

Educação de Jovens e Adultos: quem são os sujeitos? Qual tem sido a formação dos professores?

Youth and Adult Education: who are the subjects? What has been the training of teachers?

Joilson Batista de São Pedro
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Salvador-BA

José Luís Monteiro da Conceição
Instituto de Formação Educacional da Bahia (IFEB)
Valença-BA

Cristiane Pereira de Assis
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Salvador-BA

Resumo

O artigo tem o intento de pontuar discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como contextualizar os sujeitos da EJA e as implicações na formação do professor da EJA. Na historiografia brasileira notamos que a identidade do aluno da EJA vem sofrendo modificações históricas. Por isso, dedicamos responder qual a Educação de Jovens e Adultos que temos e queremos? Quais direcionamentos da formação de professores para atuar na EJA? As indagações são válidas para que possamos compreender melhor seus diversos contextos. Trata-se de um estudo qualitativo, com revisão de literatura, sob a análise de Conteúdo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Sujeitos; Formação.

Abstract

The article intends to highlight discussions on Youth and Adult Education (EJA), as well as contextualize the subjects of EJA and the implications for the training of the EJA teacher. In Brazilian historiography we note that the identity of the EJA student has undergone historical changes. Therefore, we are dedicated to answering which Education for Youth and Adults we have and want? What directions for teacher training to work in EJA? The inquiries are valid so that we can better understand their different contexts. This is a qualitative study, with a literature review, under content analysis.

Keywords: Youth and Adult Education; Subjects; Formation.

Introdução

Falar na/da Educação de Jovens e Adultos - EJA consiste numa tarefa desafiadora de compreender como modalidade de ensino. Durante décadas ela foi considerada um programa de caráter social e assistencialista aos sujeitos jovens e adultos que não tiveram acesso aos que “era de direito”. Discutir a trajetória da EJA no Brasil é ter em mente que se trata de uma educação pautada na (des)continuidade. Seja pelo aspecto da legislação ou, até mesmo político, administrativo, pedagógico e/ou didático.

As discussões apresentadas neste estudo, originam-se das reflexões, inquietações e inconformidades vistas pelos autores da pesquisa. Cabe aqui destacar, também, que partem das vivências e experiências enquanto professores desta modalidade em escolas da rede municipal de ensino e da militância às causas das minorias.

O cenário da EJA foi marcado por direitos negligenciados em diferentes momentos históricos. Por isso, dedica-se nesse estudo responder os seguintes questionamentos: qual a Educação de Jovens e Adultos que temos e queremos? Quais direcionamentos da formação de professores para atuar na EJA? Neste sentido, temos o intento de contextualizar, pontuar discussões e, por último, debater sobre o processo formativo dos professores que atuam especificamente nesta modalidade de ensino.

Pretende-se discutir teoricamente os diversos contextos e especificidades que permeiam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Assim como, de que forma ocorre o processo de educação para aqueles que ao longo da história brasileira tiveram e vêm tendo seus direitos negados. Essa realidade contribui, ainda mais, para ampliação das desigualdades sociais.

O encaminhamento metodológico deste artigo é na perspectiva da revisão de literatura, análise exploratória de obras de teóricos e inferências nos documentos oficiais que discutem as questões da EJA, a saber: ARROYO (2011), BRASIL (1988; 1996; 2000; 2003; 2004; 2014), GOMES (2011), PAIVA (2014), PASSOS (2016). Além disso, parte da natureza da pesquisa qualitativa, numa lógica indutiva que permitiu a produção de uma análise crítica acerca do objeto de estudo. Para a operacionalização da análise das informações será embasada na proposta metodológica de Bardin (2016)

Quem são os sujeitos da EJA?

Falar dos sujeitos que compõem a EJA é pensar na diversidade permeada de encantos, sonhos, frustrações e perspectivas. A EJA é um “caldeirão” heterogêneo preenchido por sujeitos que dela fazem parte. Pensando assim, quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos? Como eles chegam a essa modalidade de ensino? Quais as suas expectativas? O que temos de novo nessa modalidade? Quem são os professores que atuam na EJA? Como eles (professores) chegam nesta modalidade? O que revelam as pesquisas sobre a EJA? Quais são as leis/ normativas que asseguram essa modalidade? Para responder a esses questionamentos, faz-se necessário traçar um panorama da EJA no Brasil, bem como compreender que essa modalidade é permeada de histórias.

Os sujeitos da EJA apresentam uma diversidade em termos das mais variadas identidades do seu público. São eles que carregam em si um vasto saber/conhecimento nos diferentes aspectos como, por exemplo, social, cultural, popular e histórico em suas narrativas. Esses sujeitos coletivos compostos por diferentes categorias, na maioria das vezes são excluídos socialmente, sobretudo, por não ter tido o acesso na “idade certa” aos espaços escolares. Eles apresentam “trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência”, aponta Arroyo (2011, p. 24).

