

# FORMAÇÃO CONTINUADA NA EJA-EPT E USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

*CONTINUING EDUCATION IN EJA-EPT AND THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN DISTANCE EDUCATION CONTEXTS*

Bianca Santos Bento da Silva<sup>1</sup>  
Jacira Dall Alba de Lima<sup>2</sup>  
Luene Cristina Santos de Almeida<sup>3</sup>

<https://doi.org/10.31417/nexus.v12i18.603>

**Resumo:** Este artigo analisa a oferta de formação continuada docente desenvolvida no âmbito do Programa Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), instituído pela Portaria MEC nº 962/2021 e executado pela Pró-Reitoria de Extensão - PROEX IFAM, no semestre 2024.1, tendo como público servidores municipais, estaduais e federais atuantes na modalidade EJA e EJA-EPT de oito municípios do interior do Amazonas. O artigo objetiva refletir sobre as contribuições da formação continuada mediada por tecnologias digitais, em contexto de Educação a Distância, para a construção de práticas pedagógicas de qualidade social e caráter emancipatório na EJA-EPT. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, com análise de relatórios institucionais, registros do Moodle e do Sistec. Os resultados evidenciam que a iniciativa ampliou o acesso à formação continuada em regiões geograficamente distantes, favoreceu práticas docentes mais reflexivas e contextualizadas e valorizou os saberes dos estudantes da EJA-EPT, embora tenha revelado desafios relacionados à apropriação do uso de tecnologias digitais pelos cursistas e às limitações de conectividade e infraestrutura de acesso à internet nos municípios do interior.

**Palavras-chave:** formação continuada docente; educação de jovens e adultos; tecnologias digitais.

**Abstract.** *This article analyzes the provision of continuing teacher education developed within the Youth and Adult Education Program integrated with Professional and Technological Education (EJA-EPT), established by MEC Ordinance No. 962 2021 and implemented by the Office of Extension - PROEX IFAM, during the 2024.1 semester. The program targeted municipal, state, and federal staff working in EJA and EJA-EPT across eight municipalities in*

<sup>1</sup> Doutora em Educação, Pedagoga, Instituto Federal do Amazonas, Diretoria de Educação a Distância/DEaD, Reitoria, [bianca\\_santos@ifam.edu.br](mailto:bianca_santos@ifam.edu.br)

<sup>2</sup> Mestra em Ensino Tecnológico, Técnica em Assuntos Educacionais, Instituto Federal do Amazonas, Campus Manaus Zona Leste/CMZL, [jacira.dallalba@ifam.edu.br](mailto:jacira.dallalba@ifam.edu.br)

<sup>3</sup> Mestra em Educação, Pedagoga, Docente, Instituto Federal do Amazonas, Campus Manaus Centro/CMC, [luene.almeida@ifam.edu.br](mailto:luene.almeida@ifam.edu.br)

*the interior of Amazonas. The study aims to reflect on the contributions of continuing education mediated by digital technologies, in a Distance Education context, to the development of pedagogical practices with social quality and an emancipatory character in EJA-EPT. This is a bibliographic and documentary study, based on the analysis of institutional reports, Moodle records, and Sistec data. The results show that the training expanded access in geographically distant regions, fostered more reflective and contextualized teaching practices, and valued the knowledge of EJA-EPT students. However, it also revealed challenges related to participants' appropriation of digital technologies, as well as limitations in connectivity and internet access infrastructure in interior municipalities.*

**Keywords:** *continuing teacher education; Youth and Adult Education; digital technologies.*

## INTRODUÇÃO

O Programa Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), instituído pela Portaria MEC nº 962, de 1º de dezembro de 2021, tem sua execução a cargo das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Nesse contexto, o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), contemplado pelo Edital nº 17/2022 (DOU de 15/02/2022), aderiu ao Programa, reafirmando seu compromisso com a formação de educadores para práticas pedagógicas inclusivas, contextualizadas e voltadas às especificidades da EJA-EPT.

