



Educação de Jovens e Adultos (EJA): políticas públicas e ausência de formação continuada de professores em atividade

Alexandra Rocha Okidoi Felipe
Elma Karine Costa Cardoso
Rafaela Carneiro de Farias

Como citar: FELIPE, Alexandra Rocha Okidoi; CARDOSO, Elma Karine Costa; FARIAS, Rafaela Carneiro de. Educação de Jovens e Adultos (EJA): políticas públicas e ausência de formação continuada de professores em atividade. *In:* MIGUEL, José Carlos; BERSI, Rodrigo Martins (org.). Educação de Jovens, Adultos e Idosos: marcos conceituais, práticas e políticas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 181-214.
DOI:<https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-389-2.p181-214>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Educação de Jovens e Adultos (EJA): políticas públicas e ausência de formação continuada de professores em atividade

Alexandra Rocha Okidoi Felipe¹

Elma Karine Costa Cardoso²

Rafaela Carneiro de Farias³

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos é uma das modalidades da educação básica, que busca oportunizar a jovens e adultos, acima de 15 anos para o ensino fundamental, e acima dos 18 anos para o ensino médio, a possibilidade de regularizarem sua situação escolar, proporcionando o direito ao acesso à educação que lhes foi negado na idade regular.

1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT, Unesp, *campus* de Presidente Prudente. Professora do Ensino Básico – Rede Municipal de Bataguassu/MS e Rede Estadual de MS.

E-mail: alexandra.okidoifelipe@gmail.com

2 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT, Unesp, *campus* de Presidente Prudente. Professora do Ensino Básico – Rede Pública Estadual da Bahia-BA. E-mail: elma_karine@yhao.com.br

3 Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMS, *campus* de Três Lagoas/MS. Professora do Ensino Básico – Rede Pública Estadual de MS. E-mail: profrafaelaport@gmail.com

<https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-389-2.p181-214>

Discutir acerca dessa modalidade se mostra um tema relevante, pois, além de sua singularidade, ou de seu rico espaço para pesquisa, há ainda no país, oficialmente, um grande número de analfabetos adultos, particularmente os desse segmento, que precisam ter acesso às salas de aula. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNADC), “no Brasil, em 2019, havia 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas”.

As pesquisas também apontam que esse resultado está ligado diretamente à idade, ou seja, o grupo populacional com 60 anos, ou acima dessa idade em estado de analfabetismo, é maior. Além do fator idade, o direito à educação dos jovens e adultos se tem configurado como um campo de disputa que envolve também a questão da exclusão social.

Por isso, faz-se necessário um trabalho em conjunto com todos os envolvidos no processo escolar, destacando-se o papel do professor que, neste processo, se torna o mediador para auxiliar os cidadãos que procuram a EJA.

Ressalta-se, aqui, a necessidade urgente de se discutir as políticas públicas e a formação docente relativas aos profissionais que atuam na modalidade, e à sua preparação, com a finalidade de contribuir para o ingresso em sala de aula destes estudantes, garantindo, assim, que sua aprendizagem tenha significado e que aconteça de forma integral, entendendo-se com isso que contemple toda a sua trajetória de vida, inclusive seus objetivos.

Com tais propósitos, o presente trabalho se propõe discutir a EJA na perspectiva das suas políticas públicas e da ausência de formação específica para os professores em atividade. Reafirma, conseqüentemente, a necessidade de eles buscarem, por meio da

formação continuada, conhecimento para que possam ter um olhar mais atento e com significado para esta modalidade.

Como fundamentação teórica, nos embasaremos nos estudos de Arroyo (2006; 2016; 2018), Camargo Junior (2017), Di Pierro e Haddad (2000), Gatti (2009), Freire (1992; 2006; 2018), Canário (1988); Imbernón (2001; 2016) e Soares (2005; 2006).

A metodologia utilizada será pautada em uma revisão bibliográfica, que, segundo Boaventura, “[...] consiste na análise e síntese das informações, visando definir a linha de ação para abordar o assunto ou problema e gerar ideias novas e úteis” (2007, p. 46). Igualmente, procederemos à análise documental acerca de indicadores sobre a EJA, de interesse para fundamentação da pesquisa.

Compreendemos que, através desses elementos, será possível propor alternativas ao trabalho da formação dos professores voltadas à EJA e à sua importância social.

