



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

13695 - Painel Temático - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

Painel Temático

**A FORMAÇÃO DO/A EDUCADOR/A DE EJA EM DIFERENTES ESPAÇOS:  
EDUCAÇÃO POPULAR, UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA**

Maria Clarisse Vieira - UnB - Universidade de Brasília

Maria Clarisse Vieira - UnB - Universidade de Brasília

Adenilson Souza Cunha Jr - UESB - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva - UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Agência e/ou Instituição Financiadora: FAP- DF

**A FORMAÇÃO DO/A EDUCADOR/A DE EJA EM DIFERENTES ESPAÇOS:  
EDUCAÇÃO POPULAR, UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA**

Adenilson Souza Cunha Júnior (UESB)

Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva (UFOP)

Maria Clarisse Vieira (UnB)

Maria Clarisse Vieira- UnB (coordenadora)

Este painel traz reflexões sobre a formação do/a educador/a de jovens e adultos a partir de três espaços formativos distintos: educação popular, universidade e educação básica, com o objetivo de socializar a importância dessas instâncias plurais para a formação docente. A literatura da área enfatiza cada vez mais que a Educação de Jovens e Adultos se desenvolve em diferentes formatos e espaços e que a preparação consequente aos sujeitos e às práticas é fundamental (FREIRE, 2019; ARROYO, 2006; HADDAD; Di PIERRO, 2000). A primeira pesquisa aborda como a formação e a prática pedagógica de educadores/as se materializou na educação popular, no contexto de pandemia da Covid-19, em um Projeto de Alfabetização Popular no Distrito Federal. A pesquisa, de natureza qualitativa, baseou-se no método da pesquisa-ação e na sistematização de experiência (JARA, 2012). A partir das educadoras trouxe a avaliação e projeção dos “inéditos viáveis” ou sonhos possíveis como superação/transformação nos cenários desafiadores decorrentes da pandemia. A segunda, analisa como a presença dos docentes que atuam no componente curricular Educação de Jovens e Adultos (EJA) em quatro universidades estaduais da Bahia, em espaços de

convergência da área, contribui para a construção da identidade coletiva desse campo da educação. Os dados afirmam que os docentes que ministram o componente curricular EJA nas IES estão implicados em diversas frentes de atuação que confluem com e para os espaços voltados para o debate nacional sobre área, sinalizando um engajamento que permite a formação da identidade coletiva da área no território baiano. A terceira, reflete sobre a formação do educador em centros exclusivos de EJA de duas capitais brasileiras compreendidos como espaços potenciais para formação em serviço destes profissionais. A abordagem da pesquisa é qualitativa, do tipo estudos de casos comparados com análise em três eixos: horizontal, vertical e transversal (VAVRUS; BARTLET, 2017). Na comparação horizontal é introduzido um diálogo entre as escolas com foco nas formas de organização. No eixo vertical integram-se preceitos normativos da formação instituídos pela legislação local e como operá-los junto ao corpo docente. O eixo transversal apresenta mudanças nos cargos de gestão ao longo do tempo porque podem ocasionar revogação das legislações vigentes. Os dados permitem afirmar que os centros exclusivos de EJA vislumbram formas e espaços de formação plural inter e entre educadores que favorecem a ação educativa e o fortalecimento da EJA como área de conhecimento.

Palavras-chaves: Formação Continuada; Licenciaturas; Educação Popular; Identidade; Covid-19.

## **Construindo inéditos viáveis em tempos de pandemia: reflexões sobre a formação do educador popular**

Maria Clarisse Vieira- Universidade de Brasília

### **Introdução**

Este artigo apresenta um recorte de pesquisa mais ampla que busca analisar o processo de formação de educadores/as populares, no contexto da Pandemia Covid19, no interior do Projeto Paranoá-Itapoã, realizado por meio da parceria do Grupo de ensino, pesquisa e extensão em educação popular e estudos filosóficos e histórico-culturais (GENPEX/UnB) e Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP. (CEDEP). A investigação buscou refletir sobre a seguinte questão-problema: como a formação e a prática pedagógica de educadores/as se materializou na educação popular, no contexto de pandemia da Covid-19? A pesquisa, de natureza qualitativa baseou-se no método da pesquisa-ação e na sistematização de experiência (JARA, 2012). Considerando o objetivo do estudo, este texto dialoga com a experiência de três educadoras populares, tendo como referência o conceito de atos limites, situações limites e inéditos viáveis presentes no pensamento de Freire. Discute, portanto, a partir das vozes destas educadoras como percebem sua prática pedagógica e como avaliam e projetaram “inéditos viáveis” ou sonhos possíveis como superação/transformação nos cenários desafiadores decorrentes da pandemia Covid 19.