O Programa EJA-EPT, em sua estrutura total, previu o desenvolvimento de seis etapas/metapas, desde a etapa de mobilização (Figura 1) à etapa de formação continuada de docentes, perpassando pela elaboração de cadernos pedagógicos a serem utilizados na oferta e pela própria execução dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Este artigo analisa especificamente o desenvolvimento da etapa da Formação Continuada Docente (Meta 2), intitulada “Processos Formativos em Práticas Educativas na EJA-EPT”, realizada entre os meses de fevereiro e junho do ano de 2024 no formato de Educação a Distância (EaD).

Figura 1 - Etapa da mobilização: divulgação do curso de formação continuada docente pelos coordenadores locais com visitas às escolas e entrega de material informativo.



Fonte: Arquivos das coordenações locais dos campi Lábrea e Humaitá, 2024.

A formação continuada docente, eixo central das políticas do MEC e da Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE), responde à necessidade de preparar profissionais para atuar com as especificidades da EJA. Ao reconhecer e valorizar as experiências socioculturais de estudantes historicamente excluídos, fortalece a EJA-EPT e contribui para a qualidade social da educação pública e gratuita.

Planejada para atender profissionais da EJA e da EJA-EPT nos municípios amazonenses de Boca do Acre, Lábrea, Humaitá, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga, Santo Antônio do Içá e Tefé, contemplados pelo Programa, a formação foi executada pela Diretoria de Extensão e Produção (DIEP), vinculada à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). Com a oferta de 420 vagas, a iniciativa promoveu diálogo, troca de experiências e aprofundamento teórico, favorecendo a consolidação de conhecimentos e a (re)construção de práticas docentes contextualizadas, significativas e pedagogicamente intencionais.

A aula inaugural da formação foi organizada presencialmente em cada um dos municípios (Figura 2). Já a palestra foi realizada de forma online, pela TVIFAM (<https://youtu.be/lul0KpRTiCg>), no dia 19 de fevereiro de 2024.

Figura 2 - Aula inaugural do curso de formação docente no município de Tefé, com entrega de kit personalizado (agenda, estojo e garrafa portátil) aos cursistas inscritos.



Fonte: Arquivo da coordenação local do campus Tefé, 2024.

O estudo aqui apresentado tem como objetivo refletir sobre a importância e as possibilidades do desenvolvimento de formações continuadas de docentes mediadas por tecnologias digitais, especialmente no contexto da Educação a Distância (EaD), e suas contribuições para a construção de práticas pedagógicas de qualidade social, que, como afirma Lima (2023), é uma qualidade orientada por finalidades sociais e emancipadoras, vinculada à formação do sujeito como cidadão crítico.

## FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

O campo da formação continuada docente configura-se como um espaço amplo, de produção teórica e de experiências institucionais relevantes, sustentado pela contribuição de pesquisadores que têm estudado e refletido sobre a educação como prática social relevante que envolve diferentes dimensões e desafios. Tal consistência também se evidencia na prática pedagógica desses profissionais, na medida em que se constitui como espaço privilegiado de reflexão crítica sobre o fazer docente, suas intencionalidades, fundamentos teóricos e implicações sociais.

Pimenta e Ghedin (2002) ressaltam que a transformação crítica da prática e a solução dos problemas cotidianos da sala de aula requerem, além de atitude reflexiva, a articulação entre as dinâmicas escolares e contextos socioculturais mais amplos, reafirmando o ensino como prática social e a docência em seu significado político. Além disso, pressupõem a valorização da colaboração entre professores, da autonomia profissional e da aprendizagem dos alunos, bem como a abertura a mudanças e ao aprimoramento contínuo dos procedimentos de ensino. Nessa direção, Nóvoa (1992) afirma que a formação profissional não se efetiva pela simples acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas por um processo contínuo de reflexão crítica sobre a prática, articulado à permanente (re)construção da identidade pessoal e profissional do sujeito.

Considerando que a formação continuada deve estar articulada ao espaço escolar, fortalecendo a identidade docente e promovendo processos reflexivos, Nóvoa (2019) defende que essa formação se orienta pela reflexão crítica sobre a prática, reconhecendo-a como um processo plural e participativo. Assim, o professor deve não apenas ampliar seus

conhecimentos em sua área de ensino, mas também cooperar com pesquisas e aprendizagens coletivas com seus pares. Dessa dinâmica entre experiência, reflexão crítica e condições concretas de trabalho emerge o desenvolvimento profissional docente, reafirmando o professor como sujeito em permanente constituição identitária e profissional.

