



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA –UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – NÍVEL MESTRADO
PROFISSIONAL -MPEJA**



CRISTIANE PEREIRA ASSIS

**FORMAÇÃO CONTINUADA E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA
QUALIFICAÇÃO E MUDANÇA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORAS (ES) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO
MUNICÍPIO DE NILO PEÇANHA**

SALVADOR

2022

CRISTIANE PEREIRA ASSIS

**FORMAÇÃO CONTINUADA E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA
QUALIFICAÇÃO E MUDANÇA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORAS (ES) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO
MUNICÍPIO DE NILO PEÇANHA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Tereza Fonseca Almeida

SALVADOR

2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

A848f

Assis, Cristiane Pereira

Formação Continuada e seus desdobramentos para qualificação e mudança na prática pedagógica de professores (es) da Educação de Jovens e Adultos do município de Nilo Peçanha-Bahia / Cristiane Pereira Assis. - Salvador, 2022.
149 fls.

Orientador(a): Prof.ª Dr.ª Márcia Tereza Fonseca Almeida.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I, 2022.

1. Formação de professores (a)s EJA. 2. A precarização do trabalho docente. 3. Práticas pedagógicas na EJA.

CDD: 374

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

FORMAÇÃO CONTINUADA E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA QUALIFICAÇÃO E MUDANÇA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS (ES) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE NILO PEÇANHA

CRISTIANE PEREIRA ASSIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II – ÁREA 2- FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS, em 15 de junho de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof. Dra. MARCÍA TEREZA FONSECA ALMEIDA (UNEB)
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dra. DISLENE CARDOSO DE BRITO (IFBaiano)
Doutorado em LITERATURA E CULTURA
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. JOSE VEIGA VINAL JUNIOR (UNEB)
Doutorado em Língua e Linguística
Universidad de Vigo

Prof. Dra. Profa. Dra. EDITE MARIA DA SILVA DE FARIA (UNEB)
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia(UNEB)

SUMÁRIO

1 REFLEXÕES INICIAIS	15
1.1. ENTRELACANDO O TEMA DA PESQUISA COM MINHA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL.....	17
2 ITINERÁRIOS DA PESQUISA	25
2.1 SOBRE A ABORDAGEM DE PESQUISA ADOTADA NO TRABALHO	26
2.2 PESQUISA AÇÃO-PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA...27	
2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA	29
2.4 PERFIL DO (A) ESTUDANTE DA EJA NO MUNICÍPIO DE NILO PEÇANHA..34	
2.5 CONHECENDO OS (A)S COLABORADORES (A)S DA PESQUISA	35
2.6 INSTRUMENTOS E ETAPAS DO PROCESSO DA PESQUISA	37
3 (DES) SABORES DE SER PROFESSOR (A) NA/DA EJA	40
3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EJA: ALGUMAS REFLEXÕES	44
3.2 COMPREENDENDO O CONTEXTO HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL	49
3.3 A PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA.....	53
4 AS VOZES DOS PROFESSORES DA EJA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA. 68	
4.1 QUESTIONÁRIO	68
4.1.1 O que revelam as colaboradoras/es da Pesquisas	69
4.2 Diálogos Interativos	74
4.2.1 Primeiro Diálogo Interativo: Concepção dos Professores sobre a EJA	74
4.2.2 Segundo Diálogo Interativo: A importância da Formação Continuada para Professores da EJA	79
4.2.3 Terceiro Diálogo Interativo: Práticas Pedagógicas na EJA	81
5 UM NOVO CAMINHAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EJA.	82
5.1 PLANO DE AÇÃO PARA ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES (A)S DA EJA	83
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.	87
7 REFERÊNCIAS	90

Dedico essa dissertação a Deus, que sempre esteve presente em todas etapas da minha vida. Aos meus pais e meu filho que sempre foram inspirações para que continuasse meus estudos com resistência e determinação. Dedico também a todos os sujeitos atores que fazem a Educação de Jovens e Adultos. Sem eles, a EJA não teria Vida!

AGRADECIMENTOS

Se a vida fosse fácil como a gente quer
Se o futuro a gente pudesse prever
Eu estaria agora tomando um café
Sentado com os amigos em frente à TV

Eu olharia as aves como eu nunca olhei
Daria um abraço apertado em meus avós
Diria eu te amo a quem nunca pensei
Talvez é o que o universo espera de nós

Eu quero ser curado e ajudar curar também
Eu quero ser melhor do que eu nunca fui
Fazer o que eu posso pra me ajudar
Ser justo e paciente como era Jesus

Eu quero dar valor até o calor do sol
Que eu esteja preparado pra quem me conduz
Que eu seja todo dia como um girassol
De costas pro escuro e de frente pra luz



Priscilla Alcântara, Whindersson Nunes

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela minha vida, por me dar forças para seguir a cada dia com muita saúde, fé e esperança diante de um período tão difícil que vivemos.

Ao meu marido Cláudio e meu filho Victor, por apoiarem, cuidarem de mim, por estarem ao meu lado nesses anos em que estive imersa no mundo do mestrado. Amo muito vocês!

A minha família pelo amor, apoio e cumplicidade, mesmo diante de tantas dificuldades, sempre tive a educação como prioridade na minha vida.

A minha orientadora, Professora Márcia Tereza, por não ter desistido de mim, ter acreditado em meu potencial e por ter me escolhido como orientanda. Sua paciência, cuidado, dedicação foram essenciais para que me tornasse de fato uma pesquisadora. À senhora, minha eterna admiração e gratidão. Que os anjos de Luzes continuem te iluminando!!

Ao meu amigo/irmão José Luís Monteiro da Conceição, por incentivar minha inscrição no mestrado, estar sempre ao meu lado colaborando, aconselhando, estudando junto comigo e sempre dando seu ombro amigo nos momentos de desespero e dificuldades. Sou grata a você por apoiar a realização desse sonho. Te amo, meu irmão!!

Aos Professores, Dra. Dislene Cardoso, Dra. Edite Maria da Silva de Faria e Dr. José Veiga Viñal Júnior, por aceitarem participar da banca examinadora, colaborando com seus conhecimentos de forma cuidadosa e amorosa. Suas contribuições foram bastante significativas para meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

A todos os professores do programa de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por compartilharem conhecimentos e experiências.

Aos colegas da turma 07 do MPEJA, sempre fortalecendo uns aos outros, de mãos dadas nesta caminhada que não foi fácil, em especial minhas/meus amigas/amigos irmãs/irmãos Eunádia, Ivoneide, Gevaldo, Luana, Nildete, Rafaela, Jocemara, pelas partilhas e vivências. Levarei vocês para sempre em meu coração

À equipe da Secretaria do MPEJA, em nome de Nildete Barbosa e Neide Lopes, pelo acolhimento e cuidado de sempre, trabalhando com excelência para nos proporcionar um ambiente leve e organizado.

Aos colegas do GEPALE Bahia – Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional, pela troca coletiva de saberes e por estarem sempre fortalecendo uns aos outros. Ninguém larga a mão de ninguém.

A todas minhas amigas, em especial a Jacimara Pimentel, Anselma Desterro, Antônia Maria e Elexandra Caetano, que de alguma forma estiveram presentes em minha jornada, sempre me incentivando, apoiando e motivando a persistir nessa caminhada. Cada palavra de apoio que vocês me deram foi essencial para eu não desistisse desse sonho.

Aos Professores que se disponibilizaram a participar desta pesquisa. Proporcionaram-me tanta inspiração, acolhimento e incentivo, me levaram a aprender mais e mais; sem vocês, ela não teria sentido.

Faço, também, um agradecimento especial à Secretaria Municipal de Educação de Nilo Peçanha, na pessoa de Juliette Duarte, por possibilitar a construção deste sonho, sempre me apoiando no que fosse necessário para eu pudesse prosseguir.

Mais uma etapa foi cumprida! Sigamos em frente em busca da educação de qualidade e excelência para cada cidadão e cidadã deste país, em especial no município de Nilo Peçanha. Afinal de contas, como disse o grande mestre Paulo Freire:

"Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender."

ASSIS, Cristiane Pereira. **Formação continuada e seus desdobramentos para qualificação e mudança na prática pedagógica de professoras (es) da Educação de Jovens e Adultos do município de Nilo Peçanha-Bahia.** / Cristiane Pereira Assis – Salvador, 2022. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Tereza Fonseca Almeida. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, 2022.

RESUMO

Essa pesquisa faz uma análise sobre a importância da formação continuada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e apresenta uma proposta de formação para os docentes que lecionam nessa modalidade, por compreender que a formação continuada contribui para a melhoria do processo educativo. O estudo justificou-se devido ao fato da pesquisadora atuar como coordenadora pedagógica da EJA, tendo assim uma visão ampla acerca da necessidade e urgência de uma proposta de formação continuada que atendessem às demandas dos (a)s professores (a)s que desenvolvem suas atividades pedagógicas na EJA. A pesquisa se propôs a responder a seguinte pergunta: até que ponto a formação continuada pode contribuir com a prática pedagógica das (o)s professoras (e)s que atuam na Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de Nilo Peçanha- Bahia? O objetivo geral do estudo foi analisar a importância da formação continuada na formação docente e seus desdobramentos na prática pedagógica de professores que atuam na EJA. Os objetivos específicos foram: descrever as percepções dos (a)s professores (as) da EJA acerca da formação continuada; identificar os impactos da falta de formação para os (as) professores (as) da EJA e sugerir um plano de ação que possa contribuir para a construção de uma proposta de formação continuada para professoras (e)s da EJA no município de Nilo Peçanha. O percurso metodológico se constituiu através de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, inspirado na pesquisa ação-pedagógica como instrumentalização técnica investigativa preconizada por Franco (2016). Para coleta e produção de dados foram utilizados questionários semiestruturados e rodas de conversa (mediadas pela tecnologia) intituladas “Diálogos Interativos”. Como referencial teórico, foram utilizados estudos de Paiva (1984, 1987); Faria (2009); Soares (2011); Freire (2014, 2016); Arroyo (2017); Machado (2018), dentre outros que se fizerem necessários ao longo da escrita. A partir da análise dos resultados, evidenciou-se que é necessário fomentar a formação continuada no fazer docente. Como proposta, foi elaborado um plano de ação que será apresentado à Secretaria Municipal de Educação do município, visando nortear a construção de uma formação continuada para a equipe pedagógica desenvolver com os (a)s professores (a)s da EJA, objetivando repensar práticas pedagógicas que desconsiderem os saberes e fazeres dos docentes e discentes, sujeitos da EJA.

Palavras-Chave: Formação de professores (a)s EJA. Práticas Pedagógicas.

ASSIS, Cristiane Pereira. **Formação continuada e seus desdobramentos para qualificação e mudança na prática pedagógica de professoras (es) da Educação de Jovens e Adultos do município de Nilo Peçanha-Bahia.** / Cristiane Pereira Assis – Salvador, 2022. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Tereza Fonseca Almeida. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, 2022.

ABSTRACT

This research analyzes the importance of continuing education in Youth and Adult Education (EJA) and presents a training proposal for teachers who teach in this modality, as they understand that continuing education contributes to the improvement of the educational process. The study was justified due to the fact that the researcher acts as the pedagogical coordinator of the EJA, thus having a broad view of the need and urgency of a proposal for continuing education that meets the demands of the teachers who develop their pedagogical activities in the EJA. The research set out to answer the following question: to what extent can continuing education contribute to the pedagogical practice of teachers who work in Youth and Adult Education in the municipal network of Nilo Peçanha-Bahia? The general objective of the study was to analyze the importance of continuing education in teacher education and its consequences in the pedagogical practice of teachers who work in EJA. The specific objectives were: to describe the perceptions of EJA teachers about continuing education; identify the impacts of the lack of training for EJA teachers and suggest an action plan that can contribute to the construction of a proposal for continuing education for EJA teachers in the municipality of Nilo Peçanha. The methodological course was constituted through qualitative research, of an applied nature, inspired by action-pedagogical research as investigative technical instrumentation advocated by Franco (2016). For data collection and production, semi-structured questionnaires and conversation circles (mediated by technology) entitled “Interactive Dialogues” were used. As a theoretical framework, studies by Paiva (1984, 1987) were used; Faria (2009); Soares (2011); Freire (2014, 2016); Arroyo (2017); Machado (2018), among others that are necessary throughout the writing. Based on the analysis of the results, it became clear that it is necessary to encourage continuing education in teaching. As a proposal, an action plan was prepared that will be presented to the Municipal Education Department of the municipality, aiming to guide the construction of a continuing education for the pedagogical team to develop with the EJA teachers, aiming to rethink pedagogical practices that disregard the knowledge and practices of teachers and students, subjects of EJA.

Keywords: Teacher training (a)s. EJA. Pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Nível Educacional da População Adulta com mais de 25 anos.....	35
QUADRO 2 Organização do Roteiro para o primeiro diálogo interativo.....	76
QUADRO 3 Roteiro do segundo encontro interativo.....	80
QUADRO 4 Roteiro de organização da terceira roda de conversa.....	82

LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 Círculo de Palavras sobre as Concepções da Educação de Jovens e Adultos.....	77
FIGURA 2 Nuvem de Palavras sobre a Importância da Formação Continuada para professores da EJA.....	81
FIGURA 3 Temáticas para a proposta de formação continuada.....	85

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Quantidade de alunos matriculados na EJA na zona urbana e rural no período de 2015 a 2020.....	33
TABELA 2 Quantidade de dissertações e teses sobre formação continuada de professores (a)s na Educação de Jovens e Adultos no período de 2015 a 2020.....	63

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO I Etapas da pesquisa-ação pedagógica.....	28
ILUSTRAÇÃO 2 Mapa de Localização do Município.....	29
ILUSTRAÇÃO 3 Grupo Folclórico Zambiapunga.....	30
ILUSTRAÇÃO 4 Povoados de Nilo Peçanha.....	31
ILUSTRAÇÃO 5 Síntese de documentos que fundamentam a EJA.....	52

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 Formação Acadêmica dos (a)s professores (a)s Colaboradores (a)s.....	69
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC – Atividade Complementar

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CEB - Câmara de Educação Básica

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNS - Conselho Nacional de Saúde

COVID - Corona VirusDisease

EJA - Educação de Jovens e Adultos

GEPALE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PME - Plano Municipal de Educação

MPEJA - Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos

ONGs – Organizações Não Governamentais

POSLET - Pós-Graduação em leitura e produção textual para Educação de Jovens e Adultos

PROEJA - Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

1. REFLEXÕES INICIAIS

Gosto de ser gente porque, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 1996, p. 53).

A epígrafe parte do pressuposto de que estamos em constante construção e essa construção está diretamente relacionada ao nosso tempo e a nossa vida. Assim, partindo do pensamento de Freire (1996), este estudo faz uma reflexão sobre o processo de formação continuada docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), levando em consideração o contexto social, cultural e histórico desses sujeitos, ao mesmo tempo que relaciona a pesquisa com minha trajetória pessoal e profissional.

A EJA constitui-se como um campo histórico de lutas em prol da cidadania sendo reconhecida como um direito através da LDBEN 9.394/96 que, enquanto legislação nacional, visa garantir legalmente a educação com qualidade em nossas escolas, o que inclui a EJA, tendo em vista que esta modalidade proporciona aos jovens e adultos a oportunidade de regularizar e concluir seu processo de escolarização, e contribuir para a formação do aluno como cidadão. Conforme Arroyo (2011, p. 49)

[...] A educação de jovens e adultos avançará na sua configuração como campo público de direitos na medida em que o sistema escolar também avançar na sua configuração como campo público de direitos para setores populares em suas formas concretas de vida e sobrevivência.

Sendo assim, refletir sobre o direito à EJA tem exigido uma maior atenção diante das especificidades dessa modalidade de ensino que requer de todos os que estão envolvidos muita reflexão e a busca pela relação entre teoria e prática, a fim de que o processo de aprendizagem se torne mais significativo para o educando. Arroyo (2006) sinaliza a importância da emancipação, ou seja, o conhecimento, na EJA deve ser construído para a emancipação dos alunos, para que eles possam, após a construção do conhecimento, reconhecer a realidade e transformá-la, caso seja necessário.

Considerar a EJA como uma modalidade que necessita de um olhar específico é reconhecer a necessidade da qualificação dos profissionais que atuam com sujeitos dessa modalidade de ensino. É fundamental que a equipe docente esteja preparada para lidar com as especificidades das turmas de EJA. Assim, é extremamente importante uma formação continuada para que o/a (s) professores(a)s tenham a oportunidade de repensar a sua prática, pois a ação docente precisa ser pautada em um fazer constante que se faz e se refaz na prática cotidiana. E, tratando-se da EJA, esta necessidade é redobrada, uma vez que os docentes que atuam nessa modalidade, em sua maioria, não possuem uma formação específica na área.

Fontana (2013) evidencia a falta de formação docente específica para a EJA como um dos principais fatores de entraves nas experiências educativas de muitos jovens e adultos. Como o campo de atuação do/a professor (a) que atua na EJA é pouco definido, é muito comum acreditar que uma formação inicial e continuada para o trabalho com jovens e adultos seja totalmente desnecessária, tendo em vista a precária oferta de disciplinas que abordem essa modalidade nos cursos de Licenciatura ou Pedagogia. De acordo com Dantas (2019, p. 2), faz-se “necessário uma formação adequada e competente para estes profissionais entenderem a rede de saberes, conhecimentos, fazeres que envolvem o cotidiano escolar, bem como para abarcar a complexidade desta teia que configura o espaço escolar” (DANTAS, 2019, p. 2).

Neste sentido, a formação continuada se constitui um dos fatores fundamentais na busca de uma educação de qualidade. Ela tem ganhado muita importância, sobretudo como alternativa de mudança das práticas pedagógicas. Essa formação deve promover a interação entre conhecimentos teóricos e práticos, o que faz o professor desenvolver habilidades para saber lidar com as diferentes situações que surgem na prática diária. Por isso, é importante pensar na formação docente como um processo contínuo de construção de uma prática profissional eficiente. Isso porque, como afirma Freire (1996, p. 80), “[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano”.

Ainda de acordo com Freire (1996), o saber necessário à prática educativa deve promover mudanças de concepções que fundamentalmente podem ser sintetizadas como um processo dinâmico da ação-reflexão-ação, deixando bem claro a necessidade da formação continuada a serviço do professor, tendo convicção de que esta formação continuada é necessária e deve considerar a realidade concreta do (a) professor (a) e os problemas que ele (a) se depara na sua prática. Suas palavras trazem reflexões sobre a formação docente e o valor que a competência e o compromisso pela prática exercem para que haja transformação, tanto do sujeito quanto do ambiente em que o mesmo está inserido.

É por meio da formação continuada que criamos condições para que o (a) professor (a) tenha a oportunidade de (re) planejar seu trabalho pedagógico e, conseqüentemente, ajudar no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. A formação continuada para o (a)s professores (a)s que atuam na EJA precisa ser encarada como uma ação necessária para o desenvolvimento dos sujeitos que não tiveram acesso à escolarização na idade definida como adequada, além de oferecer ao docente uma formação teórico-epistemológica, que possibilite a construção de uma perspectiva crítica-analítica sobre a educação e sua própria prática.

Nessa perspectiva, faz-se necessário destacar que o processo de formação para docentes da EJA se configura como condição imprescindível para a melhoria das práticas educativas no âmbito

da educação de pessoas jovens e adultas, levando-se em consideração que o trabalho com esse público, demanda que o (a) professor (a) adote procedimentos específicos para essa faixa etária.

1.1 ENTRELACANDO O TEMA DA PESQUISA COM MINHA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

Essa pesquisa carrega as marcas da minha existência na EJA Pensar a profissão docente é um exercício constante na minha trajetória de vida e profissional e, na pesquisa, não poderia ser diferente. Nesse sentido, optei por traçar uma rota que vai pontuando marcas que foram sendo sinalizadas ao longo da minha trajetória pessoal e, conseqüentemente, da constituição do lugar do ser docente.

Minha¹ carreira profissional teve início nas séries iniciais do Ensino Fundamental (2ª série) e na EJA, no ano de 2002, ao me tornar funcionária pública. A escola onde iniciei minha docência ficava localizada na zona rural, em uma comunidade muito distante da cidade e eu tinha que permanecer no local durante toda semana devido à falta de pavimentação nas estradas e a falta de transporte para deslocar os professores. A estrutura física da escola era excelente, pois havia sido recém-construída no ano anterior a minha chegada. Formada por duas salas de aula e um alojamento para os professores, as salas eram espaçosas, com carteiras novas, televisão, antena parabólica, uma cozinha bem equipada, uma secretaria e mimeógrafo. No entanto, não havia energia elétrica na localidade. As aulas noturnas eram realizadas com o auxílio de um lampião a gás. Naquela época não se falava em EJA no município, era uma única gestora para atender uma quantidade de escolas que formavam o núcleo da zona rural. A escassez de material didático era constante, não havia livro didático para trabalharmos, muito menos um (a) coordenador (a) pedagógico (a) que nos orientasse na execução das nossas práticas pedagógicas. Por conta dessa ausência de acompanhamento pedagógico, utilizava-se da mesma metodologia do diurno com os alunos do noturno. Só nos restava a troca de experiência entre os colegas de trabalho e a própria vivência com nossos alunos.

Percebia, a cada dia em sala de aula, a necessidade de ter uma formação continuada para atuar como docente. As dificuldades em trabalhar na EJA começaram a surgir. As descobertas sobre a modalidade começaram a aparecer e não cabia mais a improvisação. Os alunos daquela turma estavam em outro momento de vida, pois já tinham passado pela escola, estavam retornando para dar continuidade aos estudos. Eles tinham o desejo de aprender. Eram alunos que trabalhavam

¹ Em alguns momentos, a dissertação está escrita em primeira pessoa do singular, “eu” com o intuito de descrever minha implicação com o objeto, bem como minha experiência com o tema investigado e detalhar algumas situações vivenciadas no campo empírico. Em outros momentos, o texto está escrito na primeira pessoa do plural, partindo do pressuposto de que o trabalho do pesquisador também é feito em parceria com o orientador, os autores que são convocados para discussão e os outros parceiros com os quais dialogamos durante a trajetória da investigação.

durante todo o dia na roça; pais e mães de família; senhores e senhoras aposentados que nutriam esperanças de um dia aprender a ler e escrever. Mais uma vez recorria a atividades infantis: copiava cadernos, fazia atividades mais fáceis, achando que meus alunos da EJA tinham os mesmos interesses e / ou estavam no mesmo nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos do diurno.

Diante da realidade apresentada, comecei a perceber que deveria ser elaborada uma proposta pedagógica que atendesse de fato às especificidades das modalidades de ensino e, principalmente, à EJA. Além disso, deveriam ser oferecidas propostas de formação continuada e/ou existir um acompanhamento da prática pedagógica do professor por um coordenador pedagógico, já que eu e os demais colegas não tínhamos orientações específicas sobre a modalidade na qual atuávamos.

Acreditamos que o (a) professor (a) na sociedade contemporânea deve buscar o aperfeiçoamento para melhorar sua prática, considerando-se que a modernidade exige mudanças, adaptações, atualização e aperfeiçoamento. Assim, a formação continuada torna-se indispensável para os (a)s professores (a)s, pois promove a busca de novas reflexões para o processo educativo, uma vez que os (as) profissionais passam a conhecer e a refletir sobre outras experiências educativas, de forma repensar suas ações, com novas propostas didáticas e metodologias que poderão incrementar o seu fazer docente.

Vale salientar que a formação docente é importante para estimular a autonomia dos (as) professores (as) e favorecer a construção de sua identidade profissional. Como ressalta Nóvoa (1992, p. 13), "A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) [...]". É preciso ir além. É necessário que reflitamos a respeito da nossa trajetória profissional e sobre a (re) construção de nossas identidades. O autor ressalta a importância da troca de conhecimentos no processo de formação continuada, onde o professor ensina e aprende em processo simultâneo.

Ressalto aqui, que o sentimento de angústia só foi amenizado quando comecei a conviver profissionalmente com meus pares. Estes, por sua vez, alegavam a mesma sensação que eu tinha em relação à insegurança para trabalhar com a EJA. Nesta direção, Dantas (2009) ressalta que, muitas vezes, a prática da EJA é constituída no interior da própria escola, na sala de aula e os conhecimentos dos (a)s professores (a)s são originados a partir de sua visão pessoal, de sua experiência na carreira e de sua visão de mundo, de sociedade, da troca de informações e das interlocuções com os demais colegas de profissão, dos cursos de formação que participa no exercício de suas funções.

No ano de 2003, fui transferida para outra escola, por ser a única a cobrar melhorias para trabalhar com a EJA. Fui encaminhada para uma escola de Ensino Fundamental II em uma comunidade Ribeirinha que fica a 28 km de distância da cidade de Nilo Peçanha. Esta comunidade é formada por pescadores e marisqueiras, realidade totalmente diferente daquela que eu trabalhava

anteriormente. Mais uma vez, recorri ao improviso. A cada aula que eu ministrava, ficava ainda mais angustiada, por saber que não estava segura no meu fazer pedagógico. Lecionava durante o dia nas turmas de ensino regular da 5ª a 8ª série e à noite, era professora na única turma de EJA que havia na escola. A EJA sempre me acompanhando, mas dessa vez com um pouco mais de dificuldade.

Nesta escola, havia uma coordenadora pedagógica para todos os segmentos, ou seja, essa pessoa coordenava todas as escolas de Ensino Fundamental II do município. A maior dificuldade que tínhamos era encontrar um horário para reuniões pedagógicas. Todas as vezes que marcava o planejamento nunca tinha transporte para deslocá-la para as escolas rurais.

Em geral, nós, educadores que trabalhamos com a EJA, não temos formação adequada para atuar nesta modalidade de ensino e não temos recebido atenção necessária nos cursos de formação de professores. Sem a devida qualificação, passamos a desenvolver as práticas pedagógicas, ignorando as especificidades e pluralidades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizamos metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos.

Muitas vezes, utilizamos os mecanismos de reprodução do processo de escolarização regular (infantil) para determinar a metodologia de trabalho nas salas de EJA. Como ressalta Soares (2012), os professores que atuam com jovens e adultos são, geralmente, os mesmos professores que atuam no ensino regular. Estes tentam adaptar a metodologia utilizada com crianças, ou repetem com os jovens e adultos a mesma prática de ensino que usam com crianças e adolescentes. Diante disso, a formação do (a) professor (a) da EJA precisa estar em diálogo com o dia a dia e com as práticas desenvolvidas nesta modalidade, as quais serão amadurecidas no processo de reflexão crítica, induzindo a reelaboração dos saberes em movimento. Trata-se de uma percepção de formação que valoriza os saberes vivenciais.

Em 2008, fiz uma Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos -PROEJA. Este curso tinha por objetivo formar profissionais para atuarem na elaboração de estratégias de aprendizagem para a Educação Básica na modalidade EJA. Vi neste curso a possibilidade e oportunidade de ajudar tanto o trabalho pedagógico (ensino), como também a aprendizagem dos alunos.

Durante o curso, passei a conhecer todo contexto histórico, as leis e diretrizes que fomentavam as discussões acerca da EJA. Os professores proporcionavam sempre discussões colaborativas, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho com os demais colegas que também eram professores da EJA, levando-nos a ter uma formação continuada em que pudéssemos refletir sobre as nossas experiências e práticas pedagógicas que eram desenvolvidas. A cada estudo

novo sobre a modalidade, percebia que precisava mudar não só a minha prática, mas também ajudar meus colegas da escola em que trabalhava.

Enquanto professora da EJA, junto aos alunos das turmas para as quais lecionei, foi possível verificar diferentes perfis, necessidades, histórias e perspectivas de vida. Era nítido perceber que a EJA não tinha lugar específico. Segundo Furtado (2009), a EJA é o lugar de oportunidade para quem está à margem da educação do nosso país, dos desfavorecidos, dos trabalhadores, também dos reprovados e desistentes. É o lugar do jovem, do adulto, do idoso, como também de seus filhos, bem pequenos que acompanham seus familiares por não terem com quem ficar em casa. Esse é o lugar da EJA, um lugar próprio, com suas leis, diretrizes, orientações estaduais e municipais.

Sendo assim, a EJA demanda algumas medidas essenciais, principalmente aquelas relacionadas à formação docente. Desse modo, essa formação deve garantir aos professores e professoras, espaços para a reflexão sobre sua prática, para que os (a)s mesmos (a)s possam, junto com outros colegas, tematizar sua prática, construir conhecimentos sobre seu fazer pedagógico, aperfeiçoando-se constantemente. Essa formação deve pautar-se em situações que levem o (a) professor (a) a teorizar sobre sua ação cotidiana, refletindo sobre os modelos teóricos que servem de suporte para tal teorização.

Nessa perspectiva, pensar na formação do (a) professor (a) nos remete pensar na escola como espaço privilegiado para esse desenvolvimento. As trocas entre os pares e a apropriação das teorias que envolvem a EJA geram uma transformação capaz de suprir as necessidades, os vazios que muitas vezes acontecem em sala de aula. Além disso, é preciso estudar, pois as teorias nos levam a rever conceitos equivocados e servem como alicerce que nos dão subsídios para alcançar os objetivos da ação pedagógica.

A partir da formação continuada é que ocorrem as transformações nas ações dos (a)s professores (a)s, abrangendo desde sua prática pedagógica até a organização do trabalho docente e dos espaços escolares. A partir do exposto, é possível constatar que uma prática pedagógica apropriada pode trazer benefícios para a aprendizagem dos alunos, fazendo com que os mesmos se sintam provocados a avançarem na aprendizagem ou, desmotivá-los, pelo sentimento de não pertencimento ao ambiente escolar.

Em 2017, houve a inauguração do Núcleo da EJA no município de Nilo Peçanha, onde trabalho, e por ser a única especialista em EJA da comunidade, fui convocada para atuar como coordenadora desse núcleo. Vibrei de felicidade achando que resolveria todos os problemas da EJA; imaginei que a constituição de um núcleo para essa modalidade de ensino pudesse fortalecer a EJA e finalmente a modalidade teria um lugar na educação municipal. Pelo contrário, os problemas só estavam começando.

A princípio, iria coordenar e supervisionar todos os professores do município nos dois seguimentos: Ensino Fundamental I e Fundamental II, tanto na zona rural, na zona urbana, como também na sede do município. Havia necessidade de um transporte para que eu pudesse realizar as visitas nas escolas. Elaborei um cronograma de visitas e também um cronograma de planejamento com os professores para que pudesse dar suporte aos mesmos. Passei então a visitar as escolas e observar como eram desenvolvidas as práticas pedagógicas dos professores da EJA.

Durante as visitas realizadas nas escolas, a necessidade da formação continuada foi ratificada pelos (a)s professores (as) da EJA, que relatavam a cada encontro as dificuldades que tinha para trabalhar com jovens e adultos. A formação continuada tinha sido ressaltada como uma das importantes vias para promover o desenvolvimento docente.

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, é importante que o professor busque metodologias e recursos didáticos adequados para a faixa etária dos estudantes, tomando cuidado para não infantilizar o ensino nesta modalidade. Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam que, historicamente, os educadores de jovens e adultos reproduziam as mesmas estratégias de ensino aplicadas à educação de crianças. Dessa forma, a formação continuada específica para professores (a)s que lecionam turmas de jovens e adultos é de suma importância para o desenvolvimento do trabalho docente, para que o (a)s mesmos (a)s tenham acesso a metodologia adequadas de ensino e, por conseguinte, ampliem as possibilidades de compreensão do conhecimento científico por parte dos alunos.

Durante os encontros de planejamento, procurava demonstrar para os/as professores/as a apropriação de um discurso que falava da diversidade dos seus sujeitos, da educação como um direito, da importância de construir uma proposta pedagógica que respeitasse os tempos dos educandos e da necessidade de considerá-los como sujeitos singulares, com histórias marcadas pela exclusão.

Desmotivada por não conseguir atender sozinha toda essa demanda, acabei entregando a coordenação do Núcleo e assumindo a gestão de uma escola de Ensino Fundamental II e EJA. Enquanto gestora, observei que o perfil do (a) professor (a) da EJA é de um profissional que demonstra ter afetividade pelos discentes e acredita nas potencialidades dos seus educandos. Em relação às práticas curriculares, o (a)s docentes procuram desenvolver, em suas salas de aulas, significativas aprendizagens, apesar de observarmos que muitas questões em relação à diversidade dos discentes da EJA não são pontuadas pelos interlocutores como determinantes das suas práticas pedagógicas, mesmo que sejam visivelmente identificadas nos estudantes.

Nessa perspectiva, a falta de uma proposta pedagógica que atendesse às especificidades dessa modalidade, bem como a falta de formação docente, são questões que sempre me inquietaram durante minha trajetória profissional na EJA. Por conta disso, nesse mesmo ano me

inscrevi na Pós-Graduação em Leitura e Produção Textual para EJA -POSLET. O curso era coordenado pela Profa. Dra. Dislene Cardoso e tinha por objetivo formar profissionais para atuarem com eficiência na docência da EJA, mediante postura crítica-reflexiva voltada para a leitura e produção de textos, que permitisse atender as especificidades dessa modalidade de ensino. Fazer essa pós-graduação foi muito significativa para minha vida profissional e acadêmica, pois me fez refletir sobre minha necessidade permanente da leitura e escrita e os benefícios dessa postura para minha formação. Outra contribuição importante, foi a construção de meu primeiro artigo acadêmico, o qual oportunizou-me desenvolver o olhar de pesquisadora e ampliar meus estudos para a construção de meu projeto de pesquisa concretizando minha inserção no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos- MPEJA.

O caminhar no Mestrado de Jovens e Adultos, levou-me a escritas compartilhadas de artigos publicados em anais de eventos, como autora e co-autora, que refletem a realidade vivenciada nas escolas públicas que ofertam a EJA, pelos sujeitos, docentes e estudantes da modalidade, refletindo os desafios impostos em nossas ações escolares, para o fortalecimento da EJA. Esse caminhar permitiu, também, minha inserção como membro no Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional GEPALE-BAHIA, o qual me proporcionou diversos estudos, discussões, pesquisas e participações em congressos, simpósios e até minicursos como mediadora. Através do meu desempenho nos estudos e nas pesquisas, já tive a oportunidade de poder realizar a primeira jornada pedagógica em EJA no de Nilo Peçanha, participar de debates e discussões nos municípios vizinhos contribuindo para as reflexões na construção de propostas pedagógicas, e até recebi da câmara municipal do município de Valença uma monção de aplausos por ser militante atuante da EJA em nossa região, na promoção de movimentos para o fortalecimento da modalidade,

Assim sendo, a pesquisa iniciada no MPEJA apontou novos caminhos para refletir mais a fundo sobre a formação docente como mecanismo primordial para mobilizar as práticas e saberes necessários à EJA e instigou-me levar aos professores subsídios teóricos e práticos para melhoria de suas ações pedagógicas, visando consolidar uma educação possível, uma educação para a esperança, para a transformação de tudo aquilo que nega o sonho e a utopia dos sujeitos da EJA no município de Nilo Peçanha.

Posto isso, minha implicação com o tema resultou das observações, experiências e inquietações relacionadas à EJA, decorrentes da minha trajetória profissional nessa modalidade. A partir da percepção de algumas lacunas existentes na formação docente, que me constitui enquanto professora da EJA me fez perceber que esse é um campo de especificidades que exige uma qualificação adequada.

Diante do exposto, o presente estudo pretende responder ao seguinte questionamento: Até que ponto a formação continuada pode contribuir para a mudança da prática pedagógica das (o)s professoras (e)s que atuam na Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de Nilo Peçanha?

Partindo dessa inquietação, que constitui uma problemática enfrentada pela maioria dos professores dessa modalidade de ensino, e por entender a importância de se pensar em alternativas que venham equacionar ou amenizar as dificuldades enfrentadas pelos mesmos no que se refere à formação e conseqüente melhoria da prática docente, este estudo apresenta uma possibilidade de contribuição para os estudos da EJA.

Nesse sentido, propomos como objetivo geral refletir sobre a importância da formação continuada na prática pedagógica dos (a)s professores (a)s que atuam na Educação de Jovens e Adultos; e para aprofundar essa discussão, propomos os seguintes objetivos específicos: Descrever as concepções dos professores da EJA acerca da formação continuada; identificar os impactos da falta de formação para os professores da EJA; Elaborar um Plano de ação que possa contribuir para a construção de uma proposta de formação continuada para professoras(e)s da EJA no município de Nilo Peçanha.

O estudo está organizado em cinco seções: a introdução, onde faço uma breve contextualização do tema, apresento o objeto de estudo e as inquietações que me mobilizaram a estudar essa temática, apresento o problema e os objetivos da pesquisa, bem como o delineamento de cada seção do trabalho e o referencial teórico que subsidiou as discussões ao longo da escrita da dissertação.

Na segunda seção discorre sobre os encaminhamentos metodológicos apresentando os passos do processo de sistematização da pesquisa, a escolha da abordagem, os procedimentos e os instrumentos utilizados no campo empírico, bem como a descrição dos instrumentos de pesquisa, a caracterização dos lócus da pesquisa e dos (a)s colaboradores (a)s da investigação.

Na terceira seção discorro acerca dos (de) sabores de ser professor (a) da EJA, abordando os desafios para se constituir docente dessa modalidade. Serão apresentadas algumas reflexões sobre a importância da formação continuada para os (a)s professores (e)s da EJA, a partir de uma contextualização histórica que apontem as conquistas e leis que amparam e deram visibilidade à Educação de Jovens e Adultos, refletindo sobre a precarização da formação dos professores que atuam na EJA, a partir das lutas coletivas e das estratégias de resistência. Para subsidiar minhas discussões, recorri a documentos oficiais, estudos e pesquisas de autores que se dedicaram a estudar a respeito da importância da formação continuada de professores como Faria (2009), Soares (2011), Freire (2014, 2016) e Machado (2018); e sobre a história da Educação de Jovens e Adultos como Paiva (1987), Freire (2016) e Arroyo (2017), dentre outros que se fizerem necessários ao longo da escrita.

