



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL  
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS  
BACHARELADO EM HUMANIDADES**

**LUANA DA SILVA MOREIRA FERREIRA**

**EDUCADORES DA EJA E SUAS PERSPECTIVAS ACERCA DA FORMAÇÃO  
INICIAL E CONTINUADA EM SÃO FRANCISCO DO CONDE – BA**

**SÃO FRANCISCO DO CONDE**

**2019**

**LUANA DA SILVA MOREIRA FERREIRA**

**EDUCADORES DA EJA E SUAS PERSPECTIVAS ACERCA DA FORMAÇÃO  
INICIAL E CONTINUADA EM SÃO FRANCISCO DO CONDE – BA**

Trabalho apresentado na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, no curso de Bacharelado em Humanidades como requisito para conclusão do curso, sob orientação da Profa. Dra. Érica Aparecida Kawakami Mattioli.

**SÃO FRANCISCO DO CONDE**

**2019**

**LUANA DA SILVA MOREIRA FERREIRA**

**EDUCADORES DA EJA E SUAS PERSPECTIVAS ACERCA DA FORMAÇÃO  
INICIAL E CONTINUADA EM SÃO FRANCISCO DO CONDE – BA**

Trabalho apresentado na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, no curso de Bacharelado em Humanidades como requisito para conclusão do curso, sob orientação da Profa. Dra. Érica Aparecida Kawakami Mattioli.

Aprovada em 05/04/2019.

**BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Dra. *Érica Aparecida Kawakami Mattioli***  
**(Orientadora)**

Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira

**Profa. Dra. *Ana Rita de Cássia Santos Barbosa***  
**(Examinadora)**

Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira

**Profa. Dra. *Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre***  
**(Examinadora)**

Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	5
<b>2</b>	<b>PROBLEMA</b>	5
<b>3</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>	6
<b>4</b>	<b>OBJETIVOS</b>	6
4.1	OBJETIVO GERAL	6
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	6
<b>5</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	7
5.1	INTRODUÇÃO AOS ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	7
5.2	A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA EJA NO BRASIL	11
5.3	FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR DA EJA	12
5.4	A PRÁTICA EDUCATIVA E O CURRÍCULO DA EJA	14
5.5	IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EJA	16
5.6	EJA EM SÃO FRANCISCO DO CONDE	17
<b>6</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS</b>	19
6.1	LOCAL DA PESQUISA	19
6.2	TIPOS DE INVESTIGAÇÃO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	19
<b>7</b>	<b>CRONOGRAMA</b>	21
	<b>REFERÊNCIAS</b>	22

## 1 INTRODUÇÃO

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA é direcionada aos anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio e voltada aos educandos que não iniciaram e nem finalizaram seus estudos em idade própria, por motivos que variam, entre outros, pelas demandas por trabalho e construção de família.

A formação continuada de professores é um processo de aperfeiçoamento e constantes estudos para as atividades docentes e práticas pedagógicas dos educadores após a formação inicial e tem como objetivo principal fortalecer a qualidade de ensino aos educandos. Segundo Paulo Freire, “a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz” (*apud* GADOTTI, 2006, p.59). Portanto, a ideia é de possibilitar um novo sentido às práticas pedagógicas para atuação do educador.

A questão que pretende ser trazida para reflexão nesse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) relaciona-se com as perspectivas dos educadores que atuam na EJA acerca da sua formação inicial e continuada para o exercício docente nessa modalidade de ensino.

Delimita-se aqui, como objetivo geral, analisar as contribuições para a reflexão sobre o papel do professor, perceber como a evolução da EJA vem se definindo ao longo dos anos e os diversos saberes dos docentes, com habilidades para que tragam a consolidação da modalidade de ensino na educação formal e desencadeiam reflexões pedagógicas ao redimensionamento da Educação de Jovens e Adultos.

## 2 PROBLEMA

As definições curriculares na formação inicial, as experiências discentes e docentes, bem como as políticas de formação continuada, as reflexões e estudos acerca da docência, em seu conjunto, propiciam a formação para a atuação na EJA. Como os próprios educadores avaliam e percebem sua formação inicial e continuada, desde o momento em que assumem as atividades docentes na EJA?

### **3 JUSTIFICATIVA**

Embora os estudos e pesquisas no campo da EJA sejam significativos, poucos se fundamentam nas experiências e perspectivas dos próprios educadores. Este trabalho é importante para visibilizar as experiências dos sujeitos, neste caso, os educadores, ouvindo suas vozes, ressaltando suas percepções, suas compreensões, suas avaliações acerca dos desafios no exercício cotidiano da docência na escola e com as turmas de EJA.

Estudos como este, que procurarão apontar para a relação entre a formação continuada e inicial com as experiências da docência em EJA, mostrando e discutindo as contribuições, as lacunas e as ausências no processo formativo, podem subsidiar as avaliações na formação dos educadores e na definição de políticas públicas de formação nesse campo.

A relevância acadêmica é de contribuir para a reflexão das concepções de práticas educativas. Com essa perspectiva os educadores poderão também, se resignificar como um profissional, observando a sua participação crucial na transformação da educação em conjunto com a comunidade.

