

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO/MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA:** entre a formação e a prática docente

São Luís  
2021

**CARLA IVANA AMORIM DA SILVA**

**PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA:** entre a formação e a prática docente

**Grupo de pesquisa: Escola, Currículo e Formação Docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes

São Luís  
2021

Silva, Carla Ivana Amorim da

**PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA:** entre a formação e a prática docente / Carla Ivana Amorim da Silva. - 2021.

162 f.

Orientadora: Lélia Cristina Silveira de Moraes.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

1. Formação inicial de professores
2. Prática
3. Educação de Jovens e Adultos. I. Moraes, Lélia Cristina Silveira de. II. Título

**CARLA IVANA AMORIM DA SILVA**

**PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA: entre a formação e a prática docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lélia Cristina Silveira de Moraes (Orientadora)**

Doutora em Educação Brasileira  
Universidade Federal do Ceará

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Alda Margarete Silva Farias Santiago**

Doutora em Educação Brasileira  
Universidade Federal do Ceará

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ednólia Lima Portela**

Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

Dedico este trabalho a todos/as os/as estudantes da EJA que são homens e mulheres trabalhadores e trabalhadoras que não conseguiram estudar na idade certa e hoje lutam por esse direito.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pela sua infinita misericórdia, por ter me concedido a graça de ingressar em um curso de Mestrado de uma instituição pública federal, o que foi a concretização de um sonho pessoal e profissional. Agradeço imensamente ao Senhor, por ter me permitido chegar até aqui, com coragem, força, resiliência e sabedoria para conciliar as atividades de estudante com as atribuições profissionais.

Meus sinceros e eternos agradecimentos à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Lélia Cristina Silveira de Moraes, pela orientação tranquila e segura, firme e com o rigor que o trabalho científico exige.

Às/aos nossas/os professoras/es pelo empenho, organização, compromisso, determinação e competência, ao ministrarem as disciplinas e, além disso, agradeço por nos orientar ao desvelamento do conhecimento mais consistente, mais consolidado, por meio dos vieses da pesquisa, da reflexão e da criticidade, por nos atualizar através das leituras que trazem novos conceitos, paradigmas e referenciais nas diversas temáticas da área educacional.

Ao meu filho, Carlos Augusto Ribeiro da Silva, pelo entusiasmo, orgulho demonstrado, apoio, incentivo, carinho, confiança e compreensão durante as minhas ausências.

Ao meu companheiro, Valdemir Pessoa Prazeres, pelo estímulo, cumplicidade, compreensão, companheirismo e parceria na caminhada percorrida até aqui.

À minha família, pelo apoio, incentivo, carinho e confiança. Em especial à minha mãe, Marly de Amorim da Silva e ao meu sobrinho, Leonardo Filipe Santos da Silva, pelo apoio dado durante essa caminhada.

Aos colegas de turma do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pelo convívio, aprendizagens, respeito, solidariedade e parceria no percurso trilhado. Em especial, as amigas de todas as horas: Ana Paula, Andréa Bastos, Elizângela e Simone Miranda.

Agradeço à Professora Francisca Passos, pelo incentivo e ensinamentos, pelas palavras de estímulo e amizade.

Agradeço a todas as minhas amigas de longa data e mais recentes, pelo incentivo e pelas palavras de estímulo, compreensão e amizade.

À SEMED, Secretaria Municipal de Educação de São Luís e Superintendência de Educação de Jovens e Adultos – SAEJA/SEMED, por nos permitirem o desenvolvimento da pesquisa em uma das escolas de sua rede de ensino.

À equipe gestora da unidade escolar *locus* da pesquisa, por nos receber, e, em especial, às Professoras das primeiras etapas da EJA e Coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental, por se disponibilizarem de forma tranquila a participarem desta pesquisa.

