



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Daniel Pereira de Oliveira

**Políticas de formação docente continuada na EJA da Secretaria Municipal
de Educação do Rio de Janeiro: o que nos dizem sujeitos da EJA?**

São Gonçalo

2023

Daniel Pereira de Oliveira

**Políticas de formação docente continuada na EJA da Secretaria Municipal de Educação
do Rio de Janeiro: o que nos dizem sujeitos da EJA?**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

O48
TESE

Oliveira, Daniel Pereira de.

Políticas de formação docente continuada da EJA da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro : o que nos dizem sujeitos da EJA? / Daniel Pereira de Oliveira. – 2023.
173f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação de jovens e adultos – Rio de Janeiro (RJ) – Teses.
2. Professores de educação de jovens e adultos – Formação – Teses.
3. Educação – Estudo e ensino (Educação permanente) – Teses.
I. Araújo, Mairce da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 6150

CDU 374.7(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Daniel Pereira de Oliveira

**Políticas de formação docente continuada na EJA da Secretaria Municipal de Educação
do Rio de Janeiro: o que nos dizem sujeitos da EJA?**

Tese apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Estado do
Rio de Janeiro.

Aprovada em: 28 de agosto de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Leoncio José Gomes Soares
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.^a Dra. Graça Regina Franco da Silva Reis
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Rosa Malena de Araújo Carvalho
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Andrea da Paixão Fernandes
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ

São Gonçalo

2023

DEDICATÓRIA

Dedico essa pesquisa a todos e todas – professores/as, gestoras/es, formadores/as e estudantes – que colaboram diariamente para a história da EJA, em especial da formação docente continuada, no município do Rio de Janeiro.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

À Família, que é porto seguro.

À Mairce, orientadora, pela acolhida a esse tema de pesquisa e pela parceria em mais uma jornada acadêmica.

Às professoras do PPGEdu PFDS da FFP UERJ, pelos conhecimentos compartilhados.

À Secretaria Municipal de Educação, especialmente às companheiras e companheiros da Gerência de Educação de Jovens e Adultos e do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos, pelo acolhimento à pesquisa e pelos ensinamentos na trajetória profissional.

Àqueles e aquelas que generosamente cederam suas narrativas para ajudar a construir essa pesquisa.

À banca de defesa da Tese pela leitura, interlocução e colaborações tão generosas à pesquisa.

Às companheiras e aos companheiros do Grupo de Pesquisa ALMEFRE pelo apoio e pela caminhada juntos.

RESUMO

OLIVEIRA, Daniel Pereira de. *Políticas de formação docente continuada na EJA da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: o que nos dizem sujeitos da EJA?* 2023. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

A presente pesquisa parte da indagação “O que dizem gestoras, parceiros e parceiras formadores e professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) sobre as políticas municipais de formação docente continuada para a EJA?”. Com essa pergunta, seu objetivo principal é compreender como se organizou e vem se desenvolvendo a formação docente continuada para a EJA no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, no período de 2001 a 2023. A questão da pesquisa nasceu a partir de uma observação de que a EJA da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro se destaca nos cenários estadual e nacional pela sua continuidade que foi consolidando-a como uma política pública com quase 40 anos de existência (desde 1985). No cenário nacional, diferente do que ocorre nessa rede municipal, majoritariamente pode ser observada a descontinuidade de sucessivos programas de governo de EJA. Na Rede do Rio a política de EJA inclui uma política de formação docente continuada em EJA. Essa observação produziu a hipótese de que a formação em EJA é um fator preponderante no fortalecimento e perpetuação dessa modalidade nessa rede de ensino e de seus princípios fundamentais. A pesquisa foi desenvolvida com base nos referenciais metodológicos da *pesquisaformação* narrativas (auto)biográficas, aliada à pesquisa documental realizada no Centro de Memória e Pesquisa do CREJA. Assim, desafiei-me a escrever em primeira pessoa, me assumindo também como sujeito da pesquisa e narrando minhas experiências de *vidaformação* na EJA. Nessa mesma perspectiva trouxe a narrativa de ex-gestoras da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) e de professores(as) da universidade que atuam/atuarão como parceiros nessas práticas e políticas de formação docente continuada. Justifico a relevância dessa pesquisa principalmente com o seguinte argumento: investigar políticas de formação continuada docente específicas para a EJA é uma das formas de fortalecer o campo da EJA e consolidá-lo, trazendo-o à visibilidade nas pesquisas, nos espaços de discussão acadêmica e nos espaços de formação docente. Como conclusões provisórias, dado o inacabamento que caracteriza o processo de produção do conhecimento, a pesquisa permitiu-me chegar aos seguintes pontos: conhecer parte do processo histórico das práticas e políticas de formações docente continuada para a EJA no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; entender que a continuidade da política de formação continuada em EJA foi favorecida pela relação das gestões da pasta da EJA com a própria modalidade, como professoras, onde foram também formadas; o momento histórico, anterior ao FUNDEB, com investimentos descentralizados obtidos por meio do FNDE para as formações e a importância da participação docente que atuou reivindicando e participando do direito à formação em EJA; a constatação da ausência de políticas de valorização profissional que incorporem, para além das pós-graduações, outras formações continuadas ao Plano de Cargos e Salários ou constituam benefícios aos(as) docentes; e a compreensão de que a busca pela formação docente é parte do movimento do magistério, sem a qual a formação poderia não ter tomado a força atual que colabora para impulsioná-la como uma política que foi continuada até os dias de hoje.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Formação docente continuada.

Pesquisaformação.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Daniel Pereira de. *Continuing teacher training policies in the YAL of the Municipal Education Secretariat of Rio de Janeiro: what do YAL subjects tell us?* 2023. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

This research is based on the question “What do managers, training partners and teachers of Youth and Adult Education (YAL) at the Municipal Education Department of Rio de Janeiro (SME) say about municipal policies of continuing teacher training for YAL?”. With this question, its main objective is to understand how continuing teacher training for YAL was organized and developed within the scope of the Municipal Education Secretariat of Rio de Janeiro, from 2001 to 2023. The research question was born from an observation that the YAL of the Public System of the Municipal Education System of Rio de Janeiro stands out in the state and national scenarios for its continuity that has been consolidating it as a public policy with almost 40 years of existence (since 1985). On the national scene, unlike what happens in this municipal system, the discontinuity of successive YAL government programs can mostly be observed. In Rede do Rio, the YAL policy includes a policy of continued teacher training in YAL. This observation produced the hypothesis that training in YAL is a preponderant factor in strengthening and perpetuating this modality in this teaching system and its fundamental principles. The research was developed based on the methodological references of (auto)biographical narrative research, combined with documentary research carried out at the Center for Memory and Research at CREJA. Thus, I challenged myself to write in the first person, also assuming myself as a research subject and narrating my experiences of life and training in YAL. In this same perspective, I brought the narrative of former managers of the Youth and Adult Education Management (GEJA) and university professors who act/acted as partners in these practices and policies of continuing teacher education. I justify the relevance of this research mainly with the following argument: investigating policies for continuing teacher education specific to YAL is one of the ways to strengthen the field of YAL and consolidate it, bringing it to visibility in research, in spaces for academic discussion and in teacher training spaces. As provisional conclusions, given the incompleteness that characterizes the knowledge production process, the research allowed me to reach the following points: to know part of the historical process of practices and policies of continuing teacher training for YAL within the scope of the Municipal Secretary of Education of Rio de Janeiro; to understand that the continuity of the continuing education policy in YAL was favored by the relationship of the management of the YAL portfolio with the modality, itself as teachers, where they were also trained; the historical moment, prior to FUNDEB, with decentralized investments obtained through the FNDE for training and the importance participation teacher who acted both claiming and participating in the right to training in YAL; the observation of the absence of professional development policies that incorporate, in addition to postgraduate courses, benefits Job and Wages Plan for the training; and the understanding that the search for teacher training is part of the teaching movement, without such search, it might not have taken the current strength that collaborates to boost it as a policy that has been continued until today.

Keywords: Youth and adult education. Continuing teacher training. Research training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Estrutura da EJA Rio em Blocos	66
Figura 2 –	Grafite no CREJA	79
Figura 3 –	Fachada do CREJA com faixas comemorativas pelo XVII Encontro de Alunos e Alunas da EJA Rio/ 2023	80
Figura 4 –	Matriz Curricular das Escolas Exclusivas de EJA/ Ensino Semipresencial	83
Figura 5 –	Centro de Memória e Pesquisa da EJA Rio (CEMPE)	95
Figura 6 –	Material do PEJA (período aproximado entre 2001 e 2012) e Desafios e Possibilidades (2013)	121
Figura 7 –	Material Rioeduca EJA (2022)	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Governadores do Estado do Rio de Janeiro e Prefeitos da Cidade do Rio de Janeiro (1983-1999)	65
Tabela 2 –	Gestões da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública do Sistema Municipal Ensino do Rio de Janeiro	77
Tabela 3 –	Professores EJA Rio por grau mais elevado de formação acadêmica	88
Tabela 4 –	Inventário 1 – Documentos sobre Formação Docente Continuada em EJA do Centro de Memória e Pesquisa da EJA Rio no CREJA	97
Tabela 5 –	Inventário 2 – Formação Docente Continuada em EJA na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro	98
Tabela 6 –	Comparativo dos Programas da 1ª e 2ª turmas de Pós-Graduação da UNESA	103
Tabela 7 –	Comparativo dos Programas da 1ª e 2ª turmas Extensão da PUC-Rio ...	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Professores EJA Rio por categoria PII e PI	87
Gráfico 2 –	Professores EJA Rio por grau mais elevado de formação acadêmica...	88
Gráfico 3 –	Professores EJA Rio – formação específica em EJA	89
Gráfico 4 –	Professores EJA Rio – experiência docente na EJA em outras redes e instituições de ensino	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALMEF	Alfabetização, Memória e Formação de Professores (Grupo de Pesquisa)
ALMEFRE	Alfabetização, Memória, Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (Grupo de Pesquisa)
CREJA	Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos
CEMPE	Centro de Memória e Pesquisa da EJA Rio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEJA	Gerência de Educação de Jovens e Adultos
PEJ	Projeto de Educação Juvenil
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
SME-RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	TRAJETÓRIAS DE VIDAFORMAÇÃO: TESE, UM PERCURSO COM MUITOS ATRAVESSAMENTOS – 2020-2021	20
1.1	Minha relação com a EJA e trajetória inicial na GEJA	25
2	CONSTRUINDO A PESQUISA: PERCURSOS	35
2.1	Aproximações com a pesquisaformação como perspectiva metodológica	41
3	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA	56
3.1	A EJA na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: breve histórico	60
3.2	A GEJA: competência, estrutura e funcionamento	72
3.3	Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos – CREJA	78
4	FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA PARA A EJA NA SME-RJ	84
4.1	Inventário de formação docente continuada na EJA do município do Rio de Janeiro	94
4.2	Conversando/narrando sobre formação docente continuada na GEJA	114
4.2.1	<u>Gestora 1</u>	115
4.2.2	<u>Gestora 2</u>	128
4.2.3	<u>Formadora 1</u>	133
4.2.4	<u>Formadora 2</u>	140
4.3	Reflexões sobre formação docente continuada para a EJA	145
	PRONUNCIANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
	REFERÊNCIAS	165

INTRODUÇÃO

Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente

Paulo Freire

O que dizem gestoras, parceiros e parceiras formadores e professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) sobre as políticas municipais de formação docente continuada para a EJA? Fazer essa pergunta no início do texto é uma expressão, para mim, da urgência e relevância de se aprofundar as discussões sobre a formação continuada para professores dessa modalidade de Educação no âmbito de uma rede pública de ensino. Isso tendo em vista que a formação em EJA é ainda tema tão delicado, porque não é visto como prioridade na formação inicial de professores e acaba recaindo na responsabilidade da formação continuada. Trouxe para a pesquisa muitas perguntas e escolhi essa para abrir o texto, porque é a pergunta que considero central e que melhor traduz a proposta de investigação.

Minha relação com o tema da formação continuada docente, como interesse de pesquisa e de atuação profissional, tem início a partir do momento em que minhas experiências como professor e como membro de grupos de estudos e de pesquisa me levaram a compreendê-la fundamentalmente como um processo contínuo diante do reconhecimento da minha incompletude. Em diálogos com Freire (2014)¹, suas palavras contundentes, me ajudaram a reconhecer a minha incompletude, inerente à condição de sujeito histórico, e, por conseguinte, a compreender a minha necessidade de uma educação permanente.

É importante situar que, nesta pesquisa, embora o conceito de “política” não seja nosso objeto de investigação, o uso do termo tem o sentido de: envolvimento ou participação nas questões públicas como exercício democrático, de cidadania e de emancipação; como exercício do poder; e, ainda na forma “política públicas”, como a organização do poder público no atendimento de demandas da população e problemas públicos que afetam essa população.

¹ O que chamo de diálogos, nesse caso específico, não o faço no sentido literal, mas no sentido da aproximação com a leitura das obras do autor e do exercício constante de estudo e reflexão.

Com base em Freire (1996, 2014) e Streck (2015, p.402), é possível compreender que o ato político está na consciência de nossa condição de condicionados pela modernidade e em recriar o mundo por meio do exercício democrático, cidadão e emancipador de superação da condição de oprimidos, pelo ser mais.

Nos espaços que me ajudam a me constituir como sujeito-professor-pesquisador, aprendi a pensar a docência em contextos de *vidaformação*² e trago minha narrativa em forma de uma jornada que continuo a percorrer. Ao longo dela, aprendi a pensar a formação docente como processos de ação-reflexão, inspirado em diálogos com Freire (2014), conforme poderão entender ao longo desse texto. Como professor, percorri a maior parte da minha trajetória docente lecionando/atuando na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro. A história da EJA e a minha relação com a modalidade nessa rede de ensino, atravessadas, me provocaram muitas reflexões e meu interesse na formação continuada docente se voltou com maior avidez para a EJA.

Historicamente, a EJA foi constituída a partir das iniciativas de se tentar responder ao processo de exclusão à Educação, que vitimou milhares de sujeitos no Brasil. Ainda hoje, sofre um processo de invisibilização e silenciamento nas políticas nacionais ou, quando “lembrada”, é tratada de maneira equivocada, por meio de ações compensatórias, assistencialistas e descontinuadas³; atitudes às quais é feita resistência por aqueles que se comprometem com uma perspectiva de EJA afinada com princípios da Educação Popular, com a superação das desigualdades sociais, com uma educação progressista e crítica, nas pesquisas acadêmicas, nas salas de aula, na gestão pública.

Esse apagamento também está nas políticas de formação de professores, sendo perceptível que a formação acadêmica dita inicial⁴ pouco tem contemplado a EJA, apesar de

² Ao longo das pesquisas realizadas para essa tese, foram encontradas diferentes grafias para *pesquisaformação*; juntas, tais como essa, separadas e unidas por hífen. Fiz opção pela forma junta e com marcação em itálico “*pesquisaformação*”, como propôs Inês Bragança (2018), justificando uma “indissociabilidade radical” entre as dimensões de pesquisa e de formação. Para Garcia e Alves (2012) essa escrita junta, articulada, é uma opção que marca uma posição epistemológica de superação de dicotomias em determinados conceitos, refletida também na escrita dessas palavras que os nomeiam, propondo uma coerência entre conteúdo e forma, como em: *pensarfazer*, *teóricoprática*, *pensadospraticados*, entre outras.

³ Entendemos como formas equivocadas de tratar a EJA no Brasil aquelas que não assumem compromisso em desenvolvê-la como meio de assegurar o direito constitucional à Educação a todo cidadão, segundo princípios próprios à EJA, inclusive observando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA – Parecer CNE/CEB n.º 11/2000.

⁴ Procurei tratar, nessa pesquisa, a formação docente por meio de sua compreensão como processo de *vidaformação*. Nesse sentido, em uma compreensão mais ampla, a formação inicial abrange viver e aprender a viver, constituir experiências formativas que referenciam nossas práticas de vida, muito anterior à graduação. Essa noção tem fundamentos a partir de referenciais da *pesquisaformação* como veremos ao longo dessa tese.

alguns esforços de professores e movimentos que defendem essa pauta e da presença de poucas disciplinas (nem sempre obrigatórias) envolvendo a temática no currículo dos cursos de licenciaturas. Isso aprofunda a necessidade da existência de políticas de formação docente continuada para atender às especificidades dessa modalidade da educação básica.

A ideia da formação continuada, para Gatti (2008), ganhou força desde o final do século XX como uma necessidade e exigência de atualização e aprofundamento de conhecimentos, principalmente com as mudanças decorrentes dos grandes avanços e inovações científicas e tecnológicas. Essa ideia se disseminou entre diversos setores profissionais, incluindo a Educação.

No setor da Educação no Brasil, entretanto, na análise dessa autora (*idem*), a situação da formação continuada se configurou de forma diferente. A precarização da formação docente inicial, nos cursos de licenciatura, deu à formação continuada a característica e a função de compensar lacunas na formação inicial na graduação.

No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008, p.58).

Na SME-RJ, a função da formação continuada em EJA não é diferente. Sua proposta também possui uma característica reparadora, tentando suprir necessidades de formação pouco ou nada contempladas na graduação. Assim, vem caminhando ao encontro de colaborar para cuidar da fragilidade na formação inicial de professores e professoras para essa modalidade. Ao mesmo tempo, tem colaborado para dar visibilidade à EJA por meio das ações formativas que incluem reuniões, encontros, palestras, cursos, eventos e o Centro de Estudos. Suprir lacunas, no entanto, não é o único sentido da formação continuada promovida pela SME-RJ. Ela também se propõe a atender às demandas da inovação científica e tecnológica, bem como de aprofundamento nos conhecimentos *teóricopráticos* da docência. Como exemplo, podemos

citar, entre outros, as ações mediadas pela MultiRio⁵, sobre o audiovisual e sobre a cultura digital.

A EJA da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro se destaca nos cenários estadual e nacional por seu caráter contínuo desde 1985, quando foi implementado o Programa de Educação Juvenil (PEJ), posteriormente transformado em Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) e Educação de Jovens e Adultos, afirmando sua condição de política pública – personalizada como EJA Rio nessa rede municipal de ensino. São, portanto, quase quarenta anos dessa política nesse município. Atrelada à sua continuidade, a própria concepção de EJA que foi historicamente moldada e pode ser, de certo modo, considerada contra hegemônica, corrobora esse destaque. Historicamente, a EJA nessa rede municipal vem dando mostras bastante nítidas de um movimento, que vai se consolidando, e que vai no contrafluxo do que comumente foi praticado a nível nacional nas muitas experiências que se apresentaram como uma Educação para o público jovem e adulto. VIVER essa experiência despertou em mim o desejo de querer participar desse processo histórico de produção dessa EJA.

Os dados que conseguimos produzir, por meio das narrativas dos sujeitos da pesquisa e de fontes documentais, que detalharei oportunamente, revelaram que a gestão da Educação de Jovens e Adultos nessa Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino demonstrou, desde seu início em 1985, uma legítima preocupação com a formação de professores e professoras que atuam na modalidade. Compromisso que antecedeu, portanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) que se tornou um marco para a discussão sobre a importância da formação continuada ao tratar do tema em vários de seus artigos, inclusive determinando, no artigo 67, inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Assim, desde o início da implantação da EJA Rio foram mobilizadas inúmeras ações voltadas à formação docente continuada pelas diferentes gestões da EJA que se sucederam e assumiram esse compromisso, conferindo-lhe um caráter de continuidade. Embora ainda existam muitas lacunas, a investigação, ampliando as perspectivas construídas ao longo de minha experiência na EJA RIO, confirmou, de uma forma geral, o compromisso público para assegurar uma Educação qualificada para a EJA. Essa discussão será aprofundada ao longo

⁵ MultiRio é a Empresa Municipal de Mídias, vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, criada em 18 de outubro de 1993.

dessa pesquisa, fornecendo elementos mais nítidos para que se possa compreender como a EJA vem sendo organizada e gerida.

Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo mais amplo investigar políticas de formação docente continuada em EJA, desenvolvidas no âmbito da SME-RJ, no período de 2001 a 2023, tendo como desdobramento os objetivos específicos: inventariar práticas e políticas de formação continuada docente para a EJA promovidas pela SME-RJ, com vistas a contribuir para organizar uma memória da EJA na SME-RJ; dialogar com narrativas de gestoras da EJA, de professores e professoras formadores/as parceiros da GEJA, reconhecendo-me também como sujeito da pesquisa, bem como com fontes documentais, sobre a formação docente continuada para essa modalidade de Educação na rede pública municipal do Rio de Janeiro, com vistas a melhor compreender os sentidos e atravessamentos dessa formação.

Considero que tão importante quanto a questão de pesquisa, “o que pesquisar”, seja sua justificativa, “o porquê pesquisar”, os motivos que levam à pesquisa ou que a destacam sua relevância em um determinado contexto social e acadêmico. O envolvimento com a Educação de Jovens e Adultos me fez encontrar quatro argumentos nos quais procurei justificar essa pesquisa:

Primeiro, pelo compromisso *políticopedagógico* com a modalidade EJA que carece de atenção, visibilidade e tratamento com equidade nas políticas, desde as esferas nacionais;

Em segundo lugar, investigar políticas de formação continuada docente específicas para a EJA é uma das formas de fortalecer o campo da EJA e contribuir para consolidá-lo, trazendo-o à visibilidade nas pesquisas, nos espaços de discussão acadêmica e nos espaços de formação docente;

Em terceiro lugar, compor uma memória da formação docente continuada da EJA no município do Rio de Janeiro assegura uma função social dessa pesquisa realizada a partir da universidade pública, ao colaborar para retirar a EJA de um apagamento que foi se impondo a ela historicamente pelas formas de se fazer política educacional no Brasil;

Por último, a EJA como modalidade com suas especificidades pressupõe um modo outro de *pensarfazer* a prática pedagógica, o que, por sua vez, pressupõe, a necessidade de uma formação específica para uma compreensão mais profunda dessa modalidade, por meio de sua história, seus marcos legais, seus propósitos, suas concepções, funções e seus referenciais teórico-prático-epistemológico-ético-político-pedagógicos. Assim, tornou-se fundamental para esse campo, à essa área de conhecimento, que mais debates sejam mobilizados em torno da formação docente para a EJA, seja inicial ou continuada.

Nesta pesquisa, procurei dialogar com referenciais metodológicos da *pesquisaformação* narrativas (auto)biográficas, com os quais tenho uma recente história de aproximação. Há cerca de, pelo menos, uma década venho me dedicando a ler, estudar e experimentar essa perspectiva teórico-metodológica de pesquisa, que é a principal linha metodológica do grupo de pesquisa que eu participo: o Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória, Formação docente e Relações Étnicorraciais (ALMEFRE), coordenado pela Professora Doutora Mairce Araujo, da Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Rio de Janeiro (UERJ).

Por essa aproximação com a *pesquisaformação*, desafiei-me a escrever em primeira pessoa e a partir em uma jornada de escrita em que minha história de *vidaformação* e as histórias de outras/os sujeitos da pesquisa se articulassem para contar e problematizar um recorte da história da EJA neste município: a formação docente continuada para a EJA. Nesse sentido, eu também me assumi como sujeito desta pesquisa. Em que medida essas narrativas, como formas distintas de olhar para uma determinada questão, produzem diferentes sentidos e contribuem para produzir e significar um processo histórico e interrogar o vivido? Perguntei-me isso enquanto me organizava em relação a essa opção metodológica.

Procurando responder também à questão central dessa pesquisa, trouxe, além da minha narrativa, a narrativa de gestoras da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e de professores e professoras das universidades que atuaram em ações de formação em EJA da SME-RJ em parceria com a GEJA, além das palavras de professores e professoras que participaram das formações em EJA da SME-RJ e registraram por escrito suas impressões sobre essas ações, por meio de registros de avaliação sobre os encontros formativos.

Não só as narrativas de gestoras e de professores e professoras parceiros que atuaram como formadores foram fontes de dados para essa pesquisa. Também me utilizei de fontes documentais referentes aos cursos, dissertações e teses que abordavam a EJA nessa rede pública municipal. Destaco que, dentre as fontes documentais referentes às formações, havia registros de avaliação preenchidos por professores e professoras e que algumas dessas impressões foram incorporadas à essa tese como dados de pesquisa, representando também vozes docentes.

Em minha compreensão, as dissertações e teses consultadas cumpriram também a função de fonte documental, pelo conteúdo que busquei, mais do que a função de revisão bibliográfica. Como cheguei a elas e como eu as utilizei reforçaram esse entendimento. Chegar às teses foi uma maneira encontrada para ampliar ou aprofundar o conhecimento sobre o tema da formação docente continuada na SME-RJ em alguns aspectos que as narrativas apenas não deram conta de contemplar e deixaram lacunas. Portanto, as teses não foram utilizadas como

uma revisão para conhecer a produção existente sobre o tema, mas para consultar dados sobre a história da EJA e da formação docente continuada em EJA, na rede municipal do Rio de Janeiro.

Na primeira seção dessa pesquisa: “Trajetórias de *vidaformação*: tese, um percurso com muito atravessamentos – 2020-2021”, procurei contar como foi o início dessa pesquisa em meio a um tempo pandêmico, uma situação limite que não poderia ser ignorada e que muito influenciou nessa escrita e no meu percurso com esta tese. A seção se desdobra em uma subseção narrando a “Minha relação com a EJA e trajetória na GEJA”. Em meu entendimento foi relevante pontuar minha relação com essa modalidade da Educação Básica, minha trajetória profissional docente nela, incluindo a dimensão da formação docente continuada e o que mobilizou em mim essa investigação acadêmica.

Na segunda seção: “Construindo a pesquisa”, trato da aproximação minha e dessa pesquisa com a *pesquisiformação* como uma perspectiva metodológica, que fui conhecendo e desenvolvendo a partir dos encontros no grupo de pesquisa ALMEFRE, da UERJ/FFP. Também apresentei o percurso de pesquisa que fui traçando e percorrendo na escrita dessa tese. Foi fundamental defender a perspectiva metodológica com a qual nos identificamos e que foi central nessa pesquisa, principalmente porque abre espaço para *pensarpraticar* e fortalece uma perspectiva de pesquisa que vai na contra hegemonia do entendimento da ciência moderna sobre o que é pesquisar, produzir conhecimento e produzir ciência. Abre espaço junto a outros pesquisadores e pesquisadoras seus autores e autoras de referência para reafirmar juntos uma pesquisa mais humanizada.

Na terceira seção: “Educação de Jovens e Adultos”, apresento a definição de EJA mais aceita no meio da Educação e no meio acadêmico. Além disso, nas subseções, situei do ponto de vista histórico a EJA nesta rede de ensino, a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA), o Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) e as escolas exclusivas de EJA. Em meu entendimento foi fundamental que, para se compreender as práticas e políticas de formação continuada docente em EJA nessa rede de ensino, se compreendesse historicamente a trajetória da EJA nessa secretaria de educação.

Na quarta seção: “Formação docente continuada para a EJA na SME-RJ”, abordei esse tema desdobrando-o em um inventário de ações de formação continuada docente em EJA realizadas na/pela SME-RJ, na apresentação das narrativas que recolhi como dados de pesquisa e, por último, nas reflexões de pesquisa que produzi a partir do diálogo com as narrativas, movido não só por elas, mas por todo o percurso trilhado na pesquisa. Nessa seção, foi possível conhecer considerável parte das ações das políticas de formação continuada docente em EJA,

do que as mobiliza, dos sentidos político-pedagógicos e afetivos produzidos pelos professores e professoras da EJA, incluindo as gestoras da pasta da EJA no município e os formadores e formadoras parceiros, em relação às ações de formação historicamente praticadas nessa rede de ensino.

Por fim, chegou a tese às suas considerações finais. Como conclusões provisórias, dado o inacabamento que caracteriza o processo de produção do conhecimento, a pesquisa permitiu-me chegar aos seguintes pontos: conhecer parte do processo histórico das práticas e políticas de formações docente continuada para a EJA no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; entender que a continuidade da política de formação continuada em EJA foi favorecida pela relação das gestões da pasta da EJA com a própria modalidade, como professoras, onde foram também formadas; o momento histórico, anterior ao FUNDEB, com investimentos descentralizados obtidos por meio do FNDE para as formações e a importância da participação docente que atuou reivindicando e participando do direito à formação em EJA; a constatação da ausência de políticas de valorização profissional que incorporem, para além das pós-graduações, outras formações continuadas ao Plano de Cargos e Salários ou constituam benefícios aos(as) docentes; e a compreensão de que a busca pela formação docente é parte do movimento do magistério, sem a qual a formação poderia não ter tomado a força atual que colabora para impulsioná-la como uma política que foi continuada até os dias de hoje.

Faço um convite para irmos às próximas páginas e nos enveredarmos juntos pelos caminhos percorridos nessa investigação, para conhecer as pistas encontradas, os documentos consultados, os dados produzidos, as narrativas reunidas e compreender as práticas e políticas de formação docente continuada em Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

1 TRAJETÓRIAS DE *VIDA*FORMAÇÃO: TESE, UM PERCURSO COM MUITOS ATRAVESSAMENTOS – 2020-2021⁶

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
 Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
 A vida não para
 Enquanto o tempo acelera e pede pressa
 Eu me recuso faço hora vou na valsa
 A vida tão rara

Enquanto todo mundo espera a cura do mal
 E a loucura finge que isso tudo é normal
 Eu finjo ter paciência
 O mundo vai girando cada vez mais veloz
 A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
 Um pouco mais de paciência [...]
LENINE - Paciência

A aventura de escrever uma tese em meio a uma pandemia⁷, que nos impôs (e eu acatei, penso ser importante dizer) um regime de isolamento social-sanitário, como medida de contenção da sua disseminação, somou aos esforços e dificuldades intrínsecos à pesquisa e à sua escrita, o impacto desse lamentável momento histórico de calamidade, que provocou muitos desgastes físicos e emocionais.

Foi como se nos encontrássemos em alguns filmes de ficção científica, alguns daqueles distópicos⁸: ruas desertas, comércio fechado, pessoas trancadas em casa com medo do que havia lá do lado de fora – mas o que havia do lado de fora? Ninguém sabia ao certo; apenas que era um novo vírus letal em circulação, para o qual a humanidade não havia desenvolvido anticorpos, nem remédios ou vacinas. Quem se arriscava a ir “lá fora”, em grande parte, o fazia quando estritamente necessário, para garantir a subsistência, para se abastecer, porém com medo, protegido por máscaras, luvas e outros cuidados. As novas tecnologias digitais de

⁶ Na primeira parte dessa seção (I), as narrativas aqui escritas originalmente para essa tese foram posteriormente incorporadas, com poucas adaptações, ao texto de um artigo publicado em Araujo *et al.*, 2021.

⁷ Pandemia da Covid-19 (Coronavírus), que provocou profundas transformações no modo de vida das populações mundiais. Do ponto de vista de minha experiência de vida, desde março de 2020 afetou profundamente os modos de vida da população no Rio de Janeiro (município), com a adoção de medidas visando sua contenção, como o isolamento social e inúmeras restrições de funcionamento de serviços, acesso ao transporte etc.

⁸ Ficções que se passam em tempos futuristas, geralmente pós calamidade, em que a humanidade se encontra em estado de opressão extrema, sob intensa vigilância de um governo autoritário, exercido ou influenciado por megacorporações, em que houve esgotamento irreversível dos recursos naturais e, geralmente, intensificação das desigualdades sociais, ao passo que o desenvolvimento tecnológico chegou ao seu auge.

comunicação e informação, mesmo quando sucateadas, se tornaram aliadas para a humanidade se conectar e, por meio delas, assistiam o mundo colapsar e a miséria se tornar mais visível; havia aqueles/as que desafiavam o caos e se expunham perigosamente para si e para os demais, em aventuras banais, impotentes demais para resistirem e se libertarem de séculos de colonização que subalternizou pessoas e alienou a criticidade por modos superficiais, imediatistas, irresponsáveis de se pensar.

Os versos de Lenine me tocaram profundamente. Um dia eu ouvia músicas por meio de um aplicativo, enquanto trabalhava, e me detive abruptamente quando percebi que seus versos pareciam escritos especialmente para o momento que atravessávamos. Sua letra me convidou a pensar na tranquilidade que se perdeu de mim, que me foi usurpada, em uma sociedade em aceleração constante, que nos leva em uma viagem alucinante, sempre a olhar adiante, sem descansar. Pressa que ocupa o meu tempo e até a falta dele, e fico sem tempo para me permitir um segundo olhar; quase tudo se passa no primeiro, em um segundo, foi... sem tempo para apreciar, contemplar, refletir, narrar.

Havia uma tranquilidade mesmo? A vida pré-pandemia era, de fato, mais tranquila? Sabemos que não e sabemos que o atípico nos desestabiliza além. Se antes, essa suposta tranquilidade não era outra coisa senão a internalização e naturalização de um modo de vida bastante autodestrutivo para seres humanos-natureza, os tempos pandêmicos nos trouxeram outras intranquilidades.

Imbuído nessa lógica de vida altamente produtiva, e perdido nela, eu vivi aceleradamente e corri até confinado durante a pandemia, impaciente por querer estar lá fora, pelos compromissos que ficaram suspensos, trabalhando incessantemente. Mas dias seguiram, as expectativas de que o isolamento fosse breve não se confirmaram e acabaram por calar em mim a minha correria. “Enquanto todo mundo espera a cura do mal” (LENINE), eu ansiava por isso, seguia firme, isolado, resiliente, com muito trabalho, com muitos desejos, com muitas preocupações. Eu esperava, a todo momento, a notícia extraordinária de que a cura fora descoberta. Esperava, a cada dia, que o amanhã já fosse o dia em que pudéssemos ir lá fora sem medo.

Observo: “e a loucura finge que isso tudo é normal” (LENINE), e a ingenuidade, e a alienação, e o negacionismo científico... fingem que há normalidade, porque não acreditam na pandemia, porque aceitaram que a vida antes era normal ou porque pensam existir uma normalidade à sua espera após a pandemia. Talvez seja porque temam a perda de seus privilégios elitistas. E eu já não quero aquela anormalidade, como não quero essa – esse “novo normal”; espero a cura para esses males.

Foi repentinamente que as notícias da pandemia tomavam conta dos noticiários, cada vez mais efusivas e, de um dia para o outro, eu, como muitos brasileiros e brasileiras, estávamos vivendo o isolamento social-sanitário, medida adotada por prefeitos e governadores, recomendadas por autoridades sanitárias, como forma de tentar conter o avanço do contágio pelo Coronavírus. O cenário que se apresentava era assim: profusão de reportagens e notícias nos canais de comunicação veiculando informações novas e às vezes confusas, pois os cientistas ainda aprendiam sobre o comportamento do novo Coronavírus e sobre a doença por ele provocada – a Covid-19; os casos noticiados aumentavam exponencialmente e em velocidade vertiginosa; *Fake News* eram circuladas e causavam confusão e desinformação entre as pessoas; sucessivas prorrogações do isolamento começaram a fazer as pessoas entenderem que ele duraria bem mais do que se poderia imaginar de início (no momento dessa escrita, ainda vivíamos um isolamento social-sanitário que durou um ano); as desigualdades sociais se acentuaram, tornaram-se mais nítidas e ganharam maior repercussão – a luta pela sobrevivência era uma grande preocupação entre as camadas populares; pessoas que trabalhavam de modo informal (um grande contingente da população) temiam por seu sustento e de sua família, pois não podiam ir às ruas e, mesmo que fossem, não encontrariam quem consumisse seus produtos ou usasse seus serviços; muitos lugares de moradia não reuniam mínimas condições para uma higiene adequada e saneamento básico, quando a higiene com água e sabão era uma das formas mais eficazes de combate ao vírus, junto com o isolamento; empresas temiam por dificuldades financeiras e, algumas, pela possibilidade de falência; houve desemprego; os hospitais ficaram lotados e declaravam situação crítica por não terem mais capacidade de atender ao público acometido pela Covid-19. Um caos estava instalado.

Estávamos observando todas essas mazelas sociais, conhecidas por nós, ganharem nitidez e se agravarem. Nos sentíamos impotentes frente à situação a nós imposta. Tudo muito rápido, também fui pego de surpresa e comecei a trilhar com muita cautela e insegurança um percurso de aprendizagem sobre como sobreviver a esses tempos de tensão e medo. Isolado em família e com parte dessa família distante, ousava ter esperança de tempos melhores. Com o tempo, fazia falta encontrar outras pessoas de convívio próximo: família, amigos, colegas. Cada vez mais estávamos isolados das pessoas e mais conectados a artefatos tecnológicos que, por meio de suas telas e conexão com a *internet*, nos aproximava de algum modo uns dos outros e do “mundo lá fora”.

Se, antes, eu, assim como outros professores e professoras, já sentia a necessidade de me reunir em coletivos e redes para compartilhar experiências e fortalecer minhas práticas pedagógicas, muito mais isso se tornou necessário durante a pandemia. Dentro de nossas

possibilidades, começamos a retomar, ainda em 2020, no modo digital, nossos encontros de pesquisa no grupo ALMEFRE. Era necessário porque precisávamos retomar os nossos movimentos de formação continuada docente, pois novos tempos, novos desafios, o agravamento de problemáticas sociais e políticas que se refletiam na Educação e o universo digital que teve um repentino uso intensificado requeriam novas ações-reflexões⁹. Na escola também retomamos de modo virtual as ações de formação continuada. Mesmo que virtualmente, seja no grupo de pesquisa, seja na escola, precisávamos acontecer. Isso me trouxe ânimo e me fortaleceu para prosseguir na jornada docente e da pesquisa, embora a escrita não tenha vindo fácil.

Durante a pandemia, rapidamente o trabalho docente, como outras atividades laborais, foi retomado de modo remoto, utilizando-se de recursos tecnológicos. Os governos tinham urgência de que as escolas voltassem rapidamente a funcionar – remotamente e, posteriormente, de forma gradativa, presencialmente –, apontando uma relevância social da Educação que em outros momentos parecia não lhes preocupar tanto.

O que pensar? As profundas e injustas desigualdades sociais, em âmbito nacional, não possibilitavam a grande parte da população o acesso remoto ou esse com qualidade; faltavam os aparelhos ou a conexão, senão ambos.

Eu e tantos outros professores e professoras, sujeitos da classe trabalhadora, também tínhamos nossas preocupações pessoais. Estávamos isolados em casa aprendendo a lidar com a pandemia e com o ensino remoto, tendo o tempo disputado entre o trabalho e as demandas de cuidados familiares – quando se trabalha de casa em isolamento social, significa que toda a família está em casa, que filhos pequenos não estão nas creches e escolas, que é preciso limpar, cozinhar, cuidar, acompanhar os estudos dos filhos, compartilhar os recursos tecnológicos com outros moradores da casa que precisavam estudar e trabalhar etc. Também era necessário cuidar da saúde emocional frente a uma situação mundial que nos abalou profundamente.

Sobre os tempos pandêmicos, para situar esse contexto e seu desenrolar, cabe registrar em muito breves apontamentos como se desenrolou nos anos de 2020 – ano da pandemia em si

⁹ Nossas reuniões e encontros virtuais mobilizaram reflexões, estudos, pesquisas e a produção de artigos, dentre os quais destaco: ARAÚJO, Mairce da Silva; OLIVEIRA, D. de; TRINDADE, R. A. C.; NICOLAU, G. S. A atualidade de Paulo Freire em tempos de pandemia: tecendo diálogos sobre os desafios da educação e do fazer docente. *PRÁXIS EDUCATIVA* v. 16, p. 1-20, 2021; ARAUJO, Mairce da Silva; FARIA, D. T. B.; MARCHON, J.; DIAS, R. Janelas da Quarentena: experiências de formação entre docentes latinoamericanos. *INTER-AÇÃO (UFG. ONLINE)*, v. 46, p. 276-293, 2021; TRINDADE, R. A. C.; ARAUJO, M. S.; FARIA, D. T. B. Por uma pedagogia da pergunta em tempos pandêmicos: diálogos freireanos entre coletivos docentes latino-americanos. *PEDAGOGIA Y SABERES*, p. 65-76, 2021; ARAUJO, M. S.; CHAVEZ, M. I. G.; OLIVEIRA, D. de; FARIA, D. T. B. Diálogos entre docentes brasileiros/as e peruanos/as- formação entre pares em tempos de pandemia. In: Helena do Amaral Fontoura; Maria Tereza Goudard Tavares. (Org.). *Processos formativos em tempos de incertezas*. Niterói: Intertexto, 2020, v. 1, p. 38-48.

– e anos subsequentes, com progressivo relaxamento do isolamento, até 2023 – ano em que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou oficialmente o seu fim. A pandemia da Covid-19, no Brasil, e suas consequências perduraram por 2020 de modo altamente intenso e calamitoso. Por 2021 de modo ainda preocupante e inspirando severos cuidados, porém com iniciativas dos governos por um gradual relaxamento do isolamento social-sanitário, em certos aspectos tido como necessário e em outros como precipitado. Por 2022 e 2023 com uma considerável abrangência da cobertura vacinal contra a Covid-19, o relaxamento do isolamento social já não provocava severos impactos de contágio, embora em momentos de mais intensas aglomerações (festividades de final de ano e Carnaval) picos de contágio foram percebidos, mas com menor agressividade da infecção e podemos dizer que a regularidade da circulação, das atividades cotidianas e dos encontros entre as pessoas ocorria de modo pleno novamente. As consequências socioeconômicas foram drásticas para a população e ainda carecem de medidas seriamente comprometidas com o combate à fome e à miséria e comprometidas com a promoção da dignidade humana e garantia dos direitos sociais reconhecidos constitucionalmente.

Foram muitas mudanças na vida e nas relações entre as pessoas; na forma de enxergar o mundo... Em minha vida pessoal também houve mudanças e, para além da pandemia, muito mais mudou, tanto na dimensão pessoal, como profissional, de modo muito veloz e exigindo um grande esforço de adaptação à nova realidade, como conto adiante.

[...] Não sei se o mundo é bom
 Mas ele ficou melhor
 Quando você chegou
 E perguntou:
 Tem lugar pra mim?
 [...]
 Sol do dia
 Nuvem branca
 [...]
 Não sei quanto o mundo é bom
 Mas ele está melhor
 Porque você chegou
 E explicou
 O mundo pra mim [...]
 (NANDO REIS - Espatódea)

Ainda no período de pandemia, a aventura de pesquisar e escrever a tese teve um novo capítulo: o nascimento do primeiro filho (2021) – que emoção indescritível! Ainda hoje minhas palavras são imprecisas e pobres para traduzir aquele momento dentro do seu esplendor, do que significou para mim, para dizer tudo o que se passou em meus pensamentos. Os versos dessa

segunda canção, que tomei emprestada por epígrafe (ela estava tocando naquele exato momento do nascimento), me ajudam um pouco a dizer – Miguel “explicou o mundo pra mim” (NANDO REIS), o tem explicado todos os dias desde que nos conhecemos.

Mais uma vez, transformou-se profundamente a rotina da casa e em tão pouco tempo. Desde a gestação, trouxe muito amor à minha vida, sorrisos, admirações, um monte de aprendizagens sobre cuidados com um recém-nascido, muitas preocupações e inseguranças sobre o que fazer – me repito, eu aprendia a ser pai pela primeira vez. Quando do nascimento, além das alegrias, vieram também as noites mal dormidas, as trocas de fraldas, as cólicas infantis, consultas ao pediatra, vacinação, os embalos e canções para “ninar”... enfim, necessitou de todos os cuidados indispensáveis a um bebê, depois criança, engatinhando, andando, explorando o mundo e desenvolvendo sua fala. A cada dia, ele me ensina sobre paternidade, sobre suas necessidades, sobre estar mais atento à sua linguagem, sobre ser mais forte por nós.

Fiz muitas pausas nesse texto para atender aos seus chamados, com muita alegria de poder senti-lo, acolhê-lo e ser acolhido também por meu filho e, ao mesmo tempo, sentindo a tensão do cumprimento dos prazos de escrita e tantas interrupções. Me senti sobrecarregado, muitas vezes, por tantas responsabilidades, por passar madrugadas em claro escrevendo, acordar de sobressalto por ter cochilado à mesa de trabalho por cima de livros e pela solidão dessa escrita.

Logo a seguir ao nascimento, houve uma grande mudança em minha vida profissional, que envolveu uma nova função, um novo ambiente de trabalho, novas rotinas e uma nova reorganização da minha vida. Aceitei ir para a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA), na função de Assistente de sua Gerente; um cargo com competência referente à participação na gestão e liderança estratégicas da política pública municipal de EJA. Isso mexeu com a minha zona de conforto do chão da escola que eu tão bem conhecia e me colocou rapidamente em novas relações de aprendizagem, o que conto adiante.

1.1 Minha relação com a EJA e trajetória inicial na GEJA

Creio ser importante responder a esta pergunta que escolhi para nomear esta seção: “como se originou a minha relação com a EJA?”.

Um tema de pesquisa não nasce do nada, mas, penso eu, de um incômodo, provocação, curiosidade epistemológica, de algum tipo de relação com o que se pretende investigar. Não sei bem ainda apontar o início de tudo a respeito de minha relação com a EJA, mas o mais longe que consegui ir em minha memória me levou ao que narrei por aqui.

Iniciei, se posso dizer assim, pelo Curso Normal Superior (CNS), no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). É um local que me traz muitas recordações, a maioria muito boa, formadas em meus percursos, literalmente, por aquelas escadas, corredores, salas de aula, biblioteca, teatro, auditórios, conselhos colegiados... sob uma atmosfera que me era inspiradora; cada espaço com sua história e a minha se entrelaçando à daquele local.

Minhas primeiras impressões foram que todos aqueles espaços se mostravam imponentes, formais, solenes, para um simples estudante das classes populares que ingressava no ensino superior, como o primeiro de sua família, e cujas condições de acesso ou permanência eram desafiadoras, embora comuns à maioria de nós oriundos do mesmo meio social: ingresso que eu considerava “tardio” no ensino superior, quando percebia que, na mesma idade, muitas pessoas já estavam formadas e até ingressando em pós-graduações; trabalho concomitante ao estudo, limitando muitas as chances de viver mais intensamente algumas oportunidades oferecidas pelo ensino superior ou por ele estimuladas, já que trabalhar era uma prioridade aos estudos; estudar à noite, chegar correndo (muitas vezes literalmente) à faculdade, atrasado algumas outras vezes, cansado e com sono; moradia em uma comunidade que, em meu caso, era na zona oeste do Rio e, por isso, muito distante do local de estudo.

Em uma das disciplinas do curso, durante as reflexões propostas, eu me compreendi em uma situação análoga à da EJA, diante das condições e dos desafios que eu enfrentava para estar cursando uma graduação. Embora, meu percurso escolar básico tenha sido preservado de qualquer descontinuidade, o que devo ao imensurável esforço de meu pai e minha mãe, que conseguiram manter a mim e à minha irmã na escola, até que concluíssemos o Ensino Médio, eu não possuía um “lugar garantido” no Ensino Superior e esse não era um caminho natural para mim, como não fora na história de minha família – minha mãe possuía o primário incompleto (cursou até a 3ª série na infância) e meu pai, o segundo grau/científico incompleto¹⁰, como outros familiares também não chegaram ao Ensino Superior. Aqui, me vi identificado com a EJA.

¹⁰ Primário refere-se ao que é, atualmente, denominado por Anos Iniciais do Ensino Fundamental – compreendendo do 1º ao 5º ano de escolaridade – e 2º grau refere-se ao atual Ensino Médio. Fiz opção de registrar nas formas como meu pai e minha mãe fazem referência às suas respectivas escolarizações quando as narram para mim.

Eu não me firmei sozinho naquele lugar. Ao mesmo tempo em que se revelava fisicamente imponente, também comportava muito acolhimento da parte de professoras/es, e de outras/os profissionais. Havia também colegas às(aos) quais dávamos as mãos e mutuamente nos apoiávamos para seguir adiante; com alegria, pude reencontrar e trabalhar com algumas dessas pessoas depois de formado. Essas pessoas se tornaram muito importantes em minha trajetória e muito do que aprendi se deu nas relações estabelecidas com elas naquele lugar. Importante falar das pessoas com quem aprendi, mas não arrisquei citar nomes para não cometer a injustiça de esquecer algum.

O CNS era estruturado em um formato que eu poderia explicar de modo simples como dois núcleos: um núcleo comum, cujas disciplinas eram cursadas ao longo de todo o curso; e um núcleo específico, denominado ênfase, cursado a partir do 4º período em paralelo ao núcleo comum. Essa ênfase poderia ser, à escolha dos graduandos, em Educação Infantil, Educação Especial ou Educação de Jovens e Adultos. Até o 4º período, todos cumpriam, como parte do núcleo comum, três disciplinas de introdução às respectivas ênfases, que nos ajudariam a escolher uma dentre elas. Eu escolhi a EJA!

Do 4º período em diante, pude me aproximar mais da EJA, estudando disciplinas específicas desse campo de estudos, fazendo um estágio específico em turmas dessa modalidade no ProEJA¹¹ e iniciando minha participação no Fórum EJA¹² do Rio de Janeiro. Essa participação no Fórum se deu quando, no 7º ou 8º período, um professor convidou suas turmas para participarem de uma de suas sessões. Eu consegui participar do fórum à essa época, pois à essa altura do curso eu tive que tomar uma decisão bastante arriscada, porém necessária: saí do meu emprego para me dedicar integralmente à graduação e concluí-la a tempo de estar apto para assumir um concurso público para o cargo de professor¹³ que havia prestado naquele mesmo ano; durante esse tempo, concorri, com aprovação, a uma bolsa na faculdade, o que foi fundamental para me manter estudando.

O Fórum era realizado, à época, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com a participação de professores e professoras e estudantes da EJA de diversos municípios desse estado, professores e professoras universitários e estudantes universitários, entre outros.

¹¹ ProEJA foi o nome utilizado por um projeto de Educação de Jovens e Adultos, a nível de Ensino Fundamental, desenvolvido no Instituto Superior de Educação de Jovens e Adultos.

¹² Organização da sociedade civil que se articula em defesa dos direitos à Educação e de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos.

¹³ Concurso público para provimento do cargo de professor II na rede pública municipal do Rio de Janeiro, para o qual fui convocado e o assumi, tendo concluído em tempo hábil a graduação.

A sua principal representante, segundo eu conseguia perceber era a professora Jane Paiva, professora e pesquisadora da UERJ, com grande experiência em EJA. Desde então, passei a participar do Fórum EJA, embora nem sempre eu tenha conseguido fazê-lo com a regularidade que eu gostaria de dedicar, porém reconheço que é de fundamental importância para a política pública de EJA e para minha formação permanente. Sua dinâmica faz com que nos interroguemos, bem como aos poderes públicos e à sociedade em geral sobre o que é feito, e sob que condições, para assegurar a jovens, adultos e idosos o direito de acesso e permanência, de forma digna, à Educação escolar, atendendo às mais diversas condições em que se encontram.

Estar no ISERJ, no CNS, me proporcionou uma das mais profundas experiências que tive de imersão teórico-prática sobre direitos relacionados à Educação e relações democráticas na Educação, ameaçadas quando das sucessivas tentativas políticas arbitrárias de desqualificar e deslegitimar o curso, o que ameaçou, por conseguinte severamente nossa permanência nele. Foi mais um desafio que provocava instabilidade no percurso, que já não era fácil, pelo Ensino Superior. Essas experiências me ensinaram, na prática, que a Educação não se faz somente dentro das quatro paredes de uma sala de aula. Aprendi que a Educação é um ato ético e político.