### **Contextualização do Projeto Paranoá- Itapoã: um percurso em prol da alfabetização popular**

O projeto Paranoá-Itapoã nasce nos anos 1980, em decorrência da parceria do CEDEP e da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB). O projeto tem por objetivo ensinar a ler, escrever, calcular conhecendo, discutindo e buscando de forma coletiva a solução dos problemas vividos pelos moradores do Paranoá (REIS, 2011). Ele conta com educadoras populares que por serem parte da comunidade, conhecem de maneira muito próxima a realidade de cada integrante de suas respectivas turmas. Ao longo de sua trajetória, o projeto conta com o apoio de graduandos do curso de Pedagogia, que realizam suas práticas e estágios curriculares neste espaço.

O projeto Paranoá- Itapoã desenvolveu-se de maneira presencial até início de 2020, quando a COVID-19 foi decretada pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Para evitar a disseminação descontrolada do vírus foi necessário o isolamento social, resultando no fechamento de vários locais, inclusive os espaços educativos em todo o país. Face aos desafios aos quais a sociedade atravessava o GENPEX/UnB e o CEDEP decidiram retomar as atividades na região do Paranoá-Itapoã no contexto pandêmico, em 2021.

### **Vozes de educadoras populares no contexto da pandemia: mobilizando inéditos viáveis**

## **em tempos incertos**

Durante o ano de 2021, o CEDEP contava com nove educadoras. Estas eram mulheres entre 31 e 57 anos de idade, nascidas no Distrito Federal, Bahia, Minas Gerais, Maranhão e Paraíba. No que se refere à localidade em que residiam, todas moravam na região do Paranoá/Itapoã, sendo duas moradoras da área rural. Os dados mostram que as educadoras têm um longo tempo de experiência na educação popular. Duas tinham de 1 a 5 anos de experiência no Projeto, uma tinha de 5 a 10 anos, e, quatro delas, mais de 10 anos na educação popular. Este longo tempo de permanência no projeto evidencia que o CEDEP não é um lugar de passagem, com vistas apenas a se obter mais uma experiência, mas um espaço no qual se identificam e se comprometem. No que tange à formação acadêmica, quatro das sete educadoras informaram que possuíam ou estavam cursando o ensino superior, duas iniciaram, mas não concluíram o curso, enquanto uma relatou não ter formação em nível superior. Ao serem perguntadas se além do projeto, desenvolviam outra atividade remunerada 4 delas (57%), responderam que não. É importante salientar que devido a paralisação das atividades presenciais em 2020, nem todas as educadoras estavam recebendo a ajuda de custo, por meio da bolsa, o que mostra que a realidade da educadora não se diferia tanto dos seus educandos, pois são “setores das classes trabalhadoras atuando com setores da classe trabalhadora. Portanto, a incorporação e o reconhecimento do universo discente não seria a princípio um processo de estranhamento para esse educador”. (NICODEMOS, 2014, p.101).

Considerando as informações produzidas no questionário, optou-se por entrevistar três das educadoras, tendo em vista cotejar e aprofundar aspectos do vivido, tendo como critério a singularidade de sua trajetória, o tempo de experiência no projeto e a diversidade territorial.

Quem são e quais são, a partir do espaço/tempo que se encontram, os sentidos e significados atribuídos pelas educadoras às situações vividas e ao contexto geral da Covid-19? Como, a partir de Paulo Freire se percebem educadoras, neste momento? Responder estas questões implica em reconhecer as trajetórias sociais e coletivas que atravessam os percursos individuais de cada educadora, que compreende as dimensões pessoais e profissionais, que envolvem sua formação/atuação. A análise deste processo nos remete às reflexões realizadas por Antonio Nóvoa quando afirma que “estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional”. Nessa perspectiva, a formação se desenvolve por meio de um exercício de “reflexividade crítica sobre as práticas de reconstrução permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1991, p.70).

Oriundas de diferentes lugares do país, estas educadoras expressam a diversidade presente na educação popular: São mulheres que trabalham no contexto urbano e no campo. Suas trajetórias são marcadas pelo envolvimento em ações educativas que tem como foco um público composto por pessoas da educação popular. Duas delas atuam na área educacional há

mais de dez anos e não obstante, o projeto não requerer formação acadêmica, uma delas possui graduação em Pedagogia e as demais estão em processo de formação. Suas biografias evidenciam aproximações entre suas trajetórias de vida (oriundas de famílias pobres, marcadas por interdição à educação por questões de classe, gênero, territoriais e escolarização tardia) e os percursos dos educandos jovens, adultos e idosos com as quais trabalham. Vale lembrar que o público que procura a EJA ou programas de alfabetização vinculados à educação popular são sujeitos que em geral não tiveram acesso à escolarização básica na chamada “idade apropriada” e ocupam posições profissionais julgadas de baixo prestígio em nossa sociedade. Além de portadores de trajetórias escolares truncadas, se encontram enredados em teias mais amplas de vulnerabilidade social. Por conseguinte, eram os que se encontravam mais fragilizados no contexto de pandemia Covid 19.

