

Pesquisa Pedagógica:

contribuições para a formação continuada do professor a educação de jovens e adultos

Luciana Aparecida de Araujo
Patrick Pacheco Castilho Cardoso

Como citar: ARAUJO, Luciana Aparecida de; CARDOSO, Patrick Pacheco Castilho. **Pesquisa Pedagógica:** contribuições para a formação continuada do professor da educação de jovens e adultos. *In*: MIGUEL, José Carlos (org.). **Educação de jovens e adultos:** Teoria, Práticas e Políticas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 35-60. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-310-6.p35-60>



Pesquisa Pedagógica: contribuições para a formação continuada do professor da educação de jovens e adultos

*Patrick Pacheco Castilho Cardoso*¹⁵

*Luciana Aparecida de Araujo*¹⁶

Introdução

Este capítulo tem como objeto a formação continuada do professor da Educação de Jovens e Adultos. Evidenciar especificamente no início da escrita significa delimitar o território a que se pretende chegar durante a discussão. Nesse sentido, optamos por deixar claro que aqui não discutiremos a formação continuada pura e simplesmente, mas a formação de um professor que atua em uma modalidade específica modifica o tom de fala e de leitura. A partir disso, cabe salientar que partindo da formação desse docente, buscaremos discorrer conceitualmente sobre a Pesquisa Pedagógica como modalidade de pesquisa específica da docência que deve ser vista como princípio essencial, que na prática desdobra-se como instrumento de trabalho do

¹⁵Doutorando e Mestre em Educação. PPGE - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Marília. E-mail: patrick.cardoso@unesp.br

¹⁶Doutora e Mestre em Educação. Docente vinculada ao Departamento de Didática e ao PPGE - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Marília. E-mail: luciana.a.araujo@unesp.br

professor, agregando qualidade à formação, ao trabalho e à aprendizagem.

Assim, delineamos como objetivo, discutir a formação do professor da EJA considerando suas características e peculiaridades, além de propor conjecturas acerca da importância da pesquisa para tais processos formativos em serviço, este último podendo ser estimulado por meio da Pesquisa Pedagógica a ser realizada pelo professor na prática e sobre a prática no cotidiano escolar.

Diante do que se expôs, buscaremos com as discussões que seguem responder à seguinte questão-problema: “A Pesquisa Pedagógica é relevante para a formação continuada do professor da EJA com suas especificidades? Tal problemática sustenta o trabalho que delimita a centralidade do pensamento ora exposto, objetivando fazer emergir questões centrais a serem consideradas para a formação do professor que atua nesta modalidade e que para tanto, precisa, em serviço e continuamente se formar. O que se coloca em jogo aqui é que tal formação precisa ser garantida tendo em vista que a formação para atuar na EJA carece de um pensamento específico, o que requer planejamentos de processos formativos para professores que atuam em outras etapas e modalidades da Educação Básica.

Nessa perspectiva, o que se tem como hipótese é que a proposição de situações de pesquisa da própria prática, ou de problemas de pesquisa que surjam da prática pedagógica do professor da EJA possam potencializar o desenvolvimento das ações de formação em serviço através de pesquisas a serem realizadas pelo professor no âmbito da prática, contribuindo sobremaneira para a formação do professor pesquisador e dando maior significado aos processos de formação os quais vivencia, e, evidentemente, preparando-o para a ação em sala de aula.

Para isso, realizou-se revisão bibliográfica a fim de discutir, por meio dos referenciais teóricos, a abordagem e as especificidades dessa modalidade de ensino da educação básica, abordando o conceito de Pesquisa Pedagógica com vistas à formação do professor pesquisador, cujo objeto central é sua ação pedagógica e, por fim, evidenciar o papel desse tipo de pesquisa na formação continuada do professor da EJA. A revisão realizada possibilitou consolidar a discussão por meio de dois eixos, sobre os quais se realizou uma análise descritivo-interpretativa, a saber: “A formação continuada do professor da Educação de Jovens e Adultos: considerações sobre suas especificidades” e “A pesquisa pedagógica em diálogo com a formação do professor da EJA: traçando conjecturas”.

Norteando-se pelo que se busca responder, esperamos como resultado da análise empreendida inferir que a formação do professor da EJA acontecerá mais significativamente ao passo em que o processo de pesquisa vá se tornando premissa essencial para o seu trabalho e para os processos formativos nos quais é inserido, visando a dar respostas específicas que podem ir desde o seu planejamento, até as necessidades metodológicas demandadas e, especialmente, garantia do direito à Educação de qualidade em qualquer fase da vida para seus alunos.