Dentre todas as pessoas com quem me encontrei¹⁴, ao longo do Ensino Superior, uma foi especialmente muito marcante: o grande intelectual Freire. Já aos primeiros contatos com suas palavras pude começar a conhecer uma Educação por uma perspectiva antes ignorada por mim. Passamos horas “dialogando...” a primeira conversa que tivemos foi sobre suas ideias a respeito de uma pedagogia da autonomia e os saberes necessários à prática educativa, sobre uma Educação como prática da liberdade, sobre a importância do ato de ler e sobre uma pedagogia do oprimido. Depois disso, muitos outros diálogos ocorreram e continuam ocorrendo ainda hoje.

Acho que de suas ideias, a que mais me impressionou em nossos diálogos foi o papel fundamental do diálogo na prática educativa. O diálogo é o caminho em que os homens (eu tomei “homens” por sujeitos, seres humanos) se significam, disse Freire (2014). De certa forma, simples e, ao mesmo tempo, não menos complexo. Isso me marcou profundamente e à minha prática, que busquei construir alicerçada nas relações dialógicas, na dialogicidade. Afinal, outro ensinamento seu dizia que: “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2014, p. 107). Portanto era preciso

¹⁴ Esse encontro, não na forma literal, mas, na realidade, literária, ocorreu por meio das leituras que fiz de suas obras. A forma como narro o “encontro” é apenas uma forma um tanto poética de dizer o quanto foram (e são) significativas, atuais e vivas as suas palavras.

tornar prática-reflexão minha ação como docente e como sujeito, era preciso agir por uma Educação que coletivamente pudesse transformar a realidade do mundo em algo mais justo e digno.

A ideia de uma Educação como relação dialógica me mobilizou muito e, anos mais tarde, tive uma experiência que foi fundamental para corroborar esse meu aprendizado. Eu já estava formado e trabalhando como professor concursado da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Em certa ocasião, lecionando para uma turma de EJA, uma estudante de nome Antônia¹⁵, senhora já com seus mais de 70 anos de idade, me revelou que seu objetivo na escola era aprender a escrever cartas; queria escrever uma a seu irmão, que morava em outro estado e o telefone para ela não era uma opção regular de comunicação. Era meu primeiro ano naquela turma e ela agravou meu entendimento sobre sua necessidade quando disse que não queria sair da escola sem realizar aquele sonho que perseguia há anos. Quando construímos relações dialógicas, nosso planejamento torna-se um instrumento flexível e eu incluí nele as demandas dessa e de outros estudante.

A partir dos objetivos de cada um, desenvolvíamos nosso trabalho alfabetizador. Dona Antônia passou a trabalhar na elaboração de sua carta com minha mediação: escrita, leitura, revisão. Ao longo de um processo, tínhamos uma carta que, inicialmente recebeu mediação mais frequente de minha parte e ao longo foi desenvolvida com maior autonomia de Antônia que consolidava pouco a pouco sua alfabetização. No momento em que a carta estava praticamente finalizada, analisamos mais umas poucas revisões, mas Antônia se posicionou dizendo que não queria fazer mais revisões, pois uma escrita com muitas intervenções não pareceria mais dela e sim de outra pessoa. Concordei com ela por vários motivos: a carta era dela; os ajustes a fazer não a comprometiam; ela possuía consciência (e eu também) de que havia conquistado muitos objetivos no desenvolvimento da escrita e estava consolidando-o; poderíamos continuar qualificando o processo de desenvolvimento da escrita de Antônia por meio de outras escritas ao longo do ano letivo; em um processo dialógico temos que assegurar voz e vez de estudantes no planejamento, no desenvolvimento do processo e na avaliação, pois eu, professor, não poderia me posicionar como único sabedor e validador sobre os fazeres dos outros, haveríamos de construir juntos consciência sobre esses fazeres. Assim, foi feito.

A carta foi finalizada como Antônia desejava e foi enviada. Tempo à frente, ela chegou à escola contando que seu irmão recebera a carta e lhe telefonara respondendo às suas perguntas e comentando as notícias recebidas. Ela demonstrou felicidade imensa. Algum tempo depois,

¹⁵ Nome fictício, preservando a identidade da estudante.

ela se despediu de mim e da turma, justificando que sua condição de saúde estava dificultando dar continuidade aos estudos, mas que agora já sabia escrever poderia manter contato com seus parentes e um dia retornaria, assim que estivesse melhor de saúde, para aprender a navegar na internet – esse era seu novo objetivo.

Essa foi uma das aprendizagens que tive com Freire e com Dona Antônia: respeitar o discurso de estudantes por saber o quanto é exercida a opressão por meio dos múltiplos silenciamentos sociais a que somos submetidos os sujeitos das classes populares. Além disso, suas experiências alfabetizadoras com adultos, com os círculos de cultura me inspiraram a querer estar na EJA, a procurar trabalhar de modo mais significativo para os sujeitos, a entender realmente o que significa trabalhar a partir da realidade dos sujeitos, a entender a Educação como ato político.

Além da narrativa que acabo de contar, há outra cujo significado é o mais afetivo na origem da minha relação com a EJA: o retorno de minha mãe às carteiras escolares. Foi um desejo alimentado por ela durante muitos anos e que, “já com os filhos criados” como se costuma dizer, foi realizado. Minha mãe foi uma estudante da EJA nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, e quando na etapa do Fundamental, estudou na escola em que, alguns anos mais tarde, eu vim a ser professor. Ela o retomou, o concluiu e, em seguida, cursou e concluiu o Ensino Médio. Dava gosto de ver ela se preparar para ir à escola e retornar com as novidades da noite de estudos. Aquilo era muito importante para ela, notava-se, pois ela queria conversar sobre, estudava em casa, se animava com algumas novidades, enfrentava alguns conteúdos mais difíceis – pedia ajuda algumas vezes – e ficava feliz com o que constatava que já sabia de sua experiência de vida ou do pouco que lhe fora permitido estudar na infância – muitas aprendizagens ela constituiu lendo, lendo muitos livros, jornais, revistas etc. Eu me alegrava com a alegria dela, observava como era importante, para ela, estudar e eu pensava comigo que queria fazer parte disso.

Se não foi possível precisar que essas são exatamente as primeiras relações que tive com a EJA, é possível assegurar que foram as mais significativas que me recordo, tanto que compuseram minhas memórias, do modo como foi possível resgatá-las. Se me pergunto: “como se originou a minha relação com a EJA?” A resposta parte das minhas experiências com o retorno de minha mãe à escola, por meio da Educação de Jovens e Adultos, com a ênfase em EJA do Curso Normal Superior, com as leitura-diálogos com Freire e com a minha própria condição de trabalhador-estudante. É isso que, em parte, foi formando o meu entendimento e compromisso com a EJA. A outra parte, sempre inconclusa, foi (ainda é) uma construção diária, por meio das experiências cotidianas como professor nas salas de aula da EJA, professor-

pesquisador, como Professor Orientador, Coordenador Pedagógico, formador de professores e na Gerência de EJA.

O que essas experiências me dizem? Como me mobilizam? Diante do que narrei aqui, provocado pelas histórias de vida minha e de minha família, que se assemelhavam à de tantos outros sujeitos, pelo que li-ouvi de Freire e das visíveis desigualdades sociais, essas experiências me disseram que era preciso intervir constantemente na realidade em busca de maior dignidade humana.

Alguns anos depois, fui convidado a integrar o grupo de professores do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos, o CREJA, sobre o qual detalharei institucionalmente melhor no capítulo em que trato dele especificamente. Cabe, entretanto, dizer que ele é articulado diretamente à Gerência de Educação de Jovens e Adultos. Do ponto de vista de minha experiência, posso afirmar que no CREJA e atualmente na GEJA foi onde coletivamente mais organicamente se mostrou para mim e eu vivenciei o sentido de produzir políticas públicas de EJA, no seu real compromisso político-pedagógico. No CREJA, lecionei para turmas de alfabetização em EJA, fui Professor Orientador, Coordenador Pedagógico e membro da Equipe de Educação Continuada¹⁶ e Educação para os Mundos do Trabalho. Colaborei no desenvolvimento do projeto em curso de Educação a Distância para os anos finais da EJA, participei pela primeira vez da elaboração de um projeto político-pedagógico e de um processo de elaboração de Orientações Curriculares, fui um dos implementadores da Equipe de Educação Continuada e do Centro de Memória e Pesquisa do CREJA, entre outros projetos dos quais participei. Não havia perfeição, mas no CREJA eu percebia materializada uma EJA na prática muito mais próxima daquela das leituras dos referenciais teóricos que eu estudava.

Depois das experiências familiar e escolares com a EJA, uma nova trajetória se anunciou como possível, convidando a um novo planejamento e a novas formas de pensar a vida, a profissão docente e a relação com essa modalidade de Educação. Aprendizagens que se iniciaram recentemente, ainda posso dizer assim, e prosseguem em construção.

Cheguei à Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) de forma inesperada, em 2021. Já a conhecia como professor da rede municipal, principalmente por meio dos materiais de orientação pedagógica para a modalidade e das ações de formações continuada das quais eu participava. Depois, tive uma gradual aproximação um pouco maior quando da minha lotação funcional no CREJA, quando colaborei no desenvolvimento da organização do processo de

¹⁶ Em síntese, essa equipe tinha a competência de desenvolver projetos de formação continuada docente e projetos para a Educação ao longo da vida para jovens e adultos, estudantes e não estudantes da EJA no Centro Municipal de Referência de educação de Jovens e Adultos – CREJA.

revisitação curricular do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA, ao longo de 2018 e 2019, e na organização de um curso de formação continuada docente sobre Alfabetização na EJA.

Estava próximo de ser iniciado mais um ano letivo, em 2021, e eu, nessa época, era professor no Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA). Ainda estávamos vivendo os ditames da pandemia, com controversos planos de relaxamento das regras de isolamento e das restrições sociais-sanitárias. Uma nova gestão municipal estava sendo iniciada e se ocupava da organização da administração do município em seus diversos aspectos. No que diz respeito à Educação, a principal questão em pauta, pelo que era possível perceber, era o início do ano letivo com a organização de estratégias para o ensino remoto e a tentativa de viabilização do plano de retomada presencial (de forma gradual) das aulas nas escolas.

O final de minhas férias estava próximo e meu filho acabara de nascer, quando recebi um convite que foi, para mim, muito especial e inesperado. Recebi uma mensagem por aplicativo da mais recente ex-diretora do CREJA, com quem trabalhei até 2020; havia saído dessa sua função a pedido há pouco tempo. Ela escreveu que precisava conversar comigo e, depois, por telefone, me contou que fora indicada para ser a gerente da GEJA. Prosseguindo, me convidou para ir trabalhar com ela como seu assistente. Eu, prontamente, aceitei. Sabia que teria que me despedir do CREJA, um espaço com o qual eu me identificava, onde consigo avaliar que fiz contribuições importantes com o meu trabalho e onde me sentia realizado profissionalmente. Foi uma despedida difícil, por esses motivos. Ah! Como foi difícil... mas, não hesitei. Despedi-me sentindo uma grande emoção, pelo afeto que desenvolvi por aquele espaço, pelos companheiros e companheiras com quem o compartilhava e pelos estudantes com quem me comprometi, mas o fiz com segurança de minha decisão e de que precisava experimentar uma nova jornada.

Eu tinha noções dos desafios que seriam reestruturar a GEJA¹⁷ e de participar da gestão da modalidade EJA no município, inclusive em um ano ainda afetado pela pandemia, mas alguns elementos foram determinantes em minha decisão: meu compromisso político-pedagógico com a EJA me impulsionou a aceitar o convite, por eu entender que poderia colocar a serviço da modalidade contribuições profissionais-acadêmicas para além da sala de aula e da unidade em que eu era lotado; entendi como meu compromisso político-ético com a Educação

¹⁷ Reestruturá-la uma vez que foi extinta em 2020, sendo reintegrada à Secretaria Municipal de Educação em 2021, articulada à Coordenadoria de Ensino Fundamental, por meio do Decreto municipal n.º 48.489, de 01 de fevereiro de 2021.

pública o dever de colocar a serviço da modalidade a minha formação acadêmica, que foi realizada em instituições públicas; enxerguei nesse convite um reconhecimento pelo meu trabalho desenvolvido na EJA desse município e, ao mesmo tempo, uma outra oportunidade de aprendizado na GEJA; teria a oportunidade de dar continuidade a uma parceria de trabalho, iniciada no CREJA, com a atual gerente da GEJA, que foi muito significativa em vista de, em dois anos de trabalho (incluindo 2020 marcado pela pandemia), termos conseguido desenvolver projetos que fortaleceram a formação continuada docente no CREJA, os espaços de diálogos e estudos entre docentes, a discussão curricular, a ampliação do uso de tecnologias digitais em aula e do debate sobre as diversidades e as desigualdades sociais, enquanto que alguns projetos planejados foram interrompidos ou adiados por causa da pandemia; teria a oportunidade de continuar aprendendo com uma pessoa-profissional a quem reconheço sua exímia habilidade gestora e pedagógica; teríamos a oportunidade de prosseguir com o desenvolvimento de projetos orientados por concepções críticas de Educação, de Educação de Jovens e Adultos e de formação docente continuada que compartilhávamos. Vale mencionar que também constituímos, nesse tempo, uma parceria acadêmica muito importante em nossa própria formação, que reverberava em nossa prática cotidiana e que nos possibilitou em diversas oportunidades apresentarmos comunicações e publicarmos artigos sobre pesquisas realizadas por nós.

Se, por um lado, foi difícil me afastar de um espaço com o qual construí uma profunda identificação, por outro lado, os desafios do novo espaço e da nova função, as expectativas, oportunidades de novas aprendizagens, possibilidades de desenvolvimento de outros projetos, tudo isso me excitava. Assim, ao final de minhas férias, retornando ao trabalho, pedi dispensa do CREJA para iniciar minha atuação na GEJA. Segui firme em minha decisão, com as dúvidas intrínsecas à minha incompletude como sujeito histórico, com o compromisso ético, político e pedagógico pela Educação e pela modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Já naquele ano se colocavam para nós, além de um ano ainda pandêmico de lenta e progressiva retomada presencial, o gerenciamento de um processo de implementação curricular, o gerenciamento de uma produção de material didático para estudantes, de material pedagógico para professores, de vídeo aulas para apoiar o processo de *ensinoaprendizagem* que não saíra plenamente do remoto, mas o fazia progressivamente, e para gerenciar o processo de formação docente continuada em EJA.

Estar nesse lugar (na GEJA) me permitiu ampliar, complexificar e qualificar minha compreensão sobre a EJA em uma rede de ensino. É interessante mencionar que em minha consciência eu percebia que eu passava da gestão, posso assim dizer, de uma sala de aula em

que eu lecionava para participar da gestão estratégica de uma política pública municipal de EJA, com cerca de 139 unidades escolares com atendimento à modalidade, quase 25 mil estudantes e cerca de 1300 professores e professoras.

Na seção 3.2, apresentei a Gerência de Educação de Jovens e Adultos a partir de sua estrutura, de suas competências (atribuições) e das ações de formação que realiza. Isso ajudou a ampliar um pouco mais o conhecimento sobre essa Gerência e sua atuação na rede pública do sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Antes disso, no próximo capítulo, apresentei a perspectiva metodológica utilizada nessa pesquisa, contando um pouco de sua trajetória e apresentando o referencial teórico que fundamentou a abordagem metodológica adotada: a *pesquisaformação* narrativas (auto)biográficas.

2 CONSTRUINDO A PESQUISA: PERCURSOS

Abro a seção recuperando a pergunta central da tese: O que dizem gestoras, parceiros e parceiras formadores e professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) sobre as políticas municipais de formação docente continuada para a EJA? Esta pesquisa, portanto, se propôs a investigar as práticas e políticas de formação docente continuada para a EJA na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Ouvindo/ lendo o que disseram os sujeitos e os documentos que ajudaram a recuperar um pouco das memórias sobre as práticas e políticas de formação docente continuada em EJA na rede pública municipal do Rio de Janeiro, fomos tentando elaborar uma resposta à questão desta pesquisa, ao mesmo tempo que construíamos uma memória para essa formação.

Com uma indagação de pesquisa em mente eu precisei traçar os planos sobre como desenvolvê-la de forma a alcançar esse objetivo. Freire (2000) nos ensinou que “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (FREIRE, 2000, p.155).

A experiência no grupo de pesquisa ALMEFRE me levou a compreender, em uma perspectiva contra hegemônica à ciência moderna, que os dados para a pesquisa não estão prontos a serem colhidos, mas são produzidos na interação com o campo de pesquisa e com os sujeitos da pesquisa à medida que interrogamos o mundo, as ações, as relações, as leituras, as palavras dos sujeitos – e cabe destacar que nossas leituras e interpretações sobre o mundo são feitas sempre a partir dos nossos referenciais; não há dado neutro, podemos assim dizer (ARAÚJO, 2011, 2023; BRAGANÇA, 2018; PRADO, 2014).

Assim, iniciei minha caminhada nesse percurso da pesquisa que foi, de fato, construído no próprio caminhar, com os refazimentos e retoques que eu e o caminho fomos nos apontando como necessários. Isso não significou ir pelo caminho de forma desprevenida, pois tanto o ato de pesquisar como o ato de ensinar/educar requerem intencionalidade e criticidade; rigorosidade metódica, como diria Freire (1996).

Preparando-me, portanto, para o início desse percurso planejei uma pesquisa em que dialogaria com professores da EJA dessa rede municipal sobre a formação docente continuada promovida pela SME-RJ, por meio da GEJA. Foi o plano inicial, porque os desafios dos tempos pandêmicos provocaram profundas limitações ao meu projeto inicial, quando a pandemia se colocou entre mim e a pesquisa. Primeiro, a incerteza de sua duração, quando parecia que seria

algo breve e, depois, a incerteza de seu término, quando se prolongou por um ano inteiro e além... me deixaram em um estado de suspensão da pesquisa. Isso me desestabilizou bastante, eu não conseguia desenvolvê-la ou repensá-la. O tempo não para... as tensões inerentes ao caminho do pesquisar começaram a se fazer sentir...

O objetivo anterior era investigar as reverberações das políticas de formação docente continuada para EJA da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro na prática docente. Uma imposição desses tempos pandêmicos a esse projeto foi o impedimento para o encontro com sujeitos da pesquisa. Assim, durante o período mais tenso da pandemia, entre março e dezembro de 2020, não foi possível visitar as escolas, conhecer as pessoas e realizar as dinâmicas inicialmente pensadas para a produção de narrativas com esses sujeitos. A opção online não foi uma opção válida por dois motivos: eu precisava, antes, ter percorrido alguns espaços e ter conhecido essas pessoas para ter algumas referências; em segundo lugar, as professoras e professores estavam muito ocupados e cansados, pelo excesso de exposição ao universo das plataformas virtuais por causa das aulas virtuais; eu mesmo era um deles. Não consegui, portanto, conciliar encontros para as dinâmicas narrativas. O tempo não para...

O ano de 2021 iniciou não muito diferente com relação às restrições dos tempos pandêmicos. A esperança de fazer a pesquisa avançar para a etapa de encontro com os sujeitos foi frustrada mais uma vez. Eu comecei a ficar muito apreensivo neste momento... a qualificação “me observava com olhos impassíveis” e “o tempo que nos separava era consumido impassivelmente nos colocando cada vez mais próximos”, para o meu temor. Com a permanência do quadro pandêmico em 2021, percebi que, inevitavelmente, precisava assumir algumas mudanças no percurso da pesquisa e foi o que fiz. Não de imediato e nem foi uma tarefa fácil de executar, mas não restou uma alternativa que não fosse reestruturar o projeto. Em termos de tempo e de reestruturação metodológica, houve a provocação de uma grande fragilidade na pesquisa, que demandou um enorme trabalho de reorientação do seu percurso.

Os principais desafios eram o campo e os sujeitos da pesquisa. Inicialmente, os sujeitos da pesquisa eram doze docentes: um (ao menos) do CREJA e um professor ou professora de cada uma das onze Coordenadorias Regionais de Educação dessa rede de ensino. Todos deveriam ter participado de uma ou mais formações continuadas promovidas pela GEJA. o campo de pesquisa eram as escolas de EJA em que esses sujeitos lecionavam. A Gestora e ex-gestoras da EJA no município também seriam convidadas para participar da pesquisa com suas narrativas sobre as formações organizadas.

Com as mudanças decorrentes da pandemia, em 2021 abri mão das visitas ao campo e, logo, como consequência, renunciei às entrevistas com professores e professoras como eu

planejara. A visita ao campo seria fundamental para articular elementos observados no cotidiano às palavras dos sujeitos. A ausência desse recurso afetou a intencionalidade do projeto inicial. Naquele momento, restava uma pergunta que me preocupou até mais do que a própria questão de pesquisa: que caminho seguir agora?

Que caminho deves seguir? – respondeu o gato – Isso depende do lugar onde quer ir.
Se não sabe para onde ir, qualquer caminho serve!
(LEWIS CARROLL - Alice no País das Maravilhas).

Foi preciso, então, reunir o que eu tinha de projeto, de tempo e fôlego de pesquisa, para definir novos rumos para a pesquisa. Assim, como na epígrafe que usei para separar essa seção em dois momentos, para eu saber que caminho seguir dali em diante, eu precisava redefinir inclusive o meu destino. E foi assim, fazendo o caminho no próprio caminhar, refazendo-o e retocando-o..., como aprendi com Freire (2000), que tracei novos planos.

A presente pesquisa, portanto, reestruturada, tem como objetivo investigar políticas de formação docente continuada em EJA desenvolvidas no âmbito da SME-RJ. Esse não foi o único refazimento e retoque que fiz, outros foram necessários. Esse era o lugar onde eu queria chegar e sabendo-o, eu consegui redefinir o caminho, como contei, a seguir.

Como metodologia de pesquisa, assumi a perspectiva teórico-metodológica da *pesquisaformação com narrativas (auto)biográficas*, aliada à pesquisa documental. Portanto, os dados da pesquisa foram produzidos a partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa e de fontes documentais. Foi uma decisão mobilizada ao ter percebido, ao longo do processo de investigação, que certas lacunas notadas, cujos dados não obtidos eram fundamentais à pesquisa, dependiam de outros meios para obtê-los e apostei nas fontes documentais como possibilidade que acabou se confirmando de grande ajuda.

Outro refazimento e retoque do caminho que se fazia no ato de caminhar diz respeito aos sujeitos de pesquisa. Essa redefinição se deu, inclusive, a partir das colaborações da banca do Exame de Qualificação da Tese, que trouxe muitas outras contribuições ao texto da Tese. Na primeira redefinição, antes da qualificação, os sujeitos da pesquisa passaram a ser as ex-gestoras da GEJA. Na redefinição após a qualificação, constatando que, das ex-gestoras convidadas à pesquisa, os aceites para participar da pesquisa não ocorreram como eu esperava, além das duas ex-gestoras que aceitaram, trouxe formadores da EJA à pesquisa por entender que poderiam colaborar com suas experiências.

Assim, os sujeitos da pesquisa foram: duas ex-gestoras da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; dois

professores e professoras, atualmente professores universitários, que possuem experiências anteriores como professores na EJA dessa rede de ensino, e atuaram/atuam como parceiros nas ações de formação docente continuada; e eu, como pesquisador-sujeito da pesquisa, como professor-pesquisador. Esses quatro sujeitos, além de mim, chegaram à pesquisa por meio de convites, que foram feitos a diversas ex-gestoras e formadores e formadoras, sendo esses quatro os que aceitaram participar da pesquisa.

Como cheguei às fontes documentais? Quando cheguei à GEJA o fato de encontrar poucos registros históricos organizados dos fazeres da Gerência provocou um incômodo. Em vista do tempo de existência da EJA nessa rede e da existência de um setor/pasta responsável pela EJA na estrutura organizacional da SME-RJ, eu esperava um acervo consideravelmente maior. De um modo geral, localizei poucos registros, em que predominavam aqueles organizados pela gestão imediatamente anterior à atual Gerência.

O que eu traduzi como um incômodo sentido nessa situação, na realidade se constituiu como uma tensão na trajetória da pesquisa. Do ponto de vista profissional, na ausência de uma série de registros documentais da atuação dessa Pasta, como promover a continuidade dos processos de formação como políticas públicas? Como conceber que uma produção histórica de conhecimentos sobre a gestão pública municipal da EJA estaria condicionada à memória individual de alguns sujeitos? Do ponto de vista da pesquisa, como produzir dados outros que as memórias e as narrativas não dessem conta de preencher as lacunas?

No percurso da pesquisa, encontrei um acalento sobre essas questões, quando as ex-gerentes da GEJA, que participaram dessa pesquisa, me sugeriram consultar o acervo do Centro de Memória e Pesquisa da EJA Rio (CEMPE), no CREJA. Eu havia colaborado na primeira fase da organização e instituição à inauguração do CEMPE, quando estava lotado no CREJA. Depois de sua inauguração, quando eu não atuava diretamente nessa frente de trabalho do Centro de Memória, a GEJA remeteu para lá um acervo seu. Antes de ser disponibilizado publicamente, precisou ser avaliado, registrado, organizado. Pouco depois, ocorreu a pandemia da Covid-19. Depois, a minha mudança de lotação profissional para a GEJA e, com isso, eu não havia de fato conhecido o conteúdo desses novos itens que integraram o acervo. A visita ao CEMPE, no CREJA, me revelou uma boa surpresa, porque encontrei um material interessante para a pesquisa e, mesmo que eu esperasse mais do que encontrei, os achados foram consideravelmente significativos.

Foi assim que cheguei às fontes documentais, pela necessidade de saber mais sobre aquilo que as narrativas não conseguiram me contemplar e a partir das pistas que as próprias participantes da pesquisa, narrando suas experiências, me apontaram. Para Le Goff (1990), os

documentos são compreendidos como monumentos e “O *monumento* tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) [...]” (p. 536 – grifo do autor). Se por um lado, as fontes documentais ganharam um status privilegiado com o pensamento positivista, como explica Le Goff (1990), também segundo esse autor, “se a concepção de documento não se modificava, o seu conteúdo enriquecia-se e ampliava-se” (LE GOFF, 1990, p.539), chegando a abranger uma diversa produção humana, seja intencionalmente produzida com essa finalidade, ou produzida com outras finalidades e, posteriormente, considerado como um tipo de documento.

Compreender que há possibilidades outras para o entendimento sobre que é documento, na sua abrangência e no seu sentido como monumento, também provoca concepções diferentes para a forma de usar os documentos como fonte. Le Goff (1990) atribuiu a Paul Zumthor, historiador suíço, ter definido que a concepção de um documento como monumento está na relação de poder. Por isso, defende como sendo um dever do historiador “a crítica do documento” (LE GOFF, 1990, 545), afirmando que “Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente” [...] (*idem, ibidem*).

Considerando dois processos históricos que foram, um, a ampliação dos sentidos da pesquisa documental e, dois, a insurgência dos pensamentos e práticas contra hegemônicos que provocaram rupturas epistemológicas com o positivismo e a ciência moderna, e produziram outras formas de pesquisar, como a pesquisa narrativa, ambos ampliando as possibilidades de fazer pesquisa, me desafiei a aproximar nesta pesquisa, com perspectiva de *pesquisaformação*, as narrativas e a pesquisa documental.

As fontes documentais da pesquisa, que foram apresentadas na tabela nº 4, à página 97, foram compostas por registros escritos sobre as formações, relatórios dos cursos de formação, documentos de orientação aos professores e professoras em formação, dentre outras. Dissertações e teses que abordavam a EJA nessa rede pública municipal, algumas das quais parte do acervo da GEJA/CREJA/Centro de memória, também foram consultadas como fontes de dados para ajudar a compreender e explicar a história da formação continuada em EJA nessa rede de ensino. Essas fontes documentais foram consultadas em dois locais: a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA), que possuía alguns arquivos no formato digital, e o Centro de Memória e Pesquisa da EJA Rio (CEMPE), no Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), que possui a guarda de considerável acervo sobre a EJA dessa rede de ensino.

Na pesquisa atual, as narrativas se destacaram em relação aos demais recursos sobre as políticas de formação docente continuada para a EJA nesta secretaria. Os documentos que eu imaginava encontrar (projetos, planejamentos, registros dos encontros, avaliações, relatórios, análise de dados, atas etc.), registrando os processos formativos desenvolvidos, não corresponderam exatamente ao que eu esperava e possuíam fragilidades em sua constituição, deixando ausentes ou imprecisos dados fundamentais. Consegui, com alguns desafios e limites, proceder a uma investigação documental.

Retomando sobre a perspectiva metodológica já anunciada da *pesquisaformação*, tentando responder à questão de pesquisa enunciada, convidei ex-gestoras da EJA, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, e professores e professoras da universidade, parceiros na formação docente continuada em EJA dessa rede, a narrarem suas experiências sobre as práticas e políticas de formação docente continuada para a EJA; as ex-gestoras sobre as experiências à frente de suas gestões e os professores e professoras da universidade sobre as experiências vivendo as dinâmicas de formação.

Explico que, aqui, refiro-me especificamente a ex-gestoras, no feminino, pois essa função de gestora da EJA foi ocupada exclusivamente por mulheres até o presente, pelo que pude apurar. Dessas que participaram da pesquisa, uma está atualmente aposentada da SME-RJ e a outra ainda integra o quadro de pessoal da SME-RJ, atuando em outra função em uma das escolas com atendimento à EJA nessa rede. As narrativas, uma foi obtida por meio de áudio enviado por aplicativo de mensagens instantâneas e a outra foi escrita pela própria a meu pedido. Consegui contato de mais duas outras ex-gestora (também atualmente aposentadas), mas não se manifestaram a respeito de meu convite, feito em duas ocasiões e, embora não tenha ocorrido uma explícita recusa à participação, compreendi que não houvesse o desejo ou houvesse uma impossibilidade para sua participação.

Com os professores e professoras da universidade, parceiros na formação docente continuada em EJA, a situação foi semelhante. Fiz quatro convites à participação na pesquisa, àqueles com quem tinha maior contato no momento, e dois me responderam afirmativamente enviando-me as suas narrativas.

Os desafios dos tempos pandêmicos impuseram a esta pesquisa o impedimento para os encontros presenciais. Por isso, as narrativas que me foram concedidas foram produzidas e enviadas por meios eletrônicos. Uma foi feita gravada em áudio pela própria narradora e enviado, posteriormente, por meio de aplicativo de mensagem. Depois, foi ouvida e transcrita por mim. Aos(às) demais convidados e convidadas que se comprometeram a enviar suas

narrativas, pedi que narrassem por escrito e me entregassem por e-mail. À primeira, recorri ao áudio, visto que se revelou a condição mais viável para a convidada.

Foi proposto aos participantes da pesquisa que narrassem, a partir de suas memórias, sobre suas trajetórias de formação docente continuada na EJA vividas nessa rede de ensino e, respectivamente, sobre suas trajetórias gestoras e como formadores e formadoras em EJA também vividas nessa mesma rede. Apresentei aos participantes os objetivos da pesquisa e algumas perguntas sobre pontos de interesse para a tese, que de um modo geral, se concentravam na tentativa de compreender: o processo de formação profissional em EJA, especialmente relacionado à SME; a configuração da pasta da EJA na estrutura da SME, podendo ou não se desdobrar em outros aspectos da política pública de EJA; experiências vividas como gestora da EJA; experiências vividas como formadores e formadoras da EJA; percepção dos participantes sobre os sentidos e relevância da formação docente continuada em EJA.

Reunida a outras “vozes”, trouxe minhas narrativas para essa pesquisa, por me reconhecer um sujeito da EJA, como: estudante, que se dedicou academicamente a estudar a modalidade, professor, Professor Orientador, Coordenador Pedagógico, pesquisador e, atualmente, membro da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA). Compreendi que minha história se entrelaçou à pesquisa, por viver intensamente a EJA, por parte de minha formação se dar nesta EJA e, também, por ser formador desta EJA.

Na seção a seguir, entretecendo com o meu percurso formativo, apresentei uma fundamentação teórica sobre a pesquisa formação a partir dos referenciais com os quais mais me identifico e alinho meu pensamento sobre esse modo de produzir pesquisa.

2.1 Aproximações com a *pesquisa formação* como perspectiva metodológica

Por que escolhi trabalhar com a *pesquisa formação* como perspectiva metodológica da pesquisa com narrativas (auto) biográficas? Por que pensá-la e praticá-la como percurso metodológico nesta pesquisa? Por que trazê-la como alternativa a outras metodologias de pesquisa? São indagações que tentei responder nos parágrafos seguintes, com ajuda de autores que tomei como referências para os aspectos metodológicos dessa pesquisa.

Narrar na perspectiva acadêmica requer uma habilidade que eu reconheci não dominar. Precisei me dedicar muito para aprender e não sei se consegui fazê-lo direito, embora tenha me

esforçado para isso com seriedade. Benjamin (2012) escreveu que a capacidade de narrar as experiências foi se perdendo. Eu penso que ele tenha razão. Quando disse isso, o autor (*idem*) referia-se sobretudo ao emudecimento provocado pelos sofrimentos dos tempos de guerra e pelas novas formas de relações sociais instituídas frente à modernidade. Na atualidade, penso que essas novas relações com o tempo, com o mundo, com as pessoas, sempre de modo acelerado, com um forte apelo da instantaneidade (e superficialidade) das novas mídias digitais, continuam contribuindo de algum modo para o emudecimento das narrativas. Mas para romper com esse emudecimento, é preciso narrar, disputar os espaços de narrativa, fortalecer-se nos coletivos que narram e investigam as narrativas, compartilhar as narrativas; foi o que eu me propus a fazer.

Passei a narrar e investigar minha própria prática docente, as histórias de vida, os percursos formativos, quando tive meus primeiros contatos, pelos idos de 2011, com o Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores (GEFEL)¹⁸. Foi este grupo que me ensinou os primeiros passos sobre as ideias, novas até então para mim, de pesquisar a própria prática docente e me assumir um professor-pesquisador; fazer, da minha própria prática docente e da minha história de *vidaformação* docente, uma pesquisa: narrá-las, problematizá-las, encontrar o que havia de teoria nas experiências vividas, teorizar o vivido, dialogá-lo com teorias que nos referenciavam, como princípios fundamentais de nossas ações.

O que iniciei com o GEFEL, continuei a aprender em alguns outros espaços e percursos trilhados: o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita/ Unirio (FALE); o Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória e Formação de Professores/ UERJ FFP (ALMEF)¹⁹; e o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita de São Gonçalo/ UERJ FFP (FALE-SG). Com eles, continuei a estudar sobre pesquisa (auto)biográfica, narrativas, memoriais e *pesquisaformação*. Trazer os memoriais para a pesquisa é um movimento que se instituiu como uma cultura de pesquisa em nosso grupo.

¹⁸ O GEFEL é um grupo de estudos, instituído por professoras da educação básica do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), pelos idos do ano de 1995. Com o tempo, sua composição se tornou interinstitucional, ao abranger professoras e professores de outras instituições, mas continuando sediado no ISERJ. O grupo foi constituído como uma ação instituinte de resistência ao pensamento educacional predominante que concebia as professoras como executoras de propostas pedagógicas e a um projeto educativo homogêneo, que não considerava as especificidades dos estudantes. Narrando e investigando suas próprias práticas docentes, esse coletivo se fortalecia como *professoras/es-pesquisadoras/es* (ESTEBAN; ZACCUR, 2002) e autoras/es de práticas que procuravam ser mais sensíveis à heterogeneidade e às leituras de mundo dos estudantes (VENANCIO et al, 2012; OLIVEIRA, 2016, p. 25).

¹⁹ O ALMEF, ao ver se fortalecerem entre seus membros as discussões sobre Educação para as relações étnicorraciais, assumiu essa identidade em seu nome, passou a ser denominado Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória, Formação de Professores e Relações Étnicorraciais (ALMEFRE).

Em minha pesquisa de Mestrado, defendida em 2016, investiguei, por meio de relações de *vidaformação*, uma experiência da minha prática docente ao produzir, de modo autoral, filmes curta-metragem de animação na escola. Trouxe para a pesquisa o meu memorial de *vidaformação* como um dos seus capítulos. O percurso trilhado, trazendo elementos de minhas trajetórias, organizou a minha compreensão sobre a formação docente ser constantemente permeada pelas nossas próprias experiências ao longo da vida, conforme observei à medida em que fui tecendo as narrativas (auto)biográficas, desenvolvendo uma *pesquisaformação*.

Naquela pesquisa, encontrei uma pista lendo um texto de Inês Bragança²⁰ (2011, p.163), para justificar essa perspectiva metodológica: “uma das contribuições da abordagem (auto)biográfica, em contexto de formação de professores/as, coloca-se justamente no sentido ontológico de construção de si, em um movimento de formação que articula memória, narração e reconstrução identitária”. Inês Bragança (*idem*) me ajudou a pensar que interrogar trajetórias de *vidaformação* tem um sentido formativo ao permitir, à medida em que se narra, lembrar conscientizando-se das experiências que nos constituem e, posto isso em relação com o presente, nos possibilitar uma reconstrução (permanente) sobre quem somos.

A realidade interroga o que está instituído como verdade, por não se conter nela de forma passiva, ainda que o instituído como verdade aparentemente o seja a partir da realidade, porque sua natureza é sempre dinâmica, complexa e, assim, estará a lhe exigir respostas às suas frequentes vicissitudes. Estamos sempre em busca de respostas para nossas questões, que emergem de nossa relação com o meio e com os/as outros/as. Somos inconclusos, pois a vida é sempre dinâmica.

A essa relação dinâmica em que vamos tentando responder ao que se coloca para nós em nossa interação com o mundo e com os outros, Larrosa (2014) chamou de saber da experiência. Esse autor (2014, p.18) define a experiência como “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”, e o saber da experiência da seguinte forma:

o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (LARROSA, 2014, p. 32).

Trazendo esse pensamento para a Educação, me parece exatamente o efeito que é produzido quando vamos tentando dar respostas aos desafios que emergem do cotidiano. Desse

²⁰ Farei uma explicação adiante sobre o uso de nome-sobrenome para autora.

modo, também nos remete à *pesquisaformação*. Se procurarmos definir de modo mais preciso a *pesquisaformação*, podemos encontrar a seguinte compreensão:

[...] no processo de compreensão dos sentidos formativos, plasmados em cada história narrada, não acontece apenas para quem academicamente pesquisa. Acontece, também, para quem, reflexivamente, narra. Assim, desde o desejo por estabelecer uma *pesquisacúmplice*, passando pelos processos de estabelecê-la, dialogicamente, até os movimentos de compreender os sentidos, na busca pelas lições; para procurar respostas às questões mobilizadoras a investigar, corporifica-se o conceito de *pesquisaformação* (MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p. 1044).

Nessa perspectiva de pesquisa, o processo formativo ocorre tanto para o pesquisador ou pesquisadora, como para quem participa como sujeito da pesquisa. E, nesse sentido, em se tratando da perspectiva (auto)biográfica, com o pesquisador também se incluindo como sujeito da pesquisa, penso que, ao passo em que ocorre o processo formativo sobre a questão em investigação, ocorre também um processo de autoformação tanto com base nas interrogações sobre o problema de pesquisa, como de aspectos que transcendem a pesquisa, como desdobramentos mobilizados por esse processo reflexivo sobre aspectos das histórias de *vidaformação*-profissão.

Foi buscando também uma maior coerência entre forma e conteúdo, ou seja, entre uma forma de escrever e aquilo se que escreve orientado por uma perspectiva de *pesquisaformação com* narrativas (auto)biográficas, que experimentei usar, em determinadas ocasiões, nome e sobrenome de alguns autores e autoras. Como a *pesquisaformação* é uma das perspectivas contra hegemônicas em relação ao paradigma da ciência moderna e seu modo de fazer pesquisa, usei no exercício de escrever experimentar, expressar e significar na citação uma relação de proximidade com os autores e autoras. Escrevendo nome e sobrenome (sem negligenciar o sobrenome que é marca e norma de um reconhecimento da bibliografia), faço referência àqueles autores e autoras que, além de lê-los, os conheci no âmbito acadêmico e estabeleci em algum momento de minha trajetória acadêmica e/ ou profissional uma relação cotidiana e um diálogo mais próximo, seja como estudante, orientando, dividindo espaços de fala em eventos acadêmicos, produzindo textos acadêmicos em parceria etc. Ou seja, tento trazer para o texto essa interlocução menos impessoal. Reservei o uso da forma convencional acadêmica, em que se grafa somente o sobrenome do autor citado, nos demais casos em que não há uma relação mais estreita de proximidade com o autor, na maioria das vezes conhecido somente por meio de seus textos.

Nesta pesquisa do Doutorado novamente me desafiei a trazer meu percurso de *vidaformação* entrelaçado à pesquisa. Isso, porque esse tipo de pesquisa foi me fazendo

experimental e compreender uma relação em que percebemos nossa história entrelaçada à história do mundo e a história do mundo entrelaçada à nossa. Sendo assim, uma abertura de possibilidades de explicar esse mundo também a partir de nossa relação direta com ele.

Em um de seus livros, publicando seu memorial do concurso de professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), já na introdução, o professor Leoncio Soares (2019) diz que:

Ao escriturar este inventário, ao exercitar a seleção dos fatos analisando os vestígios e os rastros de minha história, desenhei uma cartografia que é uma produção de mim. Provavelmente, ao fazer uma reminiscência e me deparar com acontecimentos que estavam esquecidos no fundo do baú, devo ter feito escolhas que justifiquem o porquê de ter trazido alguns à baila e mantido outros no esquecimento. A opção por escrever este texto advém do interesse em (re)visitar o caminho trilhado observando os elementos teórico-metodológicos que foram emergindo no percurso, particularmente em relação ao campo do conhecimento em que tenho construído a minha trajetória: a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (SOARES, 2019, p.10).

Em minha “produção de mim”, houve muita tensão sobre o que escrever e pensar nessa seleção, que trouxe à tona dores, medos, angústias, indagações, alegrias, conquistas, realizações... nem sempre é tarefa fácil recordar. Um grande desafio é decidir entre o que narrar e o que não narrar, ou seja, decidir entre o que cabe, pertinente ao tema e recorte da pesquisa, e o que não cabe à mesma; essa é uma decisão bastante difícil. Parte dessa tensão também está no aprisionamento da experiência pela tentação e tendência inadequada de que a narrativa seja sempre exata, uma reprodução literal da realidade, “mas memória é seletiva, moldada e recontada na continuidade de uma experiência”, dizem Clandinin e Connelly (2015, p.189). Para conseguir decidir entre o que escrever e o que não escrever, fiz um acordo comigo mesmo: escrever... escrever e pensar sobre o escrito, deixando assim que a própria escrita e reflexão sobre a escrita apontassem caminhos ao encontrar coisas interessantes que devessem ser desenvolvidas ou coisas pouco ou nada interessantes que devessem sair. Compartilho também com o professor Leoncio Soares (2019) sobre o interesse em fazer da escrita um ato de revisitação e reflexão sobre os elementos teórico-metodológicos que emergiram ao trilhar o percurso.

Inês Bragança (2018), diz vir construindo “caminhos de *viverpesquisarnarrarformar*, sempre em partilha com muitos outros” (BRAGANÇA, 2018, p.65). Inspirado por suas ideias e palavras, quando explica que esses “outros” constitui um “nós”, compreendendo aqueles que antecederam e aqueles que sucederão a construção desse campo de estudo da *pesquisaformação*, pensei que essa pesquisa em EJA mediada por essa perspectiva de investigação poderia mobilizar processos de partilha dos conhecimentos entre “nós” que, de

modos distintos, ajudamos a construir e significar essa modalidade da Educação. É uma forma de me conectar com esses outros, os que vieram antes de mim, que se dedicaram de modos diversos às causas que me dedico e pesquiso atualmente. Assim penso estar dando continuidade à circulação da palavra sobre esses temas e me pondo, também, em diálogo com os próximos a se mobilizarem pelas causas da EJA e da formação docente continuada.

Para Inês Bragança:

Nos unimos em princípios que apontam para a potência das narrativas e memórias, circularidade entre palavra e escuta, a tessitura de uma epistemologia outra, mas também nos diferenciamos em uma diversidade de referenciais *teoricometodológicos*, na (re)construção dos mais diversos modos de viver a *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica (BRAGANÇA, 2018, p. 65).

Tentando responder à questão “Por que a opção pela *pesquisaformação*?”, encontro elementos na seguinte afirmativa: “A narrativa, em seus diversos modos de expressão [...] mobiliza processos reflexivos, conhecimentos e, assim, pesquisadores/as e sujeitos se formam em partilha, tendo como fios dessa formação as questões de estudo tematizadas” (BRAGANÇA, 2018, p.68). À essa afirmativa, outra mais adiante faz perfeito complemento: [...] percebemos movimentos de pesquisa que, quando vividos como experiência, não têm como foco apenas o resultado, o relatório, a dissertação, a tese, mas revelam o processo intensamente vivido (*ibidem*, p.75).

Por essa perspectiva, é possível responder que os conhecimentos produzidos na relação dos sujeitos entre si e com o mundo podem ser acessados pela via da *pesquisaformação* e que no encontro com o pesquisador ou pesquisadora e suas próprias experiências tende a produzir (re)significações ou outros conhecimentos para o “nós” – sujeitos da pesquisa – por meio dos processos reflexivo que são desenvolvidos; conhecimentos que às vezes são invisibilizados, pois pertencem à uma dimensão mais singular – e nem por isso menos coletiva – que reside na experiência dos sujeitos, no que sabem sobre determinados assuntos, em como (re)significam aquilo com o que lidam, como produzem sentidos sobre o mundo e como esses sentidos e (re)significações, por sua vez, condicionam determinados processos.

Reconheci nas leituras que fiz de Freire (2014) uma possibilidade de aproximação e articulação com a *pesquisaformação*. Por isso o trouxe como um dos interlocutores que poderiam me ajudar a compreender e fundamentar minha opção e percursos próprios por essa perspectiva teórico-metodológica. Freire (*idem*) nos diz que:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmo”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica, descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 2014, p. 39).

A vida interrogada nos leva a questões, talvez a algumas respostas, em um permanente movimento de ação-reflexão, de práxis (FREIRE, 2014), que propõem indissociadamente os atos de pensar e praticar. Propor-se a si mesmo como problema, na medida em que nossas histórias são atravessadas por outras histórias e que não existimos isoladamente no mundo; nossas histórias individuais nos ajudam a compreender a história coletiva. É o que fundamentalmente fazemos por meio da pesquisa narrativa (auto)biográfica, da *pesquisaformação* e o que aprendemos com seus aportes teóricos.

A consciência de nossa incompletude, mais uma lição aprendida com FREIRE (*idem*) é uma condição fundamental que nos faz interrogar nossas leituras de mundo em busca de compreender e superar a tensão opressores – oprimidos, desumanização – humanização e o silenciamento da palavra – ação criadora e transformadora.

Freire (2014) afirma: “Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2014, p. 109). Esse diálogo transformador é feito das narrativas desses sujeitos, homens e mulheres, seres humanos, que denunciam e anunciam, com suas palavras e com suas histórias de vida, as injustiças históricas e as pautas de luta pela restituição de direitos básicos à vida, pela afirmação de suas identidades e suas subjetividades.

A *pesquisaformação* e a narrativa (auto)biográfica têm esse sentido de que, ao narrar, possamos pronunciar a nós e o mundo, e conhecer(nos), por meio da palavra (e do encontro das palavras que dialogam) que nomeia, que denuncia, que anuncia, que produz sentidos, que significa as coisas e a nós, que interroga o vivido e teoriza as práticas, procurando responder as questões que provocam a nossa curiosidade epistemológica, que desafiam a nossa compreensão, que procuramos tensionar ou explicar e que nos exigem respostas frente aos desafios enfrentados ou à necessidade de significar o mundo e significar a nós próprios.

Freire (2011) nos ensina sobre a *palavramundo*, uma leitura do mundo produzida por cada sujeito em seu cotidiano, que precede a palavra escrita e com ela pode se articular. São leituras, interpretações da realidade, que, ao mesmo tempo, produzem a realidade, *individualcoletivamente*, entrecruzadas à identidade dos sujeitos e por elas marcadas, como as marcas do narrador impressas na narrativa, na analogia de Benjamin (2012) às marcas do oleiro

no utensílio por ele moldado. A todo o tempo, deixamos nossas marcas no mundo e somos marcados pelas ações que nele são praticadas. Narrar, na pesquisa, ganhou um sentido de significá-la no contexto da vida e, partindo daí, investigar os processos formativos. Reconectar a vida a uma prática ancestral de produzir, compartilhar e perpetuar o conhecimento narrando uns aos outros. Penso no que as narrativas podem dizer do nosso tempo, dos processos históricos e sociais, tendo em consideração que esses processos não se produzem apartados da ação humana dos sujeitos históricos. Passei a narrar como meio de interrogar o vivido, de buscar respostas nas experiências, nos percursos de *vidaformação*, de buscar no passado elementos dos processos históricos constituídos por sujeitos históricos que somos, para ajudar a compreender e problematizar o tempo presente.

Trazendo para o diálogo outros interlocutores e interlocutoras que contribuíram para ampliar minhas reflexões sobre o percurso metodológico construído na pesquisa, Prado, Soligo e Simas (2014), discutem a pesquisa narrativa em três dimensões: como fonte de dados, registro do percurso e produção de conhecimento.

Isso porque os dados vão sendo produzidos a partir de narrativas escritas pelo/s sujeito/s, o percurso do trabalho é registrado progressivamente em uma narrativa reflexiva e este texto – em construção permanente – não é apenas uma forma final de registro, mas um recurso privilegiado também de produção de dados e de ação-reflexão em busca do conhecimento possível para iluminar a compreensão sobre o que se pesquisa (PRADO, SOLIGO e SIMAS, 2014, p.1).

Desse modo, a narrativa não seria somente o elemento verbal, oralizado ou escrito, recolhido pelo pesquisador que constituiria dados para a pesquisa. Tampouco seria somente o modo de escrita adotado para redigir a pesquisa articulando os tipos dissertativo e narrativo. A narrativa seria, além da fonte de dados e do modo de escrita, a junção dessas duas coisas mais o exercício dialógico e reflexivo, na escrita, de pensar a partir das narrativas recolhidas, teorizar os achados de pesquisa e produzir conhecimentos.

Os autores e autoras afirmam que a pesquisa narrativa “Trata-se, portanto, de um tipo de pesquisa qualitativa, que, pela natureza do tema e pretensão dos objetivos, em geral prescinde de dados quantitativos e de recursos de comprovação convencional por incidência, recorrência ou outros dispositivos similares” (*ibidem*). Isso porque a pesquisa narrativa faz-se uma alternativa ao paradigma científico moderno que postulou como único meio válido de produção de conhecimento aquele centrado em fatos resultantes de experimentos controlados, reproduzíveis e quantificados. A narrativa é em si a fonte de dados e que prescinde de complementaridade ou de comprovação, pois o que está em questão não é uma busca pela

“verdade” – que é, inclusive, um conceito ambíguo – mas a busca pela compreensão sobre um tema, a partir dos sentidos produzidos por um ou mais atores sobre ele em suas experiências.