São sujeitos que voltam à escola ou estão pela primeira vez em busca da escolarização e inclusão na sociedade letrada. Muitas vezes essas expectativas são frustrantes, por conta de um currículo ou propostas educacionais. Muitos dos professores chegam à modalidade como complemento de carga horária, sem o conhecimento da modalidade. Embora seja importante destacar que as legislações, a Constituição Federal e a LDB nº 9394/1996 garantem e orientam o trabalho com essa modalidade de ensino.

São muitas as especificidades da EJA. Nessa modalidade concentram-se os mais variados coletivos sociais: as mães, os pais, os desempregados, os de baixa renda, os analfabetos, o (i) letrado (alfabetizado ou não), alfabetizado (mas não letrado), os homossexuais, bissexuais, heterossexuais, transgêneros etc. Muitos coletivos num único espaço, que buscam na EJA a continuidade aos seus estudos.

Nessa direção, os estados e municípios brasileiros que ofertam a EJA têm seus espaços escolares marcados pelas mais variadas diversidades, que são tidas como um

Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades na prática pedagógica

desafio para os docentes como, por exemplo, às questões de gênero, raciais, sociais, cognitivas, motoras.

Foi aprovado em 10 de maio de 2000, o Parecer de nº 11/2000 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Este parecer apresenta a caracterização dos sujeitos coletivos da EJA:

No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. (BRASIL, 2000, p. 06).

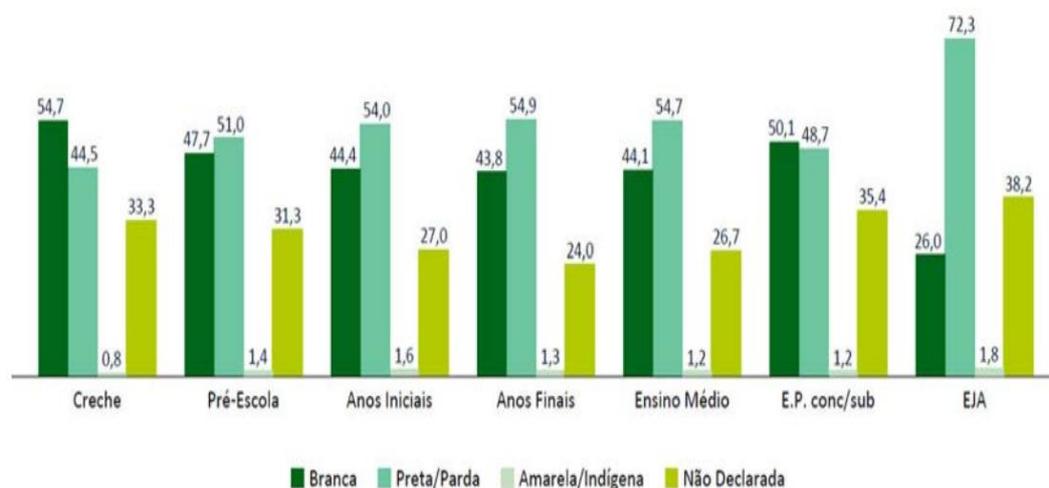
Mas como os alunos se veem na EJA? Esse é um dos questionamentos que deve ser feito para repensar e problematizar a visibilidade dos sujeitos negros que constituem a EJA. É bom salientar que a invisibilidade dos sujeitos (homens e mulheres, jovens, adultos e idosos) negros na EJA é marcada pelo processo de exclusão criado e estruturado pelo Estado brasileiro por décadas. Por isso, é tão necessário e urgente repensar as identidades que a constituem. Em suma, a EJA é a diversidade dentro da educação básica. Falar destes sujeitos é pensar nos estudos de Arroyo (2018). Para ele:

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros nos limites de sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização [...]. (ARROYO, 2018, p. 29).

Arroyo (2018), ao caracterizar a EJA, só reforça as discussões sociológicas de Boaventura de Sousa (2014). Esses dois autores trazem uma discussão pertinente sobre os sujeitos e a organização da estrutura social. Nessa direção, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão ligado ao MEC, divulgou no ano de 2019, o censo da educação básica de 2018. É bom ressaltar que esses dados são coordenados pelo MEC, porém, com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação, onde através do censo escolar, essas informações são processadas e quantificadas. Vamos manter as discussões desses dados no que se refere à EJA. Ao levar em análise os estudos de Arroyo (2011), apresentamos o gráfico de alunos matriculados na EJA, no que diz respeito aos coletivos de gênero. O gráfico a seguir, apresenta o raio x da matrícula dos sujeitos por

sexo. Vejamos o gráfico dois com percentual de alunos por modalidade e etapas da educação básica, na categoria cor/raça:

Gráfico 1 – Percentual de matrículas por cor/raça etapas de ensino – Brasil – 2018



Fonte: MEC. Adaptado pelos autores.