### **4 OBJETIVOS**

#### **4.1 OBJETIVO GERAL**

Compreender como os educadores avaliam a sua formação inicial e continuada para atuação na EJA.

#### **4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- 1- Identificar os percursos de formação inicial e continuada, a partir das perspectivas de educadores;
- 2- Identificar e discutir os aspectos que, segundo os educadores, contribuem para a formação docente para atuação na EJA;
- 3- Verificar em que medida as propostas de formações continuadas e os currículos da formação inicial atendem aos anseios e demandas formativas dos educadores.

## 5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 5.1 INTRODUÇÃO AOS ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A educação de jovens e adultos é vista como uma forma de reparação para aqueles que não tiveram acesso à escola ou que nela não puderam permanecer. É, sobretudo, um direito assegurado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996).

Para compreender como se constituiu a EJA no país, abordaremos os processos de alfabetização dos jovens e adultos, que se iniciam no período da colonização do Brasil. A educação dos povos indígenas estava baseada na sua catequização, por meio dela eram inseridos em um sistema cultural e religioso alheio aos seus de forma impositiva pelos padres portugueses que privilegiavam o ensino da língua e costumes portugueses católicos e ensinavam o funcionamento da economia colonial. Conforme explica Paiva (2003, p. 193), a educação escolar no período colonial teve três fases: a dos jesuítas, a das reformas do Marquês de Pombal, na metade do século XVIII e a de D. João VI, rei de Portugal.

Após a proclamação da Independência do Brasil, em 1822, foi outorgada a primeira constituição brasileira e no artigo 179 constava que a instrução primária era gratuita para todos os cidadãos. Mesmo a instrução sendo gratuita, não favorecia as classes pobres, pois estes não tinham acesso à escola já que não eram considerados, de fato, cidadãos de direitos. Tampouco a formação de educadores tinha centralidade, como explica Saviani (2000, p. 144): “durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores”.

Já no século XIX, as elites brasileiras preocupadas em constituir uma nação semelhante à Europa, com uma civilização sem marcas de “atraso” - já que “índios e negros são [...] considerados um enorme entrave à modernidade do país” - percebem que é importante o ensino de letras (ler e escrever) para toda população. No caso da escolarização dos negros no Brasil, é importante frisar que desde o século XIX, ela se definiu em dois eixos, o de exclusão e abandono. Conforme citam Petronilha Gonçalves e Luiz Alberto Gonçalves (2000, p. 135):

Sobretudo os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando estas existiam, embora a alguns fosse concedido, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas. Estes, visando a “elevação moral” de seus escravos, providenciavam escolas, para que os filhos dos escravizados recebessem lições de catecismo e aprendessem as primeiras letras, sendo-lhes impedido, entretanto, almejar estudos de instrução média e superior.

Os autores destacam ainda que existia um processo de „aculturação“ das crianças negras; os jesuítas utilizavam a religião cristã como um meio pedagógico. Podemos perceber que a escolarização de escravizados servia também como um modo de controle e construção de uma „civilização“, complementam Gonçalves e Silva (2000).

Mais especificamente sobre a educação dos adultos nesse período, os autores (2000, p. 135) explicam que uma das estratégias de instrução pública foi a de preparar adultos para novas formas de trabalho que começavam a surgir. Assim, iniciam-se também os cursos no final do século XIX que, em geral, praticavam uma educação voltada ao trabalho. A instrução era, em geral, associada ao trabalho, como discutem Gonçalves e Silva (2000, p. 135-136):

Ambos [instrução e trabalho] eram descritos como atividades indispensáveis a qualquer povo que pretendesse progredir ou criar uma civilização. Eram os antídotos mais eficazes contra o crime e o vício. Ambos [...] estruturavam um tipo de discurso moralista dirigido às classes populares. Segundo a autora [Eliane Peres, 1995], “os cursos noturnos para jovens e adultos foram projetados e se expandiram em todo país” para atender os seguintes objetivos: o “da civilidade, da moralidade, da liberdade, do progresso, da modernidade, da formação da nacionalidade brasileira, da positividade do trabalho”.

A constituição de 1934 não teve êxito, pois Getúlio Vargas, o então presidente da República, tornou-se um ditador através do golpe militar e criou um novo regime, o chamado “Estado Novo”, com a criação de uma nova constituição, a de 1937.

Em 1940, houve a ampliação no ensino de adultos, após o término da Segunda Guerra Mundial e o fim da ditadura Vargas, em 1945, quando houve uma movimentação com o intuito de redemocratizar o país, pois existia uma preocupação no aumento de bases eleitorais, uma vez que o analfabetismo era entendido politicamente como elemento de atraso social, um entrave às possibilidades de modernização do país.