Nesta pesquisa de doutorado, entretanto, as narrativas compartilharam lugar com fontes documentais, inclusive apontadas pelas próprias narrativas, que ofereceram algumas pistas para essas outras fontes que foram localizadas, consultadas e incorporadas ao texto da tese. Assumi uma opção em que ambas as fontes pudessem coexistir. Se por um lado as fontes podem ser independentes e compreendidas em sua potência como suficientes, elas também possuem seus limites e sua incompletude. Portanto, embora independentes, com condições de fornecerem dados suficientemente qualificados a uma pesquisa, buscar outras fontes pode ampliar as possibilidades de responder à questão de pesquisa, como ocorreu nesse caso.

No tratamento das narrativas como fonte de dados de pesquisa, Prado, Soligo e Simas (2014), explicam uma diferença entre a análise de narrativa e análise narrativa, tema suscitado pelos autores Bolívar, Domingo e Fernández (2001). Nas palavras de Prado, Soligo e Simas (*idem*)

[...] duas possibilidades de tratar os dados. Enquanto a análise de narrativas tende, em geral, a um tratamento paradigmático, taxonômico, categorial dos dados narrativos, em busca de generalizações do grupo estudado, a análise narrativa consiste em estudos baseados em casos particulares, em que a análise produz uma narrativa em diálogo com os dados, procurando evidenciar elementos particulares que configuram uma história, e não produzir generalizações. A tarefa do pesquisador, no segundo caso, seria de configurar os elementos dos dados em uma história que unifica e a eles dá sentido (PRADO, SOLIGO e SIMAS, 2014, p.3).

Esse pensamento corrobora a posição da pesquisa narrativa em se ocupar com o que é singular, mesmo imbricado no social, distanciando-se das generalizações. Também colabora para compreendermos que uma função da pesquisa narrativa é tentar responder a determinadas questões, por meio de uma narrativa do pesquisador ou pesquisadora, que articule com as narrativas obtidas – ou sua própria, se é uma pesquisa autobiográfica – os argumentos necessários a essa tarefa.

Prado, Soligo e Simas (2014) apontam uma tensão entre a busca pela coerência entre forma e conteúdo na pesquisa narrativa quando o registro narrativo se depara com o gênero hegemonicamente predominante na pesquisa acadêmica, que é dissertativo.

Se a coerência estética que buscamos entre fontes de dados, registro e modo de produzir conhecimento, sempre narrativos, sugere facilidades óbvias pela suposta ausência de contradições acentuadas, esta é uma conclusão enganosa. Se por um lado é certo que a convergência das escolhas favorece uma articulação orgânica, de modo que a escrita progressiva de uma narrativa do processo é recurso privilegiado para a produção de conhecimento, por outro existe uma tensão permanente entre o registro

em uma forma narrativa e o gênero em questão – que, no caso, será sempre dissertação ou tese (ou outro tipo de relatório de pesquisa acadêmica), ainda que registrados narrativamente (p.4).

Tensão que atravessou essa pesquisa e foi compartilhada por muitos companheiros e companheiras das turmas do programa de mestrado e doutorado. Ainda o desafio de tentar dar à forma coerência em relação ao conteúdo, e enfrentar os cerceamentos que os manuais impõem ao formato da escrita de dissertações e teses. Formato ainda rígido que considera hegemonicamente o tipo e gênero dissertativo, estranhando e condenando até mesmo a disposição ou intitulação das seções. Vamos aqui e acolá discutindo, assumindo e mostrando em alguns pontos, um mais outros menos, as possibilidades de um fazer diferente. Trazer o memorial de *vidaformação* como seção da pesquisa é uma dessas afirmações que temos feito sobre o fazer diferente.

Há muito que se avançar nesse debate. Precisa ficar nítido que, muito mais do que uma questão de coerência entre gêneros textuais, é uma questão de coerência com a opção política de fazer pesquisa em uma perspectiva contra hegemônica em relação à tradição oriunda dos paradigmas da ciência moderna. Confrontando a posição que legitimava como científico, como produção de conhecimento, somente o que era mensurável por quantificação ou comprovação por experimentações convencionais. Ao se assumir que é uma possibilidade real de produção de conhecimentos a pesquisa narrativa, os seus métodos bem como as suas formas de registro e comunicação desse conteúdo precisam ser reconhecidos como legítimos.

Uma tensão que enfrentei, nesse sentido, da escrita da tese foi a de tentar conciliar duas fontes distintas e convencionalmente não utilizadas em conjunto na *pesquisaformação*: a narrativa e as fontes documentais. Houve um receio de ser equivocadamente interpretado como uma desqualificação da primeira fonte pela segunda, e apesar de minhas justificativas talvez essa impressão não cesse da parte de quem venha a ler a pesquisa. De fato, justifico a presença dessas duas fontes de dados como uma opção, com a finalidade de ampliar as possibilidades de produzir os dados que cada fonte poderia oportunizar dentro de suas características e especificidades. Isso especialmente quando o contexto e os limites dessa pesquisa, como contei anteriormente, exigiram tantas mudanças e não me permitiram acessar todos os sujeitos que inicialmente eu havia planejado.

Definitivamente, as fontes documentais não têm nessa pesquisa nenhuma pretensão de servir como comprovação das narrativas, como um recurso à comprovação da realidade, mas são certamente mais um meio para tentar compreender o tema da formação em EJA. As fontes documentais podem ser também entendidas como uma seleção, com intencionalidades (às vezes

mais, às vezes menos conscientes), mas que encerram um referencial e, sobretudo, uma opção política pelo que contar, a forma como contar, as vozes que são privilegiadas e as que são silenciadas. Sobre a fonte documento/monumento, diz Le Goff (1990, p.535), “o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores”.

Ao tratar da narrativa como **registro do percurso**, afirmam esses autores e autoras que ela

traz dificuldades consideráveis ao autor do texto porque se constitui num exercício permanente de construção por desconstrução. Além do que, o registro narrativo na primeira pessoa do singular tem outra especificidade que tende a ampliar a complexidade da escrita, pois a situação é de produção de um tipo de discurso autobiográfico. Quando é assim, indiscutivelmente aquele que escreve desempenha três papéis de sujeito a um só tempo: autor, escritor e personagem protagonista (PRADO, SOLIGO E SIMAS, 2014, p.6).

Na perspectiva de pesquisa narrativa como **fonte de dados**, esses autores e autoras chamam a atenção ao fato de que depoimentos orais, histórias de vida, memoriais, memórias, narrativas e (auto)biografias são assim utilizados nas investigações em ciências humanas e que gradativamente ampliam seu espaço e reconhecimento. Um evento importante para isso foi a investida contra hegemônica em relação ao paradigma da ciência moderna.

Os dados, para esses autores e autoras, do ponto de vista da pesquisa narrativa, não estão prontos no campo para serem coletados, mas são produzidos, pois dependem fundamentalmente da reflexão criteriosa do pesquisador ou pesquisadora sobre o conjunto de informações de que dispõe por meio das narrativas para tentar responder ao seu problema de pesquisa.

Entendemos a obtenção de dados como um processo de produção do pesquisador a partir do universo de informação de que dispõe. Por isso não utilizamos a expressão ‘coleta’ e sim ‘produção’ de dados: as informações formam um conjunto no qual o pesquisador mergulha com todos os sentidos para encontrar os dados que contribuem para sua compreensão da questão que se propôs a investigar (PRADO, SOLIGO e SIMAS, 2014, p.9).

Nesse sentido, a pesquisa narrativa como fonte de dados possibilita ouvir/ler os sujeitos ditos por eles próprios, construindo meios possíveis para um processo dialógico, mais humanizado e ético para a produção de conhecimentos por meio da pesquisa. Embora ao pesquisador ou pesquisadora não seja necessário se omitir de interpretar e inferir sobre os dados, ele ou ela passa a contar também com a palavra do outro e sua leitura de mundo, reflexões,

indagações. A palavra, na pesquisa, não se torna privilégio de quem pesquisa, mas um ato de colaboração, de partilha das experiências narradas, a partir das quais o pesquisador ou pesquisadora as toma por inteiro ou seleciona determinados acontecimentos, situações, partes, conforme seu projeto, para serem os seus dados de pesquisa. Assim, também não será privilégio a compreensão sobre aquilo que se investiga, pois essa compreensão é construída dialogicamente com aqueles que enunciaram suas narrativas.

Ademais, como afirmam Clandinin e Connelly (2015, p.50)

Não estamos, no entanto, preocupados com a vida como ela é experienciada aqui e agora, mas como a vida é ao ser experienciada em um continuum – as vidas das pessoas, as vidas institucionais, as vidas das coisas. [...] as pessoas, as escolas, as paisagens educacionais que estudamos são submetidas dia a dia às experiências que são contextualizadas em uma narrativa histórica, em longo prazo.

A pesquisa narrativa é contextualizada em uma relação espaço-temporal e se significa a partir de uma perspectiva de um sujeito individual, quem narra, que também é um sujeito social e, portanto, sua narrativa está entrelaçada a uma perspectiva social, na qual reverbera e de onde recebeu reverberações também.

É interessante pensar que a pesquisa narrativa, por não se deter sobre um objeto inanimado, pelo contrário sobre algo vivo que é a narrativa, condiciona o pesquisador ou pesquisadora a abordar algo em movimento, nem sempre (ou quase nunca) sendo possível a ele cobrir toda a sua dimensão espaço-temporal, tendo que se dedicar a um recorte escolhido ou oportunizado; nem sempre as escolhas partem a priori do pesquisador e pesquisadora, mas comumente da relação entre pesquisador o pesquisadora e pesquisa, ou seja, entre ele e o conteúdo da narrativa.

A narrativa é viva pois ela se produz na vida, dizendo sobre a vida. Por nunca ser algo dado, uma vez que se trata-se de uma perspectiva possível dentre tantas outras, segue viva, pois cada leitor poderá (re)significá-la, questioná-la, indagá-la...

A produção do conhecimento, nessa perspectiva, é, portanto, o que se deu a conhecer no encontro com a narrativa do outro (os saberes e conhecimentos dos quais o outro é portador e comunicador) e, também, o produto da reflexão de ambos: por um lado, o que o outro pensa sobre a situação sobre a qual se investiga, por outro lado, a reflexão do pesquisador ou pesquisadora a respeito dos dados da pesquisa, enunciando também seus saberes e o que foi também elaborado intelectualmente em suas reflexões.

Por ser um produto do encontro de dois ou mais sujeitos, pode tornar-se um conhecimento que legitima a pluralidade dos saberes e que pode ser pensado como uma potente

alternativa contra hegemônica à colonização dos saberes. A pesquisa narrativa por não estar preocupada em estabelecer regimes de verdades, se permite ser um caminho para dizer com o outro e não sobre o outro, pois as múltiplas vozes dos sujeitos ao dizerem sobre o passado, o presente ou sobre expectativas de futuro, o fazem a partir de suas referências e situados em contextos diversos.

Ainda que na pesquisa narrativa autobiográfica, esse dizer pode ser provocado por deslocamentos do enunciador para que ele possa se permitir dizer sua palavra experimentando uma diversidade de perspectivas. “[...] ao mirar o vivido “de outro lugar”, fazemos do eu *um outro de si próprio*”, dizem Prado, Soligo e Simas (2014, p.11). Nesse sentido, essa diversidade de perspectivas pode lhe permitir ampliar suas possibilidades de estranhar, complexificar, refletir e ressignificar aquilo que narra, produzindo novos sentidos e novos (auto)conhecimentos.

A pesquisa narrativa possibilita um percurso de produção do (auto)conhecimento comprometida com a compreensão das experiências dos sujeitos e com a produção de sentidos sobre o mundo, como vamos o significando ao longo de nossas trajetórias de vida, por meio de nossas experiências.

Assim, por meio das narrativas, eu percebi ser possível indagar as políticas de formação continuada para a EJA a partir de uma relação com minhas experiências, pois as políticas são geradas e geridas na vida, modificam vidas e por elas são modificadas em uma relação dialógica política-sujeito-mundo. De outro modo, podemos dizer que as políticas podem ser passíveis de serem (re)significadas em contato com os sujeitos, a partir de como a percebem, leem, praticam, aderem, resistem...

Creio ser sempre válida a afirmativa de que não pretendo esgotar a discussão sobre a abordagem metodológica da *pesquisaformação*, mas apontar alguns elementos que considerei fundamentais para embasá-la e situá-la, além de colaborar para o entendimento sobre esse percurso e justificá-la como uma opção de abordagem nessa pesquisa.

O paradigma indiciário de Ginzburg (1990) foi uma outra referência teórico-epistemológica importante para a pesquisa ao me instigar a olhar os dados produzidos ao longo da pesquisa na perspectiva de indícios, ou seja, dados que não são objetivos, nem quantitativos, nem do tipo que se reproduza laboratorialmente. Os indícios são, pelo contrário, pistas; sinais, vestígios que se pode distinguir no todo, por meio de um saber fundado na experiência, a partir da observação e da análise atentas e minuciosas de elementos, dos quais se pode extrair evidências sobre determinados fatos e informações.

Ginzburg (*idem*), esse autor propôs-se a mostrar um paradigma epistemológico no final do século 19 que, ainda não era amplamente conhecido ou teorizado, como uma alternativa ao racionalismo e irracionalismo. O “método Morelliano” (de Giovanni Morelli) foi usado para tentar identificar a autoria e a autenticidade de obras de arte, inclusive aquelas erroneamente classificadas. O método consistia em buscar, nessas obras, em lugar das características mais facilmente identificáveis dos artistas ou mais marcantes nas escolas artísticas e, portanto, mais passíveis de falsificação, as características mais sutis, que passavam despercebidas.

O método indiciário de Morelli foi comparado por Wind ao usado pelo personagem detetive Sherlock Holmes. Este método, segundo Freud, teria também algo em comum com a técnica psicanalítica, e foi considerado um “[...] método interpretativo centrado sobre resíduos, sobre dados marginais, considerados reveladores” (p.149). Essas analogias de métodos, teriam em comum a semiótica médica – lugar comum de Freud, Morelli e Conan Doyle (criador de Sherlock Holmes), todos médicos.

Também guardam certa analogia com o paradigma indiciário as práticas venatórias, uma vez que se aperfeiçoou entre os caçadores a habilidade de distinguirem informações sobre suas presas entre sinais mínimos, invisíveis a “pessoas comuns”, e as práticas divinatórias mesopotâmicas. Ambas as habilidades envolviam um exercício intelectual de análise, comparação e classificação.

A história, na perspectiva indiciária, em contraposição ao paradigma científico moderno (que operava com o método experimental, com a quantificação e a repetibilidade dos fenômenos), operava com a individualização do objeto (em lugar da generalização), de forma qualitativa e com possíveis conjecturas. Para Ginzburg (1990), “o conhecimento individualizante é sempre antropocêntrico, etnocêntrico [...]” (p.164). Grande parte das habilidades indiciárias não seriam possíveis de serem aprendidas por métodos formais e institucionalizados. Pelo contrário, constituíam-se a partir da experiência e, se ensináveis o seriam por meio do compartilhamento dessas experiências. Um saber feito e aprendido na experiência, no ato concreto, na prática.

Considero interessante fazer destaques a alguns pontos sobre o Indiciário, que considera: o individual – no sentido de singular e não de apartamento do coletivo ou social; a condição de histórico; a não rigidez de um método; a observação atenta e sensível; a experiência; privilegiar a abordagem qualitativa em oposição ao quantitativo; a sensibilidade às diferenças (principalmente marginais); a inferência a partir de fatos observáveis, pistas, indícios. Pontos esse que são fundamentais para pensarmos a *pesquisaformação*, as narrativas e, inclusive, a pesquisa a fontes documentais, considerando a compreensão de que os dados de

pesquisa não se dão por si só para serem coletados, mas que são construídos em seu percurso, condicionados, entre outros aspectos, a uma forma de tratá-los e ao referencial do pesquisador ao ler e interpretar ou dialogar com esses dados e refletir sobre eles.

Acompanhado por esses referenciais (e especialmente desses, pois são tantos aqueles que nos formam em nossa trajetória de *vidaformação* e não são explicitamente mencionados nessa “seleção” para a escrita da tese, mas compõem nossa voz), nessa perspectiva teórico-metodológica que anunciei nessa seção, prossegui pelos caminhos sinuosos da pesquisa, que foram se fazendo no caminhar-pesquisar. Na seção seguinte, tomando mais a fundo o tema da EJA, apresento essa modalidade da Educação básica, desde aspectos federais que a referenciam como direito à sua organização na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Conhecer a EJA e suas especificidades é fundamental, em minha ótica, para se pensar o tema da formação docente nessa modalidade.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Conhecer a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é essencial antes de tomá-la como tema ou como atuação docente, porque suas especificidades exigem serem conhecidas com compromisso, talvez até mais do que em outras modalidades e segmentos da Educação, principalmente pelo seu papel de restituição do direito à Educação frente a uma dívida social histórica ocasionada pela negação desse direito. Nesse sentido é primordial à formação docente inicial ou continuada conhecer a EJA em aspectos históricos, legais, políticos, sociais e pedagógicos.

Tomando mais a fundo o tema da EJA, apresento essa modalidade da Educação básica, desde aspectos federais que a referenciam como direito à sua organização na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, o que inclui a Gerência de Educação de Jovens e Adultos e o Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos nas próximas subseções que compuseram esse olhar mais específico para a EJA nesta pesquisa.

Antes de qualquer passo em direção aos fundamentos mais específicos sobre a EJA, é necessário compreender que, no Brasil, a Educação é reconhecida como um dos direitos sociais previstos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

No artigo 205, em capítulo e seção que tratam da Educação, esse reconhecimento é reiterado como “direito de todos”. Sendo assim, “todos”, de forma ampla e irrestrita inclui o público da EJA.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) considera a EJA, dentro do âmbito do ensino regular, como uma modalidade da Educação Básica, nos níveis do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 1996).

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; [...]
(BRASIL, 1996).

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. [...]
(BRASIL, 1996).

Segundo a DCN-EJA, “[...] a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (BRASIL, 2000a, p. 5).

A EJA, portanto, com relação a essas categorias de Educação e ensino, conforme a LDBEN e as DCN-EJA, não se insere nelas como algo vindo de fora, pois não é ela outra coisa senão parte integrante da Educação Básica e do ensino regular aos níveis dos Ensinos Fundamental e Médio. É dito isto com especial cuidado e redobrada atenção em dirimir equívocos provocados por certos discursos, seja no campo político ou por setores de secretarias de educação que não possuem domínio sobre a matéria, que não a situam nesses lugares e fazem-na parecer outra coisa, um apêndice, algo deslocado. Importa muito marcar esse lugar, visto que é imprescindível o entendimento, desde as esferas do poder público ao cotidiano das escolas, de que a EJA goza de todos os direitos e atribuições gerais da Educação Básica e desses níveis de ensino, ao mesmo tempo em que dessas difere naquilo que lhe é específico como modalidade, em função das especificidades de seu público, do seu atendimento e de suas funções junto a esses.

Como modalidade, a EJA possui um modo próprio de existir, de se organizar, de ser *pensadapraticada políticopedagogicamente* em relação aos sujeitos a quem se destina e à função desse atendimento no momento do seu retorno à escola. Esses sujeitos são os jovens e adultos que, por inúmeros motivos, em sua maioria relacionados às profundas desigualdades sociais, não puderam usufruir, em parte ou no todo, do seu direito à Educação na infância ou em outros períodos de suas vidas (OLIVEIRA et al, 2021)²¹.

Para atender adequadamente às suas especificidades é fundamental a autonomia – dessa modalidade em relação a outras, sendo ressaltados seus princípios fundamentais, as suas perspectivas *políticopedagógicas* próprias, evitando que se confundam com outras práticas educativas destinadas a outros públicos, faixas etárias e objetivos.

²¹ Nessa seção, as narrativas identificadas como esta, como citações (OLIVEIRA et al, 2021), foram originalmente escritas para essa tese e, depois, foram incorporadas ao texto de um artigo com publicação em revista/periódico.

Nesse sentido, fazem-se necessárias legislações, diretrizes curriculares, políticas de formação docente continuada próprias, políticas públicas de Educação, que atendam às especificidades dessa modalidade, promovendo sua consolidação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA) foram instituídas a partir do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, seguido pela Resolução CNE/CEB 1, de 5 de julho de 2000 – que “estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos” – e a Resolução CNE/CEB 3, de 15 de junho de 2010 – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (OLIVEIRA et al, 2021).

O Parecer 11/2000, como parecer técnico específico para a EJA, com muita propriedade contribuiu para reconhecer e legitimar concepções fundamentais para esta modalidade. Em 2020, as DCN-EJA completaram 20 anos de sua publicação, podendo ser considerada, ainda hoje, um dos documentos mais significativos para a modalidade em razão de sua atualidade e da pertinência de seu conteúdo, frente as especificidades da EJA (OLIVEIRA et al, 2021).

É por meio do Parecer 11/2000 que temos a formalização das três funções da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora, possui o sentido de reparação de direitos negados aos sujeitos, pela via do direito à Educação:

Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (BRASIL, 2000a, p.07).

Essa função quer dizer que é preciso reparar os direitos historicamente negados aos sujeitos e o direito à Educação pode ser uma via de acesso, por meio da conscientização crítica, para a ampliação de sua participação cidadã na sociedade. Essa noção advém do reconhecimento das profundas e injustas desigualdades sociais, que alijaram do direito à Educação, grande parte sociedade brasileira pela negação do acesso, pela ausência de condições de permanência e pela incompatibilidade do modelo de escola segregadora com a história, cultura, condições sociais, objetivos e necessidades dos mais diversos grupos sociais das classes populares (OLIVEIRA et al, 2021).

A função equalizadora, tem sentido de assegurar a equidade social no que tange à Educação:

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. Pode-se dizer que estamos diante da função equalizadora da EJA. A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. [...] os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade (BRASIL, 2000a, p.10).

Ao mesmo tempo em que se repara o direito, é preciso fomentar o sentido de equidade e condições para que isso ocorra tanto no acesso/permanência à Educação, como, simultaneamente, na fruição de demais direitos, sobretudo reconhecendo-se legítima a diversidade em todos os seus aspectos e, portanto, as formas de atendimento adequadas.

E a função qualificadora, o sentido do caráter permanente da Educação:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000a, p.11).

Também ao mesmo tempo em que se repara o direito e se envidam esforços para a equalização, é indispensável compreender e assegurar o caráter permanente da Educação em seu sentido mais amplo, que inclui o ensino, mas não se limita a ele. Sendo assim a concepção de Educação permanente pode provocar uma ruptura com o tempo de escolarização, ao se entender que a Educação acontece durante a vida toda e não em parte institucionalizada pela escola. A Educação permanente significa assegurar condições para aprender, para conhecer, para usufruir dos bens culturais, para se qualificar, por toda a vida. Desse modo, inclui experiências de vida, leituras de mundo, a cultura produzida e o acesso aos bens culturais, o acesso à informação, o acesso à produção científica acumulada historicamente pelas sociedades, o acesso à tecnologia (em constante desenvolvimento), a educação profissional para os mundos do trabalho e o domínio de técnicas para acessar os conhecimentos produzidos.

As DCN-EJA têm, talvez, como seu grande destaque a definição das funções da EJA: função reparadora, função equalizadora e função qualificadora. Não penso que se possa reduzir sua importância a esses três pontos, mas, ao mesmo tempo, é indispensável dar a elas o devido destaque. São dimensões indissociáveis, que orientam política e pedagogicamente a EJA. São

funções fundamentais para resistir e romper com ideias supletivas, assistencialistas e utilitaristas que, historicamente, orientaram os projetos de ensino para jovens e para adultos, atendendo a projetos políticos capitalistas, neoliberais, para os quais o ensino atende estritamente ao propósito de oferecer uma mínima qualificação à classe trabalhadora para alimentar o mercado de trabalho, tendo no horizonte o desenvolvimento da economia nacional. A EJA, mesmo nos tempos atuais, ainda está fortemente marcada como uma via reparadora, pelo entendimento do poder público ou das instituições privadas. É preciso resistir, ainda hoje, às heranças dessas ideias neoliberais e capitalistas, que se disseminaram tanto como senso comum entre a população, como na forma de uma lógica política, que visa a Educação como ensino para formação de mão de obra, preterindo outros sentidos para a Educação da classe trabalhadora, diferentemente do que ocorre com a Educação das elites. Naquele sentido, estrito, visam tão somente um meio de reparação, controverso e limitado.

3.1 A EJA na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: breve histórico

A configuração atual da EJA na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro é parte de um processo que teve seu início no ano de 1985. A EJA dessa rede se destaca por sua história e condições que asseguraram sua continuidade ininterrupta já por 38 anos de existência. A modalidade teve um precursor, o Programa de Educação Juvenil (PEJ), que, na busca por atender às demandas de oferta educacional que eram percebidas junto ao seu público, foi se consolidando e transformando na EJA com sua configuração atual. Para escrever essa seção, que objetiva trazer um breve histórico de parte desse processo de constituição da EJA na rede municipal do Rio de Janeiro recorri à ajuda de alguns documentos principais:

- a) o documento intitulado “Documentos Norteadores do PEJA”, que foi produzido pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de um volume com 55 páginas, datado de 2017, contendo as seguintes seções: Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; Bases legais vigentes na EJA; A Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro; Principais documentos legais que normatizam o funcionamento do PEJA; Considerações básicas sobre um projeto político pedagógico para a EJA; Bibliografia utilizada e leituras complementares

- sugeridas; Seção de Perguntas frequentes sobre o PEJA; e Anexos (contendo basicamente pareceres do Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro sobre o PEJA e cópias de Circulares da GEJA para a rede municipal).
- b) a tese de Andrea Fernandes (2012), intitulada “Memórias e representações sociais de jovens e adultos: lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas no retorno à escola”, que foi fundamental para situar o contexto, inclusive político, em que foi implantada e desenvolvida a EJA no município do Rio de Janeiro.
 - c) os pareceres do Conselho Municipal de Educação n° 3/1999, n° 6/2005 e n° 2/2013, que tratam sobre a EJA no município, desde o seu precursor, o Programa de Educação Juvenil (PEJ).

A secretaria Municipal de Educação e Cultura (como foi instituída à época) foi implantada em 1975, passando a ser denominada Secretaria Municipal de Educação, posteriormente, em 1986²², quando por meio de decreto municipal criou-se a Secretaria Municipal de Cultura. Sua primeira secretária, Maria Terezinha Tourinho Saraiva, com mandato de 1975 a 1979, realizou um censo escolar para conhecer a realidade do município – o censo escolar não se concentrou somente na realidade das escolas, mas de algum modo foi abrangente sobre a situação de escolarização da população.

Em uma entrevista realizada por Andrea Fernandes (2012, p. 59), para sua tese, com a ex-secretária de Educação Maria Terezinha Saraiva, foi recordado que o município do Rio possuía 683.983 matrículas de estudantes entre 2 e 18 anos de idade e uma realidade de fragilidade da Educação com três situações distintas: a denominada defasagem idade-séria, sujeitos acima dos 15 anos de idade não alfabetizados e sujeitos com mais de 18 anos frequentando o 1° grau (atual Ensino Fundamental). Nesse censo, os dados de sujeitos com mais de 15 anos em situação de analfabetismo seriam encaminhados ao MOBREAL (FERNANDES, 2012).

O Município, do que podemos deduzir, não possuía um atendimento próprio à Educação de Jovens e Adultos em sua estrutura à época. Aliás, a EJA não havia ainda sido amplamente reconhecida como direito dos cidadãos e cidadãs e consolidada nacionalmente como política pública; hegemonicamente, no cenário nacional, a educação de jovens e adultos pensada com o objetivo de suplência, inseria-se no rol das campanhas e programas de governo. A legitimação da EJA como política pública nacional veio gradualmente, anos depois, por meio dos seguintes

²² Decreto Rio n° 5 649, de 1° de janeiro de 1986.

marcos: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, com a reafirmação da Educação como direito de todos, inclusive daqueles que não puderam dela usufruir no tempo adequado (BRASIL, 1988); da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que reconheceu a EJA como modalidade da Educação básica; do Parecer CNE/CEB n. 11/2000, que apontou um detalhado estudo técnico sobre a EJA, para a consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA; a Resolução CNE/CEB n. 1/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA; e a Resolução CNE/CEB n. 3/2010, que instituiu Diretrizes Operacionais para a EJA.

Na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, a EJA começou a ser delineada, em 1984, com a implementação de um “projeto de educação alternativa para adolescentes”.

A Educação de Jovens e Adultos passou a integrar o Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, a partir de uma preocupação em atender aos jovens das classes populares, egressos do ensino regular, na faixa etária de 14 a 20 anos. Foi implantada no ano de 1984 em três escolas como um projeto de educação alternativa para adolescentes, atendendo a jovens da alfabetização a 4ª série, por meio de uma proposta metodológica adequada a esse grupo. O currículo era composto, além do núcleo comum adotado naquele período, de um núcleo de interesses com aulas de técnicas comerciais, Inglês, Artes Industriais, Artes Plásticas, Educação para o Lar e Educação Musical. Esta proposta cedeu lugar ao Projeto de Educação Juvenil, implantado logo no ano seguinte (RIO DE JANEIRO, 2017, p.8).

Segundo o documento intitulado “Histórico da Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro”, sem maiores identificações, localizado na GEJA, em versão impressa, posteriormente digitalizada (em 2021), contendo 3 laudas, cujo texto é muito semelhante ao do documento intitulado “Documentos Norteadores do PEJA”, esse projeto foi oficializado por meio da Resolução nº 184, de 30 de janeiro de 1984 e foi implantado em três escolas pioneiras: EM Joaquim Ribeiro, EM Mozart Lago e EM Charles Anderson Weaver. Essa iniciativa, podemos observar bem, está voltada à juventude²³ egressa do próprio Ensino Fundamental, que excede a idade concebida como regular para esse nível de ensino em suas etapas.

Em 1984, foi implantado pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, articulado ao município do Rio de Janeiro, o Programa Especial de Educação – PEE, que previa a construção

²³ “São considerados jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade”, segundo o Art. 1º, parágrafo 1º, da Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013, que Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. O parágrafo 2º reitera, em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente, que são adolescentes as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) de idade.

de 500 CIEPs, com uma proposta inovadora. Nesse período, havia um movimento de municipalização da oferta de Educação de 1º grau (atual Ensino Fundamental, anos iniciais) (FERNANDES, 2012; RIBEIRO, 1986).

O investimento do governo Brizola, em âmbito estadual ou em âmbito do município do Rio de Janeiro com o prefeito nomeado Jamil Haddad, seguido de Marcello Alencar, voltava-se para a construção de um modelo de escola e de educação fluminense que fosse capaz de incluir socialmente a classe popular, oferecendo-se educação de qualidade e, também acesso aos bens culturais e ao atendimento médico e odontológico, como parte de uma educação que se pretendia ampliada (FERNANDES, 2012, p.63).

É importante notar ainda que nesse projeto estava previsto também um Programa de Educação Juvenil, para “trazer de volta às escolas os jovens de 14 e 20 anos²⁴, que não a frequentaram ou que delas se afastaram sem o domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (RIBEIRO, 1986, p. 36). Essa proposta de escola, em termos de atendimento às classes populares, projetava o que, anos mais tarde, vimos se tornar uma pauta recomendada à EJA pelo Parecer 11/2000, sobre as DCN-EJA: ações de reparação, equalização e qualificação de direitos e oportunidades educacionais e sociais.

Em 1985, o governo do estado deu início à inauguração das unidades do Centro Integrado de Educação Pública – CIEP. O CIEP foi um projeto educacional desenvolvido por Darcy Ribeiro (vice-governador do Rio de Janeiro de 1983 a 1987) e popularmente as unidades ficaram conhecidas pelo apelido de “Brizolão”, como uma alusão ao então governador à época, Leonel de Moura Brizola (eleito em 1982, com mandato de 1983 a 1987). Com a implantação dos CIEPs, nesse município, veio a criação do Programa de Educação Juvenil (PEJ), em 1985, implantado em 23 CIEPs. (FERNANDES, 2012).

O Projeto de Educação Juvenil – PEJ é considerado o precursor da atual configuração de EJA do Município do Rio de Janeiro. Tanto que observamos na contagem de tempo da vida da EJA no município ser adotado o ano de 1985 como seu marco inicial.

O poder público, ao constatar que havia um grande contingente de jovens analfabetos – sobretudo nas camadas socialmente vulnerabilizadas da população e com maior incidência na faixa etária entre 14 e 20 anos –, definiu a Educação Juvenil como parte integrante da proposta do Programa Especial de Educação, sendo o projeto implantado, já em 1985, em 20 Cieps – Centros Integrados de Educação Pública –, como um projeto que privilegiava a alfabetização (RIO DE JANEIRO, 2017, p.8).

²⁴ Em algumas referências, a indicação sobre a idade apresentou a variação 14-20 e 15-20. No entanto, não é um dado que comprometa a investigação e não foi possível concluir sobre essa divergência.

Com o PEJ, o atendimento foi ampliado de 3 (três) para 20 (vinte) ou 23 (vinte e três) unidades escolares. Notamos uma divergência da quantificação de unidades com o PEJ, entre a tese de Andrea Fernandes (2012), que assinala 23 (vinte e três) unidades e os Documentos Norteadores do PEJA (2017), que assinala 20 (vinte) unidades. Não foi possível ainda dirimir essa divergência e por compreendermos, por final, que ela não se tornou determinante para nosso estudo, prosseguimos. O atendimento do PEJ, embora ampliado em número de unidade, no entanto, em sua concepção inicial, ainda não abrangia a população adulta e se concentrava na alfabetização. Do que se pode observar, continuava a ser uma iniciativa que tentava dar respostas à questão do analfabetismo entre adolescentes e jovens. Analfabetismo que atinge as camadas populares como mais um direito negado, consequência do sistema econômico que produz profundas desigualdades sociais entre a população brasileira e afeta também a Educação.

Andrea Fernandes (2012) destaca palavras de Maria de Lourdes Tavares Henriques, Secretária Municipal de Educação de 1992 a 1993, contando que:

A proposta do Projeto de Educação Juvenil é originalmente gestada e criada por um grupo de 15 professores que atuavam nas Secretarias de Estado de Educação, Municipal de Educação e Cultura (SMEC) e na Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). As pessoas que compunham esse grupo eram oriundas do Movimento de Educação de Base (MEB) e de Associações de Moradores em favelas do município e do estado do Rio de Janeiro (FAMERJ E FAFERJ) e do interior do Brasil (HENRIQUES, 1988 *apud* FERNANDES, 2012, p.93).

Do ponto de vista político-pedagógico, o PEJ, como o PEE, possuía uma articulação bastante ampla e intersetorial em sua constituição, inclusive com representatividade junto às classes populares. Com isso, o PEJ assegurava um projeto mais próximo à expectativa de seus demandantes, os sujeitos das classes populares, que não tiveram seus direitos à Educação efetivados em momentos anteriores de suas vidas.

Pensando o processo histórico e político de constituição desse projeto, com articulação entre estado e município, como destacado na citação, e a visão de Educação que ele encerrava, temos um ponto interesse a observar e refletir. Com o processo de abertura política e redemocratização do Brasil²⁵, as primeiras eleições estaduais ocorreram a partir de 1982 e as municipais a partir de 1985 (FERNANDES, 2012; DIÁRIO DO RIO, 2016; MEMORIAL DA

²⁵ Período de dissolução do regime militar (1964-1985) entre os anos de 1974 e 1988-1989, em que ocorreram, respectivamente, a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a primeira eleição direta para presidente do Brasil, ainda que em 1985, por meio de eleições indiretas, tenha sido findado o regime militar.

DEMOCRACIA, 2015-2017; O GLOBO, 1985; POLITIZE, 2020; AGÊNCIA SENADO, 2017; MULTIRIO, s/d; FERREIRA, 2006).

De 1983 a 1987, o governo do estado do Rio de Janeiro e a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro estiveram sob a administração de um mesmo partido político, o Partido Democrático Trabalhista (PDT). De 1987 a 1991, o governo do estado ficou sob a administração de um outro partido, porém no município prosseguia o PDT. De 1991 a 1995, novamente o estado e município estiveram sob a administração de um mesmo partido, o PDT. Somente a partir de 1993, no município, e de 1995, no estado, houve uma sucessão de alternâncias de partidos no poder (RIO DE JANEIRO, s/d). Sendo assim, de 1983 a 1995, com exceção de um mandato, houve predominância de um partido no governo e de 1983 a 1993, por dez anos, houve predominância do mesmo partido na prefeitura.

O quadro a seguir ajuda a visualizar de modo sistematizado quais foram as gestões, com suas sucessões, continuidades e mudanças, do governo do estado do Rio de Janeiro e da prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, no período de 1983 a 1999.

Tabela 1 – Governadores do Estado do Rio de Janeiro e Prefeitos da Cidade do Rio de Janeiro (1983-1999)

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Leonel Brizola/ PDT (1983-1987)	Jamil Haddad/ PDT (1983)
	Marcello Alencar/ PDT (1983-1986)
Moreira Franco/ PMDB (1987-1991)	Saturnino Braga/ PDT (1986-1989)
	Marcello Alencar/ PDT (1989-1993)
Leonel Brizola/ PDT (1991-1994) Nilo Batista/ PDT (1994-1995)	Cesar Maia/ PMDB (1993-1997)
Marcello Alencar/ PSDB (1995-1999)	

Fonte: Tabela inspirada na tabela apresentada na Tese de Andrea Fernandes (FERNANDES, 2012), ampliada com informação sobre o governo do estado posta em relação ao governo do município.

Será que, de algum modo, a continuidade da gestão de um partido específico no município, somada à sua predominância no estado (ambos os fatos de modo democrático) favoreceu uma continuidade e estabilidade política para os projetos de Educação municipais? É uma indagação que podemos nos fazer, mas cuja resposta não podemos afirmar; uma reflexão

que vale a pena ser provocada, embora uma resposta meticulosa demandaria uma volta ao passado com uma análise minuciosa da conjuntura política do período mencionado (e remeteria inclusive a uma falência do município decretada em 1988), o que não é o objetivo dessa pesquisa, dados os limites de seu recorte epistemológico. Entretanto é difícil afastar a ideia de que a continuidade política (democrática) pode ser um fator favorável à continuidade das políticas em curso, dos processos gestores, mesmo se entendendo que desafios, dificuldades e limites sempre existirão.

Retomando o processo de implantação do PEJ, em 1987, o projeto foi ampliado em resposta a estudantes e profissionais que apontavam para a necessidade deste projeto assegurar a oferta, além da alfabetização, do 1º segmento do Ensino Fundamental completo.

O PEJ iniciava sua primeira grande mudança: ampliava seu compromisso para além do processo inicial de alfabetização. Passou a ser organizado em dois blocos de aprendizagem, constituindo-se o primeiro na alfabetização propriamente dita e o segundo trabalhando conceitos referentes às séries iniciais do Ensino Fundamental (RIO DE JANEIRO, 2017, p.9).

A Educação de Jovens e Adultos deste Município atualmente se organiza em blocos, herança dessa estrutura. 2 (dois) blocos na EJA I (referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental) e 2 (dois) blocos na EJA II (referente aos anos finais do Ensino Fundamental).

Figura 1 – Estrutura da EJA Rio em Blocos



Fonte: O autor, 2021.

Em 1988, a Secretaria Municipal de Educação implantou o ensino de 1º Grau Regular Noturno em 26 escolas municipais (RIO DE JANEIRO, 1988). Sua oferta foi concomitante ao PEJ, não substitutiva, mas como ampliação de possibilidades. Enquanto o PEJ inicialmente tinha o objetivo de contemplar fundamentalmente a alfabetização. Seu objetivo era a oferta de todo o primeiro grau (atual Ensino Fundamental) para jovens, a partir dos 14 anos de idade, e adultos. Outra proposta de atendimento ao público de mesma faixa etária que não possuía o Ensino Fundamental. Esse, porém não possuía o foco restrito na juventude e na alfabetização, e sim contemplava também adultos e todo o ensino fundamental. Segundo o documento

intitulado “Histórico da Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro”, já citado anteriormente, o ERN foi implantado por meio da Resolução nº 314N, de 7 de março de 1988. Assim, concomitaram essas duas ofertas de atendimento ao longo de cerca de 15 (quinze) anos; o último registro que eu consegui localizar do ERN foi haver apenas 1 (uma) escola com essa oferta em 2003²⁶.

Apesar das ofertas que eram criadas, elas ainda careciam de reconhecimento junto aos órgãos competentes do município para se consolidarem como políticas públicas de Educação.

[...] até 1998 o PEJ ainda não podia emitir qualquer documento de certificação oficial para os alunos, pois não possuía o reconhecimento do Conselho Municipal de Educação, o que só veio a acontecer em 1999. Até esse momento a oferta da educação de jovens e adultos estava vinculada aos programas sociais e não ao campo do direito à educação.

Em 1998 a Secretaria Municipal de Educação apresentou ao Conselho Municipal de Educação uma proposta para implantação do 2º segmento do Ensino Fundamental no PEJ e a regulamentação do 1º segmento. Esta ação veio acompanhada de uma formação para os professores que passariam a atuar na EJA resultante de parceria estabelecida, por meio de convênio, com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (RIO DE JANEIRO, 2017, p.9).

Podemos inferir que esses movimentos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro ocorreram em função de se adequar, primeiro à Constituição Federal de 1988, que reconhece em seu artigo nº 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 1988) e, em segundo lugar, à Lei nº 9 394, de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determina:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

[...]

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

E mais adiante, em seção específica sobre a Educação de Jovens e Adultos:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais

²⁶ Segundo o documento intitulado “Histórico da Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro” (RIO DE JANEIRO, s/d).

apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Penso que a LDB, mais especificamente, pode ter sido determinante para que o atendimento ao público da EJA, nesse município, passasse da Assistência Social à competência da Educação e, além disso, contemplasse, por meio da modalidade EJA, a oferta do Ensino Fundamental completo – competência do município.

Após análise e aprovação do Conselho Municipal de Educação, instituiu-se, oficialmente, na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, o Programa de Educação Juvenil como a ação educacional para jovens e adultos, a partir de 14 anos, que não puderam concluir o Ensino Fundamental, ficando o PEJ I (proposta que atende ao 1º segmento, correspondendo ao então período da 1ª à 4ª séries) e o PEJ II (proposta que atende ao 2º segmento, correspondendo ao então período da 5ª à 8ª séries), observando, ambos, a proposta de um ensino não seriado, em blocos de aprendizagem (RIO DE JANEIRO, 2017, p.9).

O ato de aprovação do PEJ foi oficializado por meio do Parecer CME-RJ nº 3, de 24 de março de 1999. No Parecer, o voto do relator sinalizou duas questões muito importantes: a “matrícula a qualquer tempo” e a organização em Unidades de Progressão (UP) independentes do calendário do ano letivo. Esses dois fatores aliados estabeleceram uma nova relação temporal do estudante com a escola, em que o tempo de conclusão de cada bloco passou a ser considerado de forma individualizada, em função do tempo do(a) estudante e do período do seu ingresso no bloco. Ou seja, para um(a) estudante matriculado(a) em fevereiro a conclusão do bloco se daria em dezembro, e seria avaliado com promoção ou com a necessidade de maior tempo para integralização dos objetivos do bloco (isso se antes de dezembro, a cada Conselho de Classe trimestral, já não fosse avaliado com a possibilidade de aceleração, ao demonstrar domínio dos objetivos do bloco). Porém, para um(a) estudante matriculado(a) em setembro (3º trimestre letivo), a conclusão do bloco se daria ao final do 2º trimestre letivo, contemplando também 3 (três) trimestres letivos, caso não demonstrasse antes disso condições de aceleração.

Ambos os pontos destacados constituem fatos atualmente praticados na EJA deste município. Outro destaque relevante é que este Parecer assegurou a documentação retroativa a 1998 (lembrando que o PEJ, até esse momento, não emitia qualquer documentação de certificação oficial para estudantes). Por último, cabe destaque ao Parecer CME-RJ nº 3/99 o fato de recomendar: “capacitação continuada dos profissionais que atuam no Projeto” e “incentivo à produção de material elaborado pelos professores da rede” (RIO DE JANEIRO, 1999). Com sua aprovação, o PEJ foi ampliado para demais escolas desta rede, inclusive com consequente e gradual substituição do ERN.

Em 2003, outra possibilidade de atendimento foi implantada de forma concomitante, não substitutiva, mas como forma de ampliar a oferta de ensino para jovens e adultos.

As Classes Anexas foram implantadas, também em 2003, visando possibilitar a ampliação de EJA e atendendo às necessidades do alunado quanto a horários alternativos e espaços de fácil acesso. Esta iniciativa criou possibilidades da utilização de espaços não-escolares para a formação de turmas de jovens e adultos, em comunidades com demanda não atendida pelo PEJA.

Decorrente de convênio com a Secretaria Municipal de Assistência Social, no ano de 2004 foram abertas 156 Classes Anexas compondo o Programa Aumento de Escolaridade (PAE). Essas classes estavam localizadas em diferentes comunidades, todas atendidas pelo Programa Favela Bairro (RIO DE JANEIRO, 2017, p.10).

A partir dessa informação, o histórico dos “Documentos Norteadores do PEJA” (2017) se tornou vago sobre o que ocorreu a partir de 2003, mencionando brevemente o Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA – e o Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos. Por isso, recorri diretamente aos dois Pareceres do CME-RJ, que dizem respeito à estrutura e funcionamento da EJA neste município.

O Parecer CME-RJ n° 6, de 25 de janeiro de 2005, “aprova alterações no PEJ e dá outras providências”. O documento aponta que as matrículas do PEJ passaram de 7 892, em 1999 (ano de sua validação pelo CME-RJ), para 32 869, em 2004, portanto, um aumento em quase vinte e cinco mil matrículas, cerca de mais de 300%. Em acordo com a legislação vigente, com as demandas presentes à época e a consolidação do que era, até então um projeto, a designação PEJ foi substituída por Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Importante notar que não houve substituição da anterior por nova iniciativa, mas houve sua continuidade com novas orientações e adequação de nomenclatura – agora, referenciada como EJA. O CME, entre outras coisas, autorizou: ampliação do atendimento com oferta do PEJA noturno e diurno (manhã e tarde); e reconhecer o Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), inaugurado em 2004 (RIO DE JANEIRO, 2005).

O CREJA trouxe à EJA do município algumas novidades, como: a implantação de uma escola exclusiva de EJA, ou seja, uma escola que não era partilhada com outros segmentos e públicos, mas cuja estrutura e funcionamento eram dedicados exclusivamente ao público jovem e adulto; a metodologia de ensino semipresencial, com 2 (duas) horas diárias de aula mais atividades complementares da carga horária, o que possibilita que o público trabalhador tenha mais flexibilidade no horário de estudo – a escola nesse modo passaria a funcionar em 6 (seis) turnos independentes e estudantes poderiam escolher qual melhor lhe atenderia em relação ao seu horário de trabalho; a metodologia da educação à distância (restrita à EJA II/ Bloco 2, ou seja, à última etapa dos anos finais do Ensino Fundamental), como mais uma possibilidade de

atendimento à classe trabalhadora, que nem sempre conseguiu tempo para frequentar a sala de aula presencialmente. O CREJA e, por conseguinte, as demais Escolas Exclusiva de EJA merecem um capítulo à parte por sua especificidade. Então, deixei para falar disso mais adiante. É importante aproveitar para situar que o PEJA deu continuidade à estrutura e funcionamento instituídos no PEJ, ou seja, o PEJA I, corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental, composto por 2 (dois) blocos (1 e 2) e o PEJA II, corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental, composto por 2 (dois) blocos (1 e 2).

Em 2012, como forma de ampliar o atendimento ao público-alvo da EJA, respeitando suas características e demandas por atendimento compatível com situação de trabalhadores e trabalhadoras, foi implementada a oferta do PEJA por meio da metodologia da Educação a Distância no CREJA e foi inaugurado, em 14 de setembro, o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré (CEJA Maré), no território da 4ª CRE, replicando o modelo de Escola Exclusiva de EJA do CREJA, ofertando a metodologia de ensino semipresencial. Ambas as ofertas, tinham por objetivo ampliar o atendimento à população, sem se tornarem substitutivas ou independentes. Portanto, na mesma rede de ensino é possível encontrar a mesma EJA com três ofertas metodológicas distintas: presencial, semipresencial e Educação a Distância (EaD).

O Parecer CME-RJ nº 2, de 29 de janeiro de 2013, “Aprova a implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA e a oferta da modalidade EJA, com abordagem metodológica de ensino semipresencial e de educação a distância, no Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos – CREJA e nos CEJA”. Ao tratar das novas autorizações, o presente Parecer passa a se referir à EJA, o que nos leva a compreender que faz opção por atualizar uma denominação, exaltando a modalidade que, neste município, abrange o PEJA com sua metodologia presencial e as metodologias semipresencial e EaD, própria das Escolas Exclusivas de EJA. Por isso, a partir de 2021, a gestão da GEJA passou a assumir a denominação EJA Rio, por compreender que toda a fase de projeto e programa já haviam sido consolidadas por sua experiência histórica e pelo respaldo nos documentos oficiais do município, cabendo então se refletir na nomenclatura, que deveria fortalecer político-pedagogicamente a nomenclatura da própria modalidade “EJA”.

Em 2019, na ocasião do 15º aniversário do CREJA, foi inaugurado o Centro de Memória e Pesquisa do CREJA, composto por acervo do CREJA e da GEJA com o objetivo de reunir, zelar e difundir a história da EJA no município do Rio de Janeiro. Em 2020, foi implementado o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Acari (CEJA Acari), no território da 6ª CRE, também replicando o modelo de Escola Exclusiva de EJA do CREJA. Inicialmente, ofertando

a metodologia de ensino semipresencial, com previsão de, posteriormente, ofertar, igualmente a metodologia EaD.

Em 2020, um ato tomou a EJA Rio de surpresa: a extinção da GEJA da estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação. Sem debate com o campo, a notícia foi conhecida por meio da publicação do ato do prefeito em Diário Oficial, por meio do Decreto Rio n. 47 138, de 12 de fevereiro de 2020. A gestão da EJA passou a ser feita pela Coordenadoria de Educação Básica (CEB) da SME-RJ, tendo uma assistente dessa coordenadoria como seu ponto focal. Convém situar, historicamente, que no ano anterior (2019), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), à qual a EJA estava federalmente articulada, foi extinta pelo governo federal, o que consistiu em enorme retrocesso destituir nacionalmente a EJA de um lugar, em termos de instituição de políticas públicas e de assegurar aquelas vigentes. Seriam movimentos consequentes de tentativas de alinhamento dos governos municipal e federal?²⁷

Em 2021, com mais uma mudança de governo e nova reestruturação da Secretaria Municipal de Educação, por meio do Decreto Rio n. 49 324, de 23 de agosto de 2021, que “dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação – SME-RJ”, a GEJA foi reintegrada à estrutura da SME-RJ.

A rede pública municipal do Rio de Janeiro, é considerada a maior rede pública de ensino da América Latina. Em 2021, era composta por 1 543 (mil quinhentos e quarenta e três) unidades escolares, desde as creches e Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs) ao Ensino Fundamental, incluindo a EJA.

