



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10889 - Resumo Expandido - Trabalho - XIV ANPED SUL (2022)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 13 - Educação de Jovens e Adultos

### FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS TESSITURAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nivia Moreira de Camargo - UFPR - Universidade Federal do Paraná

Leiri Aparecida Ratti - UNIVILLE - UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE

Sonia Maria Chaves Haracemiv - UFPR - Universidade Federal do Paraná

### FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS TESSITURAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As transformações promovidas pela globalização carregadas de intencionalidades, implicam em mudanças na Educação Básica, por meio de novas propostas, a exemplo da nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Tais movimentos exigem olhar de renovação tanto no fazer pedagógico, quanto na formação de profissionais para atuarem nas diversas etapas da Educação Básica.

No escopo das novas políticas curriculares implementadas, a invisibilidade dada à Educação de Jovens e Adultos - EJA reafirma a necessidade de reagir às imposições que emudecem essa etapa emergente da Educação Básica. A omissão de discussões e relevância desta modalidade de ensino na nova base, reclama outras lacunas, a exemplo da formação docente inicial, inexistente nos cursos de licenciatura do ensino superior, balizando o problema de pesquisa que compreende: Quais os desafios presentes nas formações do professor para atuar na Educação de Jovens e Adultos?

O contexto e o espaço-tempo deste artigo centram-se na investigação de quais os desafios presentes nas formações dos docentes para atuar na EJA, estruturando a pesquisa através de uma revisão de literatura adotando a metodologia de pesquisa bibliográfica, com base em livros e artigos que dissertam sobre a temática.

Considerando a invisibilidade dos estudantes da EJA, após profusas leituras, no que tange à BNCC, reflete-se sobre como se apresentam as competências e habilidades a serem

desenvolvidas, a importância da verificação dessas competências e habilidades, características tão próprias dos estudantes da EJA, que trazem consigo uma trajetória de vida e uma bagagem de vivências. A respeito do estudante da EJA, depreende-se do que versa Paulo Freire (1996), que alerta que esses sujeitos incorporam saberes em vários aspectos de sua vida ativa, adquirindo competências e habilidades, tornando-os capazes de solucionar problemas, de tomar decisões e de transformar e participar da realidade política, social e cultural que os cercam, ainda que, muitas vezes, não tenham sistematizado ou elaborado essas competências.

Neste contexto, o percurso curricular exige uma construção que considere os espaços, a historicidade e os saberes adquiridos ao longo da vida dos estudantes da EJA, público singular que envolve milhares de cidadãos brasileiros.

A EJA anseia discutir e incluir-se em novas políticas curriculares, a fim de garantir tanto formação para os profissionais que atuarão na docência, quanto ressignificar o percurso curricular formativo para esse público.

Assim, é possível valorizar os milhares de jovens, adultos e idosos procuram as escolas com o objetivo de retomar os estudos, pelos mais distintos motivos: pretensão de mudança de emprego, satisfação pessoal, desejo de cursar Ensino Técnico e/ou Ensino Superior, adquirir aprendizagem, necessidades de possuir estudos, entre outros (TEIXEIRA, PASSOS, 2012), e neste cenário, entende-se que para esses estudantes recomeçar é mais difícil que começar, o estudante da EJA que retorna aos bancos escolares, não pode ser tratado como alguém que vai à escola para somente receber conhecimentos (CAMARGO, 2017), são participantes ativos, com legados históricos, que veem na EJA uma chance de adquirir conhecimento.

Nesse contexto, considerando a importância, a complexidade e a diversidade da modalidade, chama-se a atenção à formação docente para Educação de Jovens, Adultos, prevista no artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, e enfatiza a necessidade de “formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996). No âmbito da responsabilidade pública, mesmo com avanços, a formação docente para este campo específico, encontra contextos inapropriados para prática, ampliando o distanciamento com as demais modalidades.

Segundo Laffin (2012, p.12), “compreende-se que o requisito mínimo da profissionalidade docente é uma exigência da formação inicial, mas também de formação em exercício, especialmente configurada no caso do campo de estudos aqui apresentado: a Educação de Jovens e Adultos”.

O profissional que atua na EJA busca ressignificar o seu papel perante o surgimento de uma nova cultura profissional. O termo profissão assume diferentes significados, de acordo com a realidade em que se insere. Ao dissertar sobre o profissional docente, Imbernön afirma que “implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas

que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle. (IMBERNÓN, 2000, p.25).