Através da análise do gráfico 1, podemos inferir e concordar com Arroyo (2018, p. 29) sobre o quantitativo dos sujeitos matriculados na EJA, ao afirmar que “Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos e culturais[...]” Nesse mesmo prisma, o MEC (2019, p. 18) apresenta o relatório e informa que “outrossim, pretos e pardos são maioria nas demais etapas de ensino, em especial na educação de jovens e adultos (EJA), na qual representam 72,3% dos alunos.”

Nossas discussões nesse momento, serão voltadas para as questões raciais na EJA. Estabelecemos a relação aos sujeitos negros, no relatório, também chamado de Resumo Técnico-Censo da Educação Básica 2018, pois identificamos a presença marcante dos coletivos, pela categoria cor/raça, especificamente na modalidade EJA. Ainda é extremamente elevado o percentual de sujeitos negros. Isso é um reflexo de que estes não tiveram acesso à garantia da permanência em modalidades.

Em relação à cor/raça, percebe-se que os alunos identificados como pretos/pardos são predominantes na educação de jovens e adultos (EJA) do ensino fundamental e médio. Pretos e pardos representam 75,7% do EJA fundamental e 67,2% do EJA médio em relação à matrícula dos alunos com informação de cor/raça declarada. Os alunos declarados como brancos representam 22,2% do EJA fundamental e 31,6% do EJA médio. (BRASIL, 2019, p. 32).

Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades na prática pedagógica

Quais leituras podem ser feitas a partir das informações do MEC (2019), no que diz respeito à questão racial na EJA? O que esses dados nos trazem? Como são vistas as questões raciais na EJA? São levadas em consideração ou são negligenciadas? Então, podemos fazer uma analogia da EJA e as questões raciais, com base no relatório (2019), a categoria dos sujeitos negros é a que mais compõe essa modalidade. Pensamos que esses sujeitos jovens e adultos veem um currículo branco e eurocêntrico. E sendo assim, cremos que esses fazeres pedagógicos levam à negação da própria identidade.

Diante disso, vamos considerar que os sujeitos da EJA apresentam os mais variados pertencimentos socioculturais. E todas essas diversidades encontram-se nos espaços escolares da EJA. Nessa mesma linha de discussão, temos como marco indicador, as políticas educacionais: a sanção da Lei Federal nº 10.639/2003, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que alterou a LDB nº 9.394/96. Essa lei direciona as políticas públicas às questões raciais, no ensino fundamental e médio, mas é preciso entender se essa lei, realmente, tem sido efetivada/cumprida na modalidade EJA.

A alteração na LDB nº 9.394/96 exigiu ao currículo da educação básica brasileira um amplo debate sobre as questões étnico-raciais. E mais além, exigiu que os professores ressignificassem suas práticas pedagógicas e a necessidade de repensar a formação inicial e continuada, de forma a efetivar o descrito/dito na lei. Podemos inferir que existe um distanciamento entre o dito e o feito na EJA, no que tange à lei nº 10.639/2003. Nesse mesmo diálogo, ampliamos nossas discussões a partir do que Arroyo (2018), discute:

Há constâncias que merecem atenção das pesquisas e das políticas públicas: por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos. Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são os mesmos. Essas constâncias constantes têm sido mais determinantes na história da sua educação do que a indefinição, imprevisão e diversidades de atores, de ações, espaços e intervenções. Mais ainda, essas características históricas tidas como negativas na história da EJA somente se explicam pelas constâncias perversas a que continuam submetidos aos coletivos sociais, raciais, culturais com que a EJA vem trabalhando. (ARROYO, 2018, p. 33).

Corroborando com o autor, podemos estabelecer outras analogias com a EJA. Primeiro que a EJA é uma educação destinada para jovens e adultos que não tiveram oportunidades de frequentar os espaços escolares. Segundo, por essa modalidade ser composta, em sua grande maioria, por sujeitos negros. Essas duas categorias dialogam e exigem tanto do poder público, quanto dos gestores e professores repensar as realidades

presentes na EJA e discutir a questão racial nos currículos, práticas pedagógicas e os desdobramentos das leis e das políticas públicas educacionais.

Os sujeitos que têm suas marcas culturais, sociais, históricas, possuem saberes, conhecimentos de sua trajetória histórica e social. E por notar que a modalidade EJA ainda não é assumida como direito previsto na legislação nacional, não ser contemplada pelas políticas públicas, ser ainda notada, como ensino supletivo e de caráter filantrópico.

Tendo em vista as exposições anteriores, é necessário que lutemos para que essa modalidade de ensino saia da condição de subalternidade e ocupe o espaço das políticas públicas e seja vista como direito constitucional, para aqueles coletivos sociais que tiveram seus direitos violados e/ou negados pelas representações de estados no cenário brasileiro.