No final da década de 1940, as altas taxas de analfabetismo se firmavam como um problema político nacional, levando então a pensar a questão da educação dos jovens e adultos como algo particular. Assim, o país aumentou suas demandas em relação à educação de jovens

e adultos, que passou a ser uma condição necessária para a realização do Brasil como uma nação desenvolvida, conforme explicam Haddad e Di Pierro (2000). Nesse período, como vemos, cria-se o *Fundo Nacional do Ensino Primário*, em 1942; o *Serviço de Educação de Adultos* e a *Campanha de Educação de Adultos*, ambos de 1947; a *Campanha de Educação Rural*, iniciada em 1952 e a *Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo*, em 1958, como destaca Ribeiro (2001, p.59).

A criação do Instituto Nacional Pedagógico - INEP, através dos seus estudos e pesquisas, constituiu o Fundo Nacional, em 1942, que buscava garantir a ampliação dos estudos primários até o supletivo. Um conjunto de fatores transcorridos no cenário internacional também contribuiu com a expansão desses movimentos por educação de adultos, após o período da chamada Guerra Fria, a exemplo da criação da Organização das Nações Unidas para a Educação - UNESCO. Internacionalmente, denunciavam-se países que mantinham a desigualdade social, levando o Brasil a redefinir suas políticas educacionais, pois era muito alto o índice de analfabetismo para que ele pudesse ser um país consideravelmente desenvolvido (PAIVA, 2003).

Surge nesse momento uma referência no panorama da educação para Jovens e Adultos: Paulo Freire. Com a pedagogia de Paulo Freire, nasce, nesse clima de mudança no início dos anos sessenta, a Educação Popular, que se articulava à ação política junto aos grupos populares: intelectuais, estudantes, pessoas ligadas à igreja Católica e a CNBB. Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que deveria atingir todo o país, orientado pela proposta pedagógica de Paulo Freire, mas, foi suprimida pelo golpe militar de 64 e substituída pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O presente trabalho, portanto, está voltado para a temática da Educação de Jovens e Adultos e tem seu foco no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado no ano de 1967. O MOBRAL foi uma iniciativa pensada e elaborada pelo regime militar vigente no Brasil (1964 – 1985), com a finalidade de defender seus interesses, enquanto classe dominante. Sob a máscara de erradicação do analfabetismo, sua preocupação era somente fazer com que seus alunos aprendessem a ler e escrever, sem uma preocupação maior com a formação do homem.

A finalidade desse projeto de pesquisa é a de compreender o que esse movimento que hasteava a bandeira da Educação de Jovens e Adultos, significou na vida de pessoas que dele fizeram parte. Pessoas que acreditaram no MOBRAL, como instrumento de mudança social. O objetivo desse trabalho é: refletir sobre as iniciativas dos movimentos de Educação Popular, dissolvidos pelo regime militar, após o golpe de 64, e de entender qual o real processo de

educação contido no MOBRAL (CUNHA, 2017).

As propostas de Paulo Freire na década de 60 foram de grande importância para os principais programas de alfabetização em destaque, principalmente a educação popular no Brasil que foi influenciada por uma nova percepção, já que a exclusão social e estrutural desfavorecia as classes populares. Para Paulo Freire, a educação é uma chave para a conscientização das opressões sociais, é através das práticas educativas que o educador pode estabelecer um diálogo coerente acerca das questões sociais e das experiências dos educandos. Essa compreensão da educação como ato político irá oferecer aos educandos e educadores o que o pedagogo Paulo Freire afirmava sobre uma educação libertadora, que só poderá ser empreendida a partir da realidade dos educandos (FREIRE, 2011).

Após sucessivos projetos de educação de adultos no Brasil, acontece uma conferência, importante por reunir grupos importantes que se dedicavam à EJA no Brasil e no exterior, a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA, na América Latina, reunião essa proposta pela UNESCO e organizada em Belém do Pará- Brasil em dezembro de 2009, como destaca Di Pierro (2010). No extenso Documento de Referência debatido pela CONFINTEA, a EJA era mencionada brevemente no Eixo III, sobre “democratização do acesso, permanência e sucesso escolar”, e no Eixo V, que tratou do “financiamento da educação e controle social”, dedicando um curto tópico à temática no final do sexto e último Eixo, intitulado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” (BRASIL, 2010).

Apesar do histórico da EJA ter origem no período colonial, percebemos que a educação de jovens e adultos foi bastante ignorada no país, pois somente em 2009, foram colocadas em pautas nacionais, a realidade dos educandos brasileiros. Já há tempos os estudiosos salientam a necessidade de superar as abordagens setoriais que pretendem vencer o analfabetismo e a reduzida escolaridade da população e qualificação de mão-de-obra para atender às necessidades do capital, conforme observa Di Pierro (2010).

De modo geral, podemos perceber que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil se consolida pelo interesse de profissionalizar novos trabalhadores, sobretudo após a escravidão. Além disso, as políticas públicas para a educação de adultos não foram efetivas e até os dias de hoje ainda é possível notar a ênfase da educação de jovens e adultos apenas para o mercado de trabalho, a presença de formações não continuadas e aligeiradas como eram as “campanhas”, e financiamento não condizente com a relevância dessa modalidade de ensino, embora, ao mesmo tempo, importantes ações tenham se configurado para a EJA no Brasil, desde então, como a

articulação com os movimentos sociais, as propostas de contextualização social e política dos currículos, com os trabalhos de Paulo Freire e sua equipe, e o fortalecimento das conferências de EJA.