A quarta seção será dedicada para análise e produção dos dados em consonância com os objetivos deste estudo. Os resultados produzidos por meio das diferentes vozes dos (a)s professores(a)s, considerando as análises de informações recolhidas nos caminhos vivenciados no percurso da pesquisa como sustentação teórica das práticas em EJA, possibilitadas pelos questionários semiestruturados, sinalizando as contribuições sobre a importância da formação continuada, a relevância das práticas pedagógicas e proposta formativa para a melhoria no campo da EJA.

Na quinta seção será apresentada a sugestão da proposta formativa para os professores que atuam na EJA como produto de pesquisa desse estudo. Essa é uma proposta pedagógica colaborativa de formação continuada para professores com temáticas específicas da EJA, emergidas dos diálogos interativos nas rodas de conversa e nos questionários semiestruturados.

Por fim, trago as considerações finais, encaminhamentos e recomendações da pesquisadora, nas quais serão retomados os objetivos da pesquisa que foram discutidos durante o estudo e serão apontadas algumas considerações em relação à formação de professores da EJA e o desenvolvimento desta formação nas práticas pedagógicas dos docentes da EJA.

2.ITINERÁRIOS DA PESQUISA

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (FREIRE,2000, p.87).

A epígrafe escolhida para iniciar essa seção tem grande sentido diante do que será tratado ao longo do texto. Pensar quais caminhos seguir para realizar esta pesquisa de maneira coerente e comprometida com a temática a que me propus investigar e, ainda manter uma postura cuidadosa e ética com os interlocutores que se dispuseram a colaborar com o estudo foi um desafio. Desse modo, as palavras de Freire (2000) têm um sentido estreito com a metodologia aplicada e o resultado esperado na conclusão desse trabalho.

Ao conceber o ato de pesquisar enquanto o delineamento de um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, tendo por base procedimentos racionais e sistemáticos, a escolha dos procedimentos metodológicos foi bastante significativa, pois favoreceu um olhar reflexivo sobre a problemática, possibilitando o delineamento dos objetivos estabelecidos.

Nessa seção, será apresentado o percurso planejado para efetivação do processo de coleta da pesquisa. Inicialmente, farei a contextualização do campo empírico e a descrição dos (a)s colaboradores (a)s do estudo. Serão evidenciadas as etapas a serem seguidas, descrevendo os instrumentos que serão utilizados para apreensão das informações consideradas relevantes para todo o processo investigativo. Vale ressaltar que, por conta da pandemia decorrente do COVID 19 (SARS-CoV-2), todo processo metodológico que havia sido anteriormente planejado, precisou ser modificado, adaptando-se ao contexto daquele momento.

Para atender aos objetivos propostos, optamos por uma pesquisa qualitativa, inspirada na pesquisa ação pedagógica com os (a)s professores (a)s que atuam na EJA no município de Nilo Peçanha. A demonstração de dados ocorreu por meio de questionário on-line auto aplicado, disponibilizado na plataforma Google Forms. Posteriormente, foi feita uma roda de conversa com os professores participantes da pesquisa intitulada de “Diálogos Interativos” inspirados nos Círculos de Cultura criados por Paulo Freire. Esses diálogos aconteceram de forma virtual, por meio do aplicativo Google Meet e abordou alguns aspectos que foram sinalizados no questionário. A referida pesquisa contou com a participação de 08 (oito) professores da rede pública de ensino, que atuam especificamente na modalidade Educação de Jovens e Adultos e desenvolvem suas atividades laborais no município de Nilo Peçanha-Ba.

2.1 SOBRE A ABORDAGEM DE PESQUISA ADOTADA NO TRABALHO

Definir o tipo de pesquisa que será utilizada em uma investigação não é uma tarefa simples, pois, nos faz refletir sobre nossas escolhas quanto à natureza, à abordagem, aos procedimentos metodológicos e técnicas selecionadas. Cabe, portanto, ao pesquisador elaborar um plano de pesquisa que atenda aos seus interesses, aos objetivos da pesquisa e ao problema a ser pesquisado, escolhendo a abordagem mais adequada, respeitando os pressupostos de cada procedimento de coleta e análise das informações.

Quanto à natureza, esta pesquisa foi classificada como aplicada por acreditar que além de gerar conhecimentos para a aplicação prática, está em busca de solução para o problema proposto. A pesquisa aplicada impõe ao pesquisador o desafio de encontrar soluções para problemas concretos, buscando efetivar os resultados do seu trabalho.

Segundo as orientações de Appolinário (2011, p. 146), a pesquisa pretende “[...] resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas”. Ela foca nos problemas presentes no cotidiano das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Muitas vezes, as necessidades surgem do contexto profissional e o pesquisador, junto com os sujeitos da investigação, buscam alternativas para solucionar os problemas.

No que diz respeito à abordagem, adotamos a pesquisa qualitativa pelo fato desse tipo de pesquisa compreender melhor a realidade humana, as dificuldades vivenciadas e enfrentadas, as atitudes e os comportamentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Segundo Gil (2010), a pesquisa qualitativa estabelece o diálogo necessário na busca do conhecimento e envolve a interpretação e compreensão das realidades em um processo histórico e contextualizado.

Deste modo, como afirma Flick (2014), a realidade estudada pela pesquisa qualitativa não é uma realidade determinada, mas é construída por diferentes atores. Esse tipo de pesquisa possibilita a descoberta e enfatiza a interpretação do contexto estudado, retrata a realidade de forma completa e profunda, usa variedades de fontes de informações, representa os diversos pontos de vistas presentes numa situação social, mesmo que sejam conflitantes. Além de compreender os eventos da vida real emanados no campo.

Para Malheiros (2011, p. 189), “o trabalho qualitativo exige métodos rigorosos, que possibilita ao pesquisador se aproximar do objeto. Suas conclusões não se baseiam em crenças, mas sim em análises e observações”. Esse tipo de investigação exige do pesquisador um empenho para coletar várias informações que auxiliem no seu processo investigativo, tendo em vista que os estudos descritivos visam descrever o fenômeno ou fato de uma realidade.

Numa abordagem qualitativa, o pesquisador procura utilizar-se de meios que lhe permitam compreender concepções, valores, atitudes e hábitos dos sujeitos envolvidos, considerando sua experiência e suas vivências, atentando-se para cada detalhe que possa contribuir para a

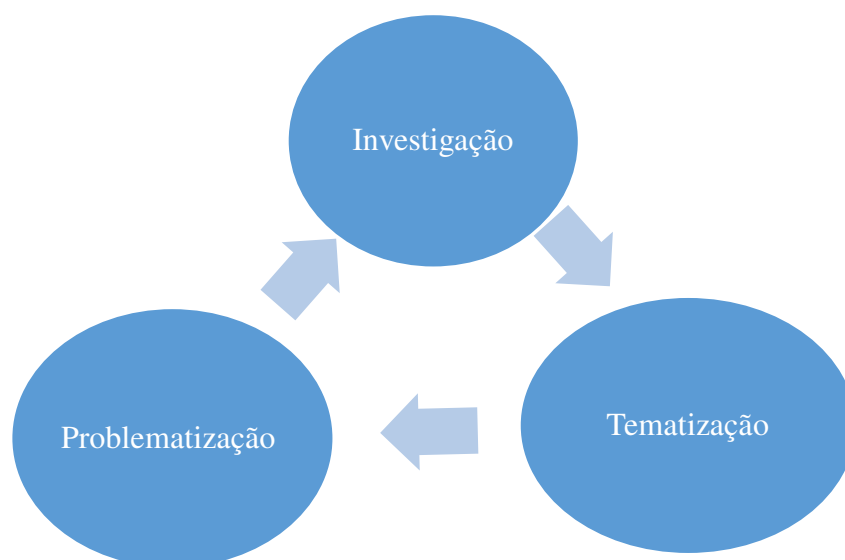
constituição da pesquisa. Desta forma, a opção pela abordagem qualitativa, como explicita Minayo (2014, p. 57), “[...] se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”.

Corroborando com Minayo (2014), entendemos que a escolha da abordagem qualitativa confere ao pesquisador o contato com os sujeitos, suas histórias no contexto e local em que os fenômenos estudados ocorrem, como fonte direta de informações sobre a realidade a ser pesquisada. Deste modo, o pesquisador, numa busca qualitativa, preocupa-se em aprofundar os elementos que marcam as situações, a sua abrangência e a diversidade dos grupos selecionados para a compreensão dos fenômenos estudados, refletindo a totalidade das múltiplas dimensões do objeto estudado.

2.2 PESQUISA-AÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

A pesquisa-ação pedagógica é uma variante da pesquisa ação cujo tipo de investigação tem sido muito utilizado na formação continuada de professores (a)s, tendo esses (a)s profissionais como protagonistas de sua profissão e de sua prática pedagógica. É um procedimento que viabiliza a formação de professores, a partir da reflexão e reconstrução de sua prática pedagógica. O campo empírico desta pesquisa pressupõe a construção de um processo investigativo orientado, que possibilite a construção coletiva de conhecimentos que perpassam saberes oriundos da experiência e o anúncio de novas aprendizagens. Diante disso, o ato de pesquisar envolve nossa ação enquanto pesquisadores em interação com pessoas que se disponibilizam com suas culturas, seus saberes, temores, preocupações, desejos e colaboram para refletir e transformar a realidade (FRANCO, 2016).

Nesse sentido, a pesquisa ação-pedagógica foi adotada como estratégia viável para analisar a realidade em que se encontra o processo formacional dos (a)s professores (a)s que atuam na EJA. Para a construção e efetivação deste tipo de pesquisa, faz-se necessário que o pesquisador siga três etapas conforme o diagrama abaixo:

Ilustração 1: Etapas da pesquisa-ação pedagógica

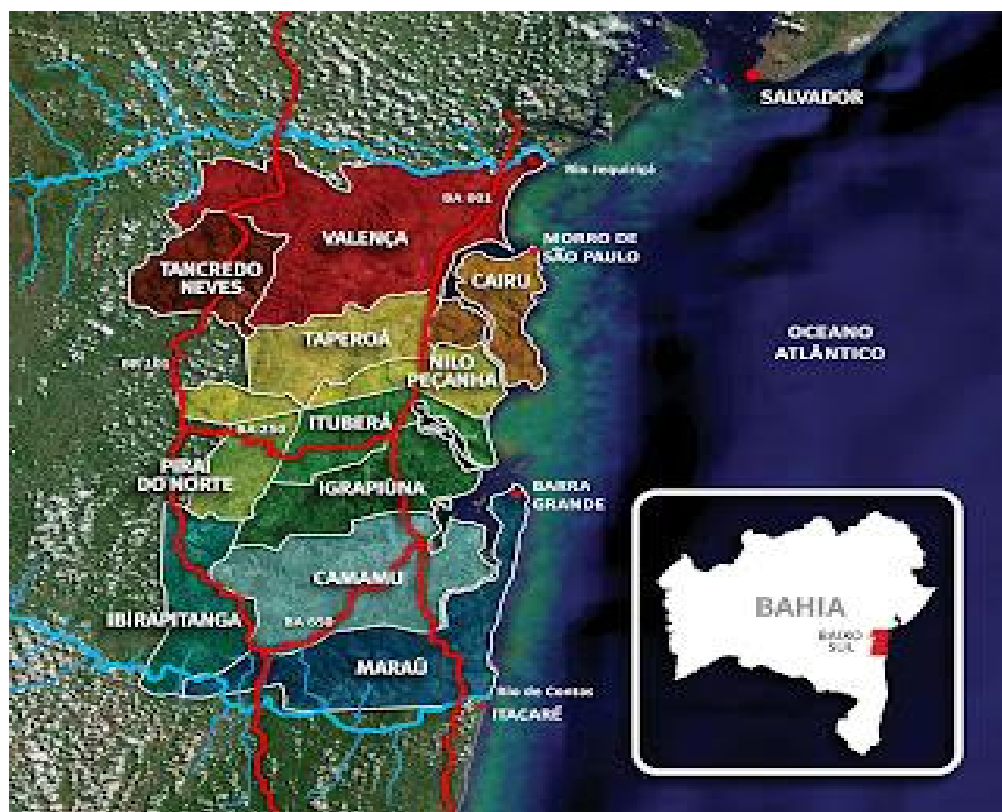
Fonte: Elaborada pela autora com base no Método de Paulo Freire

Os princípios que norteiam esse tipo de pesquisa são baseados pelo "Método Paulo Freire", a partir do desenvolvimento do Círculo de Cultura constituído pelas três etapas: investigação, tematização e problematização. Na etapa da “investigação” didaticamente o professor no universo vocabular do sujeito da EJA tem a possibilidade de buscar palavras e temáticas centrais que façam parte da vivência e experiência desse sujeito. Na etapa da tematização, busca-se o significado de cada tema, tomando desse modo, consciência do cotidiano do trabalho, ou seja, o professor faz uma relação das palavras com alguma situação que o aluno vive diariamente, conhecida por todos. A última etapa, denominada de problematização permite que aluno e professor tenham uma visão crítica e reflexiva da realidade na qual se encontram inseridos e, juntos trabalhem para a transformação desta realidade por meio de soluções. Para Franco (2016), a principal intencionalidade da pesquisa-ação pedagógica é a formação contínua de professores protagonistas, críticos-reflexivos, empoderados, capazes de transformarem a si e a sua realidade.

Cumpramos ressaltar que não se trata de transformar os (a)s professores (a)s em pesquisadores (a)s profissionais, mas em realizar um trabalho coletivo, que gere benefícios a ambos, ou seja: ao pesquisador que irá compreender a práxis docente, permitindo articular melhor a teoria educacional e a prática docente; e, ao(a) professor (a), que irá compreender sua prática, sua função social e política e transformar seu olhar sobre a realidade para poder reconstruí-la na perspectiva da formação dos alunos.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA

Ilustração2: Localização do Município



Fonte: Sistema de Informações Territoriais (<http://sit.mda.gov.br>).

A pesquisa foi desenvolvida no Município de Nilo Peçanha, localizado à beira da BA-001, na região sul da Bahia, na Costa do Dendê, rodeada por oito belos povoados, todos bem próximos que completam a lista de seus atributos. O município fica distante 264 Km da capital (via BR 101) e 167 Km utilizando o sistema Ferry Boat (BA 001). Faz limites intermunicipais Ituberá, Piraí do Norte, Cairu, Taperoá, Gandu, Wenceslau Guimarães e Teolândia. Sua população estimada pelo IBGE em 2020 foi de 14 079 habitantes.

A cidade teve origem em 1565 de uma vila chamada Santo Antônio de Boipeba, que não sobreviveu ao ataque dos indígenas. Em 1618, foi criada a freguesia de Divino Espírito Santo de Boipeba. Em 1930, a localidade passou a se chamar Nilo Peçanha. Nessa cidade, funciona um pequeno estaleiro para a fabricação de canoas, geralmente em vinhático.

Por estar situada na Bahia, ter uma população originada do povo branco, índio e negro, a cidade de Nilo Peçanha é rica em manifestações culturais, muitas delas reconhecidas no mundo inteiro e visitadas por turistas de todos os países. O escudo apresentado na bandeira representa uma cidade que se constrói na base na agricultura e dos bens ambientais que possui. Várias festas

populares e manifestações compõem a cultura do lugar sendo a principal delas o grupo folclórico do Zambiapunga que é uma herança africana.

Ilustração 03: Grupo Folclórico Zambiapunga



Fonte: <https://www.goowww.cultura.ba.gov>

Zambiapunga é um cortejo de homens mascarados, trajados com roupas coloridas e feitas com panos e papéis de seda, que saem às ruas durante a madrugada, dançando e acordando a cidade ao som ecoante de enxadas, tambores, cuícas e búzios gigantes, usados como instrumentos de percussão. Dedicada ao deus supremo do candomblé do Congo-Angola, era inicialmente uma cerimônia para afugentar os maus espíritos. Com a utilização de máscaras, a manifestação chegou ao estado através dos negros bantos, escravizados na região do Congo-Angola e trazidos para cá para trabalhar no plantio dos canaviais do Recôncavo e de grandes extensões de dendezeiros no litoral do Baixo-Sul.

A cidade é cortada pelo Rio das Almas, que além de deixar a paisagem mais bonita e o clima ameno, é utilizado para a prática esportiva, pesca e extração de areia. A vegetação existente é composta de mata atlântica e manguezal e algumas áreas de restingas. A maioria da população é residente em área rural, o centro da cidade é pequeno e não dispõe de maiores condições de lazer, trabalho e geração de renda; e o turismo se desenvolve em alguns distritos conhecidos por suas belezas naturais como cachoeiras, praias e festas populares. O clima é quente e úmido e favorece a prática da agricultura, pesca e turismo. A cidade tem oito povoados, dentre eles, dois são reconhecidos como quilombolas:

Ilustração 04: Povoados de Nilo Peçanha



Fonte: <https://www.tripadvisor.com.br>

Povoado de Boitaraca: este foi originado a partir de um quilombo. A população do local é negra e vive da economia de piaçava, da pesca em alto mar e da catação de mariscos. Atrás da Igreja de Nossa Senhora da Conceição, principal ponto de visitação, existe um pequeno morro, de onde se tem uma bonita vista do canal do Rio dos Patos.

Povoado de Jatimane: Originado também a partir de um quilombo, Jatimane é passagem obrigatória para a bela e deserta praia de Pratigi. A economia local apoia-se, principalmente, no beneficiamento da piaçava e na produção de farinha. Conhecido popularmente pelo delicioso prato típico da tainha defumada, servido nos bares, às margens do Rio Jatimane.

Povoado de Barra dos Carvalhos: Vila de pescadores situada a 2 km de Nilo Peçanha, tem sua economia baseada no artesanato, através da produção de miniaturas de embarcações, no cultivo do dendê, e, sobretudo, na pesca de arrasto do camarão, distribuído para Valença e Salvador.

Povoado de Itiúca: A economia local vive basicamente da pesca, já que o povoado apresenta grande variedade e abundância de peixes, incluindo o robalo, a carapeba e a tainha. De lá, fretando-se uma pequena embarcação, pode-se fazer belos passeios pelos povoados ribeirinhos do Rio dos Patos, que também banha Itiúca.

Povoado de São Francisco: situado às margens do Rio dos Patos, este povoado apresenta uma maior infraestrutura em relação aos seus vizinhos. Com um cais para atracação e alguns bares, o povoado de São Francisco ainda conta com belos traços paisagísticos. Para o visitante, a dica é

curtir um passeio de canoa pelo leito do rio, ouvindo os fascinantes causos dos pescadores.

Povoado de São Benedito: Principal distrito da cidade onde habita a maior parte da população, situado a 50 km de distância da sede. Sua extensão territorial localiza-se no campo. Por se tratar de um povoado rural, a economia é pautada nos produtos e na criação de gados. Por ser uma comunidade que fica distante da sede da cidade, todos os produtos são levados e vendidos no município de Piraí do Norte e Gandu, que ficam mais próximos. Nessa comunidade, também se concentra o maior número de escolas dos anos iniciais, finais e de ensino médio.

Povoado de Barroquinha e Barreiras: São os dois menores povoados com cerca de cinquenta habitantes. Não há escolas e nem posto de saúde. Sua economia emerge como gerador de emprego e renda de forma individual e coletiva através da pesca e da piaçava.

A predominância da população de Nilo Peçanha revela um estereótipo de pessoas negras com presença forte de afrodescendentes por abrigar remanescentes de quilombos em dois povoados da cidade. Percebe-se que no município há uma imensa diversidade cultural devido à logística da cidade que é dividida por comunidades.

Ao trazer, inicialmente, na caracterização do lócus da pesquisa uma exposição histórica do município pesquisado, convido o leitor a adentrar e conhecer suas singularidades e peculiaridades, uma vez que, faz-se necessário conhecer essas especificidades culturais, econômicas, políticas ou sociais para compreender a necessidade do processo formativo do professor, uma vez ele precisa conhecer a realidade no qual se encontra inserido.

Além do contexto histórico do campo da pesquisa, serão apresentados, o cenário educacional e o quantitativo de matrículas da EJA no município no período de 2015 a 2020. O quadro educacional do município de Nilo Peçanha é composto por trinta e quatro escolas, sendo que apenas quatro escolas ofertam a educação de jovens e adultos. Uma direcionada para alunos de anos iniciais e três, de anos finais. A maioria das escolas encontram-se localizadas em comunidades rurais de difícil acesso. Por conta da falta de infraestrutura nas estradas, no período chuvoso, os transportes não conseguem chegar a esses lugares e muitos alunos desistem de estudar. Iremos perceber isso claramente na tabela de matrícula abaixo:

Tabela 1–Quantidade de alunos matriculados na EJA na zona urbana e rural no período de 2015 a 2020.

Ano	Zona urbana	Zona rural
2015	239	671
2016	285	536
2017	199	641
2018	174	599
2019	108	427
2020	67	209
Total:	1072	3.083

Fonte: Dados disponibilizados pelo QEdU, projeto da Fundação Lemann. Disponível em: <http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: 21 maio. 2021.

A tabela acima explicita uma comparação entre o número de alunos efetivamente matriculados da EJA na zona urbana e rural de Nilo Peçanha. Nota-se, a partir das informações acima, que houve uma maior concentração de alunos matriculados em 2015, especificamente na zona rural do município. Registrou-se 671 alunos, apresentando quase o triplo de matrículas da zona urbana. Em comparação ao ano de 2016, a zona urbana aumentou o número de alunos matriculados, porém a zona rural apresentou uma queda de 135 alunos.

Em 2017, a zona urbana volta a declinar em relação à quantidade de matrícula e a rural consegue atingir um número bem mais acentuado, nesse caso, 641 alunos. No ano de 2018, a zona urbana registrou 174 alunos, já a zona rural contabilizou 599, ou seja, triplica mais uma vez o número de alunos em relação à urbana. Entretanto, ambas vêm perdendo alunos ao longo do tempo, percebendo-se pela quantidade de alunos matriculados em 2020.

A realidade nos revela a necessidade de mais investimentos nas políticas públicas para atender às demandas postas por essa modalidade de ensino. Os sujeitos da EJA buscam uma nova oportunidade com o ingresso ou retorno à vida escolar, por isso, é necessário que a escola conheça e respeite as especificidades desse público e a trajetória de cada aluno e que compreendam que esses sujeitos possuem formas de aprendizagens diferentes. Reconhecer as especificidades dessa modalidade de ensino é levar em consideração os saberes dos discentes como parte integrante da prática docente (TARDIF, 2007). São saberes provenientes da experiência, da formação profissional, saberes disciplinares e curriculares.

Nesta perspectiva, a formação de educadores da EJA é um dos maiores desafios a ser enfrentado no município, em virtude da escassez da formação inicial e continuada dos educadores para esta modalidade. A formação e o trabalho docente é uma questão importante, uma vez que o

(a) educador (a) deve estar consciente que sua formação é contínua e está relacionada ao seu dia-a-dia. Segundo Nóvoa (2003 p. 23), “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Para este estudioso, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende de experiências, reflexões, como instrumentos de análise.

O (a) docente não pode se privar de estudar. Grandes são os desafios que os (a)s profissionais enfrentam. No entanto, manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas mais significativas é indispensável para que haja maior mobilização na formação de professores, sendo necessário criar condições favoráveis, tanto na formação continuada quanto na valorização do mesmo.

2.4 PERFIL DO(A) ESTUDANTE DA EJA NO MUNICÍPIO DE NILO PEÇANHA

De acordo com as informações contidas no Plano Municipal de Educação – PME, os sujeitos pertencentes da EJA no município de Nilo Peçanha são compostos por trabalhadores rurais, pescadores, marisqueiras, catadores de piaçava, trabalhadores formais e informais, oriundos de auxílios do governo. Atualmente, esse público vem se modificando no cenário da educação, sendo composto por jovens que se encontram com defasagem idade/série. Tal situação é fruto de uma espécie de migração perversa de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino sequencial regular da idade própria.

A maioria dos estudantes da EJA concentra-se em comunidades locais, onde o único atrativo que encontram é a escola. Muitos buscam a escola como um “refúgio” para a diversão, tendo em vista que as comunidades onde eles residem são pequenas e não oferecem nenhuma opção de lazer. Outros retornam à escola como necessidade de aperfeiçoamento por conta do “tempo perdido”, ou pelo fato de terem buscado em outras cidades o meio de sobrevivência, porém pela falta de qualificação, acabam retornando para suas comunidades.

Os déficits de matrícula no Ensino Fundamental produziram ao longo dos anos, grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram aprovação no Ensino Fundamental obrigatório. A defasagem educacional é um contingente expressivo desse público, decorrente de fatores como falta de oferta de matrícula, falta de uma política educacional de combate à evasão escolar, provocada por circunstâncias desfavoráveis ao processo de escolarização e/ou por problemas socioeconômicos diversos; ausência de uma proposta curricular que atenda às especificidades desses sujeitos; rotatividade de professores e ausência de formação continuada para os docentes. Essas causas refletem no aparecimento de uma massa de jovens e adultos que demanda diversas alternativas de estudos para suprir suas necessidades educacionais.

A maioria das escolas de Nilo Peçanha concentra-se no campo, porém, nem todas as escolas

ofertam a Educação de Jovens e Adultos. Isso ocorre pela falta da efetivação de uma política pública para a modalidade no município. Diante disso, o analfabetismo é o maior problema como nos mostra as informações trazidas pelo Plano Municipal de Educação através dos dados apresentados pelo Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil.

Quadro 01- Nível Educacional da População Adulta com mais de 25 anos

Taxa de analfabetismo	2010
25 a 29 anos	39,4
30 anos ou mais	64,1
Percentual de atendimento	
% de 25 a 29 anos na escola	15%

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil

De acordo com a tabela informada no Plano Municipal de Educação-PME, podemos perceber que ainda é muito grande o índice de analfabetismo na cidade de Nilo Peçanha, o que requer mudanças efetivas, através de Políticas Públicas Municipais, Estaduais e Federais como também da mobilização da sociedade.

Analisando com mais detalhes a tabela apresentada acima podemos perceber que as taxas de analfabetismo em Nilo Peçanha estão majoritariamente concentradas na população que tem mais de 30 anos - cerca de 64,1% é analfabeta. Logo em seguida, aparecem os adultos que possuem idade entre 25 e 29 anos.

Entendemos a necessidade de buscar a redução deste índice para possibilitar aos seus munícipes a oportunidade real de inserção no mercado de trabalho, haja vista que o grau de analfabetismo interfere e/ou bloqueia as possibilidades de crescimento individual do sujeito. Nesse sentido, essa pesquisa contribui para elaboração de ações voltadas para formação dos professores e suas práticas pedagógicas na construção de novas políticas para esta população.

É necessário dialogar sobre a formação de professores para a EJA, pois é fundamental que o docente da EJA esteja embasado teoricamente no sentido de favorecer o diálogo aberto, visando à produção e a utilização das múltiplas linguagens. Portanto, se ainda há índices altos de analfabetismos no país, no estado e no município precisamos discutir estratégia para contribuir para a modificação dessa realidade.

2.5 CONHECENDO AS (O)S COLABORADORAS (E)S DA PESQUISA

A pesquisa contou com a colaboração de 07 (sete) professoras e 01 (um) professor que atuam nas turmas de EJA da rede municipal de Nilo Peçanha – Bahia. 02 (dois) residem nas cidades

circunvizinhas e 06 (seis) residem na sede do município e se deslocam para o trabalho em transporte fornecido pela prefeitura municipal. Além de atuarem na EJA, também lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental.

Os docentes estão divididos em dois grupos: o grupo das professoras (e)s efetivas (o)s, admitidas (o)s por meio de concurso público, e outro grupo que trabalha em regime de prestação de serviço, cujos profissionais são admitidos através de processo seletivo, por meio de contrato temporário para substituir professores que estão em gestão, coordenação ou em algum tipo de licença (maternidade, prêmio, para estudos, tratamento de saúde, etc.). Para descrever o perfil dos/as professores/as participantes da pesquisa, apresentarei informações sobre as sete professoras e o professor que colaboraram com a investigação, preservando suas identidades, utilizando como nomes fictícios os povoados do município de Nilo Peçanha. Desse modo, serão caracterizados da seguinte forma:

Barroquinha tem 01 ano de atuação na rede municipal de Educação. Graduou-se em Pedagogia; é a sua primeira experiência de docência na EJA. Tem carga horária de 20 horas semanais, distribuídas nos 03 (três) turnos de funcionamento da escola. Não tem formação específica em EJA e seu tempo de atuação nesta modalidade é de 04 meses. É professora contratada da rede municipal de ensino.

Jatimane é professora desde 2003. Está na rede municipal há 18 anos, atuando durante 08 anos na EJA, também atua no Ensino Fundamental II, no turno vespertino. Graduou-se em Sociologia, não tem formação específica em EJA.

Barra dos Carvalhos é professora de Língua Portuguesa. Tem formação em Letras e pós-graduação em Língua Portuguesa. Está na educação há 24 anos e na EJA há 20 anos. Trabalha na rede municipal também no ensino regular. Também não possui formação específica para atuar na EJA.

Itiúca está na educação desde 2003. Até 2020, atuou como porteiro da escola. Atualmente, é professor do Ensino Fundamental II, no turno vespertino e na EJA. O seu vínculo com a rede é efetivo como porteiro e contratado como professor. Não possui formação específica em EJA, está fazendo licenciatura em Matemática.

São Francisco possui graduação em Pedagogia e em História com especialização em Metodologia do Ensino de História e Geografia. Está há 20 anos na educação, sendo 12 anos na EJA. Também não tem nenhuma formação específica para atuar na EJA.

Boitaraca é licenciada em Letras, está na rede há 04 anos em regime de contratação. Atua na EJA há 02 anos, mas não possui formação específica.

Barreiras não tem nível superior, porém leciona a disciplina de Matemática nos anos finais e na EJA. Trabalha na rede há mais de 05 anos em regime efetivo e na EJA há 04 anos; também não tem formação específica para atuar em classes de Educação de Jovens e Adultos.

São Benedito concluiu a licenciatura em Geografia, é professora efetiva da rede há 20 anos. Atua na EJA há mais de 05 anos e não tem formação para trabalhar na EJA.

Podemos perceber através dessas informações que o tempo de atuação desses professores na educação varia bastante, assim como o tempo de atuação na EJA. Sabemos que muitos professores estão na EJA para complementação de carga horária, pois atuam em outras modalidades de ensino durante o diurno. Este é um fator que ocorre com frequência na rede municipal de Nilo Peçanha. Percebemos na caracterização que os professores que atuam na EJA apresentam perfis iguais aos de outros professores do cenário educacional brasileiro: falta de formação específica, dupla/tripla jornada de trabalho, maioria do sexo feminino, etc. Não há critérios para a seleção destes profissionais para atuarem nas classes da EJA. Não há uma preocupação com o currículo do professor, se tem ou não perfil e experiência para atuar nesta modalidade de ensino.

2.6 INSTRUMENTOS E ETAPAS DO PROCESSO DA PESQUISA

A demonstração de dados nos deu subsídios necessários para construirmos uma melhor compreensão acerca do objeto de estudo e possibilitou a construção de uma proposta de formação continuada. Para isso, foram feitas análises das respostas dos sujeitos participantes da pesquisa e reflexões dessas respostas à luz dos teóricos estudados, considerando principalmente as experiências e vivências dos (a)s colaboradores (a)s. Os instrumentos escolhidos conforme os objetivos propostos foram o questionário e as rodas de conversa, intituladas “Diálogos Interativos”.

Para a primeira etapa da pesquisa foi utilizado um questionário (em anexo) com perguntas semiestruturadas. Segundo Gil (2010, p.128), o questionário pode ser definido “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. Optamos por utilizar o questionário como fonte complementar de informações na fase exploratória da investigação, sobre o qual investigamos a categoria do saber docente, com o intuito de subsidiar a construção de uma proposta de formação continuada para os docentes que atuam na EJA no município de Nilo Peçanha-Bahia, sendo o mais fiel possível às necessidades elencadas pelos sujeitos da pesquisa. A partir das informações coletadas por meio deste instrumento, buscamos saber sobre formação inicial, tempo de experiência na EJA, participação em processo de formação continuada e concepção de EJA.

Esse instrumento nos possibilitou conhecer melhor os professores os (a)s professores (a)s que atuam na EJA em Nilo Peçanha.

Além da aplicação do questionário, foi realizada uma segunda etapa de coleta e produção de dados através de rodas de conversa intituladas “Diálogos Interativos”. Na roda de conversa, houve a possibilidade de encontro com o outro, consigo mesmo e com o mundo. Portanto, esses encontros possibilitaram um entendimento e uma intervenção sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo, ou seja, nas rodas de conversa, a realidade pode ser problematizada por meio da conversação de forma que a conscientização possa ocorrer.

Sampaio (2018, p.72) diz que “as rodas de conversa produzem conhecimentos coletivos e contextualizados já que são construídas pela fala crítica e escuta sensível de forma lúdica favorecendo o entrosamento e a confiança entre os participantes”. Logo, as rodas de conversa possibilitaram que os sujeitos da pesquisa se expressassem e, sobretudo, escutassem os outros, trocando informações sobre os temas apresentados. Este instrumento metodológico consiste em uma estratégia de participação coletiva através de debates acerca de uma temática, por meio da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos, possibilitando o processo de formação.

As rodas de conversa foram organizadas em três encontros virtuais com vistas à reflexão sobre o tripé conhecimento, atitude e prática. Estes encontros ocorreram conforme agendamento prévio, preferencialmente há cada quinze dias, de forma virtual pelo aplicativo Google Meet². A duração de cada roda de conversa foi de aproximadamente 60 minutos.

Na primeira roda de conversa (conhecimento) falamos sobre a concepção acerca da Educação de Jovens e Adultos. Para isso, foi utilizada como motivação a síntese do texto “Educação de Adultos como direito humano”, de Moacir Gadotti³. Inicialmente, foi feita a acolhida e apresentação de cada sujeito da pesquisa por meio da dinâmica “Bandeira da minha Identidade”, que foi utilizada como ponto de partida para entendermos de que forma a educação de jovens e adultos se fez presente na vida dessas (e)s professoras (e)s.

Após essa reflexão, fizemos uma breve apresentação sobre o contexto histórico da EJA, as bases legais vigentes que fundamentam a modalidade, a começar pela Constituição Federal de 1988, que representou para a EJA avanços significativos, quando no artigo 208 garantiu a educação

²Optamos por fazer a roda de conversa virtual devido ao momento pandêmico que estávamos vivendo, em decorrência do COVID 19, que nos impossibilitou a realização de atividades presenciais.

³ Todos os textos utilizados para as rodas de conversas foram encaminhados previamente para o e-mail individual do sujeito participante da pesquisa.

⁴Art. 37. “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

⁵Onde se registra a mudança de “Ensino Supletivo” para a Educação de Jovens e Adultos, trazendo uma ampliação do conceito da modalidade, uma vez que “ensino” se centra apenas na mera instrução para “educação” (grifos do autor). (SOARES, 2003)

de todos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, LDBEN Nº 9.394/96 e que reconhece a importância da modalidade através da seção V, em seus artigos 37⁴ e 38⁵. O artigo 62, ao tratar da formação de docentes para a Educação Básica “estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto”.

A segunda roda de conversa (atitude) tratou sobre a formação continuada de professores da EJA. Para introduzir essa discussão foi colocado no Mentimeter uma questão norteadora: “Como desenvolver o trabalho pedagógico na EJA, a partir da identidade do sujeito/aluno, tendo em vista a diversidade cultural, social, de gênero e de raça do público que procura esta modalidade de ensino?” Os sujeitos participantes da pesquisa responderam o questionamento por meio de palavras-chave. O conjunto de respostas formou uma nuvem de palavras, que norteou as nossas reflexões que foram conduzidas a partir do texto de Miguel Arroyo “Formar educadoras e educadores de Jovens e Adultos”

Na terceira roda de conversa (prática) foram disponibilizadas no Power point duas situações problemas: a primeira referia-se às práticas infantilizadas presentes em algumas atividades desenvolvidas para EJA. Para isso, foi utilizada como exemplo uma atividade que foi desenvolvida por uma professora da EJA no seguimento I; a segunda situação problema referia-se ao planejamento pedagógico. Apresentamos o planejamento de uma professora que trabalha 40 horas em diferentes escolas. No turno matutino, ela leciona no ensino regular nas turmas de sexto ano; e no turno noturno, em uma turma da EJA. Para contextualizar as reflexões utilizamos como texto base um artigo da Prof.^a Dra. Inês Barbosa de Oliveira que trata das reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. A partir das discussões e reflexões observadas durante as rodas de conversas, propomos como produto final desse estudo, apresentar um plano de ação que possa subsidiar a elaboração de uma proposta de formação continuada com foco em conhecimentos teóricos e metodológicos que contemplem o processo de ensino do professor e a aprendizagem dos sujeitos da EJA, a ser apresentada para a Secretaria Municipal de Educação.

Vale ressaltar que todos os sujeitos participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo) que foi encaminhado via e-mail, antes de iniciarmos o processo de coleta e demonstração de dados, conforme recomenda a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que dispõe de pesquisas envolvendo seres humanos.

Após o processo de coleta, demos início a etapa de demonstração dos dados obtidos. Essa etapa é fundamental para a pesquisa, pois dela depende a organização dos elementos que são os fundamentos para a busca da compreensão da problemática da investigação.

3.(DES) SABORES DE SER PROFESSOR (A) NA/ DA EJA

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 1996, p.25).

Pensar como a docência se constrói, como ocorre essa constituição e como os processos de formação continuada podem contribuir para essa constituição são desafios perseguidos no decorrer desse estudo. A amplitude da “ideia” de formação e da própria docência sinaliza o quão subjetivo é tal processo. Da mesma forma, tratando-se da EJA, não pode ser diferente, pois os profissionais que trabalham com jovens e adultos precisam assumir posturas condizentes para atuarem nessa modalidade de ensino, portanto, necessitam de uma formação específica tendo em vista as demandas dos estudantes da EJA.