No ano de 2021, contabilizou-se 38 423 (trinta e oito mil quatrocentos e vinte e três professores) e 641 305 (seiscentos e quarenta e um mil trezentos e cinco) estudantes matriculados, dentre os quais 23 504 (vinte e três mil quinhentos e quatro) na EJA²⁸.

Em 2021, essa rede contou 143 (cento e quarenta e três) escolas com atendimento à Educação de Jovens e Adultos. Dessas escolas, 3 (três) são caracterizadas Escolas Exclusivas de EJA e as demais 140 (cento e quarenta) são escolas de Ensino Fundamental compartilhadas entre o ensino de crianças e adolescentes dos anos iniciais e/ ou finais (1º ao 9º ano) e a EJA. Nessas escolas compartilhadas, o atendimento à EJA ocorre majoritariamente no turno da noite

²⁷ O período de extinção da SECADI coincide com um governo federal que, segundo se pode observar junto a diversos setores sociais, foi considerado tendo como uma de suas marcas a promoção do desmonte e retrocesso em diversas áreas, políticas públicas e direitos instituídos.

²⁸ Dados disponíveis no site da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, seção Educação em números (atualização de junho de 2021). Disponível em: <<https://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>. Acesso em: 01 ago. 2021.

(116 escolas)²⁹ e, em parte delas, o atendimento é diurno, pela manhã e/ ou tarde (respectivamente, em 17 e 27 escolas)³⁰, podendo ou não haver atendimento em mais de um turno.

Apesar de ser uma rede de ensino muito ampla, o atendimento à EJA em somente 143 (cento e quarenta e três) escolas representa cerca de 14% das 1 008 (mil e oito) escolas de Ensino Fundamental da rede.

Concluo aqui um breve percurso histórico da EJA na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Por meio dele, foi possível identificar alguns pontos da continuidade e da descontinuidade da política de EJA neste município, a sua estrutura e funcionamento. Talvez o ponto mais importante de toda essa trajetória seja, pelo menos para mim o é, o gradual estabelecimento da EJA que, apesar de muitas gestões municipais, não foi substituída por outras iniciativas, por outro lado, foi ampliada em suas formas de atendimento, com a manutenção de suas características estruturais fundamentais. De 1985 aos dias atuais (2022), são 37 anos dessa configuração de EJA no município do Rio de Janeiro.

3.2 A GEJA: competência, estrutura e funcionamento.

A Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) é um órgão de atuação estratégica na Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ), para atuação na implementação e gestão de políticas públicas de EJA do município. Desde 2021, está articulada à Coordenadoria de Ensino Fundamental (CEF), compondo-a, juntamente com a Gerência de Alfabetização e Anos Iniciais (GAI) e com a Gerência de Anos Finais (GAF). A GEJA possui ainda, articulado diretamente a ela, o Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) – que posteriormente apresentarei melhor em uma seção dedicada a ele.

O Decreto Rio nº 49 324, de 23 de agosto de 2021, que “dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação – SME”, oficializa a GEJA na estrutura da SME-RJ – restituindo-a após ser extinta em 2020 – e define como suas competências:

²⁹ Segundo mapeamento da GEJA, realizado em 2021, por meio de formulário digital, respondido entre 22 de fevereiro e 4 de março, por responsáveis pelas próprias escolas.

³⁰ *Idem* à nota 29.

Gerenciar:

- e definir estratégias para implementar a política educacional para a Educação de Jovens e Adultos, na Cidade do Rio de Janeiro;
- e avaliar, em parceria com a Escola de Formação Paulo Freire e o Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos, as ações de formação para os profissionais que atuam na EJA;
- e produzir material didático para a Educação de Jovens e Adultos: Material Rioeduca para o estudante e de orientação para o professor;
- a produção de demais materiais didáticos que, em consonância com as orientações curriculares vigentes, subsidiem o trabalho da EJA no município;
- o processo de produção de material didático para a Educação de Jovens e Adultos: Material Rioeduca na TV;
- a implementação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública Municipal de Ensino;
- articular a Educação de Jovens e Adultos com as diferentes modalidades da Educação Básica;
- normatizar ações e iniciativas de Educação de Jovens e Adultos, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, da Cidade do Rio de Janeiro;
- implementar e executar as metas e estratégias definidas para a Educação de Jovens e Adultos, constantes no Plano Municipal de Educação;

planejar:

- e gerenciar a implementação e o monitoramento do processo educacional da EJA na Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro;
- acompanhar e avaliar estudos, projetos e pesquisas da área de Educação de Jovens e Adultos, a serem desenvolvidas no Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos e na Rede Pública Municipal de Ensino;
- definir metas e indicadores para o monitoramento das ações, a fim de subsidiar o planejamento e avaliação das ações pedagógicas direcionadas ao trabalho da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Municipal de Ensino;
- estabelecer parcerias com entidades públicas e privadas, com objetivo de desenvolver projetos e pesquisas que busquem o aprimoramento das práticas e metodologias educacionais dos profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Municipal de Ensino (RIO DE JANEIRO, 2021b, p.20).

Para situar, nessa pesquisa, a estruturação de uma gestão da EJA na Secretaria Municipal de Educação, vou apresentar, a seguir, uma parte do diálogo com a professora Gestora 1³¹, que foi uma das gestoras da EJA na SME-RJ, entre os anos de 2001 e 2013. Em um primeiro momento, fiz o recorte de sua narrativa, que nos apresenta dados sobre a instituição de uma estrutura de gestão da EJA na Secretaria Municipal de Educação. Em um segundo momento, apresentarei sua narrativa sobre o tema das políticas de formação docente continuada na SME-RJ; é nessa parte, inclusive, que ela se apresenta profissionalmente.

A narrativa apresentada a seguir foi orientada por uma questão do roteiro que lhe propus: “Quando surgiu a GEJA?”.

Gestora 1: [...] Na verdade, a gente começou ocupando esse espaço antes dele existir, inclusive com a convivência, digamos assim, da própria Secretaria de Educação, que

³¹ Narrativa concedida em 23 abr. 2021, por meio de áudio gravado pelo WhatsApp, por Gestora 1, professora atualmente aposentada da SME RJ e ex-Gerente da GEJA. Por solicitação da própria, sua identidade foi preservada. A identificação “Gestora”, acompanhada de um numeral, foi uma forma encontrada para diferenciar sujeitos.

nos acolheu como uma Gerência, mesmo antes dela existir na estrutura da Secretaria, porque você criar um setor com designação específica, com profissionais assumindo chefia, tudo isso requer uma mudança na estrutura organizacional da Secretaria e isso sempre foi uma coisa bem difícil, porque isso significava aumento de cargos, de funções gratificadas, remanejamento de funções, então assim isso foi muito difícil. Então, a gente tem duas trajetórias: uma é, a gente consegue se colocar como uma gerência e ter o respeito da rede como uma Gerência da própria Secretaria, mas sem ter a validação documental; e, em um segundo momento, a gente consegue a validação documental. [...] Eu posso te colocar isso, uma marca que primeiro ela vai viver a prática de ser uma Gerência e depois, ela será validada como uma Gerência. [...]”. (GESTORA 1, narrativa oral, 2021).

A narrativa da professora Gestora 1 nos ajuda a entender que, primeiro, essa gerência se institui na prática para, depois, ser efetivamente reconhecida documentalmente como parte integrante da estrutura da SME-RJ, na gestão municipal de 2009-2012. A criação de qualquer órgão na estrutura organizacional de uma secretaria, depende de compromisso político com as causas demandadas pela sociedade e de uma série de fatores competentes à administração pública municipal. Um deles é o fator orçamentário, uma vez que implicará em destinação de verbas para a gestão desse órgão e para o pagamento dos cargos e funções gratificadas. Podemos inferir também que esse não lugar da EJA se deve ao fato de ela, historicamente, não ser considerada uma prioridade das gestões públicas em quaisquer das esferas de poder.

A narrativa da professora Gestora 1, adiante, nos ajuda a entender também que, para além da nomenclatura de “gerência”, que é uma marca da gestão municipal carioca a partir de 2009, a gestão da EJA, historicamente, passou por muitas modificações, desde 1985, quando foi implementado o Projeto de Educação Juvenil (PEJ). Assim, apesar de somente a partir de 2009 ser nomeada como gerência, a gestão da EJA, independente de seus nomes, é muito anterior e talvez date da mesma época do PEJ, o que tentarei averiguar, apesar de não ter encontrado ainda dados sobre isso. Essas modificações refletem concepções de gestão municipal e de gestão da Educação nos governos municipais, de 1985 ao tempo atual, o que se reflete nas formas de compreender a EJA na estrutura da SME.

Gestora 1: “Foram momentos diferentes. Vamos lá, nós já fomos um componente do Programa Especial de Educação que era o PEJ. Então, você tinha um Programa Especial de Educação e uma equipe do Projeto de Educação Juvenil. Quando o Programa Especial de Educação começa a se desmantelar, nós vamos compor, digamos assim, os programas sociais, que incluía aluno residente, que incluía uma parceria com o exército, incluía diversos projetos, entre eles o PEJ. Então, ele passou a ser parte integrante dos programas sociais. Em um outro momento, ele passa a integrar a Diretoria de Ensino Fundamental, um projeto dentro da DEF (Diretoria de Ensino Fundamental). Depois, se constitui enquanto um programa, depois é oficializado como um departamento, dentro do Departamento Geral de Educação e depois, que é o último momento, vira GEJA [...] que é uma Gerência, Gerência da Educação de Jovens e Adultos, dentro da Coordenadoria de Educação; [...]”. (GESTORA 1, narrativa oral, 2021).

Essa narrativa da professora Gestora 1, demonstra o quão imprecisas foram as concepções sobre a EJA, nos governos municipais, desde 1985, inclusive quanto à sua alocação na estrutura da Educação municipal. A gestão da EJA, segundo essa narrativa, foi uma equipe de um Programa Especial de Educação, foi parte dos programas sociais e um projeto dentro da Diretoria de Ensino Fundamental, ou seja, demonstra essa falta de um lugar para a EJA; lugar que nacionalmente também estava em construção. Mas, naquele momento, esse não lugar a deixava em posição frágil. Por que um lugar é tão importante? O não lugar, implica em dificuldades para se gerir a partir de parâmetros próprios e adequados, para se reconhecer como direito, para haver uma continuidade, para ser mais que uma ação de governo e se firmar como política pública. Se tornar um departamento e, depois, uma gerência, é um caminho para a sua consolidação. Ainda assim, cabe recordar que, em 2020, a GEJA foi extinta³² da estrutura da SME-RJ e, portanto, não havia mais uma pasta da EJA, embora houvesse uma EJA estruturada para ser gerida. Naquela ocasião, a EJA passou à responsabilidade da Coordenadoria de Educação Básica (CEB) da SME-RJ, a quem a GEJA fora subordinada anteriormente, e uma pessoa com o cargo de Assistente dessa Coordenadoria foi designada como ponto focal para cuidar dos assuntos referentes à EJA desta rede municipal.

Em 2021, entretanto, a GEJA foi restituída à estrutura da SME-RJ, como uma das gerências da Coordenadoria de Ensino Fundamental (CEF). Nesse sentido, compreendo que ela não só é reposicionada como uma gerência, o que, do ponto de vista estrutural, pode significar reconhecimento de sua especificidade enquanto modalidade e política pública e certa autonomia gestora, mas compreendo que ela foi acertadamente articulada à CEF – a EJA é modalidade da educação básica a nível de Ensino Fundamental e Médio, mas na competência do município, apenas o Ensino Fundamental. Assim, percebo que a EJA não foi alocada como uma ilha em uma estrutura de Secretaria, mas ela se fortalece politicamente no coletivo do Ensino Fundamental ao mesmo tempo em que se fortalece assegurando sua autonomia em relação às suas especificidades como modalidade da educação básica.

Gestora 1: “Então, assim, o que eu vivo, eu, [nome], eu entro, vou para o nível central apenas no momento em que ela faz parte da Diretoria de Ensino Fundamental, é um projeto: Projeto de Educação Juvenil. Dentro da Diretoria de Ensino Fundamental, vivo a implementação de um programa, deixa de ser um projeto, vira um programa. Depois, oficializamos a criação do departamento, que era o Departamento de Educação de Jovens e Adultos, dentro do Departamento Geral de Educação e, por último, nós temos uma grande mudança na secretaria e viramos uma gerência. [...]”.

³² A extinção da GEJA, em 2020, pareceu ter alinhamento com a postura de extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no ano anterior, pelo governo federal, que segundo se pode observar junto a diversos setores sociais foi considerado tendo como uma de suas marcas a promoção do desmonte e retrocesso em diversas áreas, políticas públicas e direitos instituídos.

“Eu gostaria de salientar, mesmo você não tendo me perguntado, que uma marca importante foi a continuidade de gestão. Então, nós tivemos, durante o Programa Especial de Educação, na gestão, até eu sair, nós tínhamos tido um, dois, três, quatro gestores. Quatro gestores até eu sair. Depois de mim, então, olha só, quatro gestores, considerando que começou em 1985, que eu saí em fevereiro de 2013, quatro gestores, nesse período, mostra uma continuidade da gestão, o que é importante para garantir a estabilidade de uma proposta. Depois que eu saí, eu acho que já passaram três pessoas. Eu acho que foi a professora [nome], que era minha assistente à época, então até posso considerar que a presença dela é continuidade de uma gestão anterior. Depois, veio, se não me engano, uma professora chamada [nome] e, depois, uma professora chamada [nome] e, agora, uma nova gestora que eu não conheço, eu acho que vi uma vez no CREJA, mas eu não conheço. Então, você vê que a gente teve anos da continuidade na gestão e a gente tem nos últimos quatro, seis anos, já uma certa instabilidade que é preocupante. Tomara que se reverta isso aí, que a atual gestora possa dar continuidade ao trabalho com um tempo maior para desenvolver as ações da EJA”. (GESTORA 1, narrativa oral, 2021).

Pudemos perceber que a gestão da EJA neste município nem sempre teve essa denominação de “Gerência de Educação de Jovens e Adultos” e que essas nomenclaturas, como o anterior “setor de EJA” do Departamento Geral de Educação, mais do que apenas nomes, refletem concepções de gestão, de estrutura e organização da Educação e, por conseguinte, da EJA na gestão municipal. No caso das gerências³³, revela um alinhamento e aproximação com ideais neoliberais e com concepções empresariais de gestão e liderança aplicadas ao setor público. Existe uma tensão nos modos possíveis e diversos de perceber essa organização alinhada aos modos de fazer do mundo corporativo, onde temos, por um lado, um investimento na formação e na profissionalização da pessoa do gestor ou gestora e da sua atuação, com vistas ao aprimoramento da qualidade dos serviços prestados, e, por outro lado, uma generalização do tratamento da Educação por meio de dados mensuráveis/quantificáveis que levam a projetos, diretrizes e decisões pragmáticos que relegam a segundo plano a humanização da Educação.

Se, por um lado, há as concepções de governo, por outro lado, há um histórico de luta e resistência no Brasil para situar a EJA na compreensão que lhe é própria como modalidade da educação básica. Posso inferir que essa força motriz³⁴ para tentar assegurar à EJA um lugar próprio se origina do estudo e formação sobre essa modalidade (EJA), como leremos adiante

³³ Nomenclaturas adotada a partir de nova gestão municipal iniciada em 2009, observando-se anteriormente nomenclaturas diferentes como, por exemplo em 2008, que nomeava os setores como “departamentos” e “diretorias”, conforme pode ser conferido no Decreto n° 30 328, de 26 de dezembro de 2008 (Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro n° 193, de 29 de dezembro de 2008, p.03 – <<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/811#/p:3/e:811?find=Departamento%20Geral%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o>>, que “Consolida a Codificação Institucional da Secretaria Municipal de Educação – SME”, e cujos anexos trazem a estrutura dessa Secretaria e suas competências institucionais.

³⁴ Originalmente, é um termo usado em termodinâmica: potência motriz, que se popularizou em outras áreas, significando um agente produz movimento. É nesse sentido que o utilizo aqui.

nas narrativas da professora Gestora 1, e da gestão municipal da EJA como um processo de continuidade, argumento trazido por ela mesma, aqui, nesse recorte da narrativa.

Ajudando a compreender, visualmente, o que a professora Gestora 1 narra sobre a continuidade das gestões da EJA na rede pública municipal, proponho essa representação na tabela a seguir:

Tabela 2 – Gestões da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública do Sistema Municipal Ensino do Rio de Janeiro

Gestão	Período	Duração
1 ^a	1985 – 2000 ³⁵	15 anos
2 ^a		
3 ^a		
4 ^a	2001 – 2012	11 anos
5 ^a	2013 – 2018	05 anos
6 ^a	2018 (out.) – 2019 (jan.)	03 meses
7 ^a	2019 – 2020 (fev.)	01 anos
8 ^a	2021 – atual	atual

Legenda: Tabela elaborada a partir de dados das narrativas, da GEJA e Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro.

Fonte: O autor, 2021.

A questão central desta pesquisa são as políticas de formação docente continuada para a EJA na SME-RJ. A preocupação que expressa a professora Gestora 1, em suas palavras, com a continuidade da gestão municipal da EJA, me inspira algumas perguntas sobre o que é tema desta pesquisa: Há uma continuidade nas políticas de formação docente continuada para a EJA? Os períodos mais longos de gestão da EJA, com pouca mobilidade de troca de gestores/as, foram fatores que favoreceram uma continuidade nas políticas de formação continuada? Os períodos com uma mobilidade maior de troca de gestão da EJA, provocaram descontinuidades dessas políticas? O que aconteceu com a formação continuada docente para a EJA no período em que a GEJA foi extinta, em 2020? O que aconteceu com a formação continuada docente para a EJA com a reintegração da GEJA à estrutura da SME-RJ em 2021? Essas indagações, foram motivadas a partir dessas primeiras narrativas da professora Gestora 1, a partir das

³⁵ Aqui, não foi possível definir o período exato de cada uma dessas gestões. Nas fontes documentais consultadas, essas informações não foram encontradas.

minhas próprias trajetórias na EJA desta rede pública municipal de ensino e das narrativas a seguir, para serem problematizadas e, quem sabe, respondidas.

3.3 Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos – CREJA

Falar da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e da Gerência de Educação de Jovens e Adultos, implica em trazer para o diálogo o Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), que é parte da política pública municipal para a EJA. Sua inauguração ocorreu no dia 04 de maio de 2004, com um propósito de atuar em duas dimensões distintas e indissociáveis: Centro de Referência em EJA e a primeira Escola Exclusiva de EJA do município.

Na estrutura da SME-RJ, o CREJA está diretamente articulado à Gerência de Educação de Jovens e Adultos, que é a responsável pela implementação das políticas públicas de EJA no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (VALENTE, 2019; CREJA, s/d). Diferentemente do que ocorre com o CREJA, as outras escolas com atendimento à EJA Rio são diretamente articuladas a uma das 11 (onze) Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) distribuídas pelo território do Município do Rio de Janeiro. No início, no entanto, o CREJA esteve subordinado à 1ª CRE, até que o decreto nº 26863/ 2006 o subordinou ao nível central da SME (VALENTE, 2019).

As instalações do CREJA, no bairro Centro, inserido na região histórica, ocupam um ponto estratégico da cidade do Rio de Janeiro (CREJA, s/d), favorecendo o acesso de estudantes. Nessa parte da região, também está uma das maiores e mais importantes áreas comerciais da cidade, conhecida como SAARA³⁶, recebendo grande número de trabalhadores/as que transitam por suas ruas para trabalhar nessa mesma área ou como passagem para seus locais de destino, no trajeto residência-trabalho-residência, principalmente. Esses/as trabalhadores/as são o principal público do CREJA, incluindo aqueles/as que residem nos arredores, no bairro Centro ou adjacentes. O acesso ao CREJA é também uma de suas

³⁶ SAARA ou Sociedade dos Amigos das Adjacências da Rua da Alfândega é uma associação representativa dos comerciantes locais. “[...] o Pólo Saara é considerado o maior shopping a céu aberto do Estado. Formado por onze ruas nas adjacências da Rua da Alfândega, reúne mais 800 lojas, a maioria voltadas para o comércio popular” (Riotur, https://riotur.rio/que_fazer/saara/, acesso em 13 jun. 2023).

vantagens, pela presença e variedade de transportes públicos: ônibus das diversas regiões (zonas) da cidade, trens que confluem para a estação Central do Brasil, Metrô, VLT³⁷ e barcas.

Chegar ao CREJA é verdadeiramente um deslocamento, em muitos sentidos, além do sentido associado a mover-se no espaço. Chegar àquela parte do bairro Centro, parte da região histórica, onde também foi constituída a SAARA, remete à parte da história da cidade, à ocupação daquela região com ruas estreitas e sobrados... Ao sair da Avenida Presidente Vargas (um de seus acessos) com seus prédios enormes, imponentes e, virar uma esquina, revela-se uma, entre tantas outras, rua ladeada por sobrados. Até onde a vista alcança, uma multidão se comprimindo, indo e vindo, trabalhando, indo ao trabalho ou para casa, entrando e saindo das lojas. Ao circular por ali, meus pensamentos misturavam-se aos sons de veículos e ao vozerio de transeuntes, lojistas, vendedores ambulantes e camelôs interagindo com o público.

O CREJA ocupa dois daqueles pequenos sobrados e, a meu ver, possui um charme. Transpor suas portas provoca mais deslocamentos, em mim, pelos territórios afetivos da memória de quem já teve uma trajetória naquela instituição que constituiu muitas experiências. Mas, além dos deslocamentos no espaço (movimentação), no tempo (histórico) e afetivos (nas memórias), outros deslocamentos possíveis foram os das concepções de Educação (na EJA), na formação continuada, no trabalho com diversidades, na gestão em Educação, na compreensão sobre Educação como política pública, o que fui compreendendo somente ao viver aquela instituição e ao ser atravessado (LARROSA, 2014) pelas experiências naquelas relações.

Figura 2 – Grafite no CREJA



Fonte: CEDAPS, 2022 | Créditos Grafite: André Rongo (ONG RONGO e Museu do Grafite) e Estudantes do Programa Jovens Construtores/Centro de Promoção e Saúde (CEDAPS).

³⁷ Modalidade de transporte terrestre denominada Veículo Leve sobre Trilhos (VLT). Na cidade do Rio de Janeiro, percorre o bairro Centro.

Figura 3 – Fachada do CREJA com faixas comemorativas pelo XVII Encontro de Alunos e Alunas da EJA Rio/ 2023



Fonte: Acervo prof. Diego Leonardo Parreira Teixeira (CREJA), 2023.

O projeto pedagógico do CREJA está alicerçado no tripé: aumento da escolaridade, Educação ao longo da vida e Educação para os mundos do trabalho (CREJA, s/d; VALENTE, 2019; OLIVEIRA et al, 2021). Quanto às suas atribuições, o CREJA na dimensão de Centro de Referência em EJA, possui primária e principalmente a competência de “desenvolver o projeto piloto de uma escola exclusiva de EJA, como modelo a ser implantado em outras áreas da cidade” (VALENTE, 2019). A partir de 2012, por meio do Decreto nº 35876/ 2012 as suas competências foram ampliadas e passaram a integrá-las a atuação

na implementação de estudos, projetos e pesquisas na área da EJA, a certificação de alunos matriculados em classes anexas, na formação continuada dos professores e alunos do PEJA, em parceria com a GEJA, e na realização de cursos de Educação a Distância (EaD) referentes aos anos finais do ensino fundamental na modalidade EJA e de qualificação profissional (VALENTE, 2019, p.20).

Em 2019, foi inaugurado o Centro de Memória e Pesquisa da EJA Rio (CEMPE), no CREJA, durante celebrações dos 15 anos do Centro de Referência. O Centro de Memória é parte da competência de implementar estudos, projetos e pesquisas em EJA, com missão de

guardar, proteger, preservar documentos e outros materiais que constituem a memória do CREJA e da EJA nesse município, e difundi-los como também os conhecimentos produzidos a partir da experiência do Centro de Referência.

Como parte do atendimento à essa competência de implementar estudos, projetos e pesquisas em EJA e à competência de formar continuamente professores e professoras da EJA Rio e estudantes, em 2020, foi constituída no CREJA a Equipe de Educação Continuada e Educação para o Mundo do Trabalho.

Quanto à atribuição na dimensão de Escola Exclusiva de EJA, sua principal competência é atuar de modo a contribuir para a elevação da escolaridade dos sujeitos, público da EJA, atendendo de modo diferenciado a parcela desse público que não são contemplados pela oferta de EJA presencial com 04 (quatro) horas diárias de estudo.

As Escolas Exclusivas de EJA são iniciativas do poder público para tentar responder a algumas questões desafiadoras sobre o acesso e a permanência da classe trabalhadora à EJA. Por inúmeras razões, grande número de pessoas continuava excluído do direito à Educação, principalmente pela impossibilidade de conciliar trabalho, estudo, cuidados com a família e distância no deslocamento residência-trabalho-escola, entre outros.

Uma Escola Exclusiva de EJA é uma unidade escolar cuja estrutura, funcionamento, Projeto Político-Pedagógico são especialmente pensados para essa modalidade. Diferente do que ocorre nas outras unidades escolares que atendem à EJA na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro, não são espaços compartilhados com crianças e adolescentes da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. No município do Rio de Janeiro, a pioneira foi a do CREJA, replicada respectivamente no Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré (CEJA Maré), inaugurado em 14 de setembro de 2014 no território da 4ª CRE e o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Acari (CEJA Acari), inaugurado em 2020 no território da 6ª CRE (CREJA, s/d).

Uma característica fundamental dessas escolas é a flexibilidade da grade de horário de estudos.

A escola exclusiva de EJA se destaca pela sua estrutura e funcionamento constituídos especificamente como proposta para atender a demandas que emergiram do público da EJA, principalmente quanto ao acesso e permanência na escola. Nesse sentido, se organizou em turnos de duas horas de aulas presenciais diárias³⁸, com complementação da carga horária por meio de atividades extraescolares, metodologia denominada de semipresencial, perfazendo seis turnos da manhã à noite – atualmente,

³⁸ De 2ª a 5ª feira para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, denominado PEJA I, e de 2ª a 6ª feira para os Anos Finais do Ensino Fundamental, denominado PEJA II. Na estrutura do PEJA I, está previsto um dia para “atividade domiciliar” (como é denominada), uma proposta de atividade para ser realizada fora da escola.

funcionam os dois turnos da manhã e os dois da noite – dentre os quais os estudantes optam por um deles para se matricular conforme a sua disponibilidade de tempo para frequentar a escola. Além disso, é possível, conforme alguns casos específicos, participar das aulas em outros turnos em determinados dias em que haja a impossibilidade de fazê-lo no seu turno originalmente escolhido, seja por uma questão de trabalho ou outra que se justifique. Ainda assim, muitos sujeitos apresentaram impossibilidades de ingressar na escola ou permanecer e uma metodologia de EJA por meio da Educação a Distância foi inaugurada em 2012³⁹, com o objetivo de atender também a esse outro grupo de sujeitos⁴⁰ (OLIVEIRA et al, 2021).

Essa estrutura de Escola Exclusiva é a mesma replicada para os CEJAs sendo que neles está previsto o funcionamento dos turnos da manhã, tarde e noite (cada um com dois turnos de 02 horas). As atividades complementares de carga horária são desenvolvidas por meio de três categorias: Atividade Disciplinar, Atividade de Integração e Agenda Cultural. A Atividade Disciplinar é proposta por cada disciplina com base no trabalho desenvolvido em aula, como forma de aprofundamento ou de sua ampliação. A Atividade de Integração com igual proposta de aprofundamento ou ampliação do trabalho, é realizada como um meio de integrar os componentes curriculares de forma interdisciplinar ou transdisciplinar. A Agenda cultural promove: o conhecimento dos espaços e atividades culturais da cidade, principalmente os de maior prestígio, que nem sempre são acessados comumente por estudantes da EJA; o reconhecimento dos espaços e das manifestações culturais menos visíveis, geralmente nos próprios territórios de residência dos/das estudantes; e a participação da vida cultural da cidade.

³⁹ Essa experiência de EaD possui elementos muito interessantes e que se diferenciam de como é comumente apresentada em outras experiências. Ela é totalmente planejada e produzida por professores desse centro de referência, que conseguem ainda estabelecer uma relação de aproximação com os estudantes fundamental à EJA, ainda que se trate de uma EaD. Não cabe no objetivo desse artigo o detalhamento sobre o PEJA/EaD, mas é possível consultar Valente (2019) e em Oliveira (2019).

⁴⁰ O grupo de sujeitos que apresentavam a impossibilidade de estar na escola, mesmo por duas horas diárias em qualquer um dos turnos, era constituído, por exemplo, por sujeitos que trabalhavam viajando, não garantindo uma regularidade no desenvolvimento das aulas, por mulheres trabalhadoras e mães que trabalhavam de dia e não tinham com que deixar os filhos à noite, por isso não conseguiam disponibilidade em nenhum dos turnos, ou por sujeitos cuja extensa carga horária de trabalho somada à distância entre trabalho-escola-casa inviabilizavam o tempo de estudo presencial. Esses são alguns exemplos frequentes, entre tantos outros casos.

Figura 4 – Matriz Curricular das Escolas Exclusivas de EJA/ Ensino Semipresencial

ESCOLAS EXCLUSIVAS DE EJA (CREJA/CEJA) ENSINO SEMIPRESENCIAL (2h)						
EJA I (700h) *						
Componentes curriculares: 1 - Língua Portuguesa; 2 - Matemática; 3 - História/Geografia; 4 - Ciências; 5 - Educação Física.						
Avaliação (AV1, AV2 ou AV3)						
Bloco 1 (350h)			Bloco 2 (350h)			
1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre	
116h	117h	117h	116h	117h	117h	
*Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010.						
ESCOLAS EXCLUSIVAS DE EJA (CREJA/CEJA) ENSINO SEMIPRESENCIAL (2h)						
EJA II (1.600h) *						
Componentes curriculares: 1 - Língua Portuguesa; 2 - Matemática; 3 - História/Geografia; 4 - Ciências; 5 - Linguagens Artísticas (Somente para o Bloco 1); 6 - Língua Estrangeira (Somente para o Bloco 2); 7 - Educação Física.						
Unidade de Progressão (UP1, UP2 ou UP3)						
	Bloco 1 (800h)			Bloco 2 (800h)		
	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre
Interatividade direta professor/aluno (sala de aula)	132h	134h	134h	132h	134h	134h
Interatividade indireta (fora da sala de aula)	134h	133h	133h	134h	133h	133h
*Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010.						

Fonte: Resolução SME n.º 368, de 15 de dezembro de 2022 (Matriz Curricular).

Escrever sobre o CREJA é um movimento formativo para mim, pois faz refletir sobre muitas coisas, entre elas as possibilidades e potências das políticas públicas de Educação mobilizadas em projetos para o atendimento da população que é sua demandante. Projetos que são implementados em meio a tensões e disputas sócio-político-econômicas de uma sociedade e que atravessam também a máquina pública, mas que se tornam existência, porque foram também resistência e luta em defesa de direitos instituídos. O CREJA é um tema que poderia facilmente se alongar, dada a sua alta complexidade institucional e a sua história ao longo de 19 anos de existência (atualmente/2023). Porém, não podendo me permitir fugir ao propósito dessa pesquisa, tendo situado o CREJA em sua relevância histórica para a EJA e especialmente para a EJA neste município, prossegui para a próxima seção, que posso dizer o ponto central desta pesquisa: a formação continuada docente em EJA na SME-RJ, em que trouxe algumas narrativas sobre a formação com as quais fui dialogando ao longo, com a colaboração de alguns autores(as) de referência.

4 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA PARA A EJA NA SME-RJ

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a formação docente continuada em EJA para professores e professoras que lecionam nessa modalidade da Educação esteve à cargo da pasta da EJA, independente do nome que teve historicamente até ser denominada GEJA. As formações acompanharam a EJA Rio desde a implementação do PEJ (um precursor da EJA no município), nos CIEPs, em 1985, e eram concebidas como formação em serviço⁴¹ – “treinamento em serviço” (RIBEIRO, 1986, p. 17 e 84).

A leitura da tese de Andrea Fernandes (2012) colaborou para resgatar historicamente alguns dados sobre a formação docente continuada, de modo geral não restrita à EJA, na rede pública do município do Rio de Janeiro.

De acordo com Andrea Fernandes (2012), a formação docente continuada promovida pela secretaria de educação foi um investimento permanente desde a década de 1980 para toda essa rede de ensino, abrangendo seus diversos segmentos e etapas de escolarização, bem como suas modalidades de Educação. Cabe reiterar que é nessa década que a EJA como parte dessa rede pública desse sistema municipal de ensino iria surgir. Uma dessas ações que possuía cunho formativo foi o Encontro de Mendes, contemplando cerca de 100 docentes das redes estadual e municipal de educação. O nome do encontro se deve ao nome do município onde foi realizado. O encontro foi idealizado Darcy Ribeiro e seu objetivo era debater novas propostas para a Educação com a assunção de um novo governo. O próprio processo de implantação dos CIEPs era acompanhado por um processo de formação anterior e posterior à abertura de cada unidade. Nota-se que nesse processo as secretarias estaduais e municipais atuavam juntas em função do projeto de implantação dos CIEPs e da estrutura de governo à época, como foi apresentado na seção 3.1 desta pesquisa “A EJA na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: Breve histórico”.

No período entre 1987 e 1989, a SME-RJ, procurou firmar convênio para a formação docente continuada com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É possível observar, portanto, uma contínua preocupação com a formação de professores e professoras e a tentativa de aproximação em forma de parceria com a universidade (FERNANDES, 2012).

Essa valorização da formação docente teve continuidade na gestão municipal seguinte (1989-1993) e foi celebrado um convênio entre a SME-RJ e a Universidade do Estado do Rio

⁴¹ A formação continuada em serviço, em síntese, considera no centro da formação a prática docente e os professores e professoras como sujeitos.

de Janeiro (UERJ), para um curso de graduação para professores e professoras primários (FERNANDES, 2012).

Na gestão municipal do período entre 1993 e 1997, a formação docente continuou sendo uma responsabilidade assumida. Também houve investimento a elaboração de um documento curricular com a participação de professores e professoras (FERNANDES, 2012): o Núcleo Curricular Básico Multieducação (1996). Um convênio entre SME-MEC-FNDE (1996) trouxe recursos financeiros para a EJA e possibilitou investimento em ações de formação docente continuada de professores com atuação na modalidade, entre eles o I Encontro de Educação de Jovens e Adultos, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e, em 2006, o curso de especialização (lato sensu) com a Universidade Estácio de Sá⁴². As ações de formação da SME-RJ eram organizadas pelas equipes do nível central, por meio do DGED, com a equipe responsável pela EJA, em parceria com universidades que demonstravam atuação junto à EJA e pelos responsáveis pela articulação da EJA junto às Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) (FERNANDES, 2012). Cabe um destaque que, no ano de 2008, uma reestrutura da SME-RJ criou o Departamento de Educação de Jovens e Adultos⁴³ (FERNANDES, 2012). A Gerência de Educação de Jovens e Adultos – GEJA – é mencionada no Diário Oficial do Município desde 2009, porém não foi possível localizar o decreto de reestruturação da SME-RJ em que ela foi instituída com essa denominação.

Desde o meu ingresso no quadro docente dessa rede, percebi que o investimento em formação docente continuada era um compromisso da SME-RJ. Particpei das ações de formação junto à EJA desde que passei a atuar na modalidade nessa rede.

Sobre a formação docente continuada, é importante situar a implantação da Escola de Formação de Professores Paulo Freire (EPF), no ano de 2012, com a competência de gerenciar a formação de professores nessa rede de ensino. Cabe também perguntar: qual é atuação da Escola Paulo Freire diretamente junto à formação em EJA?

A Prefeitura do Rio, por meio da Secretaria Municipal de Educação, criou através do decreto 35.602 do dia 09 de maio de 2012 a Escola de Formação de Professores Paulo Freire. [...] Tem o objetivo de valorizar e capacitar os professores e as equipes gestoras, oferecendo formação inicial e continuada nas diversas áreas do

⁴² O Curso de especialização lato sensu oferecido pela Universidade Estácio de Sá será objeto de reflexão na sessão 4.1- Inventário de Formação Docente Continuada na EJA do Município do Rio de Janeiro, desta tese.

⁴³ RIO DE JANEIRO. Decreto n.º 29 592 de 16 de julho de 2008. Dispõe sobre a Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Educação – SME e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, ano XXII, n.º 80, p.8, 17 jul. 2008c. Disponível em: <<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/800#/p:8/e:800?find=Departamento%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos>>. Acesso em: 22 jan. 2023.

conhecimento, atendendo, assim, às necessidades dos alunos da rede (PREFEITURA RIO, s/d).

A estrutura da EPF foi assim definida:

A Escola é formada por um gabinete e quatro gerências, sendo elas: (1) Gerência de Formação Inicial; (2) Gerência de Formação Continuada do Professor Regente; (3) Gerência de Formação Continuada da Equipe Gestora e o (4) Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira (CREP – AT). Na Escola são oferecidos cursos de forma presencial, semipresencial e a distância (PREFEITURA RIO, s/d).

No entanto, não previu um núcleo específico de EJA dentro de suas gerências e dentre as formações ofertadas à rede não se encontravam as que fossem específicas para a docência na modalidade. A GEJA, portanto, deu continuidade às ações de formação em EJA.

Os anos de 2021 a 2023 foram de múltiplas e relevantes transições para a formação em EJA. Em 2021, a GEJA, como corpo técnico especialista em EJA da SME-RJ, buscou maior aproximação e articulação com a Escola de Formação Paulo Freire (EPF), com o objetivo de subsidiar no que fosse necessário a entrega das formações em EJA pelo órgão que possuía a competência de desenvolver a formação docente no âmbito da SME-RJ.

O “Mapeamento EJA Rio: professores e formação/ 2021” foi realizado pela gerência de Educação de Jovens e Adultos entre 9 de março de 2021 e 12 de maio de 2021, por meio de um formulário digital enviado às 143 (cento e quarenta e três) escolas que atendem a EJA na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro em 2021. O objetivo do mapeamento foi conhecer a situação da formação docente entre professores e professoras que atuam na EJA Rio. O formulário foi composto por 25 (vinte e cinco) questões identificando os/as docentes, sua atuação na EJA, sua formação e experiência/ especialização no campo da EJA. Foram obtidas 1387 (mil trezentos e oitenta e sete) respostas.

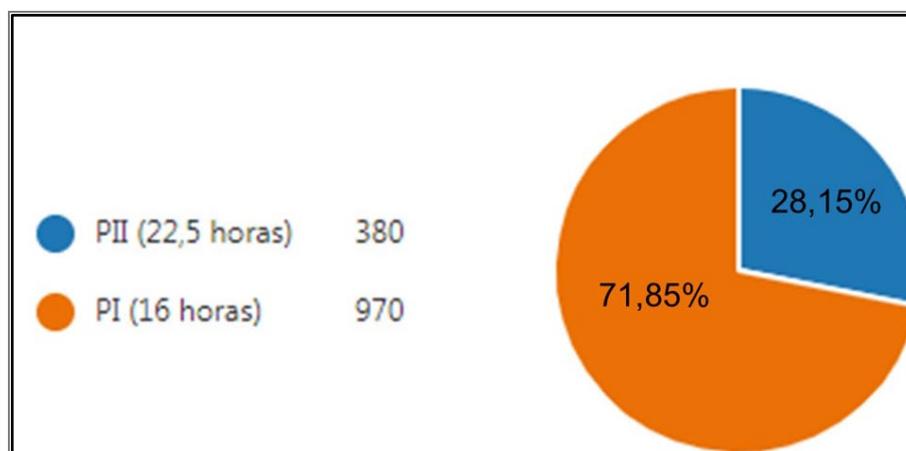
Docentes de todas as 143 (cento e quarenta e três) escolas responderam ao formulário, porém esse total pode não corresponder exatamente ao número de docentes que lecionam na EJA, dada a natureza não obrigatória com que foi aplicado esse instrumento.

Os 1387 (mil trezentos e oitenta e sete) professores e professoras respondentes estão distribuídos, quanto ao cargo (definido pelo segmento e regime de atuação), da seguinte forma:

- Professor II (PII): 380 (trezentos e oitenta) professores e professoras, correspondendo a 28,15% dos respondentes.
- Professor I (PI): 970 (novecentos e setenta) professores e professoras, correspondendo a 71,85% dos respondentes.

Dos respondentes, 37 (trinta e sete) professores e professoras não assinalaram nenhuma das opções, dentre PI e PII.

Gráfico 1 – Professores EJA Rio por categoria PII e PI



Fonte: GEJA – Mapeamento: Professores e Formação/ 2021.

No âmbito da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ), o cargo de Professor II (PII) é ocupado por docentes concursados para lecionar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com regime de dedicação de carga horária de 22h30min (vinte e duas horas e trinta minutos) semanais. Quando na EJA Rio, leciona na EJA I. O cargo de Professor I (PI) é ocupado por concursados para lecionar nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com regime de dedicação de carga horária de 16 (dezesesseis) horas semanais. Na EJA Rio, leciona na EJA II. Na PCRJ, há outros cargos docentes, mas não nos deteremos sobre eles, pois, em princípio, não possuem atuação na EJA em vista da especificidade de seus cargos e do regime de carga horária.

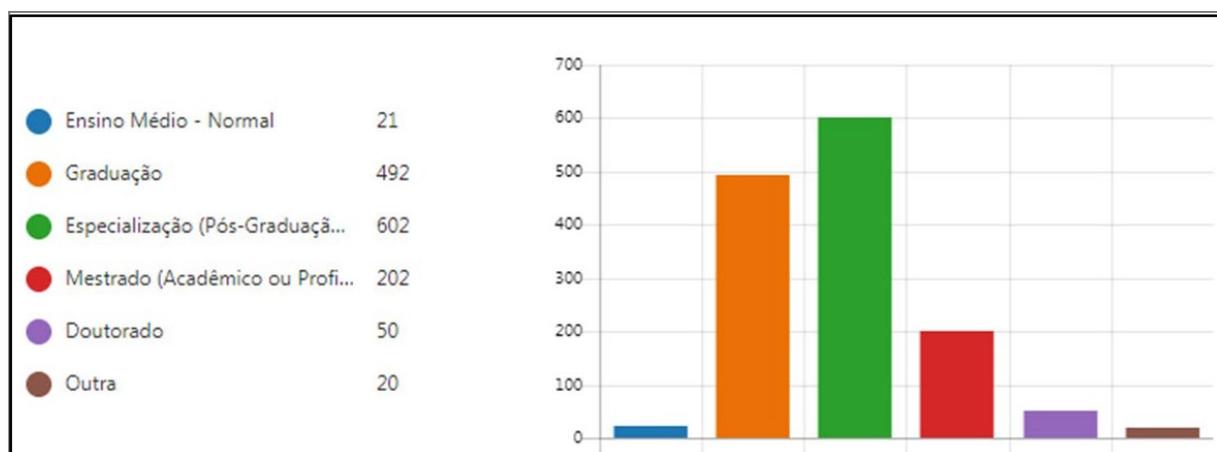
Nesse mapeamento, foi possível identificar o grau mais elevado de formação acadêmica dos professores e professoras. Dos 1387 (mil trezentos e oitenta e sete) respondentes, 21 (vinte e um) respondentes não possuem o Ensino Superior e sua formação corresponde ao Ensino Médio Normal (formação de professores). São 1346 (mil trezentos e quarenta e seis) respondentes com o Ensino Superior, abrangendo desde a graduação ao doutorado:

Tabela 3 – Professores EJA Rio por grau mais elevado de formação acadêmica

Grau de Instrução	Nº de Professores	Percentual (%)
Ensino Médio	21	1,54
Graduação	492	35
Especialização (Pós-graduação Lato sensu)	602	43,4
Mestrado	202	14,56
Doutorado	50	3,6

Fonte: GEJA – Mapeamento: Professores e Formação, 2021.

Gráfico 2 – Professores EJA Rio por grau mais elevado de formação acadêmica

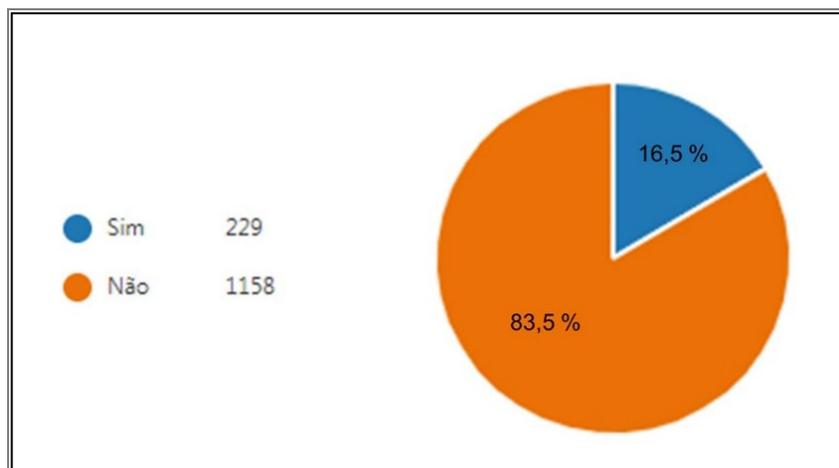


Fonte: GEJA – Mapeamento: Professores e Formação/ 2021.

Segundo o mapeamento, foi possível apurar que 229 (duzentos e vinte e nove) professores e professoras possuem algum tipo de formação específica para a EJA, que qualifique de modo específico sua atuação nessa modalidade, correspondendo a 16,5% (dezesseis vírgula cinquenta). Em contrapartida, 1158 (mil cento e cinquenta e oito) professores e professoras não possuem uma formação específica para a EJA, o que corresponde a 83,5% (oitenta e três vírgula cinquenta por cento) do total.

As respostas à formação específica em EJA revelaram um dado alarmante: professores e professoras lecionando sem qualificação profissional específica para a modalidade em que atuam.

Gráfico 3 – Professores EJA Rio – Formação específica em EJA



Fonte: GEJA – Mapeamento: Professores e Formação/ 2021.

Outro lado relevante levantado pelo mapeamento diz respeito à “Experiência docente na EJA em outras redes e instituições de ensino”. Dos respondentes, 881 (oitocentos e oitenta e um) professores e professoras não possuem outras experiências na EJA, ou seja, a maior parte, enquanto 506 (quinhentos e seis) possuem algum tipo de experiência nas redes públicas municipais, estaduais e federais, redes privadas e faculdades/ universidades.

Gráfico 4 – Professores EJA Rio – Experiência docente em outras redes e instituições de ensino



Fonte: GEJA – Mapeamento: Professores e Formação/ 2021.

Esses dados que revelam a ausência de formação específica, poderiam ser, de alguma forma, amenizados pela experiência na EJA em outras redes, não fosse essa uma representação

de apenas 36,5% dos respondentes e não fosse também a diferença nas diversas formas de compreender, organizar e estruturar a EJA, nas diferentes redes de ensino.

Retomando as transições ocorridas de 2021 a 2023, na formação em EJA na SME-RJ, em 2022, a EPF passou por um processo de reestruturação, por meio do Decreto Rio n° 50518 de 30 de março de 2022, que dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação. Suas gerências deram lugar a três novas gerências referentes à Educação Infantil, Ensino Fundamental-Anos Iniciais e Ensino Fundamental-Anos Finais. A EJA estaria contemplada nessas duas últimas, o que na opinião de muitos professores, expressadas em diversas oportunidades de encontros pedagógicos, e em minha leitura não seria suficiente para abarcar as necessidades da EJA. Isso, pois não haveria um grupo específico dedicado a essa frente e os dois setores que abrangeriam a EJA já teriam uma série de outras preocupações com os segmentos escolares sob suas responsabilidades e que eram foco principal de sua atenção. Seria mais eficiente para as formações que houvesse a instituição de um setor de EJA também na EPF.

Para além dessa reestrutura, a Subsecretaria de Ensino da SME-RJ, da qual fazem parte a EPF e a GEJA, entre outras coordenadorias, gerências etc. implantou o “Projeto de Formação Continuada”, que conta com uma equipe de formadores específicos para as etapas, modalidades e projetos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Um dos vínculos dessa equipe será a Escola de Formação Paulo Freire. A citação abaixo, que é um recorte do Edital de Processo Seletivo Interno n° 26 de 13 abril de 2022, “[...] para composição do quadro de docentes do Projeto de Gestão dos Resultados de Aprendizagem (GRA) e do Projeto de Formação Continuada (FC) da Secretaria Municipal de Educação”, nos permite conhecer um pouco melhor a proposta.

1.2.1 O Projeto de Formação Continuada (FC) visa construir e desenvolver a política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação para os profissionais de educação, por meio de atividades formativas, de forma remota e/ou presencial, adaptadas a cada perfil e cada função, objetivando minimizar as desigualdades e defasagens educacionais, por meio da qualificação dos processos de ensino-aprendizagem;

1.2.2 Os(As) selecionados(as) para o projeto atuarão no Nível Central (NC) ou nas Coordenadorias Regionais de Educação (E/CRE) como FORMADORES;

1.2.3 No Nível Central, os(as) selecionados(as) estarão vinculados à Escola de Formação Paulo Freire (E/SUBE/EPF) e, nas Coordenadorias Regionais de Educação (E/CRE), estarão vinculados à Gerência de Educação (E/CRE/GED);

1.2.4 O projeto se desenvolverá na formação específica das Lideranças Pedagógicas dos professores regentes de Educação Infantil, de Alfabetização, dos Projetos, dos componentes curriculares, de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No NC, a atuação será, prioritariamente, junto aos formadores das CREs e, eventualmente, junto às Lideranças Pedagógicas e aos professores(as) regentes. Nas

E/CREs a atuação será diretamente com a equipe gestora e professores(as) regentes, conforme descrito no ANEXO I;

1.2.5 O Projeto FC será coordenado e acompanhado pela Subsecretaria de Ensino (E/SUBE) da Secretaria Municipal de educação (SME) (RIO DE JANEIRO, 2022).

Frente aos fatos apresentados, a GEJA não gerenciaria mais a formação como sua entrega, mas poderia atuar em parceria como um órgão consultivo nessa matéria. As entregas centrais nas quais a GEJA passou a se concentrar na gestão de 2021 a 2024 são: Orientações Curriculares da EJA (implementação), material didático da EJA (elaboração com base no currículo) e videoaulas para o Rioeduca na TV EJA (moderação do processo de elaboração/produção); a implementação das Orientações Curriculares prevê a organização de grupos de trabalho (GT) de implementação e os de Práxis Pedagógicas, decorrente do processo de pensar-teorizar-praticar o currículo, esses últimos como ações de “enriquecimento curricular”, como denominados na SME-RJ.

Não existir um setor específico da EJA na EPF em sua reestrutura soou de forma incômoda entre alguns grupos de professores, por outro lado, entre professores e professoras, de modo geral, foi bem recebida a notícia de que a EPF e CREs teriam, cada uma, formadores próprios para atuar junto a EJA. Nas ações em que nos reuníamos com o coletivo de docentes da EJA (eventos, reuniões etc.) nos indagavam apreensivos sobre a GEJA não realizar as formações, mas também demonstravam satisfação em a EJA ter alcançado alguma visibilidade e estar incluída nesse projeto de formação via EPF, com pessoal específico para atuar na formação para a modalidade.