Sobre a educação de jovens e adultos

A EJA é uma modalidade de ensino da educação básica, oferecida por diversas instâncias do sistema de educação e movimentos sociais, que busca garantir o direito à educação em meio a uma trajetória de campanhas e projetos descontínuos e instáveis que se iniciaram ainda com a colonização do Brasil, com os jesuítas, que tinham como objetivo difundir a fé católica (catequizar) entre os indígenas - adultos e crianças -, além de os educar nos moldes dos costumes portugueses e ensinar-lhes os serviços de mão de obra exigidos naquele período.

Paula e Oliveira (2011) afirmam ainda que, após a saída dos jesuítas, não foi diferente para a EJA. Segundo as autoras, muitas práticas, até os dias atuais, estão impregnadas pelas influências desse período inicial, como características do paradigma confessional e conservador, aliado à descentralização das responsabilidades com a educação. Segundo Romão e Gadotti (2007), o fato de em todo o período imperial a educação de adultos ter sido responsabilidade das províncias, que deviam arcar com todo o ensino das primeiras letras, foi o motivo de o Brasil ter chegado ao final desse período com cerca de 85% de sua população analfabeta.

Assim, somente a partir de 1930 a EJA começou a ser reconhecida, precisamente no governo de Getúlio Vargas, que criou o Plano Nacional de Educação (PNE), que garantia, de forma gratuita, o ensino primário aos adultos. Para Haddad e Di Pierro (2000, p.110), “pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular”.

A sociedade começava a voltar os olhares para o analfabetismo com duras críticas. Novamente, várias campanhas, serviços e eventos começaram a discutir com maior rigor a Educação de Jovens e Adultos, que chamava a atenção internacional pelo número expressivo de analfabetos no País. O analfabetismo era comparado a uma doença que estava afetando duramente a imagem da nação. Escrevia Couto, ainda nos idos de 1933:

[...] analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é

digno de pena e a nossa desídia é indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório (COUTO, 1933, p. 190).

Sob o viés dessas cobranças, em 1963, o então presidente João Goulart lançou a Campanha Nacional de Alfabetização, baseada nos trabalhos do professor Paulo Freire, que já apresentava resultados satisfatórios no estado de Pernambuco. Freire trazia a proposta da “educação libertadora”. O autor apresentava resultados positivos, razão por que seu método começou a ser incorporado em todo o País, chamando a atenção inclusive de outros países. Freire passou a ser referência na educação de jovens e adultos na alfabetização, partindo da realidade sociocultural dos discentes.

Tal campanha não teve continuidade devido ao Golpe Militar, que criou, através da Lei 5.379/67, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), o qual tinha como objetivo “atingir 11.400.000 analfabetos entre 1968 e 1971, para que se pudesse pensar na extinção do analfabetismo até 1975” (PAIVA, 1987, p 293). Por sua vez o movimento recebeu duras críticas por seu método ultrapassado, que não valorizava o indivíduo de forma integral.

Segundo Paula e Oliveira, os anos entre 1964 e 1985 representam:

[...] um rompimento histórico com os processos democráticos e o retorno a concepções mais conservadoras no âmbito da EJA. A ditadura militar esvaziou as ações educativas de seu sentido ético, político e humanizador (como defendia Freire), atribuindo à educação escolar um caráter moralista e disciplinador, e, à EJA, uma posição

cada vez mais assistencialista, do qual a expressão máxima foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Por outro lado, a sociedade, diante do cerceamento das liberdades e dos direitos, via-se mobilizada a recuperar a radicalidade das concepções e vivências progressistas e enfrentar tais arbitrariedades alcançando uma crescente organização política que culminaria com o fim da ditadura e com o projeto de redemocratização do Brasil (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 18-19).

Por décadas, a modalidade foi organizada tomando por base o ensino regular, como bem menciona Arroyo: “[...] *durante muito tempo, construiu-se um pouco às margens, ou ‘à outra margem do rio’*” (ARROYO, 2006, p.17). Consequentemente, não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos; isto é, por não haver embasamento legal, as leis eram adaptadas a esta modalidade.

No ano de 1988 ocorreu a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, que passou a ser um marco divisor na Educação, especialmente na modalidade da EJA, por reconhecer os direitos de jovens e adultos. Assim, a partir dessa Constituição, houve um maior comprometimento do Estado com a educação daqueles que não haviam tido acesso à escola na idade regular. Pelo Art. 208, “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. A partir desse momento, a EJA foi instituída como uma modalidade que se impunha ao governo como obrigatória, garantida por lei, na forma presencial ou não.

Na década de 1990 houve um conjunto de ações em favor dessa modalidade de educação. Martins e Agliardi (2013) destacam que o governo incumbiu os municípios a também se engajarem nesta política. A partir de 1996, vários fóruns de EJA surgiram e foram consolidados. Segundo Paula e Oliveira (2011), essas sessões trouxeram para a história da modalidade a força da mobilização e do debate em torno das políticas públicas.