O conceito de professor tem, na sua essência, a ideia de alguém que ajuda outros a desabrocharem suas capacidades, através de atividades socialmente determinadas por um currículo instituído que, na sua dimensão instituinte, requer que o professor tome decisões contextualizadas e se revista de uma roupagem interrelacional favorável ao desenvolvimento humano.

De acordo com estudos de Pimenta (2002), a identidade do professor não pode ser considerada um dado imutável, nem externo que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge num dado momento e contexto histórico como resposta às necessidades que foram postas pelas sociedades, adquirindo estatuto próprio e legalidade.

Ninguém nasce professor. Tornamo-nos o que somos a partir de processos sociais e individuais de identificação, mediante oportunidades que surgem em nosso percurso de formação, através das relações que estabelecemos na relação com outros. A construção da identidade e da profissão docente deve ser dinâmica e contextualizada, tendo em vista o movimento social e histórico que envolve a vida e a carreira do (a) professor (a) nos espaços e tempos em que este (a) se insere. Nesse sentido, os saberes docentes são continuamente elaborados e ressignificados durante toda sua formação profissional.

Esse cenário evidencia a complexidade e a importância do estudo sobre os saberes e fazeres dos (a)s professores (a)s em seu cotidiano, em especial na Educação de Jovens e Adultos. Segundo D ‘Ambrósio (2001), todo (a) educador (a) ao iniciar a sua carreira, vai desenvolver o seu trabalho de acordo com as concepções que lhe foram apresentadas no decorrer de sua formação. Basicamente procurará aproximar o seu fazer pedagógico da prática que viu algum mestre fazendo e que de certa forma lhe impressionou. Provavelmente deixará de fazer algo que viu e não aprovou.

Em suma, irá desenvolver a sua prática baseada no que aprendeu nos cursos de formação e no que observou durante a sua condição de aluno – das práticas de seus professores.

De acordo com o autor, os (a)s docentes formam-se a si próprio através da reflexão dos acontecimentos pessoais e profissionais, formam-se também na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta, formam-se através das coisas e de sua compreensão crítica. Cavalcanti (2012) nos diz que a identidade profissional possui um papel fundamental e que é nela que estão as crenças do profissional sobre a sua profissão, as representações sociais, as influências sobre sua formação, o seu processo sócio histórico de formação e as experiências adquiridas ao longo da trajetória docente. Também ressalta que "tudo isso irá nortear o professor, seus saberes, o modo de pensar e agir, como se relacionará com as pessoas, ou seja, como vive sua profissão." (CAVALCANTI, 2012, p.21)

Freire (2016, p.95) aborda o processo da identidade que se reconstrói e que se forma nas vivências, nas experiências e com o mundo quando diz “[...] ninguém educa, ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Portanto, a identidade docente perpassa pela vida do sujeito, que também revive e se ressignifica, no lugar, no espaço e nas possibilidades do outro.

O que os (a)s docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e a sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de escolarização. Consideramos que as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do (a) professor (a), revelando suas concepções sobre seu fazer pedagógico. Vale ressaltar que a construção do papel de professor (a) embora receba influências de outras pessoas, tem um caráter subjetivo que é desenvolvido na prática da sala de aula, durante o exercício de atuação docente e na relação com seus pares.

Embora a formação inicial seja necessária, ela não é suficiente em si mesma. Apesar dela oferecer um suporte, no sentido de preparar os (as) professores (as) para atuarem na profissão, depende da concepção pela qual se pautar essa formação. Imbernón (2000) corrobora essa ideia, entendendo que a formação inicial é o meio para fornecer as bases da construção do conhecimento pedagógico especializado, pois se constitui, segundo ele, no começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas

Aprender a ser professor não é uma tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos e técnicas para a transmissão deles. É uma aprendizagem que deve ser construída por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige uma formação permanente.

Nesse sentido, a formação de professores (a)s precisa atender às necessidades de um (uma) profissional que vive em uma sociedade que passa por constantes mudanças e transformações,

buscando contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional de professores (a)s, principalmente na EJA.

Desse modo, a formação continuada para professores da EJA deve suscitar reflexões sobre a prática docente, promovendo uma consciência coletiva, através de uma proposta formativa que estimule o engajamento dos educadores (a)s em processos de aperfeiçoamento, visando transformá-los (a)s em facilitadores (a)s do conhecimento, além de melhorar a sua prática docente, conscientizando os (a)s professores (a)s sobre seu papel social dentro e fora da sala de aula. Para Freire (1996, p. 15) é “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Sendo assim, esse processo de formação deve atender uma dimensão pedagógica de uma forma dinâmica, e deve levar em consideração a história de vida do professor, tendo em vista que, a partir do seu processo de formação, entrelaçado com as experiências coletivas, há a possibilidade de uma reflexão sobre novas práticas pedagógicas que desencadeiem uma formação diferenciada e pautada no exercício de reflexão-ação.

Nesse sentido, Freire (1996) nos convida a refletir sobre as nossas experiências e vivências enquanto sujeitos educadores. Sendo as práticas pedagógicas construídas em um determinado contexto histórico. Quando repensadas é sempre um saber que não pode se separar do indivíduo, mas podemos buscar no fazer já construído um olhar sensível, uma escuta aguçada do nosso interior e construir novos conhecimentos a partir dessa reflexão crítica do nosso próprio fazer. De acordo com Soares (2010), no que se refere à formação dos professores que estão trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos:

A inserção profissional desses educadores na EJA tem ocorrido á medida que esses educadores vão vivenciando essa realidade específica e, a partir daí, vão criando caminhos e alternativas de ação docente para o contexto que se apresenta. Nessa construção, encontramos professores das mais diversas áreas, formados nos mais diversos cursos de graduação, ou mesmo sem essa formação acadêmica, quando voltados para a EJA por seu envolvimento com movimentos sociais, programas de alfabetização de adultos do governo ou trabalhos voluntários (SOARES, 2010, p.11).

Diante disso, a formação continuada deve possibilitar que os (a)s professores (a)s reflitam sobre suas práticas. E a reflexão destas, poderá vir a ser o primeiro passo para que sejam alcançadas importantes transformações na maneira de conceber e desenvolver o ensino e aprendizagem dos sujeitos. Sendo assim, precisamos de uma formação que atenda às reais necessidades dos (a)s professores (a)s e que não seja fruto de políticas homogêneas, impostas a toda coletividade docente, mas que seja capaz de fazer o professor emergir de uma condição de mero transmissor de conhecimentos, para uma condição de agente libertador, conscientizador e promotor de aprendizados.

Dentre os vários benefícios da formação continuada, há que se destacar que ela contribui para que o professor consiga desenvolver aulas mais dinâmicas, tenha maior engajamento com os sujeitos nas atividades, detectando com mais facilidade as dificuldades de aprendizagem e possa criar novas estratégias para saná-las. Além disso, o educador da EJA, através de múltiplos olhares pode realizar o seu fazer formativo contínuo e se constituir na perspectiva de professor-pesquisador, tendo em vista que o saber docente se ressignifica durante o processo de construção da identidade. E essa identidade se reconstrói no fazer pedagógico a partir da reflexão das suas práxis na formação continuada e na pesquisa, processos que não cessam na trajetória profissional do docente. Conhecer a si mesmo, conhecer seu aluno, sua realidade social, cultural e histórica. Conhecer a escola e todas as suas limitações e capacidades.

Em vista disso, os conhecimentos teóricos e práticos devem caminhar juntos. Bastos (2017) aponta que é importante lembrar que muitos professores têm a visão de que somente a prática garantirá a sua formação, porém, é inegável a relevância da teoria como suporte para as práticas pedagógicas. Corroborando com a ideia do autor supracitado, Imbernón (2010) ressalta que:

É necessário começar a refletir sobre o que nos mostra a evidência da teoria e da prática formadora dos últimos anos e não nos deixarmos levar pela tradição formadora, para assim tentar mudar e construir uma nova forma de ver o ensino e a formação docente, a fim de transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa (IMBERNÓN, 2010, p. 31).

Segundo o autor, é com base na prática e na reflexão sobre ela que as transformações podem ocorrer com o auxílio das formações continuadas, porém não pode ser dissociada da teoria. Constituem como duas vertentes indissociáveis para o processo da formação. Para Shön (1995) ao reconhecer a necessidade de “refletir em ação” e de “refletir sobre a ação docente”, o formador envolvido com a educação poderá intervir nos ambientes de formação no sentido de fomentar discussões que contemplem essas ações em busca de alcançar melhorias para o desenvolvimento de sua própria formação.

Ademais, a formação continuada faz parte do nosso desenvolvimento, sendo inerente a nossa vida, acontece em vários lugares, nos momentos e diversos espaços da escola, seja em reuniões gerais ou nos planejamentos. Faz-se necessário construir um espaço pedagógico de trocas para que fortaleça as práticas desenvolvidas no interior da instituição escolar, mas para que essa ação se torne possível é necessário que o professor participe como protagonista do processo educativo.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EJA: ALGUMAS REFLEXÕES

A formação continuada tem como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. (IMBERNÓN, 2010 p.48).

A epígrafe nos mostra que a formação continuada deve ser trabalhada a partir da reflexão sobre a prática docente e deve ser entendida por nós como a melhor forma de garantir a qualidade das aprendizagens. É nesse processo que o profissional terá consciência das suas dificuldades e de suas possibilidades de superação. Diante disso, nessa subseção, trataremos das questões referentes à formação continuada de professores (a)s da EJA, refletindo sobre os seus saberes e como eles (as) se desenvolvem profissionalmente.

A formação de professores (as) recebeu ao longo do tempo diferentes denominações como curso, reciclagem, capacitação, treinamento, formação contínua, formação em serviço, dentre outras. No percurso do processo formativo, essas nomenclaturas ganham diversos significados como: formação inicial, formação continuada, formação em serviço, formação permanente, formação centrada na escola. No entanto, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças. Nesse sentido, o professor tem papel crucial no desenvolvimento dos alunos, pois é o principal responsável por apresentar ao educando novas possibilidades e entendemos que a qualificação desse profissional traz consequências que não se restringem ao seu trabalho, mas também, à instituição e à comunidade escolar como um todo, principalmente na Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com o autor, é necessário que se pense numa formação contínua que possibilite aos professores a “reflexão crítica sobre suas práticas. Cabe ressaltar que a formação contribui para a superação de desafios na atuação docente e para o desenvolvimento de novas habilidades. Trata-se, portanto, de um processo permanente e constante de aperfeiçoamento. Uma forma de fortalecer o trabalho do professor e assegurar a qualidade do ensino ofertado.

Nóvoa (1992) ao discutir a formação continuada de professores esclarece que tal formação necessita levar em consideração três aspectos fundamentais: o desenvolvimento pessoal do professor, o seu desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

O desenvolvimento pessoal do professor está intimamente relacionado com o seu desenvolvimento profissional. Sendo assim, Nóvoa (1992) chama a atenção para o investimento da pessoa do professor e traz para o âmbito da formação os saberes de suas experiências. Afirma ainda que “a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas,

mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Do ponto de vista profissional, a política de formação de professores está inserida de um lado, no cenário de adaptação dos profissionais às novas exigências do sistema capitalista, que direcionou as reformas do Estado no plano político institucional e no plano econômico-administrativo, e outro lado, na formação reflexiva como eixo metodológico. Em face disso, segundo Imbernón, o processo de formação deve:

[...] dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nessa linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e à docência (IMBERNÓN, 2000, p. 39).

Sob esta ótica, a formação deve oferecer ao (à) professor (a) estratégias eficientes para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, estimulando a sua capacidade de interpretar situações complexas e diversas, oriundas do contexto escolar.

Quanto ao desenvolvimento organizacional, Imbernon (2010, p.85) diz que “a formação centrada na escola transforma a instituição educacional em lugar de formação prioritário em relação a outras ações formativas.” No lócus da escola, a formação permite que os (a)s professores (a)s e formadores (a)s dirijam os programas de formação em consonância com as necessidades da unidade escolar promovendo possibilidades de elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula. Entretanto,

para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser ancorada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (MECBRIDE, *apud* NÓVOA, 1992, p. 29).

Toda proposta de formação de professores deve estar coerente com o projeto político pedagógico da comunidade escolar, a qual os educadores pertencem. A formação não deve acontecer desvinculada dos projetos e necessidades da escola. As unidades escolares se constituem em territórios próprios onde a autonomia pedagógica dos professores é fundante para a qualidade da educação oferecida, e tal autonomia deve ser estimulada durante o processo de formação docente.

Cordeiro (2010, p.66), afirma que a “formação do professor deve fundamentar-se na concepção de um professor que repense constantemente sua prática”, o que na prática os professores têm encontrado muitas dificuldades em concretizá-los, pois as deficiências encontradas nos cursos de formação e o distanciamento dos mesmos da realidade escolar não os têm permitido concretizar seus objetivos.

Corroborando nesta perspectiva, o educador Nóvoa (1991), menciona a escola como um espaço de formação quando afirma que:

[...] a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 2002, p.30).

Logo, em um processo de formação continuada para os docentes é importante considerar o ciclo profissional desses profissionais, tendo em vista que é um processo complexo no qual interferem múltiplas variáveis e que podem sinalizar pistas de como reconhecer que, os problemas e as buscas dos docentes em torno de suas necessidades formativas não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional e que muitas estratégias de formação continuada ignoram esse fato.

Na EJA, isso tem um significado: o fortalecimento da luta pelo direito à diversidade, característica constituinte dessa modalidade. Isso vem atribuindo um novo sentido ao papel do educador, não como um reprodutor de conteúdos e valores, mas como um profissional crítico, que faz a diferença como mediador do processo de aprendizagem.

A formação contínua para o (a) professor (a) que atua na EJA é necessária e urgente, para que haja uma mudança significativa nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atuam nessa modalidade. E é o professor que, desempenhando o seu papel como mediador do processo de ensino e aprendizagem, poderá contribuir para transformação da realidade desses sujeitos.

No que concerne às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, instituídas mediante o Parecer 11/2000, a Câmara de Educação Básica (CEB), preconiza que “o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino,

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p.56)

Apesar disso, sabemos que até os dias atuais, não há uma exigência de formação específica para o exercício na Educação de Jovens e Adultos, o que acaba por fragilizar as práticas educativas desenvolvidas neste contexto. Tanto o material quanto metodologias e conteúdos deveriam estar interligados a uma prática pedagógica consciente, pautada nos princípios do direito universal à educação em relação com a realidade dos estudantes e a especificidade desta modalidade.

Diante do exposto, a orientação da legislação é que as escolas promovam a formação continuada, levando em conta as orientações dos documentos oficiais. Desse modo, os conhecimentos teóricos e práticos devem caminhar juntos. Bastos (2017) aponta que é importante lembrar que muitos professores têm a visão de que somente a prática garantirá a sua formação, porém, é inegável a relevância da teoria como suporte para as práticas pedagógicas. Corroborando a ideia do autor supracitado, Imbernón (2010) ressalta que:

É necessário começar a refletir sobre o que nos mostra a evidência da teoria e da prática formadora dos últimos anos e não nos deixarmos levar pela tradição formadora, para assim tentar mudar e construir uma nova forma de ver o ensino e a formação docente, a fim de transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa (IMBERNÓN, 2010, p. 31).

Segundo o autor, é com base na prática e na reflexão sobre ela que as transformações podem ocorrer com o auxílio das formações continuadas, desde que não seja dissociada da teoria. Para Shön (1995) ao reconhecer a necessidade de “refletir em ação” e de “refletir sobre a ação docente”, o formador envolvido com a educação poderá intervir nos ambientes de formação no sentido de fomentar discussões que contemplem essas ações em busca de alcançar melhorias para o desenvolvimento de sua própria formação.

Diante disso, a formação de professores para educação de jovens e adultos justifica-se pelo fato de que essa modalidade se difere das etapas iniciais e finais da educação básica. Soares (2011) afirma que os sujeitos que integram a Educação de Jovens e Adultos possuem marcas e trajetórias escolares mal sucedidas, e em sua maioria são oriundos de camadas populares e foram explorados nos contextos sociais, culturais e econômicos. Considerando esta realidade, a prática pedagógica para esses educandos deverá ser conduzida considerando sua realidade, ou seja, uma prática que oportunize condições favoráveis para a aprendizagem, na busca do resgate do ser humano na sociedade.

Entretanto, o cenário que encontramos atualmente, principalmente no município de Nilo Peçanha, nos revela a necessidade de uma formação específica para os educadores de jovens e adultos, ou seja, uma formação que consiga oferecer subsídios para um trabalho com qualidade nesta modalidade, reconhecendo as especificidades, o perfil dos educandos, as políticas públicas e as demandas apresentadas pelos jovens e adultos.

Para os autores Moura (2009), Pimenta (2005) e Tardif (2007), professores que passam por um processo de formação qualificada, cujo processo formativo contemple o entendimento sobre a EJA, sua estrutura, história, especificidades, entre outras questões, desenvolvem de maneira significativa, habilidades para formar com qualidade outros professores que trabalharão junto à EJA.

Partimos do pressuposto de que a EJA está alcançando uma crescente visibilidade na instância das práticas e no campo de estudos e pesquisas, no entanto, ainda existe uma efetiva

demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público. O profissional que pretende trabalhar com a EJA deve estar consciente de suas atribuições e das especificidades que se exige enquanto educador.

Para Soares e Simões (2005, p.36), essa situação se explica

[...] pela própria configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada. Nessa perspectiva, também o profissional que nela atua não precisa de uma preparação longa, aprofundada e específica. (SOARES; SIMÕES, 2005, p. 36)

Torna-se fundamental, portanto, a discussão sobre a identidade docente dos educadores de jovens e adultos, no que se refere à forma como essa identidade vem sendo construída na formação contínua desse educador, considerando-se as políticas públicas voltadas para essa formação, que precisa considerar alguns aspectos como: a experiência pessoal e profissional dos adultos e as modificações características dessa fase de vida, de modo que os dispositivos formativos os (a)s levem a uma formação de qualidade e adequada ao seu desempenho em diferentes contextos sociais, de modo que tudo isso repercuta na qualidade do ensino.

Desse modo, não se pode falar em formação para professores (a)s que atuam na Educação de Jovens e Adultos sem antes conhecermos um pouco da história e concepções sobre essa modalidade. Fazer um breve histórico da EJA no Brasil significa compreender como essa modalidade ganhou visibilidade nas muitas dimensões em que uma sociedade se legitima, seja de ordem econômica, seja de ordem cultural, social, política e educacional, com vistas a entender como nossa sociedade se constitui e, conseqüentemente, a escola. Reconhecer os compromissos com os direitos de jovens e adultos é um passo necessário para que haja diálogo entre os sistemas escolares e principalmente a formação dos professores.

Nesse sentido, a formação continuada favorece que o professor esteja em desenvolvimento constante; fato esse que permite ao profissional refletir sobre, e aperfeiçoar sua prática pedagógica, bem como contribuir para a aquisição contínua de conhecimentos capazes de gerar transformação no seu fazer docente. Isso culminará na potencialização do processo de ensino e de aprendizagem, favorecendo não só o desenvolvimento do docente, como também dos alunos.

3.2 COMPREENDENDO O CONTEXTO HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

Ao longo da história da educação, a Educação de Jovens e Adultos caracterizou-se por um modelo de suplência e de alfabetização com caráter eminentemente compensatório, com o objetivo de preparar pessoas jovens e adultas para o mercado de trabalho. Constituía-se em uma educação modular, fragmentada e conteudista, contribuindo para a manutenção da subescolarização dos (a) alunos(a)s e para ampliação da demanda da EJA.

A Constituição Federal de 1988 assegura que todos têm direito à educação, sendo esta a premissa maior que garante o direito de todas as pessoas à escolarização básica no contexto brasileiro. Dessa forma, não compactuamos com a concepção, apresentada na LDBEN, Lei n.º 9394/96, de que existe uma idade própria para aprender. A aprendizagem, como sabemos, ocorre ao longo de toda a vida. Assim, Machado (2008):

propõe a superação da concepção aligeirada de EJA, demonstrando a valorização dos saberes construídos ao longo da vida dos sujeitos nos processos de aprendizagem escolar e o reconhecimento das fragilidades nas propostas de ensino e aprendizagem que precisam ser compreendidas e traduzidas em propostas educativas. (MACHADO, 2008, p.162).

A Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), movimento que, junto com a Unesco, se pronunciou em defesa da educação de adultos, não apenas como um direito humano básico, mas também como um componente integrante e essencial da aprendizagem e educação ao longo da vida. As Conferências, para Ireland (2013, p. 9), apresentam como um de seus objetivos o de, periodicamente, fazer um balanço da educação de adultos em todo o mundo, estabelecendo tendências emergentes e indicando caminhos para a década seguinte nesta área. A primeira delas foi realizada em 1949, em Elsinore (Dinamarca) e a última, em 2009, na cidade de Belém do Pará, Brasil. Segundo Ireland (2013, p. 9), a primeira foi organizada na esteira da Segunda Guerra Mundial, com a missão de contribuir para a consolidação da paz mundial e da compreensão internacional.

As conferências Paris-França (1985) e Hamburgo-Alemanha (1997), ao tratarem da Educação de Adultos, fortaleceram a ideia-base de que aprender é a chave do mundo contemporâneo, portanto, o direito a aprender recebeu destaque significativo.

Esse processo de reconhecimento da educação como um direito universal foi regulamentado no Brasil pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e, depois, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n.º 9394/96. Segundo Haddad e Ximenes (2014), é a oferta da modalidade que estimula seu acesso. Afirmam os autores:

Na EJA, o caráter indutor do Estado é fundamental, pois, diferentemente da educação fundamental regular, em que há um grande consenso da sociedade sobre a necessidade de as crianças irem à escola, além de forte pressão para que isto ocorra, é a oferta que estimula a demanda, exigindo, portanto, uma atitude ativa do poder público (HADDAD; XIMENES, 2014, p. 240).

Nesse sentido, a partir da segunda metade dos anos de 1990, são garantidos o direito e a oferta da educação formal aos jovens e adultos que ainda não tiveram acesso à educação básica em decorrência de vários fatores sociais, políticos e econômicos. O reconhecimento da EJA como modalidade de ensino da educação básica se efetiva com a promulgação da LDBEN 9394/96, especificamente, nos artigos 37 e 38.

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

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

§2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I- no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II- no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996, p.37-38).

Diante disso, a EJA não se limita apenas à escolarização básica restrita apenas ao nível do ensino fundamental e do ensino médio, mas se articula com a educação profissional, criando maiores possibilidades de inserção no mundo produtivo ou maiores possibilidades de empregabilidade estabelecendo um novo redimensionamento, institucionalização e integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional e tecnológica.

Apesar do avanço da EJA com sua inclusão na legislação como modalidade da educação básica foi preciso um marco regulatório do Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), para redimir as dúvidas que ainda pairavam sobre a EJA. Foi através do Parecer 11/2000 que teve como relator o conselheiro professor Carlos Roberto Jamil Cury que a EJA passa a ser reconhecida e viabilizada como uma política reparadora que requer maior atenção do sistema educacional para poder cumprir os seus objetivos propostos.

De acordo com o Parecer do CNE 11/2000 (BRASIL, 2000), a reparação se configura como uma oportunidade de os sujeitos terem acesso a um bem real, social e simbolicamente importante no contexto social, ou seja, o direito à educação. A equalização se efetiva pela oferta desta modalidade para assegurar a entrada e a permanência, com aprendizagem, destes sujeitos na escola, através da garantia de mais vagas, demandando uma nova oportunidade de equalização. A qualificação se caracteriza com o próprio sentido da EJA, pois se configura na possibilidade de garantir a atualização de conhecimentos aos sujeitos para toda a vida, sendo, então, reconhecida como a função permanente da EJA.

O conhecimento e interpretação destes instrumentos legais de constituição da EJA como modalidade da Educação Básica é o que buscamos visualizar nas escolas da EJA através das práticas pedagógicas que se efetivam principalmente nas salas de aula.

No início dos anos 2000, o MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do novo governo federal. Para isso, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, cuja meta foi “erradicar o analfabetismo” durante o mandato de quatro anos do governo Lula. No intuito de cumprir essa meta, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC contribuiu com os órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos, os quais desenvolveram ações de alfabetização. No Programa Brasil Alfabetizado, a assistência foi direcionada ao desenvolvimento de projetos com ações para alfabetização de jovens e adultos e formação de alfabetizadores.

Na modalidade EJA, ocorreram parcerias entre Organizações Não Governamentais (ONGs), municípios, universidades, grupos informais e populares. Foram realizados fóruns estaduais, regionais e nacionais, destacando a Declaração de Hamburgo, os Fóruns e Conferências da EJA, instrumentos fundamentais de articulação e rumos desta modalidade de educação (PAIVA, 2003).

Entende-se a Educação de Jovens e Adultos como um direito ao crescimento intelectual, profissional e humano que todas as pessoas têm, considerando as condições impeditivas de efetivação deste direito. Podemos afirmar que a trajetória histórica da EJA em nosso país sempre sofreu interferências do contexto histórico-sócio-político de cada época, e na atualidade, a ênfase na Educação de Jovens e Adultos é de grande relevância, mas será realmente de grande contribuição para nossa sociedade se o trabalho docente também estiver qualificado para essa modalidade de ensino, oferecendo assim uma educação de qualidade com ideais reflexivos e transformadores. Diante de tantas questões que elucidam a história da EJA, nós olhamos para a realidade do professor e perguntamos? De que forma o professor que não recebeu formação específica para atuar na EJA vai dar conta da docência nessa modalidade de ensino? Será que isso é possível? Para compreender os avanços da Educação de Jovens e adultos, algumas conquistas que ao longo da história demarcaram a realidade da EJA, e também pressionaram a construção de diretrizes que pensassem a formação desse professor voltada para a educação de jovens e adultos.

Ilustração 05: Síntese de documentos que fundamentam a EJA

Constituição Federal (1988) Avanços na demarcação de direitos- Educação direitos de todos e dever do Estado (exigência de obrigatoria de uma prática educativa específica pra EJA) e vai criando condições para a formação de professores de uma forma ainda, muito preliminar

LDB(1996) A EJA se torna modalidade educativa, embora de uma forma ainda muito "tímida"

Fóruns de EJA - grande ganho para a formação de professores e para EJA. (Espaço propositivo que cria proposições para as práticas na EJA e para a formação de professora da EJA

Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (2000)-Documento que possibilitou a construção das políticas públicas dos estados.

Políticas públicas do estado da Bahia-criado em 2009 que traz os ideias da educação popular, fundamentada por Paulo Freire.

Diretrizes Municipais Plano Municipal de Educação Proposta Curricular para EJA Projeto Político Pedagógico para EJA

Fonte: Elaborada pela autora, 2021

Constatamos, a partir deste histórico, o nascedouro de outra perspectiva de EJA, referenciada nas experiências de educação popular e desenvolvidas por diversos setores da sociedade civil. Tal concepção apropria-se da proposta freiriana, a qual propõe análise crítica do contexto social vivenciado pelos educandos, identificando e contemplando as necessidades dos adultos, a partir da superação da compreensão da realidade e da construção da consciência crítica do sujeito no mundo.

Diante deste cenário, a EJA reivindica, na sua essência, um educador consciente da história dessa modalidade e das possibilidades de mudança na formação pessoal e técnica dos sujeitos envolvidos, considerando-se que a práxis docente envolve conhecimentos e habilidades pedagógicas específicas, bem como, o reconhecimento das necessidades de aprendizagens destes sujeitos.

3.3 A PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES (A)S QUE ATUAM NA EJA

A formação do educador de adultos sempre esteve na periferia das propostas de formação docente, contribuindo para a descaracterização do perfil deste educador. Segundo Arroyo (2006), a ausência de um perfil para o educador da EJA é uma das consequências da indefinição das políticas públicas para este público e uma tarefa peculiar para as universidades.

Em outros termos, podemos dizer que se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos. Essas políticas precisam ser construídas, e será preciso muita iniciativa e capacidade criativa para o fazermos. Isso vai exigir, no meu entender, muito diálogo, muita lucidez e, sobretudo, muita coragem dos cursos de Pedagogia para que se possa construir esse perfil (ARROYO, 2006, p.18).

Nesse sentido, a formação docente deve constituir-se como um dos fatores fundamentais para se propuser o desenvolvimento de uma educação de qualidade. É por meio da formação que criamos condições para que o professor aperfeiçoe, reconfigure seus comportamentos e práticas, os quais influenciam diretamente suas ações no ambiente escolar, bem como no processo de constituição de sua identidade. Para Freire (2006, p.40), “[...] o processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funde na dialética entre teoria e prática”.

De acordo com o autor, é necessário que se pense numa formação contínua que possibilite aos/as professores/as a reflexão crítica sobre suas práticas. Cabe ressaltar que a formação contribui para a superação de desafios na atuação docente e para o desenvolvimento de novas habilidades. Trata-se, portanto, de um processo permanente e constante de aperfeiçoamento. Uma forma de fortalecer o trabalho do professor e assegurar a qualidade do ensino ofertado.

Em relação à formação específica de professores em EJA, Oliveira, Neves e Reis (2017, p. 9), ressaltam que “[...] Formar o professor para atuar na EJA está cada vez mais difícil, porque a maioria dos currículos dos cursos de licenciatura não discute a realidade da Educação de Jovens e Adultos, e, quando ofertam alguma disciplina específica, a carga horária não atende à demanda da formação”. Nesse sentido, constatamos que a qualificação não é assegurada somente na formação inicial. O que o currículo das universidades assegura em relação à carga horária na modalidade da EJA é insuficiente para os graduandos exercerem a docência, assim o curso de Pedagogia precisa reestruturar seu projeto pedagógico de modo a atender as especificidades dos sujeitos da EJA. No que diz respeito ao processo de formação inicial, Dantas (2016, p.145), salienta que:

Defendemos como prospectiva de formação a ampliação da oferta do componente EJA como obrigatório não apenas no curso de Pedagogia, mas também nas demais licenciaturas que envolvem diferentes áreas de conhecimento (Letras, Matemática, Geografia, História, Ciências Sociais, Artes) (DANTAS, 2016, p.145).

Desta forma, compreende-se que o anseio e a demanda de formação dos docentes podem constituir-se enquanto ponto de partida, pois a formação destes sujeitos deve ser compreendida

como um “[...] campo de luta e reconfiguração” (FARIA, 2012, p. 2), potencializadora da seguridade dos direitos educativos de jovens e adultos. De acordo com Faria (2012), há um baixo número de investigações das experiências e saberes especializados dos docentes da EJA, necessitando que a Universidade legitime a EJA enquanto campo de investigação e possa assumir o desenvolvimento de uma formação docente potencializadora para a constituição da EJA enquanto direito, superando as práticas equivocadas de educação supletiva e aligeirada para aqueles que tiveram processos educativos interrompidos, ou que não puderam acessar a escola.

No entanto, como resistir, diante de um cenário onde o professor cada vez mais perde sua autonomia e o trabalho docente entra em um processo crescente de desvalorização? O que se espera das propostas para formação de professores? Que tipo de professores (as) estas formações pretendem formar? Professores funcionários ou reflexivos? Técnicos ou investigadores? Aplicadores ou conectores curriculares? Nóvoa (1992) destaca que estes questionamentos devem permear os programas de formação de professores, ou seja, todos os graduandos na área da educação devem ter o direito de conhecer a história da EJA, suas lutas, desafios e especificidades, inerentes a essa modalidade de ensino, até porque negá-los não oferecendo esse componente da EJA, colocará os alunos em situações difíceis ao assumirem turmas da EJA para realizar suas práticas de ensino em estágio.

Quanto à secundarização da EJA, Ventura e Bonfim (2015, p. 221) salientam que “a EJA ainda ocupa lugar pouco destacado, não apenas nas propostas curriculares de formação inicial, mas, também, na produção científica acadêmica”. Dessa forma, a ação do docente ao lidar com os dilemas vivenciados na prática educativa da EJA, cercada de sujeitos diversos e de suas realidades igualmente diversas, torna-se difícil. A este respeito, Moura (2015) destaca a situação dos currículos dos cursos de formação de graduação, que não contemplam o que recomenda as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Escola Básica, na qual está inserida a modalidade da EJA, através do Parecer do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP N°009/2001 ao definir que:

[...] um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos (BRASIL, 2001, p.25-26).

A este respeito, Arroyo (2005) ressalta que é na diversidade das lutas, das presenças e de ações afirmativas que se dão os processos de autorreconhecimento dos excluídos, marginalizados, dos diferentes. Portanto, a Educação Pública Integral e a Educação de Jovens e Adultos,

reconhecem a identidade e as trajetórias humanas de um povo como “campo de direitos”. Direitos que foram e são negados, dentro de uma sociedade excludente

Sendo assim, a resistência e a luta são características relevantes na EJA. Logo, deve ser vista como espaço de possibilidades e não como lugar de reparação e da falta. Resistir é esperar e a EJA configura-se enquanto um campo de resistência em que todos podem cooperar mutuamente para a promoção de uma sociedade de iguais. Espaços e movimentos coletivos em prol do direito à educação na EJA baseados nas especificidades do sujeito com a proposta da resistência na busca de um direito legitimado, que poderá ser um elemento fundante na construção de um projeto de sociedade mais justa. Arroyo (2017) destaca o valor das resistências na Educação de Jovens e Adultos quando diz que:

valorizar as resistências e os esforços por construir imagens positivas em outro projeto de cidade, de campo. Em outro projeto de escola e de EJA, que assume as radicalidades humanas que os educandos conferem a seus itinerários pela educação, pelo direito a uma vida justa (ARROYO, 2017, p. 37).

Diante disso, é preciso uma formação continuada que contemple a compreensão das características e especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Em se tratando dos sujeitos da EJA é preciso ainda reconstruir a relação destes com a escola, pois a maioria deste público escolar está chegando às unidades de ensino carregando com eles a marca de um intenso período de exclusões ou fracassos escolares.

Nessa perspectiva, compreende-se que a formação dos (a)s professores (a)s que atuam na Educação de Jovens e Adultos deve ser um elemento constante no trabalho docente principalmente no que diz respeito à consideração da realidade dos (a)s educandos (a)s em suas práticas pedagógicas. A relação teoria e prática na Educação de Jovens e Adultos ainda não foi compreendida na sua totalidade, em virtude disso, muitos(a)s docentes se utilizam dos conhecimentos adquiridos durante suas experiências na docência com crianças e adolescentes, o que acarreta adaptações de atividades de outras modalidades para a EJA.

Segundo Arroyo (2006, p.17) “a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA”. No que consiste ao perfil do (a) professor (a) de EJA, destacamos a questão da infantilização que desde sempre existiu nas práticas da Educação de Jovens e Adultos, onde são aproveitados os conteúdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental para uma breve “reciclagem” nas salas de aula da EJA.

O autor cita que o primeiro ponto a ser destacado acerca da formação de professores (as) da EJA é que não há parâmetros sobre o perfil desse (a) professor (a). Uma causa apontada pelo autor é a marginalidade com que a EJA se constitui durante muito tempo pela falta de políticas públicas, falta de centros de estudos sobre a EJA e principalmente, a falta de formação específica para os (a)s professores (a)s.

O mesmo autor chama a atenção para a ausência de parâmetros oficiais que delineiem o perfil desse (a) educador (a) e também de sua formação, o que se deve em parte, pela própria indefinição da identidade da educação de pessoas jovens e adultas. Arroyo (2006) não considera essa questão como um problema, pois entende que o perfil do educador de jovens e adultos, assim como a EJA, está em permanente construção; entretanto, alerta para a necessidade de uma formação mais específica para atender às peculiaridades da modalidade.

Sua perspectiva é corroborada pelo Parecer CEB 11/2000, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, quando ressalta que “o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (BRASIL, 2000, p. 56). O texto prescrito na referida legislação, exige uma formação docente que prepare esses profissionais possibilitando uma qualificação adequada para a modalidade da EJA. Uma formação própria para o (a) professor (a) que atua na EJA justifica-se pelas diversas demandas que a modalidade exige, e que difere das etapas iniciais e finais da educação básica. Soares (2011) afirma que os sujeitos, jovens e adultos, que integram a EJA possuem marcas de trajetórias escolares malsucedidas, em decorrência de muitos deles terem sido oriundos de camadas populares e terem sido explorados nos contextos sociais, culturais e econômicos.

Faria (2009, p. 156) reitera essa reflexão ao afirmar que “[...] a EJA necessita dialogar e acolher a diferença, além de combater toda forma de exclusão e desigualdade que tem sido constante no cenário brasileiro”. Desse modo, a modalidade educacional EJA é constituída por uma diversidade de sujeitos que são marcados historicamente pela negação de direitos humanos, como já mencionamos anteriormente, a escola e, conseqüentemente, os professores são essenciais para romper com a prática discriminatória tão presente no cotidiano da nossa sociedade, e sobretudo, possibilitar uma reflexão sobre o que é ensinado e aprendido.

Diante disso, a reconfiguração do campo da EJA a partir dos seus sujeitos impõe grandes desafios e complexidade fazendo emergir a necessidade de se discutir a especificidade da docência para essa modalidade, colocando em pauta a identidade dos professores e das professoras que nela atuam, como nela ingressam, que processos formativos vivenciam e o que pensam sobre os (as) alunos (as). Sabe-se que fatores diversos podem interferir nas práticas dos (as) professores (as), e que nem sempre estão subordinados (as) à ausência de formação. O tensionamento entre professores e gestores, a situação funcional dos professores, o desprestígio de atuar em EJA, os baixos salários, os caracteres supletivos da modalidade, entre outros aspectos, também interferem na prática docente na EJA.

O processo histórico da educação no Brasil é marcado pela subvalorização da formação docente, pela falta de investimentos em formação específica para os professores da EJA e por

concepções pautadas no “[...] discurso neoliberal expresso nas políticas da EJA no final da década de 90” (FARIA, 2012, p. 8), que orientava o fazer docente com propostas negadoras de possibilidades educacionais adequadamente qualificadas para o desenvolvimento dos sujeitos da EJA considerando suas potencialidades, resultou na elaboração de concepções equivocadas desses sujeitos discentes, que passaram a ser identificados como oriundos do “fracasso escolar”.