A articulação entre formação inicial e continuada rompe com a ideia de que o preparo docente se encerra na graduação, ao reconhecer o desenvolvimento profissional como um processo permanente, construído ao longo da carreira (Nóvoa, 1992; Tardif, 2013). Essa integração favorece maior coerência entre teoria e prática, permitindo ao docente ressignificar continuamente seus saberes à luz das experiências vividas em sala de aula. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior estabelecem:

[...] VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural (Brasil, 2019, p. 3).

De acordo com Gatti (2014), as políticas e normativas voltadas à formação docente só produzem impactos concretos quando articuladas às condições reais de trabalho e aos contextos institucionais em que os professores atuam. Assim, embora o campo da formação docente no Brasil esteja muito bem ancorado teoricamente, persistem desafios relacionados à efetivação dessas diretrizes na prática cotidiana das escolas. Não podemos também afirmar que a formação de professores por si só seja a solução da qualificação profissional dos docentes, é interessante perceber ainda que, conforme Sacristán (2000), o docente também precisa assumir uma postura investigativa, buscando compreender e analisar o que observa para construir respostas, encaminhamentos e soluções diante das dificuldades.

Ao propormos a formação docente para professores e demais profissionais da educação na EJA, compreendemos que ela se constitui como processo permanente de aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Longe de ser linear ou homogêneo, esse percurso é atravessado por múltiplas dimensões da condição humana, pessoais, profissionais e contextuais, em constante interação com os contextos socioculturais, institucionais, históricos, organizacionais e políticos que influenciam o exercício da docência, como assinala Garcia (1999).

Nessa mesma perspectiva, Tardif (2013) enfatiza que os professores atuam como agentes de transformação social e, diante dessa responsabilidade, precisam de uma formação sólida e continuamente aprimorada. Para o autor, o desenvolvimento profissional docente decorre da integração entre os saberes acadêmicos e saberes experienciais construídos no seu exercício cotidiano. Afirma ainda que é no dia a dia da docência que os professores lidam com condicionantes vinculados a situações concretas, dinâmicas e nem sempre previsíveis, que demandam improvisação, habilidade pessoal e capacidade de adaptação. É justamente nesse enfrentamento contínuo que se constitui um processo formativo, por meio do qual o docente desenvolve disposições práticas, construídas na e pela experiência, que o habilitam a responder aos desafios e imponderáveis próprios da profissão.

Nesse sentido, a formação continuada conecta o cotidiano (o que o professor já faz) com o não cotidiano (novas teorias, metodologias e pesquisas), favorecendo mudanças conscientes na prática pedagógica. Em outras palavras, sem a formação continuada, o professor tende a permanecer apenas no cotidiano; com ela, consegue transformar sua prática a partir de um diálogo reflexivo constante entre experiência e teoria.

## FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA E NA EJA-EPT: ESPECIFICIDADES E DESAFIOS

A Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) constitui uma política orientada pelos princípios formativos da EJA. Voltada a sujeitos com trajetória escolar interrompida por desigualdades e exclusão, busca articular formação geral e formação profissional por meio de práticas pedagógicas significativas e inclusivas. Nessa perspectiva, a formação humana integra conhecimentos científicos e tecnológicos à formação profissional, visando não apenas a inserção no mundo do trabalho, mas a compreensão crítica de si e do mundo, a melhoria das condições de vida e a construção de uma sociedade justa (Brasil, 2007).

Essa reflexão política e histórica que deve ser proporcionada na EJA-EPT retroalimenta a afirmação de que a formação de professores que atuam nessa modalidade precisa ser compreendida para além de diretrizes formais, considerando seus desdobramentos concretos na prática pedagógica. Barros (2019) destaca que a formação docente voltada à EJA ainda apresenta lacunas significativas, sobretudo por não contemplar de maneira consistente as especificidades dos sujeitos que integram essa modalidade, com histórico educacional marcado por interrupções e experiências de vida diversificadas. A autora ressalta ainda que muitos professores atuam na EJA sem uma preparação específica, o que tende a gerar a reprodução de práticas pedagógicas inadequadas ao contexto desses educandos. Diante disso, torna-se fundamental promover processos formativos contínuos, críticos e contextualizados, capazes de articular teoria e prática e de incentivar a reinvenção das metodologias de ensino, de modo a atender às demandas reais da EJA e contribuir para uma educação mais inclusiva e emancipatória.