Nesse contexto, dentre os eventos que marcaram oficialmente a EJA, em 1996 foi estabelecida, através da Lei 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com valorização do desenvolvimento integral dos jovens e adultos. Começavam, assim, uma organização e um reconhecimento maior para com os jovens e adultos que passaram a frequentar a EJA.

Políticas públicas voltadas à EJA

Várias campanhas e eventos aconteceram na história da EJA. A ressaltar, dois marcos de grande importância nos anos 1988 e 1996. Segundo Camargo Júnior (2017), a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) apresenta um tratamento específico sobre a educação em seu capítulo terceiro, Seção I, nos artigos 205 a 214, ao reconhecer seu direito social a ser garantido pelo Estado. Ainda segundo o autor, ao falar da obrigatoriedade da educação básica, a Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, mudou a redação presente no inciso I do Art. 208 da CRFB/88, amparando a EJA. Conforme o inciso I, a “educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, [passava a

ser] assegurada, inclusive sua oferta gratuita, para todos aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Dessa forma, quando a CRFB/88 afirma que o Estado tem o dever de garantir a educação básica, inclusive na modalidade de jovens e adultos, garante a essa população o direito à educação no contexto do Direito Constitucional, o que denota uma conquista inquestionável. Para Camargo Júnior:

[...] a CRFB/88 [é] a lei que rege todo o ordenamento jurídico pátrio, considerada hierarquicamente superior, toda e qualquer espécie normativa [...] no Brasil [...] não pode legislar de maneira contrária, sob pena de padecer do vício da inconstitucionalidade e, por conseguinte, ser declarada nula (2017, p. 15).

Foi, conforme o autor, para que houvesse uma melhor regulamentação do direito à educação, previsto na CRFB/88, que o Congresso Nacional aprovou a Lei 9.394/96 (LDB), estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei foi de grande importância, pois em seu texto aparece a valorização do pleno desenvolvimento da pessoa humana, além de buscar a mobilização da sociedade.

Assim, após a LDB, vários documentos têm sido elaborados com o fim de regulamentar o direito dos sujeitos jovens e adultos à EJA. Segundo Camargo Júnior (2017), isso foi feito no intuito de normalizar a criação de políticas públicas e também apresentar orientações curriculares que garantissem uma educação efetiva a essa modalidade educativa. São documentos criados com contribuições tanto de movimentos nacionais, quanto internacionais, como as

conferências internacionais de educação de adultos (as conhecidas Confinteas), que, desde o ano de 1949, trazem contribuições relevantes para a promoção da EJA como política pública.

As diretrizes a serem seguidas pela EJA amparam-se nos pareceres CNE/CEB 4/98 e CNE/CEB 15/98, que são, respectivamente, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio. Contudo, fazia-se necessário, face às especificidades desses alunos, que essas diretrizes fossem desvinculadas da idade escolar própria da infância e da adolescência, guardando a apreensão e a preservação de seus significados básicos, e fossem reorganizadas de acordo com as necessidades do público da EJA (BRASIL, 2000).

Essas especificidades, às quais o texto do Parecer CNE/CEB 11/2000 se refere, tratam também das questões relativas à inserção profissional que, segundo o mesmo parecer, merece especial destaque, já que os alunos do segmento, em sua maioria, são trabalhadores e devem, portanto, receber uma educação que lhes permita melhoria de vida.

Assim, o que consta no currículo do ensino médio, CEB 15/98, sobre uma carga horária passível de ser aproveitada em uma provável habilitação profissional, tem um sentido maior para os estudantes da EJA, pelo fato de que, em sua maioria, já são pessoas que fazem parte do mercado de trabalho. Isto explica o Parecer CNE/CEB 11/2000, que afirma que os princípios constantes no Parecer CNE/CEB 16/99, referentes à Educação Profissionalizante, também devem guiar as diretrizes curriculares para a EJA.

A identidade própria da modalidade, sendo esta uma etapa da educação básica, segundo o parágrafo único da Resolução CNE/CEB N° 1, será definida conforme:

[...] os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III- quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000, p. 1-2).

Estes pressupostos devem ser assegurados mediante um trabalho pedagógico elaborado em conjunto com a comunidade escolar, com princípios que levem em consideração as especificidades de cada educando, seus tempos de vida, suas características sociais e culturais, que são individuais. Tais ações devem, ainda, fazer com que a construção de conhecimentos se dê de forma recíproca entre educandos e educadores, numa atuação mediadora entre alunos e

conteúdo, a fim de propiciar o diálogo e o compartilhamento de saberes.

