita aos estudantes a apropriação da palavra de forma contextualizada, pelo contrário, essa prática pode resultar no analfabetismo funcional.

No que se refere às ensinagens da disciplina de Matemática especificamente, em algumas reflexões sobre a construção das ideias fundamentais desse componente curricular, o documento intenciona romper com a famigerada concepção de que essa é uma disciplina muito complexa para ser compreendida. Isso porque, os estudos apontam que as dificuldades não superadas na aprendizagem desta ciência, desmotivam os estudantes, provocando a evasão escolar (GOIÂNIA, 2020). A partir do diagnóstico da turma, o professor poderá conhecer as dificuldades e aptidões de seus alunos. Assim, as propostas de atividades para trabalhar os conteúdos matemáticos como aproximação, equivalência, proporcionalidade, variação, ordem,

aleatoriedade, medida, interdependência e representação, devem estar pautadas na aplicabilidade sociocultural da classe.

Percebe-se aqui, que os conceitos trabalhados em atividades não se distanciam do domínio matemático que cada aluno possui, impulsioná-los a solucionar situações-problemas é permitir que os mesmos as executem de forma consciente no dia a dia. Afinal, "Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?" (FREIRE, 1996, p. 15). Apesar de Paulo Freire ter dedicado a maior parte de seu trabalho honrosamente à alfabetização de jovens e adultos, refutando a educação bancária, seus pressupostos teóricos se desdobram nos diversos campos do conhecimento, como por exemplo, a matemática.

Frente a isso, conforme as orientações aqui analisadas, preconiza-se que uma das formas para contribuir com a permanência escolar é prestigiar os conhecimentos que os estudantes trazem consigo, tornando o ensino da matemática mais humanizado. Desse modo, com o rompimento de um ensino pautado somente nas transferências impositivas de conhecimentos, os estudantes passam a atuar com mais participação no processo de aprendizagem, especialmente ao relacionar as atividades exercidas com o seu cotidiano. A proposta de alfabetização matemática apresentada, não se vincula a métodos didáticos tradicionais prontos, fechados e acabados, mas, compromete-se com a inconclusão no ato de ensinar. Nesse sentido, para Freire (2000), a construção do conhecimento se dá pela constante indagação:

Assim, nosso objetivo é romper com a ideia da Matemática como um componente curricular difícil, o qual por muito tempo foi ensinado em sala de aula com atividades estanques que não faziam sentido para os educandos, provocando o afastamento de muitos deles da sala de aula. Com a ruptura, pretendemos dar sentido e significado aos Objetos de Conhecimento/conteúdo presentes no Documento Curricular para Goiânia EAJA. (GOIÂNIA, 2020. p. 22).

Retomando as preconizações em relação à alfabetização, a trajetória da EAJA em Goiânia caracteriza-se por uma organização conjunta entre os sujeitos envolvidos nessa modalidade do ensino, seja por grupos específicos, instituições do ensino superior, docentes e educandos, consistindo em um trabalho coletivo e colaborativo. O primeiro – trabalho coletivo –, trata-se das ações realizadas pela união entre os envolvidos na elaboração das possibilidades, o segundo – trabalho colaborativo – refere-se às apropriações feitas individualmente que possam contribuir enriquecendo as atividades das quais estão participando.

No trabalho coletivo e colaborativo, o conceito de alfabetização discursiva está relacionado com a educação libertadora propagada por Freire, a qual concebe o processo educativo como propulsor da emancipação dos sujeitos. O professor alfabetizador, ao embasar

seu trabalho no diálogo com o alfabetizando, sem o julgar como alguém que menos sabe, lhe oportuniza a motivação, beneficiando a sua permanência escolar, não desmerecendo seus saberes, mas os reconhecendo, principalmente nos círculos de cultura.

O círculo de cultura, método educativo freireano, reflete os anseios de seu autor, seu compromisso com o rompimento da educação bancária, através de uma educação humanizada, destituída da opressão. Nos círculos de cultura, os alfabetizados se conscientizam de sua existência, dos fatores condicionantes sobre ela, passam a se perceberem como sujeitos inseridos no mundo, na relação com ele e com seus semelhantes. Sem autoritarismos, através das problematizações dos temas estudados, os conhecimentos não se esgotam, ampliam-se diante dos problemas vivenciados, para um universo com maiores possibilidades, contrariando os objetivos dos opressores que se beneficiam com a existência dos oprimidos. Em outras palavras, o círculo de cultura dos trabalhadores ali inseridos, prioriza a protagonização dos estudantes. Nas palavras de Freire (1987):

No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (FREIRE, 1987, p. 6).

Com essa análise, é possível perceber similaridades entre os círculos de cultura de Paulo Freire e o trabalho coletivo/colaborativo na alfabetização, proposto pelo documento orientador. Conforme se observa no seguinte trecho: "Acreditamos que a opção pelo trabalho coletivo e colaborativo contribui significativamente para o processo de alfabetização, pois todos os sujeitos envolvidos se responsabilizam pela emancipação individual e coletiva." (GOIÂNIA, 2020, p. 44). Ambas as estratégias educativas possuem em comum o respeito à voz do alfabetizando.