Partindo da concepção freireana que constitui base fundamental para esse conceito, a educação deve ser compreendida como prática de liberdade, fundamentada no diálogo, na problematização da realidade e na valorização dos saberes da experiência. Para Freire (1996), ensinar e aprender são processos indissociáveis e mutuamente formativos. Na relação pedagógica, quem ensina também aprende, e quem aprende também ensina, em uma construção compartilhada do conhecimento, na qual ambos são sujeitos ativos do processo.

Nesse contexto, a formação docente não pode restringir-se à simples atualização de conteúdos, mas deve promover reflexão crítica sobre as práticas educativas, as concepções de currículo, avaliação e aprendizagem, bem como sobre as relações entre educação, trabalho e cidadania. Além disso, é fundamental que os processos formativos considerem os saberes e as experiências de vida dos estudantes como ponto de partida para a construção do conhecimento, em uma perspectiva dialógica e emancipatória, tal como defendida por Freire.

Arroyo (2017) destaca que os jovens e adultos não devem ser compreendidos como estudantes em atraso, mas como sujeitos de direitos cujas trajetórias de vida, experiências

culturais e saberes constituem dimensões fundamentais de seus próprios processos de aprendizagem. Di Pierro (2010) ratifica essa ideia ao enfatizar que a EJA requer propostas curriculares que considerem as especificidades de seus educandos e suas trajetórias de vida, reforçando, assim, a necessidade de uma formação continuada docente alinhada a essas particularidades cada vez mais presentes, carentes de acolhimento e direcionamento pedagógico coerentes e adequados com foco na permanência e no êxito desses estudantes.

No âmbito da EPT, um desafio central refere-se à expressiva atuação de docentes bacharéis não licenciados, especialmente em cursos técnicos e de qualificação profissional. Embora possuam sólida formação técnica, esses profissionais frequentemente apresentam lacunas na fundamentação didático-pedagógica para atuar em contextos complexos como a EJA-EPT. Evidencia-se a necessidade de desenvolver saberes relacionados à mediação didática, à compreensão das especificidades dos estudantes e à articulação entre trabalho, educação, cultura e trajetórias de vida.

A ausência de formação pedagógica inicial e continuada desses bacharéis pode resultar em práticas centradas na mera transmissão de conteúdos técnicos, desconsiderando os contextos históricos e socioculturais dos educandos e contribuindo para a evasão escolar. Ensinar na EJA e na EJA-EPT, portanto, implica ir além da qualificação profissional, promovendo processos formativos que dialoguem com as experiências de vida dos estudantes e favoreçam sua formação integral, superando a dicotomia entre teoria e prática, bem como entre formação técnica e formação humana.

Assim, a formação continuada docente constitui condição fundamental para o desenvolvimento profissional da docência, visto que essa é uma profissão que necessita de saberes específicos para atuação. Ao integrar, minimamente, saberes técnicos e didático-pedagógicos, contribui para a promoção de práticas contextualizadas, sensíveis às especificidades dos sujeitos da EJA-EPT e alinhadas às demandas do mundo do trabalho, além de favorecer espaços coletivos de reflexão sobre o fazer docente (Pimenta; Ghedin, 2002), nos quais os professores ressignificam suas experiências e assumem uma postura crítica sobre sua práxis.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os dados apresentados neste estudo foram produzidos por meio de pesquisa bibliográfica e documental, a partir da análise de documentos do acervo do Programa EJA-EPT do IFAM no período em que foi realizada a formação continuada docente intitulada "Processos Formativos em Práticas Educativas na EJA-EPT", no semestre 2024.1.