Associando as questões raciais, no que tange a lei nº 10.639/2003, na EJA, fazemos a analogia que, o preconceito e a discriminação racial são processos que estão alicerçados na construção da identidade do brasileiro. E como tal, constitui-se em um grave problema existente nos dias atuais, presente em toda a sociedade, de um modo geral, reforçado e ampliado no âmbito escolar em todas as modalidades de ensino.

Quando nos referimos à EJA são mais acentuadas a discriminação e o preconceito racial, visto que é uma das modalidades de ensino em que o preconceito, o choque cultural e a discriminação são também desenvolvidos e alimentados, pois reflete, constantemente, de forma explícita os processos sociais da sociedade e/ou grupos em que esses coletivos convivem.

Vale ressaltar que mesmo com as referências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais, muito precisa ser feito e efetivado por parte dos docentes da EJA. O distanciamento e a ausência de preparo pedagógico para desenvolver atividades educacionais abordando o racismo e diversidades étnicas são descritos como fatores limitantes para a efetivação da educação das relações étnico-raciais, no contexto brasileiro, fazendo, portanto, urgente e necessária à formação continuada dos docentes. Como ressalta Paiva (1997),

[...] estado florescendo nas escolas, reforçados pelos rituais e práticas pedagógicas e pelo desejo de mudar essa ordem de relações excludentes que têm contribuído significativamente para a manutenção da subalternidade, da opressão, do analfabetismo e da reduzida escolarização – ingredientes indispensáveis para a alienação dos processos políticos e da participação social. (PAIVA, 1997, p. 101).

Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades na prática pedagógica

Os sujeitos da EJA são, na sua maioria, aqueles que não concluíram a educação básica no tempo “certo” por questões pessoais, sociais ou foram forçados ao longo da vida e pela exclusão das políticas públicas. E que hoje, são ainda julgados pela questão racial. Vale lembrar que esses sujeitos são, em sua maioria, pais e mães de família, trabalhadores informais, pescadores que por sua vez, a sociedade e/ou contexto social exige que estes busquem a conclusão da educação básica para atender a “era do conhecimento”, de modo a adquirir instrumentos básicos da cultura letrada. Portanto, é vivenciado a necessidade dos estudos na perspectiva das relações éticas na educação de Jovens e Adultos, como aponta Da Silva (2003):

Como a discriminação racial está presente na área educacional o desenvolvimento educacional e a especialização dos afrodescendentes fica comprometida, o que resulta na dificuldade de sucesso educacional e, portanto, dificuldade de acesso a profissões melhor remuneradas do mercado de trabalho, gerando um círculo vicioso de pobreza, insucesso escolar e marginalização social. (DA SILVA, 2003, p. 61).

A escola da EJA também é um ambiente social em que os sujeitos aprendizes, lidam diariamente com a exclusão, e a discriminação racial. Sobre isso, ainda discute Gomes (2008):

A escola e seu currículo são impelidos, na atualidade, a incluir tal discussão não só na mudança de postura dos profissionais da educação diante da diversidade étnico-racial, como também na distribuição e organização dos conteúdos curriculares; para tal, será necessário o investimento na formação inicial e continuada de professores. (GOMES, 2008, p. 78).

Nota-se, ainda, que o processo de implicação da identidade é notado quando nos referimos aos negros, aos índios, às mulheres, entre outros socialmente segregados. Aos negros foram dados estereótipos negativos para menosprezar sua etnia, raça, conseqüentemente, sua identidade. Logo, é urgente e necessário construir uma educação de jovens e adultos baseada nos princípios da pluralidade, multiculturalismo, diversidade cultural, de modo a consolidar uma pedagogia antirracista. Diante das situações-problemas, temos um grande desafio na Educação de Jovens e Adultos, pois precisamos compreender e entender a gênese do racismo, da discriminação ou choque cultural no contexto social e em especial, como se efetiva dentro dos espaços educacionais da EJA. Vimos que a questão racial é muito presente na EJA, fazendo com que os sistemas de ensino desenvolvam ações que potencializem um currículo multirracial e plural. Afinal, há uma forte presença dos sujeitos negros na EJA, exigindo que os estados, municípios e unidades de ensino

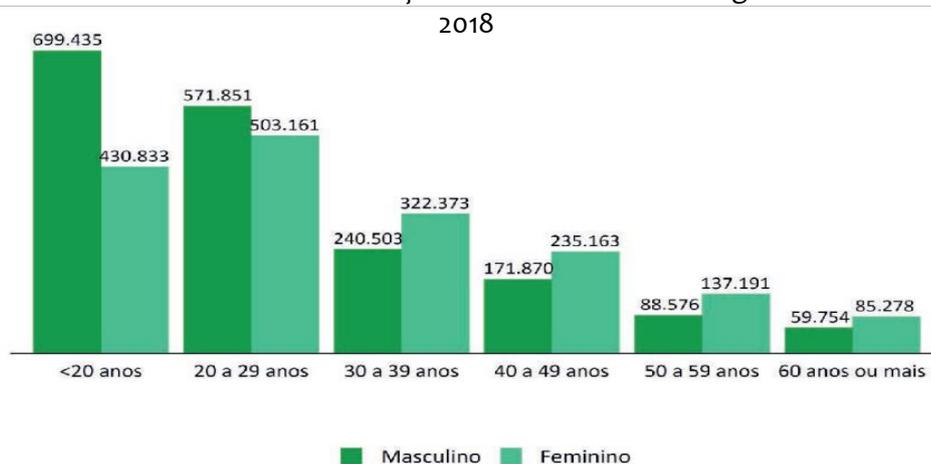
sistematizem um trabalho pedagógico efetivo sobre a questão étnico-racial, na referida modalidade.