1 Fundamentação Teórica

1.1 A EJA: seu professor... sua formação

Socialmente, o entendimento que se tem acerca da Educação de Jovens e Adultos no Brasil está diretamente relacionado ao fato de que essa modalidade está a serviço do trabalho pedagógico com vistas à alfabetização dos adultos que não tiveram, por algum motivo, acesso à educação na idade adequada. Ressalta-se que essa concepção equivocada

está também no contexto educacional e, desse modo, a ideia se difunde, como se ao buscar a escola, o jovem, o adulto jovem e até idosos estivessem em busca do preenchimento de uma lacuna que, via de regra, deveria ter sido preenchida anteriormente.

O fato de que por muito tempo a EJA tenha auxiliado na alfabetização de milhares de brasileiros, em especial à camada mais vulnerável da sociedade, acaba por excluir outros fatores os quais são tão importantes quanto o fato de se alfabetizar. É fato que em nosso país ainda há uma grande parcela da população não alfabetizada ou de analfabetos funcionais, incapazes de compreender textos simples ou operar com basicamente as quatro operações matemáticas. Nesse sentido, é importante sim considerar essa dimensão do trabalho a ser desenvolvido para essa parcela da sociedade, inclusive como fator essencial para a relação desse indivíduo com a sociedade de modo geral.

Entretanto, é inadmissível que se reduza a Educação de Jovens e adultos somente como um espaço para que se alfabetize a fim de ter maiores oportunidades no mundo do trabalho. É preciso que se difunda dentro do contexto educacional, e no social de igual modo, a EJA como modalidade de ensino cujas finalidades devem transpor a aprendizagem do código escrito, mas sim como um direito. Direito este presente na Constituição, no Plano Nacional de Educação e até na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

A concepção a ser difundida não deve ser ligada a uma visão romântica retirada dos documentos normativos, mas sim construída nos espaços escolares e não escolares para que se pense e se faça educação para esse público-alvo. Educação como garantia de direitos; educação como sinônimo de qualidade; educação com garantia de condições de permanência e sucesso no percurso; educação que abranja as diversas dimensões dos sujeitos pelos quais está sendo desenvolvida.

Mais recentemente, pode-se constatar, pelo menos nas “demarcações” das normatizações que a modalidade de ensino em questão tem superado a visão de política de compensação, passando a ser considerada, pelo menos no plano teórico com uma ação política de direito garantido até mesmo na Constituição. Além disso, a LDBEN (Lei nº 9394/96) incorpora o que a Carta Magna traz acerca desse assunto e ainda acrescenta no capítulo II que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade específica da Educação Básica. Ainda, acrescenta, nessa visão, que supera a dimensão de ensino do supletivo, e regulamenta sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental, conforme o artigo 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. Parágrafo 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Parágrafo 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Artigo 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. Parágrafo 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. Parágrafo 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Notoriamente, mesmo que se considere historicamente um avanço e algumas conquistas no que tange à EJA, sua história e sua trajetória no bojo da educação em nosso país a esta modalidade ainda é destinada, na maior parte das vezes, a função de alfabetizar adultos e jovens não alfabetizados, ou então de garantir a certificação da etapa escolar não alcançada na idade em que a legislação vigente propõe que isso aconteça. No entanto, ilustrando esse argumento com o processo de alfabetização, cujos escritos teóricos de estudiosos e resultados de suas pesquisas têm demonstrado, grande parte das vezes essas ações ainda ocorrem de modo mecânico, não refletido, com fragmentação nos processos, o que tem como produto uma geração de analfabetos funcionais. Tudo isso, na contramão do que postula Paulo Freire (1989), que entende a educação de jovens e adultos como um ato muito além do apenas ler e escrever:

Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escreve o que se entende (...). Implica uma auto-formação da qual se pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente diálogos com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com que os quais possa se alfabetizar. (FREIRE, 1989, p. 72).

A respeito da formação continuada, fundamentamo-nos na perspectiva da formação em serviço, partindo da premissa de que esta deva ser processual e garantir uma reflexão crítica sobre a sua própria ação. Desse modo, acredita-se que no cotidiano escolar o professor se constitui como tal, constrói e reconstrói sua prática pedagógica,

partindo de novas experiências e conhecimentos, sobre os quais se faz necessário aliar elementos teóricos subjacentes da teoria com as práticas reais no âmbito da escola. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Em se tratando da EJA, como visto, a formação dos profissionais para a atuação nesta modalidade tem marcas na concepção da educação compensatória. Por conseguinte, conforme delineado por Moura (2008) as práticas desenvolvidas acabam por se caracterizarem de diversas maneiras, segundo as quais se pode exemplificar a forma como a prática pedagógica também encontra marcas nesta mesma concepção: a reprodução pelo professor da prática que ele vivenciou enquanto aluno na sua escolaridade; utilização de aspectos metodológicos desenvolvidos com crianças e com adolescentes, desconsiderando a historicidade e subjetividade dos jovens e adultos; prática sem compromisso com a evolução do aluno; dentre outras.