Ao fomentar a ação pedagógica por meio do recorte da alfabetização como processo discursivo, na obra *A importância do Ato de Ler* (1989) de Paulo Freire, são apontados caminhos para a emancipação dos indivíduos, através da alfabetização. Alfabetização essa que se configura como instrumento para uma sociedade mais justa, no sentido real e vivido da palavra. O método alfabetizador do patrono da educação reflete a forma com a qual fora alfabetizado, segundo os estudiosos, Freire aprendeu a ler no quintal de casa, com a utilização das palavras que faziam parte de suas vivências. Ademais, conta na carreira do autor o grande sucesso da alfabetização de 300 trabalhadores, no ano de 1962, na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte. Durante essa experiência e no decorrer de toda a caminhada do educador, o

método tradicional de alfabetização fora por ele veemente criticado, pois utilizava as cartilhas como recurso didático, pautando-se na repetição de palavras desconexas.

Diante desses pressupostos, compreende-se que a educação de jovens e adultos é sinônima da educação popular, ou seja, aquela direcionada ao proletariado, ao homem do campo e dos que residem nas periferias, aquele cujo direito a educação não lhe foi garantido. Esse sujeito, ao construir seu letramento, busca romper com a cultura do silêncio, uma das características da educação domesticadora, em que os estudantes são impossibilitados de serem ouvidos e são silenciados.

Em um mesmo sentido, estão os apontamentos do professor Venício Artur de Lima, estudioso dos conceitos freireanos, que analisou as circunstâncias a qual encontram-se homens e mulheres emudecidos, despossuídos do direito à palavra. Em seu livro *A prática da Liberdade para além da Alfabetização*, publicado em 2021, ano do centenário de Paulo Freire, faz pontuações notáveis sobre como Freire desvela a aderência do oprimido à opressão, mediante a cultura do silêncio. Dentre essa experiência dos oprimidos, destaca-se a *consciência alienada*, estado em que os indivíduos não se reconhecem como sujeitos inseridos no mundo (LIMA, 2021). No âmbito educacional, a cultura do silêncio se difunde nas informações antidialógicas dadas pelos professores que não passam por questionamentos, estabelecidas na relação deturpada professor-aluno.

Adentrando um pouco mais nos estudos de Lima, uma das características da instauração da cultura do silêncio é o *fatalismo*, a crença de que as condições de vida subalternas são predestinadas aos oprimidos, e que esses nada podem fazer para mudá-la, como se a dor e o sofrimento vivenciado dos trabalhadores fossem algo dado por uma consciência superior, tornando essa premissa justa e irrevogável. Desse modo,

Este fatalismo, alongado em docilidade, é fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço essencial da forma de ser do povo. Quase sempre este fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma destorcida visão de Deus. Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida, sobretudo camponesa, quase imersa na natureza, encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus, como se Ele fosse o fazedor desta “desordem organizada”. (FREIRE, 1987, p. 27).

Daí a importância de um trabalho pedagógico dialógico, que incentive seus educandos a sonharem com melhores perspectivas de vida. Para além do sonho, um trabalho que, através da alfabetização e letramento, encoraje e afirme que os educandos são capazes de realizarem seus desejos. Que os conhecimentos construídos a partir desse processo, desvelem a realidade

tal como ela é, considerando que o ato educativo cuja finalidade não é a transformação social, se opõe aos seus próprios princípios.

Outro aspecto relevante tratado na produção documental em questão, são as recomendações sobre a utilização da tecnologia na alfabetização. Com o constante avanço tecnológico no mundo contemporâneo, acessar e propagar informações nos dispositivos tecnológicos tornou-se algo bastante recorrente no cotidiano. Aos alfabetizandos que recebem essas informações sem antes ter um olhar indagador sobre elas, a utilização de ferramentas tecnológicas alfabetizadoras contribuirá significativamente para o consumo consciente dos conteúdos digitais, estimulando a capacidade de se fazer julgamentos sobre estes conteúdos, constituindo a alfabetização midiática e informacional.

Adiante nessa proposta, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dispõe que na escola as atividades digitais devem estar inclusas no processo de alfabetização, em uma relação com o exercício da cidadania individualmente e cooperando com a sociedade. Isso se configura como um direito ao conhecimento, visto que apropriar-se das tecnologias como recursos didáticos é incluir e integrar os estudantes de forma lúdica e atrativa. Paralelamente, o Documento Curricular para EAJA de Goiânia aponta:

Então, o que propomos aqui é a utilização das tecnologias numa perspectiva ampla, que contemple tanto o uso de jogos, aplicativos e conteúdos digitais no processo de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática dos educandos, quanto ao desenvolvimento de competências essenciais para que interajam com as tecnologias digitais com autonomia, criticidade e segurança. (GOIÂNIA, 2020, p. 35).

É perceptível encontrar nessa perspectiva, ainda que nas entrelinhas, determinada conjectura com os pressupostos de Paulo Freire, compreendendo que o uso sensato e crítico das mídias corrobora para que os alfabetizandos não recebam informações sem antes serem capazes de analisá-las criteriosamente. Isso porque, todas as notícias veiculadas possuem específicas intenções em afetar seus leitores. Nas palavras de Freire (2000):

É que pensar em televisão ou na mídia em geral nos põe o problema da comunicação, processo impossível de ser neutro. Na verdade, toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira, em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de alguma coisa contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido. (FREIRE, 2000, p. 49).