Devido à implicação e compromisso das educadoras com os grupos populares, estas acompanharam os dramas vividos pelos educandos, identificando alguns desafios vividos por estes setores da população. É comum encontrar nas entrevistas trechos que mencionam situações como a perda de empregos e problemas relativos à saúde ou segurança alimentar. Em virtude da necessidade de sobrevivência familiar, muitos educandos não puderam realizar o isolamento social, pois precisavam trabalhar, mesmo que isto implicasse colocar sua vida em risco. Os impactos desta situação repercutiram na continuidade no projeto de alfabetização, visto que muitos deles se sentiram desmotivados a prosseguir no projeto, seja por não perceberem evolução no aprendizado, seja pela baixa inclusão digital. As compreensões das educadoras acerca do cenário vigente nos remetem a reflexão feita por Santos (2020), no qual este pondera que a pandemia trouxe a luz “de forma dramática e incontestável, as contradições ligadas às desigualdades sociais, econômicas, educacionais, étnicas, de gênero e de classe”, o que nos compele, enquanto sociedade, a questionar possíveis caminhos para encontrar as soluções que assegurem o direito à vida e à dignidade.

Não obstante, as educadoras referiram-se a dificuldades estruturais como o desemprego, a falta de dispositivos tecnológicos e a baixa inclusão digital como desafios ao trabalho realizado com os educandos, sua condição de vida também pouco se diferenciava da realidade dos educandos. Os dados do questionário informam que três das sete educadoras sequer possuíam computador pessoal para preparar suas aulas, lançando mão apenas do celular smartphone para o contato com as turmas. Cinco delas precisaram comprar pacote adicional, ou modificar seu plano de internet, para atuar com seus estudantes durante a pandemia. Considerando que, somente quatro possuíam atividade remunerada, e a maioria estava sem ajuda de custo, por meio da bolsa, significava que as mesmas estavam pagando com recursos próprios as atividades levadas a cabo no período.

Essa realidade vivenciada em diferentes cotidianos provocou percepções diversas, como também o desafio de criar alternativas e ação de educadoras que trabalham em projetos de educação popular, como o CEDEP. Neste momento, as educadoras buscaram fundamentar seu fazer nos princípios da proposta educativa de Paulo Freire. Na tentativa de superar o processo de desumanização, acentuado, nos tempos pandêmicos, elas buscaram desenvolver

ações necessárias para superação. Segundo Freire, estas ações são denominadas de atos limites, pois “se dirigem a negação do dado, da aceitação dócil e passiva do que está aí, implicando uma postura frente ao mundo” (FREIRE, 1992, p. 206)

Freire acredita que durante a trajetória de vida os homens e mulheres podem se deparar com barreiras que os impossibilitam de prosseguir. Os obstáculos e os desafios podem ser situações correntes da vida, próprias do contexto histórico em que estão inseridos. Tais barreiras e obstáculos, Freire as denomina de situação-limite. Segundo ele, neste momento, os indivíduos podem ter atitudes distintas diante deste cenário. Caso percebam que a barreira impede a caminhada e o enfrentamento, o indivíduo pode ter a atitude de aceitação, acomodação e paralisia. Mas caso percebam criticamente e reconheçam a existência do obstáculo e que ele precisa ser transposto, eles podem desenvolver a atitude de encarar e superar as situações-limites.

Diante deste cenário de incertezas, as entrevistas mostram que se buscou ultrapassar as situações-limites com estratégias como a busca ativa e aproximação/reconhecimento da realidade do educandos, o que nos remete ao conceito de inédito-viável proposto por Freire. É importante ressaltar que este conceito emerge, vinculado inicialmente à ideia que André Nicolai defendeu como “soluções praticáveis despercebidas” (FREIRE, 1987, p. 107). Ou seja, não se tratava apenas de alcançar soluções prontas e imediatas, mas de vislumbrar a possibilidade de, ao atuar no mundo, transformá-lo. Com o aumento do desemprego, iniciou-se um processo de arrecadação e distribuição de cestas básicas a famílias que estavam passando por situações de insegurança alimentar. Outra ação realizada foi a elaboração e distribuição de materiais impressos para realização de atividades educativas, como forma de complementar as instruções/orientações educativas enviadas por mensagens no WhatsApp ou outras plataformas, principalmente para os educandos que residiam na zona rural. Com o início da vacinação, em fevereiro de 2021, e a progressiva diminuição no número de mortes por Covid-19, algumas educadoras da zona rural, se sentiram mais seguras e passaram a lecionar presencialmente nas residências de alguns educandos que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem. Nesse ínterim, participaram de processo formativo realizado pelo Genpex/UnB no segundo semestre de 2021