Cury (2000, p. 50) ressalta que o preparo do professor que atuará na EJA deve considerar, junto daquilo que é exigido para os professores das demais modalidades de ensino, questões que estejam diretamente relacionadas com a “[...] complexidade diferencial desta modalidade de ensino”. Para ele, o profissional, pensando na especificidade desses sujeitos e desse contexto age empaticamente, sempre estabelecendo o exercício do diálogo. “Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer”.

Ventura (2012, p. 37) demonstra um esboço descritivo resultante de levantamento realizado sobre a produção acadêmica. A autora objetivou proceder a um trabalho de Estado da Arte sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. É interessante evidenciar quanto aos trabalhos encontrados pela estudiosa, quanto às tendências dos estudos e pesquisas relacionados à temática da EJA. Nesse sentido,

pouco se evidenciou acerca da formação do docente para essa perspectiva.

[...] destaca que: ao realizar um levantamento sobre a produção acadêmica discente da pós-graduação em educação sobre o professor da EJA visando a elaboração de um estado da arte da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, verificou que de 226 dissertações e teses defendidas sobre a EJA no período compreendido entre os anos de 1986 e 1998, apenas 32 abordavam assuntos de alguma forma relacionados ao professor. Deste total, somente onze pesquisas (três teses e oito dissertações) abordavam especificamente a formação de professores para atuar em EJA. Por sua vez, um levantamento preliminar sobre a produção acadêmica relativa à Educação de Jovens e Adultos baseado no banco de dados disponibilizado no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (CEREJA), compreendendo o período de 2000 a 2006, foi constatado que entre as 518 dissertações de mestrado sobre EJA, apenas 44 abordavam o tema da formação docente; de um número total de 77 teses de doutorado, somente cinco se debruçaram sobre a questão da formação docente na EJA (VENTURA, 2012, p. 37).

Para fundamentar a discussão acerca da formação de professores, especificamente pensando a formação de professores da EJA alguns teóricos da literatura sobre a temática foram utilizados, tais como: Arroyo (2006); Freire (1996); Soares; Simões (2005); Ventura; Bonfim (2015); Xavier; Camen (2008). Fundamentando a pesquisa como elemento essencial à prática formativa, temos: Abreu; Almeida (2000); Diniz-Pereira (2006); Freire (2006); Penitente (2012); Penitente; Giroto; Borges (2018); Tardif (2002).

Como evidenciado, a modalidade de ensino em questão faz emergir uma série de problemáticas sobre as quais se fazem necessárias pesquisas específicas, políticas educacionais específicas e olhares atentos,

não sendo mais permitido que diante das questões em torno da EJA esta fique em segundo plano no ponto de vista das agendas no contexto educacional e até mesmo social.

Assim, é essencial que sejam respeitadas suas especificidades, a serviço não de ser uma ponte sobre um hiato da vida, cujo cidadão por diversas forças esteve afastado da educação, mas, além disso, como garantia de ser educado e se educar em qualquer fase da vida em que esteja. Assim, talvez se possa imaginar uma ação educativa em favor da equidade, do acesso às diversas culturas e da educação como processo que inclui independente da especificidade que se tenha.

A partir do que foi possível expor, tendo em conta o referencial elegido, evidencia-se nesta seção quão importante é o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos e seu espaço na arena das lutas, especialmente de luta por equidade e justiça social, a qual todo cidadão tem direito, independentemente da idade em que se encontre e que a educação se faz elo para sua garantia. Desse modo, há de empreender ações que formem professores que compreendam a função de formação para a vida, formação esta do sujeito em sua integralidade e não só para o mercado de trabalho, que não deixa de ser importante.

Portanto, há de considerar que socialmente, seu principal objetivo é a construção de um processo educacional comprometido integralmente com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, por meio do qual os estudantes se reconheçam como sujeitos histórico-sociais capazes de compreender e transformar as relações sociais das quais fazem parte. (VENTURA; BONFIM, 2015, p. 216).

2 Metodologia

O percurso metodológico delineou-se por meio de Revisão de Literatura acerca da temática abordada. A opção por este procedimento

se deu tendo em vista a necessidade de evidenciar o tratamento dado às questões, ora levantadas, no âmbito teórico-acadêmico, buscando, nesse sentido, por bases teóricas que sustentem este estudo, bem como as discussões e problemáticas apresentadas. Nesse sentido, para a composição do corpus investigativo foram selecionados materiais como capítulos de livros, artigos de periódicos, dissertações e teses.