Nesse sentido, Faria (2012) estabelece uma reflexão acerca da formação inicial e continuada do(a) professor(a) da EJA ressaltando alguns aspectos: a necessidade de superação das concepções equivocadas sobre os jovens e adultos e sobre as verdadeiras razões que os mantiveram longe da escola ou que levaram à interrupção do seu processo educacional; as condições e razões de seu retorno para a escola; a necessidade de reconhecer o respeito à garantia do direito à educação para todos; a necessidade de desenvolvimento de pesquisas específicas acerca da formação dos professores da EJA; a necessidade de um diálogo permanente em torno de uma educação inovadora, que busque soluções e respostas em favor da melhoria da qualidade de vida dos sujeitos; a necessidade de uma educação estruturada com base nas práticas sociais constitutiva dos sujeitos; e a necessidade de mobilização e comprometimento dos professores em favor do protagonismo, libertação, emancipação e promoção da luta e resistência dos sujeitos discentes da EJA em relação à expropriação dos seus saberes e fazeres no contexto capitalista.

Segundo a autora, a formação de professores (a)s precisa ser desenvolvida em uma perspectiva crítica para que se desvele as verdades enganosas, fortalecendo a luta e enfrentamento para consolidar a EJA enquanto um campo de responsabilidade pública de Estado para com os sujeitos que precisa ser potencializadora de sonhos de mudança e agregadora de conhecimentos para fortalecer a prática no campo de ação na escola da EJA, consolidando o espaço da ação enquanto lugar de ressignificação do conhecimento.

Dantas (2009) alerta que a prática da EJA na maioria das vezes é construída no interior da própria escola, na sala de aula. Os conhecimentos dos (a)s professores (a)s são originados a partir de sua visão pessoal, de sua experiência na carreira, de sua visão de mundo, de sociedade, da troca de informações e das interlocuções com os demais colegas de profissão, dos cursos que participa no exercício de suas funções.

Diante disso, o processo de formação continuada se consolida como necessidade formativa para professores (a)s da EJA. Através dessa formação eles (a)s poderão encontrar possibilidades de melhoria de suas práticas, além da inserção dos sujeitos como construtores de sua própria realidade. A autora ainda destaca que:

Na verdade, a EJA vem se transformando em um campo de estudo e de pesquisa que requer ações e atividades pedagógicas específicas e que são diferenciadas das demais etapas da educação básica, exigindo um tratamento distinto para a formação dos educadores e caminhos outros para a atuação profissional (DANTAS 2016, p.141).

A autora afirma que as práticas pedagógicas no campo da EJA requerem formações específicas para os (a)s educadores (a)s e também condições para que esses (a)s profissionais possam atuar. Os (a)s professores (a)s necessitam de formação continuada específica onde a teoria possa dialogar com a prática vivida no dia a dia de cada realidade escolar.

A formação de professores (a) da EJA precisa considerar alguns aspectos como: a experiência pessoal profissional dos adultos, as modificações características dessa fase de vida, de modo que os dispositivos formativos os (a)s levem a uma formação de qualidade adequada ao seu desempenho em diferentes contextos sociais, de modo que tudo isso repercuta na qualidade do ensino.

A precarização das condições de trabalho dos (a)s professores (a)s que, na sua maioria, são admitidos em caráter temporário e a forma de contratação dos profissionais para a EJA, do modo como se realiza, traz prejuízos tanto para as relações de trabalho quanto para a construção e continuidade de projetos pedagógicos, dada a alta rotatividade de professores para essa modalidade.

Nesse sentido, Arroyo (2006) nos alerta que simplesmente aproveitam os professores do Ensino Fundamental para resolverem o problema, e que, em vez de falarem “[...] criança ou menino”, fariam “jovem ou adulto”, constituindo-se assim “um professor generalista que poderá dar aula no diurno, a crianças e adolescentes, e no noturno, a jovens e adultos” (ARROYO, 2006, p.21).

Por conta desse mesmo professor atuar na dita educação regular se sente despreparado para atuar na EJA, pois não foi formado para lecionar nessa modalidade em sua formação inicial. A ausência de formação continuada para EJA faz com que os professores reproduzam a mesma dinâmica que estabelecem para outras modalidades da educação básica. Corroborando com Arroyo (2006), Faria (2009), em estudo denominado “O percurso Formativo dos Professores/pesquisadores da EJA na Contemporaneidade”, sinaliza esse cenário de desafios que envolve a formação de professores da EJA ao anunciar que:

A educação de Jovens e Adultos (EJA), como campo político de formação e investigação, necessita comprometer-se com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de preconceitos, exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade, as quais se fazem presentes tanto nos processos educativos dentro do contexto escolar quanto para além dele (FARIA, 2009, p. 152).

A autora nos mostra que a formação de educadores (as) da EJA deve comprometer-se com a transformação da realidade dos sujeitos diversos que constituem essa modalidade, enquanto questionamento primeiro desse processo de formação, chamando para si a responsabilidade do diálogo indissociável com os seus sujeitos, a partir dos movimentos sociais, coletivos, organizações não governamentais, associações, sindicatos, cooperativas de trabalhadores e outros sujeitos que a reivindicam.

A formação de professores precisa estar articulada às políticas que incidem sobre o trabalho docente na EJA. Nesse sentido, mudar as práticas não é tarefa fácil, até porque esta mudança implica mudar também o cenário político de formação de professores que prioriza investir em cursos com práticas orientadas para a formação técnica, disciplinar e individualizada. Nessa direção, Imbernón (2011) preconiza que a formação de professores (a)s está diretamente relacionada à perspectiva que se tem do trabalho docente, isto porque, se o ensino é visto de forma isolada, a formação será centrada exclusivamente na sala de aula.

Da mesma forma, se o (a) professor (a) for visto (a) como um (a) profissional que aplica técnicas, a formação será tecnicista, direcionada para métodos e técnicas de ensino, mas por outro lado, se ele (a) for considerado (a) enquanto sujeito do seu próprio processo formativo e profissional reflexivo, conseqüentemente a formação será impulsionada para a análise e a reflexão crítica sobre a prática, com decorrente reformulação de projetos e mudanças na educação

A maioria desses educadores trabalham sem uma preparação para o campo específico de sua atuação, sendo, em geral, professores recrutados no próprio corpo docente do ensino regular, já que não existe uma preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos, o que leva os educadores a vivenciarem precárias condições de profissionalização e de remuneração, sendo esse o principal problema para uma inserção profissional específica desses educadores.

Atualmente, vivenciamos um momento histórico marcado por uma crise estrutural do sistema capitalista, onde a exploração do trabalho assume níveis ainda mais desumanos. Aliado a esse cenário desolador se soma a pandemia de COVID-19, apresentando um cenário delicado para todos os educadores e em especial para os sujeitos da EJA.

Esta situação revelou de forma cruel as fragilidades encontradas no sistema da saúde e da educação, mostrando uma crise estrutural para toda a sociedade, diante de vários aspectos econômicos, políticos, sociais e educacionais. Mediante esse contexto, o isolamento social impôs novas rotinas para vivenciar e superar a pandemia, ou seja, todos tiveram que se reinventar.

Em virtude da realidade imposta pela pandemia, foi necessário enfrentar de forma brusca situações emergenciais, entre elas, a hibridização da educação, causando grandes mudanças na forma de trabalho docente, uma vez que o retorno às aulas presenciais deverá ser gradual. Essa nova forma de viver, em virtude do caráter emergencial, apresenta desafios nas novas formas de ensinar tanto na educação básica, quanto no ensino superior, que estavam acostumados à educação presencial.

Diante disso, várias situações começaram a emergir, principalmente para os educandos da EJA, que sofrem diretamente com a diminuição significativa da atividade econômica e ausência de políticas públicas de proteção, referindo-se aos impactos da crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19. A solução encontrada para resolver o problema foi a implementação das aulas remotas emergenciais

e a partir dessa decisão, surgiram vários questionamentos em relação à precariedade estrutural das escolas públicas, que não acompanham o desenvolvimento da tecnologia. Dessa forma, percebemos a triste realidade enfrentada pelos Estados e Municípios ao tentar dar continuidade às aulas para a população que depende do ensino público em meio à pandemia.

A tentativa de implementação das aulas remotas descortinou as desigualdades sociais graves que já fazem parte do cotidiano da população vulnerabilizada. Em vista disso, o ensino remoto durante a pandemia constitui um grande desafio para os profissionais da educação, pois a maioria não estava, e ainda continua ser estar preparada para lidar com essa nova situação posta pelo contexto pandêmico, na medida em que não tinha, e continua não tendo, as ferramentas adequadas para dar início ao trabalho. Para grande parte dos estudantes, o acesso às aulas remotas se tornou um pesadelo pela falta de dispositivos eletrônicos, recursos computacionais e internet banda larga.

A educação é um direito humano e social e, por isso, ela deve ser de qualidade em todos os aspectos, com aportes tecnológicos adequados nas escolas e nas mãos de estudantes e professores motivados e preparados para ensinar e aprender. O que está provado é que as ferramentas digitais são importantes fontes de pesquisa e interação entre escola, professores e estudantes e que a educação, atual e do futuro, contará cada vez mais com elas. Se as aulas remotas constituem um problema para a população mais jovens que normalmente tem facilidade de manejo com os equipamentos eletrônicos, imaginem para os sujeitos educandos e educandas da EJA, adultos ou idosos, que têm menor familiaridade com as novas tecnologias. Como os professores que não receberam nenhuma formação poderão atender essa demanda, tendo em vista que a preocupação no momento é com a sobrevivência?

Sabemos que a EJA é formada por uma população estudantes trabalhadores e trabalhadoras composta por jovens, adultos/as e idosos/as, na maioria negra e com histórico de vulnerabilização social, que precisou interromper os estudos para trabalhar, cuidar da família, exercer a maternidade, ajudar no sustento da casa, dentre inúmeras outras situações dificultadoras. A pandemia causada pelo novo Novo Coronavírus aumentou a desigualdade social dos sujeitos da EJA, traçando um quadro que os deixa ainda mais invisibilizados.

Diante da realidade posta, é imprescindível pensar em políticas públicas e projetos pedagógicos que acolham aprendizes em idade não convencional em um contexto de vulnerabilidade social. O período pandêmico explicitou a negação do direito ao acesso a escolarização, ao conhecimento sistematizado, mas também a negação dos direitos civis e sociais e humanitários, uma vez que faz falta a escolarização frente a exigências do trabalho, do acesso às tecnologias digitais, o acesso aos bens da cultura e a formação continuada para professores (a)s que tiveram que repensar suas práticas. Para Arroyo 2006:

O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses sujeitos jovens e adultos, como se constroem como jovem e adulto e qual a história da construção desses jovens e adultos populares (ARROYO, 2006, p.25).

Diante disso, é preciso uma formação continuada que contemple a compreensão das características e especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Em se tratando dos sujeitos da EJA é preciso ainda reconstruir a relação destes com a escola, pois a maioria deste público escolar está chegando às unidades de ensino carregando com eles a marca de um intenso período de exclusões ou fracassos escolares.

Nessa perspectiva, fez-se necessário conhecer os marcos legais, bem como os documentos oficiais que os asseguram enquanto direito inalienável, porque neles encontra-se exposta a necessidade de formação dos docentes para atuarem na modalidade. Desta forma tornou-se relevante conhecer o que existia na literatura sobre a temática, verificando a presença e os registros de propostas de formação para este público e, por meio dos registros, identificar de que maneira vem acontecendo as formações.

A busca por trabalhos acadêmicos e científicos trouxe como fonte primária os sites que abrigam os artigos científicos e o acervo digital do banco de dados da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), especificamente no Mestrado Profissional de Jovens e Adultos (MPEJA), a fim de observar as discussões realizadas e os encaminhamentos sobre a temática, justificando assim a busca por publicações na universidade local. Optou-se por fazer levantamento das pesquisas realizadas sobre o tema no período de 2015 a 2021, a partir dos descritores: “formação de professores e “EJA” no Banco de dados da Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

No Banco de dados da Capes, foram encontradas 333 publicações. Após leitura dinâmica dos títulos e dos resumos, foram selecionados para leitura aprofundada do texto completo, 8 pesquisas. A partir da palavra-chave “formação de professores” foram encontrados 5.600 trabalhos, dos quais 5.594 foram excluídos após leitura do título e do resumo, restando 6 pesquisas científicas para se fazer a leitura na íntegra. Logo, no Banco de dados da Capes foram analisados 14 trabalhos, sendo 14 dissertações e não foram registradas e/ou encontradas teses.

No BDTD, por meio do levantamento realizado no dia 10 de março de 2021, com a palavra-chave ‘EJA’, foram encontrados 1.472 trabalhos. Desses, houve a exclusão após leitura de títulos e resumos de 1.467 trabalhos. Deste modo, selecionou-se para a leitura do texto completo 5 pesquisas. Com a palavra-chave “formação de professores” foram localizados 192 trabalhos, desses foram excluídos 188, restando 4 trabalhos para a leitura aprofundada. Logo, no Banco Digital de Teses e Dissertações foram analisados 9 trabalhos sendo 8 dissertações e 1 tese.

No banco de dados do MPEJA/UNEB, por meio do levantamento realizado no dia 08 de abril de 2021, com a palavra-chave “EJA”, foram encontrados 14 trabalhos. Desses, houve a exclusão após leitura de títulos e resumos de 6 trabalhos. Deste modo, selecionamos para a leitura do texto completo 8 pesquisas. Entretanto, 6 trabalhos já foram localizados no Banco de Teses da Capes, restando 2 pesquisas para a leitura na íntegra. Utilizando como descritor a palavra-chave “formação de professores” foram encontrados 34 trabalhos. Desses, foram excluídos 27, restando 7 pesquisas científicas para a leitura completa. No entanto, 3 já estavam disponíveis no Banco de Teses da Capes, restando neste caso, 4 pesquisas. Logo, no MPEJA foram analisadas 6 dissertações.

O levantamento de pesquisas realizadas sobre o tema investigado no banco de dados da CAPES nos auxiliou a mapear o que já foi desenvolvido em nível de mestrado e doutorado, nos últimos cinco anos, com a categoria formação docente.

Cabe ressaltar o destaque da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) por apresentar seis dissertações. Assim, por região, constatamos a seguinte distribuição: A região Nordeste com sete dissertações e uma tese, a região Sudeste com seis, a região Centro-Oeste com três, a região Sul com uma e a região Norte com uma. Atribuímos o maior número de trabalhos na região Nordeste, especificamente em Salvador, na UNEB, devido à implantação, em 2013, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação de Jovens e Adultos.

Abaixo, apresentamos o levantamento de dissertações e teses sobre formação continuada na Educação de Jovens e Adultos no período de 2015 a 2021. Esses dados nos auxiliam na realização de uma reflexão sobre as pesquisas desenvolvidas no campo da EJA sobre formação docente no país.

Tabela 2 – Quantidade de dissertações e teses sobre formação continuada de professores (a)s na Educação de Jovens e Adultos no período de 2015 a 2019

Ano	Dissertações	Teses
2015	11	1
2016	1	0
2017	6	0
2018	6	0
2019	4	0
2020	0	0
2021	0	0
Total:	28	1

Fonte: Banco de Teses da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e BDTD da Universidade Estadual da Bahia acessados no período de 17/01/2019 e elaborado pelo autor em 2021.

Do total de 29 pesquisas levantadas, 7 tratam sobre a formação continuada como alternativa para o desenvolvimento das práticas pedagógicas de professores que atuam na modalidade EJA (DUQUES, 2015; OLIVEIRA, 2015; CALEGARI, 2015; CAMARGO, 2015; MACEDO, 2017; OLIVEIRA, 2018; FERREIRA, 2019).

A pesquisa de Duque (2015) indica que incidir os olhares sobre a formação dos educadores com propostas e ações concatenadas aos preceitos da modalidade, significa melhorar a qualidade da educação ofertada na EJA e, conseqüentemente, promover a melhoria tanto do ensino do professor, como também a aprendizagem do aluno. Camargo (2015) em sua pesquisa ressalta que a todo o momento há mudanças nas práticas pedagógicas dos professores e, que, a auto formação, as próprias experiências advindas das práticas cotidianas do professor mostram-se insuficiente para a atuação docente. Neste sentido, faz-se necessário a formação continuada.

Macedo (2017), em sua pesquisa, evidenciou a necessidade de pensar uma formação-investigação colaborativa. Este tipo de formação teria a possibilidade e/ou oportunidade de atender aos desafios atuais da EJA. Isso significaria sair da cultura do isolamento e criar oportunidades de reflexão individual e, principalmente coletiva sobre o trabalho pedagógico do professor. Implicaria ainda conforme a autora vencer novos/velhos e complexos desafios: a) entender a escola como espaço formativo de excelência, lócus privilegiado de troca de experiências, de estudo sistemático da prática, construção de estratégias didáticas que atendam às especificidades dos alunos e alunas, de estudo do contexto específico e contexto mais amplo; b) pensar as condições de trabalho nos espaços formativos de AC, garantindo o tempo para dedicação aos estudos, além de buscar coletivamente políticas de permanência dos docentes na modalidade da EJA. De modo semelhante, Ferreira (2019) revelou por meio de sua pesquisa que se faz necessário a promoção de reflexões sobre a formação do professor-pesquisador na EJA, que de forma colaborativa e multiplicadora.

As pesquisas mostram que há uma necessidade dos professores estarem em constante processo de formação, haja vista que a formação é de suma importância para a melhoria das práticas pedagógicas e atualização do conhecimento para o trabalho do professor. Compreendemos, logo, a necessidade de que os professores da EJA levem em conta que suas práticas pedagógicas devem ser diferenciadas, apoiadas por uma política específica de formação docente, que contribua com novos caminhos e olhares para os processos de aprendizagens dos estudantes. Sem contar que é através dessa formação permanente dos professores que acontece o movimento fundamental da reflexão crítica sobre a prática.

Dentre as características que conformam a EJA, destaca-se a diversidade de contextos em que se desenvolve a prática pedagógica e pluralidade de seus sujeitos. O conhecimento do sujeito da EJA é condição fundamental para a docência nessa modalidade, por isso, a formação exige conhecimentos educacionais específicos sobre currículo, aprendizagem de jovens e adultos, metodologias, avaliação, entre outros pontos.

Além das pesquisas tratarem da importância da formação continuada para os professores que atua na EJA, durante o levantamento de informações, pudemos constatar que 09 pesquisas buscaram investigar por meio das experiências e percepções dos professores da EJA, os impactos na educação após participarem das formações continuadas (FRANCISCO, 2015; MOURA, 2015; OLIVEIRA, 2016; ALTAMOR, 2017; CRUZ, 2017; BUFFON, 2017; FERREIRA, 2018; SANTOS, 2018; WIELEWSKI, 2019).

A pesquisa de Buffon (2017) evidenciou que as formações continuadas para EJA contribuíram para reflexões e construções coletivas das propostas curriculares da escola. Além disso, ajudou na reorganização do planejamento pedagógico do professor e aproximou a escola, universidade e a própria Secretaria Municipal de Educação.

A pesquisa de Ferreira (2018) revelou que os impactos da formação continuada corroboraram não só nos aspectos pedagógicos, mas também nos aspectos pessoais, profissionais, culturais e sociais. De forma similar, Santos (2018) demonstrou em sua pesquisa que a viabilidade da promoção de uma formação continuada também causa impactos no campo pedagógico e principalmente sócio afetivos, pois possibilita a aproximação entre os sujeitos da pesquisa para discutir os interesses da EJA, bem como construção de um processo de interação entre os participantes, contribuindo para o desenvolvimento dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

Diante disso, é possível pensar também o que pode causar na prática pedagógica do professor caso o mesmo não esteja em constante formação continuada. Wielewski (2019) considera que a falta de investimento na formação docente provoca um reflexo negativo na ação do (a) professor (a), trazendo em sua prática as marcas da precarização, embora a despeito da sua criatividade e compromisso, o (a) mesmo (a) construa sua docência a partir da improvisação e do aligeiramento, pois sua prática se torna ineficaz diante da diversidade apresentada pela modalidade.

Três pesquisas analisaram as concepções dos professores sobre a formação continuada. (CORRÊA, 2015; NOBRE, 2015; SANTOS, 2018). Corrêa (2015) apontou a compreensão de uma formação crítica-reflexiva; uma formação que gere novas interrogações, buscando instigar as inquietações e principalmente que gere uma nova consciência pedagógica. Nobre (2015) conclui em sua pesquisa que a práxis dialógica e problematizadora dos professores da EJA possibilita profícuos questionamentos e auxilia na formação de subjetividades críticas, capazes de estabelecer

uma visão analítica e dialética da realidade circundante. Ou seja, uma análise crítica-reflexiva da realidade.

Neste sentido, entende-se que a reflexão na ação, identifica-se como a reflexão durante a prática pedagógica, ambas são primordiais ao trabalho docente, uma vez que o professor é sujeito inerente dessa ação, pois é ele quem desencadeia uma série de outras situações que irão ocorrer durante o processo de ensino-aprendizagem, dependendo do olhar que o mesmo tem do seu trabalho, e dos resultados que deseja alcançar.

Diante disso, a formação continuada deve ser vista como umas práxis educativas intrínsecas, ação que busque estabelecer a relação entre teoria e prática. Ela deve ser realizada a partir do diálogo entre os sujeitos envolvidos. É por meio das discussões e debates que as visões de mundo, de homem e de sociedade se manifestam e podem ser questionadas e confrontadas, abrindo espaço para um novo conhecimento que leve a uma nova ação e uma nova realidade.

Cinco pesquisas discutem sobre as políticas de formação continuada para professores da EJA. (LIMA, 2015; SANTOS, 2015; LAGO, 2015; PEREIRA, 2015; JONES, 2019). A pesquisa de Lima (2015) revela a importância da formação permanente para o exercício da prática pedagógica, e principalmente para a transformação da mesma, tendo como base a reflexão crítica acerca de todos os aspectos que compõem e influenciam o contexto escolar.

Pereira (2015) evidencia em sua pesquisa que a formação continuada é um direito do professor, e este deve ser visto como um agente de transformação social. Nesse contexto, os professores constroem representações, adotam posturas e possuem intencionalidades que vão se identificar com o jogo social instituído, pautando-se de acordo com a pressão das conformidades sociais e confrontos e/ou contradições das instituições sociais/educacionais.

Diante disso, é preciso que haja o desenvolvimento de políticas afirmativas de formação continuada para professores que atuam na EJA, uma vez que a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade educacional que atende educandos-trabalhadores, tem como finalidades e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral. Esta modalidade de ensino acolhe sujeitos que não tiveram oportunidade de estar na escola na infância ou na adolescência por diversos motivos, retornando ao processo de escolarização, anos após estarem afastados da escola, como jovem, adultos e idoso.

Desta forma, espera-se que o educando, a partir da inserção no espaço escolar, passe a se reconhecer como sujeito socialmente ativo, inclusive do processo de aprendizagem. Assim, ao tornar-se sujeito nas práxis de aprendizagem mediante a compreensão dos processos de trabalho, de criação, de produção e de cultura, o educando passa a se reconhecer como sujeito do processo e a confirmar saberes adquiridos para além da educação escolar, na sua própria vida.

Neste sentido, as políticas de formações continuada para EJA deveriam ser vistas como políticas públicas necessárias e obrigatórias para a auto formação, para que os profissionais conhecessem bem quem são estes jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses sujeitos, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, com uma trajetória muito específica, mas que, apesar das condições buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação.

Jones (2019), na pesquisa desenvolvida, mostra que a política de formação deve contemplar as questões étnico-raciais na concepção de uma educação inclusiva da diversidade. Ou seja, uma formação que incentive os docentes dos diferentes níveis a valorizarem aspectos étnico-raciais, na perspectiva de promover diálogos, superação de discriminação, racismo e todas as formas de preconceito, contribuindo para uma educação que combata a intolerância e desperte o desejo de construir uma sociedade mais humanizada.

Três pesquisas analisaram as perspectivas e dificuldades dos professores em trabalhar na EJA. (SILVA, 2017; FELINTO, 2018; SOUZA, 2019). Felinto (2018) aponta em sua pesquisa que uma das primeiras dificuldades enfrentadas pelo professor da EJA é adaptar-se ao novo, a um mundo diferente, a realidades diferentes. O educador se depara com jovens e adultos que muitas vezes, depois de um dia cansativo de trabalho, vão à escola em busca da aprendizagem. Para muitos desses alunos, além destes fatores, é necessário vencer a frustração educacional vivenciada no passado.

Diante dessa situação, o docente deve refletir, pois se depara em sala com contextos culturais totalmente diferentes, lida com pessoas de idades totalmente diferentes, pensamentos diferentes, ou seja, o professor deve trabalhar para relacionar o que está sendo ensinado com o contexto existente em sala de aula. Dessa maneira, o professor se depara com um grande desafio que é incentivar o estudante a participar e interagir no processo de ensino e aprendizagem, formando cidadãos críticos preparados para a sociedade em que vivem.

A autora acrescenta ainda a falta de estrutura inadequada que não atende e nem respeita as necessidades dos sujeitos da EJA; a infantilização dos conteúdos e as atividades onde são aproveitados os conteúdos do Ensino Fundamental para uma breve “reciclagem” para serem ministradas nas salas de aula da EJA; o aproveitamento de professores do Ensino Fundamental para complementação de carga horária e a falta de proposta pedagógica específica para a modalidade, além da falta de materiais didáticos específicos para a EJA e a falta de planejamento.

Silva (2017) revelou em sua pesquisa que há necessidade de ampliar as discussões sobre a EJA em todas as redes, como também sobre a formação de professores como elemento fundamental para a melhoria educacional na EJA. Desta forma, pensar sobre a formação de professores é essencial, pois, na medida em que se têm mais professores habilitados para a

escolarização de jovens e adultos, mais potencialidade a escola terá de participar de processos de mudança. Pois essa formação continuada irá possibilitar ao professor uma participação mais ativa no universo da profissão e uma formação potencializadora do desenvolvimento da autonomia e da capacidade de trabalhar com as transformações que vêm ocorrendo na economia, na cultura e na sociedade.

Souza (2019) aponta que a formação deva acontecer de forma proativa, porém ressalta a fragilidade e a falta de investimento para a formação continuada. Nesse contexto, a formação continuada é um dos elementos de um grande conjunto que precisam ser revistos, pois o professor não poderá ser o único a se responsabilizar por sua formação.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores como direito pode ser compreendida, como aquela que deve ser possibilitada pelos agentes responsáveis por garanti-la (União, Distrito Federal, Estados e Municípios), e sobre a qual os docentes têm direito de reivindicar

Diante disso, as políticas de formações continuada para EJA deveriam ser vistas como políticas públicas necessárias e obrigatórias para a auto-formação de professores (as), de modo que os profissionais conhecessem bem quem são os jovens e adultos com os quais trabalham, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses sujeitos, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização e são condenados à sobrevivência sem garantia a uma educação de qualidade. Sendo assim, a formação continuada para professores (a) da EJA nessa pesquisa traz uma proposta inclusiva e de compreensão sobre as especificidades dos sujeitos da EJA, com o propósito de desmistificar teorias idealistas e justificativas subjetivas que são empregadas aos sujeitos e à modalidade da EJA e que fazem parte do processo elitista e neoliberal de exclusão dos sujeitos.

Portanto, podemos ampliar e fortalecer a formação docente na EJA através da autorreflexão das práxis dos professores (a)s, que poderá nos conduzir a conhecer e a colaborar para a construção do bem coletivo e do ser humano das possibilidades. Na próxima seção apresentaremos a análise dos dados produzidos durante a pesquisa, e que revelam as vozes dos (a)s professores (a)s colaboradores (a)s do estudo sobre a formação continuada.

4. AS VOZES DOS (A)S PROFESSORES (A)S DA EJA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta seção apresentamos as análises realizadas, a partir dos registros produzidos ao longo desta pesquisa. Nosso intuito, além de apresentar e sistematizar as informações coletadas, é refletir sobre as respostas dos questionários e os diálogos interativos realizados com os (a)s professores (a)s que atuam na modalidade EJA conforme já expresso no capítulo metodológico, a fim de produzir um diagnóstico para pensar na formação continuada para professores da EJA.

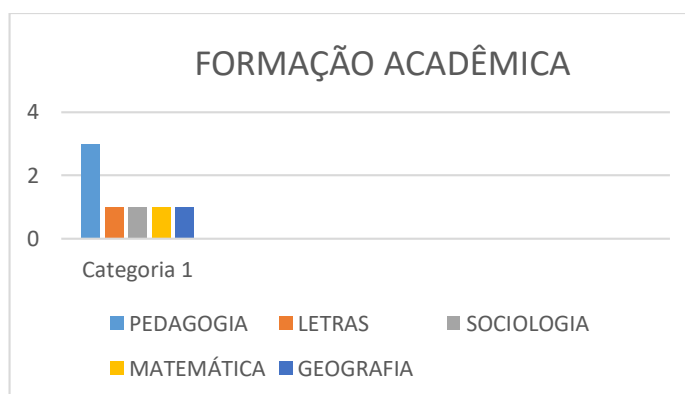
A demonstração dos dados foi organizada a partir da sistematização das vozes do sujeitos durante as rodas de conversa, na medida em que destacamos os aspectos relacionados à identidade do professor, dando sentido a cada momento, às compreensões presentes nas respostas dos questionários e nas vozes trazidas durante os diálogos interativos.

4.1 QUESTIONÁRIO

O objetivo da aplicação deste instrumento, o questionário foi conhecer o perfil dos sujeitos da pesquisa, que sinalizaram aspectos relevante em relação ao tempo de formação e da docência. Os participantes da pesquisa foram oito professores (a)s que atuam da EJA no município de Nilo Peçanha-Ba. Buscou-se conhecer o perfil desses sujeitos, gênero, estado civil, faixa etária, vínculo empregatício, turno em que trabalha com a EJA e o tempo de atuação como docente na EJA. Foi imprescindível trazer tais elementos, pois isso proporcionou conhecermos melhor os sujeitos e situar o leitor sobre alguns aspectos considerados importantes na compreensão do objeto de estudo.

Além desses pontos destacados acima, vale aqui apresentar os dados relacionados à formação acadêmica dos sujeitos participantes da pesquisa, que serão descritos abaixo, por meio do gráfico 1:

Gráfico 1- Formação Acadêmica dos(a)s professores (a)s Colaboradores (a)s



Fonte: Dados elaborado pela autora, 2022.

Observa-se por meio do gráfico acima que a maioria dos professores tem formação acadêmica em Licenciatura em Pedagogia, neste caso, (3) professores. Além disso, (1) professor tem Licenciatura em Letras, e, neste mesmo dado quantitativo tem professores com Licenciatura em Sociologia, Matemática e Geografia. Diante dos dados acerca da formação inicial dos professores participantes da pesquisa, cabe aqui, neste momento, registrar também informações sobre o quantitativo de professores que tem participado de formação continuada. Vale ressaltar que apenas (1) professor possui especialização em Língua Portuguesa.

Importante também saber, além da formação acadêmica, quais as razões e ou motivos que conduziram os sujeitos participantes da pesquisa a escolherem a modalidade de ensino EJA. Majoritariamente (7) professores pesquisados escolheram a modalidade EJA para completar suas atividades laborais/carga horária de trabalho, enquanto (1) professor informou que optou porque gosta de atuar na modalidade. Estes fatores sinalizam a falta de critérios da Secretaria Municipal de Educação para a escolha dos profissionais que vão atuar na EJA ou em qualquer outra modalidade de ensino. Essa é uma realidade da rede pública de ensino: apesar de todos os avanços de ordem legal garantidos para a EJA, na prática, esses avanços não são reconhecidos e implementados como políticas públicas para os alunos jovens e adultos.

4.1.1 O QUE REVELAM OS/AS COLABORADORAS/ES DA PESQUISA

Buscamos apreender, além dos aspectos já mencionados por meio do questionário, qual a concepção e percepções dos professores pesquisados sobre a modalidade EJA. Um dos professores colaboradores da pesquisa informou que a EJA é considerada

[...] modalidade diferenciada, pois é composta por alunos que não tiveram oportunidades de estudar em tempo oportuno, no entanto não é contemplada com propostas coerentes que correspondam com a realidade da EJA, na verdade precisa de um olhar por parte do poder público que contemplem políticas públicas de acesso a todos dessa modalidade (SÃO BENEDITO, 2020).

Entendemos a partir dessa resposta, que São Benedito concebe a EJA de acordo com o que indica as Diretrizes Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, o que é um aspecto positivo, ao mesmo tempo em que extrapola seu conceito, trazendo-o para a relação humana que a educação estabelece com os estudantes que buscam a modalidade.

Já outros professores participantes da pesquisa como São Francisco, Barreiras e Barroquinha, por exemplo, resumem a EJA apenas à ideia de “oferta de uma educação voltada para as pessoas que não passaram pelo processo de escolarização na idade considerada adequada”.

Neste sentido, a modalidade está relacionada, primeiramente, à ideia de oferta de uma educação voltada para as pessoas que por inúmeros motivos não conseguiram concluir seus estudos ou até não tiveram oportunidade de ingressar no ensino regular. Além disso, não veem a

denominação EJA como modalidade de ensino. Estes conceitos convergem com o que diz a LDBEN 9394/96 quando estabelece a EJA como modalidade de ensino em seu Artigo 37, preconizado pela Lei 13.632/2018, afirma que “[...] 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, p.1).

Para a participante Boitaraca (2020) a “EJA é uma modalidade para pessoas adultas. ” Percebe-se, então, que a definição de EJA está relacionada ao perfil dos estudantes que estão inseridos nessa modalidade, isso porque quando definimos a modalidade como uma forma de educação para quem não estudou na idade certa, estamos delimitando um público específico. Em muitos casos esse público é composto por adultos trabalhadores que precisaram priorizar em sua vida a sobrevivência, deixando a escola em segundo plano, mas que compreendem a educação como possibilidade de crescimento. Diante disso, faz-se necessário que esses profissionais entendam que o público é formado por “[...] jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação” (ARROYO, 2006, p. 23).

Tivemos também outros professores que retrataram a “EJA como modalidade de aceleração que possibilita jovens e adultos a recuperarem o tempo perdido”(JATIMANE; ITIUCA, 2020). Além disso, a “EJA é uma etapa de ensino que oportuniza ao aluno por meio dos conteúdos propostos pelas disciplinas almejem uma vaga de trabalho” (BARRA DE CARVALHO, 2020).

Observamos pela concepção dos (a)s colaboradores (a)s sobre a EJA, que a modalidade tem o intuito apenas de acelerar e/ou corrigir a defasagem daqueles estudantes que se encontram em distorção idade/ano. Esta concepção só reafirma que o estudante da EJA está atrasado com os estudos e, por isso, deve correr “atrás”. Não se pode resumir ou limitar essa situação a essa questão, até porque, conforme Ventura (2013) a EJA é uma educação para a vida, ou seja, educa-se em qualquer momento da vida. Isso modifica também a concepção de que há idade própria para ser educador.

Outro ponto a ser ressaltado é o desconhecimento de um dos colaboradores da pesquisa sobre a EJA, definindo-a como etapa de ensino e não modalidade de ensino da educação básica. Por isso, faz-se necessário frisar a importância do próprio professor que desenvolve suas atividades laborais na EJA conhecer profundamente todos os aspectos que a compõe para que não haja equívocos, contradições e entre outros pontos.

Os (a)s professores (a)s foram questionados (a)s também sobre a sua participação em cursos de formação continuada na modalidade específica que atuam. As respostas mostraram que nenhum professor participou de formações sobre a EJA. A partir desta informação reforça ainda mais a

importância de não somente implantar políticas de formação continuada para os professores, mas também cobrá-los desta participação efetiva. Nóvoa (1991) ressalta que todo o professor que desenvolve suas atividades docentes, precisa e necessita estar em constante formação com o intuito de aperfeiçoar o seu fazer pedagógico e ajudar na aprendizagem do seu aluno independente de qual seja a etapa e/ou modalidade de ensino.

É necessário refletirmos sobre a formação dos professores preparando-os para o exercício da docência, discutindo com eles sobre quais conteúdos da formação os mesmos necessitam para a efetivação de uma prática mais qualificada. Como aponta Nóvoa (2009), a formação de professores deve ser concebida dentro de um contexto de responsabilidade profissional, com ênfase em mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas e organizacionais.

Sabemos que é importante para (o) professor (a) ao trabalhar com a EJA conhecer as especificidades, o perfil dos estudantes, as políticas públicas e as bases legais que embasam a modalidade e, na oportunidade, utilizá-las para ajudar a desenvolver sua prática pedagógica. Por isso, foi perguntado aos (a)s docentes se eles tinham conhecimento de algum documento e apenas (1) professor informou que conhece e sempre faz leituras contínuas sobre o assunto para ajudar na sua prática de sala de aula, os outros (7) professores informaram que nunca ouviram falarem nenhum documento orientador para a Educação de Jovens e Adultos e que utilizavam apenas o livro didático oferecido pela escola.

Nota-se que há um desconhecimento por parte da maioria dos professores participantes da pesquisa no que diz respeito aos documentos oficiais e/ou escolares que regulamentam e orientam a modalidade, e isso, de certa forma, pode implicar na ação didática dos mesmos. Isso porque não há efetivação de políticas públicas para a EJA no que diz respeito à formação docente. Assim, torna-se necessário implantar políticas que possibilitem a efetivação de uma prática pedagógica para os sujeitos da EJA que atenda a perspectiva de formação cidadã, garantindo, por conseguinte, os direitos desse sujeito. Dessa forma, se efetivaria uma educação compatível com as funções e objetivos da EJA contemplando o que está descrito no Parecer CNE/CEB 11/2000.