A pesquisa documental, conforme discutida por Bogdan e Biklen (1994) e Flick (2009), fundamenta-se na análise de documentos produzidos em contextos sociais específicos, assumindo diferentes formatos e finalidades. Esses documentos podem ser pessoais ou não pessoais, quando produzidos por instituições, como relatórios, regulamentos e atas. Nessa perspectiva, tais documentos, como neste estudo, não são tomados apenas como fontes de informação, mas como produtos sociais que refletem intenções, objetivos e condições de produção.

Os documentos aqui analisados são relatórios de final de etapa do Programa, produzidos pela Coordenação de Tutoria e Coordenação Pedagógica do Programa, bem como documentos provenientes de arquivística *online*, incluindo relatórios gerados por meio

da plataforma Moodle, na qual ocorreu a formação no formato EaD, relatórios gerados por meio do Sistec (Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica), que constitui a base de dados oficial do MEC para registro e controle de cursos técnicos e de qualificação no âmbito da Rede Federal de Educação, materiais produzidos para o planejamento, desenvolvimento e avaliação da etapa de Formação Continuada Docente e anotações sistemáticas produzidas ao longo da formação.

O estudo desenvolvido possui abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), caracteriza-se pelo contato direto do pesquisador com o contexto investigado, pela obtenção de dados descritivos e pela ênfase no processo das atividades cotidianas desenvolvidas no percurso da formação analisada. A análise dos dados pautou-se pela abordagem interpretativa, também de natureza qualitativa, uma vez que os dados selecionados foram interpretados à luz do referencial teórico adotado neste estudo.

## CONTEXTO INSTITUCIONAL E DESENHO DA FORMAÇÃO ANALISADA

A oferta da formação continuada nos oito municípios já mencionados exigiu a consideração da diversidade socioterritorial, abrangendo contextos urbanos, comunidades ribeirinhas, localidades de difícil acesso, cidades de pequeno e médio porte e a atuação de alguns cursistas (professores) em áreas indígenas distantes do centro de seus municípios. Essa amplitude, embora pedagogicamente potente, impôs desafios à garantia de uma formação equânime, dada a heterogeneidade das condições de participação.

Nesse cenário, a adoção da Educação a Distância configurou-se como fundamental para viabilizar a oferta da formação em um estado de dimensões continentais, marcado pela predominância da malha hidroviária e por limitações logísticas. Ainda assim, persistiram desafios tecnológicos, como a instabilidade de acesso à internet em regiões mais remotas, impactando, sobretudo, a participação dos professores cursistas nas atividades síncronas.







A formação foi ofertada por meio da Escola Virtual do IFAM, gerida pela Diretoria de Educação a Distância (DEaD), que faz uso da plataforma Moodle. Para além da utilização de tecnologias digitais, o formato EaD demanda um aporte de profissionais específicos para a organização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), espaços em que a formação se desenvolve.

Assim, a oferta da formação continuada foi uma proposta tecida a muitas mãos, contando com a participação de diferentes profissionais envolvidos no planejamento e na execução das atividades, como apresentado no Quadro 1.

O envolvimento comprometido de todos esses profissionais objetivou assegurar a qualidade social do processo de ensino-aprendizagem dos professores cursistas, bem como viabilizar condições de acesso, permanência e êxito à formação.

Tendo como público servidores da educação – docentes, pedagogos, gestores e técnicos administrativos das redes municipal, estadual e federal –, a formação foi estruturada com base em princípios políticos, pedagógicos e sociais voltados à atuação na EJA-EPT, reconhecendo-se que a qualificação desse campo exige formação específica, seja na dimensão pedagógica e/ou na administrativa.

Quadro 1 - Organização da equipe na etapa de formação continuada.

	Função/Quantidade	Atribuições principais
	Coordenação Geral (1)	Acompanhamento das ações; apoio administrativo e logístico
	Coordenação Pedagógica (1)	Planejamento e monitoramento das ações formativas; garantia da coerência didática
	Coordenação de AVA (1)	Desenho e organização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)
	Coordenação de Tutoria (1)	Acompanhamento e apoio aos professores formadores, coordenadores locais e cursistas
	Coordenação Local (1 por município)	Acompanhamento e apoio aos cursistas nos municípios de atuação
	Professor Formador-Tutor (7 por município)	Planejamento, desenvolvimento e acompanhamento das atividades no AVA; avaliação dos cursistas

Fonte: Elaboração das autoras, com apoio de IA generativa (NotebookLM), 2026.