Concordamos com Gomes (2018), ao inferir sobre a presença negra na EJA. Ela dá os seguintes encaminhamentos:

Ao assumir uma postura política frente à questão racial, os educadores e as educadoras que atuam na EJA deverão considerar que a proposta de construção de uma pedagogia que valorize e respeite a identidade negra significa lidar com os conflitos, os confrontos, as contradições e as desigualdades. (GOMES, 2018, p. 102).

Portanto, diante do que entendemos por EJA, no que diz respeito ao público e com base no censo do INEP, divulgado no ano de 2019, pensar a educação na perspectiva da igualdade e da diversidade étnico-racial. Mas pensar nessa perspectiva é perceber que são muitas tensões ainda enfrentadas pelo Movimento Negro, ao reivindicar do Estado a garantia dos sujeitos negros da EJA que eles sejam reconhecidos nas políticas públicas e também nas práticas escolares, levando em consideração as diversidades étnico-raciais. Ao questionar quem são os sujeitos da EJA, o MEC (2018), traz um recorte desses sujeitos, nos dados do censo de 2018, na categoria faixa etária e sexo, a seguinte informação disposta no gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos segundo faixa etária e sexo –



Fonte: MEC. Adaptado pelos autores.

Vimos que é crescente o número de alunos menores de 20 anos na Educação de Jovens e Adultos. Essa é uma das questões sinalizadas ao inferir o questionamento: na EJA, atualmente, temos a presença marcante do fenômeno juvenil. Quanto a isso, o MEC (2019, p. 29), relata que “A EJA é composta predominantemente por alunos com menos de 30 anos, que representam 62,2% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os alunos do sexo masculino são maioria, representando 57,6% das matrículas.”

Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades na prática pedagógica

Cabe inferir que os sujeitos que ocupam o maior grupo no gráfico disposto acima, sobre as diferentes faixas etárias que compõem a EJA, como um novo fenômeno dentro da modalidade. Ou seja, um novo cenário dentro da EJA. Diante disso, pensamos no que discute Arroyo (2018):

A EJA sempre veio para recolher aqueles que não conseguiram fazer o seu percurso nessa lógica seletiva e rígida do sistema escolar. Cada jovem e adulto que chegam à EJA são náufragos ou vítimas do caráter público do nosso sistema escolar. [...] Os jovens e adultos da EJA são uma denúncia clara da distância intransponível entre as formas da vida a que é condicionada a infância, a adolescência e a juventude populares e a teimosa rigidez e seletividade de nosso sistema escolar. Olhar-se no espelho das trajetórias dos jovens e adultos que voltam à EJA talvez seria uma forma do sistema escolar reconhecer essa distância intransponível. (ARROYO, 2018, p. 48).

Dessa forma, a escola precisa compreender essa dinamicidade das faixas etárias presentes nessa modalidade, pois ela pode ser para esses sujeitos juvenis uma possibilidade de ascensão econômica, de socialização e integração social de diferentes grupos de aproximação e/ou distanciamento, como também espaço de convívio e valorização deste grupo.

No entanto, a presença juvenil é marcada por rótulos, como descreve Arroyo (2018, p. 76-77), as falas dos educadores, do tipo: “jovens contra a escola”, “eles não valorizam”, “são uns bárbaros”, “estão desanimados”, “são desatualizados e incompetentes”. Notamos, a partir desses discursos, os desencontros e distanciamento entre os sujeitos (professor x alunos) da EJA. Ou seja, um dos entraves dessa relação é a dificuldade de a escola lidar com a heterogeneidade do público juvenil.

Em suma, esses jovens chegam aos espaços escolares com seus vínculos, hábitos e culturas produzidos socialmente na comunidade e família. Essas características muitas vezes entram em conflitos com a visão escolástica: os professores (ativos) estão ali para ensinar e os alunos (passivos) para aprender. A relação entre ensinar x aprender e ativos x passivos ocasiona uma tensão no ambiente escolar. Consequentemente, desperta o desinteresse do público jovem para com a escola, potencializando, por outro lado, o rótulo de que os jovens não querem/gostam de estudar.