Durante o processo de ensino e aprendizagem, os professores da EJA passam por situações difíceis que impossibilitam na maioria das vezes, a realização e o acompanhamento de forma efetiva da aprendizagem dos estudantes. Pensando nestas proposições, perguntou-se aos professores participantes quais as dificuldades que eles enfrentam para trabalhar com a modalidade. Com expressividade todos falaram da “falta de formação específica para atuar com jovens e adultos”. Destacaram também a carência de materiais de apoio voltados à modalidade, (BARREIRAS, 2020), atrelado a isso, apontam a falta de um “currículo que atenda as reais necessidades do público” (ITIUCA; BOITARA; SÃO BENEDITO, 2020). Além disso, alguns

educadores ainda completaram, “a evasão e desinteresse por parte daqueles que frequentam a sala de aula” (JATIMANE, 2020).

Esses fatores demonstraram que os órgãos públicos não garantem e nem reconhecemos direitos atribuídos a EJA como modalidade da educação básica. É de responsabilidade dos sistemas educacionais assegurarem a frequência e a permanência dos sujeitos da EJA, oferecerem materiais de apoio necessários a uma boa formação e investirem principalmente na formação continuada dos docentes, pois na medida em que os professores adquirem o domínio teórico-prático necessário para sua ação pedagógica, ressignificam sua prática, contribuindo para a promoção da melhoria e qualidade do ensino/aprendizagem, desse modo, promove um impacto relevante na prática social. A Secretaria de Educação precisa implementar e efetivar políticas educacionais que atendam jovens, adultos e idosos como sujeitos concretos, em suas trajetórias humanas, como seres de direitos à vida, ao afeto e à educação.

Outro fator relevante apresentado pelos (a)s docentes foi a necessidade de um currículo específico para atender a modalidade. Diante disso, tem-se como um dos desafios, pensar na elaboração de uma proposta curricular direcionada para jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras, visando possibilitar uma reflexão acerca de um currículo que integre o saber instituído e o saber vivido. O currículo para EJA deve estar alinhado à heterogeneidade que a modalidade apresenta, considerando diferentes etnias, faixas etárias, localizações geográficas e origens sociais, seja com o sujeito do campo ou da cidade, migrante ou participante de outras culturas. De acordo com Freire (2005), o currículo para a EJA deve ser um agente ativo na transformação social por meio da necessidade de contestar a realidade vigente. Nessa perspectiva da contestação da realidade posta, os educadores participantes da pesquisa percebem a necessidade de um currículo que se adeque às especificidades da EJA.

Diante das concepções explicitadas pelos (a)s professores (a)s participantes da pesquisa observa-se que os referidos profissionais ainda apresentam uma carência de compreensão acerca da modalidade que ensinam. Neste sentido, faz-se necessário uma formação teórica que possibilite aos mesmos identificarem e compreenderem as concepções acerca do histórico da modalidade, o seu funcionamento, e de que forma acontece o ensino do professor e a aprendizagem do aluno (DANTAS, 2015).

Trabalhar formação continuada na concepção da reflexão sobre a prática do próprio professor é entendida por nós como a melhor forma de garantir a qualidade da aprendizagem. Diante disso, perguntou-se aos professores se a formação continuada seria relevante para a prática pedagógica na EJA. Expressivamente a maioria das respostas foram favoráveis à necessidade de uma formação continuada para professores (a)s da EJA:

Para Barroquinha (2020), “uma formação específica para nós professores irá ajudar e/ou auxiliar no trabalho pedagógico, pois muitas coisas mudaram e precisamos nos atualizar constantemente”.

Pensar na formação docente e na possibilidade de transformações no âmbito escolar, torna-se imprescindível para melhoria da qualidade de ensino, uma vez que a formação favorece a ampliação intelectual do profissional e estimula a atribuição de novos significados às práticas docentes. Freire (2002, p. 22) ressalta que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática (FREIRE, 2022, p.22)

A EJA por ser uma modalidade diferenciada, necessita de uma formação continuada que ofereça aos professores de forma específica, subsídios necessários para os (a)s docentes conduzirem melhor a sua prática pedagógica. Para a participante da pesquisa São Bendito (2020)

a formação continuada é superimportante para todos nós professores, porém as formações que acontecem aqui, em nosso município, não contemplam a modalidade que trabalhamos. Infelizmente acabam não contribuindo muito para a nossa prática pedagógica”. Ademais, a formação precisa estar voltada para a questão da prática pedagógica do professor da EJA (ITIÚCA; SÃO FRANCISCO, 2020).

Soeiro (2009) corrobora com as docentes quando afirma que:

Na formação docente, é preciso que se faça uma relação com o próprio “fazer pedagógico” através da análise, observação e avaliação das atividades realizadas, visto que tudo isso contribui significativamente para a produção de saberes necessários à formação continuada, pois, ao analisar e refletir sobre sua prática, torna-se possível a construção de uma nova proposta de formação baseada na aprendizagem a partir da prática (SOEIRO, 2009, p.176).

Ainda sobre a formação continuada, duas professoras informaram que querem uma formação focalizada na prática pedagógica e que as ajudem como ensinar (BOITARACA; JATIMANE, 2020). Entretanto, antes de adentrar nos processos metodológicos e didáticos na prática, faz-se necessário compreender a relação entre campo teórico e prático. Soares (2002, p.18) ressalta que “[...] o preparar de um docente voltado para EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”.

Reforçando esse pensamento, Arroyo (2002) ressalta que:

a formação de professores para atuar na EJA, deve atentar para a diversidade da clientela formada por jovens e adultos com diversos interesses, observando as suas demandas, as suas peculiaridades, as suas diferenças culturais, as suas experiências de vida, os seus percursos históricos, os seus saberes, as suas características específicas, considerando-os como sujeitos históricos e atores sociais (ARROYO, 2017, p.43).

“A formação continuada pode assegurar um ensino de qualidade”, (BARRA DE CARVALHO, 2020) aponta um dos participantes da pesquisa. Isso é corroborado quando

ROMANOWSKI, (2010) diz que a formação docente no âmbito de desenvolver os saberes, exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas para o trabalho do professor.

Na opinião de Barreira e Barra de Carvalho, a formação continuada pode assegurar um ensino de qualidade. Na mesma perspectiva, Romanowski (2010) ressalta que:

O objetivo da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional do professor, essas formações devem estar incluídas os saberes científicos, críticos, didáticos, devem estar relacionadas com o saber pedagógico e de gestão que saliente com ênfase a prática dos professores como importante eixo que conduz essa modalidade de formação (ROMANOWSKI, 2010, p.27).

Frente ao exposto, entende-se que os professores necessitam de uma formação continuada que considere o contexto da EJA, enfatizando que as questões das práticas metodológicas devem considerar as realidades dos sujeitos.

Nesse sentido, Paiva (2012), diz que a formação do professor precisa estar fundamentada para além do saber técnico, próprio do campo em que educadores atuam – o que inclui a vivência cultural e as demais redes de saberes que os sujeitos participam, em diálogo permanente com as práticas pedagógicas. Observamos nas falas dos professores que a formação continuada ainda não é uma prática efetiva entre professores do município de Nilo Peçanha.

Sendo assim, a Secretaria Municipal de Educação do município pesquisado deve investir em uma formação continuada que conduza o profissional da educação a uma prática docente ativa com atuação e reflexão sobre sua ação e que possibilite a construção de práticas pedagógicas que valorizem as experiências do educando, por meio da articulação de diferentes conhecimentos e saberes.

4.2 DIÁLOGOS INTERATIVOS

Nesta seção trataremos das Rodas de conversa intituladas “Diálogos Interativos”. Conforme já explicitada na metodologia, foram organizados três encontros virtuais para dialogar e refletir sobre: “Concepções dos professores sobre EJA”, “A importância da Formação Continuada” e “As Práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA”. Salientamos, aqui, que a escolha dessas temáticas surgiu a partir das informações coletadas no questionário.

4.2.1 Primeiro Diálogo Interativo: Concepção dos Professores sobre a EJA

Antes do desenvolvimento do primeiro “Diálogo Interativo” com os professores participantes, foi traçado um roteiro para a condução da conversação. Deste modo, segue abaixo a organização do roteiro para o trabalho no primeiro encontro:

Quadro 02: Organização do Roteiro para o primeiro dialogo interativo

Eixo Temático	Concepção sobre a EJA.
Objetivo	Identificar a concepção e percepção dos professores sobre a EJA.

Justificativa	Ao desenvolver suas atividades laborais, especificamente na EJA, faz-se necessário que os professores compreendam as concepções e percepções da modalidade, bem como suas funções e fundamentos, com intuito de desenvolver melhorar suas práticas pedagógicas.
Questões Norteadoras	O que é Educação de Jovens e Adultos? O que é ser educador da EJA?
Procedimento Metodológico	Acolhida: Música (dá licença) Dinâmica de apresentação Levantamento prévio Escuta dos sujeitos Exposição da temática por meio de slide Avaliação do Encontro: Como me vi nesse encontro?

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Aos dezenove dias do mês de novembro de dois mil e vinte e um, ocorreu a nossa primeira “Roda de conversa” de forma virtual, intitulada “Diálogos interativos”, na qual realizamos uma acolhida para sensibilização dos professores através da música “Chegança” do compositor Coracy. Logo após, fez-se um momento de apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa, através da dinâmica “autoconhecimento”, em que cada professor teria a possibilidade de relatar sua história de vida destacando suas experiências e vivências na modalidade. Dando continuidade, a pesquisadora solicitou que os participantes comentassem sobre a leitura do texto “Educação de Adultos como direito humano” de Moacir Gadotti (2010) com o intuito de saber o entendimento dos (as) participantes sobre as concepções, especificidades e percepções que a modalidade apresenta. A partir das falas dos sujeitos, a pesquisadora sistematizou um círculo de palavras conforme as ideias apresentadas no texto para que fosse iniciada as discussões.

Figura 01- Círculo de Palavras sobre as Concepções da Educação de Jovens e Adultos



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

As palavras apresentadas no círculo mostraram de forma sistematizada algumas concepções trazidas pelos professores por meio de palavras-chaves acerca da modalidade. Observa-se a partir desta concepção proferida pelos professores que a EJA não se resume apenas em escolarização, conforme explicitaram quando responderam ao questionário. Percebemos que a primeira palavra trazida no círculo é “DIREITO”, como um direito à educação ao longo da vida ampara a EJA, legalmente como educação permanente. Di Pierro (2004) ressalta que a concepção de educação de adultos como um direito que deve acontecer por toda a vida, não foi ao todo assimilada pelos professores em particular e pela escola como um todo.

Nesse aspecto, é preciso reconhecer e respeitar o aluno da Educação de Jovens e Adultos. O docente precisa construir com o coletivo de alunos, metodologias peculiares, que possibilitem esses sujeitos saírem da invisibilidade e resgatarem a sua história de vida. Segundo Gadotti (2014, p. 7), “uma urgente questão de direito à educação que não deve terminar na chamada “idade certa”, mas que deveria estender-se até longos anos na vida de cada pessoa. Toda idade é certa para aprender. ” O referido autor nos remete a refletir que para aprender não tem idade, portanto, é necessário educar todos sem aceção de idades, credos, raças ou classe social.

Nessa perspectiva, os professores relataram que precisamos ter um novo olhar sobre esses sujeitos, nosso olhar deve ver as condições reais, não podemos visualizar só as carências do percurso escolar (SÃO BENEDITO; JATIMANE, 2020). Dois professores acrescentaram que os jovens e adultos são pessoas que têm muitos saberes, trabalhadores, são seres humanos que só precisam de oportunidades para demonstrar o seu potencial em várias áreas do conhecimento (BARROQUINHA, SÃO FRANCISCO e ITIUCA). Portanto, não podemos oferecer um estudo

aligeirado e compensatório aos sujeitos da EJA e sim oferecer uma formação que os contemplem ao longo da vida. (VENTURA, 2013).

A segunda palavra trazida no círculo foi “TRABALHO” como motivação para ingresso na EJA. De um modo geral, ficou evidente nas narrativas dos (a)s professores (a)s que existe por parte de alguns educandos, a crença na aquisição do diploma como modo de conseguir uma inserção no mercado de trabalho. (BARRA DOS CARVALHOS, SÃO BENEDITO, SÃO FRANCISO). Segundo os professores (JATIMANE e ITIUCA) os adultos se culpam por não terem concluído a escolarização quando jovens, o que, na fase adulta dificulta a conquista de uma profissão tida como razoável.

Nesse sentido, Machado (2008, p. 165) faz algumas indagações que incitam as reflexões necessárias para repensar o trabalho frente aos educandos da EJA,

Como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormirem durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender às diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria, justificadas por questões de trabalho, família e doença? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem? (MACHADO, 2008, p. 165)

As questões levantadas por Machado (2008) aparecem constantemente nas escolas de EJA e revelam situações de difícil enfrentamento. De todo modo, é preciso vivenciar junto às classes da EJA e assunção de posturas coerentes com as de um educador comprometido para que saídas comecem a ser encontradas no sentido de ajuda mútua entre educadores e educandos, para que assim, estes consigam se desenvolver intelectualmente, conquistando sua cidadania e aqueles consigam desempenhar, a contento, a tarefa de educar.

Outra palavra que aparece no círculo foi “DIÁLOGO”. O diálogo é inerente à condição humana. Comunicar-se é uma das necessidades primeiras dos seres, essencial à sobrevivência. Para Paulo Freire (2015) o diálogo é o ponto central da atividade de ensinar, na qual professor e aluno são seres atuantes, igualmente importantes neste processo. É através da dialogicidade que ocorre a conscientização dos educandos, é a forma pela qual o professor demonstra respeito pelo saber que o educando traz à escola, e sem o qual não se pode ensinar.

Freire (2015) propõe que a educação deva ocorrer através do diálogo, em que professor e aluno sejam igualmente sujeitos do aprendizado, de maneira que o conhecimento que o aluno já possui seja tão importante quanto àquele que o professor traz consigo, o que possibilita uma construção conjunta de saberes.

Uma das professoras citou que é preciso conhecer o PERFIL dos educandos que frequentam a EJA. (BARROQUINHA). Conhecer o perfil dos educandos da EJA é um passo importante para viabilizarem-se práticas de ensino que considerem a necessidade de trazer para a sala de aula suas

vivências e coletivamente promover reflexões críticas a respeito da sua realidade, de modo que os estudantes possam opinar, participar e promover a transformação social que almejam. Gadotti (2009) destaca a necessidade de compreendê-los enquanto sujeitos que possuem uma história de vida, luta e resistência e uma identidade política, ou seja, sujeitos de direitos; não apenas o direito a educação, mas também os direitos específicos de um tempo de vida.

Seguindo o roteiro dos diálogos, o passo seguinte foi a apresentação de slides com as ideias centrais trazidas no texto “Educação de Adultos como direito humano” de Moacir Gadotti. A cada slide apresentado, dialogávamos e refletíamos sobre a concepção da Educação de Jovens e Adultos. Esse momento de reflexão foi importante, pois os professores participaram com maior intensidade e relataram suas vivências e experiências na sala de aula. Eles trouxeram sugestões e opiniões sobre a realidade enfrentada por eles no decorrer de suas aulas na EJA. Vale salientar que a partir das leituras e discussões trazidas nesse primeiro encontro, os professores apresentaram de forma clara, impressões acerca da modalidade, porém os mesmos disseram que sentem dificuldades em materializarem sua metodologia para atender a diversidade dos sujeitos encontrados na sala de aula. Essa inquietação trazida por eles instigou a temática do nosso segundo diálogo interativo, no qual os professores disseram que necessitavam de formação para atender a diversidade que encontravam na sala de aula. Acredita-se então, que a leitura do texto referenciou e contribuiu para mudança de concepção acerca da EJA, já que conforme expresse anteriormente, limitavam apenas ao termo escolarização.

Dando continuidade à discussão na roda de conversa, fundamentamos a concepção da EJA como “direito”, a partir da sistematização do contexto histórico da EJA e das bases legais vigentes que embasam a modalidade. Foi apresentado um pequeno vídeo retirado no youtube através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=snQyAv96O5c>, trazendo a linha do tempo que mostra todo contexto histórico da EJA até os dias atuais. Durante esse momento, foi possível perceber que os professores desconheciam a história da EJA, pois todos eles faziam anotações sobre as informações que consideravam importantes dentro desse processo histórico.

Também para refletir sobre a EJA, fez-se necessário conhecer os marcos legais, bem como os documentos oficiais que a asseguram enquanto direito inalienável, porque neles encontram-se expostas a necessidade de formação dos docentes para atuarem na modalidade. Desta forma, tornou-se relevante conhecer o que existia na literatura sobre a temática, verificando a presença e registros de formações para esta modalidade. Após essa apresentação, os professores relataram desconhecer esses marcos legais e informaram que na graduação, ouviram falar muito pouco sobre a EJA e salientaram que saber da existência desses marcos que amparam a modalidade foi muito importante, porque muitas vezes a responsabilidade com a EJA fica só na mão dos professores.

Esse panorama é em parte causado pela falta de exigência por parte da Secretaria de Educação, de uma formação específica para atuar na modalidade, tendo em vista que os documentos que asseguram e regulamentam a EJA afirmam a necessidade de uma formação, porém não há uma obrigatoriedade de formação específica como condicionalidade para a atuação do docente na modalidade.

4.2.2 Segundo Diálogo Interativo: A importância da Formação Continuada para professores da EJA

Seguindo dinâmica do primeiro encontro, segue abaixo roteiro:

Quadro 03: Roteiro do segundo encontro interativo

Eixo Temático	A importância da Formação Continuada para Professores
Objetivo	Refletir sobre a importância da formação continuada para os professores.
Justificativa	A formação continuada para professores é de suma importância, pois permite que o educador seja capaz de elaborar práticas que favoreçam o aprendizado em sala de aula, mostrando aos mesmos a importância de concluir seus estudos, tornando-os cidadãos críticos, atuantes e participativos.
Questões Norteadoras	Qual a contribuição da formação continuada para a prática docente?
Procedimento Metodológico	Acolhida: Mensagem reflexiva: Ser professor Questão Norteadora: Qual a contribuição da formação continuada para a prática docente? Formação da Nuvem de palavras a partir da questão norteadora. Escuta dos sujeitos (relação entre as palavras com o texto proposto) Avaliação do Encontro: Como me vi nesse encontro?

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Aos quinze dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e um, realizamos nossa segunda “Roda de conversa”, intitulada “Diálogos Interativos” onde discutimos sobre a importância da formação continuada para os professores da EJA. Inicialmente foi disponibilizado um link do aplicativo no Mentimeter, onde os professores (a)s responderam através de palavras chaves a questão norteadora: “Qual a contribuição da formação continuada para a sua prática docente? Esse conjunto de respostas formou uma nuvem de palavras, que norteou as nossas reflexões que foram conduzidas a partir da leitura do texto de Miguel Arroyo “Formar educadoras e educadores de Jovens e Adultos”.

Figura 02 – Nuvem de Palavras sobre a Importância da Formação Continuada para professores da EJA.

qualificação mudanças metodologias

práticas
normação
periti

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Percebemos na construção da nuvem de palavras que os professores trazem conceitos significativos e relevantes quanto a contribuição que a formação continuada pode trazer para suas práticas de sala de aula. Durante essa Roda de Conversa, foi possível perceber o quanto a formação continuada ainda necessita ser abordada e colocado em evidência. Os partícipes evidenciaram que, mesmo lidando com os estudantes da EJA todos os dias em sala de aula, vivenciam os desafios impostos por esta realidade e que este tipo de discussão nunca fez parte dos seus percursos formativos. Reconheceram alguns fatores que contribuem para a intensificação dos mesmos, ressaltaram as dificuldades que encontravam para lidar com jovens e adultos durante suas práticas pedagógicas. Destacam a heterogeneidade das turmas, o fenômeno da juvenilização, a falta de materiais didáticos específicos, a baixa autoestima dos educandos, a rigidez institucional, os problemas de inserção profissional, questões familiares, as contestações da ordem estabelecida, a descontextualização do currículo, pois este desconsidera a realidade que permeia o contexto dos estudantes da EJA, falaram que a falta de identidade referente à EJA fica explícita no momento da atuação dos professores, considerando-se que, muitas vezes deparam-se com várias situações em sala de aula, que não sabem como agir.

Ressaltamos algumas discordâncias, na medida em que alguns professores ainda apoiam a educação conteudista e bancária como metodologia efetiva, afirmando que “a aprendizagem atual está muito resumida, pois os alunos não aprendem e ficam sem conseguir passar em nenhum vestibular e/ou concursos públicos” (BOITARACA, 2020). Alguns professores destacaram que buscam sozinhos por meio de internet ou com os colegas trocar experiências para tentar adequar suas metodologias e que a ausência de formação continuada para professores da EJA prejudica muito esse processo, pois desconhecem quais livros, sites ou teóricos buscarem para ajudar a compreenderem a modalidade. Esse depoimento deixa em evidência a necessidade de uma formação continuada para professores da EJA.

Diante de tais colocações, é importante considerar que o processo de formação continuada de professores é resultado, por um lado, do compromisso de cada professor com seu próprio

desenvolvimento pessoal e profissional e, por outro, do reconhecimento de que a escola pode e deve ser pensada como espaço de formação e reflexão. Ou seja, a escola não forma apenas os alunos, mas também deve promover a formação aos profissionais que nela atuam. Assim sendo, o processo de formação continuada é fundamental para que os professores encontrem possibilidades de continuidade da formação no percurso de sua carreira profissional e possa contribuir para a qualificação e mudança nas suas práticas pedagógicas.

4.2.3 Terceiro Diálogo Interativo: Práticas Pedagógicas na EJA

Quadro 04: Roteiro de organização da terceira roda de conversa

Eixo Temático	Práticas Pedagógicas na EJA
Objetivo	Refletir sobre as práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelos professores da EJA.
Justificativa	As práticas pedagógicas utilizadas na EJA devem ser articuladas com o universo de vida dos educandos assistidos pela modalidade.
Questões Norteadoras	Como a formação continuada para EJA pode mudar as práticas pedagógicas?
Procedimento Metodológico	Motivação: Curta metragem: Vida Maria Apresentar duas situações problemas sobre práticas pedagógicas que foram desenvolvidas nas turmas de EJA Momento de discussão à luz do texto de Inês Barbosa: Organização curricular e práticas pedagógicas. Registro das observações apresentadas pelos professores Avaliação do Encontro: Pontos positivos? Pontos negativos?

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Aos dez dias do mês de fevereiro aconteceu a nossa terceira “Roda de Conversa”, onde refletimos sobre práticas pedagógicas que são desenvolvidas nas turmas de EJA. No primeiro momento realizamos a motivação através do curta metragem “Vida Maria”, posteriormente fizemos uma analogia das práticas pedagógicas voltadas para cópia de nomes dos alunos, tendo em vista que foi relatado pelos professores durante os diálogos interativos que a maioria dos alunos desejam aprender fazer seus nomes.

Após esse momento foram disponibilizados através de slides duas situações problemas: a primeira situação apresentada mostrava o uso de uma atividade voltada para crianças e que estava sendo usada por uma professora em uma turma de EJA. A segunda situação problema apresentada no slide era relacionada ao planejamento pedagógico de uma professora que trabalha em regime de 40 horas em diferentes escolas. No turno matutino, ela leciona no ensino regular com turmas do sexto ano e a noite ela leciona nas turmas de EJA do Seg. IV (referente ao 6º/7º). Por trabalhar com modalidades diferentes, a mesma deveria realizar planejamentos diferenciados, porém nas

turmas de EJA ela usa o mesmo planejamento e as mesmas atividades que são utilizadas nas turmas do sexto ano.

Após apresentarmos ambas situações foi solicitado aos professores que fizessem reflexões a partir da leitura do texto da Prof^a Inês Barbosa “Organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA”. Esse momento foi muito significativo, pois muitos professores relataram que também agiam iguais às professoras das duas situações problemas. Isso reforça o que Garcia (1999, p. 29) defende ao afirmar que “aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc.” Cada vez mais evidenciamos a importância da formação continuada dos professores, pois o elo entre os conhecimentos experienciais e o científico exige planejamento, estudo e respeito ao educando. Para atuar na docência é necessário muito mais do que cumprir os conteúdos programados para essa modalidade.

As falas dos participantes da pesquisa evidenciaram que as práticas pedagógicas são tecidas nas experiências do dia a dia. Nesse caso, Barcelos (2010, p. 22-23) concebe “a escola como um dos territórios da experiência sensível [...] potência criativa para a construção de conhecimentos e saberes em relação à formação de professores (as)”. O autor ressalta que o espaço escolar se constitui de muitos elementos significativos para a formação docente.

A partir das discussões e reflexões observadas durante as três rodas de conversas, apresentamos um plano de ação para elaboração de uma proposta de formação continuada com foco em conhecimentos teóricos e metodológicos que contemplem o processo de ensino do professor e a aprendizagem dos sujeitos da EJA, a ser apresentada para a Secretaria Municipal de Educação.

5. UM NOVO CAMINHAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EJA

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo falto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997, p. 20).

A epígrafe traduz a ideia de formação permanente no pensamento de Freire (1997) como resultado do conceito da “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento”. Diante disso, a concepção de formação contínua, pautada numa prática coletiva reflexiva, é valorizada quando desenvolvida no próprio contexto escolar, uma vez que a escola é um espaço privilegiado de interações e significados, de constante formação, investigação e construção de conhecimentos. Contudo, não basta qualquer formação. Para exercer a função docente na EJA, é imprescindível que o educador possua conhecimentos específicos para lidar

com estes sujeitos de direitos, pois a educação dos jovens e adultos não se limita apenas aos conteúdos sistematizados pela escola. Implica em valores, respeito à dignidade humana e, principalmente, o reconhecimento das singularidades desta modalidade.

É preciso que o (a) professor (a) tenha habilidades para criar situações problematizadoras que levem o educando a refletir a respeito do seu papel na sociedade e na construção de um mundo melhor. Ou seja, é fundamental que o educador seja capaz de ir além dos conteúdos.

Diante desse contexto e atendendo ao solicitado pelo Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia, nesta seção apresentamos de forma sistematizada, um plano de ação com o intuito de oferecer sugestões para a elaboração de uma proposta de formação continuada, partindo das vivências diárias, das falas e inquietações trazidas pelos professores nos questionários e nos diálogos interativos, no que diz respeito às lacunas na formação docente para professores e professoras da EJA, de modo a atender às especificidades do trabalho pedagógico voltado para estudantes jovens e adultos do município de Nilo Peçanha.

Nessa perspectiva, foram elaboradas algumas ações como dispositivos de formação continuada para os professores que atuam na EJA, com a intenção de estabelecer relações significativas, articular os conhecimentos com suas práticas, de forma contextualizada, dialógica, interpretativa, com caráter reflexivo. Sobre o referido Plano de Ação, discutiremos na sequência deste estudo.

5.1 PLANO DE AÇÃO PARA ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EJA

Percebemos que para os professores é complexo o processo de apreensão da teoria como subsídio para orientar a prática. Por mais detalhada que seja a orientação pedagógica no sentido de fornecer sugestões e/ou inovações metodológicas, jamais será exitosa se o professor não refletir sobre o seu fazer na sala de aula. Os professores precisam estar dispostos a construir juntamente com os seus alunos, meios de resolução de problemas, porque não existem receitas prontas na prática educativa. Faz-se necessário desconstruir práticas de soluções imediatas e passageiras para que possam ser elaboradas práticas que sejam significativas para a vida do aluno. Nesse direcionamento, Silva e Conceição (2018, p. 133) afirmam que “a atuação do professor na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido tema de debates em diversos espaços acadêmicos tendo sido consensualizada a necessidade de repensar as ações e as práticas a partir de um processo de formação sólido”.

Nesse aspecto, defendemos uma formação continuada planejada, sendo as temáticas inseridas na organização curricular fundamentada nas relações da vida cotidiana. Diante disso,

organizamos um plano de ação para elaboração de uma proposta de formação continuada para os professores da EJA, com temáticas a serem discutidas, a partir das análises das respostas dos questionários e das narrativas produzidas durante a realização dos diálogos interativos e também a partir das vivências e experiências da pesquisadora enquanto coordenadora pedagógica da EJA no município.

Figura 03 – Temáticas para a proposta de formação continuada



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Proposta de plano de ação para Formação Continuada para Professores da EJA

TÍTULO: Formação continuada para qualificação e mudança na prática pedagógica de professoras (e)s da EJA.

COLABORADORES: Professor (e)s que atuam na EJA

MEDIADORA: Cristiane Pereira Assis

PROMOÇÃO: Secretaria Municipal de Educação de Nilo Peçanha – (MPEJA-UNEB)

OBJETIVO GERAL: Promover a formação continuada para os professores que atuam na EJA, contribuindo para o processo formativo, possibilitando, na interação com os pares, o aprofundamento teórico que emerge como necessidade da reflexão na prática e sobre a prática.

JUSTIFICATIVA: A implementação de uma formação continuada para professores (a)s da EJA busca a efetivação de uma prática docente que assegure aos estudantes a oportunidades de desenvolverem uma aprendizagem significativa. O objetivo dessa proposta é formar profissionais

cada vez mais reflexivos e que utilizem a própria prática como fonte de investigação. Logo, o ato de refletir, não se dará no vazio, mas sim no coletivo a partir de discussões realizadas entre pares. Dessa forma, o repensar sobre o fazer docente ocorrerá no encontro com outros e com a prática e a ação, mediado pelos desafios que a vivência e a experiência apresentam. Para tanto, faz-se necessário que, a partir das necessidades formativas, as temáticas a serem discutidas na proposta de formação para professores, estejam em constante reflexão sobre a própria prática, com o objetivo de aprimorá-la e garantir boas condições de aprendizagens para todos os sujeitos da EJA. A formação poderá ser realizada nos horários e dias de planejamentos dos professores, para que não interfira em sua carga horária de trabalho.

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA PARA REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS FORMACIONAIS

Temática	Objetivo	Responsáveis	Período	Duração
- Concepção e Percepção da Educação de Jovens e Adultos.	- Conhecer as concepções e percepções que estão atreladas à EJA.	- Pesquisadora - Secretaria Municipal de Educação.	- Julho/2022	- 4 Horas
- Estudo das Bases legais vigentes que amparam a EJA.	-Conhecer e compreender o processo histórico e as leis que amparam e fundamentam a EJA.	- Pesquisadora - Secretaria Municipal de Educação.	- Agosto/2022	- 4 Horas
- A importância da Formação continuada para professor (e/a)s da EJA.	-Compreender os processos da formação continuada e as ações transformadoras que essa formação pode promover.	- Pesquisadora -Secretaria Municipal de Educação.	- Setembro/2022	- 4 horas
- Princípios teóricos-metodológicos que ancoram as Práticas Pedagógicas na EJA.	-Compreender os princípios teóricos-metodológicos que devem embasar as práticas desenvolvidas na sala de aula.	- Pesquisadora -Secretaria Municipal de Educação.	- Outubro/2022	- 4 Horas
- As contribuições de Paulo Freire para EJA.	- Conhecer a vida e obra de Paulo Freire e quais as	- Pesquisadora	- Outubro/2022	- 4 Horas

	contribuições do autor para a EJA.	-Secretaria Municipal de Educação.		
--	------------------------------------	------------------------------------	--	--

PERCURSOS AVALIATIVOS- Compreendida numa perspectiva processual, crítica e dialógica, a avaliação será traduzida em memórias dos encontros, fichas preenchidas pelos participantes após os encontros, e serão observadas e registradas as discussões, reflexões e proposições dos sujeitos durante o percurso formativo.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pretendemos com esta pesquisa refletir sobre a contribuição e/ou importância da formação continuada para professores (a) s que atuam especificamente na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, conforme já expresso na introdução deste trabalho. A formação continuada para docentes da EJA poderá favorecer o seu processo de qualificação profissional e, conseqüentemente, contribuir para a ressignificação da sua prática pedagógica em benefício do aprendizado dos estudantes, contribuindo dessa forma, para a efetivação de uma prática pedagógica mais dialógica, fundamentada na reflexão sobre a ação.

Acreditamos que por meio da formação continuada, o (a) professor (a) tem a oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica, além de conscientizar-se que a formação docente caracteriza-se como um processo de grande responsabilidade social e educacional, onde o(a)educador(a) precisa perceber-se como protagonista do seu processo formativo, no sentido de avançar no conhecimento, possibilitando novas aprendizagens. Aqui, cabe destacar as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica do professor (a) partir de algumas evidências apontadas nesse estudo.

O estudo mostrou que todos os sujeitos da pesquisa fizeram um curso de licenciatura, entretanto, a maioria não fez nenhum curso de Especialização sobre a EJA. Esse dado reforça a necessidade da elaboração de uma proposta de formação continuada específica para a EJA, no sentido de proporcionar aos docentes, reflexões consistentes no que diz respeito aos aspectos que envolvem essa modalidade de ensino, já que a formação inicial não dá conta de abordar todos aspectos que envolvem a EJA, tendo em vista que muitos cursos de Pedagogia ofertam apenas um componente curricular sobre EJA com uma carga horária de 40h ou 60horas, não atendendo as demandas do ponto de vista teórico-metodológico de estudantes que já atuam ou pretendem atuar na EJA.

Diante disso, torna-se necessária uma formação continuada, que contribua para a efetivação de uma prática docente capaz de transformar a vida dos jovens, adultos e idosos que buscam a escola como condição indispensável para a sua melhoria de vida através de uma educação que reconheça seus direitos, contribuindo também para a sua autonomia intelectual.

Constatou-se também que os (a)s professores que colaboraram com a pesquisa não têm um entendimento claro sobre a modalidade EJA, principalmente no que diz respeito à percepção e/ou concepção, sobre os processos didático-metodológicos, as legislações que regem a EJA (documentos oficiais e/ou escolares que regulamentam e orientam a modalidade), dentre outros aspectos importantes que precisam e necessitam ser compreendidos para que os(a)s docentes possam conduzir melhor sua prática pedagógica. Além disso, o trabalho realizado na EJA ainda

não ganhou por parte dos professores uma notoriedade da crítica, encontrando-se assim de forma incipiente no que diz respeito ao saber/fazer docente.

Durante a pesquisa foi possível observar diversos impactos que foram causados na realidade dos participantes e também da pesquisadora, desde impactos sociais, socioafetivos, formativos como também pessoais. Além disso, nos possibilitou a valorização dos sujeitos envolvidos e trouxe soluções que estão próximas do contexto dos envolvidos, visto que foi desenvolvido dentro de sua realidade.

O estudo apontou que para os (a)s professores (s) participantes, a modalidade está relacionada apenas à ideia de oferta de uma educação voltada principalmente para aqueles sujeitos que por determinado fator econômico, social e familiar não conseguiram concluir seus estudos em tempo regular. Desconhecem a EJA como modalidade de ensino e a concebem apenas como etapa educacional. Esses conceitos contrapõem o que ressalta Ventura (2013), a EJA é uma educação para a vida.

Os diálogos interativos realizados durante o processo de coleta e produção dos dados mostraram que os (a) s colaboradores (a)s compreendem que a EJA é formada por um público diferenciado, porém eles não conseguem estabelecer uma relação entre a realidade vivenciada pelos sujeitos e os saberes que devem ser trabalhados durante o processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, faz-se necessário que a Secretaria Municipal de Educação do município se atente as discussões aqui propostas diante da amplitude da temática que é a formação de professores, visando encontrar outras possibilidades de formação, sem perder de vista o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo, os quais são formados, mas também formadores durante o percurso.

Além disso, quando se investe em formação, se investe também em qualidade e melhorias para as escolas como um todo, o que impacta diretamente na formação dos alunos. Consequentemente essas melhorias trarão resultados para o município, fazendo com que esses sujeitos sejam capazes de modificar a realidade ao seu redor.

Recomendamos que sejam ofertados cursos regulares de formação para os profissionais atuantes nas classes da EJA, para que os mesmos possam refletir sobre suas práticas e criem estratégias para modificá-las em prol da aprendizagem dos estudantes.

Diante do exposto, o Plano de Ação elaborado como produto dessa pesquisa, estará à disposição da Secretaria Municipal de Educação do município de Nilo Peçanha, assim como de outros municípios, para que seja analisado como ponto de partida para elaboração de uma proposta de formação continuada para professores (a)s que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Entende-se que a formação continuada de professores, por si só, não garante a qualidade de ensino, mas contribui para o desenvolvimento profissional dos (a)s docentes para que os (a)s mesmos (a)s possam compreender o significado das práticas pedagógicas dentro das escolas. Uma formação continuada só será exitosa se considerarmos as características dos docentes, suas necessidades profissionais e pessoais, o contexto de trabalho em que estão inseridos, a cultura da instituição em que eles estão lotados bem como se for feita uma avaliação a fim de analisar até que ponto as propostas apresentadas e discutidas na formação têm repercutido no trabalho realizado em sala de aula.

Vale ressaltar que é necessário que a formação ofereça uma fundamentação teórica consistente estimulando que os (a) s educadores (a)s desenvolvam a capacidade de análise sobre os aspectos que influenciam o contexto escolar. Assim sendo, o processo de formação continuada é fundamental para que os professores encontrem possibilidades de darem continuidade ao seu percurso formativo, iniciado no processo de formação inicial. Dessa forma, Dantas concebe a formação de professores (2012, p. 148-149), “como um processo contextualizado que se constrói nas trajetórias de escolarização, nas vivências, nas trocas de experiências ao longo da vida que nos tornam um constante aprendiz, em permanente transformação e em construção de nossa identidade e subjetividade”.

REFERÊNCIAS

- APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- ARROYO, Miguel. **Formar educadores e educadoras de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.
- _____. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 19- 50.
- _____. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. **Outros sujeitos, Outras pedagogias**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.
- BASTOS, Francisco Inácio Pinkusfeld Monteiro *et al.* (org.). III Levantamento Nacional sobre o uso de drogas pela população brasileira. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ICICT, 2017. 528 p.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre a Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2010.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf >. Acesso em: 29 mar. 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000. Disponível em: <disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf >. Acesso em: 12 ago.
- BRASIL. Parecer nº11/2000, aprovado em: 10 mai. 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jul. 2000.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 03/2010**. 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, 2010.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- CORDEIRO, J. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2010.
- DANTAS, T.R. **Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia**. Revista da FAEEBA educação e contemporaneidade, Salvador, v.21, n.37.147-162, jan/jun.2012.