Segundo Freire, “nas situações limites, além das quais se acha o “inédito viável”, às vezes perceptível, às vezes não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperança e a desesperança” (FREIRE, 1992, p. 11). Este mesmo autor assevera que não há esperança na pura espera. Mas, sobretudo, é mister que esta esperança esteja ancorada na prática, de modo a se tornar concretude histórica. Desta forma, amparadas em Freire, estas educadoras nos mostram que esperar é “não desistir. É seguir buscando e tornando real a “premissa de que o futuro não precisa ser a repetição do presente e que a educação tem um papel em projetar e construir este outro futuro” (STRECK, 2002, p. 7).

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JARA, Oscar Holliday. **A sistematização de experiências, prática e teoria para outros mundos possíveis**. 1.ed. Brasília, DF: CONTAG, 2012

NÓVOA, António O passado e o presente dos professores In: **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. NICODEMOS, Alessandra. **Práticas Docentes na Educação de Jovens e Adultos: Conscientização ou Conversão?** Rio de Janeiro: PERIFERIA Educação, Cultura e Comunicação, 2014. SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

## **A constituição da identidade coletiva dos docentes que ministram o componente Educação de Jovens e Adultos nas universidades estaduais da Bahia**

Adenilson Souza Cunha Júnior (UESB)

### **Introdução**

Há muito que os pesquisadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) advogam a constituição de um campo próprio para essa área da educação, o que possibilitaria “conformar um arcabouço consistente do que se desejaria produzir como *teoria* da educação de adultos” (PAIVA, HADDAD, SOARES, 2019, p. 19). A noção de campo assumida aqui diz respeito a “realidade social de práticas educativas com características próprias [...] também práticas sistematizadas de reflexão e de produção de novos conhecimentos, ou seja, um campo específico de investigação” (CANÁRIO, 2013, p. 18).

Tem-se recorrido aos espaços de convergência temática, geralmente fomentados no interior das universidades, como as reuniões científicas, os grupos de trabalho e de pesquisa, os encontros e seminários que tenham como temática central a EJA como ambiente propício ao diálogo e a socialização de estudos e pesquisas que permitem adensar o debate sobre esse campo da educação.

O estudo em tela tem como objetivo analisar se a presença dos docentes que atuam no componente curricular Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas universidades estaduais da Bahia em espaços de convergência da área contribui para a construção da identidade coletiva desse campo da educação. Utilizou-se como base os resultados obtidos dos questionários aplicados a 17 professores atuantes na Universidade do Estado da Bahia, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Universidade Estadual de Santa Cruz e Universidade Estadual de Feira de Santana. A partir da análise dos dados, pode-se afirmar que os docentes que ministram o componente curricular EJA nas quatro universidades estão implicados em diversas frentes de atuação que confluem com e para os espaços voltados para o debate nacional sobre área, sinalizando um engajamento que permite a formação da identidade coletiva da área no território baiano.

### **Espaços de convergência temática e a formação da identidade coletiva dos docentes da EJA**

Consideramos, para esse estudo, alguns espaços consolidados de discussão sobre a EJA, a saber: o GT 18, criado em 1997 enquanto grupo de estudos e efetivado como de trabalho pela assembleia geral da ANPEd em 1999, que aglutina os pesquisadores da área de Educação de Pessoas Jovens e Adultas e se constitui nacionalmente como um expressivo

espaço de debates, intercâmbio acadêmico e socialização de pesquisas; os grupos e as redes de pesquisa em EJA, que, em geral, são constituídos a partir da motivação do pesquisador em aprofundar os estudos sobre temáticas do seu interesse onde além de reunir pesquisadores e estudantes, são liderados por professores pesquisadores vinculados às IES, quase sempre credenciados em programas de pós-graduação *stricto sensu*, que objetivam formar futuros pesquisadores e promover aprofundamento temático de uma determinada área, além do compartilhamento de experiências, de projetos, estudos e pesquisas relacionadas ao escopo de sua organização e os eventos nacionais da área, como os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) e os Seminários Nacionais de Formação de Professores para a EJA (SNFEJA) cujo escopo de sua finalidade já se acha traduzido no próprio título do evento.