## RESUMO

Esta pesquisa refere-se à formação de professores que atuam na EJA e as implicações dessa formação na prática desses docentes. Vincula-se ao grupo de pesquisa “Escola, Currículo e Formação Docente” da Universidade Federal do Maranhão e tem como objetivo geral *analisar* a formação de professores que atuam na EJA na Rede Municipal de Educação de São Luís e as implicações para a prática docente. Na realização da pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa, com a utilização de instrumentos e técnicas da pesquisa bibliográfica e documental, entrevista semiestruturada e questionário. A abordagem qualitativa possibilita trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Favoreceu a análise e interpretação dos dados coletados, levando em consideração as categorias tratadas nesta pesquisa e as subcategorias advindas do próprio objeto pesquisado. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de educação de São Luís e contou com quatro sujeitos: três professoras, e uma coordenadora pedagógica da equipe gestora. Entre autores que nos fundamentaram, destacam-se: Paulo Freire(1987, 1995, 1996, 2006 ); Vanilda Paiva(1987 ); Bernardete Gatti ( 2019 ); Demerval Saviani (2008, 2009); Claudia Borges Costa e Maria Margarida Machado (2010); Miguel G. Arroyo(2006); Júlio Diniz-Pereira(2001); Maurice Tardif(2005); Selma Garrido Pimenta(1997, 2017); Silvio Sánchez Gamboa (1998 ) Minayo (1994), entre outros. Os resultados da pesquisa apontaram a necessidade da oferta de formação específica sobre EJA para os docentes que atuam nessa modalidade de ensino, bem como a necessidade da Secretaria Municipal de Educação estabelecer critérios de ingresso dos professores na rede de ensino, que levem em conta a formação dos docentes, sustentada em fundamentos teóricos e práticos, a fim de garantir uma atuação coerente com um projeto de formação humana voltado para esse segmento. Quanto aos docentes que já estão atuando na EJA, as ações de formação continuada devem ser pautadas nas necessidades apresentadas pelos professores, de forma que contribua significativamente para a prática docente.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Prática docente; Educação de Jovens e Adultos.



## ABSTRACT

This research refers to the training of teachers who work in EJA and the implications of this training in the practice of these teachers. It is linked to the research group “Escola, Currículo e Formação Docente” (“School, Curriculum and Teacher Training”) at the Federal University of Maranhão and its general objective is to analyze the training of teachers who work in EJA in the Municipal Education Network of São Luís and the implications for teaching practice. In carrying out the research, a qualitative approach was adopted, using instruments and techniques from bibliographic and documentary research, semi-structured interviews and a questionnaire. The qualitative approach makes it possible to work with the universe of meanings, motives, aspirations, beliefs, values and attitudes, which corresponds to a deeper space of relationships, processes and phenomena that cannot be reduced to the operationalization of variables. It favored the analysis and interpretation of the collected data, taking into account the categories dealt with in this research and the subcategories arising from the researched object itself. The research was carried out in a school in the municipal education network in São Luís and had four subjects: three teachers, and a pedagogical coordinator of the management team. Among the authors who supported us, the following stand out: Paulo Freire(1987, 1995, 1996, 2006 ); Vanilda Paiva(1987 ); Bernadette Gatti (2019); Demerval Saviani (2008, 2009); Claudia Borges Costa and Maria Margarida Machado (2010); Miguel G. Arroyo(2006); Júlio Diniz-Pereira(2001); Maurice Tardif(2005); Selma Garrido Pimenta(1997, 2017); Silvio Sánchez Gamboa (1998 ) Minayo (1994), among others. The research results pointed out the need to offer specific training on EJA for teachers who work in this type of teaching, as well as the need for the Municipal Department of Education to establish criteria for the admission of teachers into the teaching network, which take into account the training of teachers, supported by theoretical and practical foundations, in order to ensure a coherent performance with a human training project aimed at this segment. As for the professors who are already working at EJA, the continuing education actions must be guided by the needs presented by the professors, in a way that significantly contributes to the teaching practice.

Keywords: Teacher training; Teaching practice; Youth and Adult Education

**LISTA DE QUADROS**

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 – Legislação Estadual da Educação de Jovens e Adultos.....  | 94  |
| Quadro 2 – Organização curricular da EJA – SEMED São Luís.....   | 101 |
| Quadro 3 – Síntese das questões gerais das entrevistas com as professoras e coordenadora pedagógica participantes da pesquisa..... | 106 |

**LISTA DE TABELAS**

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 – Atendimento dos Programas Brasil Alfabetizado e Jornada de Alfabetização Sim, eu posso! 2015 a 2017..... | 92 |
| Tabela 2 – Matrícula na EJA da Rede Estadual de Ensino do Maranhão por nível/etapa.....                             | 93 |
| Tabela 3 – Matrículas da rede municipal de ensino de São Luís 2008 a 2019.....                                      | 98 |
| Tabela 4 – Matrículas da EJA na rede municipal de ensino de São Luís – 2007 a 2019.....                             | 98 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEE – Conselho Estadual de Educação