Por meio da leitura do material, intencionou-se localizar, destacar, analisar e apreender as informações importantes e essenciais à resolução do questionamento levantado. Na sequência, após a apreensão do conteúdo dos materiais selecionados, realizou-se análise descritivo-interpretativa, a fim de evidenciar um panorama conceitual que auxiliasse diretamente na compreensão dos conceitos já delimitados por trabalhos anteriores, além de consubstanciar os aqui tratados.

Para Moreira e Caleffe (2008, pp. 27-29) a revisão de literatura possibilita um enfoque direto quanto ao problema de pesquisa, além de fazer emergir lacunas nos conceitos que estão sendo utilizados na discussão, ampliando e aperfeiçoando o conhecimento já existente. “Todo trabalho de pesquisa exige uma revisão de literatura relacionada ao que já foi produzido na área. Na verdade, [...] é a parte central de qualquer estudo, pois ela demonstra a familiaridade do pesquisador com a literatura contemporânea e a sua capacidade de avaliar criticamente as pesquisas já realizadas”.

Desse modo, foi possível estabelecer como resultados dois eixos temáticos que balizaram as discussões do capítulo, sendo o primeiro relacionado à formação continuada específica para o professor da EJA, intitulado “A formação continuada do professor da Educação de Jovens e Adultos: considerações sobre suas especificidades” e o segundo “A pesquisa pedagógica em diálogo com a formação do professor da EJA: traçando conjecturas”. Este último, com o intuito de tratar acerca da

pesquisa pedagógica como modalidade de pesquisa promotora de maior significação para os momentos de formação desse professor.

3 Resultados e Discussões

3.1 A formação continuada do professor da Educação de Jovens e Adultos: considerações sobre suas especificidades.

O contexto educacional brasileiro discute amplamente a importância da formação docente para a constituição da profissionalidade do professor e da qualidade de sua prática. Mais precisamente a legislação vigente, de modo direto, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, trata acerca da formação continuada, assim como o papel da formação do professor, sem, no entanto, definir os princípios e procedimentos para sua consolidação. No art. 61, inciso I, o texto da lei traz que a formação dos profissionais da educação “[...] terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”.

Nessa perspectiva, os sistemas de ensino devem valorizar os profissionais da educação e assegurar-lhes por meio dos estatutos e planos de carreira, o aperfeiçoamento profissional continuado (art. 67, inciso II). Pressupõe-se que as ações de formação devam ocorrer, para esses profissionais, objetivando ultrapassar as dificuldades da prática pedagógica, valorizando a diversidade, levando em conta as diversas dimensões da formação humana, como sujeitos inteligentes e criativos, capazes de atuar como cidadãos e profissionais, sem deixar de lado as questões multiculturais e os aspectos políticos que as circundam.

Assim sendo, é de extrema importância que o professor aprimore a sua prática de modo contínuo, desenvolvendo, nesse sentido, seu papel de mediador, incentivando os estudantes no desenvolvimento da

aprendizagem de modo atrativo, levando em conta a realidade do público da EJA, suas vivências, saberes e experiências.

Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 15), o professor que atua na educação de jovens e adultos, na grande maioria dos casos, não está preparado para esse campo específico de atuação. De modo geral, são profissionais leigos ou oriundos do próprio corpo docente de outra modalidade do ensino regular, sem nenhum preparo específico. Para os autores, é evidente que para essa área específica, não há uma preocupação latente no âmbito da formação de professores, seja inicial ou continuada. Alertam ainda, que além de serem somente contratados para atuarem com os alunos matriculados, não tem preparo posterior para tal, além de “[...] considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes [...]”, o que, em geral, colabora para a mudança no campo de atuação por parte desses profissionais, que não vêem na EJA um campo de atuação atrativo.

Partindo do que se evidencia como sendo peculiaridade e especificidade desta modalidade de ensino, bem como de seu público-alvo, os projetos formativos a serem elaborados nas diversas instâncias educacionais devem favorecer a formação do professor para a atuação nesta modalidade em si.

O próprio Parecer nº 09/2001, de 8 de maio de 2001 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, salienta que:

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. Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do

mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. 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. 26).

A partir do exposto, é incumbência do professor que atua na EJA assumir o papel de responsável pela transformação da realidade de homens e mulheres, adultos ou jovens, por meio da educação e que, por vezes, enxergam nela o caminho para desenvolver suas potencialidades, para modificar seu modo de atuação na realidade e até para satisfazer as necessidades, cujo vínculo com a educação escolar poderá garantir. Assim, é imprescindível que o docente tenha essa percepção de modo que assim como as características da clientela daqueles que compõem o alunado desta modalidade se configura de modo peculiar, o mesmo deve ocorrer com sua formação em serviço, com suas reflexões, com suas buscas, com seu olhar para a prática. A responsabilidade aqui exposta se configura, portanto, como um dever social da ação pedagógica e da ação formativa do professor.