É importante chamar a atenção para o fato de que a GEJA, como uma gerência que atua em nível estratégico-pedagógico dentro da SME-RJ, não se apartaria da formação. Primeiro, pela estrutura do processo gestor em que na qualidade de responsável pelas políticas públicas de EJA e de corpo técnico especialista na modalidade, poderia sinalizar demandas de formação à EPF a partir da análise da realidade do campo, por meio dos dados de mapeamento da rede de ensino. Segundo, pelo entendimento que temos da indissociabilidade da dimensão formativa das demais dimensões da vida ou dos processos pedagógicos.

É fato que, ainda que preservada a dimensão formativa das ações da GEJA, como parte intrínseca a elas, a formação como produto estruturado (como um curso) não faria parte das nossas entregas gerencias previstas nas competências da gerência. A formação no âmbito da GEJA ficou, portanto, a partir de então, compreendida como uma dimensão do processo pedagógico naquilo que lhe é indissociável e sempre direcionada ao enriquecimento curricular. Nesse sentido, do planejamento à elaboração e implementação das Orientações Curriculares e

dos materiais pedagógicos, existe um exercício de práxis que carrega em si uma dimensão formativa articulada às ações de *pensarpraticar* ou de *refletiragirrefletir*, orientadas pela GEJA por meio de encontros periódicos; esse viés formativo também se manterá por meio das reuniões pedagógicas, dos Centros de Estudos com Professores Orientadores da EJA ou com os Articuladores e articuladoras da EJA nas GEDs.

Como a Gerência viu toda essa mudança? As visões sobre as mudanças nas competências sobre a formação foram apuradas a partir das reuniões internas da GEJA para estudo e planejamento, que chamamos também de Centros de Estudos de Equipe, das quais participam sua gestão e seus demais membros (elementos de equipe). Em uma dessas reuniões, com o objetivo da GEJA se organizar para subsidiar a nova estrutura, dentro de seu papel de corpo técnico qualificado em EJA, a equipe recebeu a notícia de reestruturação e, também, apresentou suas apreciações sobre a pauta, além de planejar sua atuação. Nas reflexões da equipe, essa mudança foi vista como uma novidade e como uma oportunidade de a EJA Rio estar integrada mais organicamente à estrutura da SME-RJ, saindo da única e exclusiva “tutela” da Gerência de EJA e se fortalecendo institucionalmente como política pública desse município. Existe entre o coletivo de professores da EJA, ao que se pode verificar nos diálogos nesses espaços de formação e encontro, um entendimento de que a EJA precisa cada vez mais se fortalecer como uma política pública e se fortalecer na estrutura da SME-RJ.

Na GEJA, portanto, houve uma compreensão de que a instituição responsável pela formação continuada na rede deveria assumir também esse zelo com a EJA, que é parte integrante dessa rede. Compreendeu que ser enxergada e integrada aos demais planos e movimentos das políticas da rede é fundamental para fortalecer o entendimento de que a EJA é legítima, é uma modalidade instituída e assegurada legalmente como um direito da população, é uma questão de política pública, ao mesmo tempo desconstruindo as visões assistencialistas e as que a entendem como algo menor, sem prioridade. A Gerência entendeu que é uma mudança necessária e importante, que também lhe favorece ao poder focar no desenvolvimento de outras frentes que são de sua responsabilidade, como o currículo, os materiais pedagógicos e o desenvolvimento da política de EJA em si, em suas funções fundamentais, em sua estrutura, na ampliação e qualificação do atendimento, como um plano contínuo de médio-logo prazo.

Em 2023, a formação docente continuada em EJA ganhou um novo capítulo, de certo modo surpreendente. No bojo das reestruturações da Secretaria Municipal de Educação e de sua Subsecretaria de Ensino, houve entendimento de que estrategicamente a GEJA deveria retomar a formação em EJA, passando da Escola Paulo Freire a essa Gerência, voltando a fazer parte de suas competências e entregas. Essa decisão trouxe para junto da modalidade a

instituição de 05 (cinco) polos de formação docente continuada em EJA na cidade. Nesses polos, passaram a dinamizar as formações 05 (cinco) formadores(as), um para cada polo. Essa equipe de formação foi composta por formadores que atuavam pelo Projeto de Formação Continuada (FC) da Secretaria Municipal de Educação nas CREs de modo articulado à Escola Paulo Freire, passando a integrar a GEJA, e membros que já atuavam nessa Gerência.

Essa decisão, do ponto de vista gerencial, considerando-se aspectos estruturais e pedagógicos colaboraria de modo estratégico para qualificar o impacto da formação continuada, com a experiência acumulada pela GEJA, em prol do atingimento da meta de formação constante no plano estratégico da cidade. Embora se percebam mudanças um tanto rápidas, elas são propostas com base nos documentos que norteiam as ações da gestão municipal, como o Plano Municipal de Educação e o Plano Estratégico da Cidade, entre outros, e com base na análise de dados sobre as demandas de formação e das estratégias que melhor colaborem para as metas de desenvolvimento da Educação em nossa cidade.

E agora, como a Gerência viu essa nova mudança, com a retomada da formação sob sua responsabilidade? Como dito antes, houve uma compreensão da ida da Formação para a EPF, com o entendimento de maior inserção na estrutura da SME. Retomar a formação continuada foi uma notícia recebida com estranhamento e entusiasmo, segundo foi possível perceber *in loco*, ou seja, como dado da minha vivência naquele cotidiano e em nossas reuniões.

Por um lado, a Gerência voltava a ter ingerência maior sobre um processo que foi constituído historicamente por essa pasta e, por isso, estava bem estruturado. Por outro lado, provoca um estranhamento que a EJA não tenha ficado contemplada na instituição que é responsável por toda a formação docente da Rede. Por que a EJA era o único segmento cuja formação não estava contemplada como atribuição da EPF? Por que a EJA não foi contemplada na reestrutura da EPF com um setor ou uma equipe com a função de fazer a gestão da formação nessa modalidade? Por que a formação em EJA não foi priorizada naquela estrutura como a dos demais segmentos? Ao ter chegado à EPF, por que ela não conseguiu se consolidar? Quais são os impactos dessa formação ou dessa não formação para esse segmento/modalidade? Qual entendimento de EJA baliza as decisões de integrar/não integrar a EJA às estruturas e políticas existentes? Embora seja difícil fazer afirmações sobre essas questões, levantar essas indagações e outras mais, pode ajudar nas reflexões que tentam responder ou pelo menos analisar as práticas e políticas de formação docente continuada em EJA e como consolidá-la como política pública é um desafio e uma questão muito complexa, não linear, entre avanços, tensões, rupturas.

Para termos uma melhor percepção sobre as formações que historicamente a pasta da EJA promoveu nesse município, tentei constituir na seção seguinte um inventário. Ele reúne as

ações que foram possíveis de serem localizadas nessa pesquisa; algumas das quais participei diretamente como cursista ou como formador e outras sobre as quais o processo de investigação na pesquisa deu-me a conhecer.

4.1 Inventário de formação docente continuada na EJA do município do Rio de Janeiro

No processo da pesquisa mobilizado especialmente pela narrativa da Gestora 1 a respeito da produção das monografias e instigado pela orientação da Tese, por Mairce, sobre o destino de tais produções, fui me dando conta de que se delineava ali mais um rastro das formações que aconteceram no período de 2007 a 2009 (formação em parceria com a Universidade Estácio de Sá).

Recordei-me das monografias com as quais tive contato no CREJA, quando atuava como Coordenador Pedagógico, durante a primeira etapa de organização⁴⁴ do Centro de Memórias e Pesquisa do CREJA⁴⁵, fazendo uma captação de itens para aquele acervo, junto com outras professoras e estagiárias. Levantamos outros materiais à época em que desenvolvíamos essa primeira triagem para o centro de memórias e segui essa pista até o CREJA.

Entrar no CREJA novamente me provocou uma sensação nostálgica, apesar de fazer pouco tempo, menos de um ano, que eu havia me transferido dessa instituição para a GEJA. Já havia retornado ali algumas vezes por ocasião de reuniões de acompanhamento pedagógico ao CREJA. Dessa vez, porém, foi diferente, talvez pelo efeito de ir como pesquisador com o objetivo de “mexer com as memórias”. Antes da experiência na GEJA, o que vivi no CREJA foi, sem dúvida, a experiência mais realizadora em minha carreira profissional; conheci e fiz parte de um Centro de Referência em EJA e de uma Escola Exclusiva de EJA nas quais colaborei para o desenvolvimento de vários projetos que foram muito significativos para mim,

⁴⁴ Nessa etapa de organização que menciono, iniciada em 2018, os materiais compreendidos como documentos para acervo de memória eram realocados dos diversos espaços do CREJA, para uma sala específica destinada a abrigar o centro de memórias, passando por uma triagem preliminar feita por uma equipe, com o objetivo de selecionar o que era pertinente àquele espaço. Posteriormente, outra equipe faria uma organização minuciosa com a categorização desse material.

⁴⁵ O Centro de Memórias Permanente da EJA Rio (CEMPE), no CREJA, foi inaugurado em 2019, na ocasião do 15º aniversário do CREJA.

no compromisso com a escola pública e com o público da EJA. Bom, esse não é exatamente o foco dessa seção, então preciso retornar.

O Centro de Memórias e Pesquisa do CREJA ocupa uma sala pequena no mezanino (com dimensões semelhantes às das demais salas de aula da instituição). Possui armários, gaveteiros arquivos, estantes e um computador desktop, dispostos junto às paredes, e, ao centro, mesas e cadeiras. A maior parte de seu acervo foi constituída de materiais que se encontravam no CREJA, em locais diversos, principalmente na sala da coordenação pedagógica. Depois, no início de 2020, recebeu materiais enviados da Gerência de Educação de Jovens e Adultos.

Figura 5 – Centro de Memória e Pesquisa da EJA Rio (CEMPE)



Fonte: O autor, 2021.

Seguindo as pistas que eu possuía, minha incursão no Centro de Memória se deu com o propósito de localizar algum material referente à formação docente continuada para a EJA realizada pela SME, por meio da GEJA. Para comunicar os achados dessa pesquisa no Centro de Memória, organizei um inventário dos documentos localizados, que apresento nessa seção.

Inventariar os achados de uma pesquisa pode ser encarado como uma tentativa de ordenar os dados e ordenar a nós mesmos (PRADO e MORAIS, 2011) na busca por um meio por onde começar o trabalho de analisar o que foi reunido e estabelecer os percursos que serão percorridos na construção dos diálogos, das interlocuções, dos fios condutores da pesquisa.

Se nos perguntarmos: como o inventário foi aproximado da pesquisa em Educação? Para respondê-la, teremos que nos remeter ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Esta prática de inventariar os dados, de organizá-los, tomando os inúmeros guardados de alguns profissionais da educação, especialmente professoras e professores, iniciou-se no GEPEC, a partir da tese da professora e pesquisadora Corinta M. G. Geraldí, denominada “Produção do Ensino e Pesquisa na Educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia”, defendida em 1993, com orientação do Prof. Dr. Milton José de Almeida (PRADO e MORAIS, 2011, p. 139).

Inventariar, em pesquisa, se apresenta como uma prática metodológica de tratamento dos dados pesquisados. Envolve uma prática de organização (categorizada) e sistematização das pistas encontradas, dos materiais recolhidos, dos dados etc., que podem ser listados ou tabulados. Tem-se em vista uma organização que favoreça a escrita das reflexões produzidas a partir das análises realizadas. Emprega-se nessa prática uma intencionalidade para a produção de sentidos na forma como se opta por apresentar os dados dispostos em lista ou tabela: quais informações, em qual ordem, quais categorias de organização, descrições, descartes etc.

Prado e Moraes (2011) provocam pensar que “a maneira de organizar os materiais diz, de uma certa forma, do nosso modo de compreender e produzir o conhecimento. Um olhar mais complexo ou mais simplificador resulta em um modo mais ou menos mutilador de realizar a própria pesquisa”. Com isso, alertam para a necessidade de complexificar e desnaturalizar a seleção e exclusão dos itens inventariados, pois ancoradas em nossos referenciais as intencionalidades com as quais manipulamos os dados precisam abrir possibilidades às problematizações e tensões.

Organizei dois inventários nessa seção. O primeiro, para organizar e apresentar como dados de pesquisa os documentos sobre Formação Docente Continuada em EJA localizados, em sua maioria, no Centro de Memória e Pesquisa da EJA Rio, no CREJA. Procurei dispor na tabela todos os documentos que foram encontrados, informando a respeito o tipo de documento, data de produção, quantidade de volumes e a referência a que atividade de formação se referiam.

Tabela 4 – Inventário 1 – Documentos sobre Formação Docente Continuada em EJA do Centro de Memória e Pesquisa da EJA Rio no CREJA

Documentos Encontrados	Volume (Quant.)	Data(s) do(s) Documento(s)	Modalidade da Atividade de Referência	Atividade de Referência
“Manual” do curso de Pós-Graduação/ Especialização “EJA: concepções e perspectivas”. Parceria SME-RJ/GEJA e Universidade Estácio de Sá (UNESA)	2	2006 2008	Curso	Curso de Pós-graduação lato sensu/ especialização em parceria com universidades
Relatórios do curso de Pós-Graduação/ Especialização “EJA: concepções e perspectivas”. Parceria SME-RJ/GEJA e UNESA	3	2007 2009 s/d	Curso	Curso de Pós-graduação lato sensu/ especialização em parceria com universidades
Relatório de Atividade de Formação Continuada ou evento Coordenado pelo E/DGED – PEJA - curso de Pós-Graduação/ Especialização “EJA: concepções e perspectivas”. Parceria SME-RJ e UNESA	1	2006	Curso	Curso de Pós-graduação lato sensu/ especialização em parceria com universidades
Monografias do curso de Pós-Graduação/ Especialização “EJA: concepções e perspectivas”. Parceria SME-RJ e UNESA	87	2007 2008 2009	Curso	Curso de Pós-graduação lato sensu/ especialização em parceria com universidades
Relatórios do Curso de Extensão Universitária para professores da EJA – SME-RJ e a PUC-Rio	5	2002 2004	Curso	Cursos de Extensão Universitária - parceria com universidades
Relatório do Curso de Extensão Universitária para professores da EJA. Convênio SME-RJ - UFF	1	2004	Curso	Cursos de Extensão Universitária - parceria com universidades

Fonte: Acervo consultado no Centro de Memória e Pesquisa da EJA Rio, no CREJA, em 2022.

Além desse inventário, elaborei também um outro sobre as Formações Docentes Continuadas em EJA que foram realizadas pela SME, por meio da GEJA. Para esse segundo inventário, recorri a pistas em arquivos da GEJA, no Centro de Memória e nas minhas próprias memórias. As pistas as quais me refiro, nesse caso, não são necessariamente documentos constituídos, mas, às vezes, algum tipo de anotação como, por exemplo, anotações em um calendário, cronograma com datas e relação de ações etc. Em outros casos, foi possível localizar documentos e materiais sobre as ações de formação.

Para o presente inventário, elaborei uma tabela categorizando os itens (formação) primeiramente por modalidades: encontros de formação (ações pontuais), cursos (ações de média/longa duração), audiovisual para formação, estudos de teorização e compartilhamento de experiências. A “periodicidade ou ano de realização da atividade” não constituiu a rigor um critério de ordenação dos itens, porque foi preciso optar entre esse critério ou o agrupamento por categoria. Esse último foi escolhido porque o agrupamento por modalidade permitiria uma melhor visualização dos tipos de ações realizadas, que considere mais relevante que seu ordenamento cronológico, que não é um imperativo para essa pesquisa. Esse inventário, apresento a seguir.

Tabela 5 – Inventário 2 – Formação Docente Continuada em EJA na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro

Modalidade da Atividade de Referência	Atividade de Referência	Periodicidade ou Ano de Realização da Atividade
Encontros de Formação	I Encontro de Educação de Jovens e Adultos	1996
Encontros de Formação	Formação continuada para professores (regentes de turma) novos	Anual (sempre que verificado contingente de novos docentes) 2022
Encontros de Formação	Formação continuada para Professores Orientadores (PO) novos	Anual (sempre que verificado contingente de novos PO) 2022
Encontros de Formação	Formação continuada para professores I (Ciências, História-Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Língua Estrangeira e Linguagens Artísticas)	-
Encontros de Formação	Formação continuada para professores II – Alfabetizadores	-

Encontros de Formação	Formação continuada para Professores Orientadores da EJA	-
Encontros de Formação	Centros de Estudos da EJA (professores nas escolas)	Semanal
Encontros de Formação	Centros de Estudos da Equipe GEJA	desde 2021 (quinzenal)
Encontros de Formação	Centros de Estudos com Articuladores da EJA nas Gerências de Educação das CREs	2021 (mensal)
Cursos de Formação	Curso de Extensão Universitária para professores da EJA “Ensino Superior e Educação Fundamental: teoria e prática na EJA uma via de mão dupla” – SME-RJ e NEAd/ PUC-Rio	2002 2004
Cursos de Formação	Curso de Extensão Universitária para professores da EJA “A Educação de Jovens e Adultos no séc.XXI: do compromisso com a Educação permanente à emergência da Educação reparadora” – convênio FNDE entre a SME-RJ e a UFF	1ª edição sem data 2ª edição: 2004
Cursos de Formação	Curso de Pós-graduação lato sensu/ especialização “EJA: concepções e perspectivas” – parceria SME-RJ e Universidade Estácio de Sá (UNESA)	2006 2008
Cursos de Formação	Formação Continuada para Professores da EJA Rio (GEJA)	2021
Cursos de Formação	Curso de Extensão Universitária “EJA e Educação Popular em Nossa América: Esperançar em tempos de precariedade” – parceria SME-RJ/GEJA e NEAd/ PUC-Rio	2021
Cursos de Formação	Curso de Extensão Universitária para professores “Educação de Jovens e Adultos: Emancipação, Sujeitos e Saberes” – parceria LIEJA/ UFRJ	2022
Cursos de Formação	Curso de Extensão Universitária para Professores Orientadores “Educação de Jovens e Adultos: Emancipação, Sujeitos e Saberes” – parceria LIEJA/ UFRJ	2022
Cursos de Formação	Curso para Professores “Práticas Curriculares Interdisciplinares na EJA” (GEJA)	2023 (1º semestre) 2023 (2º semestre)
Cursos de Formação	Curso para Professores Orientadores “Saberes e Fazeres de Professores Orientadores na EJA” (GEJA)	2023
Cursos de Formação	Curso de formação para professores(as) alfabetizadores(as) da	2023

	EJA – parceria SME-RJ/GEJA e NEAd/ PUC-Rio	
Audiovisual para Formação	Diálogos da EJA – Temporada 1 (4 episódios)	2021
Audiovisual para Formação	Diálogos da EJA – Temporada 2 (4 episódios)	2022
Estudos de Teorização	GT de Revisitação das Orientações Curriculares da EJA	2016 2017 2018 2019 2021 2022 2023
Compartilhamento de Experiências	Semana do PEJA/ Semana da EJA Rio	2019 2020 2021 2022
Compartilhamento de Experiências	ExpoPEJA/ ExpoEJA	23ª edição em 2022

Fonte: Acervo consultado no Centro de Memória e Pesquisa da EJA Rio, no CREJA, em 2022; Arquivos GEJA, 2021-2022; memórias de formação do autor e das narrativas desta pesquisa.

Esses inventários dão uma noção da formação docente continuada para a EJA no âmbito da SME-RJ. Não foi possível situar a data de algumas das ações relacionadas na tabela, mas isso não diminui a percepção sobre a sua extensão, abrangência e diversidade. A partir de minhas memórias e do diálogo com membros da GEJA a mais tempo, foi possível ainda dar uma noção de que especificamente esses encontros de formação para professores ocorriam com alguma regularidade, embora sem precisar a sua periodicidade.

Os encontros e cursos de formação, como pode-se perceber a partir da tabela 2, são predominantes sobre outros tipos de formação. Não foi encontrada justificativa para esse fato, senão uma inferência que é possível fazer, compreendendo que isso se dá devido à natureza dessas ações. Os encontros, por serem ações pontuais tentam mobilizar de modo mais breve e objetivo as questões do cotidiano escolar, demandando um tempo menor de envolvimento que favorece haver tempo hábil para outras demandas do cotidiano das escolas. Os cursos, por sua vez, possuem uma estrutura com tempo mais longo de dedicação a um processo contínuo, demandando maior envolvimento dos participantes na realização dos encontros, leituras e atividades do curso.

Embora se configurem como propostas distintas, encontram aceitação semelhante entre o público docente, porque ofertam possibilidades quanto à flexibilidade referente ao tempo dedicado às formações e quanto à complexidade da abordagem que cada tipo de ação permite desenvolver. Desse modo, aparentemente vem contemplando diversas expectativas.

A seguir faço algumas incursões pelos documentos listados no primeiro inventário em busca de trazer novos elementos que contribuam para a reflexão sobre os processos de formação docente continuada oferecida pela SME-RJ aos professores e professoras da EJA dessa rede.

Curso de Pós-graduação Lato Sensu “Educação de Jovens e Adultos: concepções e perspectivas” – ministrado pela Universidade Estácio de Sá (UNESA)

Seguindo as informações trazidas pelas narrativas da Gestora 1, constatei que o Centro de Memórias e Pesquisa de CREJA guarda 87 exemplares de monografias do Curso de Pós-graduação lato-sensu Educação de Jovens e Adultos: concepções e perspectivas”, realizado na Universidade Estácio de Sá, datadas de 2007, 2008 e 2009. Junto às monografias, localizei os seguintes documentos: dois que se assemelha a um tipo de “manual do curso”, que trazem informações interessantes sobre o curso, e dois relatórios dos cursos da 1ª e 2ª turma, não sendo encontrado o da 3ª turma.

As datas do Curso de Pós-graduação Lato Sensu mostram que os mesmos aconteceram nove anos após o estabelecimento do convênio estabelecido entre a SME-RJ e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com vistas ao financiamento de formação de professores/as para a EJA, como consta no “Histórico da Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro”, já reportado anteriormente à página 58 da Tese:

Em 1998 a Secretaria Municipal de Educação apresentou ao Conselho Municipal de Educação uma proposta para implantação do 2º segmento do Ensino Fundamental no PEJ e a regulamentação do 1º segmento. Esta ação veio acompanhada de uma formação para os professores que passariam a atuar na EJA resultante de parceria estabelecida, por meio de convênio, com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (RIO DE JANEIRO, 2017, p.9).

A especialização possuía uma espécie de manual do curso para o professor ou professora cursista”. Os “manuais do curso” (RIO DE JANEIRO, DGE, UNESA, 2006a; 2007) – os chamarei assim, embora não tragam um título – iniciam-se com uma mensagem de boas-vindas seguida por seções apresentando o curso. Por meio desse material, foi possível obter mais algumas informações para compreender as concepções e objetivos dos cursos. Os manuais informam, cada um, como período de realização do curso: junho de 2006 a agosto de 2007, para a primeira turma; setembro de 2007 a setembro de 2008, para a segunda turma.

A justificativa para o curso teve dois argumentos: o aumento da procura por cursos de especialização em EJA nacionalmente e no município devido à diversidade de projetos,

experiências, programas e campanhas governamentais ou da iniciativa privada; e a demanda do PEJA de qualificar seu quadro profissional para a atuação específica com a EJA.

O documento “Manual do Curso” trouxe alguns lapsos de informação, como por exemplo, uma afirmação no item justificativa aponta que o PEJA possuía “X professores em busca de melhor qualificação” (RIO DE JANEIRO, DGE, UNESA, p.5, 2006a), mas essa incógnita (“X”) não nos permitiu acesso a uma informação precisa sobre quantos eram ou que percentual representavam aqueles que necessitavam da formação no quadro de docentes da EJA na rede pública municipal. Esse dado não foi localizável por meio de outra fonte documental. Mesmo na ausência dessa informação, é importante considerar que o Plano Nacional de Educação, como veremos adiante, e a LDB 9394/96 apontaram a necessidade da ampliação da qualificação da formação docente.

Ambos os manuais (RIO DE JANEIRO, DGE, UNESA, 2006a; 2007) informam que o curso possui 393 horas/aula de carga horária, com o objetivo de articular teoria e prática, saberes científicos e tecnológicos e saberes das práticas sociais e da experiência profissional, necessários à formação profissional docente específica para a modalidade EJA. Entre seus objetivos (específicos), são detalhados:

- Habilitar, em nível de pós-graduação, os professores da Rede Municipal do Rio de Janeiro que atuam no PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos.
- Garantir a fortificação da política de Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública.
- Formar profissionais especializados na área de Educação de Jovens e Adultos.
- Constituir um banco de profissionais que, devido à sua especialização em EJA, venha a integrar um grupo responsável pela “formação de formadores”.
- Estimular o ingresso dos professores Rede Pública Municipal em cursos de mestrado e doutorado.
- Oportunizar a formação do professor pesquisador (RIO DE JANEIRO, DGE, UNESA, 2006a; 2007).

Esses objetivos se alinham com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, que a respeito da formação de professores, estabelece metas para a ampliação da formação docente. É interessante notar que especificamente a respeito da EJA reconhece que:

As necessidades de qualificação para a educação especial e para a educação de jovens e adultos são pequenas no que se refere ao nível de formação pois, em ambas as modalidades, 97% dos professores têm nível médio ou superior. A questão principal, nesses dois casos, é a qualificação para a especificidade da tarefa (BRASIL, 2001, p.63).

Esses objetivos também se alinharam com as metas de formação continuada de professores do Plano Municipal de Educação (PME) 2008-2018, estabelecidas a partir do PNE.

4. Estabelecer parcerias com as instituições de ensino superior, para a oferta de cursos de especialização voltados à formação de profissionais nas diferentes áreas de ensino e, em particular, educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos e educação infantil.

[...]

7. Incentivar a participação de professores em cursos de mestrado e doutorado na área educacional.

8. Estimular a participação em programas de pós-graduação *latu sensu* para todos os níveis e modalidades de ensino (RIO DE JANEIRO, 2008b, p.16).

A redação desses objetivos do curso, que vai ao encontro dos planos citados, nos oferece indícios consistentes para considerarmos que essa estratégia municipal para a qualificação da formação docente veio ao encontro de metas federais e municipais para a formação docente continuada, respectivamente definidas pelo PNE e PME do Rio de Janeiro.

Segundo apresenta o “manual do curso”, o curso foi orientado por perspectivas teóricas próprias do campo da EJA, concepção de Educação ao longo da vida em oposição ao caráter de suplência e especialmente inspirada em fundamentos freireanos para uma educação libertadora, conjugando teoria e prática e foi desenvolvido por meio de aulas expositivas, dinâmicas de grupo, seminários e oficinas. O material didático foi composto por apostilas produzidas pelos professores e professoras do curso e textos. Para integralizá-lo com proveito, e fazer jus ao certificado, os professores-cursistas deveriam obter, no mínimo, 75% de frequência e nota 7 em cada disciplina e na monografia. O local de realização foi um campus da Universidade Estácio de Sá, localizada no Méier, bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro.

Os programas dos cursos nessas duas turmas eram os seguintes:

Tabela 6 – Comparativo dos Programas da 1ª e 2ª turmas de Pós-Graduação da UNESA

PROGRAMAS DA 1ª E 2ª TURMAS DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO-SENSU EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS	
1ª TURMA 2006-2007	2ª TURMA 2007-2008
História da EJA no Brasil	História, Política e Marcos Legais da EJA no Brasil
Marcos Legais da EJA	x
Políticas Públicas em EJA no Brasil	x
Filosofia, Política e Pedagogia em Paulo Freire	Educação Popular e Pedagogia Freireana: princípios e contribuições à EJA
Educação Popular: princípios e contribuições à EJA	x
Metodologia em Pesquisa I	Metodologia da Pesquisa
Cultura e EJA	Culturas e EJA
Trabalho e EJA	Trabalho e EJA

Juventudes e EJA	Juventude e EJA
Currículos e EJA	Currículo e EJA
Processos de Aquisição da Leitura e da Escrita em EJA I	Processo de Aquisição da Leitura e da Escrita
Processos de Aquisição da Leitura e da Escrita em EJA II	x
Metodologia em Pesquisa II	Metodologia da Pesquisa II
Metodologia do Ensino da Geografia em EJA	Metodologia do Ensino da Geografia em EJA
Metodologia do Ensino História em EJA	Metodologia do Ensino da História em EJA
Metodologia do Ensino Matemática em EJA	Metodologia do Ensino da Matemática em EJA
Metodologia do Ensino Língua Portuguesa em EJA	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa em EJA
Metodologia do Ensino Ciências em EJA	Metodologia do Ensino de Ciências em EJA
x	Movimento e Expressão Corporal
x	Metodologia de Línguas Estrangeiras
x	Metodologia de Educação Artística
Tópicos Especiais: oficinas e seminários	Tópicos Especiais: oficinas e seminários
Metodologia em Pesquisa III	Metodologia da Pesquisa III

Fonte: Manuais do Curso, 2006 e 2007.

Organizei essa tabela a partir do que foi informado pelos “manuais do curso”, dos anos de 2006 e 2007. Optei por uma disposição lado a lado para que fosse mais fácil observar as mudanças ocorridas no programa de uma turma para a outra: basicamente, algumas disciplinas ofertadas para a 1ª turma foram aglutinadas para a 2ª turma, ofertando-se três novas disciplinas.

Boa parte do corpo docente do curso foi composto por docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF), dentre outras instituições. Alguns/as destes/as docentes permanecem atuando em parceria com a GEJA na formação de professores da EJA Rio até o momento atual (2023)⁴⁶.

Os relatórios da primeira e segunda turma trazem aspectos gerais sobre o curso, mas não trazem dados aprofundados, por exemplo o número de participantes e concluintes, que só foi possível conhecer em parte em um terceiro relatório localizado mais tarde (comentado adiante).

⁴⁶ Os docentes do curso eram: Domingos Nobre, Tereza Renou, Paula Cid Lopes, Marcia Cabral, Katia Valeria Pereira, Marcio Vianna, Maria Cecília Fantinato, Cecília Castilho, Mercês (não havia o nome completo), Jaqueline Mourão, Rosilene Almeida, Sonia Maria de Vargas, Claudia Affonso, Jaqueline Luzia da Silva, Jaqueline Ventura, Ênio Serra e Alessandra Nicodemos. Esses últimos 4 professores e professoras – que lecionam respectivamente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – permanecem atuando em parceria com a GEJA na formação de professores da EJA Rio.

Não trouxe as impressões dos participantes sobre o curso, como um dado para avaliação e possível futuro (re)planejamento. É possível saber que a GEJA se reunia com o corpo docente do curso para alinhamento do trabalho, discutir a formação, mudar estratégias pedagógicas e compartilhar experiências. Nessas reuniões, emergiu uma indagação sobre quem eram as professoras e professores cursistas. Indagações que colaboravam para planejar o curso a partir daqueles sujeitos e, inclusive, influenciou na revisão da estrutura curricular do próprio curso de formação.

A prática de formação a partir do conhecimento da turma, partindo de quem são os sujeitos e de suas realidades acena para uma formação mais humanizada, democrática e emancipatória, pensada em uma perspectiva de formação em serviço. Placco (2010), nos ajuda a compreender a formação em serviço como um:

Processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como locus privilegiado para a formação. Parte-se do pressuposto do professor como sujeito capaz de criar e recriar sua própria formação, assumindo-se como protagonista desse processo. Entende-se que a formação é um processo em que o professor vivencia de forma deliberada e consciente a construção de sua autonomia e autoria profissional, em um movimento de ser, pensar e fazer a docência (PLACCO, 2010).

Podemos dizer que, nessa perspectiva, parte-se da centralidade dos sujeitos professores e professoras, e não da aplicação de conhecimentos, técnicas e métodos, para uma construção dos conhecimentos sobre a docência, com o próprio fazer pedagógico e as reflexões sobre ele, de modo autoral e emancipatório.

Ainda falando sobre a formação em serviço, é possível considerar que:

Assim, um processo de formação em serviço precisa atentar para: a) a consideração e valorização das formas de trabalho didático e vivências do professor de modo a lhe permitir – e ao coletivo de professores – a reinvenção de suas ações, de suas crenças, de suas práticas, de suas histórias. E isso exige uma troca entre eles, uma partilha de acertos e dúvidas, uma superação das dificuldades, além da reflexão sobre os referenciais teóricos escolhidos como subsídios aos princípios de formação e educação propostos; b) a reflexão e o estudo da natureza do fazer pedagógico, confrontando-o com crenças, representações e teorias subjacentes à prática cotidiana e às falas de cada um, de modo que, a partir do contato com suas reais crenças e posturas, as mudanças possam acontecer nos professores e em suas práticas (PLACCO, 2010).

O relatório menciona barreiras e desafios que foram enfrentados, tais como enfermidades pessoais e em família, conciliar o estudo com a jornada de trabalho e desafios do próprio estudo a respeito da articulação teoria-prática; tempo é uma questão que chama a atenção dentre esses desafios. Um terceiro relatório foi localizado mais tarde em relação aos

demais já mencionados e trouxe alguns dados sobre os participantes. Era intitulado “Relatório de Atividade de Formação Continuada ou evento Coordenado pelo E/DGED – PEJA”. Parceria SME-RJ e UNESA”. Por meio desse documento, foi possível saber que o curso em 2006, a 1ª turma, teve 60 cursistas matriculados, selecionados por meio de processo seletivo dentre 124 inscritos, porém não informa o número de concluintes, sendo possível determinar apenas que quatro professores e professoras cursistas não concluíram o curso por motivos diversos. Há lacunas que não foram possíveis de preencher...

Tanto no “manual do curso”, como nos seus relatórios, é informado que o Curso, para ambas as turmas, foi realizado aos sábados, ao longo dos períodos mencionados. Isso provoca uma interrogação: por que o sábado? Por que não foi utilizado o tempo dos Centros de Estudos do PEJA? Seria a disponibilidade da própria universidade e dos professores que lecionaram no curso? Havia algum tipo de compensação pelo tempo dedicado à formação fora do dia de trabalho dos professores e professoras? Haveria uma bolsa de estudos ou compensação na forma de redução de carga horária trabalhada em outro dia? Não houve nos relatórios menção que ajudasse a responder a essas indagações. Tempo... o tempo é uma categoria importante para ser observada. Ele é determinante no desenvolvimento de políticas de formação docente continuada; ter tempo é fundamental. Pretendo trazer essa categoria para a discussão dessa pesquisa, por meio de reflexões sobre o Centro de Estudos da EJA.

O relatório da segunda turma é iniciado com uma pergunta:

Ao iniciar este relatório, tenho um grande sentimento de ter feito o que deveria, mas confesso que algumas questões estão aí: Quais serão os próximos passos? Conseguiremos dar continuidade a esse processo que se iniciou após tantas lutas? Outros professores terão a mesma oportunidade de acesso a essa Pós? (RIO DE JANEIRO [2007b]).

Considero de fundamental importância que essa última pergunta da citação reverbere aqui e acompanhe as discussões sobre políticas de formação docente continuada, como indagação permanente sobre a continuidade dessas políticas. Em outras palavras, a pergunta de modo mais abrangente poderia ser: outros professores e professoras terão acesso de forma qualificada à formação docente continuada como um direito?

Em um dos relatórios é possível observar o desejo pela continuidade mais uma vez afirmado e ampliado:

A parceria entre o PEJA e a Universidade Estácio de Sá foi muito produtiva, pois atingiu os objetivos propostos [...]. Os alunos avaliam a especialização como importante elemento na formação para o trabalho no PEJA, além de suscitar o desejo

de continuar estudando, através de outros cursos de Pós-graduação, como o Mestrado (RIO DE JANEIRO, 2006c).

Quando o relatório da 2ª turma traz a pergunta “Conseguiremos dar continuidade a esse processo que se iniciou após tantas lutas?” (RIO DE JANEIRO, 2007b), compreendo que a continuidade é outra ideia que procurarei tensionar nessa pesquisa, daqui em diante. Os tempos de permanência das gestões, como sugerido na narrativa da professora Gestora 1, são determinantes para continuidades e descontinuidades das políticas em curso? O que significam as descontinuidades quando elas existem? E as continuidades?

O que significam essas lutas, que não ficam nítidas quais são? As lutas para manter uma EJA funcionando (em todos os seus aspectos, inclusive a formação docente) em estruturas que hegemonicamente priorizam a Educação dita regular (que omite dessa categoria a EJA)? As tensões e disputas na Educação que são reflexos das disputas político-econômicas travadas em outras esferas, mas que influenciam as decisões e encaminhamentos nos planos da gestão educacional? Não sabemos ao certo ao que se referiu a indagação sobre “luta” no relatório citado, apenas há *indícios* (GINZBURG, 1990) entrecruzados a referenciais que carregamos e à *leituras de mundo* (FREIRE, 2014), mas todas essas indagações seguiram ecoando nas páginas dessa tese, provocando uma contínua reflexão.

Curso de Extensão Universitária em Educação de Jovens e Adultos – “Ensino Superior e Educação Fundamental: teoria e prática da EJA, uma via de mão dupla” – Ministrado pelo Núcleo de Educação de Adultos (NEAd)/ Pontifícia Universidade Católica (PUC/RJ)

O Curso de Extensão Universitária em Educação de Jovens e Adultos, intitulado “Ensino Superior e Educação Fundamental: Teoria e Prática de EJA, uma via de mão dupla”, foi realizado entre a SME-RJ/PEJ e a PUC-Rio. Segundo os relatórios finais encontrados, aconteceram em duas edições desse curso, nos anos de 2002 e 2004.

Segundo os dois relatórios dos cursos, datados de dezembro de 2002 e dezembro de 2004, as edições ocorreram, respectivamente, de 6 de abril a 19 de julho de 2002 e de 17 de setembro a 11 de dezembro de 2004, ambos sob a coordenação acadêmica das Professoras Maria do Socorro Martins Calhau e Maria Luiza Tavares Benício.

O planejamento do curso, ementas e aulas foram desenvolvidos pela equipe docente do Curso, pela Coordenação do curso na PUC-Rio e a equipe gestora do PEJ na SME-RJ. As aulas foram ministradas por professores e professoras de diversas universidades, mestres e doutorandos. Identifico entre o corpo docente do curso, alguns professores e professoras que

atualmente são professores universitários com atuação no campo da EJA, membros de Programas de EJA de outras secretarias de educação, do Programa Raízes Comunitária, do MOVA-RJ⁴⁷ e do SAPÉ⁴⁸.

Observando o corpo docente, com vinculação aos movimentos sociais, ao campo da Educação Popular e da EJA nos instigam a pensar na potência dessa formação. Eram muitas vozes em diálogo, diversas, com perspectivas e experiências diferentes, reunidas em torno do objetivo de formar professores da EJA, na EJA e para a EJA. Os *indícios* (GINZBURG, 1990) nos acenam para uma formação referenciada em bases fundantes da EJA, como é o caso da Educação Popular. Também acenam para uma importante aproximação entre escola básica e universidade, além da interlocução com os movimentos sociais, que são fundamentais no propósito de assegurar evidência à voz dos oprimidos, denunciar as injustas desigualdades sociais e reivindicar respostas para problemas sociais estruturais em forma de políticas públicas. Essa aproximação com a Educação Popular pode ser um *indício* (GINZBURG, 1990) de que o curso se move na perspectiva de sensibilizar ou consolidar essa perspectiva epistemológica da Educação, tendo em vista criar condições para se estabelecer uma EJA mais coerente, em sua concepção e fazeres, com a sua história, com os seus referenciais teórico-metodológicos, com os seus propósitos e com o seu público demandante.

A primeira edição do curso ofereceu 420 vagas, distribuídas em 12 polos, com 35 cursista cada. Inscreveram-se inicialmente 426 professores e professoras cursistas, sendo que 371 efetivaram as inscrições frequentando o curso. Desses, 70 evadiram (após frequentarem ao menos 1 aula) e 301 foram os concluintes (81,2%).

A segunda edição, ofereceu 250 vagas, distribuídas em 10 polos, com 25 cursistas em cada. Efetivaram as inscrições 255 professores-cursistas frequentando o curso. Desses, 50 evadiram e 205 foram os concluintes (80,3%).

⁴⁷ O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) foi implantado em 1989, em São Paulo, durante a gestão de Paulo Freire na secretaria municipal de educação de São Paulo. Sua proposta era alfabetizar jovens e adultos. Essa iniciativa reunia em parceria os estados e Organizações da Sociedade Civil para desenvolver o projeto <<http://www.paulofreire.org/programas-e-projetos/projeto-mova-brasil>>.

⁴⁸ O Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação (SAPÉ), “foi criado em 1983/1984 por Aída Bezerra e Rute Rios, ambas com experiência em educação popular, desde o MEB – Movimento de Educação de Base, nos anos de 1960. Mais recentemente, Aída Bezerra havia sido uma das fundadoras do Mova, com experiência em assessoria a movimentos de base durante dez anos, do qual se desligou pelo interesse em dedicar-se exclusivamente à pesquisa. Rute Rios, por sua vez, havia participado da equipe que formulou e implantou o PEJ – Programa de Educação Juvenil, no final dos anos de 1980, no município do Rio de Janeiro. A elas reuniram-se, progressivamente, Cleide Leitão, Renato Pontes, Alexandre Aguiar e Maria do Socorro Calhau. A proposta inicial do Sapé era buscar alternativas no campo da educação popular, especificamente na formação de educadores de jovens e adultos” [...] <<http://forumaja.org.br/book/export/html/2957>>.

Os minicursos, que eram parte integrante dos cursos, tiveram 209 inscritos e uma evasão maior que 50%, sendo que metade dos inscritos nunca o frequentou.

A primeira edição do curso possuía carga horária de 120 horas, assim distribuídas: 12h de palestras; 56 horas de aulas presenciais; e 52 horas de atividades não presenciais. Era composto por 3 módulos. A segunda edição possuía 116 horas, distribuídas em 16 horas de minicursos, 52 horas de aulas presenciais e 48 horas de atividades não presenciais.

É possível perceber que diferente de um curso de pós-graduação lato sensu, o curso de extensão possui uma carga horária menor, que se deve à natureza e propósito de cada uma dessas modalidades de cursos (a especialização/ lato sensu é de 360 horas). Há também uma proposta de expansão do número de vagas associada a uma descentralização em sua realização, por meio de polos, que podem favorecer, inclusive, a participação do público a quem se destina, nesse caso os professores e professoras da EJA de diversos lugares desse município.

Ambas as edições foram organizadas em três módulos, da seguinte forma:

Tabela 7 – Comparativo dos Programas da 1ª e 2ª turmas Extensão da PUC-Rio

Curso de Extensão Universitária em EJA – Ensino Superior e Educação Fundamental: teoria e prática da EJA [...] – NEAd/ Pontifícia Universidade Católica (PUC/RJ)	
1ª Edição – 2002	2ª Edição – 2004
Módulo I: Contextualizando o cenário da EJA no Brasil	Módulo I: Identidade e saberes dos alunos da EJA
Contemporaneidade da contribuição de Paulo Freire	Identidade e saberes dos professores e dos alunos
História do PEJ. EJA – herança e institucionalização	Confronto entre sistemas de conhecimento: saber popular e saber escolar
-	Socialização e análise do material coletado/produzido pelos professores acerca das identidades e saberes dos alunos
-	Explorando as representações sobre os alunos e alunas da EJA: quem são eles?
Módulo II: Identidade e saberes dos alunos da EJA	Módulo II: História da EJA
Identidade e saberes dos professores e dos alunos	Momento atual da EJA – análise dos principais marcos históricos do campo após a década de 80
Confronto entre sistemas de conhecimento: saber popular e saber escolar	-
Socialização e análise do material coletado/produzido pelos professores acerca das identidades e saberes dos alunos	-
Sistematização de bases e estratégias de reconhecimento do aluno do PEJ	-

Módulo III: O trabalho político pedagógico no cotidiano da escola	Módulo III: O trabalho político pedagógico no cotidiano da escola
O processo de construção do conhecimento no jovem e no adulto trabalhador. Suporte teórico e prático no cotidiano da sala de aula	O processo de construção do conhecimento no jovem e no adulto trabalhador. Suporte teórico e prático no cotidiano da sala de aula
Leitura e escrita na escola para formar leitores e escritores competentes	As diferentes linguagens no processo criativo de trabalho do PEJ – a formação de leitores e escritores
As diferentes linguagens no processo criativo de trabalho do PEJ	Currículo: conceito e perspectivas. Concepções de ensinar e aprender – árvore do conhecimento e conhecimento em rede
Competências básicas para inserção deste jovem e deste adulto nos contextos de modernização econômica e política	Analisando a proposta pedagógica do PEJ
Currículo: conceito e perspectivas	Trabalhando as expectativas – recolocando algumas questões
Analisando outras propostas de EJA	Enfrentando os desafios
Análise da proposta do PEJ	-

Fonte: Relatórios finais dos cursos, 2002 e 2004.

Na primeira edição, o curso contou com 4 palestras:

- Contextualizando o cenário da EJA no Brasil
- Políticas do MEC: a EJA no PNE e o Parecer de Jamil Curi
- Os alunos da EJA: história escolar, trabalho e expressões culturais
- Alfabetismo: políticas, práticas e dimensões atitudinais

Na segunda edição, os minicursos eram em número de oito.

- A formação do leitor
- Desenvolvendo projetos de ensino com as ferramentas da internet (turma I)
- Desenvolvendo projetos de ensino com as ferramentas da internet (turma II)
- Trabalhando as questões da aprendizagem na abordagem psicopedagógica
- Violência e escola
- Trabalhando o erro ortográfico nas classes do PEJ
- Emprego das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) nas classes do PEJ
- Alfabetização de jovens e adultos – novos desafios

Em geral, os relatórios finais (2002 e 2004) pontuaram satisfação dos professores e professoras com o curso e a sua relevância na qualificação de suas atuações na EJA. Ao mesmo

tempo, sinalizaram o tempo escasso para uma dedicação mais bem qualificada (como para leitura prévia dos textos e realização de atividades), principalmente em função de longas jornadas diárias de trabalho.

Consideraram a programação dos três Módulos e o curso bem articulada e adequada. Apontam, entretanto, que o tempo foi reduzido para uma programação tão extensa. Sentiram, principalmente, no Módulo III, a necessidade de mais aulas e maior aprofundamento de algumas questões relacionadas a currículo. Sentiram falta de um Módulo específico sobre os Blocos que constituem o PEJ, inclusive na área de alfabetização.

Quanto às atividades não presenciais, uma taxa significativa de 20% ressaltou a falta de tempo para realizá-las, em função da jornada extensa de trabalho no magistério (RIO DE JANEIRO, 2002, p. 34).

Muitos professores sinalizaram o tempo como insuficiente, escasso e corrido tanto quando se referiram às atividades não presenciais que exigiam leitura em casa, como no desenvolvimento do trabalho nos Pólos. As duplas ou triplas jornadas de trabalho do professor continuam dificultando e até impedindo a dedicação às leituras antecipadas, muito valorizadas por alguns professores na otimização do tempo e consistência das argumentações durante os debates.

[...] Também referência a que os cursos não ocorram sempre às sextas, pelo prejuízo do encontro interno da escola (RIO DE JANEIRO, 2004a, p. 32).

A formação continuada como direito enfrenta ainda os entraves de uma estrutura social em que o professor precisa trabalhar longas jornadas, que o distanciam desse direito e levam ao ponto em que formar-se é também reivindicar condições para fazer valer seu direito à formação. Um ponto favorável a essa situação é o uso das sextas-feiras dia dedicado ao Centro de Estudos da EJA, que é um espaço instituído, destinado ao estudo/formação, ao planejamento do trabalho pedagógico e à avaliação desse trabalho e acompanhamento do desenvolvimento escolar dos estudantes e das turmas.

A respeito da satisfação, segundo os relatórios finais (2002 e 2004), os professores e professoras cursistas demandaram a necessidade da formação, por meio de estratégias diversas, inclusive por meio da continuidade/ permanência de cursos de extensão e de pós-graduação conveniados com a SME-RJ.

É importante destacar que um número significativo de professores termina sua avaliação agradecendo à SME e à PUC a iniciativa, propondo novos cursos a nível de pós-graduação. Demandam “outro Curso de Extensão no mesmo estilo, onde se discuta o ensino da EJA de maneira interdisciplinar e dentro de cada disciplina” (RIO DE JANEIRO, 2002, p. 35).

Ficou bastante explicitado o interesse dos professores cursistas em dar continuidade e aprofundar as temáticas de conteúdo histórico, político e social que contribuam na compreensão da realidade conjuntural e contextual e no trabalho de EJA, seja nos Centros de Estudos, Seminários e Cursos (RIO DE JANEIRO, 2004a, p. 38).

A insatisfação de professores e professoras com o sistema utilizado de “convocação” para o curso, o que alguns definiram como “imposição”, foi contada no relatório final de 2004.

Um outro aspecto importante que um grupo de oito professores deixou registrado relaciona-se ao **caráter de “imposição”**, pressão da escola, “designação da CRE”, no ato de inscrição no curso. Dois professores manifestaram sua insatisfação por terem sido surpreendidos e de um dia para o outro sem maiores explicações serem encaminhados ao curso (RIO DE JANEIRO, 2004a, p. 26 – grifo do autor).

O relatório não consegue detalhar melhor em quais condições se deu o que foi nomeado como “imposição”. Não temos como aprofundar esse ponto e não nos cabe especular os motivos. Se a formação seria uma condição para atuar na EJA, se a surpresa se deu por uma falha na comunicação que deveria ter ocorrido com antecedência ou se haveria também alguma postura de resistência à formação, não foi possível ter certeza nem inferir, pelo que comunica a leitura do relatório. Mas, sempre é possível indagar e colocar essa situação em atenção e reflexão, dada a evidência de contradição que ela carrega.

Entre satisfação e tensões percebidas do que nos contaram os relatórios finais (2002 e 2004), um ponto que perceptivelmente chamou a atenção dos professores foi sua relação de centralidade com a prática e o diálogo *teóricoprático*.

Não foi o objetivo da coordenação que o Curso de Extensão Universitária tivesse natureza apenas acadêmica. Foi dada ênfase à articulação da teoria com a prática e para tal, a maior parte das atividades não presenciais teve como pressupostos resgatar para debate, no interior do curso, as experiências práticas do cotidiano da sala de aula com o envolvimento dos alunos do PEJ (RIO DE JANEIRO, 2002, p.33; RIO DE JANEIRO, 2004a, p. 25).

A centralidade na prática, como uma concepção de formação menos técnica e mais dialógica, que aproxima os sujeitos em uma relação horizontal, fortalece também o entendimento de que os professores e professoras da escola básica são produtores de conhecimentos. Além disso, fortalece os princípios de uma Educação dialógica e emancipatória.

2º Curso de Extensão Universitária para Professores da EJA – A Educação de Jovens e Adultos no século XXI: do compromisso com a Educação permanente à emergência da Educação Reparadora – ministrado pela Universidade Federal Fluminense

Outro curso sobre o qual encontrei registros foi o 2º Curso de Extensão Universitária para os Professores da Educação de Jovens e Adultos: a Educação de Jovens e Adultos no século

XXI do compromisso com a Educação permanente à emergência da Educação reparadora, realizado em parceria entre a Universidade Federal Fluminense e a SME-RJ/PEJ.

Não localizei material sobre sua primeira edição. O relatório, datado de “1º sem/2004”, fazia referência a “polos 11 a 20”, correspondentes aos territórios da 6ª à 10ª Coordenadoria Regional de Ensino (CRE). Apesar dessa sinalização à capa, o documento trazia somente o relatório do polo nº 12, referente à Jacarepaguá (7ª CRE).