Assim, diante de indivíduos que procuram essa modalidade, jovens e adultos já amadurecidos e com vivência social consolidada, cabe à EJA não apenas a função de ensinar, mas também a de formar cidadãos conscientes e críticos, pois os sujeitos atendidos, em sua maioria, advêm de classes populares e vulneráveis do ponto de vista socioeconômico. Dessa forma, a formação de profissionais para atuar na EJA torna-se um campo de investigação urgente e necessário.

Perfil dos estudantes da educação de jovens e adultos: quem são esses cidadãos?

Se, por um lado, a Educação de Jovens e Adultos apresenta discontinuidades, desencontros e incertezas, com campanhas desconexas que perduram desde o descobrimento do Brasil, um ponto é considerado comum: os cidadãos que compõem os estudantes desta faixa educacional são, segundo Arroyo (2018), os que apresentavam esse particular perfil em todas essas campanhas, e o continuam mantendo. Prossegue o autor:

Desde que a EJA é EJA, esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico - educação de jovens e adultos - oculta essa identidade coletiva (2018, p. 19).

Segundo Dias *et al.* (2005, p. 50), “[...] cabe destacar que os sujeitos aos quais se destinam o fazer pedagógico da EJA têm outras especificidades que ultrapassam a condição de não criança, baixa escolaridade e integrante das camadas populares”. Assim, torna-se nítido que esses alunos vivenciam uma trajetória de vida que se constitui numa questão complexa.

Por serem jovens e adultos à procura de trabalho ou de uma oportunidade de ascensão, ou que já estão nele inseridos, precisam apenas da certificação geralmente exigida nas empresas.

Outro fator, que é importante mencionar no contexto geral, é a experiência que esses cidadãos possuem, conforme mencionado nos Cadernos da EJA, do MEC:

Os alunos e alunas da EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo relacionada ao ver e ao fazer, uma visão de mundo apoiada numa adesão espontânea e imediata às coisas que veem. Ao escolher o caminho da escola, a interrogação passa a acompanhar o ver desse aluno, deixando-o preparado para olhar. Aberto à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por outro lado, um olhar receptivo, sensível, e por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar que investiga, olhar que pensa (BRASIL/MEC, 2006, p. 5).

Neste sentido, é importante a percepção de que esses indivíduos já fazem parte de um coletivo social. Eles exercem atividades formais ou informais, em casa ou no comércio; portanto,

eles já possuem uma experiência de vida consolidada. Têm suas identidades, cultura, histórias e saberes. Assim, não são pessoas a serem redimidas pela educação escolar. São indivíduos detentores de grande conhecimento de vida. Como afirmam Dias *et al.* (2005, p. 65), os sujeitos da EJA “são atores sociais que, enquanto membros de uma sociedade, vivenciam tal experiência ativamente, ou seja, são pessoas que ajudam a construir, cotidianamente, a história da sociedade em que vivem”. Levando em consideração estes aspectos, Arroyo (2005) afirma que “não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rostos, com histórias, com cor, como trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia”. Então, para o autor, o nome Educação de Jovens e Adultos oculta identidades coletivas de negação de direitos, exclusão e marginalização. Por isso, cabe à EJA se consolidar como política afirmativa de direitos coletivos sociais, historicamente negados. É de suma importância reconhecer o educando jovem/adulto como um sujeito de direito e direcionar o olhar para os assuntos adequados a esta etapa da vida, enxergando além do espaço escolar e englobando outros aspectos, como família, trabalho e lazer.

Dessa forma, ao direcionarmos o olhar a essas especificidades dos indivíduos da EJA, pelo reconhecimento de suas necessidades como sujeitos de direito, percebemos o quanto é essencial que a prática pedagógica seja conduzida no sentido de mostrar uma direção ao sujeito, com foco em fornecer condições para seu pleno desenvolvimento. Para tanto, são necessários profissionais capacitados para atenderem a essa clientela, o que implica também saber, na prática, atender às suas necessidades tanto cognitivas, quanto de vida.

Formação de professores: desafios para atuar na educação de jovens e adultos

Ao abordarmos as especificidades dos educandos que buscam a modalidade da EJA para concluir seus estudos, assim como ao mencionar a necessidade formativa desses sujeitos não apenas como alunos concluintes, mas como sujeitos críticos e humanizados, levantamos a necessidade formativa do docente que atenderá a esses indivíduos.