Ao relacionar o que se busca alcançar por meio da formação continuada com as especificidades inerentes ao professor da Educação de Jovens e adultos, mais do que formar tecnicamente os profissionais para essa atuação, é necessário, antes de tudo, estabelecer premissas essenciais, visando a desenvolver mais que capacidades para a atuação em um viés didático simplesmente. Antes disso, o olhar para a EJA como primordial para o desenvolvimento de uma educação inclusiva coloca-se como diretriz para que se alcancem os demais objetivos, como o de alfabetizar sujeitos, por exemplo.

Compreende-se que o lugar dessa modalidade deve ser o de ultrapassar as fronteiras impostas pelo simples conceito de entendê-la como oportunidade para a pessoa que não a teve na idade ideal, concebendo-se o currículo como uma ferramenta de um processo social dialógico entre a escola, os sujeitos e a sociedade. Isso é relevante "Porque o conceito de inclusão e as ações que dele resultam tendem a refletir uma concepção pessoal, política, sociocultural e ou institucional que se tem sobre educação e sobre o tipo de sociedade que se deseja". (XAVIER; CAMEN, 2008 p. 227).

Freire (1996, p. 12) trata dos saberes indispensáveis à prática docente aos educadores críticos, progressistas e até mesmo conservadores. Em sua abordagem instiga-os a refletirem "na" e "sobre" a sua prática. Por meio da reflexão, o autor salienta que os saberes se validam, se modificam ou se ampliam. Nessa atividade o sujeito que a vivencia passa a compreender que "[...] ensinar não é só transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Tendo essa concepção como base e considerando a EJA e suas peculiaridades, o professor, em formação constante assume-se em uma posição de horizontalidade no processo de ensinar e de aprender.

Salienta-se, claro, a premissa de que se devem considerar as necessidades dos alunos, que em maioria, estão relacionadas às questões da alfabetização. No entanto, para além disso, há de se promover uma ação consoante com demais aspectos que assumem igual ou maior importância em suas vidas e nas suas vivências em sociedade. O exercício proposto, portanto é o de que, a formação continuada do professor da EJA deve ser pensada a partir de suas especificidades, ao contrário do que acontece, em que o professor dessa modalidade de ensino é, via de regra, encaixado na formação pensada para as demais modalidades da educação básica. Há de se planejar ações que se considerem as dificuldades e os enfrentamentos do cotidiano que emergem da prática

desse profissional, sem deixar de lado as sua experiência, as suas vivências, as características da sua clientela e, especialmente, os modos como se ensina e como se aprende na EJA.

Engajando a discussão sobre o quão nocivo pode ser a ausência dessa tomada de consciência para os processos, tanto formativos do professor, quanto no nível da ação pedagógica com os alunos, comunga-se do que defende Arroyo (2006, p. 22). Para este autor, é imprescindível que os professores da EJA tenham propriedade das características e singularidades da juventude, do que é ser adulto e do que é ser idoso. Avalia que tudo deveria girar em torno disso. Todavia, “[...] não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia [...]” (ARROYO, 2006, p. 22).

O que se observa nos contextos é a escassez de ações de formação continuada cujas temáticas e saberes específicos se configurem com objeto central. Aqui, pontua-se tanto com olhar para os aspectos de fundamentação teórica que promoveriam maior sustentação para fundamentos epistemológicos, quanto do ponto de vista metodológico, estes relacionais a aspectos relativamente mais ligados ao ensino e à aprendizagem.

Outro elemento essencial, premissa nos processos formativos em quaisquer instâncias, e não diferente em se tratando dos docentes que atuam na EJA é o contexto de mudanças e suas complexidades. A essencialidade de se pensar acerca dessas mudanças inerentes a fatores sociais, ponderando sua complexidade e a rapidez com que ocorrem, e que estão diretamente relacionados ao contexto escolar, de modo especial quando pensamos nos estudantes desta modalidade, que atuam na sociedade de modo diferente das crianças e adolescentes. Nessa perspectiva, a formação continuada de professores num contexto de

mudanças demanda prática reflexiva e visão crítica sobre os pontos que perpassam a educação e a finalidade em todas as etapas e modalidades.

Assumir com princípio o contexto de mudanças evidencia fundamentalmente trazer para ele a abertura ao novo do ponto de vista do professor, sem, no entanto perder de vista a essencialidade de sua experiência, que deve ser outro princípio indiscutível. Dessa forma, dar evidência a seus modos de pensar, fazer, aos trajetos já percorridos com ou sem sucesso, aos saberes advindos da experiência, etc.