## 5.2 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA EJA NO BRASIL

Para melhor compreensão sobre a importância da construção e formação contínua, vamos apresentar alguns aspectos da formação de educadores de EJA no Brasil. Jane Paiva (2006, p. 48) explica que a formação de docentes:

Tem origem na própria Constituição Federal de 1988 ao preceituar e garantir o direito de todos ao ensino fundamental, independentemente da idade. O curso voltou-se para a docência na *educação infantil* (EI), na *educação de jovens e adultos*, na *educação especial* (Ed. Esp.) e para a área do magistério das *matérias pedagógicas* – atribuição dos professores de cursos normais, de formação de professores em nível médio. Cada uma das áreas compunha uma habilitação, admitindo a possibilidade de serem feitas, concomitantemente, até duas áreas, desde que uma delas, nesse caso, fosse a de *matérias pedagógicas*, por se entender que o especialista de um campo poderia tratá-lo pela formação de professores de nível médio. Seguiam os estudantes um percurso comum até o sexto período, passando por disciplinas específicas de *Educação Infantil*, *Educação de Jovens e Adultos*, *Educação Especial*, além de outras cuja interseção exigia visão mais ampla do campo estudado, como era o caso de *Alfabetização I e II*. A partir do sexto período, faziam suas escolhas, sendo as turmas subdivididas em função das áreas escolhidas, quando então se iniciavam disciplinas mais específicas do campo durante dois semestres.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), foi de grande importância para os movimentos sociais que reivindicavam pelo direito à educação porque ela trouxe reformulações de propostas pedagógicas e uma compreensão de que as diversas demandas educacionais estariam para além do ambiente escolar. A nova formulação dos cursos de Pedagogia tinha como objetivo revisar as práticas curriculares dessa formação, observando as diversas questões da sociedade que necessitava de um novo olhar a respeito da formação do pedagogo. Pelo Parecer nº 349/72 (BRASIL/MEC/CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério ficava organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando o magistério até a 6ª série do 1º grau.

No século XIX, um dos problemas ligados à educação era justamente a formação de professores – em grande escala – para o exercício docente nas escolas. Para tentar solucioná-

lo, foram criadas as Escolas Normais de nível médio, com o objetivo de formar professores primários, deixando a formação de professores em nível superior para os que ensinariam no ensino secundário, como explica Saviani (2000).

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação, de 2001/Lei nº 010172 , de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001, p.95), trata da formação continuada dos professores como uma das formas de valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação. A formação continuada é uma exigência da LDB 9.394/96, segundo o Art. 67:

os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, p. 21).

Conforme determina a LDB/96, que as práticas pedagógicas devem está em constante aperfeiçoamento, pois a formação continuada é obrigação das secretarias de redes estaduais buscar e fornecer planos e propostas para uma melhor qualidade de ensino.

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação e Cultura cria, em 2003, a Rede Nacional de Formação Continuada para a Educação Básica formada por universidades e centros de pesquisa para desenvolver projetos na área de formação continuada de professores, para atender o que estava previsto na LDB/96. A lei deve ser cumprida, basta que a categoria se fortaleça, para que se possa lutar para ter a formação continuada assegurada.

### 5.3 FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR DA EJA

A formação inicial e a formação continuada, conceitualmente, tratam de aspectos formativos distintos, a inicial diz respeito à primeira etapa do processo a ser desenvolvido com um grupo que atua ou pretende atuar na educação de jovens e adultos. Nos cursos promovidos por ONGs e movimentos populares, por exemplo, a formação inicial serve como ingresso dos participantes no universo da educação popular e do trabalho com os jovens e adultos. Na formação permanente, o educador vai analisar as práticas educativas com os demais, visando estudos e reflexões de práticas, de formas mais adequadas e eficazes do fazer docente.

Temos nos deparado com relatos de educadores de que nem sempre o processo

permanente de formação os prepara adequadamente para o exercício docente na EJA. A formação na EJA, em nosso contexto, deve visar à mudança social, para falarmos com Paulo Freire (2011), para quem a concepção problematizadora da educação e a necessidade de superação da contradição educador-educando são considerados fundamentos para a educação. Assim, a formação não deve ser pensada apenas para uma instrução rasa, mas sim uma instrução efetiva, que de fato irá promover a autonomia crítica dos educandos.

Para Freire (1967, p. 98), a educação deveria colocar em diálogo constante com o outro, que levaria a constantes revisões e análise crítica de seus "achados". Segundo ele, "não poderíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela que o levasse à procura da verdade em comum, ouvindo, perguntando, investigando".