Para que essa educação libertadora, humanizadora e crítica seja efetivada, o educador Freire (2018) sistematizou a discussão acerca da importância do respeito às experiências e aos saberes culturais dos alunos. Os “saberes nascidos de seus afazeres” devem ser valorizados e serem o ponto de partida para a prática pedagógica. É com base nesse diálogo entre o conhecimento de mundo e as informações propostas pelo professor que os alunos vão refletir e, a partir desta reflexão, construir o seu conhecimento escolar. A postura adotada pelo referido estudioso, ao falar sobre a necessidade desse diálogo, é bastante enfática, pois, segundo sua concepção, esta é uma relação necessária para que haja uma reflexão crítica acerca da realidade e do mundo, e daí a transformação daquela. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2018, p. 44).

Esta proposta, pela qual o aluno é levado a assumir uma postura crítica e ativa em relação ao seu aprendizado e também a ser responsável pela construção de seu conhecimento, requer do educador uma postura de sujeito democrático, que é a de um mediador pronto a dialogar com o educando, tendo em vista uma

educação libertadora. O professor deve ser o guia solidário que desperta no educando tanto a capacidade quanto a vontade de aprender.

Contudo, Freire (2006) reitera que o papel do professor não deve ser negado. Com isto, ele afirma ser necessária uma posição não autoritária do educador.

Ademais, o lugar que ocupa de mediador dialógico - de quem aprende e constrói o conhecimento junto com os alunos - não significa necessariamente um professor cuja opinião seja vulnerável, ou que não tenha conhecimento suficiente.

É justamente o contrário. Para que o professor tenha segurança ao assumir esta postura diante de seus alunos, ele precisa conhecer. Sua autoridade provém do conhecimento que se renova a cada vez que o saber adquirido não responde mais às novas perguntas.

Segundo Giroux (2012), a educação é, em si, uma prática política que se mostra imbuída de significação para ambas as partes - professor e aluno. Logo, a visão freireana de educação como prática libertadora deve considerar o aprendizado e as intenções de seu uso, tanto pelo professor quanto pelo aluno, pois a noção de empoderamento do indivíduo se vale dessas ações, já que a educação “[...] é sinal da libertação e da transformação destinadas a desativar a voz colonial e, em seguida, a desenvolver a voz coletiva do sofrimento e da afirmação silenciada sob o terror e a brutalidade de regimes despóticos (GIROUX, 2012, p. 8)”.

Assim, percebemos a importância do papel da educação como meio pelo qual o sujeito pode vir a se tornar um ser consciente e livre. Ora, essa condição é alcançada no momento em que se estabelecem relações com outros indivíduos para, então, haver uma reflexão crítica

e coletiva acerca de sua condição. Dessa forma, o espaço escolar na EJA precisa ser configurado de maneira que proporcione diálogos por meio dos quais esses sujeitos possam refletir sobre sua realidade e tornar-se capazes de expressar suas necessidades, tomar suas decisões e atuar política e socialmente, com o fim de alcançar sua libertação.

Nessa perspectiva, é necessário que o professor seja visto como um intelectual transformador, como, mais uma vez, sugere Giroux (1997), e não como mero transmissor de conteúdos. Ao se colocar nessa condição, o professor assume uma criticidade acerca de seu papel e de sua profissão, em vez de estabelecer com seu aluno uma relação sem diálogo, ou simplesmente bancária, como ensina Freire (2018).

Assim, em relação à atuação do professor que atua na EJA, muitos são os desafios que tornam a prática de ensinar cada vez mais complexa, pois a formação acadêmica do professor é uma formação que não se norteia pelo sentido de mostrar aos sujeitos que ali frequentam suas especificidades e necessidades.

Para Arroyo, [...] “os educadores e educadoras da EJA ainda não apresentam um perfil de formação específico; isso, devido ao [...] caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA” (2006, p.18).

Para este autor, a EJA, por muito tempo, esteve às margens da educação e com isso a formação de professores seguiu o mesmo caminho.

É importante, contudo, salientar a inexistência de uma formação específica, e obrigatória, no âmbito da formação inicial da graduação para formar o educador de jovens e adultos, ficando tal

formação, na maior parte das vezes, ao encargo da formação continuada de professores e profissionais em EJA, tendo como referência as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (DCNs).

Porcaro (2011) igualmente afirma que um grande número de educadores dessa modalidade de ensino não possui uma formação específica, por duas razões principais. Primeiro, porque a maioria dos professores apresenta licenciaturas cujos cursos acabam por não contemplar a EJA como um de seus focos; a outra razão se deve à baixa oferta de cursos/disciplinas voltados especificamente à formação inicial do educador de jovens e adultos. Desse modo, tal formação ainda se configura particularmente pelas e nas experiências no trabalho, confrontadas com pressupostos teóricos que poderão contribuir com as demandas do cotidiano e da prática social. Gatti remete ao fato de que:

[...] concretamente, ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada (GATTI, 2008, p. 58).

