

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EJA

Aline Santos Ferraz Lima¹

Elson de Souza Lemos²

Daélcio Ferreira Campos Mendonça³

Eixo: Formação inicial e continuada de professores da EJA

Palavras-chave: Formação Continuada; Políticas Públicas; EJA.

Introdução

O presente trabalho investiga em que medida as políticas públicas de formação continuada para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) vêm sendo executadas. As demandas da modalidade são amplas, reflexo da negligência histórica dos direitos educacionais destinados à população que, por diversas razões, abandonou a escola e permaneceu à margem desses direitos. O acesso à EJA é garantido pela legislação brasileira, como previsto na Constituição Federal (Catelli Jr., 2024). O Art. 208 da CF-1988 assegura educação básica gratuita para todos — inclusive aqueles que não tiveram acesso na idade adequada (Brasil, 1988). Assim, a lei reforça o caráter inclusivo da modalidade.

Mas quem são os sujeitos da EJA? Catelli Jr. (2024, p.10) afirma que ela abriga sujeitos “historicamente excluídos e muito diversos”. Esses indivíduos, oriundos de diferentes trajetórias e experiências culturais, chegam à escola trazendo histórias marcadas por rupturas e retomadas. Surge, então, a pergunta central deste estudo: em que medida as políticas públicas têm garantido formação continuada específica aos professores que atuam nessa diversidade?

A CF-1988 assegura esse direito no Título VI, ao afirmar que deve haver formação continuada aos profissionais da educação no local de trabalho ou em instituições de ensino. Embora esse direito seja condição essencial, sua existência formal não garante sua efetivação. Além disso, como destaca Catelli Jr. (2024, p.25), grande parte dos educadores desta modalidade, seja das redes municipais e estaduais não tem formação específica e são obrigados a “reinventarem-se”. Não raras vezes, reproduzem práticas impropriadas, oriundas de sua formação para trabalhar com crianças e adolescentes. Esse cenário demanda a urgência da formação docente continuada.

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia– UESB- ITAPETINGA-BA. E-mail: alinesantoslimaferraz@gmail.com

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia– UESB- ITAPETINGA-BA. E-mail: elemos@uesb.edu.br

³ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB - ITAPETINGA-BA. E-mail: daelcio.ferreira@uesb.edu.br

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como pesquisa de campo, na qual o objeto é investigado em seu ambiente natural (Severino, 2013). A coleta foi realizada por meio de entrevistas semiestruturada com duas professoras da EJA em um município do interior baiano - Itapetinga. A entrevista permitiu captar pensamentos, práticas, representações e argumentos dos sujeitos, tal como aponta Severino (2013). Os dados foram coletados e analisados na perspectiva qualitativa que, conforme Denzin e Lincoln (2009), busca compreender fenômenos a partir dos sentidos atribuídos pelos sujeitos. Assim, a entrevista constituiu-se em recurso fundamental para compreender o olhar das educadoras sobre sua formação e atuação.

Análise dos resultados

Esta seção analisa os dados coletados, articulando-os ao referencial teórico para compreender em que medida as políticas públicas têm instrumentalizado a formação continuada na EJA. O percurso interpretativo aborda a visão das docentes sobre a modalidade, o perfil dos alunos, os desafios enfrentados, a importância da formação e o cumprimento das políticas previstas em lei.

A primeira pergunta investigou o significado da EJA para as professoras. Para a Professora 1, a modalidade é “um pilar para uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática”. Já a Professora 2 a define como “um reencontro com a profissão, onde o educador se encontra e se refaz”.

Sobre quem são os alunos da EJA, a Professora 1 descreve sujeitos com histórias de desafios e retomadas — jovens, adultos e idosos que não concluíram os estudos. A Professora 2 menciona “um público marginalizado, carente não só de recursos, mas de afeto”. As falas reforçam a concepção de Catelli Jr. (2024), que caracteriza a modalidade como território da diversidade e da exclusão histórica.

Quanto à diversidade e aos desafios do ensino, ambas confirmam as dificuldades: heterogeneidade de perfis, traumas escolares, ausência de material adequado e falta de formação. A Professora 1 menciona a cobrança por “aulas dinâmicas”, sem suporte pedagógico; a Professora 2 destaca o cansaço dos estudantes e o currículo rígido. Tais relatos reafirmam Catelli Jr. (2024), que aponta a necessidade de reinvenção constante dos educadores.

Sobre o que seria essencial para enfrentar esses desafios, a Professora 1 destaca “investimentos, respeito e práticas humanizadas”, enquanto a Professora 2 reivindica

atualização curricular. Ambas convergem quanto à urgência de políticas estruturadas e metodologias próprias, como sugere Catelli (2024).

Em relação à formação continuada específica, ambas respondem negativamente, afirmando que as formações gerais não contemplam as demandas da EJA. Sobre o cumprimento da lei que garante formação continuada, a Professora 1 afirma que ocorre “de forma razoável”. A Professora 2 considera o processo “demorado” e busca formação por conta própria, defendendo oficinas específicas. Suas falas dialogam com Zara Figueiredo, que destaca a centralidade da formação docente. Assim, os dados revelam que, embora prevista em lei, a formação continuada na EJA permanece fragmentada, lenta e pouco direcionada à modalidade.

Considerações Finais

A análise evidencia que a EJA é espaço onde o docente se reconstrói e promove inclusão, acolhendo sujeitos marcados por desafios. Os resultados mostram inúmeros obstáculos: heterogeneidade estudantil, traumas, currículo rígido e, sobretudo, ausência de formação continuada específica. As professoras desejam práticas mais dinâmicas, mas carecem de suporte institucional, políticas públicas efetivas. Embora a Constituição de 1988 assegure esse direito, sua execução ocorre de forma parcial e irregular, levando-as a buscar aperfeiçoamento por conta própria. Assim, torna-se urgente que o poder público invista em políticas de formação continuada específicas e sistemáticas.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/757711>. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/757711?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 30 jun. 2025.

CATELLI JR., R. **Educação de jovens e adultos**: das concepções à sala de aula. São Paulo: Editora contexto, 2024.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução**: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.