Nesse mesmo sentido, retomando a análise sobre as recomendações do ensino de Matemática, é notável também a inserção subliminar dos princípios da pedagogia da autonomia de Paulo Freire, bem como os demais ideais freireanos explícitos incisivamente em todas as orientações que foram analisadas. Assim, os princípios do educador aparecem ora de forma implícita, ora de forma mais direta nas propostas. Sua última obra publicada em vida, *Pedagogia da Autonomia* (1996), enfatiza a importância do trabalho docente como algo

intencional, o qual os professores necessitam refletir suas práxis, no exercício da teoria (FREIRE, 1996).

Nesse aspecto, reconhecer que o conhecimento é inacabado, bem como subsidiar o trabalho docente em pesquisas, torna o ensino flexível e inovador. Cabe ao professor ir além dos conhecimentos de sua formação inicial, buscar romper com práticas engessadas que nada contribuem para novos resultados. Em um dos subtópicos do capítulo *Não há Docência sem Discência*, da obra anteriormente citada, Paulo Freire (1996) elucida que ensinar exige estética e ética. Sob essa concepção, é necessário que a docência possa transcender aquilo que é exigido pela escola, comprometendo-se com seu caráter humanista, ou ainda, nas palavras do autor, ensinar requer "decência e boniteza". E isso concerne a amorosidade e o respeito ao educando na sua totalidade, sua cultura, gênero, sexualidade e etnia. Nas últimas orientações, o documento *Alfabetização na EAJA: orientações pedagógicas para a 1ª e 2ª séries* reforça a necessidade de conhecer o universo dos educandos, suas vontades, medos, angústias, sonhos e o que os motivaram a retornarem ou ingressarem na escola.

Por fim, o documento enfatiza que embora suas orientações visam contribuir com o trabalho dos professores alfabetizadores, as possibilidades para assegurar a EAJA em Goiânia não se findam. Isso se dá porque muitos são os caminhos traçados pela Rede Municipal de Educação e pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, em parceria com outras organizações para a manutenção dessa modalidade do ensino. Se atentar sobre os ideais de Paulo Freire para a realização disso é antes de tudo, comprometer-se com as necessidades das camadas menos assistidas da sociedade.

CAPÍTULO 3 - O EMBASAMENTO TEÓRICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA AOS PROFESSORES ATUANTES NA EJA PARA ATENDER AS DEMANDAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO PROPOSTO PELOS DOCUMENTOS ORIENTADORES.

De acordo com os estudos de Andaló (1995), a formação continuada de professores foi se intensificando a partir de 1960 no Brasil, dada as primeiras iniciativas do INEP, em parceria com os cursos de aperfeiçoamento, com o intuito de analisar suas finalidades, bem como suas qualidades. Outros momentos históricos memoráveis sobre a formação continuada, para Silva e Frade (1997), foram a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e a globalização da economia e da cultura. De acordo com Ferreira (2003), mediante uma parte desses períodos, o Brasil passou por muitas mudanças entre os anos de 1970 a 1990, a saber: "(...) projetos de treinamento, reciclagem, atualização ou mesmo adestramento, posteriormente passa a projetos de parceria entre formadores de professores (geralmente professores universitários) e professores" (FERREIRA, 2003, p. 32).

Ademais, uma pesquisa feita por Santos e Melo (2020), aponta que o Plano Decenal de Educação elaborado pelo MEC no ano de 1993, preconiza a valorização de todos os profissionais da educação. Dentro desse movimento histórico, o e-proinfo não pode passar despercebido, um dos primeiros cursos de formação continuada oferecidos pelo MEC cuja a finalidade é propiciar aos seus cursistas projetos de pesquisa, projetos colaborativos e outros à distância. Em um mesmo sentido, a LDB 9394/1996, no seu Art. 67 determina:

- I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

Relativo a esse artigo, os cursos de licenciatura não abrangem a magnitude do exercício docente independente da Instituição Superior que os oferecem. O trabalho do educador está para além dos anos de preparo na graduação considerando os imprevisíveis acontecimentos cotidianos na sala de aula, algo que será melhor abordado nos próximos tópicos sustentado por estudos antecedentes a elaboração desta investigação.

3.1 O PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM GOIÂNIA

Partindo dessa breve contextualização histórica, com base na pesquisa documental efetuada, em Goiânia, no período anterior a 1999, a formação continuada fora relegada às universidades e pelas equipes da SME. Nesse contexto, a criação de Gerência de Formação dos Profissionais da Educação emergiu da criação do Projeto Escola, que propôs seminários, grupos de estudos, dentre outros. Já nos anos entre 2005 a 2010, o foco parte das necessidades da execução das Propostas Político-Pedagógicas, nas modalidades do ensino através de reuniões.

A partir dos anos seguintes, fortaleceu-se os debates referentes à atuação da formação que vinha sendo oferecida, resultando assim na primeira escrita da Proposta Político-Pedagógica para a Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, a qual foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação em 2013. Nesse período foram "implementadas propostas de formação in loco⁶, na EJA e de formação em contexto, na Educação Infantil." (GOIÂNIA, 2020, p. 7). É válido salientar que o processo de reescrita da política contou com a participação de vários profissionais da educação entre os anos 2018 e 2019, objetivando sua renovação frente às atualizações das políticas públicas para a educação básica, dimensionando as instâncias estaduais e municipais.