Tal realidade revela a grande necessidade de que o professor da modalidade não dê como pronta sua formação e que também perceba a importância de que o ponto de partida para suas práticas pedagógicas sejam as vivências dos sujeitos, pois uma das necessidades de formação desse docente de jovens e adultos é a de conhecer as especificidades do que seja ser um jovem e do que seja ser um adulto que retorna às salas de aula.

Por isso, é indispensável que se entenda que a EJA é uma modalidade que visa a garantir o acesso à educação aos que trilharam um caminho de evasão da sala de aula em prol do trabalho.

Infelizmente, muitos projetos e programas não condiziam com a realidade da modalidade e dos interesses daqueles aos quais foram negados seus direitos educacionais. A EJA é uma dívida que precisa ser reconhecida, pois, conforme o Parecer CNE/CEB n. 11, de 10 de maio de 2000, feito pelo relator conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury:

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000, p. 05).

Essa dívida não pode ser sanada sem um entendimento profundo, primeiramente, do que é a EJA, e, segundo, do que ela

representa. Soares *et al* (2018) observam que “a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo carregado de complexidades que carece de definições e posicionamentos claros”. Dessa forma, não podemos resolver os problemas de formação de professores da EJA a partir de uma prática pedagógica que não condiga/seja coerente com a realidade dos jovens e adultos.

Arroyo (2006) afirma haver uma tradição lamentável que não respeita as habilidades e competências dos professores, ou as especificidades requeridas pelo segmento educativo da EJA. A organização das formações continuadas também não são valorizadas de acordo com a necessidade de cada modalidade:

[...] aproveitar os professores de 1^a a 4^a, e de 5^a a 8^a dando a eles certa “reciclagem” para que, em vez de falarem criança ou menino, falarem jovem ou adulto, e talvez resolvamos esse problema. Percebo que essa tendência está lamentavelmente configurando-se em muitas administrações municipais e estaduais. Dessa forma, sinceramente, 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 (ARROYO, 2006, p. 21-22).

Com a ausência de uma formação inicial para atuar com os jovens e adultos, torna-se necessário que os docentes designados para atuar nessa modalidade busquem uma adequada formação continuada.

Essa prática, porém, não se deve limitar a um professor; pelo contrário, faz-se necessário o apoio e o envolvimento de toda a unidade escolar; caso contrário, estará fadada ao fracasso. Também não se deve pensar em uma formação sem reflexão e mudança. É necessário repensar as suas próprias práticas. Como bem ensina Canário (1988), não é “possível pensar a ação da escola e dos professores em termos novos mantendo os mesmos referentes no que diz respeito às concepções e práticas de formação de professores”.

Importância da formação continuada para a formação do professor da EJA

Conforme pontua Santos, a formação continuada pode ser definida como “[...] *um espaço-tempo problematizador*” (2011, p. 98), dentro de um contexto no qual os sujeitos envolvidos são provocados a fazerem reflexões acerca de suas práticas, “[...] *no sentido de buscar ampliar e ressignificar o ensinar e o aprender em sala de aula e em outros espaços educativos*” (2011, p. 98).

A partir dessa perspectiva, o autor concorda com o que afirmam Oliveira, Weschenfelder e Santos ao pontuarem que:

Essa é uma formação que não cessa no [...] ato de organizar, sistematizar conhecimentos a serem construídos em conjunto com educandos(as), ou seja, não pode significar meramente a organização didático-pedagógica de saberes. [...] precisamos constituir processos de formação continuada investigando, analisando, compreendendo o que, como, por que, para quê, a favor de quem, contra quem estamos fazendo, pensando, construindo o *que fazer*

pedagógico. Esta prática requer, assim, a tessitura de novos fios e redes teórico-metodológicas, de novos olhares crítico-reflexivos acerca do que produzimos no contexto concreto de vivência da práxis pedagógica (DIAS, 2005, p. 52).

Assim, a formação continuada é um processo que visa trazer resultados significativos aos processos didáticos e também contribuir para um desenvolvimento profissional coerente com a prática e que, além disso, aborde as necessidades da instituição. Como coloca Nóvoa, “a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão” (2002, p. 38).