O relatório, trouxe breves relatos da dinamizadora do curso em um dos polos sobre a dinâmica dos seus dias de aula e um breve relatório final sobre a impressão geral do curso.

Iniciamos a primeira atividade ouvindo dois funk: Rap da felicidade e Retorno de Jedi. A ideia era possibilitar aos professores um contato com esse universo. Escolhi essas músicas, porque suas letras falam de coisas positivas, procurando assim diminuir a possíveis resistências dos professores a essas canções. Num primeiro momento os professores estranharam, mas a discussão foi muito rica [...] a questão da história e ocupação das favelas no Rio de Janeiro foi levantada [...] procurei analisar as ocupações como fruto de um quadro de exclusão social e ausência de políticas públicas de habitação para a população de baixa renda [...]. Os professores que trabalham em favelas, relataram suas experiências, o que possibilitou uma aproximação maior ainda com esse universo (RIO DE JANEIRO, 2004b, p.18 – grifo do autor).

No que diz respeito aos aspectos pedagógicos, esses relatórios são uma fonte de muitas possibilidades de leituras, problematização e aprendizagens. Sob o aspecto gerencial, não subsidiou a compreensão de dados também relevantes à política pública como, por exemplo, sua carga horária, as atividades que o compunham, o período em que fora realizado, o número de inscritos, dados sobre evasão e concluintes, responsáveis pela coordenação do curso etc.

Algumas informações precisas e algumas pistas revelaram dados e *indícios* (GINZBURG, 1990), a partir desses relatos, de que o curso possuía, além das atividades presenciais, atividades não presenciais e minicursos, que o polo 12 possuía 26 inscritos. A frequência oscilava e houve a diminuição do número de participantes; o curso não ocorria em um dia fixo da semana. O curso foi realizado em 13 encontros (de 22 de abril a 11 de setembro de 2004) e alguns dos temas trabalhados foram: diversidade, multiculturalismo e currículo, DCN-EJA, juventude e trabalho. Essas foram informações encontradas no relatório.

Segundo esse mesmo relatório, as atividades nesse polo eram articuladas com muitas dinâmicas e embora houvesse um cronograma e atividades determinadas, havia também espaço para o diálogo e negociações sobre as atividades e seus sentidos. “Para o encontro seguinte estava marcada a apresentação da atividade não-presencial sobre a **Representações da cultura jovem**; os professores pediram um adiamento, combinamos a entrega para o encontro do dia 09/07” (RIO DE JANEIRO, 2004b, p.20 – grifo do autor)”. Aqui foi possível observar a

abertura para a negociação de prazos para a realização de trabalhos e a flexibilidade para que esses acordos pudessem ocorrer contemplando o grupo de docentes.

Os professores e professoras cursistas responderam positivamente ao curso, porém demonstraram resistência à leitura de textos e ao debate teórico, preferindo as atividades práticas.

[...] o que teve de mais significativo nesses meses, penso que a resposta para essa pergunta seria a palavra **diálogo**. Diálogo que se concretizou em diferentes momentos e nas diferentes estratégias do curso: nos calorosos debates (o grupo era muito polêmico), diálogo com os textos (mesmo com a resistência à leitura protagonizada por parte do grupo), diálogo entre os diferentes (e eles eram muito diferentes) (RIO DE JANEIRO, 2004b – grifo do autor).

As tensões e contradições da formação são visíveis, em parte, nesses relatos, que demonstram que se formar, um direito, é também um desafio dadas as condições da formação e as múltiplas expectativas, compreensões e concepções sobre formação que possuem os atores envolvidos. Além disso, há as resistências, sejam pelas condições, interesses, ou perspectivas políticopedagógicas. A formação é, assim, sempre uma busca da categoria, que busca também se adaptar ao mesmo tempo em que busca transformar as condições de sua formação em mais favoráveis.

Chego ao final dessa seção com um panorama sobre três cursos, que possibilitam conhecer um pouco sobre a memória da formação docente da EJA nessa Rede Municipal de Ensino. Para que fosse possível aprofundar um pouco mais as impressões sobre o tema da formação docente continuada em EJA nessa Rede, prossegui na seção seguinte apresentando e dialogando com as narrativas de ex-gestoras da pasta da EJA na SME-RJ e professores e professoras que atuaram como parceiros formadores nas formações em EJA.

4.2 **Conversando/narrando sobre formação docente continuada na GEJA**

Nessa seção, foram trazidas à pesquisa as narrativas de quatro sujeitos que tiveram um papel decisivo na construção da formação docente continuada em EJA no âmbito da SME-RJ, embora tenha claro que o amplo e rico histórico da EJA, no município do Rio, instiga e favorece o diálogo com muitas outras vozes que estiveram envolvidos/as nos processos de formação continuada dos quais tratamos.

Trazemos quatro narrativas consciente de que todo processo de investigação comporta limites e possibilidades e que, na perspectiva qualitativa com a qual trabalhamos, não existe espaço para o estabelecimento de verdades, nem de generalizações. Além do fato de reafirmar que toda pesquisa é situada num *espaçotempo*, em nosso caso um tempo atravessado, especialmente, por um contexto especialmente doloroso, que colocou em risco a própria existência da humanidade: a pandemia da Covid-19.

Contamos, assim, com quatro sujeitos participantes, que aceitaram o convite e trouxeram suas narrativas para colaborar com a pesquisa: duas professoras que foram gerentes da EJA, um professor e uma professora que atuaram (e atuam ainda) como formadores da EJA. A partir dessas narrativas e em diálogo com elas, procurei construir reflexões sobre a formação continuada para a modalidade nessa Secretaria de Educação. A incorporação das narrativas dos formadores à pesquisa teve o propósito de trabalhar com a diversidade de vozes de lugares distintos de fala, ou seja, tanto contemplando a formação do ponto de vista de quem é responsável pelo seu gerenciamento, como do ponto de vista de quem a dinamiza. Além disso, essa formação foi significada *por, com e nesses* sujeitos, quando também participaram dessas formações em suas trajetórias como docentes da EJA, o que os ajudou posteriormente a significarem suas práticas como docentes, como gestores ou como formadores da EJA.

4.2.1 Gestora 1

A primeira narrativa chamada ao diálogo nesse capítulo será identificada como “Gestora 1” tendo em vista a narradora ter optado por preservar sua identidade. A passagem da referida narradora pela SME-RJ é ainda rememorada por professores que estão há mais tempo na EJA e foram seus contemporâneos no trabalho com essa modalidade. Essa narrativa foi registrada por meio de áudios gravados e enviados por um aplicativo de mensagens instantâneas para smartphones e posteriormente transcritos. Esse recurso o que havia de disponível quando ainda atravessávamos a pandemia da Covid-19 (Coronavírus).

A “Gestora 1” atuou em diversas funções na SME-RJ, desde a escola: professora, inclusive da EJA, coordenadora pedagógica, diretora adjunta, diretora geral, lecionou na EJA e compôs a equipe de EJA no nível central da SME-RJ e gerente da GEJA. Enquanto na escola, participou das formações continuadas promovidas pela SME-RJ para a EJA. Constituir experiências em diversas funções na SME-RJ considero que seja fundamental para uma

ampliação da visão da gestão por conhecer as diversas camadas da estrutura de secretaria e seu funcionamento.

A importância de tomar para a Gestão a responsabilidade de formar professores/as para atuar na EJA aparece na narrativa da Gestora 1 como um processo que se constituiu a partir da própria experiência da narradora. Ter vivido a experiência de participar como docente de diversas formações pela SME-RJ foi muito significativo para a prática docente da Gestora. De fato, no início, a EJA era algo muito novo no município e a formação de professores (a nível médio ou universitária) não contemplava expressivamente as discussões sobre a EJA. A SME-RJ precisava formar um quadro de profissionais para uma atuação qualificada com esse público de jovens e adultos, atendendo às especificidades da modalidade e dos sujeitos que compunham seu público-alvo. Seu compromisso em dar continuidade a formação tinha como justificativa: qualificar a prática para uma entrega qualificada da política aos estudantes e uma forma de se fortalecer a EJA na estrutura da SME-RJ.

Gestora 1⁴⁹: “[...] Antes de estar à frente eu era uma professora, estive como diretora, coordenadora, adjunta, diversas funções, ligadas ao antigo PEJ, ligadas à Educação de Jovens e Adultos na escola, no CIEP Gustavo Capanema, e participei de todas as ações de formação empreendidas pelo nível central, pela Secretaria. Então, eu me formei como professora de Educação de Jovens e Adultos nas formações da Secretaria. Eu não estudei nada sobre EJA na faculdade; eu fiz Pedagogia na UFF. Eu não estudei nada sobre EJA no antigo Curso Normal, na Escola Carmela Dutra. Tudo o que eu aprendi, eu aprendi na sala de aula ou na gestão da EJA na escola, na sala de aula das turmas de Educação de Jovens e Adultos que eu dinamizei e nas formações do nível central. Então, quando eu fui para o nível central, eu fui com uma carga de formação muito forte, oriunda daquilo que eu aprendi com as pessoas que estavam na secretaria enquanto eu estava na escola. Eu devo muito a esse processo de formação que me foi permitido pela Secretaria de Educação. Então, quando eu fui, quando eu assumi como gestora, eu fui com essa marca na minha trajetória, quer dizer, o que eu sabia, a professora que eu tinha me constituído, era fruto de todo processo de formação que eu vivi de 1985 ao ano 2000, possibilitado pela Secretaria de Educação. Então, eu chego com esse compromisso de dar continuidade a esse direito dos professores, de formação em serviço, de formação continuada em serviço (GESTORA 1, narrativa oral, 2021).

A urgência de uma formação para atender um público que historicamente não era priorizado, estava excluído da escola, era condição decorrente da ausência de oferta de formação promovida pelas universidades. Num primeiro momento, foi preciso reunir pessoas comprometidas com a temática da EJA e, paulatinamente, o processo de formação na prática cotidiana da Secretaria foi tornando-se também um campo de formação de pesquisadores e pesquisadoras da EJA.

⁴⁹ Narrativa concedida em 23 abr. 2021, por meio de áudio gravado pelo WhatsApp, por Gestora 1, professora atualmente aposentada da SME RJ e ex-Gerente da GEJA.

[...] Quando eu entrei [...] dei continuidade àquilo que eu vivi: vamos estudar, estudar sobre a nossa prática, repensar a nossa prática, buscar adequar ou buscar evoluir com a nossa prática pra que a gente realmente possa ser ou possa se considerar um professor da modalidade Educação de Jovens e Adultos. Então, foram feitas de 2001, quando eu assumi, a dezembro de 2012 – eu saí em fevereiro de 2013 [...] – nesse período que eu estive à frente da GEJA, nós organizamos muitas ações de formação continuada pra Educação de Jovens e Adultos. Eu posso dizer pra você, Daniel, que a EJA, nesse sentido, ela sempre priorizou a formação de seus professores. A gente precisava disso pra sobreviver dentro da estrutura da Secretaria, dentro da estrutura da rede municipal e a gente precisava disso enquanto um dever pra poder oferecer o melhor de nós, o melhor da escola, o melhor do profissional para o aluno jovem e adulto que nos dava a oportunidade de estar conosco nas nossas escolas.

Muitas formações, diferentes estruturas de organização. Que as dinamizava? A gente tentava sempre trazer pessoas que tinham uma trajetória iniciada na Educação de Jovens e Adultos, mas não era tão fácil naquele momento, porque nós não tínhamos dentro da universidade setores se ocupando efetivamente de pensar e discutir a EJA como existe hoje. Hoje você vê em quase todas as universidades um grupo pensando nisso; naquela época, não era assim. Então, nem todas as pessoas que chegaram para dinamizar nossas formações tinham experiência na EJA, mas elas tinham a pré-disposição para mergulhar, para conhecer a modalidade e nos ajudar a construir uma prática mais valorosa no trabalho com a modalidade. E hoje, muitas dessas pessoas que chegaram sem ter uma trajetória na EJA, hoje coordenam cursos de EJA, hoje são pessoas que discutem a EJA no Brasil como todo e, orgulhosamente, nós podemos falar: elas começaram a pensar a EJA quando elas entraram se constituindo enquanto dinamizadores do antigo PEJ, do PEJA, da Educação de Jovens e Adultos. Então, a gente não traz só pessoas que têm história na EJA, porque naquele momento isso não era possível, mas as pessoas que vêm têm uma trajetória muito legal na Educação, estão pré-dispostas a mergulhar na modalidade, a nos ajudar a construir uma prática mais adequada aos nossos alunos (GESTORA 1, narrativa oral, 2021).

Como contrapartida, a formação promovida pela SME-RJ também contribuiu para que as universidades fortalecessem a presença da EJA em seu meio (nas universidades). Isso porque parceiros atuantes nas universidades, que dinamizaram essas formações, não necessariamente sendo especialistas na modalidade naquela época, se aproximaram desse campo e se firmaram nele. Isso é muito interessante e faz sentido se pensarmos que de alguma forma a demanda social de se construir uma qualificação específica para a atuação de professores e professoras na EJA, encontrou algum amparo em algumas universidades, que acolheram, na pessoa de alguns/as de pesquisadores/as, essa preocupação, respondendo-a com a parceria nas formações continuadas, a dedicação à pesquisa nessa área, e a promoção de cursos de extensão universitária, cursos de especialização, tudo isso ampliando a visibilidade da EJA no município e conquistando espaços; a demanda social pautando políticas.

As parcerias com professores e professoras das universidades, estratégias de longa data, eu pude ver e vivenciar quando cheguei à EJA do município. Demandar da universidade os cursos de extensão e, posteriormente, de especialização pode ser considerado um belo e potente ato político da Educação, muito singular e emblemático. Sobretudo, por se trabalhar juntos pelo fortalecimento de uma política pública de EJA, pelo viés da qualificação profissional docente, principalmente, pela iniciativa ter partido, não como um produto pronto externo, mas de uma

necessidade sinalizada pela própria rede de ensino (demandas dos professores, demandas percebidas junto a estudantes e demandas mapeadas por gestores), por meio de sua Secretaria.

A parceria com as universidades UFF, UERJ, UFRJ, PUC e Estácio de Sá por meio de cursos de extensão e de especialização, bem como o caráter colaborativo e horizontalizado dessa parceria foi destacado pela narradora ao afirmar que a busca de parceria com a universidade tinha como intuito *pensar junto* com a Secretaria e não trazer propostas a serem replicadas pelos/as docentes. Essa intenção de pensar junto, também apareceu nos relatórios dos cursos, nos destaques apresentados na seção anterior.

Eu quero falar de parceria com as universidades. Nós sempre buscamos parcerias com a universidade. Não para que a universidade pensasse para a Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro uma proposta, mas para que ela pensasse junto conosco uma proposta. Então, nenhuma universidade chegou, em algum momento, para apresentar uma proposta fechada e “pronto está acabado”. Todos os movimentos da gente foram movimento de via de mão dupla (GESTORA 1, narrativa oral, 2021).

As parcerias que tinham como motor o movimento de mão dupla secretaria-universidade/ universidade-secretaria e inspiravam-se nas trajetórias formativas dos professores e professoras que compunham a equipe da Secretaria, ou seja, docentes que traziam a marca da escola, que tinham o pé na sala de aula e na realidade da escola.

Foi a equipe do nível central⁵⁰, e essa equipe do nível central – rapidamente – estava constituída de profissionais que já tinham experiência em EJA. Então, a equipe, pelo menos a equipe que me acompanhou ao longo dos anos que eu estive lá, era marcada pela presença de professores da Educação de Jovens e Adultos que, assim como eu, saíram da escola e foram ajudar a pensar a EJA no nível central (Aliás, um “parênteses”: a professora Gestora 0, quando me convidou pra ficar no lugar dela, que ela foi assumir uma outra função, ela me convidou com essa marca, a marca de trazer alguém da escola, que estava com o pé na sala de aula, com o pé na realidade da escola, pra ajudar a pensar algumas questões que ainda precisavam ser encaminhadas na modalidade. Eu assim faço também, então eu trago pessoas que estavam na sala de aula, pessoas que tinham “a marca da EJA no seu sangue”). Então, essas pessoas, junto comigo e junto com as equipes da universidade, gestavam as formações. Então, quem eu posso destacar como grandes parceiros? É aí, que eu chamo a atenção de um viés da formação, que foram cursos de extensão universitária de jovens e adultos (GESTORA 1, narrativa oral, 2021).

Pensando na potência formativa do diálogo entre universidade-escola, promover a partir da formação continuada de professores a oportunidade de se *pensafazer* a Educação com os professores e professoras, buscando também apoio nas universidades, reconhecendo seu papel

⁵⁰ Na estrutura da Prefeitura do Rio de Janeiro, o Nível Central é o modo como são denominados os órgãos e setores de atuação estratégica alocados junto à prefeitura.

de formação científica, nos faz perceber o que mobilizou a gestora e sua equipe a investir fortemente e buscar apoio na organização de cursos de extensão universitária de jovens e adultos para ofertar aos docentes da rede que atuam na modalidade de educação de jovens e adultos. Os primeiros passos foram sendo dado, as parcerias surgindo e sendo ampliada conforme outros parceiros chegavam, como podemos perceber na narrativa da gestora 1.

Fizemos cursos de extensão universitária de jovens e adultos inicialmente com a PUC-Rio – equipe: professora 1, sempre foi uma referência; junto com ela, nos apresenta a professora 2, que, junto com a equipe que trabalhava na PUC nos projetos de extensão para jovens e adultos, alinhava, constrói conosco, grandes parcerias na elaboração dos cursos de extensão universitária de jovens e adultos. Nosso primeiro grande parceiro de 2001 a 2013, o primeiro dentro da universidade foi a PUC-Rio. Aí, vem a UFF – Universidade Federal Fluminense, professora 3 [...], junto com ela a professora 4; nós fizemos cursos muito importantes de extensão universitária de grande carga horária, envolvendo quase a totalidade dos professores. Depois, a gente desenvolveu projetos com a UERJ e com a UFRJ. Foram as nossas principais parceiras em cursos de extensão universitária de Educação de Jovens e Adultos de 2001 a 2012. Lembrando aqui: cursos de longa duração, cursos com carga horária presencial e complementação com atividades junto aos alunos dos professores, com visita as unidades, polos descentralizados, trabalhos envolvendo presença na universidade e presença da universidade nas escolas também – isso tudo você vai ler nos documentos que você vai achar (GESTORA 1, narrativa oral, 2021).

Com o Curso de especialização também veio o fortalecimento da formação do professor-pesquisador e da professora-pesquisadora, na medida em que a reflexão sobre a prática tomava forma de monografias que registraram essas reflexões, foram 120 monografias produzidas no primeiro ano com cópias para a Universidade e para a Gerência. Algumas dessas monografias foram localizadas por mim no Centro de Memória e Pesquisa do CREJA.

Outro destaque que eu quero dar: Especialização em Educação de Jovens e Adultos. Chegou um momento que a gente precisava mais do que os cursos de extensão, a gente precisava da especialização. Nós tivemos que procurar uma universidade privada e quem apresentou a época as condições de ser selecionada no processo seletivo da Secretaria foi a Estácio de Sá que, do mesmo jeito que os cursos de extensão com a PUC, UFF, UERJ e UFRJ, essas universidades construíam com a gente os cursos de extensão, (a Estácio de Sá) construiu conosco o curso de especialização. Então, cada discussão da estrutura desse curso foi pensada pela equipe da Estácio junto com a equipe da SME-RJ, que era formada por uma equipe de professores da Educação de Jovens e Adultos. Essa especialização, ousou dizer, foi a primeira especialização em EJA no Rio de Janeiro direcionada especificamente para professores da Rede Pública Municipal. Os recursos, foram recursos da prefeitura e do MEC – nós captamos recursos no MEC e na Prefeitura. Os professores não pagaram nada nesse curso de especialização. Foram 120 professores. A carga horária do curso foi de 393 horas de formação, foram 3 turmas; esses 120 professores estavam organizados em 3 turmas. O primeiro ano foi 2007, e o último ano foi 2009. Nós fizemos 2007, 2008 e 2009. 120 professores, 120 trabalhos de conclusão de curso – todos esses trabalhos uma cópia entregue na Universidade, outra entregue na Gerência. Eu acho que essas pesquisas devem estar hoje no centro de memória do CREJA, se não estão no nível central. E nós tivemos esse primeiro curso de especialização que foi uma marca para nós, uma marca para nossa rede, porque a gente estava com um trabalho de

fundamentação teórica cada vez mais estruturado para entender a nossa prática, para buscar melhorar a nossa prática, para entender o que é ser um professor da Educação de Jovens e Adultos (GESTORA 1, narrativa oral, 2021).

Sintetizando as modalidades de formação continuada desenvolvidas ao longo de sua gestão, a Gestora 1 aponta cinco categorias: curso de extensão universitária; curso de especialização (Pós-graduação lato sensu); ciclos de Centro de Estudos; oficinas de práticas pedagógicas; e processo de produção de material pedagógico. Das modalidades por ela citadas, encontramos no arquivo do Centro de Memória e Pesquisa da EJA Rio, no CREJA, documentos sobre os cursos de extensão universitária e o curso de especialização (Pós-graduação lato sensu). Além desses, outras referências foram encontradas e inventariadas, como apresentei na Tabela 5, categorizados como as seguintes modalidades: Encontros de Formação, Cursos de Formação, Estudos de teorização, Compartilhamento de Experiências e Audiovisual para formação, esse último um investimento mais recente, a partir de 2021.

Todas com o objetivo de qualificar a prática pedagógica e subsidiá-la com recursos pedagógicos próprios às especificidades da modalidade EJA. A formação continuada docente não era um projeto idealizado, no sentido de uma proposta alheia às reais necessidades do campo, rígida, planejada com referência em um plano de governo. Pelo contrário, ela partia da real necessidade de se aprender a lidar com uma modalidade nova na rede de ensino, e cada formação possuía seu objetivo pensado e definido a partir de uma demanda apresentada pelo campo e das avaliações das formações anteriores.

Eu queria destacar essas cinco formas de pensar formação: Os cursos de extensão universitária, sempre em parceria com as Universidades e trabalhando junto; A especialização em parceria com a Universidade Estácio de Sá, construindo a proposta toda do curso junto e acompanhando todo processo de formação dos professores; Ciclos de Centro de Estudo, uma prática nesses anos que a gente esteve lá; Oficinas com pessoas convidadas para nos acrescentar, para nos ajudar a pensar nossa prática e com professores da própria rede para pensarmos nossos conflitos, nossos dilemas, nossas possibilidades (GESTORA 1, narrativa oral, 2021).

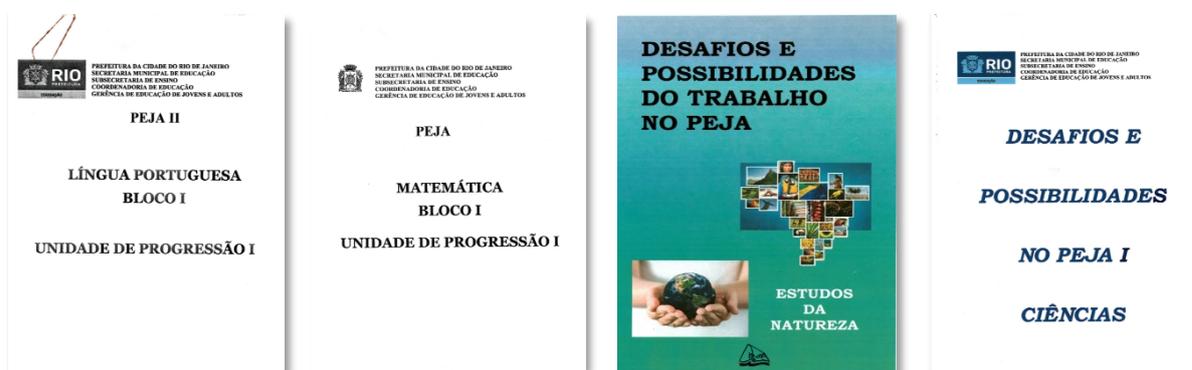
Por fim, ainda mapeando as ações da secretaria que, a seu ver, contribuíam diretamente para a formação do/da professor/a da EJA, num tempo em que ainda não se tinha um acúmulo mais significativo de produção no campo da formação, a Gestora destaca o processo de produção do material didático

Falta ainda, Daniel, uma formação que para mim é fundamental, que foi o processo de produção de material; material didático e paradidático. Ao longo desses anos que eu estive na Gerência, os professores foram convidados a produzir material, porque nós não tínhamos material com a cara do nosso aluno, com as necessidades do nosso

aluno. O material que a gente tinha era um material inadequado, por se tratar, além de um material que fugia aos nossos princípios norteadores de trabalho, de um material focado em crianças. Então a gente vive um processo de construção de material didático e muita gente vem nos ajudar nesse processo. Gente que tinha conhecimento na EJA, gente que não tinha, mas que pensou junto com a gente esse material; e nós produzimos muitos materiais. Eu diria que, nesse processo de construção, cada professor que participava da construção desse material, na verdade, estava vivendo um processo de formação. Para produzir material para EJA, naquele tempo, naquele momento, a gente tinha que estudar muito, a gente tinha que refletir muito sobre a nossa prática e eu tive muitos professores parceiros, queridíssimos, que assumiram, que arregaçaram as mangas e trabalharam muito junto com a gente; e também conhecemos muita gente que a gente convidou para nos ajudar nesse processo, que foram professores das universidades ou não – alguns dinamizadores, a época os coordenadores de elaboração de material, nem eram professores da universidade; hoje são, mas a época nem eram, mas eles já nos ajudavam a pensar esse processo, coordenando os grupos de trabalho. Então, nós tivemos muita produção de material ao longo desses anos e eu coloco na categoria formação de professor, porque naquele processo tinha muito estudo envolvido e muita reflexão sobre a prática (GESTORA 1, narrativa oral, 2021).

Sobre a importância da produção de material pedagógico pelos/as próprios/as docentes, ou no bojo da secretaria, vale lembrar que, historicamente, a EJA sofreu uma carência de políticas que atendessem às suas especificidades, o que fez com que fosse conduzida, com raras exceções, a reboque do que é dito o “Ensino Fundamental Regular”. Nesse tema do material didático, por exemplo, foi comum, e ainda é, professores e professoras aproveitarem para a EJA o material do ensino de crianças e adolescentes, produzidos para esse contexto e não para o contexto da EJA.

Figura 6 – Material do PEJA (período aproximado entre 2001 e 2012) e Desafios e Possibilidades (2013)



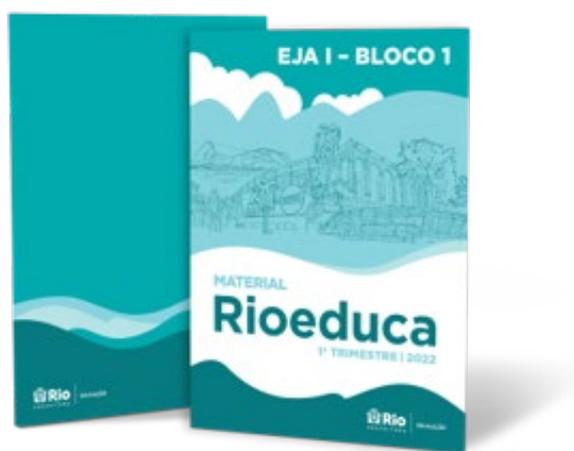
Fonte: Acervo Digital GEJA, 2023.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), só foi incluir a EJA a partir de 2007, exclusiva para o Programa Brasil Alfabetizado, por meio da Resolução CD FNDE 18, de 24 de abril de 2007, em que “é regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a

Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), para distribuição, a título de doação, de obras didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais” (FNDE, 2021). Em 2009, por meio da Resolução/CD/FNDE nº 1, de 13 de fevereiro de 2009, que “Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA)” (*idem*) passou a atender a rede pública de ensino. Em 2010, o PNLA foi incorporado ao PNLD EJA.

Apenas a partir de 2021, pudemos perceber que a EJA da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino conseguiu se inserir na política de produção de material didático para uso dessa rede. Assim como nos outros segmentos, produziu seu próprio material didático, com autonomia pedagógica, um material elaborado por professores da rede com atuação junto à EJA Rio, editorado e impresso por uma editora/gráfica, com parceria da MultiRio. A elaboração foi orientada pelas Orientações Curriculares da EJA, também elaborada pelo coletivo de professores e professoras da EJA dessa Rede. O Material Rioeduca EJA, em formato de livro, sendo um para cada bloco da EJA Rio, traz trimestralmente, sequências didáticas, cujas propostas podem ser usadas e ampliadas ou desdobradas pelos professores e professoras nas escolas.

Figura 7 – Material Rioeduca EJA (2022)



Fonte: MultiRio, 2022.

O recurso para as formações era oriundo inicialmente do Ministério da Educação (MEC), pelo que pudemos apurar, de recursos obtidos junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2004; FNDE, 2021). Depois, com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a

partir de 2007, que contemplava a EJA com o recebimento de repasses de verba do governo federal, a participação em programas dessa natureza não seria mais possível. Vale salientar as discrepâncias do FUNDEB, sendo uma delas a desigualdade no repasse do valor por estudante da EJA, estipulado como 80% do valor repassado a estudantes do Ensino Fundamental; outra, é a limitação imposta para o acesso aos recursos pela EJA, de no máximo 15% do total disponível do fundo (CRUZ et al, 2021). Além dessas fontes, os recursos da própria prefeitura foram empregados em ações de formação, porém mesmo com o FUNDEB, não na amplitude que possuíam os repasses dos demais programas do MEC.

[...] no início a gente tinha alguma parceria com recursos financeiros do Ministério da Educação, através de alguns programas específicos para financiamento de formação para os professores da Educação de Jovens e adultos. Depois, quando a gente entra – ainda bem, porque foi uma luta de todos da EJA – para poder fazer parte do FUNDEB – porque até então, era FUNDEF, então, antigamente, o recurso para a formação vinha carimbado em algum programa específico como Programa Fazenda Escola. Mas, quando a gente entra para o FUNDEB, a gente é absorvido, considerado parte integrante da Educação Básica, nossos recursos são os mesmos recursos que chegam para formação do Ensino Fundamental (GESTORA 1, narrativa oral, 2021).

Pensando sobre os limites que a EJA possui para sua efetivação, a “Gestora 1” identificou na própria dinâmica da política nesse município que, em muitos períodos históricos, foi privilegiado o ensino de crianças, relegando a EJA a uma compreensão de assistência, que poderia ser feita com o mínimo, a título de uma reparação, reforçando a exclusão escolar e a negação de direitos. Não se trata, aqui, de por em questão ensino de crianças X ensino de adultos, mas de compreender que o direito constitucional à Educação para todos, significa que de forma ampla e irrestrita a EJA precisa de ser considerada de forma equânime no planejamento educacional da cidade: com previsão orçamentária; formação de quadro próprio por meio de concurso específico; ampliação do atendimento com abertura de turmas em escolas que ainda não oferecem a modalidade; ampliação de metodologias de atendimento; políticas de currículo e material didático próprias; formação docente continuada; planejamento dos serviços que atendem a estudantes serem disponibilizados em horário inclusivo para a classe trabalhadora que estuda na EJA (inclusive à noite) etc.

[...] A Educação de Jovens e Adultos da cidade do Rio de Janeiro sempre foi respeitada em todos os fóruns nacionais onde se discutia como fazer a EJA dentro de um sistema formal de ensino. Sempre foi uma referência e, se foi uma referência, foi pela sua estrutura, uma estrutura resultante da conquista de um coletivo de professores que vivenciava na prática e pressionava, de certa forma, o nível central, para que essa estrutura, aos pouquinhos, fosse se adequando melhor às demandas da população jovem e adulta, que voltava ou que ingressava pela primeira vez nas escolas. Então, a estrutura eu acho que foi sempre um carro chefe, para colocar a EJA – eu estou falando

da EJA dentro dos sistemas públicos municipais, não estou falando fora – para colocar a EJA do Rio como uma referência. E a outra referência foi a qualificação dos nossos professores. Nós sempre fomos profissionais que nos ocupamos de estudar, de entender nossas limitações e tentar buscar caminhos para ultrapassar essas limitações. Então, professores muito estudiosos, muito dedicados, uma formação constante, desde o início da implementação do programa, eu posso responder até o momento que eu saí, e uma parceria intensa no processo de formação com universidades e com dinamizadores, que acabaram se tornando uma referência para nós e para outras redes na discussão da Educação de Jovens e Adultos. Então, eu acho que conquistas foi qualificar o nosso trabalho como profissionais da Educação de Jovens e Adultos. Eu acho que foi uma grande conquista ao longo dos anos de formação. Limitações? Muitas, especialmente focadas na dificuldade política de fazer valer o direito de todos à Educação. Então, escola, Secretaria, redes são pensadas na criança e isso impunha à gente um limite grande, porque a gente estuda, a gente se prepara, mas a gente chega na escola e se vê diante das limitações da escola para os nossos alunos e para a gente poder avançar na nossa prática. A mesma coisa se dá na Secretaria: a gente se prepara, a gente se fortalece, mas dentro da Secretaria a gente vai enfrentar essas dificuldades, porque a Secretaria está focada também na Educação das crianças. Então, nós acabamos não sendo a prioridade em diversas frentes (GESTORA 1, narrativa oral, 2021).

A narrativa da Gestora I destacou a EJA no município como uma das referências no cenário nacional. Ao longo de minha trajetória, principalmente a partir do CREJA, pude constatar esse fato, considerando as solicitações de reuniões e visitas feitas por outros municípios desse mesmo estado ou de outros estados, com o objetivo de realizar um *benchmarking*⁵¹, ou seja, conhecer a estrutura e funcionamento da EJA Rio como meio de analisar as possibilidades de implementação ou de aperfeiçoamento do atendimento dessa política pública em suas redes de ensino. Pontos que foram ressaltados para explicar essa posição de referência, e eu concordo, são: a estrutura de EJA que se constituiu; o projeto pedagógico de EJA que foi se firmando; o investimento na formação docente continuada, qualificadora da prática pedagógica; a parceria universidade-escola básica, aqui especificamente a EJA. Isso tudo aliado à uma posição estratégica privilegiada que goza uma cidade com a projeção política e econômica da cidade do Rio de Janeiro.

A Gerente defende que as formações promovidas pela Secretaria, ao longo de sua gestão, que durou onze anos, impactaram positivamente a Educação da EJA na cidade do Rio de Janeiro, uma cidade que possui a maior rede escolar da América Latina, listando o papel das mesmas na constituição de um campo de conhecimento que foi se produzindo a partir da produção de livros, pesquisas de mestrado e doutorado. Podemos não só concordar com essa avaliação como apontar que tal conhecimento também reverbera a nível nacional:

⁵¹ Benchmarking, termo usado em gestão, é uma ferramenta usada com o objetivo de aprimorar resultados. Para isso, procura analisar estrategicamente práticas de referência no segmento de interesse.

Eu acho que as formações impactaram positivamente a Educação, eu acho que, hoje, você encontra: livros escritos por professores do PEJA; inúmeros trabalhos de pesquisa de mestrado, de doutorado, de final de curso, pelos nossos professores; um grupo grande de professores com especialização em EJA, dentro da rede, em função do processo de formação que a gente viveu. E, ousou dizer que, um pouquinho do crescimento, do fortalecimento da EJA dentro das universidades, um pouquinho pequenininho, um pontinho, mas um pontinho pequenininho, foi, de alguma forma, resultado do chamamento de uma rede grande como a rede do PEJA, para que as universidades e profissionais nos ajudassem no processo de formação. Bem pouquinho, mas eu acho que a gente faz parte, um pouquinho, desse crescimento tão rico, tão bonito que é ver, hoje, como todas as universidades discutem a Educação de Jovens e Adultos aqui no Rio de Janeiro. Nós tínhamos um tempo, em que você não encontrava isso dentro das universidades e, hoje em dia, as universidades têm seus núcleos, seus polos de Educação de Jovens e Adultos, seus professores destinados a discutir a EJA dentro das universidades e acho que um pouquinho disso aí foi a demanda que uma rede, como a rede da Educação de Jovens e adultos do Rio de Janeiro, no seu processo de formação, acabou apresentando para as universidades (GESTORA 1, narrativa oral, 2021).

Como mais um diálogo potente com as narrativas da Gerente 1, abordamos a seguir suas reflexões sobre os objetivos das formações continuadas docente, através das quais pode ser possível perceber uma afinidade entre as proposições das formações promovidas pela Secretaria e uma perspectiva de formação que tem como centralidade as demandas oriundas da prática pedagógica cotidiana, em outras palavras uma *formação centrada na escola*, como defende Canário (2005).

Daniel, a cada formação continuada, precedia esse processo de formação uma avaliação do campo: das demandas do campo, das formações já realizadas, se essas formações anteriores atenderam ou não aos objetivos aos quais ela estava se propondo a alcançar. Então você não tem um objetivo da formação continuada, você tem cada formação continuada pensada à luz de um processo vivido pela Educação de Jovens e Adultos.

O objetivo geral da gente é pensar, refletir e buscar melhorar o nosso trabalho, a nossa docência na Educação de Jovens e adultos; esse é o objetivo geral da formação. Agora, cada formação acabava se delineando de uma maneira, a partir do que estava acontecendo no campo, das demandas que o professor trazia, do que a gente já havia trabalhado em termos de formação, de como essa formação tinha acontecido, das lacunas que ela tinha deixado, ou dos avanços que ela tinha apontado pra gente.

Educação de Jovens e Adultos requer compromisso político e competência pedagógica. A competência pedagógica, muitos de nós, quase a totalidade, chegava àquela época, na escola, sem ter, porque nós não éramos, digamos assim, iniciados na discussão sobre trabalho na Educação de Jovens e Adultos. Então, nós precisávamos adquirir isso aonde? Adquirir isso a partir do momento que a gente entrava na rede para trabalhar na Educação de Jovens e Adultos. E como é que a gente ia adquirir isso? Por conta própria, estudando? Sim, mas aí a Gerência, a EJA, o PEJA, seja lá o nome que na época levava, tinha a obrigação de pensar sobre isso, para a gente crescer juntos. Então, eu acho que parte do que a gente tem hoje de conhecimento produzido na Educação de Jovens e Adultos, dentro do sistema público de ensino, no caso do Rio de Janeiro, é resultado da nossa formação, que nós tivemos desde 1985 e que eu pude estar coordenando a continuidade desse processo de 2001 a 2012; que espero tenha continuado também assim (GESTORA 1, narrativa oral, 2021).

Em diálogo com Canário (2005), Araújo (2011) vem afirmando e defendendo a importância de uma formação centrada na necessidade de “ouvir as vozes da escola para com elas dialogar, já que, historicamente, as escolas e os seus sujeitos – professores, professoras, funcionários e funcionárias, alunos, alunas, pais e mães – não têm sido reconhecidos como principais ‘narradores e narradoras da sua própria história’” (ARAÚJO, 2011, p.198).

Essa perspectiva de pensar a formação a partir do diálogo com a prática docente cotidiana parece atravessar a narrativa da gestora “cada formação acabava se delineando de uma maneira, a partir do que estava acontecendo no campo, das demandas que o professor trazia” (GESTORA 1). Seria esta uma visagem identificada com o “*paradigma de qualificação*” nomeado por Canário (2005) que, em suas análises, propõe duas categorias para pensarmos os caminhos tomados pelo processo de formação continuada docente a partir da década de 1990, no contexto português: “*paradigma de qualificação*” e o “*paradigma da competência*”. Identificando um deslocamento do primeiro paradigma para o segundo, o autor define o primeiro como uma formação pensada como um meio para a promoção social, e o segundo, o sentido mais técnico de formação como requisito para a colocação profissional (empregabilidade). (CANÁRIO, 2005, p.135).

De modo amplo, se olharmos globalmente, esse movimento do “paradigma da competência”, parece ser uma tendência que foi se alastrando e ganhando força mundialmente, como um modelo imposto pelo sistema econômico capitalista e pela doutrina neoliberal ao mundo corporativo e suas perspectivas de gestão, marcando a necessidade sempre premente de eficiência em prol da manutenção de um mercado competitivo e lucrativo. O autor faz essa análise de mudança de paradigma da formação a partir de um contexto português (que não será objeto de estudo aqui). Lá, a partir da década de 1990 aquilo que inicialmente era um movimento reivindicatório da classe docente por um direito à formação continuada passou a ser uma obrigação da classe por exigência de seu ministério da educação. Para Araújo (2011, p.200), “dessa forma, o controle do processo *da produção da profissão* escapa ao próprio/a docente sendo apropriado pelas entidades empregadoras ou pela comunidade técnica e científica [...]”. Não se pode afirmar ingenuamente, acriticamente, que não exista influência dessa tendência, descrita por Canário (2005) como “paradigma da competência”, sobre a formação continuada nas esferas públicas, manifesta nos diferentes estilos de gestão pública e como interferência de setores privados no setor público, movidos por propósitos econômicos. As metas dos Planos de Educação produzem uma tensão: por um lado, servem ao reconhecimento de um direito da classe docente, com sua inscrição nos planos evidenciando um compromisso que deve ser assumido pelo poder público; por outro lado, constituíram um

mercado lucrativo para o comércio de pacotes de formação e soluções educacionais propostos por entidades privadas ou outras formas de organização que defendem interesses outros que não são aqueles reivindicados pela própria categoria docente.

É verdade que no Brasil, em âmbito nacional, a formação continuada também sofre uma tensão entre ser a garantia de um direito reivindicado pela classe e ser um dever da classe docente por interesses alheios aos da própria classe, quando tomou forma a fixação de metas desde o governo federal. O Plano Nacional de Educação 2014-2024, em sua meta 16 estabeleceu:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Se por um lado há o rigor da fixação de uma meta, por outro ainda há a afirmação de que considerará o contexto dos sistemas de ensino, mesmo que não fique nítido de que forma atenderá ou como esse contexto foi reconhecido.

Enquanto na esfera privada a formação pode ser determinante na disputa pela empregabilidade, na esfera pública (a mesma em que se situa essa pesquisa), considerando-se os servidores públicos concursados, a qualificação permanente tem um sentido diferente, que é ou deveria ser o de assegurar a eficiência dos servidores públicos, das ações e dos serviços no atendimento prestado ao público.

A formação docente continuada no que tange à EJA, no contexto municipal estudado, veio constituindo sua trajetória com duas formas de realização que estão centradas nos sujeitos – professores e professoras e estudantes – e nos contextos das escolas. Uma dessas formas são os Centros de Estudos da EJA, semanais, que possuem diretrizes gerais para sua estrutura (como já abordamos anteriormente), mas são descentralizados na sua organização de pauta, o que abre possibilidades para a escola se debruçar sobre o seu contexto local e naquilo se revela mais específico dessa realidade, compartilhando experiências, investigando suas práticas docentes e cotidiano. A outra forma são as ações estruturadas com palestras, cursos, visitas a espaços culturais etc. promovidas pela pasta da EJA no município e que se preocupa em atender aquilo que demanda dos próprios professores e professoras entrecruzando-se também a demandas institucionais.

Há uma articulação que é fundamental entre a necessidade exposta por professores e professoras e a percepção da gestão da pasta da EJA sobre o que a modalidade demanda a partir

de seus princípios fundantes, da sua estrutura como política pública e das necessidades da rede compreendidas por meio da escuta de docentes e de outros instrumentos que permitem o monitoramento de aspectos dessa política pública. Para Canário (1999), uma formação “centrada na escola”, corroborado por Araujo (2011) no entendimento de que “As vozes da escola anunciam formas outras de pensar e viver a formação continuada e nos convidam a tecer com ela”.

4.2.2 Gestora 2

Ainda por nos encontrarmos no contexto pandêmico, no período em que foi realizada essa conversa, recorreremos (eu e a Gestora 2) a outras formas possíveis de tecê-la, valendo-nos dos recursos tecnológicos como mediadores do diálogo.

Sendo assim, a narrativa da “Gestora 2”, me foi enviada por escrito, anexada em um e-mail. De modo semelhante à primeira gestora, ela também preferiu optar por preservar sua identidade. Trouxe marcas em comum com a narrativa anterior, como poderemos notar adiante, em relação à sua formação, sua trajetória na rede municipal de ensino e, especialmente sobre a sua formação em EJA promovida pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos. Apresentando sua formação e o início de sua atuação na SME-RJ, a partir de uma escrita memorialística que nos permite conhecer sua história de *vidaformação*, bem como a história da EJA na rede municipal do RJ, pois a memória pode ser também pensada como um objeto da história, como nos ensina Benjamin (2012), “nada do que um dia aconteceu, pode ser considerado perdido para a história” (2012, p. 242).

Ela começou contando:

Me chamo “gestora 2”, sou professora, e atuo há vinte anos no magistério municipal da Cidade do Rio de Janeiro.

Nascida em vinte e seis de abril de mil novecentos e oitenta e três, na cidade de Curitiba, no Paraná, sou filha de pais nordestinos, e resido nesta Cidade desde os três anos de idade. Moradora do subúrbio (zona norte), cursei quase toda a Educação Básica em uma escola pública, tendo ingressado no Instituto de Educação do Rio de Janeiro aos nove anos. Nessa instituição, concluí o curso normal, em 2000, iniciando então a minha trajetória enquanto educadora.

Durante o ano de 2001 tive minha primeira experiência em uma escola particular durante seis meses. Mas foi em 2002, aprovada para o concurso de Professor II (22,5h) da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ), que fui convocada para atuar na Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ), na 10ª Coordenadoria Regional de Educação, no bairro de Paciência, em uma comunidade conhecida como Cezarinho.

No ano seguinte, ingressei na Universidade Veiga de Almeida para cursar a graduação em História (2003-2006).

No princípio de 2007 iniciei uma pós-graduação em História do Brasil na Universidade Cândido Mendes, tendo concluído em meados de 2008. No ano seguinte, aprovada para o concurso de Professor I - História (16h) da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, fui convocada para atuar na 3ª Coordenadoria de Educação, território em que, neste período, já atuava com a matrícula de Professor II em função de uma migração inter CRE.

No decorrer desta trajetória, lecionei como regente em turmas dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental Regular, na Educação Infantil, em Classes Especiais e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta última modalidade despertou de maneira significativa a vontade e a necessidade de estudar para compreender suas especificidades e atuar como seu público precisa e tem direito (GESTORA 2, narrativa escrita, 2021).

A trajetória formativa narrada pela Gestora 2, ilustra seu compromisso quanto educadora, sobretudo, ilustra sua preocupação na busca pela formação e qualificação profissional. Entendendo que, como afirma Freire, *ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos* (2001, p.40), a Gestora 2 foi permitindo experimentar-se no mundo e ao viver cada experiência nova no campo profissional, foi buscando conhecer mais, especializar-se para entregar aos estudantes que por ela passavam, um ensino de qualidade como ela mesma afirma, uma educação que o público precisa e tem direito.

O compromisso da GEJA em qualificar permanentemente professores e professoras que atuam na modalidade, também fez parte de sua trajetória profissional e formativa, desde sua atuação como professora de turmas da EJA. Sua formação em EJA foi fruto desse compromisso de promover diretamente ações formativas e, além disso, incentivar a especialização em EJA, por meio de cursos organizados nas universidades por professores com quem a GEJA estabelecia relações de parceria.

Atribuo parte deste interesse e vontade em compreender a modalidade ao incentivo da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) que, durante a liderança de diferentes gestoras, promoveu diversas ações de formação continuada. Participei de inúmeras, e de fato colaboraram muito para aprimorar a profissional da educação que atua na EJA. Desde alfabetização, cursos em museus, seminários e cursos de extensão em parceria com a UERJ e tantas outras formações, ampliaram o conhecimento e contribuíram para a constituição de uma prática apropriada para a modalidade.

O trabalho com a EJA iniciou com a regência de turmas da etapa I, de 2010 a 2015. Em 2016, fui convidada pela direção da U.E. que atuava a exercer a atividade de Professora Orientadora, na qual permaneci nos anos de 2016 e 2017.

Em 2017, por intermédio de divulgação realizada pela GEJA, tomei ciência da Pós-graduação em Educação Básica, com ênfase em EJA, promovida pelo Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em EJA (LIEJA), da UFRJ. Neste mesmo ano participei da seleção e ingressei no curso, tendo concluído em julho de 2018. De fato, dentre todas as formações promovidas e divulgadas pela GEJA, considero que esta foi fundamental para construir um conhecimento substancial a respeito da modalidade e de desenvolver a professora-pesquisadora que reflete acerca da sua prática no chão da escola (GESTORA 2, narrativa escrita, 2021).

Sua atuação na SME-RJ se deu em diversas funções, desde a escola. Como já havíamos conhecido em sua narrativa, foi professora dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil, de Classes Especiais e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, foi Professora Orientadora da EJA, compôs a equipe da Gerência de Educação (GED) de uma Coordenadoria Regional de Educação (CRE), compôs a equipe da GEJA e foi também sua gerente. O compromisso com a formação docente continuada, assegurando sua continuidade, durante sua gestão da pasta da EJA, parece ter se constituído na sua trajetória de atuação e formativa na rede. As diversas posições podem ser fundamentais para se compreender um processo de forma mais profunda, sua relevância e impactos.

Foi também em 2018 que, em função do trabalho que realizava enquanto Professora Orientadora, fui convidada pela Gerência de Educação (GED), da Coordenadoria Regional de Educação (CRE), a acompanhar pedagogicamente o trabalho do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) nas escolas do território. Esta experiência, articulada aos conhecimentos da Pós em EJA, me permitiram adentrar no “universo” da modalidade de maneira a observar suas conquistas, desafios e potencialidades.

Ainda no ano de 2018, próximo ao seu encerramento, recebi um convite para compor a GEJA na função de Assistente I. Comecei a trabalhar na equipe a partir de 25 de outubro de 2018, elaborando, juntamente com a Gerente, um plano de ações para o ano de 2019, além de executar dois eventos de extrema importância para a EJA do Município, o Encontro de Alunos e a ExpoPEJA.

Devido a questões de reestruturação de setores da Secretaria Municipal de Educação, no dia 10 de janeiro de 2019 fui nomeada Gerente II da GEJA, e a partir de então tornei-me responsável por, dentre outras ações, ofertar aos profissionais que atuavam na EJA da Cidade, as ações formativas que tanto me entusiasmaram a permanecer na modalidade (GESTORA 2, narrativa escrita, 2021).

Observamos aqui também a percepção e reconhecimento da formação continuada como elemento relevante em sua trajetória docente, como elemento qualificador, o que contribuiu aparentemente para que fosse uma política continuada durante a sua gestão. Nesse período se pode perceber a permanência de ações já existentes desde outras gestões e a proposição de outras novas. Seu compromisso com a formação teve como justificativa fazer continuar aquilo no que se acreditava e que já existia há mais de 30 anos em gestões anteriores. É importante nos remetermos a um contexto em que, ainda no tempo de sua gestão, a formação de professores a nível universitário, embora tivesse avanços que devamos reconhecer, não contemplava a EJA de uma forma mais expressiva.

Na GEJA, entendia que algumas ações formativas eram fundamentais para a qualidade do trabalho da modalidade no Município e não poderiam ser descontinuadas, dentre elas as destinadas aos recém ingressos na modalidade: acompanhantes do PEJA nas GEDs, diretores de UEs e Professores Orientadores.