Nas redes municipal e estadual, predominavam docentes com formação inicial em licenciaturas, evidenciando uma trajetória já vinculada à docência. Em contraste, na rede federal, composta exclusivamente por servidores do IFAM, embora a maioria também atuasse como docente, observou-se a predominância de cursistas com formação em bacharelados, especialmente nas áreas de Administração, Informática e Ciências Agrárias, indicando percursos formativos distintos e, em muitos casos, menor aproximação inicial com a formação pedagógica.

Os AVAs da formação foram organizados a partir de uma matriz curricular com atividades síncronas (via Google Meet) e assíncronas, totalizando 120 horas, pensada especificamente para a formação na docência em EJA-EPT, e algumas especificidades relacionadas à realidade da região amazônica, tais como a oferta de Unidades Curriculares que contemplassem a EJA na Modalidade da Educação do Campo e a EJA na Modalidade da Educação Escolar Indígena. A organização curricular buscou desenvolver conhecimentos e habilidades para uma atuação desses profissionais comprometida com uma educação emancipadora, inclusiva e sensível às identidades, trajetórias e histórias de vida desses estudantes.

Fundamentados em uma concepção mediada e dialógica de ensino-aprendizagem, os AVAs se constituíram como espaço de interação, comunicação e construção coletiva do conhecimento. Por meio de *chats*, fóruns de dúvidas e fóruns de discussão, os cursistas dialogavam com os formadores-tutores, esclareciam questões e aprofundavam reflexões sobre os temas estudados em cada unidade curricular.

O processo avaliativo da formação ocorreu de maneira contínua e sistemática, considerando a participação e o desempenho nas atividades propostas. Destacaram-se as produções de escrita reflexiva, ancoradas nas experiências prévias dos cursistas, especialmente os docentes na EJA e na EJA-EPT, que favoreceram a problematização e ressignificação de suas práticas. Além disso, a elaboração de recursos educacionais digitais, como *podcasts* e vídeos, possibilitou a ampliação do repertório pedagógico, permitindo a

muitos professores, pela primeira vez, verem a possibilidade de incorporar essas linguagens de modo intencional em sua atuação docente.

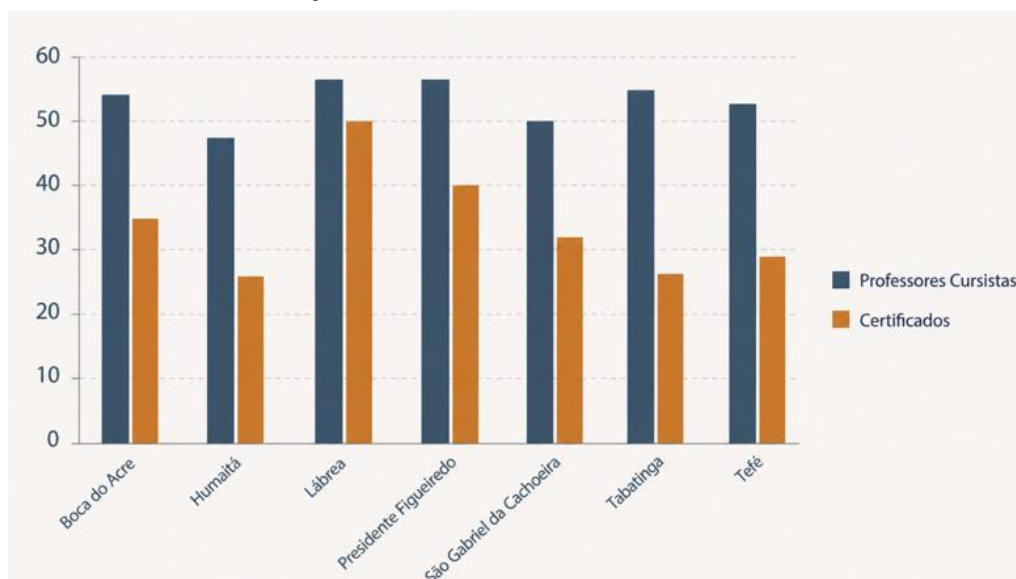
Embora a oferta em EaD tenha possibilitado superar barreiras geográficas e alcançar profissionais em diferentes municípios, também evidenciou limitações estruturais relacionadas às condições de conectividade na região. Muitos cursistas enfrentaram dificuldades de acesso à internet, o que impactou a participação em atividades síncronas e ocasionou atrasos na realização e no envio das atividades pela plataforma Moodle. Tais desafios estão diretamente associados às desigualdades de infraestrutura tecnológica nos municípios do interior do estado.