_____. **Formação em EJA: o Programa de Mestrado Profissional como uma proposta inovadora de inclusão social.** In: DANTAS, Tânia Regina; AMORIM, Antônio; LEITE, Gildeci de Oliveira. Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos. Salvador: EDUFBA, 2016.

_____. **A formação nas pesquisas e no cotidiano escolar na EJA.** In: DANTAS, Tânia Regina; LAFFFIN, Maria Hermínia L.F.; AGNE, Sandra Aparecida A. Educação de Jovens e Adultos em debate: pesquisa e formação. Curitiba: Editora CRV, 2019. p.129-144.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática. Elo entre as tradições e a modernidade.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 110 p. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

DI PIERRO, Maria Clara. **Balço intermediário da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, Bangcoc, Tailândia, 8-11 set. 2003.** Chamado à ação e à responsabilização. Informação em Rede, São Paulo: Ação Educativa, n. 59, encarte, out. 2003.

_____. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação. Maio/jun/ago, n. 14, 2004.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPEd (2000-2005).** In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 281-291.

DURÃES, Sara Jane Alves. **Sobre algumas relações entre qualificação, trabalho docente e gênero.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 271-288, jan./mar., 2012.

FARIA, Edite Maria da Silva. **O percurso formativo dos professores/pesquisadores da EJA na contemporaneidade.** In: Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 151- 164, jul./dez. 2009.

_____. **A precarização e a (des) profissionalização docente na educação de jovens e adultos trabalhadores.** In: VIII seminário do trabalho, 2012, Marília SP. Cadernos de Resumos - VIII Seminário do Trabalho-trabalho, Educação e políticas sociais no século XXI. Marília-SP, 2012.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Coleção Pesquisa Qualitativa (Coordenação de Uwe Flick). Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2014.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 208 p.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas colaborativas na escola: as possibilidades da pesquisa-ação pedagógica.** In: TOMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro; MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido *et al.* (Org.). Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições. Araraquara: Junqueira e Marin, 2012c, p. 883-900.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 80.

FURTADO, Celso. **Desenvolvimento e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Contraponto: Centro Internacional, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como direito humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009.

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

GARCIA, Carlos Macedo. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA, António. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 98, 1996. p. 85-90.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, Campinas/SP, n.14, p.108-130, maio/ago. 2000.

HADDAD, S.; XIMENES, S. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passados dez anos**. In: BRZEZINSKI, I. (org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2014. p.131-148.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Maria Margarida (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. 2º Edição. Rio de Janeiro. LTC.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./dez. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. Coleção Temas Sociais.

NÓVOA, António. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho de 2003.**

PAIVA, Jane. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira.** São Paulo: Loyola, 1973. 368 p.

PAIVA, V. P. Educação Popular e Educação de Adultos. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PAIVA, Jane. **Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida.** Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 83-96, jan./jun. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor: formação, identidade e trabalho docente.** In: PIMENTA, 2002.

ROMANOWSKI, J.P. Formação e profissionalização docente. 4. Ed. rev. Curitiba: Editora Ibpx, 2010.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. (Coord.). Os Professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. (Nova Enciclopédia, 39)

SOARES, Leôncio José Gomes (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SIMÕES, Fernanda Maurício. **A formação inicial do educador de jovens e adultos.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

SIMÕES, Fernanda Maurício. **O educador de jovens e adultos e sua formação.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SOARES, L. J. G.; SIMÕES, F. M. **A formação inicial do educador de jovens e adultos.** Educação e Realidade, Porto Alegre: INEP, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire.** ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 250-263, mai./ago. 2013.

SOEIRO, K. A. **Currículo e formação de professores: construção coletivo dialogada.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 215-133, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 18

UNESCO, MEC. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos - V CONFINTEA.** In: Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea - 1996-2004. Brasília: MEC, 2004.

VENTURA, Jaqueline P. **A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores.** In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (org.). Trabalho e Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Liber Livro/EdUFF, 2011.

VENTURA, J. **A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas.** Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun.2013.

VENTURA, J.; BOMFIM, I. **Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas.** In: Educação em Revista, v. 31, n. 2, p. 211-227, Belo Horizonte (MG), abril/junho de 2015.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência.** In: SOARES, Leôncio José Gomes et al. (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-77. (Didática e Prática de Ensino).

VÓVIO, Cláudia Lemos; KLEIMAN, Angela. **Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio-ago. 2013.

APÊNDICE A – Questionário para os professores



UNEB - Universidade do Estado da Bahia

MPEJA- Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos



Caro (a) Professor (a),

Estou realizando uma pesquisa sobre Formação Continuada de Professores na EJA e gostaria que você respondesse algumas questões. Essa pesquisa tem por objetivo coletar dados que serão utilizados em minha Dissertação de Mestrado intitulada, **Formação Continuada e seus possíveis desdobramentos para qualificação e mudança na prática pedagógica de professoras (es) da educação de jovens e adultos do município de Nilo Peçanha**. Gostaria de contar com sua participação respondendo as questões que seguem. Ressalto que as informações obtidas através desse questionário serão confidenciais e que o sigilo sobre sua participação será assegurado de forma a não possibilitar sua identificação na produção da Dissertação.

Desde já agradeço a sua colaboração!

Cristiane Pereira Assis

IDENTIFICAÇÃO

Nome: -----

Sexo: () M () F Estado civil: -----

Formação acadêmica: -----

Faixa etária:

() 20 a 30

() 30 a 40

() 40 a 50

() mais de 50

Nome da escola em que trabalha na EJA: -----

Vínculo empregatício na EJA:

() Efetivo

() Contratado

Turno em que trabalha na EJA:

() Matutino

() Vespertino

() Noturno

Intermediário

Jornada de trabalho diária: _____ horas

Principal razão da opção pela EJA:

Gosto

Falta de opção

Horário

complementação de carga horária

Tempo de atuação na EJA:

até um ano

1 a 2 anos

2 a 3 anos

3 a 4 anos

4 a 5 anos

mais de 5 anos

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

1- Qual a sua concepção a respeito da EJA? -----

2- Você fez algum curso ou formação específica para trabalhar na EJA? Quais? -----

3 -Você atua em outras modalidades ou níveis de ensino? Qual? -----

4 - No decorrer de sua atuação profissional na EJA você participou de algum curso de formação continuada promovido pela Secretaria de Educação?

Sim Não

5- Em seu tempo de atuação como professor da EJA você participou de:

Discussões sobre o ensino na EJA

Elaboração de propostas pedagógicas para a EJA

Discussões sobre o currículo e conteúdo para EJA

Discussões sobre avaliação para EJA

Nunca participei de nenhuma das discussões

6- Você trabalha fundamentado (a) por algum referencial teórico específico? () Sim () Não

7- Quais dificuldades encontradas em sua prática profissional na EJA? -----

8- Os alunos apresentam algumas dificuldades nos conteúdos trabalhados nas aulas das disciplinas ministradas por você? Quais medidas são utilizadas para contornar as dificuldades?-----

9- Além do livro didático você utiliza outros recursos? Quais? -----

FORMAÇÃO DOCENTE

10- Você tem interesse em participar de forma colaborativa de uma proposta de formação continuada para aEJA?

() Sim

() Não

11- Você sugere algum tema que possa ser trabalhado em uma proposta de formação continuada para professores da EJA? -----

12- Enumere quais são os pontos negativos que você encontra em trabalhar com a EJA? (Aqueles que você gostaria que fossem revistos, eliminados ou substituídos) -----

13- Você considera a formação continuada do (a) professor (a) relevante para a prática pedagógica na EJA? ----

Obrigada pela sua presteza e colaboração!

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA- UNEB**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-MPEJA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC - CAMPUS I
COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA – CEP**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTAS PESQUISAS SEGUIRÃO OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: Cristiane Pereira Assis

Documento de Identidade nº : 558085490

Sexo: F (X) M ()

Data de Nascimento: 03/09/1976

Endereço: Rua Euvaldo Luz, 82

Complemento: Casa

Bairro: Centro

Cidade: Taperoá – Bahia

CEP: 45430-000

Telefone: (73) 99966-7617

II -DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: Formação Continuada: Perspectivas para qualificação e mudanças na prática pedagógica de professoras (e)s da Educação De Jovens e Adultos do município de Nilo Peçanha.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Cristiane Pereira Assis

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “Formação Continuada: perspectivas para qualificação e mudanças nas práticas pedagógicas de professores (es)da Educação de Jovens e Adultos no Município de Nilo Peçanha-Bahia”, de responsabilidade da pesquisadora Cristiane Pereira Assis, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo refletir sobre a importância da formação continuada na prática pedagógica das (o)s professoras (e)s que atuam na Educação de Jovens e Adultos no Município de Nilo Peçanha.

A realização desta pesquisa trará benefícios para o debate sobre a importância da formação continuada para professores (as) da EJA, visando favorecer a consolidação de práticas pedagógicas mais significativas. A condução da investigação será feita de modo a não lhe causar nenhum tipo de constrangimento. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e para tanto, assegurarei o sigilo sobre sua identificação. Caso aceite, sua participação nesta pesquisa consistirá voluntariamente em participar de um processo de coleta de dados que será realizado (através da resposta de um questionário com perguntas semiestruturadas e da participação em uma Roda de Conversa intitulada “Diálogos Interativos” que será mediada através **do aplicativo** Google Meet) e será pautada em seus saberes e fazeres, bem como das (o)s demais professoras (e)s envolvida (o)s na pesquisa.. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Caso queira, o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato da pesquisadora a fim de tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

RISCOS: Caso sinta-se desconfortável ao responder o questionário ou durante a participação nos Diálogos Interativos poderá solicitar a não participação da pesquisa. Vale ressaltar que o tempo máximo de exposição à tela (até duas horas) será respeitado durante a realização dos encontros mediados pela tecnologia.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Cristiane Pereira Assis

Endereço: Rua Euvaldo Luz, 82 **Telefone:** (73) 99966-7617
assiscrys@hotmail.com

E-mail:

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

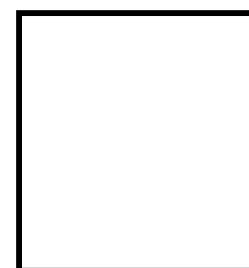
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

VI. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador (a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“Formação Continuada: Perspectivas para qualificação e mudanças na prática pedagógica de professoras (es) da Educação De Jovens e Adultos do município de Nilo Peçanha”**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

 Assinatura do participante da pesquisa

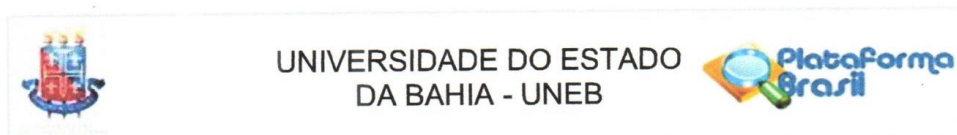


 Assinatura do pesquisador discente
 (orientando)

Márcia Tereza Figueira Almeida

 Assinatura do professor responsável
 (orientador)

ANEXOS 01-PARECER CONSUBSTANCIADO CEP



Continuação do Parecer: 4.697.260

Outros	termo_confidabilidade.pdf	17:51:40	ASSIS	Aceito
Outros	termo_compromisso_pesquisador.pdf	26/01/2021 17:50:21	CRISTIANE PEREIRA ASSIS	Aceito
Outros	termo_autorizacao_proponente.pdf	26/01/2021 17:49:16	CRISTIANE PEREIRA ASSIS	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_concordancia.pdf	26/01/2021 17:46:12	CRISTIANE PEREIRA ASSIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MODELOTCL.pdf	26/01/2021 17:43:09	CRISTIANE PEREIRA ASSIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	24/01/2021 11:36:14	CRISTIANE PEREIRA ASSIS	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	24/01/2021 11:30:50	CRISTIANE PEREIRA ASSIS	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 07 de Maio de 2021

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 4.697.260

possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente.

Assim, entendemos que a pesquisadora percebe que não haverá risco físico, mais o estudo pode gerar o desconforto pelo dispêndio do tempo para atendimento aos procedimentos metodológicos aos quais os participantes serão submetidos, ademais, os professores podem ficar desconfortáveis por estarem sendo avaliados. Neste sentido a pesquisadora deve esclarecer muito bem a participação voluntária e que não haverá nenhuma sanção, nem penalidade por não participarem do estudo por parte da pesquisadora nem das instituições envolvidas no estudo. O riscos devem estar descritos no TCLE.

Benefícios:

Segundo a normativa, o benéfico de uma pesquisa deve contribuir para a melhoria da atividade estuda de alguma forma, sendo diretamente ao participante da pesquisa ou indiretamente propondo melhorias nos processos que envolvem a formação da atividade.

As potencialidades que constam neste protocolo de pesquisa, destacamos abaixo:

A pesquisadora informa o benefício a curto prazo – Desenvolvimento/melhoramento da atuação dos docentes por meio da "formação continuada aos professores da EJA, trazer as bases legais e teóricas sobre a modalidade", portanto dentro da eticidade.

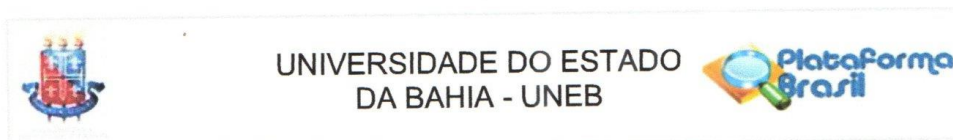
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível.

A metodologia proposta e objetivos são possíveis de atingir-se, no entanto o cronograma do projeto indica execução da coleta de dados em 2019. O CEP não aprecia pesquisas executadas por não fazer sentido orientar relações de pesquisa que se efetivaram. Favor explicar ao CEP em que faze se encontra a pesquisa e enviar uma declaração de não execução do projeto de pesquisa assinada pela orientada e pelo (a) orientador(a)se foi um engano. Se foi executado não podemos apreciar.

O projeto completo deve estar nas normas da ABNT.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 CEP: 41.195-001
 Bairro: Cabula
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.697.260

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da normativa temos alguns pontos para ajustes dos termos e declarações do referido protocolo, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Consta no protocolo em conformidade;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Encontra-se adequada;
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – TCLE: Apresentado sem nenhuma informação sobre o projeto. Sem os objetivos do projeto, sem os riscos, benefícios, métodos aos quais os participantes se submeterão- favor efetivar a leitura da resolução 466/12 ou 510/16 presente no portal.uneb.br/comitedeetica para adequar o TCLE a eticidade;
- 7 - Termo de Concessão: Dispensado por não coletar dados secundários não publicados;
- 8 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Dispensado por não coletar dados secundários não publicados;
- 9 – Declaração de concordância com a execução do projeto de pesquisa: Em conformidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vistas a Res. 466/12 CNS/MS consideramos o protocolo de pesquisa PENDENTE sendo necessário rever os itens de acordo com o exposto no corpo deste parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista o exposto este Colegiado é favorável a decisão da relatoria sendo, portanto, o projeto enquadrado como: COM PENDENCIAS e devendo o interessado realizar as alterações sugeridas no corpo deste parecer de forma a adequar a proposta as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	coparticipante.pdf	03/05/2021 19:12:39	Aderval Nascimento Brito	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1657389.pdf	26/01/2021 17:52:20		Aceito
Outros	termo_confidencialidade.pdf	26/01/2021	CRISTIANE	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EJA
Pesquisador: CRISTIANE PEREIRA ASSIS
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 42605321.7.0000.0057
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.697.260

Apresentação do Projeto:

O projeto é vinculado ao Mestrado em Educação de Jovens e Adultos da UNEB de Salvador.

O estudo é qualitativo com aplicação de questionário e diálogos com os professores (as) da Educação de Jovens e Adultos da cidade de Nilo Peçanha na Bahia.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Refletir sobre a importância da formação continuada na prática pedagógica dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Objetivo Secundário:

Descrever as concepções dos professores da EJA acerca da formação continuada; identificar os impactos da falta de formação para os professores da EJA; Elaborar um Plano de ação que possa contribuir para a construção de uma proposta de formação continuada para professoras(es) da EJA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Tendo como parâmetro o registrado no formulário de informações básicas da Plataforma Brasil, concordamos que a pesquisa não oferece risco físico em potencial. Porém, vale à informação que o risco mencionado na Plataforma Brasil se enquadra intimamente com a vulnerabilidade, trazendo uma perspectiva de ação nas outras áreas inerentes a vida do ser humano, incluindo a

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

ANEXOS 02–TEXTOS USADOS NAS RODAS DE CONVERSA

EDUCAÇÃO DE ADULTOS COMO DIREITO HUMANO

Moacir Gadotti

Livre Docente/USP

gadotti@paulofreire.org

RESUMO

A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo de novo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo, numa sociedade baseada no conhecimento. O direito à educação é reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, como direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma necessidade para fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”. Com base nesses pressupostos, Moacir Gadotti, neste artigo, sustenta que esse direito não se limita às crianças e jovens e, como tal, ele deve ser garantido pelo Estado a todos, estabelecendo-se prioridade à atenção dos grupos sociais mais vulneráveis. Para ele, o direito à educação não pode ser desvinculado dos direitos sociais. Os direitos humanos são todos interdependentes. O direito à educação está associado aos outros direitos.

Palavras-chave: Educação. Educação de adultos. Direitos humanos.

ABSTRACT

Education is necessary for human being survival. For it does not need to invent everything again, it needs to appropriate itself of culture, of what humanity has already produced. If this was important in the past, nowadays is even more decisive, in a society based on knowledge. The right to education is recognized in the article 26 of the Universal Declaration of Human Rights of 1948, as a right of all to “full development of the human personality” and as a need to strengthen the “respect to fundamental rights and freedoms”. Based on these assumptions, Moacir Gadotti, in this article, sustains that this right is not limited to children and youth and, as such, it must be guaranteed by the State for all, settling priority to attend more vulnerable social groups. For the author, the right to education can not be dissociated from social rights. The human rights are all interdependent. The right to education is associated with other rights.

Keywords: Education. Adult education. Human rights.

Introdução

Neste ano celebramos os 50 anos de uma experiência educacional que marcou a vida de um grande educador brasileiro e que se tornou um marco da educação mundial. Trata-se da experiência de alfabetização de adultos de Paulo Freire em Angicos (RN), em 1963. Esse experimento era o primeiro passo do Programa Nacional de Alfabetização – criado em janeiro de 1964 no governo de João Goulart e extinto pelo golpe civil-militar naquele mesmo ano - que visava à eliminação do analfabetismo no Brasil.

Hoje não se trata apenas de celebrar essa data. Trata-se, sobretudo, de lembrar e retomar uma causa. A melhor homenagem que poderíamos prestar a Paulo Freire é eliminar o analfabetismo. Hoje, temos, no Brasil, aproximadamente, o mesmo número de analfabetos de quando Paulo Freire partiu para o exílio em 1964. Eliminar o analfabetismo de jovens e adultos é um direito de cidadania e um dever do Estado. Não podemos negar esse direito a milhões de brasileiros e brasileiras.

Todos reconhecem a melhoria da educação brasileira nos últimos anos. Por isso não dá para entender porque o analfabetismo não tenha tido a mesma atenção de outras modalidades de ensino. A taxa de analfabetismo no Brasil está praticamente estagnada.

Além da crônica falta de recursos para essa que deveria ser considerada uma modalidade da educação básica, como está no Plano Nacional de Educação, a decisão do governo, já em 2007, de afastar a sociedade civil do processo, contrariando a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CENAEJA), foi outro fator que contribuiu para esse resultado negativo. E não faltaram alertas para a equivocada reformatação do programa federal Brasil Alfabetizado. Como falar em “Todos pela Educação”, ignorando a decisiva e necessária participação da sociedade civil?

Todos sabemos que o fim do analfabetismo não é só responsabilidade do governo federal: é responsabilidade das três esferas de governo. Mas é inaceitável, seja quem for o responsável, que o direito humano à educação seja negado duas vezes aos jovens e adultos. O analfabetismo é uma ofensa ao direito de cidadania: é como negar o direito humano à comida, à liberdade, o direito a não ser torturado. Será que devemos esperar que os analfabetos morram para que as estatísticas melhorem?

Em 2009, realizamos, em Belém, a sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), no ano em que a primeira obra de Paulo Freire, *Educação e atualidade brasileira*, completava cinquenta anos. Paulo Freire havia sido convidado, pela UNESCO¹, para participar da Confinteia V,

¹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Moacir Gadotti

realizada em Hamburgo, na Alemanha, em julho de 1997. Infelizmente ele viria a falecer dois meses antes. Na ocasião, a Unesco me convidou para lhe prestar uma merecida homenagem. O nome de Paulo Freire foi muito citado naquela conferência que instituiu a "Década Paulo Freire da Alfabetização".

A Confinteia, de caráter intergovernamental, tem por objetivo a promoção da Educação de Adultos como política pública no mundo. Pela primeira vez, ela aconteceu no hemisfério sul, no país de Paulo Freire e na Amazônia, que abriga a maior floresta do mundo, a "pátria das águas", na expressão do poeta Thiago de Mello, que nos ensina uma grande lição: a do rio Amazonas, que nasce de outros rios, lição de "saber seguir junto com outros sendo, e noutros se prolongando, e construir o encontro com as águas grandes do oceano sem fim" (MELLO, 2007, p. 28).

A preparação da Confinteia VI incluiu consultas e revisões temáticas, presenciais e virtuais, pesquisas e estudos de caso selecionados de práticas exitosas, bem como informes nacionais e informes das reuniões regionais preparatórias, que foram sintetizados no Informe Global sobre a Aprendizagem e a Educação de Adultos, discutido em Belém. No Brasil, houve reuniões preparatórias em todos os estados, organizadas tanto pelo governo (SECAD/MEC²) quanto pela sociedade civil (Fóruns de Educação de Jovens e Adultos - EJA).

A Educação de Adultos (EA) relaciona-se com vários temas, entre eles: a questão da pobreza e das desigualdades, a questão das ONGs³, comunicação e informação, mudanças climáticas, migrações (refugiados e imigrantes em situação "irregular"), interculturalidade, empregabilidade e sobrevivência, economia solidária e, certamente, a educação como direito humano, como "direito à educação emancipadora", como defende o Fórum Mundial de Educação. Fizeram parte da agenda, também, os temas da globalização, do desenvolvimento sustentável, da democracia econômica, da cultura da paz, do direito à educação ambiental, a questão de gênero na EA, a mídia, a tecnologia, a educação não formal, a educação popular e outros. Como afirma Vincent Defourmy, representante da Unesco no Brasil, "a Educação de Adultos tem forte interface com questões capazes de melhorar a qualidade de vida mundial, como a erradicação da fome" (DEFOURNY, 2009, p. 3).

O Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE), nas atividades preparatórias, defendeu a inclusão de quatro assuntos prioritários: "a questão da pobreza e crescente desigualdade social e cultural", "o direito à educação e à aprendizagem das mulheres e homens imigrantes", "a absoluta prioridade da alfabetização das pessoas adultas", "novas políticas e legislação que assegurem o direito à educação e à aprendizagem de adultos".

² Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Ministério da Educação).

³ Organizações Não Governamentais.

Educação de Adultos como Direito Humano

As Conferências Internacionais de Educação de Adultos da UNESCO, com mais de meio século de atividades, se constituem num imenso repositório de dados e reflexões que podem nos ajudar a entender melhor o conceito, o contexto e as práticas de educação de adultos no mundo e a alfabetização como parte desta.

O que é educação de adultos?

Ao longo da história, a educação de adultos foi compreendida de diferentes formas. A I Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Elsinore (Dinamarca) logo depois da II Guerra Mundial (1949), entendeu a Educação de Adultos como uma espécie de **educação moral**. A educação formal, a escola, não havia conseguido evitar a barbárie da guerra. Ela não havia dado conta de formar o ser humano para a paz. Por isso, se fazia necessária uma educação “paralela”, fora da escola, “alternativa”, cujo objetivo seria contribuir para com o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada para jovens e adultos, mesmo depois da escola.

A II Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Montreal (1960), no Canadá, teve dois enfoques distintos: a Educação de Adultos concebida como uma continuação da educação formal, como **educação permanente**, e, de outro lado, a **educação de base** ou **educação comunitária**. Na III Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Tóquio (1972), ela foi entendida como “suplência” da educação fundamental (escola formal). O objetivo da Educação de Adultos seria o de reintroduzir os jovens e os adultos, sobretudo os analfabetos, no sistema formal de educação.

Em 1985, foi realizada a IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, na cidade de Paris, caracterizando-se pela **pluralidade de conceitos**. Foram apresentados muitos temas, entre eles: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica. Pode-se dizer que a Conferência de Paris “implodiu” o conceito de Educação de Adultos.

O conceito de Educação de Adultos continuou sofrendo diferentes interpretações. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, entendeu que a alfabetização de jovens e adultos seria uma primeira etapa da educação básica. Ela consagrou, assim, a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, isto é, separada das “necessidades básicas de aprendizagem”.

Moacir Gadotti

Em julho de 1997, a Unesco realizou, em Hamburgo, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinte V), aprovando a "Declaração de Hamburgo" e adotando uma "Agenda para o futuro" que incluiu a "Década Paulo Freire da Alfabetização", entendendo a Educação de Adultos como um **direito de todos** e destacando a importância de diferenciar as necessidades específicas das mulheres, das comunidades indígenas e dos grupos minoritários. Essa Declaração realçou a importância da **diversidade cultural**, os temas da **cultura da paz**, da educação para a cidadania e o desenvolvimento sustentável. Vários temas fizeram parte da agenda: a educação de gênero, a educação indígena, das minorias, a terceira idade, a educação para o trabalho, o papel dos meios de comunicação e a parceria entre Estado e sociedade civil.

Uma visão ampliada da Educação de Adultos

A Confinte V consagrou a tendência do estabelecimento de parcerias entre governos e sociedade civil. Ela mesma não teria tido a importância e o êxito que teve sem essas parcerias. O processo de preparação desse evento foi possível graças à participação de inúmeras redes, fóruns, movimentos e ONGs que se articularam em torno dos seus objetivos.

O papel "protagônico" das ONGs nos programas de Educação de Adultos é reconhecido e defendido pela Unesco em diversos documentos: "as ONGs e redes da sociedade civil desempenham agora um papel protagônico na defesa e promoção da alfabetização, bem como na realização de ações significativas na ponta" (RICHMOND; ROBINSON; SACH-ISRAEL, 2009, p. 19-13).

Qualquer visão prospectiva hoje, no campo da EJA, deve levar em conta as numerosas lições deixadas pela Confinte V. A **Declaração de Hamburgo** entende a Educação de Adultos como aquela que

[...] engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade, desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade (CONFINTEA V, apud ROMÃO; GADOTTI, 2007, p. 128).

Educação de Adultos como Direito Humano

A Confintea V nos deixou muitas **lições**. Entre elas, podemos destacar as seguintes: a) reconhecer o papel indispensável do educador bem formado; b) reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências; c) assumir o caráter público da EJA; d) ter um enfoque intercultural e transversal; e) a importância da EJA para a cidadania, o trabalho e a renda numa era de desemprego crescente; f) o reconhecimento da importância da articulação de ações locais; g) reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem; h) reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da EJA; i) fortalecer a sociedade civil; j) reconhecer a EJA como uma modalidade da educação básica; k) resgatar a tradição de luta política da EJA pela democracia e pela justiça social.

A Confintea V foi a primeira conferência que teve uma participação substantiva das **organizações não governamentais**: mais de 40 ONGs, com uma representação superior a 300 pessoas de 50 países. Mesmo não tendo direito a voto, elas tiveram uma influência decisiva, sobretudo na preparação dos documentos regionais e também na elaboração do documento final da Conferência, buscando ampliar o papel da **educação popular** no conjunto das diretrizes políticas dos governos presentes. Essa Conferência mostrou que existem ainda concepções muito diferenciadas de educação popular e de adultos.

Alguns dos temas da Confintea VI gerou **polêmicas**, como, por exemplo, a relação entre a educação ambiental e a educação para o desenvolvimento sustentável, a concepção popular da Educação de Adultos e o conceito de *Lifelong learning*, aprendizagem ao longo da vida, tema central da Confintea. Como afirma Rosa Maria Torres, autora do "Relatório Síntese Regional da América Latina e Caribe", o conceito de aprendizagem ao longo da vida

17

[...] permanece obscuro ao redor do mundo e tem sido entendido e utilizado das mais diversas maneiras. Ele surgiu no hemisfério norte, intimamente relacionado ao crescimento econômico e à competitividade e empregabilidade, uma estratégia para preparar os recursos necessários para a sociedade da informação e para a economia baseada no conhecimento (TORRES, 2009, p. 56).

Para alguns educadores, o conceito de *Adult Learning* e de *Lifelong learning* deslocou o tema da educação para um único polo: o da **aprendizagem**. Sabemos que educação é ensino e aprendizagem. Não só aprendizagem. Segundo Licínio Lima (2007, quarta capa) a "educação ao longo da vida" revela-se, no limite, como "um projeto político-educativo inviável, já definitivamente em ruptura com as suas raízes humanistas e críticas". Ele vê "fortemente diluídas as suas dimensões propriamente

Moacir Gadotti

educativas". Para ele, a expressão *Lifelong learning* opõe-se à tradição humanista-crítica, emancipatória e transformadora da educação popular:

[...] subordinada aos imperativos globais da modernização e da produtividade, da adaptação e da empregabilidade, a educação popular está sitiada. Ou é objeto de uma reconfiguração de tipo funcional e vocacionista, evoluindo para uma formação de tipo profissional e contínuo, articulada com a economia e com as empresas (e nesse caso prospera), ou insiste na sua tradição de mudança social e de "conscientização", articulando-se com movimentos sociais populares e renovando os ideais de educação política e de alfabetização crítica (e nesse caso corre sérios riscos) (LIMA, 2007, p. 55-56).

Responsabilizar apenas o aprendiz pela sua aprendizagem desvaloriza o papel do docente.

O conceito de *Lifelong Learning* surgiu na Europa logo depois da primeira Guerra Mundial. Ele atendia, de um lado, à necessidade de reeducar os adultos, cuja escola não havia sido capaz de educá-los para a paz e, de outro lado, à crescente expectativa de vida. Era preciso oferecer mais oportunidades de aprendizagem à população idosa cada vez mais numerosa. Na América Latina, o conceito teve pouca repercussão.

No meu entender, quando falamos de **centralidade da questão da aprendizagem**, queremos realçar a importância da aprendizagem, sobretudo num país como o Brasil, que se preocupou pouco com o direito do aluno aprender na escola. O direito à educação não se limita ao acesso. Mas, é verdade, a aprendizagem, na ótica neoliberal, realça apenas o chamado "conhecimento útil" e os aspectos individualistas e competitivos da aprendizagem. Não se trata de deslocar a tônica da educação para a aprendizagem. Trata-se de garantir, por meio de uma **educação com qualidade social**, a aprendizagem de todos os cidadãos e cidadãs que deve ser "sociocultural" e "socioambiental", como insiste Paulo Roberto Padilha (2007) – expressões aprovadas e incorporadas, por sugestão dele, na Cúpula do Mercosul Educacional, realizada em 2008.

A questão não está apenas no ato de aprender, mas no que se aprende. Trata-se de garantir uma "aprendizagem transformadora", como sustenta Edmund O'Sullivan (2004), no conteúdo e na forma. Ao contrário dessa visão, a concepção da aprendizagem sustentada pelas políticas neoliberais centra-se na responsabilidade individual. A solidariedade é substituída pela meritocracia. Por isso, temos que concordar com Licínio Lima (2006, p. 66): na pedagogia neoliberal,

Educação de Adultos como Direito Humano

[...] o indivíduo é aquele que, em primeiro lugar, é responsável pela sua própria aprendizagem e por, naquele momento, gerir seu processo de aprendizagem e encontrar estratégias mais interessantes para ele próprio, numa base individual, competitiva. Quer dizer que o cidadão dá lugar muito mais ao cliente e ao consumidor.

A educação é dever do Estado e a responsabilidade por ela não deve recair exclusivamente no indivíduo.

Contexto do Brasil e da América Latina

No Brasil, foram feitos alguns diagnósticos estaduais sobre a Educação de Adultos, mas os institutos de pesquisa ainda vêm ignorando o tema. Não temos, por exemplo, dados sobre o impacto do Fundeb⁴ na EJA. Sabemos, por outro lado, que há uma enorme precariedade na oferta de EJA, sobretudo no campo. Os Fóruns de EJA vêm evidenciando a enorme pulverização de esforços e os recursos insuficientes destinados a essa modalidade da educação básica.

As diferentes esferas de governo, no Brasil, não estão valorizando as iniciativas da sociedade civil nesse campo. Exemplo disso foi a já citada reformatação, em 2007, do Programa *Brasil Alfabetizado*. A participação da sociedade civil tem sido pouco incentivada, na contramão das recomendações da Unesco e da própria Confitea. Não é de se estranhar, portanto, que persistam altos índices de analfabetismo no Brasil e em toda a região. Segundo o Informe Regional de monitoramento da Educação Para Todos da Unesco, publicado em janeiro de 2004 – *Educación para Todos en América Latina: un objetivo a nuestro alcance* –, apesar da crescente melhoria nos indicadores sociais da região, existem, ainda, na América Latina, cerca de 36 milhões de jovens e adultos analfabetos.

A educação, independentemente da idade, é um direito social e humano. Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada “idade própria” e negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes, pela segunda vez, o direito à educação. O analfabetismo de jovens e adultos é uma deformação social inaceitável, produzida pela desigualdade econômica, social e cultural. Há ainda um agravante neste caso: muitos programas de alfabetização ainda não atendem às necessidades específicas de cada segmento da população: indígenas, negros, mulheres, deficientes, campo, etc, não levando em conta as culturas e as linguagens locais. No caso dos indígenas, por exemplo, para tornar a EJA realmente eficaz na construção

19

⁴ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Moacir Gadotti

de uma sociedade multiétnica e pluralista, seria absolutamente necessária a alfabetização multicultural bilingue.

Na América Latina, no marco da *Década das Nações Unidas para a Alfabetização* e do *Programa dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*, seria oportuno criar um sistema de monitoramento dos programas existentes que possa, ao mesmo tempo, acompanhar os resultados obtidos na Década, sistematizando e analisando as informações coletadas e subsidiando pessoas e instituições interessadas em contribuir para tornar a região "território livre do analfabetismo". O processo de preparação da Confitea VI e a sua realização evidenciaram ainda mais a necessidade de investirmos nossas energias nesse desafio.

A América Latina é a região mais inequitativa do mundo e temos ainda muitas políticas meramente compensatórias, inclusive no campo da Educação de Adultos. Construímos dois tipos de sociedade civil: a de cima (empresas privadas) e a de baixo (movimentos sociais). Segundo o "Informe Mundial da Riqueza" (2008), a região tem 194 milhões de pobres e 71 milhões de indigentes (13,4% da população). É uma região heterogênea (Caribe francófono e anglófono), com migração interna, xenofobia, pobreza extrema, desemprego, crise de alimentos, crise ambiental, guerras... Mas também temos a emergência de processos e governos democráticos e progressistas. A prioridade da região tem sido a educação primária. Por isso, houve alguns avanços, como na expansão das oportunidades educacionais das crianças e jovens. Mas, na Educação de Adultos e, principalmente, na educação popular, faltam políticas públicas.

Nesse cenário, é difícil reduzir o analfabetismo, como estamos vendo no caso brasileiro. Fica ainda mais difícil por conta da idade e da região onde mora o analfabeto (uma população muito dispersa). Alfabetizar alguém custa, em média, 200 dólares; 500, segundo a UNESCO. E vai custar cada vez mais reduzir o analfabetismo adulto residual. Veja-se, por exemplo, o caso do México: há uma taxa de analfabetismo em torno de 7,9%, e 75% desses analfabetos têm mais de 40 anos. No México, 48% dos analfabetos moram em cidades com menos de 2.500 habitantes. Alfabetizar um jovem de 15 a 29 anos, nas grandes cidades, custa menos do que alfabetizar pessoas com mais de 40 anos, habitando em regiões remotas. O "núcleo duro" da alfabetização – como foi chamado na Conferência regional preparatória realizada no México, em setembro de 2008 – está na idade acima de 40 anos e nos chamados "grotões" do analfabetismo.

Muitas políticas públicas encaram o combate ao analfabetismo como um **custo** e não como um **investimento**, não se levando em conta que o analfabetismo tem um impacto não só individual, mas também social. Ele impacta a vida das pessoas, na saúde (mais enfermidades), no trabalho

Educação de Adultos como Direito Humano

(piores empregos), na educação, e impacta também a sociedade, a participação cidadã, a perda de produtividade e de desenvolvimento social. Quanto mais estudada é uma pessoa, menos pobre ela é. Segundo Amartya Sen (2003, p. 20-30), prêmio Nobel de Economia, a alfabetização de adultos tem, entre outras virtudes, a capacidade de promover a "segurança humana" e isso acontece por diversas razões: porque o analfabetismo é, por ele mesmo, uma forma de insegurança; porque a pessoa alfabetizada tem melhores chances de emprego, tem mais capacidade de defender seus direitos e participar da vida social e política; e, finalmente, porque a alfabetização pode ajudar no combate ao sectarismo.

Não existe, na América Latina, capacidade instalada para atender a toda a demanda de milhões de analfabetos (sem contar o analfabetismo funcional). Neste momento, não bastariam mais recursos. É preciso garantir um **financiamento** permanente à Educação de Adultos (não eventual, por meio de campanhas). A agenda do combate ao analfabetismo deve ser uma agenda educativa permanente e sustentada, para além de partidos e governos. O analfabetismo não é apenas um problema, um desafio; é também uma **oportunidade de investimento**. É estratégico investir na alfabetização de adultos para desenvolver um país. Se o Estado ajudar inicialmente, o próprio analfabeto acaba financiando seu próprio custo posterior.