Outras frentes formativas que considerei elementares eram a de professores de Educação Física e a de professores alfabetizadores, contudo estas foram repensadas.

A primeira foi modificada em função do término do projeto piloto, que após dez anos de existência, finalmente daria lugar a inclusão da Educação Física na matriz curricular da EJA, e conseqüentemente receberia um quantitativo de professores novos muito grande para atuar em todas as escolas. O objetivo, em linhas gerais, era apresentar as especificidades da modalidade e possibilitar o planejamento de práticas corporais adequadas aos sujeitos, considerando seus contextos históricos e experiências pessoais.

Na alfabetização a aposta foi trabalhar em conjunto com o Centro Municipal de Referência de Jovens e Adultos (CREJA), coordenação pedagógica e professores da etapa I, aliando uma bibliografia específica de alfabetização na EJA, a experiência e conhecimento construídos no chão da escola por estes profissionais.

Outra prioridade no campo das ações formativas foi percebida no retorno das atividades do grupo de trabalho de revisão curricular. Ao buscar definir o modelo das orientações curriculares a serem constituídas, o grupo sinalizou uma série de questões a respeito da elaboração de um currículo crítico, em que foi necessário o estudo sistemático de uma bibliografia específica e uma palestra com um professor do LIEJA/UFRJ para dar prosseguimento à produção do documento (GESTORA 2, narrativa escrita, 2021).

As formações contemplaram desde os docentes que iniciavam sua atuação na EJA aos mais experientes, passando pelo currículo, estudos sobre os componentes curriculares lecionados na EJA e a alfabetização. Com isso, procurou-se frequentemente consolidar uma base teórico-metodológica para o desenvolvimento de um trabalho em EJA qualificado no município. Ao que indica, a alfabetização foi priorizada por ser um desafio a nível nacional ainda longe de ser superado – em 2019, segundo a PNAD/IBGE, o Brasil contabilizou 11 milhões de analfabetos dentre pessoas com 15 anos ou mais de idade, e na PNAD/IBGE de 2022, esse número era de 9,6 milhões de pessoas, ou seja, 5,6% da população brasileira (IBGE 2020; 2023); o currículo, por ser uma das bases do trabalho pedagógico e que nesse período de gestão era submetido a um processo de revisão/reelaboração; e a Educação Física que também contou como uma das prioridades dada a sua passagem de projeto piloto (que perdurou por 10 anos) à componente curricular oficializado na matriz curricular, o que demandou uma maior lotação de professores dessa área na EJA e conseqüentemente a formação docente desse grupo.

Sobre a situação orçamentária para a organização da formação continuada, a GEJA não dispunha de recursos amplos para essa natureza de despesas. A maior parte das ações eram dependentes de parcerias sem custo, a partir das relações construídas com formadores das universidades, e da atuação do CREJA. A Escola Paulo Freire, órgão responsável pela formação continuada docente na rede, possuía esse recurso. No entanto, durante aquele período, conforme a narrativa nos faz entender, não se conseguia contemplar as especificidades da EJA, principalmente em função do crivo rigoroso imposto pela EPF sobre a EJA a respeito de tudo aquilo que não atendia ao entendimento de formação que ali estava orientado por aquela gestão e, também, porque em sua própria estrutura a EJA não estava contemplada.

Com relação a remuneração de palestrantes, o orçamento destinado na Natureza de Despesa (ND) do Plano de trabalho (PT) da EJA era bem restrita. No entanto, a Escola de Formação Paulo Freire (EPF) ofertava a todas as gerências da Subsecretaria de Ensino a possibilidade de indicar ações formativas a serem realizadas com o seu respectivo PT.

A necessidade do autorizo, por parte da EPF, de todos os projetos de ações formativas com ou sem ônus à Prefeitura, demandou vigoroso trabalho à equipe da GEJA que recebeu inúmeros questionamentos com relação a bibliografia utilizada e críticas por defender que algumas ações só atenderiam aos seus objetivos se fossem focadas no público da modalidade.

No segundo semestre de 2019, com o intuito de garantir uma formação mais robusta aos professores regentes e orientadores, em parceria com o LIEJA/UFRJ, e mais uma vez em conjunto com o CREJA, foi elaborado um projeto do curso de extensão que iria ocorrer no horário de centro de estudos no ano de 2020. Contudo, atravessada por uma pandemia, a formação não se consolidou no ano seguinte (GESTORA 2, narrativa escrita, 2021).

Sobre esse relato, podemos considerar a formação como um campo em disputa: referenciais, especificidades e perspectivas revelam diferenças de concepções de mundo, políticas, ideológicas. Isso pode impactar diretamente nos projetos de formação, suas formas e conteúdos. Isso também produz, como o fez, movimentos de resistência, que reafirmam a importância de se observar as funções e referenciais próprios da modalidade mais alinhados à Educação Popular, a uma educação crítica, aos princípios de emancipação dos sujeitos e da transformação da sociedade com justiça social e equidade. Mesmo a extinção da GEJA não fez cessar a formação continuada. O órgão ao qual estava ligado a GEJA, a Coordenadoria de Ensino Fundamental, manteve em seu quadro a “Gestora 2”, atuando então como uma assessora, que deu continuidade à articulação das questões da EJA, inclusive dando continuidade à formação docente.

Durante o ano de 2020, com a nova estrutura da SME-RJ, o órgão GEJA é extinto e a gestão da EJA passa a ser feita pela Coordenadoria de Ensino Fundamental (CEF). Assumi o cargo de Assessor III e continuei a pensar a EJA, entretanto era necessário encaminhar toda e qualquer ação planejada para a EJA à coordenadora de ensino Fundamental, ela então decidia sobre o envio ou não daquela ação a EPF. A CEF também organizou ações formativas para todo o Ensino Fundamental, incluindo a EJA, que foram realizadas de maneira remota.

Em relação às ações formativas empreendidas em 2019, somente a destinada aos acompanhantes do PEJA nas GEDs permaneceram em 2020.

Por fim, em 25 de janeiro de 2021 foi publicada a minha exoneração a pedido.

Espero ter colaborado para sua pesquisa.

Por último transcrevo abaixo um pequeno trecho extraído do livro *Pedagogia da autonomia*, do nosso grande educador Paulo Freire, que expressa o meu pensamento frente ao relevante papel formativo desta Gerência:

“A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. [...] Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, [...] sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível” (FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado) (GESTORA 2, narrativa escrita, 2021).

Sua narrativa nos recordou o momento exato em que a GEJA foi extinta da estrutura da SME-RJ. Fato que, como já dissemos anteriormente nessa pesquisa, parece ter acompanhado os desmontes das políticas de EJA no Brasil. Esse fato reverberou de forma crítica entre os/as professores/as da modalidade na rede e chegou, inclusive, à mobilização do Fórum EJA do Rio de Janeiro, em uma campanha pelo retorno da GEJA. Não se pode dizer que as ações pró GEJA sensibilizaram ou tenham encontrado abertura à negociação junto ao poder executivo do município. A restituição da Gerência de EJA à estrutura da SME-RJ foi se dar somente no ano seguinte, já em uma nova gestão municipal, com projeto e perspectiva de gestão pública municipal consideravelmente distinta daquela anterior.

4.2.3 Formadora 1

Seguindo a pesquisa, trazendo para o campo investigativo outras vozes, busquei em outros profissionais, que também fizeram parte da história da EJA no município do RJ, desbravar um pouco mais da construção do trabalho desenvolvido, para com tais narrativas tirar lições e encontrar caminhos para pensar a Educação de Jovens e Adultos, seus desafios e possibilidades no cotidiano educacional do Rio de Janeiro.

Nessa seção trouxe a primeira de duas narrativas de pessoas que atuaram como parceiros da GEJA na formação docente continuada para a EJA, a partir da universidade. As duas próximas narrativas que se seguirão são de professores que atuam ou atuaram na EJA Rio e atuam como professores de universidades públicas do Rio de Janeiro.

A primeira narrativa é a da “Formadora 1” que, como a maioria dos sujeitos da pesquisa, enviou-me sua narrativa por escrito, anexada em um e-mail, pelos mesmos motivos já sinalizados anteriormente, a pandemia. Sua identidade foi, por sua opção, mantida de modo anônimo. Sua escrita que também tem características memorialísticas, trouxe marcas em comum com a narrativa anterior, como poderemos notar adiante, em relação à sua formação, sua trajetória na rede municipal de ensino e, especialmente sobre a sua formação em EJA promovida pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos. Apresentando sua formação e o início de sua atuação na SME-RJ, ela nos contou:

Meu nome é Formadora 1, sou doutora e mestre em Educação; graduada em Ciências Sociais, com licenciatura em Sociologia. Sou Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na qual atuo no curso

de licenciatura em Pedagogia, na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e coordeno um Projeto de Extensão de formação de alfabetizadores para a EJA. Fui professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) durante 13 anos, dos quais atuei por 10 anos na EJA, inicialmente como professora regente do Projeto de Educação Juvenil – PEJ (e depois do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA) e como membro da equipe do Departamento de EJA (que depois se tornou Gerência de EJA na SME-RJ). Entretanto, meu trabalho como alfabetizadora da EJA iniciou-se no ano de 1998, quando atuei em algumas organizações sociais comunitárias, até o ano de 2001 (Formadora 1, narrativa escrita, 2021).

A Formadora 1 trouxe um elemento novo sobre as trajetórias formativas de nossos sujeitos da pesquisa: ela possuía uma experiência anterior com a EJA exterior à rede pública municipal. Essa experiência se constituiu em organizações sociais comunitárias, o que podemos entender como um diferencial na trajetória dessa pessoa e possivelmente nas suas perspectivas de EJA. Seria essa experiência um fator de maior aproximação com a EJA nas concepções de Educação Popular? Compreender a EJA, de fato, exige uma maior aproximação com a Educação Popular do que com a escolarização da modalidade. Isso porque a sua escolarização pressupõe, e assim temos visto acontecer, a tentativa de reproduzir o tradicional modelo escolar na modalidade EJA. Em contrapartida a aproximação com a Educação Popular é a tentativa de transcender esse modelo em favor de uma Educação mais sensível e voltada às reais e essenciais necessidades dos sujeitos que a ela buscam. Podemos perceber em Freire (1996; 2014) algumas críticas ao modelo de escolarização da EJA como, por exemplo, o entendimento de que o sujeito deve obter um acúmulo de conhecimentos – “educação bancária”, nas palavras críticas de Freire (2014); muitas das vezes, informações que não chegam a constituir para esses sujeitos conhecimento algum. Essa é uma concepção de escola que espera que o sujeito esteja pronto para ela, mesmo aquele que dela foi excluído e tentar retornar ou acessá-la pela primeira vez. A escola que, de certo modo e em certa medida, se ajusta ao sujeito, também é uma questão de formação.

Nos anos em que atuei na EJA, no âmbito da SME-RJ, participei de diversas formações docentes. Destaco aqui algumas destas formações, que considero mais relevantes na minha trajetória. Assim que ingressei no PEJ, em 2003, participei de uma ação de formação continuada que tinha como foco o estudo e a apropriação do Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Naquele contexto, os professores da EJA ainda estavam entrando em contato com este documento e a SME-RJ promoveu esta formação que culminou com um congresso de EJA da Rede, que contou com a presença do Professor Jamil Cury, relator do Parecer.

Nos anos de 2004 e 2005 também participei de uma formação que tinha como objetivo incluir a EJA na proposta curricular da Rede Municipal, a Multieducação. Esta formação foi excelente, pois nos colocou no lugar de estudantes, nos debruçando sobre o tema do currículo, discutindo textos da área e, também, no lugar de produtores de um material que fosse inserido na proposta curricular que, até então, não incorporava a modalidade EJA. Os fascículos da Multieducação para a EJA foram publicados em 2007.

[...]

Em 2017, atuei como professora em um curso sobre currículo na EJA denominado “Reflexões sobre o currículo”, para Professores Orientadores (POs) do PEJA, em preparação à revisão das orientações curriculares. Este curso foi, ao mesmo tempo, desafiador e motivador, pois estive à frente de um grupo grande, que contava como POs da 1ª a 6ª CREs, que exigiu muito estudo e aprofundamento nas questões curriculares, teóricas e metodológicas. Foi uma formação que gerou muito debate e interlocução com as escolas e os professores envolvidos (Formadora 1, narrativa escrita, 2021).

Marcos legais da EJA, como as leis e demais espécies normativas legislativas, bem como pareceres quando se aplica, entre outros documentos norteadores da EJA, em âmbito federal e municipal, fazem parte das ementas de formação organizadas pela GEJA. Outro elemento presente nessas ementas são as discussões curriculares, tendo como motivação tanto a produção de documentos de Orientações Curriculares para a EJA, como os debates e reflexões sobre a práxis pedagógica em EJA a partir da prática curricular com base nas orientações curriculares elaboradas.

O Parecer 11/2000, Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (DCN-EJA), é essencial à formação docente em EJA. Percebemos nesses detalhes o quanto a pasta da EJA no município estava inteirada do que era fundamental à formação dos professores para atuarem na modalidade. Esse Parecer foi, e ainda é, uma importante referência para a orientação do desenvolvimento de políticas públicas de EJA, sendo uma de suas maiores colaborações ao campo o alargamento da compreensão sobre o papel da EJA no Brasil, indo além da reparação do direito à Educação, reconhecendo 3 funções na EJA como modalidade e política pública: reparadora, equalizadora e qualificadora, sobre as quais tratamos anteriormente.

O ano de 2007 foi um novo marco para a EJA com a incorporação da modalidade no Núcleo Curricular Básico MultiEducação, que teve originalmente sua primeira edição (sem a EJA) em 1996. Mais tarde, a EJA constituiu, em 2010, as Orientações Curriculares para a EJA, um documento curricular próprio, aproveitando o movimento que já havia se desenvolvido em outros segmentos da Educação Municipal para atualizar os documentos curriculares e que acabaram por substituir o MultiEducação. Posteriormente, de 2016 a 2019, houve uma série de ações de revisitação e elaboração de um documento curricular para a EJA, com interrupções e retomadas dos processos. Em 2019, essas iniciativas culminaram em um processo de formação docente alinhado a um processo de produção das Orientações Curriculares da EJA com ampla participação dos docentes da modalidade na rede, que foram convalidadas (passado o ano mais crítico da Pandemia do Coronavírus) pelo Conselho Municipal de Educação do Rio de

Janeiro⁵², em 2021, e tiveram no ano seguinte o seu processo de implementação com propostas de formação continuada e acompanhamento pela GEJA.

A narrativa da Formadora 1, que apresenta em sua trajetória a construção na práxis do trabalho realizado, permite perceber que, ao mesmo tempo que as políticas da EJA iam se desenhando no campo educacional federal, seja na elaboração de um currículo, seja nas diretrizes ou no cotidiano vivo das escolas, profissionais buscavam exercer um trabalho que garantisse o direito à educação na modalidade para jovens e adultos. Para isso, buscavam na formação uma maneira de fomentar um trabalho na EJA que fosse reconhecido e referenciado na Educação do Rio de Janeiro.

Nossa interlocutora assim relata a experiência vivida no período:

Em 2007 e 2008, participei de uma formação chamada Ciclo de Alfabetização para professores do PEJA. Neste momento, já como professora formadora, trabalhei com dois grupos de professores do PEJA I das 5ª e 6ª CREs. Esta formação foi, para mim, a oportunidade mais interessante em termos de ação de educação permanente dos professores da EJA. A proposta da formação não era de um curso, mas de um centro de estudos, no qual a troca entre as participantes era muito relevante. Neste trabalho, eu não atuei como professora que iria dar aulas, mas como uma dinamizadora que trazia a proposta para o debate. Quem realmente construía o encontro eram as próprias professoras alfabetizadoras, que iam trazendo suas experiências, apresentando sua realidade, mostrando atividades realizadas e trocando saberes entre si. Foi realmente uma experiência muito gratificante do ponto de vista da minha própria formação, pois eu aprendi muito com estas colegas e trago excelentes lembranças destes momentos. Cada formação teve duração de um semestre e contou com dois grupos diferentes, um a cada ano. Além disso, havia um grupo de dinamizadoras, cada uma responsável pela formação de duas CREs. Neste grupo, compartilhávamos as impressões sobre o trabalho realizado, planejávamos juntas e trazíamos os desafios encontrados pelas professoras nas escolas. Esta formação teve muitos resultados e contribuiu imensamente para o fortalecimento da modalidade na Rede Municipal. No ano de 2014, participei também com formadora de uma série de encontros denominada Encontros com Alfabetizadores da EJA. Este trabalho foi muito interessante, pois foram suscitadas trocas entre diversos professores a partir de sua prática pedagógica. Nesta ação, eu trabalhei com um grupo de professores das 8ª, 9ª e 10ª CREs. Foi ótimo poder ter contato com este grupo, principalmente pelo reconhecimento do trabalho realizado nas escolas de PEJA e pela valorização do fazer pedagógico dos professores envolvidos (Formadora 1, narrativa escrita, 2021).

É importante destacar a valorização da “práxis” pedagógica (FREIRE, 2014) como movimento formativo praticado em diversas iniciativas promovidas pela GEJA; como um recurso metodológico e uma dinâmica que possibilitasse uma autorreflexão, o compartilhamento de experiências e reflexões coletivas.

As diversas narrativas sobre formação, a exemplo dessa, possibilitam perceber que a pasta da EJA demonstra um compromisso continuado em suas diversas gestões com esse

⁵² A convalidação foi deliberada por meio da Deliberação E/CME nº 49, de 26 de outubro de 2021.

alinhamento mais próximo aos pressupostos da Educação Popular e, por conseguinte, às ideias freireanas. As formações, em diversas iniciativas, também priorizam professores e professoras no centro do processo de sua própria formação, proporcionando espaço para experimentarem-se professores-pesquisadores e professoras-pesquisadoras, que revelam o que pensam e sabem da prática pedagógica, os conhecimentos e as experiências que constituíram ao longo da vida-docência, em suas iniciativas de estudo e suas reflexões, e os convida a tecerem e aprofundarem no coletivo outras reflexões, compartilhando experiências, *ensinandoaprendendo*, estudando juntos, investigando seu cotidiano escolar e suas práticas docente, em busca do aprimoramento de seu fazer pedagógico e de uma ação-reflexão mais consciente e crítica. Esses movimentos formativos estimulam, por conseguinte, que a práxis (FREIRE, 2014) e a postura de professor-pesquisador ou professora-pesquisadora possam fazer parte do cotidiano da docência na EJA.

Nos relatos das interlocutoras, emerge na formação continuada da GEJA um papel importante de (re)conectar os professores com uma dimensão mais humana da Educação, da formação escolar, com os princípios fundamentais da Educação de Jovens e Adultos, com os princípios da Educação Popular e com o legado intelectual de Paulo Freire, essenciais ao atendimento mais amplo do propósito social e pedagógico da modalidade junto aos sujeitos que compõem seu público.

[...]

Em 2016, iniciei, na Faculdade de Educação da UERJ, um Projeto de Extensão intitulado “Desafios e possibilidades atuais na Alfabetização de Jovens e Adultos”. Dentro deste projeto, oferecemos dois cursos de extensão para professores do PEJA, em parceria com a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA/SME-RJ).

O primeiro curso, ocorrido durante todo o ano de 2016, objetivou contribuir para o reconhecimento e enfrentamento dos principais desafios da área e para a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos, dando suporte a sua formação continuada. O curso se concretizou numa proposta com duração de 64 horas, com estudo aprofundado de temas sobre a alfabetização na EJA. Os dinamizadores foram todos professores que atuam ou atuaram no PEJA, que conheciam de perto a realidade da modalidade e do Programa.

O segundo curso de extensão, ocorrido em 2017, foi intitulado “Alfabetização de jovens e adultos: enfrentando desafios e apontando possibilidades”, com carga horária de 60 horas. Foi realizado em encontros mensais com professores orientadores e professores regentes de 15 escolas com PEJA, além de licenciandos do Curso de Pedagogia da UERJ. Durante este segundo curso, as escolas as quais estes professores pertenciam foram visitadas e pôde-se ter um contato mais próximo com os participantes. Como fruto do trabalho realizado nestes dois cursos, foi publicado, em 2020, o livro “Formação de Professores na Educação de Jovens e Adultos: temas em debate”, pela Editora Wak, que traz textos dos professores que dinamizaram estes cursos para professores do PEJA.

Recentemente, participei, como professora convidada, de algumas formações da UFRJ, como cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão, envolvendo professores do PEJA, nos anos de 2017, 2018, 2019 e 2022. Nestas formações, tive a oportunidade de, mais uma vez, acompanhar professores do Programa, alguns destes antigos colegas e companheiros de caminhada, mantendo um vínculo com o chão da

escola, mesmo que já não esteja mais atuando na Educação Básica (Formadora 1, narrativa escrita, 2021).

A parceria universidade-escola básica mais uma vez se mostra presente, e vai se afirmando, por meio desses relatos de gestoras e formadoras, como uma prática que é recorrente para promover a formação continuada docente para a EJA. Essa recorrência como meio de se prover a formação aponta para duas coisas importantes que envolvem as universidades: a primeira, que ainda a EJA não possui significativo lugar nos currículos das licenciaturas na formação dita inicial para a docência. Sua presença é ainda muito tímida, embora observemos esforços pela sua visibilização e saibamos que isso tem assegurado alguma melhoria nesse aspecto; a segunda, a relevância das universidades públicas em seu papel de atuação social, para além do ensino superior, inclusive por meio da dimensão da extensão universitária.

Gostaria de destacar as contribuições que trago destas formações em que participei, enquanto cursista e enquanto professora. Uma delas é a crescente troca de conhecimentos nos espaços de formação, que se constituem em espaços de ensino e de aprendizagem, tanto para mim quanto para os demais participantes. Como estamos em permanente processo de formação e como nos falta, na maioria dos casos, a formação inicial para a atuação na EJA, estar com o grupo, ouvir suas experiências, dialogar com os participantes, são ações que fazem parte deste processo.

Outra contribuição que sinalizo tem relação com a capacidade de reflexão sobre a prática. À medida que atuo na formação docente, percebo o quanto pode ser melhorado e aprimorado. O trabalho acontece, assim, na busca por esta transformação, em que o olhar da formadora é capaz de mudar, reconhecendo erros e refazendo caminhos.

Mais uma contribuição é percebida pela necessidade de formação de professores para a educação de jovens, adultos e idosos. Mesmo contando com estudos e pesquisas no campo, a EJA ainda necessita ser reconhecida como direito de todos os não escolarizados, renunciando ao cunho assistencialista que ainda existe. Por isso, a formação é tão importante (Formadora 1, narrativa escrita, 2021).

Nesse relato, a Formadora 1 nos chama a atenção para uma função da formação docente continuada em EJA. É preciso se perceber que a formação é um meio pelo qual, nos instrumentalizando, podemos colaborar para assegurar o direito à EJA aos sujeitos, público da modalidade, na forma em que ela se constituiu como direito inalienável e preservando as suas características e princípios fundamentais para responder dignamente aos anseios da população demandante.

O debate sobre temas referentes à EJA, nestes espaços formativos, ajudou a desvelar muitas questões que permeiam a prática pedagógica e serviu para o reconhecimento das especificidades dos sujeitos da EJA, fortalecido pela discussão pedagógica e pela discussão política, que não pretende a neutralidade, mas a militância, o engajamento e o enfrentamento de desafios presentes no cotidiano destes sujeitos e da escola. As discussões que ocorreram nas formações das quais participei levaram os participantes à construção de momentos de reflexão, pretendendo não ser uma

formação prescritiva ou reguladora da prática, mas voltada à abertura para possibilidades de atuação. Estes momentos formativos nos ajudam a pensar em novos caminhos de ação e em práticas pedagógicas pautadas pela valorização dos sujeitos da EJA, educandos e educadores.

As ações de formação pretenderam sempre dialogar com a prática das escolas, conhecendo e reconhecendo as ações docentes. Por isso, acredito que estes espaços de discussão e formação garantiram uma apropriação efetiva da práxis (ação-reflexão-ação) e fortaleceram meu/nosso engajamento na luta por uma escola mais democrática e emancipadora. Construir conhecimentos sobre a EJA significa, em minha opinião, uma mobilização por uma educação de qualidade, em que os educandos sejam reconhecidos e valorizados como sujeitos de direitos e que os professores vejam efetivado o seu direito a uma formação plena e permanente, com a construção de espaços de diálogos, de reflexões, de questionamentos e de tensionamento da realidade das escolas de EJA (Formadora 1, narrativa escrita, 2021).

Formar-se continuamente é responder à nossa condição humana de inacabamento. Somos, segundo Freire (1996) inacabados ou inconclusos, como uma característica da vida, e nós, seres humanos, tomamos consciência dessa condição em nossas experiências de existência histórica e cultural. É se colocar em movimento de contínuo problematizar e descobrir(se), se abrir a novas possibilidades e repensar o que temos tomado por certezas, reinventar(nos).

A formação, em mais uma reflexão da Formadora 1 sobre o seu papel e sua relevância para a EJA, tem o papel de ajudar a ler o mundo, a indagar a realidade, a tentar responder os desafios que se colocam à prática pedagógica e a fazer da escola uma instituição que intervenha na realidade, alicerçada em princípios democráticos e emancipadores, e principalmente que desempenhe como uma de suas responsabilidades sociais prover uma Educação para a ampliação das condições de participação social dos sujeitos, em busca da conquista, manutenção e elevação/potencialização das relações democráticas, da emancipação, da justiça social, da equidade entre sujeitos.

A formação não se mostrou suficiente para consolidar uma perspectiva de trabalho em EJA alinhada aos pressupostos dessa modalidade. No entanto, por outro lado, continua a ser resistência diante de projetos hegemônicos que se alinham às perspectivas de uma Educação tradicional e bancária. Assim, como resistência, a formação tem assegurado que os sujeitos professores conheçam uma perspectiva outra de Educação alinhada aos pressupostos da EJA e da Educação Popular.

Adiante, irei apresentar a quarta e última narrativa de sujeitos convidados à pesquisa. Essa última, a exemplo da anterior, também compõe uma visão do ponto de vista de uma pessoa que atuou como parceiro da GEJA na formação docente continuada desde a universidade.

4.2.4 Formador 2

Nessa seção, irei apresentar a quarta e última narrativa de sujeitos convidados à pesquisa. Essa última, a exemplo da anterior, também compõe uma visão do ponto de vista de uma pessoa que atuou como parceiro da GEJA na formação docente continuada desde a universidade.

A narrativa do Formador 2 é a segunda de duas narrativas de pessoas que atuaram em universidades públicas como parceiros da GEJA na formação docente continuada para a EJA.

Esse relato teve o seu autor identificado como Formador 2, por opção pelo anonimato na identificação. Como a maioria dos sujeitos da pesquisa, enviou-me sua narrativa por escrito, por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas (anexado). O Formador 2 é um professor que atualmente leciona tanto na EJA deste município, como em uma Universidade pública no Rio de Janeiro.

Me chamo, Formador 2, Professor de História formado pela UFF, tanto no bacharelado quanto na licenciatura, sendo especialista em EJA pela UFF, mestre e doutor em História Social, também pela UFF. No PEJA, trabalho há 22 anos, sendo 18 na E.M. Alagoas (3ª CRE - PI História e Geografia), 1 na E.M. Orsina da Fonseca (2ª CRE como PO) e 3 anos e meio na E.M. Thomas Mann (3ª CRE - PI História e Geografia).

Ao falar de formação docente em EJA, e mais precisamente da formação docente continuada no PEJA, devo dizer que essa experiência foi fundamental para a minha adaptação à modalidade, levando-me a conhecer mais sobre políticas públicas voltadas para esse campo, sobre autores das pedagogias críticas, sobretudo Paulo Freire, sobre a diversidade que atravessa a EJA na pessoa de seus estudantes e suas identidades como sujeitos históricos. Tais questões me fizeram pensar mais pedagogicamente, sem abandonar obviamente a preocupação didática. Contudo, fato é que antes me restringia à perspectiva do ensino da história, então a minha marca na trajetória na educação. Mesmo trabalhando no PEJA, atuava também no ensino fundamental e médio em Escola Particular, na perspectiva da pedagogia do exame e ainda trabalhava no Estado, como Professor de História para o Ensino Regular. Estes aspectos são importantes porque eu quero me situar como alguém que até chegar ao PEJ me preocupava em pensar a educação com foco na prática de ensino em História, e o que dizia respeito aos meus desafios como Professor de História no chão da sala de aula, não alcançando a discussão sobre políticas públicas e pensar a educação na sua totalidade (Formador 2, narrativa escrita, 2021).

Sua narrativa trouxe marcas em comum com as narrativas anteriores, como pudemos notar, a respeito de ser um dos sujeitos que também se formou em EJA, ao longo de sua trajetória nessa rede, por meios das ações promovidas pela pasta da EJA nesse município. A observação desses relatos sinaliza um forte indício, que podemos tomar como um dado

concreto, de suma importância para a EJA dessa localidade, como também para o campo de pesquisa da EJA em geral, do papel fundamental das políticas de formação continuada na constituição, permanência e desenvolvimento da modalidade, sobretudo quando, desde o cenário nacional, historicamente, ela foi tratada no lugar da ausência, no lugar menor, da pouca visibilidade, da não priorização, do pouco compromisso em ser assumida como uma política pública em condições equânimes com outras iniciativas, projetos, programas e políticas pelos poderes públicos. Mas se escreve na história da EJA no Rio de Janeiro a história do compromisso com a EJA e, por conseguinte, com as políticas de formação continuada, desde aqueles que iniciaram esses movimentos, passando pelos múltiplos processos históricos de institucionalização e fortalecimento dessas políticas públicas, aos dias atuais, em que ainda são assumidos e defendidos esse legados histórico-político-pedagógicos, em que ainda há desafios e tensões e necessidades de constante (re)afirmação do direito à EJA, com uma atuação comprometida político-pedagógicamente e muito zelosa, principalmente, daqueles que estão à frente da pasta da EJA e do coletivo mais engajado de professores e professoras da modalidade.

Costumo dizer que o conjunto de formações continuadas em serviço que eu tive durante a minha trajetória no Município do Rio, e particularmente no PEJA, foram decisivos para me constituir um outro tipo de educador, o qual me reconheço como sendo hoje, já não mais aquele educador da Pedagogia do Exame, muito centrado nos conteúdos disciplinares de História, visando provas preparatórias e sempre etapas posteriores do ensino, infelizmente nem sempre vinculando o conteúdo disciplinar com alguma prática de formação humana, para além daquilo que o próprio conteúdo possibilita como fonte de reflexão. Portanto, afirmo com toda certeza, a partir do meu outro lugar de fala, como Professor Adjunto da área de EJA do Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada (DEIC), da Faculdade de Educação da UERJ - campus Maracanã, que a minha trajetória no Município do Rio com relação à formação docente se constituiu numa *graduação paralela*, normalmente chamada de formação continuada, mas, que, na verdade, para mim, se constituiu, falando do conjunto de formações e ações formativas até para além do Peja, numa verdadeira *graduação* mesmo ou seja naquilo que a gente reconhece como sendo como mais próximo de uma *formação inicial*. Ressalto esse detalhe para dizer que a minha trajetória no PEJA me resignificou como professor, transformou a minha visão de educação, mudou a minha visão de escola, e sobre os próprios conteúdos com os quais trabalham no chão da sala de aula, transformando o meu conceito de avaliação, de planejamento de ensino, de planejamento de aula, de mobilização de recursos, de saberes para a minha atuação como docente etc. Neste sentido, tudo o que eu vou falar mais à frente no que diz respeito à formação continuada em EJA passa muito por esses quesitos e por esses aspectos, o que, a meu ver, precisa ficar muito bem marcado porque eu me reconheço hoje um militante da EJA, sendo apaixonado e curioso pela modalidade (Formador 2, narrativa escrita, 2021).

O relato do Formador 2 revela, a partir de um olhar para sua própria experiência, uma característica potente das ações de formação: a capacidade de favorecer a transformação das práticas pedagógicas de um modo crítico. A formação é um meio pelo qual pensamos que deva qualificar, atualizar e aperfeiçoar a didática e o papel da escola, em favor de uma aprendizagem

significativa para os sujeitos, que lhes possibilite o desenvolvimento e aprimoramento de sua leitura de mundo sobre a sociedade e dos conteúdos desenvolvidos em aula com mais apurada criticidade.

Compreendo que a formação continuada, na perspectiva da Práxis (FREIRE, 2014), se apresenta como um meio, diante do inacabamento do ser humano, de compreensão da realidade social e educacional sempre em movimento e transformação, e de proporcionar uma Educação que atenda ao propósito de ajudar os sujeitos a compreenderem as transformações sociais e a responder às suas novas necessidades e desafios.

Quero ressaltar ainda que em se tratando de formações docentes que fiz ao longo da minha trajetória no PEJA, não posso só falar de cursos, já que incluo no âmbito destas formações continuadas também as vivências históricas que os professores que chegaram comigo à modalidade experimentaram, uma vez que não tínhamos material didático para trabalhar, não tínhamos autores, livros e textos de referência, mesmo já tendo passado pela universidade. Aliás, sequer reconhecíamos as especificidades da EJA, o que acabava fazendo com que, não raro, inclusive tivéssemos um certo preconceito para com a modalidade, algo encucado em muitos de nós, na perspectiva daquilo que Bourdieu definia como sendo o *habitus*, segundo o qual a sala de aula da EJA estava destinada a um aluno que trazia pouco e que pouco tinha a alcançar na vida, e deste modo, o nosso papel seria então dar conta com muita simplicidade, sem muita ambição, de trazer os conhecimentos mínimos, aligeirados e resumidos para esse aluno, o que é, sabemos hoje, uma visão absolutamente equivocada em todos os aspectos. O conjunto de atividades que marcavam o calendário do professor do PEJA, desde que eu cheguei, passava por alguns cursos, por alguns encontros temáticos relacionados aos desafios da docência em EJA, palestras com pesquisadores, discussões de textos de pensadores do campo da EJA, estudos dirigidos geralmente dinamizados por pessoas que eram da confiança da Gerência do PEJ, para não falar da organização e preparação dos encontros de alunos. Todas estas experiências representaram para mim um rico conjunto de ações formativas, destacando-se neste sentido o evento com o Prof. Jamil Cury, tão logo foram lançadas as diretrizes curriculares nacionais da EJA através do Parecer 11/2000, ocasião em que a Gerência se mobilizou para fazer uma formação continuada em torno dessas diretrizes, em que nós ganhamos o livro do Leôncio Soares, trazendo essas discussões e ainda fizemos o 7º Encontro de Educação de Adultos na UERJ em 2003 (Formador 2, narrativa escrita, 2021).

A formação não se encerra nas ações mais formalmente organizadas com essa finalidade, como os cursos e as palestras, mas se estendem por outras ações que por sua natureza pedagógica, são entendidas como constituídas de modo intrínseco por uma indissociável dimensão formativa. Essas outras ações são, a exemplo, os encontros com a finalidade de elaboração de documentos curriculares ou aqueles com a finalidade de elaboração dos materiais didáticos para a EJA. Também podem ser incluídos entre essas outras ações de cunho formativo os próprios Centros de Estudos da EJA, que devem ser praticados com autonomia pelas escolas, partindo de orientações de base da GEJA, assegurando aos professores com suas três dimensões um espaço-tempo semanal para, de forma processual-continuada-formativa: a) realizar a

avaliação do trabalho pedagógico e dos desempenho escolar de estudantes; b) se dedicar aos estudos que ajudem a embasar e a refletir sobre as suas práticas; e c) realizar o planejamento pedagógico.

Para o Formador 2, uma ação de destaque na história das políticas de formação da EJA no município que ele presenciou foi o evento com a participação de Jamil Cury, sobre o Parecer 11/2000 a respeito do tema das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA. No relato anterior, a *Formadora 1* também fez destaque a essa mesma ação de formação como uma das mais relevantes em sua trajetória. De fato, é compreensível que, naquele contexto em que o Parecer inaugurou um marco na história da EJA, essa ação tenha ganhado notoriedade pela atualidade da proposta de realizar uma formação sobre o documento e de trazer seu relator para participar. O Parecer chama a atenção ainda hoje pela forma como foi constituído com exímia minúcia e detalhamento sobre os mais diversos aspectos da modalidade, servindo ainda hoje como um referencial para sua orientação.

Feitas as considerações anteriores, aponto que o curso, que a formação que mais me marcou e foi a mais significativa para mim, foi uma extensão universitária que nós fizemos durante todo o ano letivo de 2004, organizada pela GEJA em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Foi um curso maravilhoso porque lá nós tivemos a oportunidade de estudar vários temas desde a história da EJA e as políticas públicas em EJA até a conjuntura de 2004, o primeiro ano de governo do Lula na presidência da República. Ali houve o cuidado de nos apresentar autores e nós fomos assim bastante introduzidos no pensamento. Outro aspecto interessante foi que as atividades deste curso acabaram nos levando a um contato com a Universidade, percebendo a EJA como um campo de pesquisa e de ações extensionistas, porque não tive nenhuma disciplina voltada para EJA na minha formação docente em História. Conhecer a realidade acadêmica que constrói o campo da EJA dentro do ensino superior me estimulou nas etapas seguintes, uma vez que naquela altura já tinha defendido o meu mestrado e já tinha feito um *lato sensu*, a buscar cursos sobre EJA e no meu doutorado, muito embora trabalhando dentro do departamento de história da UFF, tendo direcionado a minha pesquisa de doutorado para o diálogo com as abordagens pedagógicas em EJA ao estudar os materiais pedagógicos das escolas de acampamento e de assentamento do MST (Formador 2, narrativa escrita, 2021).

Além da grande importância do Parecer 11/2000, outra ação foi destacada pelo Formador 2, como a mais significativa em sua apreciação, sendo uma formação articulada em parceria com uma universidade, que acabou abrindo portas para que conhecesse mais de perto a extensão universitária e se ampliasse o contato dos cursistas com a universidade. Conhecer outros espaços, circular neles, aproximar em diálogo a escola básica e a universidade, reconhecer nesses espaços as possibilidades quanto à contribuição para com a formação profissional e humana, inspirando e ampliando as essas possibilidades, é um dos aspectos notáveis da formação docente continuada.

Sobre a experiência mais significativa que eu tive em ações formativas docentes ao longo desses anos, de que fiz parte como professor, não tenho como negar que a mais significativa foi a do CESPEB/UFRJ em que contava com companheiros que são do LIEJA/UFRJ e do Fórum de EJA RJ, primeiro porque eu já tinha uma convivência com esses parceiros marcada por um respeito mútuo e um diálogo acadêmico em relação aos objetos de preferência em termos de discussão e pesquisa de cada um(a). De maneira que a gente discutia e planejava tudo coletivamente. Nestas formações me coube não só a abertura do curso lá na escola de saúde coletiva da UFRJ no Fundão, durante sábados inteiros, almoçando com os cursistas, quer dizer participando daquele esforço coletivo em todos os minutos, desde o primeiro minuto da manhã, quando começavam as atividades até o último minuto, e também por aquela formação ter iniciado com os módulos sobre a história da EJA, em um espaço com uma estrutura maravilhosa e com um coletivo que era meio de companheiros meio de alunos com gente de vários lugares, ali reunida. Eram cursistas que tinham sido meus alunos da Gama Filho, alguns já da UERJ muitos companheiros de sala de aula da Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio, até colegas da equipe de apoio da gerência da EJA ali presente. Essa configuração dos participantes deu amplitude e densidade às discussões, para mim, ao mesmo tempo para mim prazerosa e desafiadora. Gostei muito de ter trabalhado com a história da educação de jovens e adultos e logo em seguida o módulo história da educação de jovens e adultos no Brasil. Posteriormente acabei voltando para dar umas aulas sobre elaboração de TCC que também foi uma experiência muito importante, então para mim foi como docente, a oportunidade de fechar um ciclo, enxergar claramente como eu tinha passado pelas etapas anteriores, inclusive como cursista. Até hoje sou muito grato aos coordenadores daquela formação, Alessandra Nicodemos e Ênio Serra, porque me deram a oportunidade de administrar esses módulos e conhecer muitos(as) professores que lutam pela modalidade, e que apaixonados pela realidade da EJA, dedicam-se ao campo de pesquisa, através de variados objetos de pesquisa e de estudos. Encerro, portanto, esta entrevista tendo feito de forma resumida uma linha do tempo da minha trajetória na modalidade EJA, me coloco sempre aberto para aprofundar o debate e refletir melhor sobre os desafios da formação docente em EJA no tempo presente (Formador 2, narrativa escrita, 2021).

O Formador 2, pode ser percebido em um entrelugar em que é ainda formado por essa rede e que atua como um parceiro formador. A formação que destaca como mais significativa do ponto de vista de sua atuação como formador, o CESPEB-EJA, é um curso de pós-graduação lato sensu da UFRJ, organizado pelo Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (LIEJA). A GEJA procurou se aproximar dessa iniciativa ao longo de suas edições, embora me falem registros de que tenha atuado efetivamente como uma parceira nessa proposta. Contudo, o CESPEB serve para ilustrar uma das ainda insólitas iniciativas de formação de que a EJA tanto carece, originadas nas universidades, e à qual ocorrem tantas pessoas com o sentido de qualificarem-se nesse campo de estudo.

As narrativas compartilhadas por todos os sujeitos aqui apresentados trazem como marca, além do compartilhamento de suas histórias de vida como possibilidades de reflexão sobre a formação docente, a preocupação, o investimento e os esforços dedicados a fomentar na história da EJA do município do RJ, uma formação de qualidade nos profissionais que atuam

na modalidade, a fim de que com isso, possam entregar para o público da EJA àquilo que é por direito, uma educação pública de qualidade.

De algumas lições que podemos tirar e/ou reflexões que podemos fazer, aprendemos com Freire (1996) que faz parte da própria natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. Precisa-se que, em sua formação permanente, o professor e a professora se percebam e se assumam, porque sujeitos inconclusos, em permanente busca.

4.3 Reflexões sobre formação docente continuada para a EJA

As quatro narrativas, dos quatro sujeitos participantes diretos dessa pesquisa, são feitas com base em memórias de suas próprias experiências. Reunindo todas, elas se referem a um período de cerca de 38 anos, levando em conta desde que a *Gestora 1* afirma ter participado das formações continuadas em serviço aos tempos atuais, em que a *Formadora 1* e o *Formador 2*, ainda atuam em parceria com a GEJA; o mesmo tempo de existência da EJA na rede pública municipal.

Nota-se em comum que todos participaram das formações docentes continuadas promovidas pela SME-RJ, independente das funções que ocuparam e ainda ocupam na rede e na modalidade – esse é um dado. Outros dados nos revelam, primeiro, que a gestão da EJA na SME-RJ foi ocupada por pessoas oriundas da própria modalidade na rede, com rara exceção e ainda assim sempre ocupada por pessoal da própria secretaria. Portanto, majoritariamente são oriundas da escola e, mais que isso, oriundas da prática com a EJA nas escolas. Em segundo lugar, que alguns dos professores que hoje estão na universidade e são parceiros na formação docente continuada também se formaram nessa rede e procuram estabelecer um diálogo entre universidade e escola básica.

A GEJA vem apostando historicamente na valorização, entre outros formatos, de uma formação continuada entre pares, em que os sujeitos têm a oportunidade de assumir o protagonismo por sua formação. Como nos ensinam Mairce Araújo, Jacqueline Moraes e Ruttyê Abreu (2018, p.26) “compartilhando nossas investigações a partir da escola e da comunidade, muito mais do que métodos ou técnicas pedagógicas [...]” é possível compartilhar, como as autoras (*Idem, Ibidem*) prosseguem dizendo, um “patrimônio de saber-fazer vivo, incorporado em práticas cotidianas, histórica e culturalmente situadas, provocadoras de leituras de mundo singulares [...]”. Isso de alguma forma alimenta a EJA, pois espaços de liderança da EJA e de

formação da EJA vem sendo assumidos por sujeitos que se formam nas bases da EJA, no chão da escola, por meio da mediação da pasta da EJA na SME-RJ.

A pesquisa e a minha experiência na EJA vêm revelando uma formação feita *com e para* professores e professoras, que assumem protagonismo nesses processos. São sujeitos das formações e não alunos. Inúmeros são os espaços e meios de diálogos que a GEJA abre com professores e professoras da EJA, para ouvir ou, de algum modo, saber quem são e o que pensam sobre a política de EJA no município e sobre a formação continuada. Passam por visitas às escolas, reuniões, participação em Centros de Estudos nas escolas, os próprios encontros de formação e até formulários utilizados como instrumentos de pesquisa e mapeamento.

Particularmente nessa parte da pesquisa, quero dar destaque à expressão de professores e professoras sobre a avaliação de encontros de formação que participaram. A cada encontro de formação, mesmo com a possibilidade de que se expressem pessoalmente sobre a atividade desenvolvida, ao seu final, é solicitado que os participantes respondem a uma avaliação da proposta de formação. Não se trata de uma avaliação sobre o participante, esse tipo de avaliação é definido de outra forma, por um conjunto de critérios que envolve, dependendo de cada proposta formativa, a frequência, a participação, a elaboração de atividades ou de uma produção escrita reflexiva, entre outras propostas possíveis. Essa, repito, é uma avaliação sobre a proposta de formação, seja um curso, uma palestra, um seminário um encontro de estudo com apresentação e reflexão sobre a prática ou outro. Assim, faz parte da participação na proposta de ação de formação a sua avaliação ao final. Seu objetivo é avaliar determinados aspectos da estrutura e desempenho da formação, o que ajuda a compreender em que medida os objetivos planejados foram alcançados (ou não).

Pela disponibilidade e atualidade, recorri a avaliação de uma ação de formação continuada realizada em 2021, para observar como os professores e professoras a apreciaram e se posicionaram. O curso foi intitulado “Formação Continuada para Professores da EJA Rio”, e teve por objetivo “construir espaços de interação e troca de experiências entre os grupos, para qualificação da prática pedagógica nos espaços que atendem os sujeitos da EJA Rio” (RIO DE JANEIRO, 2021e, p.3). Essa formação se inscreveu no conjunto de ações de um projeto maior da Secretaria, chamado “Rio aprende mais quando aprende junto”. Ele foi realizado de agosto a novembro de 2021, no horário de Centro de Estudos dos professores e professoras, por meio de atividades assíncronas e síncronas (em meio on-line), opção diante de ainda se estar atravessando as tensões da pandemia da Covid-19 com um gradual retorno às atividades presenciais. O curso foi comunicado por meio de Circular enviado às unidades escolares, tendo 153 (cento e cinquenta e três) inscritos e o mesmo número de concluintes, com certificação pelo

sistema Fênix⁵³ da prefeitura. O curso foi composto por quatro unidades formativas: 1) Marcos legais, estrutura e funcionamento da EJA; 2) Alfabetização, leitura e escrita na EJA; 3) Educação para as relações étnicorraciais e de gênero na EJA; 4) Território e sujeitos da EJA.

Essas avaliações de que tratamos, possui uma parte objetiva e uma discursiva. Realizei uma seleção dentre a parte discursiva buscando escritas que contemplassem diferentes aspectos apreciados e pronunciados. Essas avaliações não constituíram um relatório específico, mas trata-se do arquivo gerado a partir do recebimento dessas avaliações registradas em modo on-line. Essa seleção permite conhecer um pouco sobre o que afirmam, o que pensam sobre a formação docente continuada na modalidade. Trazendo alguns desses registros discursivos temos:

Feliz e empolgada com essa iniciativa, tão necessária, que é a Formação Continuada de Professores da EJA (Professor/a A – RIO DE JANEIRO, 2021d).

É um ótimo espaço de troca, a modalidade está muito bem representada! (Professor/a B – RIO DE JANEIRO, 2021d).

Encontros como estes ME REPRESENTAM... [emojis] (Professor/a C – RIO DE JANEIRO, 2021d).

Professores e professoras corroboram com suas palavras a sobre a relevância da formação docente continuada e sobre seus sentimentos de estarem representados, de pertencimento à modalidade.

Que venham novos encontros, para estarmos sempre em sintonia e atualizados em busca de uma melhor forma de atender os nossos educandos e dinamizar nosso trabalho (Professor/a D – RIO DE JANEIRO, 2021d).

O fortalecimento dos nossos espaços de formação continuada é fundamental para garantia da qualidade dos processos de ensino aprendizagem e para a permanência das/os nossas/os estudantes (Professor/a E – RIO DE JANEIRO, 2021d).

É possível perceber também que os professores e professoras vêm na formação um meio de fortalecer o compromisso com os estudantes da modalidade. Reafirmam o compromisso com a qualificação do ensino para atender dignamente ao seu público-alvo e da busca por estratégias e políticas que promovam a permanência de estudantes, da matrícula à conclusão do Ensino Fundamental.

⁵³ Fênix é um sistema da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, utilizado pela Secretaria Municipal de Educação, em que as certificações são registradas em forma de um extrato.

Muito boa esta formação com destaque para a importância da formação continuada dos professores, formação específica em EJA e resgate da Luta/história para sobrevivência da Modalidade (Professor/a F – RIO DE JANEIRO, 2021d).

É importantíssimo momentos como esse para resgatarmos o histórico da EJA, os avanços e desafios para que levemos Educação de qualidade para um grupo que não teve acesso ou não pode completar seus estudos na idade certa. Através da Educação destinada a esse grupo, veremos mudanças significativas na sociedade a longo prazo (Professor/a G – RIO DE JANEIRO, 2021d).

Importante sabermos do histórico da EJA, saber de onde partimos ajuda a compreender para onde vamos (Professor/a H – RIO DE JANEIRO, 2021d).

Outro ponto que merece destaque na avaliação que professores e professoras fizeram sobre o curso é reconhecerem na formação continuada a relevância da proposta de se empreender uma análise crítica sobre a trajetória histórica das políticas de EJA, como meio de se contextualizar e compreender o presente da modalidade, bem como inspirar perspectivas de futuro⁵⁴.

No processo da pesquisa, me apoiei em alguns autores e autoras, que foram fundamentais para discutir a formação docente continuada, a partir dos diversos entendimentos sobre formação docente que apresentam e com os quais dialogamos no grupo de pesquisa ALMEFRE e nessa Tese.

Maurice Tardif (2014), formulou duas teses sobre os saberes docentes e formação profissional. Concebe os professores como sujeitos do conhecimento e suas práticas e seu cotidiano como espaço de produção de saberes.

Assim, compreende que os professores deveriam ter centralidade e o protagonismo nas situações e relações de formação profissional docente.

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, [...] é estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas (TARDIF, 2014, p.240).

A Gerência de EJA vem historicamente realizando um movimento muito importante de formação na rede, dado o comprometimento, a continuidade histórica e o diálogo com professores e professoras das escolas. A forma como esse movimento vem sendo desenvolvido

⁵⁴ Essa proposta de articulação entre passado, presente e futuro foi atribuída ao filósofo romano Marco Túlio Cícero (séc. I a.C.), tendo uma versão também conhecida e atribuída ao historiador grego Heródoto (séc. V a.C.) e inspirou tantos outros filósofos.

demonstra ser bastante qualificado e respeitoso com a classe docente. O quanto/como as suas formas de *pensarpraticar* a formação continuada de professores e professoras atende a essas preocupações levantadas por Tardif (2014) e o quanto/como ainda precisa avançar são indagações que precisam de um frequente novo se perguntar. Acredito que o frequente se perguntar tenha trazido a dinâmica de formação ao que ela é hoje e representa hoje e, da mesma forma, continuar se perguntando poderá levar a responder de novas formas (e talvez melhores) sobre o que poderá vir a ser. Permanece nessa trajetória o constante se perguntar “o que poderá vir a ser a formação?”, como pergunta partilhada com professores e professoras das escolas.