CME – Conselho Municipal de Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DESU – Departamento de Ensino Supletivo

DCNCP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos

EaD – Ensino a Distância

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

HEM – Habilitação Específica do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IES – Instituto de Ensino Superior

FHC – Fernando Henrique Cardoso

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LULA – Luís Inácio Lula da Silva

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PAFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica  
PAR – Plano de Ações Articuladas  
PBA – Programa Brasil Alfabetizado  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens  
SEMED – Secretaria Municipal de Educação  
SEDUC – Secretária Estadual de Educação  
SAEJA – Superintendência de Educação de Jovens e Adultos  
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SUPEJA – Supervisão de Educação de Jovens e Adultos  
SUPMOD – Supervisão de Modalidades e Diversidades  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UEB – Unidade de Educação Básica  
UFMA – Universidade Federal do Maranhão  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF – Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>   | <b>P.</b>  |
| 1.1 O objeto de pesquisa e seu contexto   | <b>16</b>  |
| 1.2. Objetivos específicos  | <b>22</b>  |
| 1.3. Percurso teórico- metodológico   | <b>22</b>  |
| 1.4. Estrutura da dissertação   | <b>29</b>  |
| <b>2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL – fundamentos e trajetória histórica</b>  | <b>30</b>  |
| 2.1 A formação de professores e seu contexto histórico no Brasil  | <b>31</b>  |
| 2.2 A formação de professores nos documentos oficiais   | <b>43</b>  |
| 2.3 A formação de professores de jovens e adultos no Brasil   | <b>50</b>  |
| 2.4 Teoria, Prática – Práxis e Formação de Professores  | <b>58</b>  |
| <b>3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL – aspectos históricos e características</b>   | <b>62</b>  |
| 3.1 O contexto histórico e político da EJA no Brasil  | <b>64</b>  |
| 3.2 A EJA no Maranhão – um breve histórico e algumas políticas  | <b>83</b>  |
| 3.3 A EJA na Secretaria Municipal de Educação de São Luís – SEMED   | <b>95</b>  |
| <b>4 A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE DAS(OS) PROFESSORAS(ES) QUE ATUAM NA EJA NA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS: PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b> | <b>104</b> |
| 4.1 A EJA no município de São Luís: oferta e acompanhamento pedagógico da SEMED/SAEJA junto às escolas, na visão dos participantes da pesquisa                      | <b>107</b> |
| 4.2 O que revelam as professoras e coordenadora pedagógica participantes desta pesquisa sobre a formação e prática docente na EJA?                                  | <b>112</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>   | <b>139</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>  | <b>144</b> |
| <b>APÊNDICES</b>  | <b>154</b> |

|   |            |
|---|------------|
| APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os professores participantes da pesquisa.            | <b>155</b> |
| APÊNDICE B - Roteiro de questionário com os técnicos de acompanhamento da EJA da SEMED - SL | <b>157</b> |
| APÊNDICE C - Roteiro de questionário com a equipe gestora da escola campo de pesquisa       | <b>159</b> |
| APÊNDICE D – Termo de consentimento para realização da pesquisa                             | <b>161</b> |

## **1 INTRODUÇÃO**

A Educação de Jovens e Adultos - EJA é uma modalidade marcada pela diversidade: de idades dos alunos, perfis, histórias de vida, aspirações, entre outros. Esse fato impõe a necessidade de pensar a formação de professores para a modalidade EJA, considerando as especificidades relativas a essa diversidade. E nessa perspectiva as propostas curriculares de formação de professores devem estar condizentes com as necessidades dos jovens e adultos no seu processo de escolarização, proporcionando aos futuros professores a consciência sobre a importância de uma formação que contemple saberes, conteúdos, conhecimentos, metodologias que lhes proporcione fundamentos, questionamentos e reflexões sobre concepções e práticas referentes a essa modalidade.

Neste sentido, discutir formação de professores se constitui historicamente objeto de preocupação e de investigação, levando em conta os elementos de tensionamento, como: organização curricular, os modelos que são definidos para essa formação e pela própria prática no sentido de buscar articulação com as necessidades reais da educação básica em seus diversos níveis e modalidades.