Entre as dificuldades observadas, destacaram-se ainda a gestão do tempo de estudo, tensionada pela intensa carga de trabalho docente, recorrentemente relatada pelos cursistas, bem como barreiras no uso dos recursos do AVA, mesmo após formação e ambientação na plataforma. Soma-se a esse cenário o fato de que muitos cursistas relataram acessar o curso por meio de smartphone, que, embora amplie as possibilidades de acesso, não se configura como o dispositivo digital mais adequado para o desenvolvimento de determinadas atividades formativas.

Por outro lado, a EaD mostrou-se uma alternativa viável e significativa para a formação continuada de profissionais em diferentes localidades, algo dificilmente realizável em formato exclusivamente presencial. Os ambientes virtuais, quando articulados a propostas pedagogicamente planejadas, favoreceram a interatividade, a colaboração e o acesso ampliado à informação. Como destacam Mazzafera et al. (2019), as tecnologias digitais podem potencializar processos formativos dinâmicos e emancipatórios, desde que acompanhadas de mediação pedagógica, suporte institucional e formação continuada para seu uso crítico e reflexivo.

Considerando o Gráfico 1, observa-se que o número de professores inscritos é superior ao de cursistas certificados, embora a diferença não seja muito acentuada. Isso indica que houve boa taxa de conclusão, já que a maior parte dos inscritos conseguiu finalizar o percurso formativo e obter certificação.

Gráfico 1 - Quantidade de cursistas inscritos e certificados.



Fonte: Próprias autoras, 2026.

Nessa perspectiva, as tecnologias devem ser compreendidas criticamente, como recursos historicamente situados, a serviço da emancipação humana. Considerando os estudos de Veloso (2020), a EaD se afirma como um importante meio de formação continuada, especialmente diante das transformações sociais e tecnológicas contemporâneas. Esse potencial da EaD e da formação continuada pôde ser acompanhado pela Coordenação Pedagógica e Geral na etapa de desenvolvimento dos cursos FIC, a partir de 2024.2, considerada a meta-fim do Programa.

Práticas pedagógicas inovadoras, com uso de metodologias ativas, reconhecimento das trajetórias dos estudantes da EJA-EPT, práticas dialógicas e atividades em grupo com mediação docente e protagonismo discente, foram observadas nos planos de ensino e no acompanhamento in loco realizado pelos coordenadores locais nos campi de oferta. Verificase que mudanças na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem na EJA-EPT foram incorporadas por parcela significativa dos professores, evidenciando-se em suas práticas docentes após a formação. Mais do que mudanças metodológicas, observa-se uma mudança de concepção sobre o processo de ensino e aprendizagem, considerando as especificidades da EJA-EPT.

Figura 3 - Práticas pedagógicas (resultantes da formação continuada) dos professores-cursistas já na condição de formadores na oferta de cursos FIC – 2024.2 e 2025.1.



Fonte: Arquivo das coordenações locais, 2024/2024.

Assim, os fazeres docentes foram continuamente reconfigurados no próprio exercício da ação pedagógica, constituindo um movimento de reflexão e transformação da prática. Em consonância com Pimenta e Ghedin (2002), a formação docente se consolidou na articulação entre teoria e prática, afirmando a docência como atividade intelectual crítica. Desse modo, a práxis educativa foi construída coletivamente, por meio da reflexão compartilhada entre docentes, coordenações e equipes formativas, em um processo comprometido com a formação crítica e de qualidade social dos sujeitos da EJA-EPT.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da formação continuada docente no âmbito do Programa EJA-EPT evidencia que a articulação entre Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e tecnologias digitais constitui um campo promissor, embora marcado por desafios estruturais e contextuais. No Amazonas, a EaD mostrou-se como condição para ampliar o acesso à formação continuada, ainda que persistam limitações relacionadas à infraestrutura

tecnológica, à conectividade e às condições concretas e de apropriação tecnológica dos cursistas.