A minimização da EJA nos currículos dos cursos, por meio de sua breve (ou superficial) aparição nos cursos que formam educadores, conduz, frequentemente, ao despreparo dos educadores para atuação nessa modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, podemos compreender a prática pedagógica do educador como um desafio, tendo em vista as constantes transformações e demandas cotidianamente colocadas pela sociedade, a exemplo da Educação de Jovens e Adultos, que surgiu como uma necessidade frente às mudanças do contexto brasileiro, se configurando historicamente de forma diferenciada, pois, segundo Paiva (1973), ela ocorreu fora do modelo tradicional de escola noturna e inicialmente não possuía respaldo legal e atenção dos órgãos responsáveis. A autora explica que entre os aspectos que contribuíram para um olhar de inferioridade dessa modalidade de ensino, podemos citar as primeiras iniciativas governamentais que foram ocorrendo nas áreas econômica, política, tecnológica, social e cultural ao longo do século XX, e como parte desse contexto a EJA também foi se modificando, alcançando conquistas legais recebendo novas demandas da sociedade, a exemplo da escolarização exigida pelo mundo do trabalho - realidade que passou a exigir mudanças no processo de ensino e de aprendizagem, perpassando, conseqüentemente, pela formação dos professores que atuam nessa modalidade.

Os estudos nesse campo nos permitem constatar que a atuação dos professores da EJA ainda continua sendo um desafio, pois não há de forma efetiva uma prioridade entre as políticas públicas e ações governamentais. A história da EJA nos mostra como ela está relacionada à história das desigualdades no país, sejam elas sociais, econômicas, raciais. Logo, a formação docente para este perfil de estudante precisa ser discutida.

Já sabemos que, historicamente, a EJA conquistou espaço ao longo dos anos, no Brasil,

e que já se constitui como uma modalidade consolidada em muitas instituições de ensino, mas precisamos entender melhor qual o lugar da formação inicial do docente de Pedagogia, em específico, para atuar na educação de jovens e adultos. A EJA, como parte fundamental da educação básica brasileira, exige uma formação que habilite, de fato, um profissional preparado para trabalhar nesta modalidade e lidar com as suas especificidades, de forma a garantir a qualidade da educação, garantindo também a permanência desses jovens e adultos na escola.

Ribas e Soares (2012, p. 01) destacam que, em geral, o educador da EJA não tem formação adequada para atuar nesta modalidade e também não tem recebido atenção necessária nos cursos de formação de professores. “Em se tratado da educação em pleno século XXI, as exigências impostas ao educador são muitas e é essencial que estejam ligadas a uma prática emancipadora e não somente às questões mercadológicas que muitos atrelam à EJA. A consciência crítica de professor, embora fundamental, por si só não garante que a EJA se efetive apropriadamente, é imprescindível que exista investimentos contínuos na formação continuada para aqueles que já estão inseridos na escola de jovens e adultos, bem como um olhar à formação que tem sido oferecida aos aspirantes a educadores quando se fala de EJA”. Nesse contexto, as políticas educacionais dirigidas a esse grupo atenderiam, sobretudo, aos projetos das elites dominantes para o controle social das classes subalternas, explicam os autores.

#### 5.4 A PRÁTICA EDUCATIVA E O CURRÍCULO DA EJA

Sabe-se que o papel da formação pedagógica do educador é de grande importância no desenvolvimento educacional do estudante. O educador da EJA deve estar ciente que cada estudante regressando aos estudos carrega consigo críticas, preconceito, vergonha, memórias de escola, muitas vezes, de fracasso escolar – pelas trajetórias de escolarização interrompidas e uma série de problemáticas sociais às quais se sujeitaram cada estudante. Possibilitar que identifiquem o valor social e político dos estudos, que se reconheçam no conhecimento que coletivamente vão construindo, articulando-os às suas experiências cotidianas e da vida social, criar um ambiente receptivo onde os estudantes consigam se sentir seguros e confiantes para seguir aprendendo, onde sejam todos educadores e educandos, ao mesmo tempo, como propunha Paulo Freire, problematizando situações, temas, questões que lhes dizem respeito, valorizando o conhecimento de cada educando.

Cada professor deve ter o compromisso de contribuir, com sua ação prática educativa, para a transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição “se consubstancia na

instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., que o professor seja capaz de colocar de posse dos alunos” (SAVIANI, 1983, p. 83). O significado do trabalho do professor é formado pelo seu objetivo de ensinar, tendo como finalidade a apropriação, problematização, questionamento e construção do conhecimento pelo estudante, que vai tomando consciência das condições reais e objetivas do processo ensino-aprendizagem.

Ao professor cabe a mediação entre o estudante e o conhecimento que lhe permita o entendimento da realidade social e a promoção do seu desenvolvimento como sujeito social, histórico e cultural. Essa mediação implica em articular a aprendizagem do estudante à formação continuada do professor, vista aqui como uma contínua e dinâmica construção do conhecimento de si - como educador e também sujeito social e histórico - e da EJA.