A formação do professor da EJA

O trabalho na EJA deve, portanto, ser feito com o intento de emancipar os sujeitos. Consequentemente, provocar a mudança social, mas para isso, faz-se necessário entender

quem são os professores que atuam com o público da EJA. Além disso, analisar a trajetória e seu percurso nessa modalidade. Outro fator que precisa ser levado em consideração é o processo formativo dos docentes, suas expectativas e conhecimento acerca do público da EJA. Giovanetti (2018) pontua uma discussão pertinente ao falar dos fazeres docentes na EJA. Para ela,

Ao reeducarmos o nosso olhar docente, à luz do legado da educação popular, poderemos superar a negatividade ainda tão presente em nossas abordagens sobre os alunos da EJA, ainda referidos por meio de uma visão marcada pela “carência”, o que acaba por reafirmar uma postura preconceituosa e estigmatizada. (GIAVONETTI, 2018, p. 247).

Diante das considerações, cabe aos professores e educadores da EJA ressignificarem seus olhares para essa modalidade, porém esses olhares não devem ser voltados para a negatividade e carências dos sujeitos, pois enfatizar as “carências” implica em repetir os mesmos discursos estigmatizados e preconceituosos para com o público. Esse olhar deve, sobretudo, estar voltado para educação como direito daqueles sujeitos excluídos socialmente.

No que se refere ao processo formativo dos professores que atuam na modalidade, seja ele inicial ou continuado, há inúmeras discussões. A formação dos educadores vai além da profissão docente, mas por uma questão política educacional de intencionalidade para o fomento ao processo de mudança e emancipação dos sujeitos da EJA. É bom destacar que o processo formativo dos educadores perpassa por concepções de educação que temos, a educação que queremos e quais sujeitos pretendemos formar.

Pensamos que o processo formativo daqueles que atuam na EJA, sobretudo, deveria ser um processo contínuo e em constante construção. Afinal, somos sujeitos socioculturais, frutos das mais variadas experiências sociais, culturais e históricas. Por outro lado, sabemos que não é um desafio fácil de resolvido o processo de formação do educador no Brasil, pois falta uma reformulação na matriz dos cursos de graduação e licenciatura ou inserção de componentes curriculares e formação específica de professores para atuar na EJA.

A título de exemplo, nos cursos de Pedagogia temos apenas uma ou no máximo duas disciplinas com carga de 60 horas voltadas para a modalidade EJA. Pensamos que não seja suficiente para dar conta de toda a dinâmica que permeia a EJA. Assim, existe o Parecer do CNE/CP nº 009/ 2001, que homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades na prática pedagógica

de Professores da Escola Básica. Neste documento são apontados os direcionamentos para os cursos de formação de professores:

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. [...] os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos. (CNE/CP nº 009/2001, p. 26).

Salientamos que pesquisas recentes sobre a EJA apontam a formação inicial dos cursos superiores como genérica. Logo, exige que seja feito um estudo sobre a necessidade da revisão ou reformulação dos cursos superiores voltados à formação de professores, bem como a formação do educador para atuar na EJA.

Além dos estudos teóricos sobre a formação do educador da EJA, em 2014 foi sancionada pela Presidente Dilma Rousseff, o Plano Nacional de Educação (PNE). Neste plano são estabelecidos metas e objetivos a serem alcançados até 2024 nas diversas etapas e modalidades de ensino do país.

Vamos adentrar no PNE para tratar dos aspectos da EJA e da formação de professores. No objetivo nº 02 do PNE, consta que até 2024 todos os professores da educação básica possuam formação obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que lecionam. Destacamos aqui, o item nº05 do PNE. Nele é apontando o reconhecimento da fragilidade dos cursos de graduação e demais licenciaturas, concernente à atuação dos professores da EJA. Neste plano é apresentado os seguintes objetivos e metas para a EJA:

Assegurar que os sistemas estaduais de ensino, em regime de colaboração com os demais entes federativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, capacitados para atuar de acordo com o perfil da clientela, e habilitados para, no mínimo, o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, na forma de atender a demanda de órgãos públicos e privados envolvidos ao esforço de erradicação do analfabetismo. (BRASIL, 2014, p. 52).

Para além do processo da alfabetização e da formação, são postos outros desafios à prática docente. Precisa de um novo olhar, um novo saber docente frente aos mais variados coletivos dividindo o espaço da EJA. São os coletivos de desempregados, pais, diferentes níveis de aprendizagens, de idade, de gêneros e orientação sexual. Todo esse “caldeirão” da

diversidade está posto ao desafio da tarefa docente. Mas como dar conta desses contextos? A formação de base consegue atender essas diversidades?

A formação docente para a EJA deve ser formatada para reflexão: o que ensinar, como ensinar e qual ponto de partida/chegada para trabalhar com os sujeitos da EJA. Afinal, a formação dos educadores para esta modalidade, parte da premissa de que há necessidade da ressignificação dos fazeres pedagógicos frente às inúmeras especificidades e na construção de sentidos e significados. É dado ao fazer docente a heterogeneidade das mais variadas necessidades de ressignificação: as formas de ensinar e aprender, novos e velhos conhecimentos na EJA.