Para tanto, a gestão da Gerência de Formação dos profissionais da SME, determina que a sua política – que será apresentada no percurso deste capítulo –, rege as ações formativas, orientando-as com base em determinados pilares políticos, pedagógicos e epistemológicos. Dado o fato de que as metodologias do ensino na EJA são regidas pelos documentos *Concepções Orientadoras para o Trabalho Pedagógico, Alfabetização na EAJA: orientações pedagógicas para 1º e 2º séries* e o *Documento curricular para Goiânia-EAJA*, entende-se, portanto, a necessidade de verificar como a política de formação continuada dos professores contribui com a implementação desses documentos, em relação à efetividade dos mesmos.

Dentre os participantes no processo de escrita do documento abordado no 2º capítulo deste trabalho, está a Gerência de Formação dos Profissionais da SME, criada em 1999. Esse grupo, preconiza a continuada qualificação dos professores em relação às mudanças no âmbito educativo em Goiânia; trata-se de uma das instâncias constituintes da Diretoria Pedagógica (DIRPED). Frente às necessidades dessa instância, o documento Política de Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia, aprovada para o ano de 2013, foi prorrogada até 2019, com o objetivo de efetivação de metas até o ano de 2025, conforme o Plano Municipal de Educação (PME/GOIÂNIA 2015-2025) e assim continua sendo vigente.

Nos prestígios dados por essa política à formação dos professores da educação infantil, do ensino fundamental, incluindo os atuantes na EJA desta política, busca o fortalecimento da identidade desse profissional, a observação de suas práxis, compartilhamento de reflexões e experiências, sobretudo que assumam uma postura coesa perante o segmento escolar em que exercem a docência concomitante a implementação das orientações documentais. Ao oportunizar o compartilhamento de experiências dos docentes, valorizam-se as formas pessoais que cada um deles possuem, desenvolvidas no processo de construção de seus saberes. Cada um carrega consigo uma história de vida, as experiências das docências são imbuídas de significados diferentes, considerando suas crenças, valores, culturas e concepções, que os tornam pessoas únicas.

São pessoas que foram atravessadas pela educação e ao fazer dessa sua profissão, podem demonstrar o seu poder, usando a si mesmas como exemplos vivos disso. Não no sentido da meritocracia, mas no sentido de que a educação deve ser acessada por todos. Ter em mente essa possibilidade, confere aos educadores da EJA um olhar mais atento para as expectativas de seus estudantes ao ingressarem na escola.

Pensar a formação continuada de professores para a educação de jovens e adultos, é antes de tudo, pensar sobre a EJA como uma modalidade do ensino que vem se delineando aos poucos na sociedade brasileira. Conseqüentemente, concebe-se que a formação desses educadores se encontra em processo de concatenação, equiparado às suas lutas para ser reconhecida e assegurada legalmente. Sob esse prisma, Arroyo (2006), aponta:

Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA. Recentemente passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação. (ARROYO, 2006, p. 17).

Em relação a isso, segundo Libâneo (2001), a formação continuada associa-se à inserção dos professores nas tarefas realizadas na escola, evidenciando que a formação continuada é inerente a toda a trajetória de professores enquanto atuantes na Educação. Isso torna o espaço da escola como espaço de formação, onde os professores podem compartilhar suas experiências e saberes; a exemplo disso, o percurso histórico da gerência de formação dos profissionais da SME, que até o ano de 2015 fora denominada *Centro de Formação dos Profissionais da Educação* realizou:

O CEFPE promoveu e articulou, junto a outras instituições, diferentes ações formativas com foco nas Propostas Político-Pedagógicas da SME, tais como ciclos de palestras, seminários, simpósios e cursos de média e longa duração (40 a 180 horas), garantindo, ao professor, a formação no horário de trabalho, com certificação.

(GOIÂNIA, 2020, p. 6).

Por essas iniciativas, evidencia-se que a SME oferece uma formação continuada para os professores vinculada às práticas do exercício docente. Nos cursos oferecidos, os professores apropriam-se de conhecimentos relacionados às inúmeras características do cotidiano no chão da escola, desde a coordenação até à sala de aula.

3.2 OS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA E SEUS EIXOS NORTEADORES.

Os pressupostos epistemológicos da política de formação continuada são elaborados a partir do materialismo histórico dialético, método pelo qual interpreta-se a realidade; recorta-se ainda, a questão de como se dá os processos nos setores da educação. Tal pressuposto encontra fecundidade nas orientações documentais da EJA, sendo que possuem metodologias pedagógicas embasadas na mutabilidade da realidade sob o viés de uma educação emancipatória. Por esse prisma, a formação continuada dos professores da EJA os qualifica para reconhecerem as possibilidades da Educação para a transformação social.

Outros pressupostos que estruturam a política aqui tratada são os pedagógicos; e suas características partidárias que são traduzidas na relação entre a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia com outras organizações educativas desta cidade, para difundir uma educação inclusiva (GOIÂNIA, 2021). A formação continuada através dessa dimensão corporifica-se nas esferas da dialeticidade, historicidade e na identidade do profissional. Dentro das abordagens dessa política documental apontam as estruturas sociais e históricas em que os homens se encontram situados. Considerar isso, é opor-se às práticas *educativas desinteressadas*, assim denominadas por Ildeu Coelho em seu artigo *A Questão Política do Trabalho Pedagógico (1985)*. Concomitantemente, o pressuposto político dessa proposta de formação continuada dos docentes, busca intervenções constitutivas da práxis sem reduzir-se ao tecnicismo e ao pragmatismo.