Aliás, podemos entender o currículo como um conjunto de conteúdo, habilidades, valores, relações, ideias e concepções que constituem os conhecimentos, procedimentos e decisões selecionados pela escola para fundamentar a formação dos estudantes e que estão sempre articulados a interesses mais amplos da sociedade, como explicitam Perez et Sampaio (2003, p. 85). Nesses currículos, a atenção acerca de quem é o sujeito/educando da EJA merece especial atenção, até mesmo como fator para a sua permanência (STRIEDER; MALACARNE; REGINA, 2012). Assim, conforme aponta Araújo (2013, p. 20), busca-se um currículo para EJA, que observe os seguintes critérios:

1. Constituído de forma integrada;
2. Deve respeitar a diversidade de etnias e manifestações regionais da cultura popular;
3. Não pode ser previamente definido;
4. Mediação com os estudantes e seus saberes;
5. Reconfigurar currículos: desafio coletivo, de gestão democrática;
6. Projeto político-pedagógico próprio para a escola de EJA.

Pensar a organização curricular de uma escola pressupõe o entendimento dos diferentes interesses políticos que permeiam o processo de escolarização formal. De um lado, a perspectiva de reafirmar a sua luta (da escola) em defesa dos direitos sociais e do outro, o Sistema Municipal de Educação onde se institucionaliza a escola, que impõe disputas relacionadas ao currículo.

Finalmente, é notório que não basta apenas a formulação de um curso eficiente, mas um que exige a prática cotidiana reflexiva, é importante que os futuros docentes estejam abertos a reflexões que favoreçam a definição de novas diretrizes para os cursos de Pedagogia. É de amplo conhecimento as heranças que temos na educação, da nossa formação social ao currículo, tais como, o descaso com a educação de jovens e adultos, não superação da desigualdade, ausência de oferta de formação do educador, como explicitam Ciavatta e Rummert (2010, p. 466):

Faz-se necessário que a escola se constitua em espaço de potencialização dos processos de aprendizagem vivenciados fora dela e impregnados de saberes socialmente construídos. Essa perspectiva impõe como desafio uma nova relação teoria-prática, formulando, em novas bases, os aspectos referentes à organização e ao funcionamento da escola, em que estão inscritas as propostas curriculares. [...] nessa perspectiva, a formação humana exige da escola profundas reformulações para abrigar e potencializar a riqueza e a diversidade que para ela convergem quando recebe os alunos da classe trabalhadora.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica expressam um conjunto de esforços por parte dos professores, pedagogos, equipes pedagógicas e de técnicos pedagógicos na construção de um documento que contribua como orientador do currículo para toda a rede pública.

A consolidação do sistema público de educação básica no Brasil, sob o ideário da Educação Popular, a partir da década de 1930, começa a delimitar, de fato, a educação básica de jovens e adultos como modalidade educacional. A oferta regular de ensino noturno, a contextualização do currículo e das metodologias e uma organização do tempo mais flexível, onde podemos observar o princípio da aceleração de estudos e a possibilidade de certificação por meio de exames passam a fazer parte da definição curricular da EJA. A Constituição Federal, de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 previram, inicialmente, o direito dos jovens e adultos ao Ensino Fundamental, obrigando sua oferta regular pelos poderes públicos.

## 5.5 IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EJA

É indiscutível a necessidade e importância da formação permanente dos educadores. Como aponta Nóvoa (1999), tornar-se professor é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado, ou seja, o educador se forma educador na prática e na reflexão sobre a prática, como salienta Freire (1995). Ele dizia que “ninguém começa a ser

educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (1991, p. 58). Nessa perspectiva, a formação continuada é entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente. Partindo deste princípio, percebe-se que a formação deve ser contínua.

O trabalho com pessoas jovens e adultas exige do professor, além da formação inicial que deve ser em nível de licenciatura, a formação continuada, entendida como a formação em exercício, representada pela realização de cursos, participação em grupos de reflexão, discussão e estudos, atividades formativas, eventos educacionais, acadêmico-científicos.

Libâneo e Selma Pimenta (1999) discutem a importância do conhecimento nas políticas de formação. Ele argumenta que as políticas de formação docente precisam retomar o que é prioritário na formação: atender às funções sociais da escola e aos objetivos de formação propostos para os estudantes. Kramer (1989), nesse sentido, nos leva a pensar que as propostas de formação continuada no Brasil ainda privilegiam a formação profissional desconhecendo, por vezes, a pessoa que está em formação porque privilegiam a formação técnica – treinamento com efeito multiplicador e/ ou vivências pontuais e socialização de experiências vividas. A formação do educador depende do desempenho e do compromisso que ele tem com a educação. A força de vontade deste profissional, no entanto, não é suficiente. É preciso que os órgãos públicos viabilizem as possibilidades de formação em exercício. Por meio da pesquisa bibliográfica inicialmente empreendida, é notório que a demanda pelo educador da EJA tem crescido cada vez mais, ampliada pela necessidade de formar para lidar com as mudanças contemporâneas da sociedade.

## 5.6 EJA EM SÃO FRANCISCO DO CONDE

Atualmente, há um novo olhar para a Educação de Jovens e Adultos em função das demandas de entidades nacionais ligadas à EJA e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão SECAD/MEC e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que apresentam orientações para a educação de jovens e adultos:

- 1) Duração e idade mínima para os cursos de Educação de Jovens e Adultos;
- 2) Idade mínima e certificação para exames de Educação de Jovens e Adultos;

- 3) A relação de Educação a Distância Educação de Jovens e Adultos;
- 4) A Educação de Jovens e Adultos e o direito à educação de Jovens e Adultos.