A formação docente para modalidade da EJA está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA (BRASIL, 2000) indicando a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) que situa a especificidade da formação docente. Sob a perspectiva do Plano Nacional de Educação (PNE 2011 - 2020) é imprescindível garantir aos profissionais da educação a formação inicial em nível superior, formação continuada na área do conhecimento que trabalham e a valorização dos profissionais. Contudo, a Base Nacional Comum Curricular ignora a modalidade de ensino, fortalecendo o processo de exclusão, daqueles que tiveram usurpado ou dificultado o acesso à escola. A corroborar, Leitão (2004) pontua que:

O campo da educação de jovens e adultos está repleto de desafios. Um deles é a contradição entre as leis que regem a área [...], que representam avanços e garantem direitos, e as políticas governamentais de caráter compensatório, que atribuem à educação de jovens e adultos um papel menor. Outro desafio é a relação entre o tempo necessário para a formação de qualidade e a aceleração dos processos, tanto os de formação dos professores como os de aprendizagem dos alunos (p. 27).

O processo de formação acadêmica inicial não corresponde suficientemente às expectativas e às necessidades da EJA. Neste caminho, o documento Marco da Ação de Belém (2010) estabelece recomendações que visam a qualidade da Educação de Jovens e Adultos. Tais recomendações colocam em pauta a melhoria da formação, capacitação e profissionalização dos educadores, o documento, ainda destaca que,

A falta de oportunidades de profissionalização e de formação para educadores têm um impacto negativo sobre a qualidade da oferta de aprendizagem e educação de adultos, assim como o empobrecimento do ambiente de aprendizagem no que diz respeito a equipamentos, materiais e currículo. (MARCO DE AÇÃO DE BELÉM, BRASIL, 2010, p.21).

A tensão na formação docente para EJA, indica que os docentes que nela atuam, em sua maioria não possuem formação específica, trazendo em sua prática marcas da precarização. A invisibilidade histórica da EJA corrobora para a visão equivocada de que o profissional que nela atua, não precisa de preparação longa, aprofundada e específica. O próprio campo de atuação do profissional da EJA, por ser amplo e pouco definido, parece dar aos egressos a sensação de que sua formação inicial, embora necessária, não é essencial” (SOARES, 2008, p. 97). A distância existente entre a teoria e a prática na EJA durante o processo de formação e na atuação do educador da EJA é constatado pelo autor, que destaca a necessidade de novas pesquisas para se compreender a visão dos egressos (SOARES, 2008).

Daí depreende-se também as indagações de Oliveira (2004) sobre as marcas identitárias dos sujeitos da EJA: docentes e estudantes, que segundo o autor se trata de um

encontro da desigualdade de oportunidades, da negação do direito à educação e à formação.

A educação como processo de ensino/aprendizagem presente na EJA tem no professor o mediador para o processo acontecer, essa mediação deve fundamentar-se no e pelo diálogo coletivo, valorizando os saberes do outro, seus contextos e sua história. O processo educativo implica no reconhecimento do outro, ou dos outros, como sujeitos inseridos num contexto no qual as variedades de fios das relações dos participantes desse processo, constituem a tecedura significativa dos saberes reconhecidos e possibilitam sua sistematização universal.

Neste movimento de ensino/aprendizagem, Freire (1996) reforça a importância da mediação e do diálogo, destacando que o professor deve buscar trazer o “saber de experiência dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 87). Esses saberes deveriam ser o ponto de partida para a compreensão do mundo em que vivem, o que não significa ficar neles, mas buscar novos, superá-los, como ressalta Freire (1992, p. 70-71): “[...] partir do saber que os estudantes têm não significa ficar girando em torno deste saber”, mas para isso, a docência precisa estar sustentada por oportunidades de profissionalização.

No aspecto da qualidade de formação docente para atuação na EJA, o que ocorre é uma crescente descaracterização dos cursos de formação, juntamente a falta de livros escritos que propicie apoio a essa formação, a pouca contribuição das universidades, ao desprezo das questões de ensino e a formação para o trabalho docente. São muitos os desafios, o que torna a prática de ensinar cada vez mais complexa (GATTI, 1997, p. 21).