Por fim, os pressupostos pedagógicos, assim como os demais, orientam a formação através de ações que se complementam durante todo o processo, a saber: formação como processo contínuo, os saberes da formação, a postura investigativa sobre a práxis pedagógica, interdisciplinaridade e a formação em contexto. Sintetizando todas essas ações, a postura investigativa sobre a práxis pedagógica propõe que o docente se inquiete diante das

problemáticas da educação presentes no contexto em que atua. Assim, deve se assumir como aprendiz, ao procurar decifrar essas problemáticas, reinventando-se e fortalecendo sua identidade profissional no fazer educativo. Essas disposições vão de encontro com o que Brandão (1986) aponta:

Ora, muito bem, se é o caso de repensarmos juntos o teor da educação que existe na vida e na prática do supervisor, é o caso de não pensarmos juntos apenas como sermos melhores na educação que nos determinam executar, mas como fazermos, juntos, melhor, a educação sobre a qual devemos conquistar o direito de dizermos também, como educadores, com nossas idéias coletivas e com a nossa prática, como ela deve ser. (BRANDÃO, 1986, p. 74).

Através desses argumentos de Brandão (1986), explicita-se que os professores pertencem a uma classe trabalhadora que não devem se sujeitar passivamente aos mandos e desmandos de grupos ou organizações externas a ela sem antes refletir cuidadosamente sobre o impacto dessas interferências no ato educativo.

3.3 OS PROFESSORES FORMADORES, O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E PERENIDADE DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Compreendendo que as múltiplas estruturas que delineiam a política de formação contínua dos docentes, –a cidadania, a diversidade, os direitos humanos, a gestão democrática, o currículo – são as principais bases teóricas altruístas que norteiam a política formativa, entende-se que essa se difere dos discursos pedagógicos vazios, que não se concretizam no exercício da docência. Os ideais presentes na mencionada política realizam-se na compreensão de seus reais significados, que se manifestam na aplicabilidade no trabalho docente.

Iniciando com a premissa de cidadania, as orientações formativas fazem uma elucidação geral desse conceito, concluindo tratar-se da denominação de direitos e deveres atribuídos a sujeitos pertencentes de uma sociedade, o que os tornam cidadãos. Entre as aspirações primárias do fazer educativo, a construção da consciência sobre a cidadania e ao seu exercício pleno, torna-se um desafio latente aos professores, uma vez que não existem fórmulas prontas para este fim, "nesse sentido, parece-me que cabe à universidade, bem como aos órgãos governamentais, não a apresentação de "visões iluminadas", mas um esforço elucidativo que torne patente a natureza dos desafios que temos." (CARVALHO, 2016, p. 167).

No que tange a inserção dos direitos humanos, é necessário que o professor possua a capacidade de contribuir com a formulação de pensamento dos alunos. Dessa forma, a formação continuada pautada por este pilar pretende fomentar a destituição do segregamento, da

discriminação social e política, circunstâncias vivenciadas pelos estudantes da educação de jovens e adultos, decorrente da negação do direito à educação. Desse modo “a negação e a exclusão de jovens e adultos do direito, desde a infância do tempo escolar e do tempo de ser criança, é também uma premissa para pensar o direito à educação como uma condição de cidadania.” (PAIVA, 2008, p. 6).

Relacionada aos direitos humanos e à cidadania, a gestão democrática viabiliza o protagonismo docente nos espaços escolares. Isso se dá por meio de específicas recomendações, que constituem o aporte teórico dos professores, dimensionando a democracia nos processos educativos e a participação da comunidade escolar, sobretudo a dos estudantes.

A gestão democrática, a cidadania e os direitos humanos como eixos norteadores da Política de Formação Continuada de Goiânia, traduzem o aperfeiçoamento contínuo, a qualificação dos docentes como um processo eminentemente humano, social e histórico. Comprometida com a população goianiense, a política citada esforça-se para o desenvolvimento de habilidades e competências, ação-reflexão-ação, no respeito aos valores e princípios do bem comum, delimitando o caráter científico da formação continuada.

Perpassando os eixos formativos, a política de formação continuada vincula-se ao Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia, conferindo o adicional de titularidade aos cursistas docentes com a liberação para participarem da formação continuada. Seu Artigo 38 dispõe: “O servidor do Magistério, poderá, ainda, a critério do titular da Pasta, ser liberado para participação em congressos, seminários e simpósios” (GOIÂNIA, 200, não paginado). Desse modo, é esperado que os docentes atendam determinados requisitos, através da construção de um embasamento teórico sólido, sustentado pela estética, ética, criticidade. Portanto, espera-se que os docentes consigam:

[...] assumir a postura de mediadores, utilizando metodologias ativas e inovadoras que contribuam para que as crianças da Educação Infantil e os educandos da Educação Fundamental e da EAJA se tornem autônomos e protagonistas do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, autores de seu projeto de vida e de sua própria história [...] (GOIÂNIA, 2020, p. 28).

No que tange ao processo formativo constante, a apresentada política aborda também a importância e a significância dos professores formadores de educadores, os papéis atribuídos a eles são similares aos que são constituídos pelos professores inseridos na formação continuada. Desde estudo contínuo a agente de transformação social, o professor formador deve se ater a esses princípios possibilitadores no êxito dos documentos orientadores, no que se refere ao trabalho pedagógico. Por serem conhecedores assíduos da política de formação continuada, o

professor formador de formadores deve se atentar sobre:

[...] domínio teórico e metodológico das Propostas Político-Pedagógicas da SME;
conhecimento da dinâmica interna de trabalho da SME;
conhecimento e compreensão da Política de Formação Continuada em Rede;
(GOIÂNIA, 2020, p. 30).