Dessa forma, ao se trazer para as discussões o processo de formação contínua de professores, estão sendo pensados também os processos que buscam dar autonomia aos docentes em seu desenvolvimento profissional, assim como o de desenvolver ações para uma prática pedagógica significativa.

Segundo Nóvoa, nas discussões dentro de um processo de formação:

Os professores confrontam-se, com a necessidade de reconstruir a identidade profissional, a partir de uma interrogação sobre os saberes de que são portadores e sobre a definição autônoma de normas e de valores. A formação contínua pode desempenhar um papel decisivo nesse processo de produção de uma nova profissionalidade docente (NÓVOA, 2002, p. 51).

Para que a formação continuada, porém, seja efetiva, é necessário um trabalho coletivo a partir do qual se possa fazer uma análise das ações planejadas. Uma sugestão adequada de ação é mencionada por Imbernón (2016), quando afirma que essa formação deve ser baseada em um modelo investigativo a partir do qual os docentes devem elaborar os próprios resultados ao relacioná-los com as situações problemáticas práticas com as quais se deparam.

Em relação à formação continuada para o professor da EJA, esta já é mencionada na Resolução CNE/CEB nº 1/2000;

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000b).

Dessa forma é reiterada a importância de uma formação também do docente da EJA, que deve ser compreendida como espaço

de reflexão entre o que é feito, em como é feito e o que poderá ser realizado de forma melhor.

Para Nóvoa:

A formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re(construção) permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (1995 p. 25).

A partir do conhecimento e das vivências do docente com as especificidades dos sujeitos que estão nas salas de aula e das especificidades da instituição, o professor deve vivenciar a troca de experiências com seus pares e o planejamento de ações de mediação do conhecimento. No processo de formação se vivenciam e se trocam experiências que vão colaborar para a mediação do docente na educação, como enfatiza FREIRE:

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo como seres fazedores dos seu caminho que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam aos 'caminhos' que estão fazendo e que assim os refazem também (FREIRE, 1992, p. 97).

O campo da EJA, como já mencionado, é repleto de especificidades que o diferenciam do ensino regular. Neste sentido, é basilar que o processo de formação continuada do educador de jovens

e adultos seja pautado por uma perspectiva crítico-reflexiva. Deve-se buscar a prática de uma educação contextualizada que envolva os diferentes espaços da seara da modalidade, bem como entender que a prática de ensino é uma ação política que acompanha a prática pedagógica do professor.

Giovanetti (2005, p. 243) pontua duas dimensões da atuação profissional do educador que atua na EJA: “a dimensão prática (o fazer, a intervenção profissional em si) e a dimensão teórica (o pensar, a reflexão sobre a prática e a partir dela)”. A autora afirma ainda que, além das duas dimensões referidas, há um “terceiro elemento que se faz *“presente na práxis profissional: a explicitação da intencionalidade que orienta ambas”* (GIOVANETTI, 2005, p. 243). Neste sentido, a formação docente torna-se significativa a partir do momento em que contribui para ressignificar sua identidade profissional.

A respeito dessa prática formativa contextualizada e significativa, Imbernón afirma:

A formação terá 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 auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (IMBERNÓN, 2001 p. 48-49).

Neste sentido, torna-se irrefutável que ser um docente que atua no campo de EJA implica ter disposição para refletir e fazer “[...]

aproximações que passeiam entre os saberes legitimados no campo das ciências e saberes experienciados e legitimados no reencontro com o espaço escolar” (AMORIM; DUQUES, 2007, p. 233).

Desse modo, envolver-se nos processos de formação implica a contribuição de todos, de forma igual e cooperativa, de maneira que todos possam ajudar a construir coletivamente o consenso quanto a um plano de ação coletiva. Assim, compreender a formação como um instrumento de intervenção real para transformação na direção de uma sociedade mais democrática, humana, justa e solidária remonta à ideia de participação.

Considerações Finais

A formação continuada, que envolve o docente que atua na EJA, pode ser definida como um meio de resgatar a figura do educador, tão carente do reconhecimento das especificidades de seu campo de atuação. Afinal: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Para um preparo efetivo desses professores, contudo, é preciso que essa formação seja tomada a partir do campo da prática desses docentes e integre os conhecimentos necessários, as reflexões e as especificidades selecionadas como importantes para a modalidade e para planejar as mediações didáticas necessárias.

A realização deste trabalho permitiu mais uma oportunidade de se reiterar tanto as dificuldades e a ausência de formação específica para os professores que atuam na modalidade da EJA, como reafirmar sua necessidade, além da imprescindibilidade de uma formação

continuada que, além de permitir a reflexão acerca da prática docente e das singularidades da modalidade, também proporcionem o planejamento de ações voltadas ao seu atendimento.