Quando da ausência de programas sociais de transferência de renda para as famílias mais carentes no Brasil, muitas crianças e jovens deixavam de estudar para trabalhar, no sentido de ajudar em casa e, por isso, tinham que interromper seus estudos ou, muitas vezes, nem sequer podiam ser alfabetizados. No entanto, através da Educação de Jovens e Adultos – EJA foi possível alterar em parte esse passado, ofertando e viabilizando o acesso e permanência na EJA. Mas os desafios permanecem, um deles é a evasão de curso. Cabe ao Estado, garantir o acesso e a permanência desses estudantes na escola, visando apoiá-los em seu desenvolvimento educacional.

São Francisco do Conde, hoje, conta com 52 escolas, contabilizando 8.303 alunos matriculados no ano de 2018, distribuídos da seguinte forma (PLANO MUNICIPAL, 2015):

*Educação Infantil – 2.182 alunos* (na Creche 623 alunos: com 89 alunos no Grupo I, 287 alunos no Grupo II e 247 alunos no Grupo III; e na Pré-Escola 1.559 alunos: com 122 no Grupo II, 325 alunos no Grupo III, 536 alunos no Grupo IV e 576 alunos no grupo V);

*Ensino Fundamental Anos Iniciais – 3.207 alunos* (Ciclo I (compreende do 1º ao 3º ano), com 1.888 distribuídos da seguinte forma– 1º ano com 570 alunos; 2º ano com 543 alunos e o 3º ano com 775 alunos – no Ciclo II (compreende o 4º e 5º ano), com 1.319 no 4º com 715 alunos e no 5º ano com 604 alunos);

*Ensino Fundamental Anos Finais – 2107 alunos* (6º ano com 701 alunos, 7º ano com 541 alunos, 8º ano com 485 alunos e o 9º com 380 alunos);

*EJA – 807 alunos* (EJA I com 275 alunos distribuídos da seguinte forma - Eixo I com 97 alunos, Eixo II com 103 alunos e Eixo III com 75 alunos - EJA II com 532 alunos distribuídos da seguinte forma: Eixo IV com 249 alunos e Eixo V com 283 alunos).

*APAE – Educação Especial:* conta com 200 alunos (Prefeitura de São Francisco do Conde - Secretaria Municipal de Educação-SEDUC/Departamento de Gestão Escolar Gerência de Matrícula).

A secretaria de educação do município informa que vem buscando desenvolver atividades e projetos que possam motivar a presença desses alunos nas escolas, bem como buscando mecanismos que possam contribuir para um aprendizado de qualidade.

## 6 PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS

### 6.1 LOCAL DA PESQUISA

Pretendemos realizar a pesquisa na escola Instituto Municipal Luiz Viana Neto, em São Francisco do Conde – Bahia. Segundo o site oficial da Prefeitura de São Francisco do Conde, existem três turmas de EJA na escola, a primeira corresponde ao período do 1º ao 4º ano, destinada a estudantes com, no mínimo, 15 anos. Para o segundo nível, que começa no 5º ano, é preciso ter 16 anos completos. A duração média de cada nível da EJA é de dois anos, mas o educando pode permanecer no curso pelo tempo que for necessário.

### 6.2 TIPOS DE INVESTIGAÇÃO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Este estudo baseia-se na investigação *qualitativa* de pesquisa, com o uso de *entrevista*, como instrumento de coleta de informações ou dados. Tomando como ponto de partida o objetivo desta pesquisa, que é investigar as percepções dos educadores EJA acerca da formação continuada, buscando compreendê-las, interpretá-las. No primeiro momento, faremos o estudo *bibliográfico*, com o objetivo de entender o processo de formação do educador e educadora de EJA no Brasil, estudando temas como formação docente em EJA, currículo de EJA, políticas governamentais que asseguram uma educação continuada, entre outros pertinentes ao nosso objeto de pesquisa.

Antes das entrevistas em profundidade, que serão realizadas individualmente, será proposta uma roda de conversa com dois grupos de educadores da EJA, o primeiro grupo será constituído de docentes que estão em suas primeiras experiências como educadores EJA. O segundo grupo será de docentes que já tenham um histórico de atuação na rede municipal de São Francisco do Conde, a fim de sabermos quais são suas experiências, quais são suas dificuldades no decorrer de sua atuação, como tem acontecido o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

As entrevistas com os educadores EJA serão os principais meios da coleta de dados para a análise posterior neste estudo. As entrevistas serão gravadas em áudio, se assim for permitido e, posteriormente, transcritas integralmente uma a uma, com as análises a partir do referencial teórico adotado na pesquisa. As entrevistas contarão com a participação voluntária, consentida e esclarecida de um professor por eixo, de diferentes turmas e de ambos os sexos, num primeiro

momento, indicados pelo coordenador da escola e posteriormente, pelos próprios professores. Sobre a entrevista, vale dizer que com ela é possível estabelecer uma relação de empatia entre pesquisador e pesquisado, que pode ampliar a compreensão sobre o que se observa, com a emergência de dados novos, “mas para isso o pesquisador deve procurar estabelecer uma relação de confiança e desenvolver uma escuta atenta e interessada que lhe permita recriar suas perguntas, ajustando-as ao objetivo da pesquisa, a partir do discurso do informante” (ZAGO, 2003).