Há discrepância na formação de educadores no Brasil, para a EJA. Os cursos de licenciaturas, por exemplo, não têm formação inicial ou de base para atuar nessa modalidade. No curso de Pedagogia tem no máximo duas disciplinas na matriz curricular que trate da EJA. Sem falar que há uma série de componentes curriculares abordando aspectos da infância. Notamos nessa lógica a relação paradoxal, uma vez que se apresentam as mais variadas especificidades na EJA.

Ainda é bom destacar as contribuições teóricas de Moura (2017) sobre o espaço da formação docente para a EJA. Esses professores não foram (in)formados para atuar nessa modalidade de ensino e não apresentam, muitas vezes, formação específica.

Para Moura (2017),

Como não poderia ser diferente, a formação docente para a EJA sofre reflexo direto do tratamento subalterno que esta vem recebendo ao longo da história da educação brasileira. Normalmente, aos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino, não é exigida nenhuma formação específica na área e, muitas vezes, as pessoas que atuam como professores sequer tem formação.

A ausência de uma formação adequada acaba por contribuir para a perpetuação do local marginal ocupado pela EJA no sistema educacional, pois sem este é mais difícil ainda para os professores construir respostas e estratégias para os diferentes dilemas vivenciados na prática educativa. (MOURA, 2017, p. 121).

Paralelo a essas questões é bom destacar que devemos repensar o plano de formação docente para atuar na EJA, visando a reflexão-ação docente das práxis transformadoras nessa modalidade de ensino, levando em conta que é dado o desafio de ensinar/aprender àqueles que estão retomando pela segunda, terceira ou quarta vez aos espaços escolares. Isso potencializa os desafios do fazer docente.

A formação de professores no Brasil ainda é predominantemente curricular. Pensa-se nos conteúdos de cada licenciatura e da graduação. Mas pouco se pensa

sobre a quem serão destinados esses conteúdos, como irão recebê-los e quais estratégias. Em se tratando da formação de professores para atuar na EJA, é preciso rediscutir para além do ensinar os “conteúdos”.

Em outras palavras, uma formação do educador para atuar na EJA deve problematizar esses “conteúdos” na perspectiva histórica, social e cultural. Afinal de contas, como afirmamos antes, esses sujeitos estão frequentando a escola novamente. Esse intervalo, muitas vezes é carregado de angústia, dor, desigualdade e sofrimento. O que representa para os docentes da EJA, desafios à prática docente, exigindo, portanto, dos educadores constantes reflexões do seu fazer docente.

Os sujeitos da EJA que estão dividindo espaços com outros sujeitos, socializam vastas experiências e trajetórias sociais, culturais e históricas. Outros apresentam-se aprisionados (oprimidos) no espaço-tempo pelos fatores sócio-históricos e buscam e depositam no “novo” espaço escolar a reinserção, emancipação, mesmo que sejam ditas de forma implícita.

Essas especificidades acabam exigindo discussões e problematizações da formação de docentes para atuar na EJA. É preciso se questionar para além do que ensinar, mas problematizar: o que eles (alunos) já sabem, seus reais interesses e expectativas. Assim, a formação do educador demanda um diálogo constante, como por exemplo: o que, como e para que ensinar os sujeitos coletivos da EJA.

São muitos os desafios para o fazer docente na EJA. Requer dos professores múltiplos olhares voltados para o percurso dos sujeitos. Diante de todas as discussões expostas nesse capítulo, julgamos como pertinente acrescentar a necessidade dos órgãos regulamentadores da União (MEC), Estados e municípios fomentarem a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam/atuarão na EJA. De modo a contribuir para o amplo diálogo das realidades e a materialidade do fazer pedagógico (prático). Cabe acrescentar que, a formação dos professores, segundo Moura (2017):

[...] é necessário que o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. Tendo essa perspectiva como horizonte, a formação inicial de professores tem o papel de contribuir para a construção da identidade desse docente, com vistas a possibilitar que nos cursos de formação de professores se efetive uma dinâmica de reflexão crítica sobre as complexidades de práticas institucionais e das ações praticadas por diferentes docentes, no intuito de preparar sua inserção profissional. (MOURA, 2017, p. 129).

Portanto, no que tange à formação do professor da EJA deve ser pautada na pesquisa e reflexão-ação sobre as especificidades dos sujeitos. O processo formativo dos docentes perpassa pela construção da identidade, que deve ser pautada num mosaico de elementos que a constituem. Dessa maneira, a formação da identidade docente deve ser pautada para a efetivação de uma educação emancipadora dos sujeitos jovens, adultos e idosos.