Não menos importante é evidenciar que a formação do educador da Educação de Jovens e Adultos requer, no âmbito da implementação das políticas públicas, mais seriedade quanto às especificidades educativas inerentes aos educandos, pois, de acordo com Soares (2006), e também já apontado no corpo deste texto, a pouca atenção às especificidades da EJA nos processos de formação conduz à desqualificação profissional, levando professores do ensino regular a atuar na EJA, o que compromete o trabalho e ‘despotencializa’ os educandos em suas possibilidades de aprendizagem.

Assim, pensar na formação do professor da Educação de Jovens e Adultos é pensar em seu sujeito-aluno, como bem colocado por Leôncio Soares:

Os jovens e adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos, histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas (SOARES *et al.*, 2005, p. 30).

As dificuldades e desafios sempre foram e continuam presentes na Educação de Jovens e Adultos. A própria negligência sobre como atuar com esses sujeitos pela formação adequada dos docentes é como não aceitar suas histórias de vida, suas ricas experiências, a bagagem que carregam. Portanto, a formação a partir de dentro da escola, comprometendo os envolvidos, é uma possibilidade que precisa ser refletida, pensada e anunciada.

Referências

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, M. G. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149314porb.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2022.

AMORIM, A.; DUQUES, M. L. F. **Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente**. Educação, 40(2), 2017. p. 228-239. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.22483>

BOAVENTURA, E. M. **Metodologia da pesquisa**: monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Cadernos da EJA. Trabalhando com a educação de jovens e adultos. Alunas e alunos da EJA.** Brasília: MEC-Secad, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1/2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 04/1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ceb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/legislacao>
Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 12 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.379 de 15/12/1967. **Prevê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos**. Brasília, DF: Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5379.htm
Acessado em 12 mai 2022.

CAMARGO JÚNIOR, B. S. **A configuração do direito de aprender de pessoas jovens e adultas no Brasil: uma análise no período de 2001 a 2015 em âmbito nacional**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista de Psicologia da Educação**. PUC- São Paulo, n.6, p. 9-27, 1988.

COUTO, M. **No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo.** Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Comércio, p. 190, 1933.

DIAS, F. V. et al. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da educação de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 49-82.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia, O cotidiano do Professor.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GARCIA, M. C. Estrutura conceptual da formação de professores. In: **Formação de Professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Ed. 1999.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação.** Jan / Abr. 2008, p 58.

GIOVANETTI, M. A.G.C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M.A.G. C., GOMES, N.L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.243-254.

GIROUX, H. A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.

GIROUX, H. Alfabetização e a Pedagogia do Empowerment Político. In: FREIRE, P., MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. São Paulo, Paz e Terra, 2012, p 1-27.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. **Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos: consolidação de Documentos 1985/94**. São Paulo, ago. 1994.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. n. 14, mai./ago. 2000. p. 108-130.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001, p.48-49.

IMBERNÓN, F. A formação a partir de dentro. O que é formação em escolas e não nas escolas? In: IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação. Uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, Ed., 2016. Cap.9.

MARTINS, A. T. de O.; AGLIARDI, D. A. **A Legislação de Educação de Jovens e Adultos a partir da Constituição Federal de 1988**. 2013.

Disponível em:

http://ucsobservatorios.com.br/uploads/2013/Políticas_de_EJA/Trabalho/07_05_50_A_LEGISLACAO_DE_EDUCACAO_DE_JOVENS_E_A.p
df. Acesso em: 11 mai. 2022.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo, Loyola, 1987.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 4. ed. São Paulo. Loyola, 1987, p. 293.

PAULA, C. R. de; OLIVEIRA, M. C. de. **Educação de jovens e adultos ao longo da vida**. Curitiba: IBPEX, 2011. P 18-19.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**

(PNADC) 2019. Disponível em:

[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.p](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)
df. Acesso em: 15 mai. 2022.

PORCARO, R. C. Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. **ECCCOS. Revista Científica**. V. 25, jan./jun. 2011: p. 39-57.

ROMÃO, J. E. & GADOTTI, M.. **Educação de adultos: cenários, perspectivas e formação de educadores**. Brasília: Liber/IPF, 2007.

SANTOS, J. J. R. **Saberes necessários para a docência na educação de jovens e adultos**, 2011. 188f. Tese Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, 2011.

SOARES, L. J. G. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

WESCHENFELDER, M. H. **A matematização na educação de pessoas jovens, adultas e idosas**. Passo Fundo: UFP, 2003.