Miguel Arroyo (2013) nos traz uma série de indagações refletindo sobre a imagem dos professores e professoras aos olhos dos outros e da própria categoria. Assim se coloca:

Um retrato na gaveta ou na parede como dói! (lembrando Drummond). Dói a imagem de professor que carregamos, a imagem de professor que a mídia e os governantes projetam sobre os mestres da Escola Básica. E nossa autoimagem é menos doída? Sabemos bastante o que pensam sobre os professores(as) seus governantes, as políticas de renovação curricular e as propostas dos centros de formação e requalificação. São as imagens dos outros, projetadas sobre o magistério. E nossa autoimagem e autoprojeção? Como a categoria pensa em si mesma? No espelho dos outros ou no próprio espelho? (ARROYO, 2013, p.13).

E a formação docente continuada de professores e professoras para a Educação de Jovens e Adultos na rede pública do município do Rio de Janeiro, que imagem faz dos professores e das professoras? Uma imagem do outro que se sobrepõe à categoria ou uma imagem que reflete também a visão desta categoria? Essa é uma indagação que essa pesquisa também se fez quando procurou investigar as políticas de formação em EJA nessa rede municipal. Não no sentido de direcionar a pesquisa à discussões sobre identidade docente, mas no sentido de compreender as propostas formativas e a sua coerência para com o público-alvo a quem se destina e a sua coerência para com a modalidade em relação à sua especificidade teórico-metodológica.

Pouco a pouco, por meio do inventário de ações formativas que conseguimos reunir e dos relatos de gestoras e de formadores, somando a minha experiência como sujeito de pesquisa, fui construindo a visão interpretativa dos dados de que há um diálogo estabelecido entre gestão da EJA e professores e professoras que lecionam na EJA. Um diálogo que promove a formação docente em um patamar de relação dialógica e que a estrutura a partir das necessidades demandadas pelos sujeitos docentes em articulação também a outras necessidades percebidas pela gestão da pasta. Um diálogo nem sempre fácil. Ele possui certas tensões, porque tensiona

e negocia os sentidos, processos e estruturas da formação, colocando, de certo modo, essa formação também como um “território em disputa”.

Essas tensões são da ordem da disputa de narrativas entre, por exemplo, as diferentes concepções de Educação, sobretudo entre perspectivas dialógicas, libertadoras e perspectivas mais conteudistas. Há tensionamentos sobre os temas e conteúdos das formações, onde os diferentes grupos de sujeitos reivindicam os temas que consideram mais relevantes, mas também faz parte dessa tensão a resistência a conhecer os marcos legais e normativos da EJA. Há tensão sobre as metodologias de formação e atividades propostas, com muita resistência sobre aspectos de aprofundamento ou reflexão teórica; aspectos práticos são mais valorizados, no entanto causam estranhamentos a alguns grupos que inicialmente não compreendem a problematização de suas práticas como formativa. Tensões decorrentes da necessidade de deslocamentos aos polos de formação também se fazem presentes (mesmo com os polos próximos aos territórios em que trabalham).

É um diálogo qualificado esse articulado entre professores e professoras com a gestão da pasta da EJA. Ele transcende as “posições” de gestor e professor, porque as gestões da EJA foram desempenhadas, até o presente, por professoras concursadas dessa rede e majoritariamente com atuação junto a EJA, porque estabelece uma linha de continuidade de política municipal de formação continuada em EJA, porque eleva a formação continuada a uma relação dialógica e porque o debate minimiza a tendência das ações se colocarem e restringirem a um lugar de conforto e a uma visão unilateral, quando são frequentemente problematizados e indagados, seja pela equipe gestora ou pelos docentes da escola. Assim que essa política de formação se faz, no diálogo, não é pronta, não é determinada, mas é produzida no debate, é produzida em um processo histórico, político, tensionando e (re)significando os saberes-fazeres cotidianos, as subjetividades docentes, os contextos das práticas educativas, as demandas da Secretaria de Educação, os estudos acadêmicos sobre a modalidade EJA e áreas afins.

Tardif (2014) afirma também que as formações deveriam considerar com maior espaço e relevância os conhecimentos práticos da profissão docente, produzidos pelos professores, com certo destaque em relação aos conhecimentos teóricos.

Em segundo lugar, se o trabalho dos professores, exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. [...] assim, é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático. No entanto, se quer saber como realizar um trabalho qualquer, o procedimento mais normal consiste em apreendê-lo com aqueles que efetuam esse trabalho. [...] o principal desafio para a formação de

professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo (TARDIF, 2014, p.241).

Venho observando nas práticas da formação em EJA nessa rede municipal as iniciativas que procuram, em alguma medida, conhecer e valorizar a voz dos professores e professoras e estimular um exercício de autonomia em sua formação. A EJA dialoga, é possível perceber *in loco*. A pasta da EJA, segundo se pode perceber por essa pesquisa e segundo trago de minha experiência, visita as escolas, estabelece frequente diálogo com professores e professoras em diversas ocasiões (reuniões, encontros, cursos, eventos etc.), mapeia a situação da formação e, assim, vem tentando trabalhar com a expectativa e demanda do campo sobre as necessidades de formação. Essa relação dialógica tem muito dos ensinamentos de Freire (2014) e da ideia de romper também na formação continuada com o modelo de *educação bancária*, compreendendo que, também para a formação de professores, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.13). As relações dialógicas estabelecidas e desenvolvidas historicamente, demonstram uma disponibilidade para um fazer juntos, onde todos e todas aprendem e ensinam quando compartilham suas experiências docentes.

Junto a isso, os Centros de Estudo da EJA nas escolas é um importante *espaçotempo* de produção e vivência da autonomia na formação entre pares. As escolas, partindo de orientações de base oriundas da pasta da EJA sobre a estrutura dos CEs, podem decidir sobre aquilo que estudam e como estudam de modo a contemplar suas necessidades de modo mais significativo. Mais uma vez nos remetendo à Freire (1996, p.16), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Nesse sentido é que os Centros de Estudo são pensados e orientados por esta Gerência como *espaçotempo* também de formação a partir da investigação docente sobre sua própria prática e da reflexão individual e coletiva entre os pares que compartilham daquela realidade.

Posso acrescentar ainda que a variedade de oportunidades de formação que é ofertada possibilita a professores e professoras se inscreverem nas ações que lhes parece mais interessante, que desperta maior desejo de conhecer ou aprofundar, que responde melhor às suas necessidades.

TARDIF (2014) concebe também que as formações, na lógica em que atualmente se apresentam, acabam por se preocupar com os conhecimentos nos quais poucos se vê articulação com os conhecimentos práticos produzidos no cotidiano pelos professores e com as suas reais necessidades, com as questões que desejariam abordar.

Finalmente, em terceiro lugar, a formação para o ensino ainda é enormemente organizado em torno das lógicas disciplinares. [...] quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana (WIDEEN et al, 1998). [...] sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação (TARDIF, 2014, p.242).

Sobre as afirmações de Tardif (2014), por meio de vários elementos aqui apontados nesta pesquisa, é possível dizer que a formação em EJA, no Município do Rio de Janeiro, caminha no sentido da perspectiva da centralidade e protagonismo dos professores e da articulação entre teoria e prática.

Danusa Tederiche, Mairce Araújo e Sandra da Conceição (2018) nos convidam a pensar a formação como uma viagem, em uma experiência de expedição pedagógica, e afirmam que “Viajar é deslocamento para fora e para dentro”. Nesse sentido, penso que as formações nos propõem semelhante movimento. Nos convidam a sair de nossos lugares ao encontro do outro, em outros espaços, como deslocamento físico e deslocamento intelectual-afetivo.

Jacqueline Morais (2016, p. 62) afirma que as expedições pedagógicas “são movimentos de professoras e professores que, por meio de deslocamentos territoriais visam gerar deslocamentos nos modos de compreender os fazeres pedagógicos”. Ou seja, que possibilita ver-ouvir-compreender o outro, como diferente e legítimo, e deslocar-me do eu e de minhas certezas, de certa forma um renunciar-se, um desapegar-se momentaneamente, abrindo espaço para estranhar, para acolher o outro, outros pensamentos, outros saberes e deixar afetar, colaborando para a nossa visão de mundo ou transformando-a. Semelhante a uma viagem cultural, em que a centralidade não reside em levar que somos para o lugar visitado, mas em se abrir ao novo, a experiências diferentes e a aprender sobre o outro e sua cultura; sobretudo, deslocar-se para dentro no sentido de voltar o olhar para o interior a partir do novo e do que ele nos provoca em uma autorreflexão crítica.

Retornando a Tardif (2014, p. 56), o autor, com base em Dubar (1992; 1994), afirma que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo. Essa afirmação colabora para justificar o trabalho docente e, portanto, a formação a partir da própria prática como legítimas dimensões formativas. Além de se transformar pelo seu fazer, no pensar sobre o seu fazer, o professor ou professora toma consciência de sua transformação e, por meio de relações dialógicas e compartilhamento dos fazeres, pode continuamente se transformar.

Maria Tereza Goudard Tavares (2016) defende a concepção de professores como “intelectuais públicos”, apoiada no pensamento de Giroux (1988)⁵⁵. Ela compreende também que a formação se inscreve em um contexto histórico, político e teórico que determina algumas concepções diferentes de formação docente e, portanto, sem uma definição única que responda o que é formar. Para a autora (*idem*, p. 86),

todas as dimensões formativas do(a) professor(a) são igualmente fundamentais e entrelaçadas: a intelectual, a estética, a corporal, a ética, a social, a cultural, a profissional, a pessoal, a política, enfim, dimensões estas constitutivas do ser professor(a), que deveriam articular-se em torno da pessoa do(a) professor(a), e de sua relação com o trabalho docente na instituição educativa, lócus de sua (auto)formação cotidiana”.

Sua concepção sobre formação se aproxima e dialoga com pensadores e pensadoras, autores e autoras, intelectuais que defendem a formação docente como um processo em construção para além dos espaços formais em que tradicionalmente eram tidos como o marco do seu início (como escolas de Ensino Normal ou Universidades). Ou seja, cujo início é anterior a isso, é intrínseco à sua história de vida e se articula à formação escolar e acadêmica.

Alvarenga e Pereira (2014) nos convidam a uma série de reflexões sobre o trabalho docente no Brasil, que repercute na formação de professores e professoras. Dentre elas, sinaliza a necessidade de desnaturalizar as relações sociais muitas vezes vistas por uma ótica determinista, bem como às relações pedagógicas quando são concebidas não-criticamente por uma perspectiva salvacionista em relação à sociedade e ao desenvolvimento econômico, como dizem Alvarenga e Pereira (2014, p. 296), que “pensa a escola como sendo capaz de resolver o problema da pobreza socioeconômica sem pôr em questão a própria sociedade”. Afirmam também que “[...] qualquer discussão sobre conceitos que envolvem práticas educativas deve estar articulada ao modo de produção do sistema em que vivemos” (p. 287), compreendendo “[...] a escola como importante e necessário instrumento de transformação social. Defendem, assim, uma teoria crítica para além da reprodução social.

O convite à reflexão feito pelas autoras denuncia como os projetos de Educação a serviço das ideologias dos sistemas econômicos podem se tornar ferramentas de exploração e perpetuação das desigualdades sociais e como acabam ecoando em discursos que se reproduzem na ingenuidade acrítica. Ao mesmo tempo, nos provoca pensar a Educação como uma possível ferramenta de superação dessas mesmas desigualdades, de emancipação social, a partir da

⁵⁵ O AUTOR aprofunda essa discussão em GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1988.

superação da ingenuidade pela criticidade, pela complexificação das relações sociais, pelo tensionamento da realidade e dos discursos dominantes reprodutores das assimetrias socioeconômicas.

Assim, Alvarenga e Pereira (2014) sinalizam para a necessidade de desnaturalizar as políticas para a formação de professores e professoras, porque “se tornaram arena de disputa de sentidos sobre o que é formar” (p. 300). A formação docente, nesse sentido, precisa se ocupar de estimular a criticidade por meio da problematização dos modos de produção do sistema econômico nos quais nossa sociedade está inserida, da problematização das relações sociais travadas a partir desse sistema, e da problematização sobre a democratização do acesso ao conhecimento historicamente sistematizado, entendendo esses pontos como essenciais ao pensamento crítico sobre a prática pedagógica e a compreendê-la como alternativa à reprodução das desigualdades.

Nóvoa (2019) propõe um deslocamento de perspectiva da formação, das dimensões acadêmicas para a profissional docente. Apresenta as ideias de *casa comum* da formação e da profissão, e de indução profissional ou inserção de recém-formados professores e professoras na profissão. Defende a necessidade de reconstrução dos ambientes de formação. Em sua percepção, o lugar da profissão é também espaço de formação em um sentido de indução profissional, inspirado nos programas de residência médica e abrangendo os diversos aspectos da profissão, para além do domínio dos conteúdos pedagógicos.

Em suas palavras, afirma que “Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. [...] Precisamos dos outros para nos tornarmos professores” (2019, p. 10). As necessidades de se estar junto, de compor um coletivo com seus pares, de se apoiarem mutuamente frente aos desafios profissionais ou pedagógicos, de compartilhar o pensamento e as ações, ficam aparentes nas palavras desse autor, como necessidades humanas e profissionais dessa categoria. Como meio providencial pelo qual sejam capazes de se fortalecerem como sujeitos profissionais e como categoria profissional. Sua defesa vai no sentido de uma proposição em que a formação docente, desde a considerada inicial, ocorra por meio de articulação das atividades acadêmicas à inserção no meio profissional, de modo a viver também na prática as relações com a profissão docente.

Gatti (2010), em uma análise histórica da formação docente no Brasil, aponta que a partir de 2002, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, “Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco

na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica” (p. 1357). A preocupação com a área disciplinar preterindo a formação pedagógica se agrava quando, ao serem observadas as áreas pedagógicas, constata-se, por exemplo, que ainda hoje áreas como a EJA são pouco presentes na formação docente, como viemos discutindo.

Para Gatti (*Idem*), a posterior aprovação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”, em 2006, trouxe para a pedagogia não menores desafios e complexidade em relação à formação de professores e professoras devido a dimensão de áreas de conhecimento que precisam ser contempladas no tempo previsto de curso. Novamente aqui é possível constatar que, embora prevista, a Educação de Jovens e Adultos teve pouco espaço nos currículos das universidades.

Mesmo não sendo objeto de análise dessa Tese esses currículos, o diálogo com sujeitos das universidades – professores e professoras e estudantes, diálogos nas sessões do Fórum de EJA, diálogos nas sessões de eventos acadêmicos, o diálogo com estudantes em atividade de estágio no CREJA... revelam, como já dissemos antes, como o estudo da EJA ainda ocupa um lugar secundário nos currículos de formação docente e como vem tentando se firmar pela atuação de professores e professoras universitários que defendem essa modalidade.

Gatti (2010), corroborando o entendimento (com autores com os quais ela dialoga) de que profissionalização pressupõe a elevação da autonomia e da qualificação profissional para o desenvolvimento de competências exigidas à elaboração de estratégias, afirma que “não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação”.

Na base dessa discussão sobre as diretrizes das licenciaturas, que há um problema da ordem da “condição de precariedade dessa formação e seu descompasso em relação aos movimentos emergentes no mundo societário” (p. 51). É possível, portanto, perceber uma problemática da situação de fragilidades apresentadas na estrutura, em determinados processos e abordagens na formação inicial de professores e professoras e até em aspectos de sua atualização em relação à dinâmica social.

A fragilidade das políticas de formação, impactam a formação continuada que, em alguns casos, acabam servindo como emendas e paliativos para suprir lacunas da formação “inicial” acadêmica de professores. Em certos contextos esse é o caso da EJA, quando professores chegam à modalidade sem nunca terem estudado sobre ela. Desse modo, deve-se dizer também que formação continuada acaba por abranger de modo indevido uma função da formação “inicial”, que deveria ser plenamente competente nesse objetivo. Caberia às políticas de formação continuada o objetivo de formação permanente, de atualização, de

aperfeiçoamento, de reflexão sobre as questões que emergem frequentemente com as transformações sociais e dos cotidianos escolares.

PRONUNCIANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando à parte final desta pesquisa, reuni o quanto pude de fôlego para prosseguir e concluir essa jornada, longa e difícil, cujo tempo foi mais adversário do que aliado. Especialmente porque não foi uma opção para mim, como para grande parte da classe trabalhadora, se afastar do trabalho para estudar. Um caminhar que foi muito solitário. Primeiro, porque logo ao início a pandemia isolou a todos por, pelo menos, cerca de um ano. Depois, porque a escrita, atravessada por crises e tensões, é vivida de modo muito singular, na individualidade.

Havia dias, e foram muitos, em que escrever representou apenas a disciplina de me forçar a cumprir um dever com o qual eu estava comprometido. Não havia desejo e nem o que escrever. Outros dias eram de satisfação pela escrita que contempla, quando sentimos que temos o que dizer e que queremos dizer. Independente da motivação (ou falta dela), há sempre uma desconfiança que consome e produz muitas perguntas receosas: será que ficou bem escrito? Será que ficou nítido para quem ler? Será que essa reflexão será compreendida? Será que essa referência realmente vai ajudar e o diálogo com ela vai ser produtivo? Será que me distanciei do objetivo da pesquisa? Será que estou dando voltas ou estou conseguindo desenvolver o tema? As disputas, para quem escreve, começam consigo mesmo e com o que está mais próximo, mais no seu interior, por exemplo: o sono, cansaço, estafa, fazer escolhas entre escrever e lazer, trabalhar e estudar, priorizar a família, e seguem para aquilo que está logo adiante, na pesquisa, como: as profundas mudanças no percurso da pesquisa, tentativas de entrevistas frustradas, incertezas no percurso da escrita, não conseguir escrever, os prazos, entre outros.

Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei...

A vida ensina e o tempo traz o tom
Pra nascer uma canção
Com a fé do dia a dia encontro a solução
Encontro a solução
(A estrada, 2006. Composição: Bino Farias,
Da Ghama, Lazao e Toni Garrido/ Intérprete: Cidade Negra).

A verdade é que eu cochilei, muitas vezes... em cima dos livros, anotações e do computador. A canção que trago no fecho desta tese é emblemática, porque é uma das preferidas nas cerimônias de formatura (conclusão do Ensino Fundamental) das turmas de EJA, nas escolas por onde passei. Estudantes entoam como um hino que celebra uma conquista em meio às adversidades, complexidade e dificuldades de voltar a estudar e ter restituído parte de um direito do qual foram excluídos anteriormente. No momento de escrita dessas considerações finais, eu me recordei dessa canção por esse significado que foi construído no cotidiano da EJA e me permiti ressignificá-la nessa trajetória de escrita acadêmica do Doutorado.

Tendo reunido o quanto de fôlego foi possível, “percorri milhas e milhas antes de dormir” (A estrada, 2006) e prossegui escrevendo o produto de minhas reflexões sobre esta pesquisa, pontuando minhas considerações “finais”. Sempre provisórias e inconclusas, é bom lembrar, por isso entre aspas, porque são situadas no tempo e no contexto dessa produção, que é o aqui e que é o agora, que poderão mudar com o tempo, com outras referências e se lida em outros contextos. Mas, não deixarão de ser inconclusas, porque sendo um processo *sóciohistórico*, está em permanente movimento e teremos sempre recortes de ângulos de visão diferentes.

A consciência das fragilidades da formação inicial e a necessidade de elaborar estratégias para as novas situações que emergem da vida em sociedade, cada vez mais rápidas e desafiadoras, são necessidades com as quais professores e professoras e escolas precisam lidar. Na busca por respostas, que precisam cada vez mais articular a Educação escolar à uma formação na cidadania, os desafios impulsionam a necessidade da manutenção de políticas e práticas de formação docente continuada desenvolvidas pelas secretarias de Educação.

A relevância da formação continuada de professores e professoras na EJA se dá na medida em que esse campo carece de constantes ampliações e aprofundamentos das percepções dos modos de pensar e fazer pedagogicamente a prática Educativa. Acredito que mais ou menos semelhante seja a preocupação com a formação em todas as demais áreas de conhecimento em Educação. No entanto, no que toca à EJA, é possível reconhecer que há uma tensão em relação à perspectiva com que explicamos aqui a formação continuada (GATTI, 2008). Não são somente a atualização e o aprofundamento de conhecimento que mobilizam a formação docente na EJA. Os estudos sobre a modalidade na formação “inicial” de professores a nível médio ou universitário, são ainda frágeis, com pouca carga horária destinada entre disciplinas obrigatórias ou contando somente com eletivas. Assim, a formação “inicial” em EJA, precarizada, demanda da formação continuada, além da atualização e aprofundamento, uma espécie de reparação dessas fragilidades no conhecimento sobre essa modalidade da Educação.

A EJA tem uma trajetória histórica de modo mais concreto e formal a partir da década de 1940, com a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos, entre outras iniciativas. Vários movimentos anteriores, na história do Brasil, poderiam em alguma medida ser considerados experiências ou iniciativas que foram sinalizando para a necessidade de atender jovens e adultos analfabetos e sem escolarização completa, mesmo não se tratando da EJA enquanto política pública. A EJA com a identidade que conhecemos é fruto de um somatório de forças que exerceram uma militância culminando no reconhecimento dessa necessidade na forma de direito na Constituição Federal do Brasil de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e na contribuição sem igual das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, por meio do Parecer CNE/CEB nº 11/2000. A partir da Constituição Federal de 1988, é reconhecida a Educação como um direito civil amplo e irrestrito dos sujeitos que não a tiveram assegurada na idade considerada apropriada. A partir da LDB de 1996, há o reconhecimento da EJA como uma política pública de Educação.

Nesse sentido, a EJA tem uma história relativamente recente e, portanto, ainda demanda uma série de investimentos no campo da formação docente continuada que sirva à reflexão, à fundamentação, ao embasamento, à orientação, à formação. Ou seja, ao preparo adequado para o trabalho com os sujeitos público dessa modalidade, para ofertar aquilo que é o objeto maior dessa modalidade, nas condições apropriadas para assegurar *políticopedagogicamente* aquilo que é o papel dessa modalidade: o direito à Educação.

A formação docente continuada em EJA é fundamental para a atuação nessa modalidade. Um primeiro ponto a considerarmos para sua relevância é a aprendizagem permanente ou ao longo da vida, por meio da qual professores e professoras podem se atualizar sobre os conhecimentos produzidos nesse campo de estudo ou compartilhar os conhecimentos produzidos por meio de suas experiências. Um segundo ponto a considerarmos para sua relevância é ainda a pouco expressiva presença da EJA nos currículos das licenciaturas, incluindo a Pedagogia. Temos pesquisadores e pesquisadoras dedicados a investigar essa modalidade e promovendo eventos acadêmicos onde suas questões são evidenciadas, fortalecendo o seu debate na universidade. Mas ainda assim, de um modo geral, a presença da EJA se manifesta de modo tímido nos currículos, muitas vezes ainda relegada ao espaço de atividades não obrigatórias, como as disciplinas eletivas. O único curso universitário que eu conheci, dentro do Rio de Janeiro, com uma formação estruturada para oportunizar a formação em EJA, foi o extinto⁵⁶ Curso Normal Superior (CNS) do Instituto Superior de Educação do

⁵⁶ A extinção foi consequência da transformação do Curso Normal Superior em Pedagogia, com base na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

Rio de Janeiro (ISERJ). Penso ainda que um terceiro ponto seja: a formação dita inicial ou universitária e a continuada não possuem a capacidade de prever as questões que somente são possíveis de se deparar na prática cotidiana.

Os achados de pesquisa permitiram conhecer um pouco do processo histórico das práticas e políticas de formações docente continuada para a EJA no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, bem como contribuir para ampliar o registro dessa história. As narrativas e documentos (relatórios) ajudaram a conhecer os tipos de formação realizados pela pasta da EJA, o público a que se destinavam, sua abordagem e, em alguns casos, os temas trabalhados. Foram localizadas ações que categorizei em 05 (cinco) grupos, segundo suas propostas: Encontros de Formação, Cursos de Formação, Audiovisual para Formação, Estudos de Teorização e Compartilhamento de Experiências.

Convém destacar que os documentos revelam que a abordagem das formações possuía uma perspectiva dialógica, centrada nos sujeitos – professores e professoras e estudantes – e nas práticas docentes, nesse caso em especial, caracterizando-se também na perspectiva da formação em serviço. Chamaram a atenção a continuidade da política de EJA na SME-RJ que, em 2023, completou 38 (trinta e oito) anos de existência de forma ininterrupta e a continuidade dos processos de formação. Segundo as pistas seguidas na pesquisa, essa última pode estar relacionada ao fato das gestões de EJA serem oriundas da própria modalidade como professoras e terem se formado também nesses espaços, portanto valorizando-os.

Seria somente esse fato o que assegurou a continuidade das políticas de formação em EJA na SME? Provavelmente outros fatores contribuíram, mas percebemos que a EJA enquanto modalidade sempre teve pouca ou nenhuma visibilidade no cenário político-educacional. Esses achados de pesquisa trouxeram aprendizagens sobre o modo como eram pensados e realizados os processos de formação, na seção 4. Além disso, possibilitaram aprender como a formação prosseguiu como uma continuidade política por dois outros fatores também: o que se deve, em parte, em dado momento histórico, aos investimentos descentralizados obtidos por meio do FNDE para realizá-las; e, ao longo dessa construção histórica, pela participação docente que atuou reivindicando e participando do direito à formação em EJA para a modalidade, colaborando também para dar o tom dessas formações com centralidade nos fazeres docentes.

Trazendo outras tensões sentidas na pesquisa, seja no seu desenvolvimento, seja por meio do que foi lido nos relatórios, ou a partir das reflexões sobre esse material localizado, fiz destaques compreendendo-as como possibilidades de aprendizagens desta Tese. Destaco aqui nas considerações quatro dessas tensões que considere fundamentais na mobilização do pensamento e das práticas em busca de assegurar uma política de formação docente continuada.

Uma dessas tensões foi o desafio, nem sempre exitoso, de me desvencilhar do olhar de professor e de partícipe da atual gestão da EJA. A abordagem metodológica da *pesquisaformação* com narrativas (auto)biográficas, ao mesmo tempo em que permite uma relação mais próxima com a pesquisa, do qual também fui sujeito, requer igualmente, porque é uma pesquisa, um exercício permanente de estranhamento, de problematização sobre as reflexões produzidas. Foi preciso, a todo momento, ser lembrado de que era preciso sair do lugar comum, desnaturalizar e tensionar os achados e compreensões sobre os fatos observados.

Percebi tensões quanto ao espaço e tempo da formação. Em que medida a pós-graduação realizada fora do tempo de dedicação ao planejamento e formação atendeu às condições necessárias para que professores e professoras a cursassem? Em que medida efetivamente as universidades se colocam disponíveis para estreitarem o diálogo com a escola básica e assumirem de modo compartilhado a responsabilidade na formação de professores e professoras? A pergunta no relatório final sobre a pós-graduação: “Conseguiremos dar continuidade a esse processo que se iniciou após tantas lutas? Outros professores terão a mesma oportunidade de acesso a essa Pós?” (Educação de Jovens e Adultos: concepções e perspectivas - Relatório da 2ª turma) revela essa tensão. As demais formações foram realizadas no tempo dos Centros de Estudos da EJA. Os Centros de Estudos são fundamentais à modalidade nessa Rede, como espaço e tempo, que se fortaleceu politicamente pelo uso dos professores e professoras para: 1) a avaliação do trabalho docente e acompanhamento permanente da aprendizagem dos estudantes; 2) planejamento do trabalho pedagógico; e 3) estudo/ formação. Por outro lado, o não uso do Centro de estudos e a resistência à formação, como também foi possível verificar em alguns relatos lidos, fragilizam a política de tempo para planejamento e para a formação. Além disso, fragilizam os próprios fazeres docentes em relação aos referenciais próprios da EJA, que acenam outros caminhos diferentes daqueles propostos para a Educação das infâncias.

Percebo que nas disputas entre adesão e resistência à formação, e para além delas, uma das tensões centrais no bojo das discussões sobre a formação docente continuada nessa Rede diz respeito à formação, exceto na modalidade de pós-graduação, não se converter na percepção de nenhum benefício incorporado ao plano de cargos e salários ou constituindo outro tipo de benefício, como uma política de valorização dos professores e professoras.

Para concluir, ressalto o pensamento que é preciso conhecer as demandas e constituir essa modalidade no sentido da prática educativa, no sentido político-pedagógico, para servir os sujeitos. Essa construção é possível por meio da formação docente continuada, pois é uma construção que não comporta um modelo fechado e rígido, como também outras modalidades

não o comportariam. É fundamental que se produza no debate e na atualização constante das demandas, dos desafios, das possibilidades de respostas às questões que se colocam no campo da Educação de Jovens e Adultos, que são colocadas também pelos sujeitos que retornam à escola e cuja vida não cabe no formato pré-determinado do modelo escolar como o conhecemos tradicionalmente.

A Educação de Jovens e Adultos foi dita durante muito tempo em suas caracterizações, sobretudo nas publicações acadêmicas, como uma Educação cujo público seria majoritariamente nordestino, feminino, com idade mais avançada ou idoso, que voltava a estudar por razões múltiplas que haviam impedido esse estudo na idade considerada apropriada, e sempre esses motivos atrelados ao trabalho. As profissões eram quase sempre relacionadas majoritariamente à construção civil, à faxina ou ao serviço doméstico (do Lar). Hoje (2023), ao olharmos para essas descrições, podemos perceber o quanto elas ainda traziam marcas genéricas, que não conseguiam representar efetivamente os sujeitos que ali estavam na sala de aula, não dava conta de expressar minimamente a diversidade do público dessa modalidade. Se é bem verdade que aquela descrição contemplava uma parcela dele, por outro lado havia uma outra parcela dos sujeitos que estava invisibilizada nessa representação. Pedagogicamente as propostas estavam muito voltadas para esse perfil traçado, sejam as propostas mais adequadas à modalidade ou aquelas menos adequadas metodologicamente.

E esses outros sujeitos, afinal quem são? O que demandam? Como desenvolver um trabalho que responda responsavelmente àquilo que têm direito, que necessitam, e que tem por objetivo? Essas são algumas das perguntas que mobilizam as formações continuadas da GEJA, e aqui também reside a importância fundamental de assumir a postura de professor investigador da sua própria prática docente. O perfil da EJA, se podemos dizer assim, é completamente diverso, múltiplo, plural: jovens, adultos e idosos; a partir dos 15 anos de idade e sem limite máximo de idade; homens e mulheres, com diversas orientações de gênero; da classe trabalhadora e com condições socioeconômicas relativamente variadas; com diferentes profissões ou ocupações profissionais, alguns empregados, outros em situação de desemprego, alguns aposentados, alguns que trabalham no próprio lar; diferentes identidades étnico-raciais, de diferentes locais do Brasil e até mesmo do exterior, migrantes e pessoas em situação de refugiados; pessoas inscritas nas mais diversas culturas do Brasil e do mundo; residentes em locais diferentes e até mesmo quem esteja em situação de rua; adeptos de crenças religiosas diversas ou sem crenças religiosas; com posturas políticas variadas, entre tantos outros aspectos que diferenciam esse sujeitos, e toda essa heterogeneidade em uma mesma sala de aula.

Em termos de tempo, não há um longo caminho a percorrer, como ocorre com a escolarização das crianças, pelo entendimento de que precisam da formação com maior rapidez, pelas necessidades de trabalho e de "recuperar" o tempo fora da escola ou, melhor dizendo, repará-lo em alguma medida, pelas necessidades de resolver situações do seu cotidiano em que precisam da leitura, da escrita ou da sistematização de alguns conhecimentos. É sempre bom se enfatizar que essa modalidade não pode, pelas razões apontadas anteriormente, se organizar com a mesma estrutura dos 9 (nove) anos consecutivos de escolaridade do Ensino Fundamental para crianças e adolescentes. Sua estrutura precisa sempre ser pensada de modo diferenciado. Isso, também porque em sua vida constituíram outros saberes, conhecimentos, experiências e desenvolveram outras habilidades na prática cotidiana.

Uma jornada escolar muito longa pode ser em muitos casos, na sua maioria para ser exato, inadequada e desfavorável em relação ao tempo e condições que o público da EJA possui para se dedicar aos estudos. Assim, frente principalmente à necessidade e às condições de trabalho e de cuidar da família, por exemplo, poderia comprometer gravemente a permanência na escola e a conclusão dos estudos.

A EJA, diferentemente de outros projetos de Educação para adultos, não é a aglutinação do tempo regular do EF (nove anos) em um tempo menor para dar cumprimento aos conteúdos curriculares estipulados para aquela realidade das crianças. A EJA pressupõe uma proposta de Educação diferenciada em que, no tempo previsto com base legal, a disposição para personalizar os itinerários curriculares dos sujeitos segundo suas necessidades, objetivos de vida e conhecimentos já adquiridos em suas experiências de vida.

Como assegurar que a escola possa proporcionar equitativamente aos sujeitos que a ela buscam o direito à Educação e à formação para uma qualificação e ampliação da participação social? Como desenvolver um trabalho pedagógico com esses sujeitos que não possuem o mesmo ponto de partida, ou seja, vêm de trajetórias e experiências de vida completamente diferentes, mesmo que se assemelhem em alguns pontos? Como desenvolver um trabalho que assegure, em alguma medida, condições desses sujeitos conquistarem seus objetivos ou de forma a encaminhá-los à continuidade da busca por esses objetivos? São tão distintos os anseios de um sujeito para outro, ou de grupos de sujeitos para outros. Como assegurar a todos, de forma digna, a restituição do direito à Educação e a tudo aquilo que ela proporciona enquanto formação escolar? É isso o que buscamos aperfeiçoar nas formações docentes continuadas de modo frequente, pois as respostas são sempre provisórias diante das vicissitudes sociais que frequentemente modificam a pergunta e demandam novas reflexões e novas tentativas de respostas. Nisso reside a relevância da formação docente continuada em EJA.

A busca pela formação docente segue como parte do próprio movimento do magistério. Sem essa busca, muitas das vezes, a formação não se realizaria ou, pelo menos, não de uma forma que contemplaria as expectativas da categoria, mesmo a formação sendo compreendida como um direito.

REFERÊNCIAS

ACERVO O GLOBO. Eleição de prefeito do Rio desde 1985. **Acervo O Globo**. 1985. Disponível em: <<https://acervo.oglobo.globo.com/fotogalerias/eleicao-de-prefeito-do-rio-desde-1985-20376868>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

A ESTRADA. Intérprete: Cidade Negra. Compositor: Bino Farias; Da Ghama; Lazao; Toni Garrido. [2006]. Disponível em: Spotify. Acesso em: 1 jul. 2023.

AGÊNCIA SENADO. Há 40 anos, ditadura impunha Pacote de Abril e adiava abertura política. **Agência Senado** (por Joseana Paganini). 2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ha-40-anos-ditadura-impunha-pacote-de-abril-e-adiava-abertura-politica>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

ALVARENGA, Marcia Soares de; PEREIRA, Ana Valéria Dias. "Novas" percepções sobre trabalho docente no Brasil: notas para o debate atual. In: ALVARENGA, Marcia Soares de; MAURÍCIO, Lucia Velloso; RIBETTO, Anelice (orgs.). **Vozes da Educação: formação docente-experiências, políticas e memórias polifônicas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

ARAUJO, Mairce. Pensando práticas e saberes na formação continuada de professores/as. In: FONTOURA, Helena Amaral da; SILVA, Marcos (Orgs.). **Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011 (Coleção ANPED SUDESTE 2011, livro 1). Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4707843/mod_resource/content/1/ebook1.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

ARAÚJO, Mairce da Silva; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ABREU, Rutyê Silva de. Brasil e Peru nas dobras do (im)possível: compartilhando experiências no diálogo entre coletivos docentes. In: MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAUJO, Mairce da Silva (Orgs.). **Brasil-Peru: experiências educativas a partir de uma expedição pedagógica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

_____; OLIVEIRA, Daniel; PESTANA, Amanda et al. Pegando o tambor e o ganzá em busca de construir utopias pedagógicas em tempos de incerteza. In: ARAUJO, Mairce et al (orgs.). **EnREDando memórias e vivências: Narrativas de coletivos docentes peruanos e brasileiros**. São Carlos: Pedro & João editores: 2021. Disponível em: <<https://pedroejoaeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/01/Enredando-memorias-e-vivencias-1.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012 (Obras escolhidas, v.1).

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011. Disponível

em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8700/6352>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lucia Villas (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018 (Coleção: Pesquisa (auto)biográfica, mobilidades, incertezas e refigurações identitária, v.1).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_E_C91_2016.pdf>. Acesso em 4 jan. 2021.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 2 jan. 2021.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2021.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2021.

_____. **Lei nº 10 172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2021.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA>. Acesso em: 12 mar. 2023.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, 2000c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 jan. 2021.

_____. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm>. Acesso em: 30 out. 2021.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 18 jan. 2023.

_____. Ministério da Educação [site]. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)** - Histórico. 2021.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, LDA, 2005.

CARROLL, LEWIS. **Alice no País das Maravilhas.** (1865). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CREJA [site]. Disponível em: <<https://crejarj.wixsite.com/creja>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

CRUZ, Rosana Evangelista da; SALES, Luís Carlos; ALMEIDA, Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de. O financiamento da EJA no FUNDEB: a política que reiterou a negação do direito. **SCIELO preprints.** 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1901>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

DIÁRIO DO RIO [site]. A Breve história do estado da Guanabara. **Diário do Rio** (por Felipe Lucena). 2016 Disponível em: <<https://diariodorio.com/breve-histria-do-estado-da-guanabara/>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

ESPATÓDEA. Intérprete: Nando Reis. Compositor: Nando Reis. *In:* SIM e Não. [2006]

ESTEBAN, Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. *In:* _____ (orgs.). **Professora-pesquisadora:** uma práxis em construção. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, Andrea da Paixão. **Memórias e representações sociais de jovens e adultos:** lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas no retorno à escola. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes. A fusão do Rio de Janeiro, a ditadura militar e a transição política. *In:* ABREU, A. A. (Org.). **A democratização no Brasil:** atores e contextos. Rio de Janeiro: FGV, 2006. cap. 6, p. 163 - 203. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9939/fusao.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2022

FÓRUNS EJA BRASIL [site]. **SAPÉ** – Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/book/export/html/2957>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

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

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. Ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v. 22).

_____. **Pedagogia do oprimido.** 57. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Política e Educação.** 5. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 69. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

GINZBURG, Carlo. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** Morfologia e História. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

IBGE [site]. Agência IBGE Notícias. **PNAD Educação 2019:** Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. 2020. Disponível em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

IBGE [site]. Agência IBGE Notícias. **PNAD Contínua:** Em 2022, analfabetismo cai, mas contínua alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. 2023. Disponível em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

INSTITUTO PAULO FREIRE [site]. **Projeto MOVA-Brasil.** s/d. Disponível em: <<https://www.paulofreire.org/programas-e-projetos/projeto-mova-brasil>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. In: _____. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. Capitais voltam a eleger prefeitos: Primeira eleição da era democrática encerra o ciclo de prefeitos nomeados. **Memorial da Democracia.** 2015-2017. Disponível em: <<http://memorialdademocracia.com.br/card/capitais-voltam-a-eleger-prefeitos>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Expedição Pedagógica: estratégia de formação docente em contexto latino americano. In: TAVARES, Maria Tereza Goudard; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (Orgs). **Vozes da Educação 20 anos:** memórias, políticas e formação docente. Niterói: Intertexto, 2016.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Pesquisaformação:** uma Opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de *dizerfazerdizer* os saberes da experiência. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426x.2019.v4.n12.p1034-1049>>. Acesso em: 25 jun. 2022.

MULTIRIO. Do estado da Guanabara ao estado do Rio de Janeiro: a fusão. **MultiRio.** Disponível em: <<http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil/rio-de-janeiro/71-um-rio-de-muitos-janeiros/3365-a-fusao-do-estado-da-guanabara-ao-estado-do-rio-de-janeiro>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

OLIVEIRA, Daniel de. **Narrativas de professor-pesquisador:** investigando a própria prática docente a partir da experiência de produzir animações com crianças na escola. 2016. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

_____. A EJA EaD no CREJA: reflexões sobre experiências iniciais com os encontros presenciais na perspectiva da transdisciplinaridade. In.: VALENTE, Fatima; OLIVEIRA, Daniel de; TAFACKI, Neyla (orgs.). **Experiências pedagógicas de um centro de referência em Educação de Jovens e Adultos.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

_____; NICOLAU, Geisi; ARAUJO, Mairce. Articulações possíveis entre as experiências de um Centro de Referência em EJA e as Funções Reparadora, Equalizadora e Qualificadora da DCN-EJA. **E-Mosaico.** Rio de Janeiro, v. 10, n. 24, p. 308-323, maio/ago. 2021.

PACIÊNCIA. Intérprete: Lenine. Compositor: Lenine; Dudu Falcão. In: Lenine in Cité. [2020]. Disponível em: Spotify. Acesso em: 1 jul. 2023.

PLACCO, V.M.N.S. Formação em serviço. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte:

UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/17-1.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

POLITIZE. Redemocratização do Brasil: aprenda a história política do país! **Politize**. 2020. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/redemocratizacao-do-brasil/>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Inventário – organizando os achados de uma pesquisa. **EntreVer**, Florianópolis, v. 01, n. 01, p. 137-154, 2011.

_____; SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa França. **Pesquisa narrativa em três dimensões**. 2014. Disponível em: <<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2014/11/toledo-soligo-simas-pesquisa-narrativa-em-tre3aas-dimensc3b5es.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2022.

PREFEITURA RIO [site]. **Educação em números**. Disponível em: <<https://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>. Acesso em: 01 ago. 2021.

_____. A Escola de Formação de Professores Paulo Freire (E/SUBE/EPF). Disponível em: <<https://www.rio.rj.gov.br/web/epf/quem-somos1>>. Acesso em: 9 jun. 2023.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIO DE JANEIRO. Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. Governantes do Rio de Janeiro. **Prefeitos do Município do Rio de Janeiro – 1975 aos atuais dias**. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/arquivogeral/governantes-do-rio-de-janeiro>>. Acesso em: 01 abr. 2022.

_____. **Decreto nº 5649, de 1º de janeiro de 1986**. Altera, sem aumento de despesa, a estrutura básica da administração direta do poder executivo e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/1986/564/5649/decreto-n-5649-1986-altera-sem-aumento-de-despesa-a-estrutura-basica-da-administracao-direta-do-poder-executivo-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. **Portaria Conjunta E/DGED-E/DAD nº 36, de 27 de abril de 1988**. Estabelece normas para a implantação do 1º grau regular noturno na rede municipal de ensino. Disponível em: <<https://rioeduca.sharepoint.com/sites/arquivo/atos/BibliotecaDeAtos/PORTARIA/1988/5451-Portaria%20Conjunta%20E-DGED-E-DAD%20n%C2%BA%200036-88.pdf#search=Portaria%20E%2FDGED%20n%C2%BA%2036>>. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. **Parecer CME nº 03, de 24 de março de 1999**. Aprovar o Projeto de Educação Juvenil em suas etapas PEJ I e PEJ II.

_____; Núcleo de Educação de Adultos (NEAd)/ Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ). Curso de Extensão Universitária em Educação de Jovens e Adultos – “Ensino Superior e Educação Fundamental: teoria e prática da EJA, uma via de mão dupla” (Relatórios final). Rio de Janeiro, 2002.

_____. Núcleo de Educação de Adultos (NEAd)/ Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ). Curso de Extensão Universitária em Educação de Jovens e Adultos – “Ensino Superior e Educação Fundamental: teoria e prática da EJA, uma via de mão dupla” (Relatórios final). Rio de Janeiro, 2004a.

_____. Secretaria Municipal de Educação/ Departamento Geral de Educação – PEJA. Universidade Federal Fluminense/ Faculdade de Educação. **Curso de Extensão Universitária para os Professores da Educação de Jovens e Adultos**. A Educação de Jovens e Adultos no Século XXI: do compromisso com a Educação permanente à emergência da Educação reparadora - Relatórios (Polos 11 a 20). Rio de Janeiro; Niterói-RJ, 2004b.

_____. **Parecer CME nº 06, de 25 de janeiro de 2005**. Aprova alterações no funcionamento do PEJ e dá outras providências.

_____. Secretaria Municipal de Educação/ Departamento Geral de Educação – PEJA. Universidade Estácio de Sá (UNESA). “**Manual do Curso**” – Especialização em EJA: concepções e perspectivas/ 2006-2007. Rio de Janeiro, 2006a.

_____. Secretaria Municipal de Educação/ Departamento Geral de Educação – PEJA. Universidade Estácio de Sá (UNESA). **Curso de Pós-graduação lato sensu – Educação de Jovens e Adultos: concepções e perspectivas** - Relatório da 1ª turma. Rio de Janeiro [2006b]

_____. Secretaria Municipal de Educação/ Departamento Geral de Educação – PEJA. **Relatório de Atividade de Formação Continuada ou Evento Coordenado pelo E/DGED-PEJA** (Especialização em EJA: concepções e perspectivas/UNESA 2006c. Rio de Janeiro, 2006c.

_____. Secretaria Municipal de Educação/ Departamento Geral de Educação – PEJA. Universidade Estácio de Sá (UNESA). “**Manual do Curso**” – Especialização em EJA: concepções e perspectivas/ 2007-2008. Rio de Janeiro, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação/ Departamento Geral de Educação – PEJA. Universidade Estácio de Sá (UNESA). **Curso de Pós-graduação lato sensu – Educação de Jovens e Adultos: concepções e perspectivas** - Relatório da 2ª turma. Rio de Janeiro [2007b]

_____. Decreto nº 30 328, de 26 de dezembro de 2008. Consolida a Codificação Institucional da Secretaria Municipal de Educação – SME. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, n. 193, p.3, 29 de dezembro de 2008a, p.03. Disponível em: <<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/811#/p:3/e:811?find=Departamento%20Geral%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 17 out. 2021.

_____. Lei nº 4 866, de 2 de julho de 2008. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, n. 70, p. 3, 3 jul. 2008b. Disponível em: <<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/html/790/#e:790>>. Acesso em: 17 out. 2021.

_____. Decreto n.º 29 592 de 16 de julho de 2008. Dispõe sobre a Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Educação – SME e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, ano XXII, n.º 80, p.8, 17 jul. 2008c. Disponível em: <<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/800#/p:8/e:800?find=Departamento%20>

de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos>. Acesso em: 22 jan. 2023

_____. **Parecer CME-RJ nº 2, de 29 de janeiro de 2013.** Aprova a implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA e a oferta da modalidade EJA, com abordagem metodológica de ensino semipresencial e de educação a distância, no Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos – CREJA e nos CEJA.

_____. Gerência de Educação de Jovens e Adultos. **Documentos Norteadores do PEJA.** Rio de Janeiro: 2017.

_____. Gerência de Educação de Jovens e Adultos. **Histórico da Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: s/d.

_____. Decreto Rio n. 47 138, de 12 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação - SME. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro.** Ano XXXIII, n. 226, Rio de Janeiro, 13 fev. 2020. Disponível em: <<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4443#/p:3/e:4443?find=Decreto%2047138>>. Acesso em: 03 abr. 2022

_____. Decreto Rio nº 48 489, de 01 de fevereiro de 2021. Dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação – SME. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, n. 228, p. 3, 2 fev. 2021a. Disponível em: <<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4829#/p:3/e:4829?find=48489%20de%2001%20de%20fevereiro%20de%202021>>. Acesso em: 17 out. 2021.

_____. Decreto Rio nº 49 324, de 23 de agosto de 2021. Dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação – SME. **Diário Oficial do Município**, Rio de Janeiro, n. 116, 24 ago. 2021b.

_____. Conselho Municipal de Educação. Deliberação E/CME nº 49, de 26 de outubro de 2021. Convalida as Orientações Curriculares da Educação de Jovens e Adultos - EJA para Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. **Diário Oficial do Município**, Rio de Janeiro, ano XXXV, n. 179, p. 17, 26 nov. 2021c. Disponível em: <<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/5167#/p:17/e:5167>>. Acesso em: 26 nov. 2021.

_____. Gerência de Educação de Jovens e Adultos. **Avaliação Webinar – Formação Continuada para Professores da EJA 2021** [arquivos digitais]. Rio de Janeiro, 2021d.

_____. Decreto Rio nº 50 518 de 30 de março de 2022. Dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação - SME. **Diário Oficial do Município**, Rio de Janeiro, n. 13, p.11, 31 mar. 2022a. Disponível em: <<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/5300#/p:11/e:5300?find=Decreto%20Rio%20n%C2%B0%2050518%20de%2030%20de%20mar%C3%A7o%20de%202022>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

_____. Processo seletivo interno nº 26, de 13 de abril de 2022. **Diário Oficial do Município**, Rio de Janeiro, n. 23, p.51, 18 abr. 2022b. Disponível em:

<[https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/5316#/p:51/e:5316?find=para%20composi%C3%A7%C3%A3o%20do%20quadro%20de%20docentes%20do%20Projeto%20de%20Gest%C3%A3o%20dos%20Resultados%20de%20Aprendizagem%20\(GRA\)%20e%20do%20Projeto%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada%20\(FC\)%20da%20Secretaria%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o](https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/5316#/p:51/e:5316?find=para%20composi%C3%A7%C3%A3o%20do%20quadro%20de%20docentes%20do%20Projeto%20de%20Gest%C3%A3o%20dos%20Resultados%20de%20Aprendizagem%20(GRA)%20e%20do%20Projeto%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada%20(FC)%20da%20Secretaria%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o)>. 10 jun. 2022.

_____. Resolução SME n.º 368, 15 de dezembro de 2022. Dispõe sobre a Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do município do Rio de Janeiro, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Rio de Janeiro, n. 183, 16 dez. 2022.

RIOTUR [site]. SAARA. Disponível em: <https://riotur.rio/que_fazer/saara/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SOARES, Leoncio. **Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 (Coleção Estudos em EJA).

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Lima: CEAAL, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. (Re)pensando o Vozes da Educação em São Gonçalo: desafios contemporâneos da formação de professores(as) em periferias urbanas. In: _____; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (Orgs.). **Vozes da Educação 20 anos: memórias, políticas e formação docente**. Niterói: Intertexto, 2016.

TEDERICHE, Danusa; ARAUJO, Mairce; CONCEIÇÃO, Sandra. Diário de Itinerância e uma expedição pedagógica no Peru: caminhos dos processos formativos. In: MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAUJO, Mairce da Silva (Orgs.). **Brasil-Peru: experiências educativas a partir de uma expedição pedagógica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

VALENTE, Fatima. O CREJA nos tempos de ontem e hoje. In: VALENTE, Fatima; OLIVEIRA, Daniel de; TAFACKI, Neyla (orgs.). **Experiências pedagógicas de um Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

VENÂNCIO, Ana Paula. et al. GEFEL: uma história de resistência e luta pelo direito de autoria no exercício da docência. **Curriculistas**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 24-33, jan./ jul. 2012.