É uma vergonha que estejamos ainda discutindo o custo do analfabetismo. Só há uma explicação para isso: temos uma elite gananciosa, insensível, atrasada, "malvada", como dizia Paulo Freire, querendo explorar ao máximo a força de trabalho. É uma elite que não se importa com a rentabilidade, a qualidade e a produtividade. Só se importa com o lucro.

A alfabetização de adultos deve deixar de ser um gueto, para tornar-se uma política pública, uma "modalidade da educação básica", como está escrito no *Plano Nacional de Educação*. Precisamos tornar a alfabetização de adultos parte integrante do sistema educativo e superar a atual falta de profissionalização da área. Os analfabetos tiveram uma experiência negativa da escola e reincluí-los nela exige a adoção de metodologias e práticas educacionais e culturais que não reproduzam os erros cometidos antes, na escola que frequentaram e da qual foram expulsos. Se o analfabetismo começar em espaços da própria comunidade pode ter um melhor início, como ocorre hoje no Programa MOVA-Brasil (GADOTTI, 2008). Mas, o objetivo da EA deve ser também o de inserir o aluno alfabetizado no sistema escolar.

Moacir Gadotti

Direito à Educação de Adultos

Quando falamos de educação já não discutimos se ela é ou não necessária. Parece óbvio, para todos, que ela é necessária para a conquista da liberdade de cada um e o seu exercício da cidadania, para o trabalho, para tornar as pessoas mais autônomas e mais felizes. A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo de novo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo, numa sociedade baseada no conhecimento.

O direito à educação é reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 como direito de todos ao "desenvolvimento pleno da personalidade humana" e como uma necessidade para fortalecer o "respeito aos direitos e liberdades fundamentais". A conquista desse direito depende do acesso generalizado à educação básica, mas o direito à educação não se esgota com o acesso, a permanência e a conclusão desse nível de ensino: ele pressupõe as condições para continuar os estudos em outros níveis.

O direito à educação não se limita às crianças e jovens. A partir desse conceito, devemos falar também de um direito associado – o **direito à educação permanente** –, em condições de equidade e igualdade para todos e todas. Como tal, deve ser intercultural, garantindo a integralidade e a intersetorialidade. Esse direito deve ser garantido pelo Estado, estabelecendo prioridade à atenção dos grupos sociais mais vulneráveis. Para o exercício desse direito, o Estado precisa aproveitar o potencial da sociedade civil na formulação de políticas públicas de educação e promover o desenvolvimento de sistemas solidários de educação, centrados na cooperação e na inclusão. Como afirma Mészáros (2005, p. 65),

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automodificação* consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

Para ele, é preciso desenvolver novas formas de educação que recuperem o sentido mesmo da educação, que é conhecer-se a si mesmo e ser melhor como ser humano, aprendendo por diferentes meios, formais e não formais.

Educação de Adultos como Direito Humano

O neoliberalismo concebe a educação como uma mercadoria, reduzindo nossas identidades às de meros consumidores, desprezando o espaço público e a dimensão humanista da educação. O núcleo central dessa concepção é a negação do sonho e da utopia, não só a negação ao direito à educação integral. Por isso, devemos entender esse direito como **direito à educação emancipadora**. Esse tem sido, por exemplo, o esforço desenvolvido pelo Fórum Mundial de Educação. Opondo-se ao paradigma neoliberal, o FME propõe uma educação para um outro mundo possível (GADOTTI, 2007), que é uma educação para o sonho e para a esperança. Para defender suas "pro-posições", o FME pretende congrega cada vez mais pessoas e organizações em torno de uma plataforma mundial de lutas em defesa do direito à educação emancipadora, contra a mercantilização da educação.

O direito à educação não pode ser desvinculado dos direitos sociais. Os **direitos humanos** são todos interdependentes. Não podemos defender o direito à educação sem associá-lo aos outros direitos. A educação que o FME defende não está separada de um projeto social, da ética e dos valores da diversidade e da pluralidade (MONCADA, 2008). Em Nairobi (Quênia), em janeiro de 2007, foi aprovada a "Plataforma Mundial de Educação", com um calendário mundial de ações coletivas globais por uma alternativa ao projeto neoliberal, que inclui

[...] lutar pela universalização do direito à educação pública com todas e todos os habitantes do planeta, como direito social e humano de aprender, indissociável de outros direitos, e como dever do Estado, vinculando a luta pela educação à agenda de lutas de todos os movimentos e organismos envolvidos na construção do processo do FME e do FSM (FME, 2007).

Na ocasião, o FME adotou, como método de trabalho, cruzar essa plataforma com a agenda de lutas de outros movimentos e organizações da sociedade civil.

Faço questão de me reportar aqui a um dos maiores estudiosos atuais da questão do direito à educação: Agostinho dos Reis Monteiro (1999). Para ele, o direito à educação "é um direito prioritário porque é o direito mais fundamental para a vida humana com dignidade, liberdade, igualdade, criatividade" (MONTEIRO, 1999 apud FME, 2007, p. 129). Ele distingue educação e direito à educação. Para ele, a educação é fundamentalmente uma forma de poder:

Maacir Gadotti

[...] a educação é mesmo o maior dos poderes do homem sobre o homem [...]. O direito à educação é um direito novo a uma educação nova, com educadores novos e em escolas novas... direito a toda a educação, isto é, a todos os níveis e formas de educação, segundo as capacidades e interesses individuais e tendo em conta as possibilidades e necessidades sociais [...] e a uma educação que proporciona todas as aprendizagens necessárias ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, com suas dimensões afetiva, ética, estética, intelectual, profissional, cívica, por meio de métodos que respeitam a dignidade e todos os direitos dos educandos (MONTEIRO, 1999 apud FME, 2007, p. 126-127).

Ao estabelecermos como prioridade de atendimento do direito à educação os **grupos sociais mais vulneráveis**, devemos incluir aí as pessoas analfabetas e também as privadas de liberdade. O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental. Não atender ao adulto analfabeto é negar duas vezes o direito à educação: primeiro, na chamada idade própria; depois, na idade adulta. Não há justificativa ética e nem jurídica para excluir os analfabetos do direito de ter acesso à educação básica. No Brasil, temos quase meio milhão de presos e apenas 18% deles têm acesso a alguma atividade educacional. Nos países mais pobres, tem sido assim: a educação nas prisões raramente é reconhecida como um direito. Depende, muitas vezes, da boa vontade da direção de cada estabelecimento e dos meios humanos e financeiros para garantir esse direito. Uma sensibilização em relação a essa problemática é essencial. A educação das pessoas privadas de liberdade deve ser integrada à campanha mundial pelo direito à educação.

A Educação de adultos como direito humano

Reconhecemos que, entre nós, melhorou o acesso à escola, mas subsiste o problema da qualidade. A educação não está contribuindo para a redução da desigualdade. Ao contrário, como afirmou Rosa Maria Torres na *Conferência regional da América Latina e Caribe sobre alfabetização e preparatória para a Confinteo VI* (México, 10-13 de setembro de 2008), ela a "reforça e a perpetua", como mostram os dados da Cepal³, da UNESCO e da OREALC⁴. Uma boa notícia é a vinculação cada vez maior da EA com as áreas da saúde, família, cidadania e economia solidária. A grande debilidade da região continua sendo a questão do financiamento e também do monitoramento e da avaliação.

³ Comissão Econômica para América Latina e Caribe.

⁴ Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe.

Educação de Adultos como Direito Humano

Os desafios da região são enormes. Rosa Maria Torres, na mesma ocasião, afirmou que falta reconhecer a EA como *direito à educação* tanto na sua aceitabilidade quanto na sua adaptabilidade, acessibilidade e disponibilidade (oferta). Precisamos, segundo ela, mudar a visão do sujeito da EA. Ele não é carente e vulnerável, mas sujeito de direitos, sujeito que não é ignorante, que sabe criar saberes, que sabe muitas coisas, como seus saberes essenciais à vida humana e à conservação do planeta. As palavras de Rosa Maria Torres, naquela memorável Conferência, foram muito aplaudidas pelos educadores populares: “devemos voltar a pensar em termos de luta, como queria Paulo Freire. Devemos resgatar o caráter participativo, alternativo, alterativo e contestador da Educação Popular. Toda educação é política” (TORRES, 2009, p. 90).

A Educação de Adultos é reconhecida pela Unesco como direito humano, estando ela implícita no direito à educação, reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, a começar pelo primeiro nível que é o da alfabetização. De fato, a alfabetização é a base para a aprendizagem ao longo da vida. Nenhuma educação é possível sem a habilidade da leitura e da escrita.

A alfabetização é um direito em si mesma – precisamente porque, sem ela, as pessoas não têm oportunidades iguais na vida [...]. Aqueles que podem utilizar a escrita e a leitura para defender e exercer seus direitos legais têm vantagem significativa em relação àqueles que não podem. Por intermédio da alfabetização, os indivíduos obtêm os meios de participação política na sociedade (RICHMOND; ROBINSON; SACH-ISRAEL, 2009, p. 19-28).

A Educação de Adultos deve ser também uma educação em direitos humanos. Para isso, é fundamental que os conteúdos, os materiais e as metodologias utilizadas levem em conta esses direitos, e os programas propiciem um ambiente capaz de vivenciá-los.

A Educação de Adultos é o espaço da diversidade e de múltiplas vivências, de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes e culturas. Ao lado da **diversidade** está também a **desigualdade** que atinge a todos, sobretudo num país injusto como o nosso: negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços, homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, agricultores, pantaneiros, camponeses, sem terra, sem teto, sem emprego... das periferias urbanas e dos campos. A diversidade pode ser considerada como uma grande riqueza, mas a desigualdade social e econômica é a nossa pobreza maior. O mapa do analfabetismo é o mesmo mapa da pobreza, onde falta tudo, não só acesso à educação.

Moacir Gadotti

Por isso, a luta pelo direito à educação não está separada da luta pelos demais direitos. E não basta oferecer um programa de Educação de Adultos. É preciso oferecer condições de aprendizagem, transporte, locais adequados, materiais apropriados, muita convivência e também bolsas de estudo. Há, em nosso país, muitas bolsas de estudo para pós-graduados que se dedicam, exclusivamente, aos estudos, e nenhum auxílio para os analfabetos que precisam trabalhar para se sustentar e enfrentam as piores condições de estudo.

Crianças, jovens e adultos podem aprender juntos muitas coisas. A idade não é o único critério para organizar as aprendizagens. Todos aprendem juntos, "mediados pelo mundo", dizia Paulo Freire. Não devemos estabelecer limites entre o escolar, o não escolar, o formal, o informal e o não formal. Devemos criar comunidades de aprendizagem onde todos aprendem juntos, independentemente da idade, sem segmentação, mas articuladamente. Trata-se de aprender para a vida e para o bem viver. A meta não deve ser mais declarar um país livre do analfabetismo, mas universalizar a Educação Básica.

A Educação de Adultos deve ser entendida como elemento essencial na superação da pobreza e da exclusão social: "a exclusão social não significa apenas a exclusão das oportunidades de aprendizagem, mas também a negação dos conhecimentos das pessoas" (ICAE, 2009). O *Documento de incidência da sociedade civil do ICAE (2009)* chama a atenção para a necessidade de atendimento às pessoas migrantes e refugiadas, às idosas, e o fim das "práticas de discriminação para com as pessoas indígenas, pessoas descapacitadas (ou com capacidades diferentes) e para com homens e mulheres em contextos de privação de liberdade", para as quais são necessárias "ações afirmativas e positivas". O ICAE defende políticas e programas de alfabetização de longo prazo, "intersetoriais e integrais", "mecanismos formais explícitos de representação da sociedade civil" e a destinação de, no mínimo, 6% do PIB à educação e, dentro do orçamento para a educação, destinar, no mínimo, 6% para a Educação de Adultos.

Conclusão: por um Pacto pela Alfabetização de Jovens e Adultos já

Voltando à referência inicial sobre os 50 anos da experiência de Angicos. Em 2012, o Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, criou a Comissão Organizadora do programa de comemorações "Paulo Freire – 50 anos de Angicos". Entre as propostas e sugestões dessa Comissão para celebrar os

Educação de Adultos como Direito Humano

50 anos de Angicos está a **redefinição da política nacional de educação de jovens e de adultos** entendendo que a melhor homenagem que poderíamos prestar a Paulo Freire, na passagem dos 50 anos de Angicos, sintetiza-se num esforço nacional pela universalização da alfabetização no Brasil e a criação de um **Pacto pela Alfabetização de Jovens e Adultos**.

O Ministro Mercadante, com o apoio direto da Presidenta Dilma, criou um "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa" - envolvendo Estados, Municípios e União - um pacto pela infância que inclui também a construção de numerosas creches. Complementar a essa importante iniciativa, poderia ser o "Pacto pela alfabetização de jovens e adultos", o qual poderá mobilizar União, Estados e Municípios, por meio do Ministério da Educação e, com o apoio da Secretaria Geral da Presidência da República, mobilizar também a sociedade civil, os movimentos sociais, as ONGs, estabelecendo parcerias com as organizações não governamentais que têm programas de alfabetização de jovens e adultos, num esforço conjunto para o fim do analfabetismo da vida de milhões de jovens e adultos brasileiros, como compromisso de um governo democrático e popular. Esta poderá ser uma marca fundamental de um "Brasil sem miséria", pois é sabido que o analfabetismo é fator e produto da miséria de um povo.

O ano de 2013 é de intensa mobilização municipal e estadual pela educação, preparando a II Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2014, que novamente se concentrará no principal entrave da educação nacional que é a falta de um sistema nacional articulado, colaborativo e emancipador. Todas as circunstâncias hoje conspiram em favor de um Pacto Nacional pelo fim do analfabetismo no Brasil. Como diria Paulo Freire: "é necessário, é urgente e é possível". Não podemos ficar indiferentes a esta nova oportunidade histórica!

Referências

DEFOURNY, V. Valorizar a educação de jovens e adultos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, p. 3, 22 mar. 2009.

DI PIERRO, M. C. (Org.). **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: Unesco, 2008.

DÍAZ, J. R.. Hacia la sexta Conferência Internacional de Educación de Jóvenes y Adultos: ocho inolvidables y once tesis. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**. México: Nueva Época, ano 29, p. 199-250, 2007.

Moacir Gadotti

FME. **Memória do Fórum Mundial de Educação**: alternativas para construir um outro mundo possível. Coordenação, organização e texto de Stela Rosa. Brasília: MEC/INEP, 2007.

GADOTTI, M. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

_____. **Mova, por um Brasil alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

ICAE. **Documento de incidência da sociedade civil**. Montevideo: ICAE, 2009.

LIMA, L. A Europa procura uma nova educação de nível superior. In: _____. **O DNA da educação**: legisladores protagonizam as mais profundas e atuais reflexões sobre políticas públicas. São Paulo: Instituto DNA Brasil, 2006. p. 63-77.

_____. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

MELLO, T. de. **Amazonas**: pátria da água. São Paulo: Boccato, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONCADA, R. **El foro mundial de educación**: espacio y proceso de diálogo y movibización internacional por el derecho a la educación. Medellín, 2008. Mimeografado.

MONTEIRO, A. dos R. **O direito à educação**. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

O'SULLIVAN, E. **Aprendizagem transformadora**: uma visão educacional para o século XXI. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.

PADILHA, P. R. **Educar em todos os cantos**: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007.

PAIVA, J.; Macedo, M. M.; Ireland, T. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: Unesco/MEC, 2004.

RICHMOND, M.; Robinson, C.; Sach-Israel, M. (Org.). **O desafio da alfabetização global**: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003-2012. Brasília: Unesco, 2009.

Educação de Adultos como Direito Humano

ROMÃO, J. E.; Gadotti, M. **Educação de adultos**: cenários, perspectivas e formação de educadores. Brasília: Liber/Instituto Paulo Freire, 2007.

SEN, A. Reflections on Literacy. In: AKSORNKOOL, N. (Ed.). **Literacy as Freedom**. Paris: Unesco, 2003. p. 20-30.

TORRES, R. M. Relatório Síntese Regional da América Latina e Caribe da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida: tendências, questões e desafios na educação de jovens e adultos na América Latina e no Caribe. In: UNESCO. **Educação e aprendizagem para todos**: olhares dos cinco continentes. Brasília: Unesco/Ministério da Educação, 2009. p. 37-109.

UNESCO. **Educação e aprendizagem para todos**: olhares dos cinco continentes. Brasília: Unesco/MEC, 2009.

ARROYO, Miguel. “Formar educadoras e educadores de Jovens e Adultos”. IN: SOARES, Leôncio (org.). Formação de educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006

Miguel Arroyo é graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestrado em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutorado (PhD em Educação) pela Stanford University. É Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG. Foi Secretário Adjunto de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, coordenando e elaborando a implantação da proposta político-pedagógica Escola Plural. Acompanha propostas educativas em várias redes estaduais e municipais do país. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional e Administração de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, cultura escolar, gestão escolar, educação básica e currículo.

O primeiro ponto a destacar dentro do tema: formação de educadores de jovens e adultos é que não temos parâmetros acerca do perfil desse educador de jovens e adultos. Sabemos que uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, ou “à outra margem do rio”. Conseqüentemente, não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos. Não vínhamos tendo centros de educação, de formação do educador da EJA. Podemos dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA. Recentemente passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação.

Achamos interessante partirmos do ponto de nos defrontarmos com a questão: “*como formar educadores e educadoras de EJA?*”, quando podemos partir de um dado histórico, que tentamos destacar: “*não temos parâmetros oficiais que possam delinear o perfil do educador de jovens e adultos e de sua formação porque, também, não temos uma definição ainda muito clara da própria EJA. Essa é uma área que permanece em construção, em uma constante interrogação. Um aspecto que talvez tenha sido muito bom para a própria EJA é o fato de ela não ter conseguido nunca, ou nem sequer tentado, conformar-se no sistema educacional. Isso fez com que não se tentasse também conformar a formação do educador e da educadora da EJA num marco definido*” (ARROYO, 2006).

Sobre as novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, não sabemos se elas trazem alguma legislação específica a respeito da formação de um perfil para o educador de jovens e adultos. Talvez não, porque se supõe que, em se falando de formação de educadores, tudo se encaixa no mesmo molde. Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica em sérias consequências. Segundo Arroyo, *“o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção”*. Temos assim um desafio, de ter que inventar esse perfil e construir sua formação, caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA e, conseqüentemente, teremos que construir o perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação. Em outros termos, podemos dizer que se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos. Essas políticas precisam ser construídas, e será preciso muita iniciativa e capacidade criativa para o fazermos. Isso vai exigir, no meu entender, muito diálogo, muita lucidez e, sobretudo, muita coragem dos cursos de Pedagogia para que se possa construir esse perfil.

“Estamos em um tempo novo, em que parece que se vai perfilando cada vez mais a educação de jovens e adultos. A EJA vai sendo assumida pelo próprio governo e pelo Ministério da Educação, por meio de políticas públicas. Isso nos aproxima, eu acredito, cada vez mais, de um perfil de educação de jovens e adultos mais definido, melhor caracterizado. Ao mesmo tempo, já podemos ir pensando numa representação para a formação de educadores de jovens e adultos mais fechada, mais focada. O problema agora é acertarmos com esse foco” (ARROYO, 2006).

ovens

e adultos têm de ter consciência desse momento em que estamos. Esse tem de ser um dos traços de sua formação, ter conhecimento da atual situação da EJA, em termos de sua própria construção, como política pública, como responsabilidade e dever do Estado. Seria interessante se, já nos programas de formação do educador de jovens e adultos, se desse notoriedade ao momento configurador da EJA.

Nessa mesma direção, fica difícil, então, fecharmos as diretrizes para construir o perfil da educação de jovens e adultos e muito menos para construir uma diretriz já estabelecida para

a formação do educador de adultos. Para o autor, *“deixar a dinâmica um pouco mais livre, para que ela venha a partir do diálogo intenso, e tenso, entre os diversos projetos de EJA e de formação de educadores de jovens e adultos. Todo terreno quando é cercado, termina logo nas mãos de alguém, de um proprietário, e acaba sendo um lugar onde só se cultiva a monocultura. Inclino-me, então, a acreditar que a dinâmica histórica da EJA é um bem, um traço histórico que não se pode perder. A função dos responsáveis pelo governo seria, então, muito mais a de criar condições de articulação dessa dinâmica do que de querer dirigi-la por trilhos já definidos”*.

Incorporar a herança acumulada

O segundo aspecto que poderíamos destacar quanto à formação de educadores da EJA é que essas concepções de educador de jovens e adultos e de sua formação terão que abrir-se à própria sociedade. A EJA nunca foi algo exclusivamente do governo ou do sistema educacional, pelo contrário, sempre se espalhou pela sociedade. A educação de jovens e adultos sempre fez parte da dinâmica da sociedade, da dinâmica mais emancipadora.

A EJA se vincula muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação. Que a sociedade possa assumir, nessa dinâmica, a educação de jovens e adultos, e que o governo e o sistema escolar somem e legitimem politicamente essa dinâmica emancipatória que vem da tradição da EJA. Uma vez que a EJA vem acontecendo em múltiplos espaços, não podemos agora tentar cercá-la, fechá-la. Osmar Fávero publicou sobre todo o processo da EJA a partir de um movimento de educação popular, com base no MEB, é uma expressão dessa dinâmica emancipatória. As escolas de formação de educadores e educadoras de jovens e adultos terão de captar e incorporar os traços desse perfil rico de educador múltiplo, multifacetado. Esse educador era militante, ensinava a ler, ensinava a escrever, mas ia além do somente alfabetizar, ele não cabia no esquema escolar de alfabetizador. A EJA será um dos campos de uma dinâmica libertadora mais ampla.

Essa possibilidade de formarmos um perfil tão rico de educador não pode fechar-se agora, nas tentativas de regulação e escolarização da EJA, o que nos levará a regulação da formação do educador de jovens e adultos. Temos de reconhecer que o educador da EJA é muito mais plural que o educador de escola formal. Se existe algo que possamos fazer, é deixar que esse perfil plural do educador de jovens e adultos contamine o perfil do educador escolar. O inverso, porém, distancia-nos dessa dinâmica e nos levará a regular, a encaixar essa riqueza toda em um perfil definido, já fechado.

Em certo sentido, o que sugerimos é que, quando falamos em um programa, em um currículo de formação de educadores e educadoras para a EJA, não podemos deixar de lado a sua história. Temos de nos esforçar para captar essas pluralidades, temos de incorporar essas fronteiras, esses métodos, todos esses processos nos quais esse educador se formou. Todas essas questões que fazem parte da história parecem muito importantes para fazer parte dos conhecimentos que devem compor o currículo de formação de educadores e educadoras da EJA.

Os impasses sobre que perfil formar

Outro ponto a colocar é que estamos em um momento de configuração da EJA, se partirmos da hipótese de que nessa configuração vai-se estruturar o perfil do educador, temos de pensar em uma proposta para sua formação.

Aparentemente, o caminho mais curto a ser tomado é o de configurar a EJA como uma modalidade de ensino de 1ª a 4ª série, de 5ª a 8ª e Ensino Médio. Se pretendermos configurar a educação de jovens e adultos por esse lado, não tem sentido discutirmos a formação do educador de jovens e adultos. Podemos, simplesmente, aproveitar os professores de 1ª a 4ª, e de 5ª a 8ª, dando a eles certa “formação” para, em vez de falarem criança ou menino, falarem jovem ou adulto e, talvez, resolvamos esse problema. Percebemos que essa tendência está, lamentavelmente, configurando-se em muitas administrações municipais e estaduais. Dessa forma, não tem muito sentido esse tema, aproveitemos o que aí está e continuemos formando o que já está sendo formado: um professor generalista que poderá dar aula no diurno, a crianças e adolescentes, e no noturno, a jovens e adultos. Agora, se caminarmos no sentido de que se reconheça as especificidades da educação de jovens e adultos, aí sim teremos de ter um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores.

A EJA se vincula muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação. Que a sociedade possa assumir, nessa dinâmica, a educação de jovens e adultos, e que o governo e o sistema escolar somem e legitimem politicamente essa dinâmica emancipatória que vem da tradição da EJA. Uma vez que a EJA vem acontecendo em múltiplos espaços, não podemos agora tentar cercá-la, fechá-la. Osmar Fávero publicou sobre todo o processo da EJA a partir de um movimento de educação popular, com base no MEB, é uma expressão dessa dinâmica emancipatória. As escolas de formação de educadores e educadoras de jovens e adultos terão de captar e incorporar os traços desse perfil rico de educador múltiplo, multifacetado. Esse educador era militante, ensinava a ler, ensinava a escrever, mas ia além do somente alfabetizar,

ele não cabia no esquema escolar de alfabetizador. A EJA será um dos campos de uma dinâmica libertadora mais ampla.

Essa possibilidade de formarmos um perfil tão rico de educador não pode fechar-se agora, nas tentativas de regulação e escolarização da EJA, o que nos levará a regulação da formação do educador de jovens e adultos. Temos de reconhecer que o educador da EJA é muito mais plural que o educador de escola formal. Se existe algo que possamos fazer, é deixar que esse perfil plural do educador de jovens e adultos contamine o perfil do educador escolar. O inverso, porém, distancia-nos dessa dinâmica e nos levará a regular, a encaixar essa riqueza toda em um perfil definido, já fechado.

Em certo sentido, o que sugerimos é que, quando falamos em um programa, em um currículo de formação de educadores e educadoras para a EJA, não podemos deixar de lado a sua história. Temos de nos esforçar para captar essas pluralidades, temos de incorporar essas fronteiras, esses métodos, todos esses processos nos quais esse educador se formou. Todas essas questões que fazem parte da história parecem muito importantes para fazer parte dos conhecimentos que devem compor o currículo de formação de educadores e educadoras da EJA.

De acordo com o Parecer do Conselho de Educação, a educação de jovens e adultos vai se tornar um noturno regular. É por aí que está caminhando a maior parte dos grupos EJA nos municípios, nas redes estaduais. Se a EJA caminhar para se configurar nas modalidades de ensino fundamental e médio, a tentativa que se têm, de se criar uma habilitação de EJA, vai-se tornar desnecessária. Ou apenas fornecerá retoques para adaptar-se. Mas isso não seria uma política de formação específica para educadores de jovens e adultos. Agora, talvez porque a gente pense que é nesse sentido que as coisas vão seguir, é que vamos reagir com mais força, como já é parte da nossa história, da nossa tradição.

Esperamos que ocorram reações e que pesquisemos mais sobre a EJA e sobre o perfil do educador e da educadora de EJA, construído nessa longa história, dentro de uma perspectiva emancipatória. Tenhamos clareza de que o sistema educacional sempre foi mais regulador que emancipatório. Isso faz parte.

Conseqüentemente, se queremos uma EJA emancipatória, dos jovens e adultos trabalhadores, populares, excluídos e oprimidos, será a melhor alternativa de enquadrá-la no sistema educacional que tende a ser mais regulador. Como pesquisadores, cabe-nos o compromisso de mostrar e recuperar a história rica e dinâmica da educação de jovens e adultos. A partir desse foco, cabe a nós perguntar quais são os traços mais ricos desse perfil que não devem ser perdidos, para que esse perfil não fique como parte de um museu, de passado. Esse

poderia ser um desafio dos centros e dos programas que já têm como objetivo a formação de educadores de jovens e adultos. Um dos traços da formação específica das educadoras e dos educadores da EJA será conhecer essa trajetória para recuperar esse perfil e ser competentes em sua atualização na realidade hoje vivida pelos jovens e adultos populares.

A especificidade de ser jovem-adulto popular

Se esse é um caminho, um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos tem de ser conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto. Em qualquer programa de formação do educador e da educadora da EJA, as questões que devem ser nucleares, e a partir das quais tudo deve girar, são: quem é essa juventude e quem são esses adultos com quem vamos trabalhar? O que significa ser jovem e adulto da EJA? Não é qualquer jovem e qualquer adulto.

“São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos” (ARROYO, 2006). Normalmente nos cursos de Pedagogia o conhecimento dos educandos não entra. A Pedagogia não sabe quase nada, nem sequer da infância que acompanha por ofício. Temos mais carga horária pra discutir e estudar conteúdos, métodos, currículos, gestão, supervisão, do que para discutir e estudar a história e as vivências concretas da infância e da adolescência, com o que a pedagogia e a docência vão trabalhar.

Em relação à história e às vivências concretas da condição de jovens e adultos populares trabalhadores as lacunas são ainda maiores.

Uma das coisas que impressiona é a realidade dos educandos que sempre foram o referencial dos currículos, mas depende do olhar com que os observamos. Nunca deixaram de ser referencial. Se forem vistos como empregáveis, como mercadoria para o mercado, todos os currículos voltar-se-ão para capacitar essa mercadoria. Na época em que começamos a vê-los como cidadãos, passamos a pensar em pedagogias críticas. Dependendo do olhar que tem sobre os educandos, a escola é uma ou outra, o currículo é um ou outro, o perfil do educador é um ou outro, suas especificidades são umas ou outras. Dependendo da visão que tenhamos dos jovens e adultos populares, a EJA e a formação dos seus educadores terão uns traços ou outros.

O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como

jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação.

Essa especificidade de vida confere outra à EJA e à formação de seus profissionais. É essa particularidade da sua condição social, étnica, racial, cultural e especial (de jovens e adultos populares do campo, das vilas e favelas) que tem de ser o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil de educador(a). Se em vez de vermos sua condição social, de exclusão cultural, e suas formas de viver o ponto de referência e partirmos dos anos de escolarização, perdemos a especificidade de sua condição e os veremos apenas como alunos em trajetórias escolares truncadas, incompletas, a ser supridas na 1^a a 4^a; na 5^a a 8^a; no ensino médio. Ver apenas esses jovens e adultos no olhar escolar é negar a especificidade da EJA e do perfil do educador.

O movimento da educação popular colocou um adjetivo muito claro: popular.

O público da EJA são jovens e adultos com uma história, com uma trajetória social, racial, territorial que tem que ser conhecida, para acertar com projetos que dêem conta de sua realidade e de sua condição. Sabemos muito pouco sobre a construção dessa juventude, desses jovens e adultos populares com trajetórias humanas cada vez mais precarizadas. Quando equacionamos a distribuição de carga horária nos cursos de Pedagogia, devemos dedicar um tempo maior para trabalharmos o conhecimento da especificidade dos jovens e adultos da EJA. Teríamos que trazer uma visão sociológica, uma visão histórica sobre esses jovens e adultos. Teríamos de “cutucar” a sociologia e a história da juventude para que elas se voltem à pesquisa desses jovens e adultos, e não à da juventude como algo universal. Sair desses universais que ocultam mais do que revelam, para podermos dizer quem são realmente esses jovens e adultos populares trabalhadores. Esse ponto tem uma centralidade determinante para a elaboração de políticas de formação de educadores de jovens e adultos.

Educadores com base teórica sólida

Chegamos a uma dimensão constituinte à formação: se assumimos o profissional da EJA como educador e se olhamos para a EJA como campo da educação, que embasamento teórico dominar? Dominar uma base teórica sólida sobre teorias pedagógicas. Sabemos que falta essa base nos cursos de licenciatura e até de Pedagogia. Os espaços do sistema de ensino

e dos centros de formação foram de tal maneira ocupados pelo ensinar, que as teorias educacionais e a própria educação foram desterradas dos próprios espaços e programas de formação. A educação ficou do lado de fora. O debate sobre os processos de formação e a própria teoria pedagógica não tinham lugar, porque esse lugar estava ocupado por didáticas e conteúdo a ensinar. O didatismo não deixa lugar para discussões de teoria pedagógica.

A teoria pedagógica sempre se alimentou da infância porque partíamos do pressuposto de que os tempos da educação se esgotavam depois da infância e da adolescência. Daí que o direito à educação se esgota, até hoje, de 7 a 14 anos. Isso condicionou o pensamento pedagógico, é um pensamento pedagógico dos primeiros tempos da vida. Não é um pensamento que reflete a formação dos tempos da juventude e da vida adulta. E se alguém refletiu isso foi a EJA, por isso ela pode ser um canteiro rico para construir um pensamento pedagógico que vá além do pensamento da infância e da adolescência. Mas isso tudo precisa ser construído, exige projetos, profissionais dedicados e políticas claras. Exige pesquisa, reflexão e produção teórica dos próprios educadores da EJA. Formar profissionais capazes de construir uma teoria pedagógica que se enriqueça com os processos de formação de jovens e adultos. A teoria pedagógica foi construída com o foco na infância, vista como gente que não fala, que não tem problemas e que não tem interrogações, questionamentos. A pedagogia de jovens e adultos tem de partir do oposto disso. Tem de partir de sujeitos que têm voz, que têm interrogações, que participam do processo de formação. Sujeitos em outros processos de formação; logo, não pode ser a mesma pedagogia, o mesmo pensamento pedagógico.

Conhecer a história da construção-negação dos direitos humanos

Outro aspecto a ser incorporado nas políticas de formação de educadores e educadoras é que quem vai trabalhar com a EJA teria de ter uma fundamentação sólida sobre a história dos direitos humanos. E dentro dessa história, a história particular do direito a educação. Mas não aquela história da educação que traz a educação descolada dos outros direitos. Avançamos muito desde a década de 80 em vermos a educação como direito; entretanto, os sistemas educativos dificilmente veem a criança, o aluno, como um sujeito de direitos. Não se discute o Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo. O nosso sistema educacional ainda não se pauta pela educação como direito, pauta-se muito mais pela educação como mercadoria, escolarizar para incluir no mercado.

A EJA em sua longa jornada prioriza a inclusão social, política, cultural. Hoje a EJA pode-se pautar na educação como direito, em consideração ao grande esforço que os jovens e

adultos fazem para voltar à escola, para garantir seu direito à educação, ao trabalho, à cidadania e à inclusão social.

O movimento de Educação Popular, desde a década de 60, sempre colocou a alfabetização, a EJA, no campo dos direitos, quando nem sequer os outros campos da educação eram tocados por esses ventos. Não esqueçamos que a educação de jovens e adultos sempre esteve vinculada aos movimentos emancipatórios. É impossível ser educador de jovens e adultos sem ter consciência dessa trajetória, dos vínculos entre EJA e luta pelos direitos. A educação para uma criancinha pode aparecer só como direito à educação, separado dos outros direitos. Porém, quando falamos de jovens e adultos populares, o direito à educação está sempre entrelaçado nos outros direitos. Os jovens e adultos sempre que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade negra ou indígena.

Esse traço é muito importante, a educação de jovens e adultos nunca aparece como direito isolado, sempre vem acompanhada de lutas por outros direitos. Nesse sentido, entendemos que, os jovens e adultos que frequentam a EJA são a expressão do que poderíamos chamar de entrelaçado entre direito à educação e os direitos humanos básicos. Diríamos, também, que desses jovens e adultos vêm, nesse entrelaçado, as interrogações mais instigantes para a re colocação da educação no campo dos direitos. Acreditamos que perdemos um pouco da bandeira dos anos 80, educação como direito. Talvez porque os outros direitos não garantidos tenham ocultado o direito à educação, deslocando a centralidade com que a colocamos na década de 80.

O desafio para quem prepara educadores de jovens e adultos é o de ver a educação sempre colada aos processos mais básicos da reprodução da existência humana. Se alguém deve dizer que a educação não está vinculada apenas ao domínio desta ou daquela competência são os próprios jovens e adultos que frequentam a EJA. Suas vidas são um entrelaçado de direitos negados, e de lutas por recuperá-los. Aí entra a volta à escola.

A EJA tem de colocar no debate da educação brasileira o direito à educação como direito histórico e concreto e não como um direito abstrato e generalista. A defesa dos direitos generalistas, abstratos, nós já sabemos onde nos levou.

Os jovens e adultos que hoje em sua maioria frequentam a EJA eram crianças 25 anos atrás, quando proclamávamos: educação direito de todo cidadão. Entraram nas escolas para garantir direito tão proclamado, porém foram expostos a ordenamentos hierárquicos, a 30 agrupamentos classificatórios, a rituais excludentes, seletivos e reprovatórios. Aí estão essas

crianças com percursos escolares truncados de volta à mesma organização hierárquica, seriada, aos mesmos rituais seletivos. Esses jovens e adultos são a expressão mais eloquente de que não é suficiente proclamar direitos abstratos, generalistas, mas é necessário reconhecer direitos de sujeitos concretos, históricos. Todo movimento de defesa da educação como direito nos anos 80 não significou uma escola menos excludente, menos seletiva e menos reprovadora. Por que será? Porque não é suficiente a bandeira da defesa do direito universal à educação. É necessário pensar esse direito datado, focado, historicizado, concretizado. E os jovens e adultos que chegam nas escolas são produto dessa afirmação universalista de direitos que se esquecem de sua concretude. Devemos pensar nesses jovens e adultos como sujeitos concretos, com trajetórias concretas, como sujeitos de direitos concretos. A compreensão da história dos direitos deverá ser um dos saberes centrais nas políticas e currículos de formação de educadores da EJA. Formar essa sensibilidade para esses sujeitos populares e para a trama de direitos negados onde se enreda seu direito à educação.

Garantir o direito ao conhecimento

A EJA, os jovens e adultos têm direito ao conhecimento. Mas que conhecimento? Ver o conhecimento como categoria abstrata acarreta os mesmos problemas que a educação como direito abstrato. Teremos coragem de perguntar: conhecimento escolar é todo conhecimento? A forma como está selecionado, ordenado, sequenciado e hierarquizado é a forma mais adequada às mentes adultas e juvenis? Os conhecimentos selecionados para mentes e vivências infantis e adolescentes serão os mais apropriados para mentes e vivências adultas e juvenis? A organização temporal dos conhecimentos escolares pensada para crianças e adolescentes terá de ser a mesma para tempos de vida adulta e juvenil? Os jovens e adultos não estão no mesmo tempo mental, cultural, social do que as crianças de 6 a 14 anos. Seus saberes, cultura e vivência são outros, sua lógica, seus conhecimentos da natureza, da cidade ou do campo, da produção e do trabalho, o conhecimento de si mesmos e do ser humano, de seu gênero, etnia, raça são outros. Carregam vivos que a criança e o adolescente não carregam. A EJA tem de fazer um currículo sério de conhecimento e tem de capacitar seus educadores no domínio desses conhecimentos vivos, que são os conhecimentos do trabalho, da história, da segregação, da exclusão, da experiência, da cultura e da natureza. Todos esses são os conhecimentos coletivos que eles aprendem em suas lutas coletivas, os saberes coletivos, de direitos e que na EJA têm de aprender a ressignificar e a organizar à luz do conhecimento histórico.