### **A presença dos docentes que ministram o componente EJA nas universidades estaduais baianas em cenários da área**

Consultados se atualmente encontram-se associados a ANPEd, 10 dos docentes pesquisados informaram que não, enquanto 07 responderam que sim. Esse percentual tem relação direta com outra variável da pesquisa, a participação desses mesmos docentes em programas de pós-graduação (mestrado/doutorado), sendo que 09 dos pesquisados não estão vinculados a pós-graduação, já 08 informaram que estão atuando em programas.

Os grupos de pesquisa institucionais, em certa medida, integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação, já que a composição dos mesmos incide como critério para avaliação dos programas de mestrado e doutorado autorizados pela CAPES. Além de também estarem referenciados no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020) como importante mecanismo de desenvolvimento acadêmico. Entretanto, os docentes que participam como membros ou são líderes de grupos de pesquisa não precisam necessariamente estar vinculados aos programas de pós-graduação.

Dos docentes pesquisados, 09 participam de grupos de pesquisa relacionados com a EJA. Dentre os que participam, 04 são cadastrados como membros e apenas 01 informou ser líder de um grupo de pesquisa voltado para EJA. Esse percentual relacionado os docente que é líder de um grupos de pesquisa corresponde ao encontrado na pesquisa de Mecheln e Laffin (2019) quando apontou a presença, em âmbito nacional, de um grupos de pesquisas localizados no estado da Bahia que tem a EJA exclusivamente como escopo. Os docentes que não participam de grupos de pesquisas relacionados com a EJA são em número de 08.

Destacando a participação dos docentes em eventos, aqui em particular nos ENEJA e nos SNFEJA, por considerar que esses dois espaços fazem parte da trajetória histórica em prol do fortalecimento do campo da EJA nas últimas décadas e considerando que a constituição desses espaços advém da mobilização dos fóruns estaduais e regionais de EJA, observamos que 09 docentes baianos parte dos fóruns, sendo que 03 são representantes

institucionais do segmento universidade e 1 como membros.

Sobre a participação dos docentes das universidades estaduais da Bahia no ENEJA, 08 afirmaram que já participaram de alguma edição do evento, enquanto 09 responderam nunca terem participado. Já em relação a participação nos SNFEJA, 06 dos docentes pesquisados informam terem participado, enquanto 11 nunca estiveram presentes.

A presença dos docentes pesquisados nos fóruns de EJA, seja enquanto representantes do segmento universidade ou como membros, e em eventos por eles mobilizados possibilitam o intercâmbio de informações e o alcance de pautas nacionais em espaços regionais e locais de todo o estado, incidindo também na participação e articulação da elaboração de políticas educacionais da rede estadual e municipais de ensino entre outras demandas relacionadas a EJA (SILVA, PEREIRA, CONCEIÇÃO, 2017; FRANÇA, CEARON, 2012; CARVALHO et. al., 2015).

### **Algumas considerações**

A pesquisa se subsidiou a construção desse texto teve como objetivo central analisar se a presença dos docentes que atuam no componente curricular EJA nas universidades estaduais baianas nos espaços de convergência da área contribui para a construção da identidade coletiva desse campo da educação.

Os achados da pesquisa indicam para existênciade um movimento nacional integrado e espaços consolidados que agregam pesquisadores e coletivos interessados em discutir o campo da EJA. Além disso, o trabalho dos docentes no interior das universidades tem firmado a área como objeto e campo de pesquisa. Assim, diante da análise dos resultados da pesquisa, pode-se afirmar que existe por parte dos docentes da EJA que atuam nas universidades estaduais baianas uma relação de pertencimento com a área, indicando, portanto, a formação de uma identidade coletiva da área no território baiano.

Entretanto, há de se considerar que onde os docentes possuem participação mais ativa nos cenários da EJA, como é o caso dos docentes da UNEB, o desenvolvimento da área tem logrado maior desenvolvimento institucional. Razão por exemplo da implantação, em 2012, do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, único no país, e de dois periódicos científicos especializados na área, a Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos e a Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos. Além disso, o fomento aos Encontros Internacionais de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAeEJAS), que já se encontra em sua sétima edição, demonstra que a área continua em movimento e desenvolvimento na instituição.

Embora o campo da EJA não assuma a mesma dimensão institucional em outras

universidades estaduais da Bahia, a pesquisa aponta que os docentes que atuam na EJA estão envolvidos de alguma forma com o campo, seja através da produção científica, da participação em grupos de pesquisa, orientando pesquisas sobre a EJA nos programas de pós-graduação (mestrado/doutorado), nas redes de pesquisa, entre outros cenários que reafirmam a condição de pertencimento a área.

Como um todo, os docentes pesquisados participam (ou já participaram em algum momento) de diversas atividades que constitui os cenários da EJA em níveis locais, regionais ou nacionais. Além disso, se mobilizam através de eventos da área, produzem pesquisas, estão envolvidos nos fóruns de EJA e nos ENEJAS.