O pesquisador deve deixar o entrevistado à vontade, criar um ambiente de tranquilidade, interesse e respeito pela experiência que emerge, garantir que o entrevistado não se sinta pressionado, ou interrompido desnecessariamente.

A preparação do roteiro da entrevista é um ponto fundamental e depende do tipo de entrevista que será adotado. Para o registro das respostas, é importante que o entrevistador defina um plano para a anotação das respostas. O encerramento da entrevista deve ser realizado em clima de cordialidade e agradecimento, não só porque é extremamente importante que as portas fiquem abertas, pois é frequente a necessidade de entrevistas posteriores, mas também por respeito e reconhecimento do trabalho desse profissional que partilha sua experiência, que colabora com a pesquisa, que dispõe de seu tempo para que possamos penetrar em seu cotidiano e práticas docentes e de formação.

O objetivo amplo da análise é procurar sentido e compreensão nos dados coletados. As impressões da pesquisadora e dados observados serão registradas num caderno – o *diário de campo*, que será paginado e constituirá fonte de consulta ao longo da pesquisa.

A pesquisa, em todas as suas etapas, buscará a observação das orientações de ética em pesquisa, garantindo o anonimato dos participantes e participação voluntária esclarecida e consentida e a integridade das fontes de pesquisa, informando sobre o uso dos dados posteriormente, com a devida apresentação dos objetivos e procedimentos de pesquisa, da qual poderão deixar de colaborar a qualquer tempo, sem que haja qualquer prejuízo para os participantes. A participação livre, esclarecida e consentida será registrada em termo próprio.



## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas**. PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos. DEEDU – ICHS – UFOP. Comunicação Escrita, 2013. P. 1 – 29.

Disponível em:

<[http://professor.ufop.br/sites/default/files/reginaaraujo/files/educacao\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/reginaaraujo/files/educacao_de_jovens_e_adultos.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Lei nº 010172 , de 9 de janeiro de 2001**.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>

CARRANO, Paulo José Rodrigues. Identidades juvenis e escola. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 153-164.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sônia Maria. **As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010.

Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

COLETI, Laura Maria Baron. **Do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) aos Programas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) atuais: evolução ou manutenção das práticas pedagógicas**. VI Encontro do PEJA e IV Seminário Regional de EJA-Práticas de leitura e escrita em EJA, Marília, 2008. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anais17/txtcompletos/sem02/COLE\\_3895.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anais17/txtcompletos/sem02/COLE_3895.pdf)

CUNHA, Adilton. **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO**, 2002. Disponível em:

<<https://monografias.brasile scola.uol.com.br/historia/a-educacao-jovens-adultos-movimento-brasileiro-alfabetizacao.htm>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Concepções de Formação Continuada de Professores**. Fórum Permanente de Formação Continuada de Professores. Seminário 2004.

Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/forumpfcp/artigo1> Acesso em: mar. 2019

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul-set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: mar. 2019

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. GADOTTI, Moacir. **Um legado de esperança**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, nº 15, 2000. p. 134-158. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. nº14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. p. 108-194 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n.165, p.189-207, 1989.

LIBANEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, Dec. 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300013)

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.13-33.

**PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 2015-2025**. São Francisco do Conde. Disponível em: <<http://www.saofranciscodoconde.ba.io.org.br/diarioOficial/download/713/647/0>>. Acesso em: 23 mar. 2019

PAIVA, Jane. Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para a Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: Soares, Leôncio (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 45-66.

PORCARO, Rosa Cristina. Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. **EccoS Revista Científica**, n. 25, jan-jun, 2011, pp. 39-57. Universidade Nove de Julho. São Paulo. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71521708003>

RIBAS, M.; SOARES, S. T. Formação de professores para atuar na educação de jovens e adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 9, 2012, Anais Formação de Professores, [S.l : s.n], 2012.

SANCEVERINO, Adriana Regina. O trabalho como princípio educativo na Educação de Jovens e Adultos: mediações imanentes para um currículo que se pretende emancipador. **Revista EJA em Debate**, ano 6, nº 10, 2017. P. 1-23 Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2333> Acesso em: mar. 2019

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n.40, jan./abr. 2009, p. 143-155. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> Acesso em: mar. 2019

STAUB, Tatiane; STRIEDE, Dulce Ma; MALACARNE, Vilmar. **O Currículo da Educação**

**de Jovens e Adultos e o Ensino de Ciências: Um olhar sobre a Cultura**, 2012.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/551/55124841014/> Acesso em: 23 mar. 2019.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/ago. 2000, p. 61-88. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05> Acesso em: mar. 2019.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELLA, R. A. T. (Orgs.).

**Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3167195/mod\\_resource/content/1/Entrevista.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3167195/mod_resource/content/1/Entrevista.pdf)

Acesso em: mar. 2019.