Tais aspectos são evidenciados na perceptível lacuna de produção científica, dentre as que existem, a maior parte refere-se às práticas de alfabetização e formação em serviço dos alfabetizadores, sendo, ainda, mais diminuto o número de estudos sobre a formação acadêmica inicial de professores de EJA para atuar em toda a Educação Básica (VENTURA, 2012).

Ventura e Carvalho (2013), em sua pesquisa, mostram o lugar marginal ocupado pela EJA no âmbito do sistema educacional e, em decorrência disso, o desconhecimento da especificidade da natureza da EJA, bem como o não reconhecimento dela como um campo de conhecimento próprio.

Basicamente a EJA tem sido uma educação limitada a suprir um déficit escolar acentuado de uma massa de mulheres, homens, negros etc. que sobrevivem do seu próprio trabalho; portanto, é a classe trabalhadora, com as suas mais diversas identidades, o grande público da EJA. (VENTURA, 2012, p. 78).

Tais fatores relacionam-se diretamente com a incipiente formação (especialmente nas licenciaturas) até hoje disponibilizada aos professores para atuar nessa modalidade de ensino (VENTURA, 2012). Em síntese, Ventura enfatiza:

[...] por um lado, sob o aspecto legal, há o reconhecimento da área e da necessidade de uma formação docente para atuar nela na perspectiva da elaboração de projetos pedagógicos próprios; por outro lado, na prática, a questão permanece, como será visto, ainda muito tímida, principalmente, na formação do docente que irá atuar tanto na segunda etapa do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio na modalidade de EJA (VENTURA, 2012, p.73)

Em suas pesquisas sobre a visão da Educação de Jovens e Adultos, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), observam que a EJA tem se constituído ao longo da história da educação brasileira, em uma modalidade que responde secundariamente às expectativas e às necessidades de sua proposta, seja pela inadequação das concepções, ou ainda, pela forma reducionista do conhecimento.

Nos espaços de formação docente, seja inicial ou continuada, deve-se garantir e aprofundar as discussões no compromisso de cumprir a legislação pertencente ao Parecer CNE/CEB 11/2000 que contempla a função qualificadora da EJA, quando explicita que “(...) tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (BRASIL, 2000).

A relevância dessa reflexão relaciona-se à marginalização da EJA e a necessidade de se ampliar a discussão, na perspectiva de que há uma lacuna ociosa em relação à formação docente voltada para contextos de diversidade e complexidade, e o que é necessário saber para ensinar. Moura (2009) confirma quando diz que: permanece o silêncio e o vazio institucional na formação social de professores para a modalidade. Permanece a improvisação de professores e transposição de professores do Ensino Fundamental de crianças para atuarem na prática pedagógica da EJA, tal como se registrava nos primórdios da história da educação.

No debate em torno da Educação de Adultos, Leitão (2004) destaca a necessidade de criação de espaços de conhecimento, diálogo, sensibilização, autoformação e formações eficientes que realmente contribuam com as mudanças qualitativas nos âmbitos: profissional e pessoal dos professores e estudantes (LEITÃO, 2004).

A precariedade com que a EJA é tratada no contexto escolar, se delineiam, quando Gatti e Garcia (2011) propõem um confronto de saberes entre as instituições formadoras e os professores em exercício, ação que visa contribuir para construção de novos conhecimentos, articulação de saberes teóricos e práticos para uma melhor compreensão do processo e das especificidades. Nóvoa reforça a importância dos diferentes saberes, quando destaca que “não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes” (NÓVOA, 1992, p. 14).

Faz-se necessário trilhar um caminho nos cursos de formação continuada que seja contrário àquele executado até o momento, com programas de formação que estejam voltados para mobilizar elementos práticos, cognitivos, sociais e emocionais nesse processo (GATTI; GARCIA, 2011).

A educação necessita realizar-se como prática social que busque proporcionar autonomia, tornando-se com a prática da liberdade, que contribua para a conscientização libertadora das opressões que a sociedade globalizada nos impõe e da qual precisamos emergir através da conscientização, pelo reconhecimento dos homens como pessoas e sua inclusão no processo histórico em busca de sua afirmação (FREIRE, 1999), e ainda,

Não se deve cultivar a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá os rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza das contradições do mundo humano seja estruturais, superestruturais, ou inter estruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante (FREIRE, 1999, p. 21).