Os docentes que ministram o componente curricular EJA não se limitam apenas ao cumprimento do conteúdo programático da disciplina. Eles estão implicados em diversas frentes que extrapolam os limites de sua atuação restrita à “matéria”, razão pela qual identificamos um “espírito de corpo” peculiar dos docentes que atuam e pesquisam na e sobre a EJA nas universidades.

Além das redes formais de pesquisa, outros espaços de “encontro” e socialização entre os docentes pesquisadores da EJA tem se estabelecido nas redes sociais, através de grupos de comunicação online. Essas redes, além de agregar os pesquisadores de todo território nacional, possibilitam o compartilhamento de questões de interesse comum a área, reafirmando novamente a ideia de que o engajamento dos docentes que atuam na EJA consolidam a identidade coletiva do campo.

## Referências

CANÁRIO, Rui. **Educação de Adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 2013.

CARVALHO, Cecília Maria Mourão; CEARON, Nelcida Maria; VARANDA, Nely das Graças Silva; AMARAL, Vitor Amorim do; CASTRO, Tainara Pereira. **Discutindo EJA nas escolas: o fórum regional de EJA do extremo sul da Bahia como espaço de interlocução e discussão entre os vários segmentos interessados na EJA**. In: V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 2015, São Carlos. Anais... São Carlos, 2015. p. 01-08.

FRANCA, Magdalânia Cauby; CEARON, Nelcida Maria. Fóruns de Educação de Jovens e Adultos: uma história contada a partir da mobilização na Bahia e da participação do segmento das universidades. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 63-70, jun. 2012. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432012000100006&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432012000100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 ago. 2022.

MECHELN, Morgana Zardo Von; LAFFIN, Maria Herminia Lage Fernandes. Grupos de Pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos: Panorama Brasileiro. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 7, 2020, p. 53-72. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9825>. Acesso em: 05 jul. 2022.

PAIVA, Jane.; HADDAD, Sérgio.; SOARES, Leôncio José Gomes. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24 e240050, 2019, p. 1-25. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xBKdqW6TtqHXPkxsHmM9jXH/?lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2022.

SILVA, Rodrigo Costa da; PEREIRA, Antonio; CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da. O fórum de Educação de Jovens e Adultos da Bahia e sua participação na construção do Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024). In: **Educação de jovens e adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural**. Antonio Amorim, Tânia Regina Dantas, Maria Sacramento Aquino (org.). Salvador: EDUFBA, 2017.

## **Formação continuada em escolas exclusivas de Educação de Jovens e Adultos: olhares comparados**

Fernanda A. O. Rodrigues Silva (Universidade Federal de Ouro Preto)

### **Introdução**

O trabalho é parte de um estudo maior que abordou a formação continuada de professores em duas escolas exclusivas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) sendo uma em São Paulo e outra em Belo Horizonte. A escolha dos casos para comparação leva em conta a hipótese de que escolas exclusivas de EJA apresentam melhores possibilidades de adaptar-se aos/às estudantes e de formar seus profissionais. A abordagem da pesquisa é qualitativa, do tipo estudos de casos comparados com análise em três eixos: horizontal, vertical e transversal (VAVRUS; BARTLET, 2017). Na comparação horizontal é introduzido um diálogo entre as escolas com foco nas formas de organização. No eixo vertical integram-se preceitos normativos da formação instituídos pela legislação local e como operá-los junto ao corpo docente. O eixo transversal apresenta mudanças nos cargos de gestão ao longo do tempo porque podem ocasionar revogação das legislações vigentes e, nesse processo, a filosofia que emana no preceito normativo corre o risco de ser alterada também. Ao final, as análises comparam e contrastam quando forças semelhantes aplicadas nas escolas - políticas públicas, corrente econômica, programa, etc - resultam em práticas diferentes ou não.

### **Breve contextualização das escolas: primeiro eixo de análise**

O estudo comparado no eixo horizontal trata de compreender a organização da escola a partir de seus sujeitos, da proposta pedagógica e curricular, dos tempos e espaços de atividades, do material didático e da avaliação. A Escola A é um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), um dos modelos de atendimento paulista. As especificidades do público encontram ressonância nos horários de aulas nos três períodos divididos com 6 turnos diários de 2h15m que favorecem a matrícula. O fluxo de matrícula no modelo do CIEJA é flexível aceitando estudantes durante todo o ano letivo. Tal flexibilidade permite aos interessados ajustarem os tempos de vida e de trabalho, assim, na medida que “você tem uma escola exclusiva para a Educação de Jovens e Adultos, fica mais fácil adequar a lógica da organização escolar às necessidades dessa população” (DI PIERRO, 2016). O Centro funciona em uma casa adaptada e os espaços são relativamente pequenos para abrigar as atividades. Os cursos são de 4 anos divididos em quatro módulos anuais – Módulo I (etapa de alfabetização), Módulo II (etapa básica), Módulo III (etapa complementar) e Módulo IV