Neste ponto da discussão, vale ressaltar que é claro que nem todo professor nasceu na profissão como um docente especificamente desta modalidade e que há sempre de se começar. Nesse sentido, as experiências vão se fundamentando na docência em si e paralelamente vão se constituindo com o passar do tempo como experiências específicas deste ou daquele campo de atuação. Aqui, reside o maior interesse de que a docência da EJA se constitua como um espaço de atuação e de formação específicas, com olhares específicos. Ou seja, do mesmo modo que se impregna dos discursos, práticas e até se implementam ações voltadas para os professores que atuam em outras modalidades da Educação Básica, entendemos que há a necessidade de se voltar o olhar para se pensar a EJA como um campo de atuação em que professor se constitua em um processo de continuidade de atuação, de formação, de reflexão e de conhecimento.

A EJA é uma parte essencial da educação básica em nosso país. Suas especificidades precisam ser valorizadas nos âmbitos de discussões e agendas educacionais, seus documentos oficiais e políticas públicas formulados para garantir ações práticas com força e engajamento social, assim como se pensa quando o tema é a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na modalidade regular.

No caso da formação continuada, a que aqui nos detemos a discutir de modo mais específico, exige processos que se formulem

objetivando dar condições ao profissional para se preparar e exercer sua profissionalidade nesta modalidade e lidar com as especificidades, de forma a garantir a qualidade da educação para seus alunos jovens e adultos que são, sem perder de vista a garantia de seus direitos, como os de acesso e permanência na escola. É preciso assim que o que se pontua seja ponto chave de discussão e reflexão sobre e na formação docente, devido ao fato de que a construção da identidade da EJA enquanto modalidade educativa e da formação do professor que atua nela ainda se põe como um desafio, pois apesar de direitos indiscutivelmente já alcançados, permanece um núcleo duro, de visão assistencialista e emergencial (SOARES; SIMÕES, 2005).

3.2 A pesquisa pedagógica em diálogo com a formação do professor da EJA: traçando conjecturas

O objetivo desta seção é o de propor o diálogo entre a pesquisa pedagógica e a formação continuada do professor da Educação de Jovens e Adultos, acreditando ser tal modalidade de pesquisa importante ferramenta para a reflexão sobre a prática docente, bem como para a formação do professor como profissional pesquisador, que tem sua própria ação como objeto de investigação.

Nessa perspectiva, buscaremos conceituar a pesquisa pedagógica, a qual acreditamos ser uma modalidade de pesquisa, dentre tantas outras, que está a serviço do professor e de sua profissionalidade, de sua formação e de sua atuação. Por meio dela, o docente se fundamenta para buscar respostas para suas indagações, referência teoricamente sua ação pedagógica, socializa saberes, levanta hipóteses, se questiona. Tudo isso, considerando seu contexto de trabalho, sua experiência e de seus pares e seus objetivos como profissional que investe

em uma finalidade educativa cujo cunho social e político não se perdem de vista nesse movimento.

De acordo com Penitente (2012, p. 58)

Em sua prática pedagógica, o professor pode atuar em diferentes situações: na sala de aula em relação ao processo ensino e aprendizagem, nas questões relacionadas ao conteúdo e currículo, na relação professor - aluno, nas questões relacionadas à gestão escolar, enfim, em diferentes situações que podem gerar problemas na sua prática pedagógica. Daí a necessidade do professor estar assegurado por atividades investigativas.

Objetivando-se relacionar teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, além da reflexão acerca da ação didática surge a premissa do “[...] professor com espírito investigador” (DINIZ-PEREIRA, 2006, p. 44). Dessa forma, é importante fomentar no professor o “espírito investigativo” (grifo nosso) como sendo pressuposto essencial para “o fazer” docente, ou seja, promovendo o desenvolvimento de atitudes para a investigação, que tenha como alicerce um conhecimento teórico-prático, enfatizando a necessidade de conhecimentos epistemológicos e metodológicos que norteiam as atividades de pesquisa.

Ressalta-se ainda como de extrema importância que os problemas de pesquisa, as questões a serem respondidas, as hipóteses surjam também do próprio contexto em que o professor ou grupo de professores encontrem-se inseridos. Diante disso, mais que pesquisar para a prática, o professor estará pesquisando sobre a prática, tornando o processo em questão mais significativo e prazeroso.

Há quatro grandes razões para que os professores façam pesquisa sobre a sua própria prática, a saber: para saber atuar efetivamente em relação às questões relacionadas ao currículo e à sua atuação profissional, buscando meios para enfrentar os problemas que podem emergir de sua

prática; para contribuir na construção de um patrimônio de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e para contribuir nas discussões em torno dos problemas educativos (ABREU; ALMEIDA, 2008).