Seu trabalho formativo caracteriza-se pelas "sessões de formação [que] são coordenadas por profissionais competentes e prestigiados, que merecem o respeito de todos." (NÓVOA, 2009, p. 72). Assim, um dos atributos dos professores são os saberes experienciais, visto que são sujeitos que carregam ricas trajetórias docentes, que os credibilizam nas funções dadas a eles. Nas ações formativas, eles vão se formando constantemente, à medida que contribuem afetuosamente com a qualificação dos professores.

Ao finalizar as investigações sobre como a está estruturada a política de formação continuada em prol do trabalho pedagógico previsto pelos documentos orientadores no sistema educacional de Goiânia, é apontado por esta política que seu sucesso se constituirá de maneira aberta a diálogos, reflexões e sua possível reconfiguração (GOIÂNIA, 2020). A avaliação de sua perenidade é o que torna esse processo possível, verificando substancialmente quais os impactos de suas ações formativas e no que podem ser melhoradas. Procura-se com isso, permear a qualidade da educação nessa cidade.

Em relação aos seus avaliadores, a Gerência de formação dos profissionais da SME (GERFOR), desde a sua criação defende o aprimoramento permanente dos professores, coordenadores e os apoios técnicos dos professores atuantes no âmbito educacional, conforme o que pontua a Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015.

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13).

Os cursistas, por sua vez, ao participarem da avaliação, posicionam-se a favor dos saberes sistematizados que advém do processo formativo, cujas metodologias são condizentes à complexidade do exercício da docência. Tê-los como avaliadores é comprometer-se com a real intenção dos cursos oferecidos, atentando para se de fato estão conseguindo efetivar seus objetivos, assim, é possível medir a eficácia dos recursos, propostas, estratégias e dos formatos presenciais ou via internet. Nisto consiste uma relevante crítica às formações descontínuas e aligeiradas, conforme os apontamentos de Soares (2008), em vista das formações empobrecidas

do protagonismo político docente, que buscam apenas o desenvolvimento técnico de competências.

3.4 DAS METAS A SEREM ALCANÇADAS

No que se refere aos objetivos a serem alcançados até o ano de 2025, retomando aqui suas metas, ressalta-se que a primeira delas reafirma a formação continuada de professores como uma necessidade permanente, para atender as demandas do trabalho pedagógico proposto pelos documentos orientadores, incluindo o documento curricular para a EJA. Apoiando-se no Plano Nacional de Educação (LEI N° 13.005/2014) e no Plano Municipal de Educação (LEI N° 9.606, de 24 de junho de 2015), conforme anteriormente mencionado. Em suas diretrizes, especificamente no Art. 4 do PNE preconiza a superação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar e a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na superação de todas as formas de discriminação, entre outros.

Com a investigação realizada nos tópicos anteriores, pode-se perceber a forma pela qual a SME compromete-se com um projeto de educação cada vez mais dinâmico e inovador, sua política de formação continuada que fora problematizada possibilita aos docentes manterem vivas suas intelectualidades, tendo como ponto de partida a formação inicial. Assim, se estabelece uma forma estruturada de auxiliar o aprimoramento de habilidades pedagógicas, formando assim uma rede de apoio aos professores na realização do trabalho que é proposto pelos documentos orientadores.

A política lhes propicia a apropriação de conceitos que são inerentes ao exercício da docência, sem secundarizar a autonomia no processo formativo contínuo. Para Nóvoa (1991, p. 25), isso se vincula com "os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada, o que implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade profissional."

Tendo em vista que os cursos oferecidos são destinados a esses profissionais, é agregador observar qual o perfil deles antes de ingressarem nos cursos de formação continuada. Uma análise feita por Souza (2015), diagnosticou por meio de questionários, que os cursistas durante o período em que estudaram na faculdade não puderam dedicar-se integralmente a graduação, devido ao fato de serem estudantes trabalhadores. Como estratégia de sanar essas necessidades, um artigo de Luiz e Assis (2020) esclarece que:

No município de Goiânia, a Gerência de Formação dos Profissionais da Educação é responsável pela formação continuada dos profissionais da rede. Segundo a coordenadora da GERFOR, são ofertados em média 50 cursos por ano, para cerca de 10.000 profissionais, desde a sua criação. (LUIZ; ASSIS, 2020, p. 508).

No que tange ao projeto de educação proposto pela SME, destaca-se que se sustenta pelo trabalho realizado por cada uma de suas instâncias, prestigiando os docentes. Suas organizações elaboram documentos escritos à muitas mãos, tornando esse processo democrático e sob perspectivas de educação que dialogam entre si. São documentos pautados em leis nacionais e regionais, alinhando-se e construindo diretrizes que se entrelaçam, formando um grande corpo que caminha para um único fim: o êxito da educação em Goiânia.

Notoriamente, é preciso reconhecer que ao incluir em suas metas a necessidade da formação continuada para os educadores da EJA, conseqüentemente os reconhecem sendo agentes de transformação social, que se apropriam das teorias pedagógicas, do diálogo com os educandos, do amor à profissão, visando melhores perspectivas de futuro para eles. O fazer educativo, nesse sentido, não é apenas ministrar aulas, é encorajar os educadores-educandos a não serem meros espectadores da vida. A valorização dos profissionais da educação é uma das características desta política, suas ações formativas contextualizadas consideram os docentes seus próprios autores da formação continuada, revelando o compromisso da SME com a educação como um direito universal. Respalda a importância dos professores, resulta nos avanços positivos sobre os processos de aprendizagens dos estudantes.