(etapa final) – que integram as disciplinas buscando interdisciplinaridade entre elas entre três áreas de conhecimento: Ciências Humanas (Geografia e História), Ciências da Natureza e Matemática (Ciências e Matemática) e Linguagens e Códigos (Artes, Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa). O sistema curricular em rede e por ‘rodadas’ são estratégias que visam o melhor aproveitamento das áreas de conhecimento pelos/as estudantes. As 30 turmas de 2019 transitam por 3 rodadas com duração de 1 mês e meio cada uma, em média. Cada estudante permanece durante o período da rodada trabalhando com uma área e ao final é avaliado. A escola B da capital mineira funciona em um prédio de três andares compartilhado com a secretaria municipal de educação de Belo Horizonte, portanto, possui amplos espaços. A partir dos demandantes, as aulas da Escola B acontecem nos três turnos, com duração de 3h30m diárias, incluído horário de merenda, estabelecidos da seguinte forma: manhã (07h10 às 11h40), tarde (13h10 às 17h40) e noite (17h 45m às 22h15), atendendo ao Ensino Fundamental e Médio. O Ensino Fundamental é ministrado em 6 anos distribuídos em dois ciclos de 3 anos, com carga horária anual de 450h. O Ensino Médio compreende um ciclo com 2 anos de duração, com a mesma carga horária do Ensino Fundamental. O acesso independe da escolarização anterior e é demarcado pelo período de matrícula pré-estabelecido pela escola. Há certa flexibilidade na frequência que entende-se atrelada às necessidades discentes. Os conhecimentos e saberes do percurso formativo dos/as estudantes englobam: corporeidade; diversidade nas relações sociais; espaço e cidade; expressões artísticas; formação cidadã; linguagens; tempo e memória e trabalho que perpassam as áreas de conhecimento: Ciências Exatas e suas tecnologias; Linguagens e Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias e, Ciências da Natureza e suas tecnologias.

### **Segundo eixo de análise: horário coletivo de trabalho**

Os horários coletivos de trabalho na Escola A - Centro - se dividem em JEIFs (Jornada Especial Integral de Formação) por área, por turno e a JEIF geral. Esses horários são mediados pelos orientadores pedagógicos. A escola iniciou 2019 com as equipes de coordenação e docentes participando da greve geral dos servidores municipais. Nas JEIFs por área de conhecimento – Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza; Ciências Sociais – participavam todos/as ligados/as ao setor. Aconteciam às 6<sup>a</sup>-feiras, 15h30 às 17h. Nesses encontros semanais os/as professores/as aproveitam para construir o planejamento das aulas em rede de saberes desde a escolha do tema até a avaliação. O currículo em rede, segundo Oliveira (2007), transmite uma noção de áreas de conhecimento interligadas superando a hierarquia dos saberes. São práticas que mantêm a equipe em constante encontro e debate sobre a EJA com a coordenação pedagógica.

De acordo com o PPP (2013) da Escola B, as 20 horas semanais de trabalho professoral são distribuídas da seguinte maneira: 4h de formação; 4h de Atividade Coletiva de Planejamento e Avaliação Escolar (ACPATE) e 12h de regência. As reuniões pedagógicas são por agrupamento de áreas e são conduzidas pela coordenação pedagógica e levam em torno de 45m. As discussões perpassam atividades em sala de aula, demandas da secretaria, dos alunos

e do próprio PPP. (Quadro 3). Durante a semana surgem questões diversas que podem ser socializadas com a coordenação pedagógica às 6a-feiras que dispõe de 30m para ouvir aos/as professores/as. O momento de formação com todos os professores da Gerência Regional Centro-Sul, podem ser oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação ou por agentes externos, como o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE). Sobre a participação nas reuniões da CAPE, encontramos em Silva (2010) alguns a descrição de momentos formativos. O modelo de uso do tempo de formação coletiva transforma-se com o passar dos anos nas diferentes gestões administrativas. É interessante notar que as atividades de formação coletiva vão cedendo lugar às demandas administrativas (PEDROSO, 2015; SILVA, 2019).

A filosofia de trabalho que ambas as escolas adotam sofrem alterações com as mudanças no executivo. Esse é o terceiro eixo de análise.