Portanto, conceber a prática como objeto de pesquisa é um processo que fundamenta a construção do conhecimento sobre a própria ação docente e contribui tanto para o desenvolvimento profissional quanto para a o processo de aprendizagem dos alunos, tendo em vista que o produto final é sempre agregar a melhoria da qualidade da atuação do professor. Ao traçar essa linearidade, a base serão as especificidades do professor que atua na EJA, com suas dúvidas, inseguranças, as perguntas sobre como fazer que eles próprios se façam. Tal processo começa no chão da sala de aula, ainda com os alunos, quando os problemas específicos surgem. A pesquisa, nesse viés, pode potencializar o modo como a relação teoria e prática se consolida no momento de formação continuada e no fazer pedagógico.

Ou seja, parte-se de uma situação real, em que está situada a prática pedagógica, inserida em um contexto determinado. Tal contexto se configura por interesses econômicos, sociais, políticos, além dos educacionais, e que também são dimensões da atuação do professor, são elas que compõem a prática pedagógica e a forma como cada um atua dentro dessas dimensões é que vai determinar as concepções de educação que permeiam sua prática, seu modo de interagir e de considerar o conhecimento dos alunos, a forma como lidar com os acontecimentos do mundo etc.

Acreditamos que a prática pedagógica docente na EJA precisa ser considerada primordialmente como objeto e como objetivo de formação de seu professor. Ao passo que o público que se constitui alvo do processo de aprendizagem, os alunos, possui suas especificidades, o mesmo acontece com os que formam o campo do ensino, os professores

que se colocam como sujeitos de formação profissional, mas ao mesmo tempo humana. Ou seja, considerando a escola como lugar privilegiado de contradições, dúvidas, anseios, em que se dão os processos didático-pedagógicos, há de concebê-lo também como espaço onde é possível se formar “para”, “sobre” e “na” prática.

Freire (2006, p. 29) evidencia que o ato de educar traz consigo a exigência da rigorosidade metódica, o mesmo está para a formação cuja prática pedagógica se formula como elemento da ação, pautando-se em uma proposta cujo docente se configure como agente curioso e permanentemente em formação. Nesse sentido, é vital um professor como constante pesquisador, que pesquisa para conhecer, para aprender, para se apropriar, para informar um conhecimento novo, para melhorar sua ação, para intervir socialmente, para garantir direitos.

A prática como ponto de partida para a pesquisa, que no caminho se transforma em pesquisa da prática ou pesquisa pedagógica exige domínio por parte do professor, implicando a mobilização de saberes construídos na sua formação inicial, nas vivências sociais e no exercício da própria prática.

[...] esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (TARDIF, 2002, p. 49).

É necessário, portanto, “[...] situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”. Consideramos neste ponto do debate que o professor é um ser social, político, histórico

e que nesse sentido ao atuar na prática pedagógica e na formação mobiliza vários saberes, que são, por conseguinte, construídos em diferentes contextos sociais, como família, escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade. Temos, portanto, o que se considera “um saber plural”, que se constrói durante a carreira e a vida. (TARDIF, 2002, p. 16).

A partir do referencial que foi base para a formação dos conceitos aqui evidenciados de prática pedagógica docente na EJA e de pesquisa pedagógica em diálogo com a formação continuada do professor que nela atua, evidencia-se que o docente ao exercê-la, necessita fazê-la com clareza, colocando-se sempre como mediador do conhecimento no processo de aprendizagem do aluno, mobilizando saberes necessários ao aprendizado seu e do estudante, estabelecendo uma relação com a realidade dando significado a esse aprendizado. Entendemos que é a prática docente o “lugar” que irá validar a sua ação e sua formação, pautada em uma perspectiva crítica e reflexiva.

Comungamos, ainda, do pensamento de que a pesquisa pedagógica como uma dimensão do processo formativo do docente deve também ser uma ferramenta qualitativa, haja vista que a pesquisa há tempos impõe-se como uma das dimensões da prática pedagógica, está diretamente ligada a construção de uma melhoria qualitativa e por que não na EJA, em seus espaços, com seus atores?

Considerações Finais

É consensual o desafio que se postula no estabelecimento de um diálogo entre os conhecimentos sociais e historicamente construídos com as práticas sociais a eles relacionadas, o que ainda é uma problemática a ser equalizada tanto do ponto de vista do ensino quanto da aprendizagem. A prática pedagógica é o “calcanhar de Aquiles” para

determinar os rumos da finalidade educativa, objetivo central da escola e do processo educativo. Tocamos, portanto, no ponto chave da problemática educacional em nosso país: a melhoria da qualidade.

Não nos atendo a todos os aspectos em cuja melhoria necessita ocorrer, debruçando-se sobre a EJA e nos aspectos elencados neste estudo evidenciamos que se trata de uma modalidade que requer reconhecimento das suas especificidades.