Relativo a isso, cabe aqui retomar a reflexão acerca das iniciativas na formação continuada, por estarem direcionadas à educadores imbuídos de responsabilidade. Ao atuarem no sistema de ensino, as ações formativas que foram apresentadas são contextualizadas e não partem de ensinamentos genéricos. Constata-se que são vigentes face às transformações da sociedade contemporânea, considerando que a formação inicial dos professores não contempla todas as lacunas do trabalho pedagógico cotidiano. No artigo *Formação de professores para EJA uma perspectiva de mudança (2012)*, Maria Margarida Machado, uma das grandes estudiosas desse campo, traz valiosas observações sobre essas lacunas ao questionar como os professores da educação de jovens e adultos podem proceder diante das diversas variáveis presentes nas turmas. Nas palavras da autora: "Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana?" (MACHADO, 2012, p. 165).

Em outras palavras, a formação de seus educadores requer contemplar específicas necessidades que se distanciam da educação voltada às crianças. Em vista da carência de grande

parte das instituições de ensino superior, no curso de Pedagogia há uma oferta menor de disciplinas comprometidas com essa modalidade do ensino. Uma das premissas para formar seus docentes, formar no sentido amplo da palavra, é a ideia de que é imprescindível o desenvolvimento da consciência a respeito da magnitude histórica da EJA, de suas conquistas e lutas, e nas capacidades que seus estudantes possuem, atentando-se para as especificidades da fase da adultez.

Isso ressalta uma importante observação proposta por Oliveira (2005); a autora argumenta que ainda não existem concepções psicológicas sobre o desenvolvimento de pessoas adultas comparadas às múltiplas sobre a infância, fortalecendo a visão consensual de que as pessoas adultas possuem limitações em novas aprendizagens por já terem vivenciado a infância. No entanto, Palácios discorre:

As pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo acima dos 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão do outro lado cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa (PALÁCIOS, 1995, p. 312).

Por essa perspectiva, quando os docentes da EJA ingressam nos cursos de formação continuada, ao compartilharem suas experiências, trazem a luz também sobre as peculiaridades de suas turmas. Assim, auxiliam para que os demais docentes, os que atuam na educação infantil e na educação fundamental, possam conhecer os caminhos traçados pelos adultos no processo de construção de seus conhecimentos, algo que é priorizado pelos documentos orientadores dessa modalidade de ensino.

Assim, apesar dos interesses capitalistas em torno da temática da formação continuada no Brasil, a política da SME de Goiânia para além de se configurar como um instrumento de alcance educativo, complementa os documentos orientadores, visto que suas preconizações do exercício docente são condizentes com princípios pedagógicos por eles defendidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de elaboração do presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), foi possível compreender o comprometimento da SME em ofertar a educação de jovens e adultos em Goiânia, através de seus documentos legais. As diretrizes desses documentos, suas orientações pedagógicas, consolidam-se em uma escolarização fundamentada em dois grandes pilares que se complementam simultaneamente. O primeiro deles, refere-se às aprendizagens dos componentes curriculares, a assimilação dos conteúdos científicos necessários para a avaliação do aluno. O segundo, são os aportes teóricos que proporcionam aos professores o engajamento fortalecedor de sua identidade e são constitutivos de uma consciência crítica sobre o olhar do perfil dos estudantes da EJA. Estudantes que cumprem durante o dia uma carga horária de trabalho muitas vezes árdua, sendo este um dos fatores que os desestimulam de permanecerem estudando. Juntos, esses dois pilares buscam possibilitar o rompimento das precariedades sociais vividas pelos estudantes ocasionadas pela histórica exclusão escolar.

O projeto de educação expresso nos documentos legais da EJA de Goiânia, tem em suas linhas gerais a preocupação com uma formação humana, busca tornar possível que os educandos reconheçam suas próprias habilidades, suas capacidades intelectivas e que isso possa ser um "divisor de águas" em suas vidas. Que não permaneçam sendo os mesmos sujeitos que eram antes de ingressarem pela primeira vez ou retornarem para a sala de aula. Propõe-se que as mudanças de comportamento e pensamento nessa formação seja perceptível pelos próprios estudantes, que com isso tomem novos rumos para o exercício pleno de sua cidadania, não acomodando-se mais às situações de silenciamento de suas vozes, negação dos seus direitos, que reivindiquem o que antes não possuíam criticidade o suficiente para discernir como seus direitos, algo que está na gênese da justiça social. A formação humana nessas determinações, não se vincula à educação assistencialista. Muito pelo contrário, suas vivências e saberes são trazidos para as aulas, inseridos nos processos de ensino e aprendizagem, na defesa da capacidade que cada educando possui de "ser mais" (FREIRE, 1996).

Desse modo, o delineamento da EJA em Goiânia, tem no seu processo histórico, a emergência para atender sujeitos que se encontravam em vulnerabilidade sociais, que se sintam acolhidos em todos os aspectos na sala de aula, tendo suas expectativas consideradas no currículo. A EJA, nesse sentido, diferentemente das outras modalidades do ensino, direciona-se a uma específica classe social, aquela que diferentemente da burguesia, tem sua ascensão

prejudicada pela falta do acesso à educação. A conquista da ascensão social das classes menos abastadas dá-se pela transformação da realidade vivida dos sujeitos, ascensão não somente em melhores empregos e condições de vida, mas em buscar construir conhecimentos por toda a vida.