Como capacitar educadores da EJA que tenham esse faro, essa capacidade de captar o que é conhecimento vivo e conhecimento morto? Hoje há um grande debate sobre isso. As contribuições que Boaventura traz vão muito nesse sentido. Boaventura trabalha muito o conhecimento prudente para uma sociedade decente. Já pensou se esse fosse o lema da EJA? Já pensou dedicarmos 2 ou 3 anos de formação de educadores para a EJA dentro dessa concepção? Seria uma revolução, uma afirmação dos conhecimentos, não uma negação nem precarização do direito popular ao conhecimento.

Ainda, dentro desse campo dos conhecimentos, poderíamos destacar uma questão que também tem sido bastante discutida. Não só o conhecimento tem de ser discutido, a EJA tem de discutir os processos de conhecimento. Brunner faz uma distinção entre processos de conhecimento explicativo e interpretativo. Ele fala de como, a partir do cientificismo do século XVIII, se dá uma guinada radical nas formas de conhecer, das formas explicativas de conhecer que eram muito mais abertas ao diálogo interpretativo por meio do debate entre formas diferentes de ressignificar a realidade. Mas veio o conhecimento científico e explicativo que impôs uma forma única de conhecer a verdade, a realidade. A forma explicativa, que domina hoje nos nossos currículos cientificistas. Vai ser assim para a educação de jovens e adultos? Poderíamos dizer que para a EJA são muito mais adequadas às formas narrativas, as experiências de vida, os significados que cada grupo humano vai encontrando na luta pela terra, pelo trabalho, nas vivências da cidade e do campo, da natureza e da sociedade. Explicitar esses significados, aprender a captá-los. Organizá-los, sistematizá-los. As explicações sobre o humano dificilmente cabem nesse modelo explicativo. Daí que com esse único modelo as ciências não explicativas como a Filosofia, a História, a Antropologia, as Artes, as Letras, a Cultura, não encontram lugar. Os próprios significados políticos, culturais, humanos de que as ciências estão prenhes não encontram lugar. Um currículo de formação de educadores e educadoras de jovens e adultos populares, das cidades ou dos campos, teria de capacitá-los para o domínio desses conhecimentos para explicitar significados, para responder às interrogações que como adultos carregam.

Não podemos lembrar da educação de jovens e adultos, sem lembrar do movimento de educação popular e de todos os outros movimentos educativos emancipatórios. Ainda os quintais de nossa história da educação estão muito marcados pela escola, pelo sistema escolar regular como o modelo único. Será possível construir educadores e educadoras de jovens e adultos, formá-los e ao mesmo tempo ir construindo todo o sistema da EJA dentro desses pontos destacados pela história da EJA? Eu tenho certeza que sim, e nós temos capacidade para

fazemos tudo isso. Muitos programas de formação e muitos cursos de educação de jovens e adultos populares trabalhadores estão construindo novos significados.

EJA - Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA

Inês Barbosa de Oliveira

Professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ. Membro da GT Currículo da ANPÉd.

Esse texto aborda alguns pontos da reflexão curricular contemporânea, no que se refere ao estudo de novas formas de organização curricular destinadas à educação de jovens e adultos. Em seu início, faz uma breve abordagem histórica a respeito da educação de jovens e adultos no Brasil, que tem por objetivo situar o leitor no debate. Depois, partindo de relatos de situações reais vivenciadas pela autora ou por pessoas próximas, são discutidos alguns dos principais problemas que percebe nas práticas curriculares desenvolvidas na educação de jovens e adultos, como a infantilização dos educandos ou inadequação de conteúdos e modos de abordá-los, bem como de linguagem. A partir disso, uma reflexão mais teórica a respeito de como entendo os processos de tessitura de conhecimentos é desenvolvida, pretendendo contribuir para a reflexão em torno das possibilidades de superação destes problemas. Finalmente, discuto algumas concepções de currículo e seus fundamentos para chegar à proposição de um debate sobre as possibilidades de novos desenhos curriculares que possam ser mais adequados aos nossos alunos da EJA do que as propostas tradicionais.

Introdução

O objetivo deste texto é contribuir, através de uma reflexão fundamentada em estudos do campo do currículo, com o debate contemporâneo a respeito da EJA e das especificidades que as atuais políticas, social e econômica, lhe atribuem. Não se pretende, em nenhum momento, trazer receitas ou soluções mágicas para os tantos problemas que se apresentam àqueles que fazem o dia-a-dia dos tantos espaços/tempos em que a EJA acontece. Assim, o texto aborda alguns pontos da reflexão curricular, que podem contribuir com o debate, sem pretender esgotá-lo. Primeiramente, abordo um pouco do histórico da EJA, por considerá-lo fundamental para nos situarmos no debate. Depois, discuto, a partir de situações reais, alguns dos principais problemas que percebe nas práticas curriculares reais no campo para fazer uma reflexão mais teórica a respeito de como entendo os processos de tessitura de conhecimentos. Finalmente, discuto algumas concepções de currículo e seus fundamentos para chegar à proposição de um debate sobre as possibilidades de novos desenhos curriculares que possam ser mais adequados aos nossos alunos da EJA do que as propostas tradicionais.

Um pouco de história

Retomo, aqui, discussão de texto anterior (OLIVEIRA e FAIVA, 2004) para dizer que a educação de jovens e adultos tem sido, no Brasil, um tema polêmico e controverso desde os primeiros momentos em que começou a ser pensada em

suas especificidades com relação ao ensino regular. Sem pretender apresentar um estudo a respeito do histórico dessa problemática, acho importante recuperar alguns dados. Localizada inicialmente numa perspectiva prioritariamente voltada para a alfabetização dos segmentos da população a quem o acesso à escolarização regular foi prejudicado, a educação de jovens e adultos encaminhava-se para uma visão compensatória na qual o objetivo de alfabetizar não se fazia acompanhar de um reconhecimento da especificidade dos alfabetizandos.

Quando Paulo Freire, em Pernambuco, e Moacir de Góes, no Rio Grande do Norte, começaram a desenvolver seus trabalhos de alfabetização, fundamentados em métodos e objetivos que buscavam adequar o trabalho à especificidade dos alunos, começou a emergir a consciência de que alfabetizar adultos requeria o desenvolvimento de um trabalho diferente daquele destinado às crianças nas escolas regulares. As necessidades e possibilidades daqueles educandos exigiam o desenvolvimento de propostas adequadas a elas. Em virtude do caráter explicitamente político do trabalho de ambos, que reconheciam a educação como ato político por excelência, depois de um primeiro momento em que o governo de João Goulart encampou e propôs um Programa Nacional de Alfabetização fundamentado no então chamado "Método Paulo Freire", a partir do golpe militar de 1964 procurou-se enterrar a proposta e sua lógica.

Os sucessivos programas de alfabetização de adultos propostos pelos governos militares, e mesmo pelos que lhes sucederam a partir de 1985, além das dificuldades que apresentaram na adequação das propostas curriculares e metodológicas à faixa etária e ao perfil socioeconômico-cultural dos educandos, tenderam quase sempre à apresentação de propostas únicas para todo o país, desconsiderando as nossas múltiplas especificidades regionais.

Uma última questão histórica relevante para pensarmos o currículo na educação de jovens e adultos diz respeito ao entendimento a respeito de quem são as pessoas a que ela se destina. Na perspectiva dominante, educação de jovens e adultos é aquela que se volta para atividades educativas compensatórias, ou seja, para a escolarização de pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso à escolarização regular prevista na legislação. Desaparecem, portanto, do campo de reflexão da EJA, os jovens e adultos que freqüentam a escola regular, seja no ensino médio seja na universidade. Atualmente, muitos são os educadores que buscam ampliar este conceito, incorporando ao trabalho e à reflexão sobre o tema os jovens e adultos que, estando no sistema de ensino regular, são submetidos a propostas e práticas inadequadas tanto aos seus perfis socioeconômico-culturais quanto às suas possibilidades e necessidades reais. Isto porque a tendência predominante das propostas curriculares é a da fragmentação do conhecimento, e a da organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares.

Diante desse quadro, a reflexão que proponho desenvolver aqui se dá em dois

tempos: um primeiro, no qual discutirei os problemas que decorrem da inadequação das propostas aos adultos que não tiveram oportunidade de se escolarizar no “tempo devido” e, posteriormente, aqueles que se relacionam aos processos pedagógicos mais amplos que envolvem jovens e adultos, mesmo os do ensino regular. Considerando que ambos estão relacionados à própria concepção dominante a respeito dos modos como os processos de tecitura de conhecimentos se desenvolvem, fundamentada na imagem da “árvore do conhecimento”, antes de abordá-los, apresento uma breve discussão a respeito da noção de tecitura do conhecimento em rede, que busca superar os problemas inscritos na concepção dominante. A tessitura do conhecimento em rede e as propostas curriculares

Segundo esta noção, o conhecimento se tece em redes que se tecem a partir de todas as experiências que vivemos, de todos os modos como nos inserimos no mundo à nossa volta, não tendo, portanto, nenhuma previsibilidade nem obrigatoriedade de caminho, bem como não podendo ser controlada pelos processos formais de ensino/aprendizagem.

A idéia da tecitura do conhecimento em rede busca superar não só o paradigma da árvore do conhecimento, como também a própria forma como são entendidos os processos individuais e coletivos de aprendizagem — cumulativos e adquiridos — segundo o paradigma dominante. A idéia da construção do conhecimento usando a imagem da árvore pressupõe linearidade, sucessão e seqüenciamento obrigatório, do mais simples ao mais complexo, dos saberes aos quais se deve ter acesso. Além disso, pressupõe a ação externa como elemento fundador da “construção” de conhecimentos. A idéia da tecitura do conhecimento em rede pressupõe, ao contrário, que as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento quando se enredam a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um, ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe. Isso significa que dizer algo a alguém não provoca aprendizagem nem conhecimento, a menos que aquilo que foi dito possa entrar em conexão com os interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta. Ou seja, os processos de aprendizagem vividos, sejam eles formais ou cotidianos, envolvem a possibilidade de atribuição de significado, por parte daqueles que aprendem, às informações recebidas do exterior da escola, da televisão, dos amigos, — da família etc. (Cf. OLIVEIRA, 2003)

Considerando a singularidade das conexões que cada um estabelece, em função de suas experiências e saberes anteriores e, também, a multiplicidade de conexões possíveis, não faz sentido pressupor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem. Cada um tem uma forma própria e singular de tecer conhecimentos através dos modos como atribui sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os fios e tecituras anteriores e os novos. Esse entendimento coloca novas exigências àqueles que pretendem formular propostas curriculares que possam dialogar com os saberes, valores, crenças e experiências dos educandos, considerando-os como fios presentes nas redes dos grupos sociais, das escolas/classes, dos professores e dos alunos e, portanto, relevantes para a ação pedagógica. O

formalismo e a fragmentação dos saberes que vêm caracterizando a grande maioria das propostas curriculares que conhecemos poderiam, assim, ser superadas.

Uma última questão a esse respeito precisa ser abordada, e é a que se refere aos processos de tecitura dessas redes. Todos os aspectos da realidade vivenciada, dos hábitos familiares aos programas de televisão assistidos, passando por experiências sociais mais amplas, bem como pela vida afetiva e familiar, contribuem para a tecitura das redes de subjetividades (SANTOS, 2000) que cada um é e das redes de saberes que as constituem. Em todos esses espaços, estamos inseridos e tecemos nossas redes de subjetividades. Portanto, restringir o entendimento da ação pedagógica aos conteúdos formais de ensino constitui uma mutilação não só dos saberes que se fazem presentes nas escolas/classes, mas dos próprios sujeitos, à medida que fragmenta suas existências em pequenas "unidades analíticas" operacionais incompatíveis com a complexidade humana.

Alguns dos problemas que enfrentamos nas escolas e classes decorrem exatamente dessa organização curricular que separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares. No caso da EJA, um outro agravante se interpõe e se relaciona com o fato de que a idade e vivências social e cultural dos educandos são ignoradas, mantendo-se nestas propostas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que frequentam a escola regular.

A infantilização como regra: experiências vividas e trabalhos escolares

Esse é, possivelmente, um dos principais problemas que se apresentam ao trabalho na EJA. Não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos a serem trabalhados e os modos privilegiados de abordagem dos mesmos seguem as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular. Os problemas com a linguagem utilizada pelo professorado e com a infantilização de pessoas que, se não puderam ir à escola, tiveram e têm uma vida rica em aprendizagens que mereceriam maior atenção, são muitos.

Convidada a ministrar um curso de formação de professores atuando na EJA, vivenciei duas situações que evidenciam este problema da inadequação das propostas curriculares ao público da EJA. Em primeiro lugar, ao propor aos professores cursistas que estes falassem do seu trabalho, dos problemas e dificuldades nele enfrentados, deparei-me com depoimentos semelhantes aos que ouvia no tempo em que atuava no 1º segmento do ensino fundamental, com crianças de 6 a 10 anos, frases que me fornecem indícios de que a mudança de faixa etária e de histórico de vida não trazem consigo uma mudança na proposta de trabalho: "a aluna não consegue entender a folhinha"; "eu mando o dever de casa e eles não fazem". Considerando que o público dessas classes é de pessoas entre 20 e 75 anos de idade, fica evidente que o termo "folhinha" usado pela professora deve causar estranhamento ao grupo e, muito possivelmente, realimentar a baixa auto-estima que caracteriza muitos desses grupos e que

decorre do processo de "culpabilização da vítima" presente em nossa sociedade meritocrática e individualista. Ou seja, o uso do diminutivo relembra permanentemente ao aluno da EJA que aquele lugar que ele ocupa naquela classe configura uma distorção. Além disso, se a folha do aluno é do mesmo tamanho que a do professor, por que o diminutivo? (Tenho questionado esse linguajar infantilizante mesmo na escola regular, por entender que ele desqualifica o aluno ao tratá-lo de maneira artificialmente infantil através do excesso de diminutivos.)

Quanto ao dever de casa, acredito que o nobre objetivo da atividade é o de criar hábitos e disciplina de estudo em crianças que vão prosseguir na escola e que estão em processo geral de formação, além da facilitação da "fixação" do conteúdo trabalhado. Porém, me pergunto qual é a possibilidade real que tem um adulto, sem hábitos de lidar com atividades organizadas do modo como o são as escolares e que, na maior parte das vezes, trabalha o dia inteiro, de fazer sozinho o dever de casa. Mais ainda, pergunto-me qual é a função do dever de casa nessas circunstâncias, considerando o fato de que a criação da disciplina no estudo, importante como formação geral das crianças, não se aplica a este público e que a própria idéia de fixação de conteúdos pressupõe uma concepção de aprendizagem inadequada aos objetivos da escolarização de jovens e adultos? Sem pretender julgar professores e professoras que buscam desenvolver da melhor maneira possível o seu trabalho docente, acredito ser fundamental compreendermos o quanto esta lógica prejudica os alunos da EJA, na medida em que reforça, mais do que resolve, os problemas que os obrigaram a deixar a escola, na medida em que a torna incompatível com as necessidades e interesses das suas vidas cotidianas.

A outra situação é ainda mais significativa. Angustiado com uma aluna de 2ª série e de 75 anos que não conseguia aprender matemática e preocupado com a possibilidade de ela desistir da escola, uma professora cursista me pediu ajuda para solucionar o problema. Dizta-me ela: "Professora, o que eu faço com a Dona Josefa (o nome é fictício)? Ela não consegue fazer as continhas de jeito nenhum! Ela não sabe fazer e não consegue aprender". Solidária com a professora, nitidamente comprometida com o seu trabalho, vi que ela precisava de socorro. Refletindo sobre o problema, perguntel-lhe sobre a vida de Dona Josefa, uma senhora que morava na periferia do município, mãe de muitos filhos e avó de muitos netos, sempre responsável pela criação de muitos deles. Como se explica que uma pessoa, que provavelmente passou a vida contando dinheiro para alimentar, vestir e dar casa a tantos filhos e netos, não consiga aprender a fazer contas. Parece-me impossível, mesmo sabendo dos problemas enfrentados nos supermercados por pessoas que chegam ao caixa com uma cesta de produtos e os colocam diante do caixa pela ordem de prioridade, considerando encerrada a sua compra quando o subtítal atinge a quantidade de dinheiro de que dispõem. Ou seja, se é verdade que muitas são aqueles que compram coisas e vivem sem fazer as contas, é também fato que, se o ensino da aritmética estivesse vinculado à possibilidade de evitar esse constrangimento, talvez o interesse pela aprendizagem da matéria se ampliasse. Ou seja, se, notadamente de EJA, os conteúdos aparentemente abstratos fossem trabalhados em relação com sua utilidade concreta, a escola poderia ter, na adesão dos alunos à

necessidade de aprendizagem deles, um contributo fundamental para a facilitação dos processos pedagógicos.

Voltando ao problema da professora, na época, depois de alguns esclarecimentos e discussões, expliquei como entendia a questão. Dona Joseta sabia, penso eu, fazer a conta. O que ela não sabia era pegar a folhinha e fazer as continhas de acordo e a partir da ordem de arme e efetue que caracterizam este tipo de atividade na escola. O que ela não sabia era colocar o seu saber em diálogo com o que a professora buscava a todo custo lhe ensinar: como se fazem contas na escola. Penso, ainda, que essa era uma possibilidade, embora hoje minha reflexão me leve a não estar certa disso. Por outro lado, para ambas as interpretações que pude fazer da questão, vale a ideia de que os conteúdos escolares precisam ser compreendidos em seu significado social para que sua aprendizagem seja potencializada.

Outra história interessante, que mostra a dificuldade de comunicação entre as populações que procuram os cursos de EJA e a linguagem especificamente escolar, foi ouvida por uma amiga em um ponto de ônibus no Rio de Janeiro. Duas senhoras conversavam sobre as dificuldades que enfrentavam com a escola. No diálogo entre as duas, minha amiga ouviu: "Eu agora já entendi. Problema é aquilo que a gente tenta resolver na escola e problema são as coisas que a gente tem que resolver na vida da gente. Entendeu?"

Talvez fosse desnecessário comentar o que a fala evidencia. A tentativa da escola de trabalhar a matemática dos anos iniciais com "situações-problema" que trariam um sentido de realidade ao ato de fazer contas fracassa diante da evidente inadequação entre o modo como os "problemas" são apresentados e os "problemas" reais que habitam o cotidiano dos educandos. Cabe, ainda, ressaltar que não me refiro apenas aos termos da linguagem em seu sentido mais estrito, mas a toda uma forma de se conceber os processos de vida e de comunicação que vão muito além das palavras utilizadas. A lógica que preside a organização da escola e as propostas de trabalho que ela busca pôr em prática trazem embuídos valores, ideias e concepções de mundo bastante diferentes do público que a frequenta, o que dificulta imensamente ao educando realizar o enredamento daquilo que se diz e se propõe na escola com os saberes que traz de sua vivência. Com isso, os processos de aprendizagem não se efetivam de acordo com as expectativas, nem de uns, nem de outros.

Fragmentando o mundo: os jovens e adultos do ensino regular e os currículos

No mesmo sentido, as escolas regulares enfrentam dificuldades de comunicação entre os jovens e seus professores decorrentes do mesmo tipo de inadequação. É comum observarmos situações escolares nas quais os professores buscam explicar alguns conteúdos aos alunos, de acordo e a partir de suas próprias perspectivas e entendimentos, e estes não compreenderem o que ocorre, ou não terem nenhum de seus interesses despertados pela aula. Mais uma vez, o que percebemos é que os critérios e modos de seleção e organização curricular não buscam dialogar nem com os saberes nem com os desejos e expectativas dos jovens a que se destinam, permanecendo enclausurados nas certezas de uma

"ciência" que, em nome das suas supostas objetividade e neutralidade, abdica de se comunicar com o mundo das pessoas. A linguagem e a lógica que a preside na escola também não dialogam com as dos alunos jovens, sejam eles oriundos de classes desfavorecidas ou não. Além disso, na imensa maioria das propostas curriculares, a própria organização e seleção de conteúdos não segue em nenhum momento a complexidade do estar no mundo, da vida cotidiana e das aprendizagens que nela ocorrem. Mas, apesar de todas essas dificuldades e entraves, a vida real nas escolas, sejam elas de crianças, de jovens ou de adultos, não ocorre apenas em função das propostas e prescrições curriculares que são formuladas, mas incorporam no seu cotidiano as experiências, saberes e possibilidade dos sujeitos envolvidos na prática cotidiana do ensinar/aprender. Ou seja, apesar da estruturação desfavorável do trabalho, muitos saberes e aprendizagens circulam por nossas escolas e pelos nossos alunos.

Superando o formalismo e inventando novas formas de organização curricular

Intelectualmente, boa parte das propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola. Existe, ainda, uma predominância dessa abordagem formalista dos currículos, que se situa numa tendência geral do pensamento dominante nas sociedades ditas ocidentais: a da superioridade do saber teórico sobre o prático, dos saberes dos experts sobre os saberes daqueles que vivenciam as situações, do trabalho intelectual sobre o trabalho manual. Esta tendência, desenvolvida a partir do renascimento e do pensamento cartesiano e tornada inequivocamente hegemônica com o advento do positivismo a partir do século XIX, tem servido aos propósitos de legitimação dos mecanismos de dominação social e política das populações subalternizadas pelas elites sociais. Isto pode nos ajudar a compreender o porquê de, mesmo diante de estudos, debates e críticas como a que desenvolvemos acima, os currículos escolares destinados à EJA ainda se organizarem do mesmo modo que o destinado às crianças, ou do porquê as experiências, interesses e modos de estar no mundo específicos dos jovens são ignorados pelas propostas curriculares do ensino médio e das universidades. A cientificação das explicações do mundo e dos processos sociais tem permitido a legitimação de interpretações dadas como eternas, porque cientificamente comprovadas, dos diversos processos sociais dinâmicos e singulares vividos nos diversos espaços/tempos sociais.

Através dos mecanismos de organização, classificação e generalização oriundos das chamadas ciências duras, as elites têm construído e difundido modelos de compreensão do mundo e dos processos sociais que trazem consigo a idéia de que a sociedade, bem como suas instituições, precisam ser tratadas como um objeto de pesquisa, distante do observador/sujeito social, sujeito a regras e leis que não deixam margem à intervenção desses mesmos sujeitos, dado o caráter perene e natural daquilo que nelas acontece. Assim, o currículo é definido formalmente, proposto por experts a partir do estudo de modelos idealizados da atividade pedagógica e dos processos de aprendizagem dos que a ela serão submetidos, bem como da escolha daquele que melhor se adequar aos objetivos, também idealizados, da escolarização e avaliado segundo sua adequação ao modelo proposto. Contrariamente a esse tipo de entendimento

que congela e negligencia toda a riqueza dos processos reais da vida social e, portanto, escolar, seria necessária desenvolver novos modos de compreensão, revertendo-se a tendência dominante de entendimento do currículo.

Superar esse entendimento formalista e cientificista do currículo, buscando entendê-lo como oriundo de múltiplos e singulares processos locais de tessitura curricular, requer o estudo e o interesse no fazer aparecer as alternativas curriculares efetivas construídas cotidianamente pelos sujeitos das práticas pedagógicas, e já em curso em muitas escolas/classes do Brasil inteiro. Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida em todos os momentos e escolas/classes. Nessa perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo. Não se fala de um produto que pode ser construído segundo modelos pré-estabelecidos, mas de um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam. Esse processo, que se dá de múltiplas formas, tem gerado variadas possibilidades de organização curricular, algumas mais conhecidas e aceitas, outras menos divulgadas, mas igualmente válidas enquanto manifestações de alternativas práticas tecidas no cotidiano das escolas/classes. É, certamente, a elas que devemos nos dirigir para pensar nas possibilidades de tecer propostas curriculares voltadas para a superação dos problemas que denunciámos e buscamos explicar acima.

É preciso, portanto, repensar, nos diversos espaços de discussão curricular criados nas escolas e em outros espaços de debate, algumas das máximas aceitas como base das propostas curriculares, tais como as formas e critérios de agrupamento de alunos, de organização dos conteúdos, dos métodos de ensino e dos procedimentos de avaliação que lhes são subjacentes.

Em primeiro lugar, por mais que se busque associar os alunos em níveis/séries ou turmas por características semelhantes, tais conjuntos sempre serão formados por uma multiplicidade de sujeitos, em si mesmos múltiplos. Nenhum professor lida em uma mesma sala de aula com um grupo homogêneo de sujeitos, sejam quais forem os critérios de ordenação utilizados. Cada sujeito traz para dentro da sala de aula redes de saberes, tecidas em seus múltiplos espaços/tempos de experiência, e participa das redes tecidas na sala de aula.

Isso significa que, a despeito de todo o aparato legal e formal do currículo, o trabalho pedagógico sempre se realizará tendo por fundamento essa multiplicidade. Significa, também, que, apesar da seriação e dos procedimentos classificatórios de avaliação, uma sala de aula sempre será constituída de sujeitos que sabem uma série de coisas e deixam de saber outras, num processo incontornável por quaisquer instrumentos formais, sejam eles de organização de conteúdos ou de avaliação de aprendizagens. Quanto maiores as possibilidades abertas pelo currículo formal para dar conta dessa multiplicidade, mais ele estará inserido no cotidiano da experiência escolar. Quanto mais fechado e definidor se pretender o currículo formal, menos associações terão com a dinâmica cotidiana das salas de aula. Ou seja, ao invés de prescrever o que deve ser a escola, uma proposta curricular precisa dialogar com aquilo que ela é.

A segunda questão relacionada à organização curricular diz respeito à seleção e organização dos saberes que farão parte do currículo escolar. Ao longo dos anos, a organização mais tradicional dos saberes escolares se fez em matérias ou disciplinas. Mas como e a partir de que critérios foram agrupados os saberes em disciplinas ou matérias? Algumas matérias, como a física, a história, a sociologia, entre outras, se criaram nos moldes de disciplinas científicas, construindo o seu corpo de conhecimentos a partir da forma de organização da ciência-mãe. Outras foram definidas pela junção de disciplinas científicas que se julgaram associáveis. Por exemplo, as ciências, os estudos sociais. Outras, ainda, se constituíram em razão da importância que determinados conjuntos de conteúdos tiveram em certos momentos históricos — a educação física, o programa de saúde, a música. Nestes dois últimos casos, pode-se considerar que se trata muito mais de campos de saber do que de disciplinas no sentido estrito. Pode-se ainda dizer que as matérias escolares são grandes classes segundo as quais se agrupam alguns dos saberes que penetram na escola. Os critérios de criação dessas classes e de inserção de um determinado saber nessa ou naquela classe são sempre históricos e se constroem nas redes de relações que se estabelecem entre esses saberes escolares e os demais saberes sociais (MACEDO et al., 2002).

As propostas de uma interdisciplinaridade de postas hoje sobre a mesa apontam, no contexto de uma perspectiva arbórea, para integrações horizontais e verticais entre as várias ciências; numa perspectiva rizomática, podemos apontar para uma transversalidade entre as várias áreas do saber, integrando-as, se não em sua totalidade, pelo menos de forma muito mais abrangente, possibilitando conexões inimagináveis no paradigma anterior (GALLO, 1999, p. 33).

Não existem, portanto, critérios que possam ser chamados de científicos para a seleção e organização dos saberes escolares. Essa constatação leva a uma série de questionamentos que precisam ser considerados em qualquer processo de organização curricular e, particularmente, no desenvolvimento de uma proposta curricular para a EJA.

Mesmo considerando as disciplinas escolares derivadas das disciplinas científicas, caso em que parece haver um critério científico de seleção, vê-se que, na realidade, tal critério é também um juízo de valor, na medida em que algumas ciências são aceitas como disciplinas escolares e outras não. Sabe-se, por exemplo, que em determinados momentos da história da educação brasileira disciplinas científicas como a sociologia ficaram de fora do currículo escolar e outras, como a antropologia e a geologia, ainda hoje não estão inseridas nos currículos oficiais. No ensino fundamental, a ciência natural privilegiada tem sido a biologia, sem que se saibam os motivos nem o sentido dessa escolha e, no entanto, quando se está disposto a discutir os currículos desse nível de ensino, raramente se pensa em questionar essa situação e os possíveis critérios que passam ter levado a essa escolha. Portanto, questionar o caráter supostamente científico da organização curricular tradicional envolve não apenas integrar conteúdos de áreas diversas, mas repensar a própria seleção de conteúdos e a disciplinarização a qual são submetidos os saberes que integram essas propostas.

A situação fica ainda mais complicada se imaginamos que as disciplinas escolares não são as disciplinas científicas. Ao selecionar os conceitos que serão tratados, por exemplo, na matéria física, ao organizá-los de uma ou outra maneira, ao apresentá-los de uma forma específica, se está criando uma organização diferente daquela existente na ciência. Cria-se um campo específico, o da física escolar, cujo princípio estruturador é muito mais pedagógico do que científico. Em resumo: essas questões apenas indicam que a seleção de conteúdos e a sua inserção em campos disciplinares específicos da escola nada têm de técnico, fazendo-se como um processo histórico e conflituoso.

Os limites e as deficiências dos saberes locais não justificam a recusa in limine destes, porque isso significa o desarme argumentativo e social de quantos são competentes neles. Se o objetivo é ampliar o espaço de comunicação e distribuir mais equitativamente as competências argumentativas, os limites e as deficiências de cada um dos saberes locais superam-se, transformando esses saberes por dentro, interpenetrando-os com os sentidos produzidos em outros saberes locais. (SANTOS, 1989, p. 159).

Ao longo da história, formas alternativas de organização curricular foram desenvolvidas, desde a busca da integração entre as disciplinas numa perspectiva interdisciplinar, passando pelos currículos organizados em projetos ou centros de interesse, até o uso da idéia freitana de se partir daquilo que o aluno já conhece para chegar aos saberes formais. Mais recentemente, outras alternativas têm-se pautado no questionamento mais radical da idéia disciplinar. Uma dessas alternativas apresenta o princípio da transversalidade no currículo, argumentando que o conhecimento não se cria nos campos de saber previamente delimitados, mas segundo a lógica das redes, ou seja, saberes diversos, sob a forma de informações explícitas ou de observações e vivências práticas se articulam com outros, dos quais já se dispunha anteriormente, modificando os sujeitos e as formas de compreensão do mundo que cada um possui. De acordo com esse modo de pensar os processos de tessitura dos conhecimentos, um mesmo saber faz parte de diferentes campos significativos, tanto disciplinares quanto não disciplinares, na medida em que os enredamentos entre os diversos saberes se atravessam mutuamente, sem uma forma ou processo organizável de fora ou de acordo com os critérios "científicos". Dessa forma, a navegação por diversos campos de sentido passa a ser central no processo de conhecimento do mundo. Restitui-se, assim, a legitimidade de um conjunto de redes de saberes, poderes e fazeres presentes no cotidiano, mas normalmente expulsos do ambiente escolar, que podem e devem ser recuperados no desenvolvimento de propostas curriculares, particularmente para a EJA.

Entendendo os conteúdos como meio e para uma vida mais plena

Considerando a importância específica que tem na EJA o desenvolvimento do

trabalho pedagógico a partir das histórias de vida, dos interesses e dos saberes que os alunos trazem para as salas de aula, a reflexão sobre a questão dos conteúdos a serem trabalhados assume uma dimensão que lhe é específica. O debate torna-se, então, incontornável. Vamos a ele.

Em primeiro lugar, a lógica que deve presidir a seleção e apresentação dos conteúdos aos alunos é a da Educação de Jovens e Adultos e não a do Ensino Regular. Entende-se por isso uma abordagem dos conteúdos relacionando-os, tanto quanto possível, a situações da vida cotidiana das populações trabalhadoras pouco ou nada escolarizadas, ausentes das escolas regulares ou não – por longo período. Populações às quais o direito à escolarização foi historicamente negado. Em algumas regiões do país, muitos desses alunos adultos e trabalhadores foram “escolarizados” através de situações não legalizadas ou reconhecidas, mas de nítido perfil escolar, configurando-se como um público específico.

Podemos dizer que, com relação à seleção dos conteúdos, cabe ressaltar a necessidade de uma lógica que os compreenda não como uma finalidade em si, mas como meio para uma interação mais plena e satisfatória do aluno com o mundo físico e social à sua volta, oportunizando a essas populações a valorização dos saberes tecidos nas suas práticas sociais em articulação com saberes formais que possam ser incorporados a esses fazeres/saberes cotidianos, potencializando-os técnica e politicamente. Na seleção dos conteúdos a constar dos programas de escolarização, a prioridade seria, então, a da abordagem de conhecimentos relacionados à vida social e à compreensão dos elementos que intervêm na vida cotidiana. As formas mais tradicionais de seleção e abordagem dos conteúdos encontrados no Ensino regular devem dar lugar a formas alternativas que possam favorecer a escolarização de trabalhadores anteriormente excluídos deste processo. Nesse sentido, a definição prévia e coletiva de princípios norteadores do trabalho de seleção e organização dos conteúdos torna-se um instrumento valioso para o trabalho na EJA, na medida em que incorporam essas prioridades.

Algumas inovações na criação dos instrumentos de avaliação para a EJA, propostas nas Matrizes Curriculares de Referência do SAEB, vêm ao encontro dessas preocupações. De acordo com este documento, os conteúdos das avaliações devem aparecer não apenas através do nome pelo qual são tradicionalmente chamados pelos profissionais da área, mas de modo mais esmiuçado e associado a formas concretas através das quais serão abordados nos exames. Essa parece ser uma boa estratégia para evitar que, ao se deparar com a nomenclatura oficial, o aluno busque o termo e sua definição como conteúdo de estudo — o que é um equívoco —, podendo compreender melhor o que vai ser exigido no exame e dedicar-se ao estudo do que efetivamente deve ser sabido por ele neste campo.

Que conteúdos são necessários para jovens e adultos que buscam uma escolarização tardia? A resposta poderia ser a de que os conteúdos necessários são aqueles que podem ser utilizados na vida cotidiana como meio para a autonomia do sujeito. Baseado na Declaração de Jamblen (In: OLIVEIRA e FAIVA,

2004), entende-se que "a escola deverá incorporar efetivamente os conhecimentos - conteúdos e competências - necessários para que o indivíduo possa desenvolver-se física, afetiva, intelectual e moralmente, a fim de desempenhar-se com autonomia no âmbito político, econômico e social no seu contexto de vida." (p.9).

Os objetivos do trabalho pedagógico deixariam de ser apenas os de levar ao aluno alguns conhecimentos escolares clássicos formais e passariam a incorporar as possibilidades dos conteúdos de contribuírem para as ações concretas que os alunos devem ser capazes de desenvolver na sua vida cotidiana, tanto para melhorar sua própria qualidade de vida como para associar esta com a vida do conjunto da sociedade.

Isso significa que alguns conteúdos formais clássicos devem ser abandonados em prol de outros que sejam operacionais, ou seja, que possam contribuir para uma capacitação da ação social dos alunos. Assim sendo, a principal preocupação do trabalho pedagógico, bem como dos processos de avaliação, não deve ser o "saber enciclopédico", mas saberes que contribuam para o desenvolvimento da consciência crítica e para esta capacitação, sem que isso signifique uma opção por um qualquer tipo de minimização, como foi e ainda é preconizado por alguns. Não se trata de reduzir conteúdos para "facilitar", mas de adequar conteúdos a objetivos mais consistentes do que o da mera repetição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo da vida.

Considerações

finais

Pensar em currículo na EJA exigiu passear um pouco na história desta no Brasil e dos problemas que as concepções que predominaram nos diversos momentos criaram e consolidaram algumas das idéias que vêm prejudicando as possibilidades de mudanças no campo. Da educação compensatória às propostas e práticas curriculares infantilizantes e formalistas, muitos são os entraves ao desenvolvimento de um trabalho mais apropriado ao perfil dos alunos dessa modalidade de ensino. Por outro lado, se entendemos os processos de tessitura de conhecimentos como organizados em redes, percebemos que, apesar das propostas e do pensamento dominante na nossa sociedade, muito já existe em nossas escolas e classes que ajuda a ter uma visão otimista das possibilidades de enfrentamento dos problemas. Assim, buscando na reflexão curricular as alternativas possíveis, mais ou menos formuladas e praticadas, encontramos explicações sobre o caráter arbitrário de muitas "verdades" que sustentam as propostas tradicionais, bem como alternativas fundamentadas e coerentes a elas.

Portanto, acho que podemos ser, de fato, otimistas. Não com relação a uma qualquer solução mágica, como disse no início, mas exatamente por sabermos que estas não existem e que a impossibilidade de pensar grandiosamente - como fizeram muitos de nossas dirigentes até aqui, com os resultados que conhecemos - nos permite pensar e agir sobre a realidade cotidiana que vivenciamos, transformando-a através de pequenas ações e mudanças, tecidas

coletivamente com nossos pares, buscando tornar nossos fazeres e saberes mais apropriados aos nossos objetivos e perseverando, sempre, com consciência das dificuldades, mas acreditando que há possibilidades de mudar, de fazer. Desistir da impossível solução global dos problemas através de receitas sobre como e o que fazer é, portanto, necessário para nos debruçarmos sobre aquilo que é possível fazer, sem que isso nos traga frustrações, mas alegrias nas pequenas e cotidianas realizações.

REFERÊNCIAS

- GALLÓ, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- MACEDO, E.; ALVES, N.; MANHÃES, L. C.; OLIVEIRA, I. B. Criar currículo no cotidiano. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, I. B. de. Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento, 1989.