A excessiva formalização do planejamento de ensino e uma teorização muitas vezes apresentada de forma hermética para os docentes, levou e ainda leva, em algumas situações, a uma atitude burocrática de preenchimento de formulários que, tão logo são concluídos, são abandonados pelos professores, gerando um descompasso entre a legislação, o currículo, o que se planeja e a prática efetiva durante as aulas.

Nesta perspectiva, urge acrescentar a EJA na BNCC, a fim de efetivar aprendizagens essenciais, desenvolvimento de competências e habilidades, e garantir, conforme expresso na própria base, “a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2019, p. 15), contemplando a Educação de Jovens e Adultos e a possibilidade de professores transformarem o processo de ensino, valorizando suas experiências e saberes construídos, visto que “todo processo de construção de conhecimentos, marcadamente o do adulto, aluno da EJA, é permeado por suas vivências, cuja lembrança é mobilizada em determinados momentos das interações de ensino-aprendizagem escolar” (FONSECA, 2002, p. 26).

A diversidade dos meios enriquece o trabalho docente e o uso conjugado de diferentes recursos em sua prática de ensino aprendizagem, pode gerar novas possibilidades de abordagem, estimulando a atenção e o interesse do estudante. Em suma, a Educação de Jovens e Adultos, continua a construção de suas tessituras, com seus enfrentamentos frente aos desafios de reconhecer o direito do jovem e adulto, às novas formas de EJA articuladas às novas políticas públicas para a Educação Básica e com o mundo do trabalho, e ainda, investir seriamente na formação de educadores e reconstrução curricular que contemple as demandas educacionais tanto de professores quanto de estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Saberes Docentes. Formação de Professores. Prática docente.**

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**: Parecer CEB nº: 11/2000 – Relator (a) Conselheiro (a): Carlos Roberto Jamil Cury. Aprovado em 10/05/2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 11/2000. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, 2000.

BRASIL. Projeto de Lei Nº 8.035 de dezembro de 2010, aprova o **Plano Nacional de Educação** para o decênio 2011/2020 e dá outras providências, 2010.

BRASIL, **Marco de ação de Belém**. VI CONFITEA. Unesco, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2013.

BRASIL. Coletânea de textos **CONFINTEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas / Organizado por Nacif, P. G. S., Queiroz, A. C. de, Gomes, L. M., Rocha, R. G. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAMARGO, Nivia Moreira de Percepção dos professores do ensino médio a distância na educação de jovens e adultos. **Dissertação de Mestrado**. 2018. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando.; RIBEIRO, Vera M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: Acesso: 21 de set. de 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12ª Ed., São Paulo: Paz e Terra S/A, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – 36ª Ed., São Paulo: Paz e Terra S/A, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GATTI, Bernardete; GARCIA, Walter. **Bernadete Gatti - educadora e pesquisadora: textos selecionados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GATTI, Bernardete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2000.
- LAFFIN, Maria Hermínia. Trabalho, economia solidária e processos educativos. In: **Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho**. Organizadora: Laffin, M.H.L.F. Ijuí: Editora Ijuí, 2012.
- LEITÃO, Carla Faria. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**. [online], n. 27, p. 25-39, set./out./nov./dez, 2004.
- MOURA, Dante Henrique. Educação de jovens e adultos: Formação técnica integrada ao Ensino Médio. **Boletim n.16**, Secretaria de Educação a Distância/MEC. Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, 2009.
- NÓVOA, Antônio. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In NÓVOA, Antonio (org). **Vida de Professores**. Lisboa: Editora Porto, 1992.
- OLIVEIRA, Edna Castro de. **Sujeitos-professores da EJA: visões de si mesmos em diferentes contextos e práticas**. Boletim Salto para o futuro. Set. 2004.
- OLIVEIRA, M. A. **Políticas públicas para o ensino profissional: O processo de desmantelamento dos CEFETS**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- SOARES, Leôncio. **educador de jovens e adultos e sua formação**. Educ. rev. [online]. n.47, pp. 83-100, 2008.
- VENTURA, Jaqueline Educação e Contemporaneidade, **Revista da FAEEBA** Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun, 2012.
- VENTURA Jaqueline; CARVALHO, Rosa Malena. Formação inicial de professores para a EJA. **Revista Lugares de Educação (RLE)**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, jan./ jun. p. 22- 36, 2013.