Nesse contexto de discussões, delineamos como objetivo deste capítulo, discutir a formação do professor da EJA considerando suas características e peculiaridades, além de propor conjecturas acerca da importância da pesquisa para tais processos formativos em serviço, este último podendo ser estimulado por meio da Pesquisa Pedagógica a ser realizada pelo professor *na* prática e *sobre* a prática no cotidiano escolar.

A partir desse objetivo, procuramos responder à seguinte questão-problema: “A Pesquisa Pedagógica é relevante para a formação continuada do professor da EJA com suas especificidades? Tal problemática sustentou nosso trabalho com o intuito de trazer questões a serem consideradas para a formação do professor que atuam nesta modalidade.

Consideramos que a formação para atuar na EJA carece de um pensamento específico, o que requer planejamentos de processos formativos para professores que atuam em outras etapas e modalidades da Educação Básica.

Ademais, assumimos como hipótese que a proposição de situações de pesquisa da própria prática, ou de problemas de pesquisa que surjam da prática pedagógica do professor da EJA possam potencializar o desenvolvimento das ações de formação em serviço por meio de pesquisas a serem realizadas pelo professor no âmbito da prática, contribuindo para a formação do professor pesquisador, conferindo

significado aos processos de formação e preparando-os para a ação em sala de aula.

Do ponto de vista teórico e legal, nos deparamos com alguns avanços, todavia, no contexto prático infelizmente ainda está relegada a segundo plano. Nesse sentido, preceitua-se a necessária mudança nos processos de formação docente (inicial e continuada – ambas com o mesmo grau de importância) tendo por base e princípio as práticas pedagógicas docentes de EJA e suas especificidades, suas necessidades que se fazem diferentes, como visto, das necessidades específicas das demais modalidades de ensino da Educação Básica, ainda que estejamos falando das mesmas etapas de escolaridade.

Modos de pensar e agir são discutíveis, princípios não! De modo contundente é essencial pautar as ações, nos níveis e contexto macro e micro tendo como princípio a pesquisa *sobre e na* prática do professor da EJA, entendida aqui como Pesquisa Pedagógica. Modalidade esta que forma mais que um professor que busca resposta em um livro ou site da internet para dúvidas sobre conteúdos de uma disciplina curricular específica. Por meio dela o professor cresce intelectual e socialmente, se forma criticamente, reflete sobre sua ação, revê suas estratégias, pensa e busca soluções para as problemáticas individuais, mas também coletivas, constrói e (re)constrói a sua profissionalidade.

Parece bonito na teoria, e é também na prática, no engajamento, no anúncio do novo, na divisão do problema que é nosso e que pode ser de todos e resolvido por todos, no significado que a teoria construída no chão da universidade passa a ter quando, de fato, ela dialoga com uma situação real.

Por fim, destacamos a necessidade de se primar por propostas que contribuam para a efetivação da EJA, para o estudo do cotidiano escolar, para a formação e prática docente, mediante procedimentos de pesquisa.

Referências

ABREU, Roberta Melo de Andrade; ALMEIDA, Danilo Di Manno de. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, n. 14, p. 73-85, jul./dez. 2008.

ARROYO, Miguel. Formar educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/ UNESCO, 2006. p. 17-32.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº. 9.394**. MEC, Brasília, 1996. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.html. Acesso em 15 jun. 2021.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury, aprovado em 10/05/2000. Diário Oficial da União, MEC/CNE/CEB, Brasília, 9 jun. 2000, Seção 1e, p. 15.

BRASIL. CNE/CP. **Parecer nº 09/2001, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, MEC/CNE, Brasília, 18 jan. 2002, Seção 1, p. 31.

CURY, Carlos Roberto Jamil. (Relator). **Parecer CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. CNE, 2000.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Tradução de Paulo Costa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

LIBÂNEO, José. Carlos; PIMENTA, Selma. Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

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. 2008.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz. Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Lamparina, Rio de Janeiro, 2008.

PENITENTE, Luciana Aparecida de Araujo. **A Pesquisa Pedagógica nos cursos de licenciatura em Pedagogia**: aspectos do trabalho desenvolvido pelos professores. 345f. Relatório Final de Pesquisa (Pós-doutorado) – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2012.

PENITENTE, Luciana Aparecida de Araujo; GIROTO, Cláudia Regina Mosca; SOUZA, Altair Borges de. Entre o discurso e a prática: o lugar da pesquisa na formação de professores. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 1, 2018.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação de Professores**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEDEB**: educação e contemporaneidade. Salvador: UNEB, v.21, n.37, p.71-82, jan./jun, 2012.

VENTURA, Jaqueline. BONFIM, Maria Inês. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.2, p. 211-227.

XAVIER, Giseli Pereli de Moura; CAMEN, Ana. **Multiculturalismo e Educação Inclusiva**: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.