### **Alterações temporais nas propostas de atendimento: terceiro eixo de análise**

A incursão em busca do processo formativo definido nas normativas municipais aponta que cada um discursa sobre a formação na educação de jovens e adultos escolhendo uma compreensão de EJA para sua jurisdição. Documentos regulatórios expressam discursos sejam como textos, como práticas discursivas ou como práticas sociais (BARTLETT; VAVRUS, 2017). O ordenamento legal, neste estudo, será entendido como prática social. Nesse ponto, a verticalização da análise leva em conta o uso das relações sociais dos sujeitos envolvidos sabendo que não são relações permanentes. No campo legislativo, a lei enquanto ator social, é atravessada por metáforas, controvérsias e permanências discursivas. No processo de assimilação cotidiana pela escola, a norma jurídica é moldada, experimentada, transpassada por pensamentos, sentimentos e ações dos/as receptores/as. O discurso como prática envolve estratégias, tentativas e mudanças em função do “tipo” de trabalho entendido como adequado na unidade escolar. Diferente dos estudos anteriores em que projetos não formais de EJA e escolas públicas com EJA não estabelecem a formação docente em normativas (SILVA, 2013), nas escolas aqui estudadas, os ordenamentos prescrevem os tempos e espaços do trabalho coletivo. Nesses casos, as escolas revelam as relações que estabelecem com o discurso normativo, a política de formação e com a estrutura institucional. O art. 6º da Resolução nº 01 de julho de 2000 da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece que “cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos”. De acordo com o princípio de respeito aos entes federados, o governo de Marta Suplicy cria os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs na cidade de São Paulo pelo Decreto nº 43.052, de 4 de abril de 2003. Em dezembro de 2012, o Decreto no 53.676, gestão Gilberto Kassab, estabelece diretrizes para o funcionamento dos CIEJAs revogando o Decreto anterior. O princípio da formação coletiva, em serviço começou a ser gestado no governo de Luiza Erundina (1989-1992) em meio a um movimento de reordenação da educação e do trabalho professoral. De forma semelhante, o

município de Belo Horizonte institui as diretrizes para EJA no Parecer 093/2002 do Conselho Municipal de Educação e expõe os princípios da oferta nas escolas municipais de Belo Horizonte. Os princípios assumidos no documento reconhecem os/as educadores/as como coletivos de trabalho e formação. Uma vez homologado o Parecer 093/2002, a Resolução nº 001/2003 regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte e define a formação. Regulamenta-se a formação coletiva na jornada semanal de trabalho em, no mínimo, um dia de trabalho. Implícitas estão nos documentos as condições e as circunstâncias em que direcionam-se às propostas educacionais e as diretrizes políticas para a formação continuada dos/as educadores/as.

### **À moda de finalizar**

O modo e a dinâmica de praticar normas variam de contexto a contexto em função da influência que recebem de pessoas, grupos, instituições, parcerias, etc. As unidades da análise nascem no processo de investigação das relações nos dois contextos homólogos (escolas), porém, não iguais, e fazem emergir semelhanças e diferenças na organização da formação na escola. Uma das formas de apreender o processo de apropriação das políticas públicas e seus atritos é compreendê-lo em níveis ou eixos. Para os estudos em níveis, elegemos o primeiro, horizontal, com unidades homólogas - escolas públicas de EJA em capitais brasileiras. O eixo horizontal apresenta a comunidade escolar no próprio contexto. Os estudos comparados em escolas exclusivas de EJA empreendidos aqui convergem com algumas ideias-força para a formação elencadas por Silva (2013): a) contextualização histórica da EJA e do próprio projeto; b) a supervisão constante do trabalho pedagógico em sala de aula pela coordenação de EJA e, c) a formação contínua específica aos educadores. As especificidades da EJA encontram aí terreno fértil para seu reconhecimento. Conclui-se que as escolas exclusivas de EJA, além do potencial de se adaptar ao público e formar seus profissionais em serviço, apresentam a possibilidade de incidir nos índices de evasão ao conseguir planejar para atender jovens e adultos. O trabalho suscita novas provocações.

### **Referências**

DI PIERRO, M. C. Perdemos 3,2 milhões de matrículas na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Época online**. Disponível em: <<http://epoca.globo.com>> Acesso em: 8 março de 2023.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR.

PEDROSO, A. P. F. **Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios**. 2015. 221 fl. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

SILVA, F. A. O. R. Silva. **Elementos para construção das especificidades na formação do educador da EJA 2013**. 371 fl. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

SILVA, J. A. da. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas**

**pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado!** 2010. 191 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SILVA, M. C. **O não-lugar do lugar da escola:** sentidos produzidos por jovens de 15 a 17 anos na Educação de Jovens e Adultos. 300 fl. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

BARTLETT, L; VAVRUS, F. **Rethinking Case Study Research.** A comparative approach. 1st. ed. New York, NY: Routledge, 2016.