Entretanto, não se pode negar que a sociedade a qual a EJA se insere é marcada pelos interesses capitalistas, incitando os participantes do processo de escrita dos seus documentos legais a refletirem como a educação de jovens e adultos deve proceder diante desses condicionamentos, a responsabilidade social que esses documentos recebem na promoção de uma educação democrática e incluyente, fundamentada na luta de classes. Nisso implica o "tomar partido", seja para manter a ordem de exclusão social que se traduz na falsa ideia de neutralidade ou opor-se a ela. Pode-se considerar que, uma das tentativas do capitalismo para apropriar-se do trabalho pedagógico são suas interferências sobre este, com técnicas de ensino já pré-estabelecidas de forma impositiva. Os documentos legais por sua vez, não se configuram como manuais de como deve ser o exercício da docência, eles trazem orientações que preservam a autonomia dos professores da EJA na inter-relação com as expectativas dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!:** repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ARANHA, M. L. de A. **A história da educação.** São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, M. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/SECAD - MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32).
- AVELAR, G. M. M. F. **O processo de constituição das propostas político-pedagógicas da educação de adolescentes, jovens e adultos na rede municipal de educação de Goiânia no período de 1993 a 2016.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2017.
- BRANDÃO, C. R. Refletir, discutir, propor: as dimensões de militância intelectual que há no educador. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador: vida e morte.** Rio de Janeiro: Graal, 1986. p. 71-87.
- BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96.** Brasília, 20 dez. 1996.
- BRASIL. Lei no 9394, de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.
- BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>.
- CARVALHO, J. S. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?. **Pro-Posições.** Campinas, v. 13, n. 3, p. 157–168, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643944>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- COELHO, I. M. A Questão Política do Trabalho Pedagógico. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador: vida e morte.** Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 29-49.
- CUNHA, A. M. B.; RODRIGUES, M. E. de C.; MACHADO M. M. Alfabetização de jovens e adultos: política pública e movimento popular. **Cad. Cedes,** Campinas, vol. 27, n. 71, p. 19-38, jan./abr. 2007.

FÁVERO, O. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal da Educação (SME). **Proposta de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos (PROJETO AJA)**. Goiânia, 1993.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal da Educação (SME). **Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos 2010-2013**. Goiânia, 2010.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação (SME). **Alfabetização na EAJA: orientações pedagógicas para 1º e 2º séries**. Goiânia, 2020.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação (SME). **Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico**. Goiânia, 2020.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação (SME). **Política de Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia**. Goiânia, 2020.

GOIÂNIA. Superintendência da Casa Civil e Articulação Política. Lei nº 9.606, de 24 de junho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências**.

Disponível em:

http://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2015/lo_20150624_000009606.html. Acesso em 23 maio de 2022.

GOIÂNIA. **Documento Curricular para Goiânia – EAJA**. Goiânia, SME, 2020.

GOIÂNIA. Lei Complementar n. 091, de 26 de junho de 2000. **Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia**. Goiânia, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia, Alternativa, 2001.

LIMA, V. A. de. **Paulo Freire: a prática da liberdade para além da alfabetização**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

LOCATELLI, I. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: FCC, n. 25, p. 3-21, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2189>. Acesso em: 15 ago. 2022.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUIZ, S. R. C.; ASSIS, L. M. Fundamentos e processos da formação continuada na rede municipal de Goiânia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 497–520, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/100512>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 2, n. 2/3, 2012. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/133>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MELO, E. S. N.; SANTOS, C. R. A Formação Continuada de Professores(as) no Brasil: do século XX ao século XXI. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas, v. 7, n. 11, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3269>. Acesso em: 26 jun. 2022.

MOURA, M. da G. C. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

NÓVOA, A. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Universidad de Lisboa. **Revista de educación** – La formación de profesores de Educación Secundária. Lisboa, n. 350, set./dez. de 2009.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. MEC/UNESCO. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: Unesco/MEC, Anped, 2005.

PAIVA, J. **Educação como direito: I Seminário de Pesquisa: desafios de integração entre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, 2008 (Relatório)**. Disponível em:

<http://forumeja.org.br/pf/node/134>. Acesso em: 23 jun. 2022.

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PAIVA, V. MOBREAL: Um desacerto autoritário. In: Síntese: **Revista de Filosofia**. v. 8 In. 23 1981. Disponível em: <<http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/issue/view/178>>. Acesso em: 19 fev. 2021.

PALACIOS, J. O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J; MARCHESI, A. (Orgs). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: **Artes Médicas**, v. 1, 1995. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, V. M. M. (Coord.). **Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental: Proposta curricular - 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa, 2001. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/propostacurricular1segmento.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**. [S. l.], v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SOUZA, F. R. A. G. F. **O financiamento da Educação, a Formação Continuada de Professores/as no Município de Goiânia e Gênero: Relações e Desafios**. 2015. Tese (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2015.

SOUZA, J. R. da S.; SILVA, S. A. A Proposta Político-Pedagógica de Adolescentes, Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e sua relação com a Pedagogia de Paulo Freire. **Revista Plurais - Virtual**. Anápolis, v. 9, n. 3, p. 266-282, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/11417>. Acesso em: 20 fev. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.