Acreditamos que uma sólida formação (inicial e continuada) docente é crucial para a consolidação de uma educação para jovens e adultos emancipadoras, pois sabemos das dificuldades enfrentadas pelo corpo docente da EJA, pelas dinâmicas dos estados, municípios e instituições de ensino. Infelizmente, como vimos nas discussões, os professores da Educação de Jovens e Adultos não são (in) formados nos cursos superiores para trabalhar as especificidades que constituem a modalidade de ensino. Falta-nos formação de base e formação continuada para refletir e agir nessa modalidade de ensino.

Considerações finais

As discussões que partem neste artigo é fruto das reflexões sobre o cenário de uma modalidade de ensino marcada por sujeitos jovens e adultos, que por sua vez tiveram seus direitos negligenciados em diferentes momentos históricos no cenário brasileiro.

Vimos neste artigo, a contextualização a Educação de Jovens e Adultos, pontuamos discussões sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e o processo formativo dos professores que atuam nessa modalidade de Ensino.

Notamos nas discussões que educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é uma modalidade permeada ao longo da historiografia de momentos tensos, avanços e, também, por retrocessos. Podemos ainda ampliar a situação historiográfica da EJA como uma modalidade de ensino não consolidada do ponto de vista da política pública, formação de professores (inicial e continuada), a efetivação das diretrizes curriculares, material didático e a concretude das práticas e intervenções pedagógicas. Em suma, podemos dizer que se trata de uma modalidade de ensino baseada na complexidade ou fora dos interesses do ponto de vista político.

Como encaminhamento a partir deste estudo, pensamos que o processo formativo daqueles que atuam na EJA, sobretudo, deve ser um processo contínuo e em constante construção. Afinal, somos sujeitos socioculturais, frutos das mais variadas experiências

sociais, culturais e históricas. Por outro lado, sabemos que não é um desafio fácil de resolvido, o processo de formação do educador no Brasil, pois falta uma reformulação na matriz dos cursos de graduação e licenciatura, ou inserção de componentes curriculares e formação específica de professores para atuar na EJA.

Portanto, faz-se necessárias novas discussões, pesquisas e materialização de políticas para a formação do educador para a EJA. Requer um debate sobre as configurações curriculares dos cursos superiores, sobretudo, daqueles destinados à formação de professor.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____, Miguel Gonzáles. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____, Miguel Gonzáles. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____, Miguel Gonzáles. Novos Passos na Educação de Jovens e Adultos. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro; COSTA, Graça Santos; LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira (Org.). **Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 23-38.

_____, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo: edição revista e ampliada**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 12 mar. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, CNE, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em 22 mar. 2020.

_____. **Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de**

licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 04 abr. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 23 mar. de 2020.

CASSAB, Mariana. Certezas que precisamos perturbar, inquietações necessárias de se produzir: um ensaio sobre os sujeitos e os currículos de Ciências e Biologia na Educação de Jovens e Adultos. In: SERRA, Enio; MOURA, Ana Paula Abreu (Org.). **Educação de Jovens e Adultos em debate.** São Paulo: Paco, 2017. p. 75-98.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

_____, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
MOURA, Ana Paula Abreu (Org.). **Educação de Jovens e Adultos em debate.** São Paulo: Paco, 2017. p. 75-98.

PAIVA, Jane. **Trabalho: a mão na massa.** In: Programa Um Salto Para O Futuro. Série Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: Fundação Roquette Pinto. 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Jaqueline Luzia. Sou pai, sou aluno: efeitos do retorno à vida escolar na qualificação das intervenções sobre a escolaridade dos filhos. In: SERRA, Enio; MOURA, Ana Paula Abreu (Org.). **Educação de Jovens e Adultos em debates.** São Paulo: Paco, 2017. p. 191-216.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude Negra na EJA: o direito à diferença.** Belo Horizonte. Mazza Edições, 2010.

Sobre os autores

Joilson Batista de São Pedro

Mestre em Educação pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa Interculturalidade, Gestão da Educação e Trabalho – InterGESTO. Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica. Especialista em leitura e Produção de Texto. Professor De Geografia da Rede Municipal de Ensino. E-mail: didazen@hotmail.com / ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2543-6295>

José Luis Monteiro da Conceição

Mestre em Educação. Pedagogo e Licenciado em Letras. Pesquisador do Grupo Laboratório de Pesquisas e Políticas Linguísticas, Interação e Desenvolvimento Humano- LIDAH. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas no Campo da Pesquisa Intervenção. E-mail: luisuneb1@hotmail.com ; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3496-8311>

Cristiane Pereira Assis

Mestranda do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos -MPEJA. Licenciada em Letras. Especialista em Educação Profissional Integrada a modalidade de Jovens e Adultos. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Avaliação Educacional- GEPALE. E-mail: assiscrys@hotmail.com ; ORCID ID: <https://orcid.org/000-0002-2991-2252>

Recebido em: 29/09/2021

Aceito para publicação em: 07/10/2021