No plano pedagógico, a formação mediada por tecnologias digitais favoreceu práticas reflexivas, contextualizadas e sensíveis às especificidades dos sujeitos da EJA-EPT. A produção de materiais autorais, como vídeos e *podcasts*, aliada às atividades de escrita reflexiva, ampliou as possibilidades pedagógicas e fortaleceu a análise crítica da prática docente.

Entretanto, esses avanços não se consolidam de forma homogênea, pois dependem das condições materiais, institucionais e formativas dos participantes. Limitações de acesso à internet, sobrecarga de trabalho e a necessidade de maior autonomia dos cursistas tensionam a efetividade da formação a distância.

A diversidade dos participantes, entre docentes, gestores e técnicos administrativos de diferentes redes, reforça a necessidade de propostas formativas contínuas, colaborativas e contextualizadas, que integrem dimensões pedagógicas, administrativas e organizacionais.

Por fim, a formação continuada ultrapassa a oferta de cursos, constituindo-se como processo permanente que se projeta na prática cotidiana, especialmente no desenvolvimento dos cursos FIC. Reafirma-se, assim, a importância de políticas institucionais que assegurem condições efetivas para a formação continuada docente, articulando tecnologias digitais, mediação pedagógica qualificada e compromisso social com a educação pública, em favor da consolidação da EJA-EPT como espaço de qualidade social, inclusão, permanência e transformação social.

## AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento da meta de formação continuada, tecida a muitas mãos, reafirma o compromisso com uma educação pública, inclusiva e de qualidade social. Nesse percurso, agradecemos à DIEP/PROEX pela execução do Programa e à DEaD/IFAM, pelo suporte institucional, e reconhecemos, de forma especial, o trabalho dos professores formadores-tutores, pela mediação pedagógica qualificada, bem como dos professores cursistas que, posteriormente, atuaram como formadores nos cursos FIC, ampliando o alcance da proposta. Destacamos, ainda, a atuação da coordenação de tutoria e da coordenação de Ambiente Virtual de Aprendizagem, cujo suporte técnico e pedagógico foi essencial ao desenvolvimento das atividades, estendendo nosso reconhecimento a todos os envolvidos na efetivação do Programa.

## REFERÊNCIAS

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

BARROS, Abdizia Maria Alves. **A política de formação de professores da EJA**: repercussão na prática pedagógica. Maceió: Edufal, 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio**: Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 962, de 1º de dezembro de 2021. Institui o Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 dez. 2021. Disponível em: [https://proen.ifes.edu.br/images/stories/12\\_Portaria\\_N%C2%BA\\_962\\_1\\_de\\_dezembro\\_de\\_2021.pdf](https://proen.ifes.edu.br/images/stories/12_Portaria_N%C2%BA_962_1_de_dezembro_de_2021.pdf). Acesso em: 30 abr. 2026.

DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de jovens e adultos**: desafios e perspectivas. São Paulo: Ação Educativa, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Qualidade, e-cidadania e educação a distância: uma relação possível. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 48, n. 2, p. 460-471, 2023. DOI: 10.5216/ia.v48i2.77113.

MAZZAFERA, Bernadete Lema; ZANI, Fabiana Fernandes; BIANCHINI, Luciana Battistela Guimarães; PINHEIRO, Anderson Jorge Marcolino. Ambiente virtual de aprendizagem na formação continuada de docentes. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 12, p. 29316-29324, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n12-089>.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Emani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Vozes, 2013.

VELOSO, B. Paulo Freire e educação a distância: visão propositiva para explorar a autonomia no ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 17; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 6, 2020, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: Unirede, 2020. p. 1-10. Disponível em: <https://esud2020.ciar.ufg.br/wp-content/anais-esud/209805.pdf> . Acesso em: 20 abr. 2026.