### **1.1 O objeto de pesquisa e seu contexto**

O cenário revela que a situação dos professores em relação aos seus saberes e fazeres pedagógicos se mostra, muitas vezes, inadequada. E torna-se mais complexa ainda, pois, associados às fragilidades observadas na prática pedagógica estão os dados do Censo Escolar de 2020, que registraram 2,2 milhões de docentes na educação básica brasileira. A maior parte desses docentes atua no ensino fundamental (63,0%), onde se encontram 1.378.812 docentes. Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 85,3% têm nível superior completo (81,8% em grau acadêmico de licenciatura e 3,5% bacharelado), 10,0% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,7% com nível médio ou inferior. (Notas Estatísticas: Censo Escolar 2020 – portal.Inep.gov.br).

A pesquisa aponta ainda que, em determinados casos, um/a mesmo/a professor/a dá aula em mais de uma disciplina para a qual não tem a formação adequada, precarizando desta forma o processo de ensino/aprendizagem. Portanto, entendemos que a formação de professores, especialmente a inicial, exerce influência determinante nas práticas pedagógicas



utilizadas por estes profissionais e conseqüentemente nas aprendizagens dos alunos. Desse modo, repensar a formação inicial e contínua dos docentes, torna-se muito importante.

Para Selma Garrido Pimenta:

No caso da educação escolar, constatamos, no mundo contemporâneo, que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo), adequado às exigências da população envolvida, nem as exigências das demandas sociais, o que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor. (PIMENTA,1997, p.07)

Historicamente, a formação de professores convive com muitos problemas, as políticas formativas evidenciam sucessivas mudanças, descontinuidades, desvalorização da carreira de professor, falta de infraestrutura, entre outros problemas, que contribuem diretamente para a fragilidade do ensino que, por conseguinte, fragiliza a aprendizagem.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, em seus primórdios, não havia preocupação com a formação dos professores para atuar nessa modalidade de ensino, ficando assim, à margem das políticas públicas para educação. O reconhecimento desse direito foi se dando aos poucos ao longo do tempo e só foi assegurado plenamente na Constituição de 1988 que demarcou avanço do ponto de vista normativo ao ampliar o dever do Estado para todos aqueles que não têm escolaridade básica, independentemente da idade. E destinou ainda 50% dos recursos de impostos vinculados ao ensino para combater o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Desta forma, a pesquisa em tela que tem como preocupação investigar a formação de professores dessa modalidade, pretende resgatar sua historicidade a partir dos anos 1990, por compreender que a EJA tem particularidades que exigem uma formação voltada a essas especificidades pela sua própria natureza contextual, tornando-se condição determinante para o sucesso ou fracasso dos estudantes. A formação dos professores que atuam na EJA deve se constituir, considerando as peculiaridades desse público-alvo, portanto, necessita de estudos, conhecimentos que subsidiem os futuros professores quanto ao fazer pedagógico em sala de aula.

A EJA no Brasil, de acordo com a legislação vigente (LDB 9394/1996), é a modalidade de ensino que se define como a ação relacionada ao ingresso ou retorno à escolarização e lhe dedica uma seção específica no âmbito do capítulo da Educação Básica (seção V - Cap. II). Além dessa seção, diretamente referente à EJA, destacam-se na LDB outras referências indiretas, como, por exemplo, no Art. 4º, a menção à oferta de “ensino

noturno regular, adequado às condições do educando” e de “educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996). Refere-se ainda ao direito à escolarização, uma vez que é “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria” (BRASIL, 1996).

O Conselho Nacional de Educação nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), reconhece a especificidade da EJA como “uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (BRASIL, 2000). Entre as funções atuais da EJA expressas no Parecer (11/2000 CNE/CEB), está explicitamente o acesso ao processo de escolarização com qualidade socialmente referenciada, bem como a criação de projetos educativos que considerem os trabalhadores como sujeitos cujas potencialidades cognitivas advêm da sua vivência particular. Faz referência à função reparadora, entendida como “restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade” (BRASIL, 2000) e responsabiliza os sistemas de ensino a construir modelos pedagógicos próprios, que considerem as particularidades deste público.

Quanto ao aspecto específico da formação de professores para EJA, a LDB afirma, em seu Art. 61, a necessidade de “formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996). Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA preceituam a formulação de projetos pedagógicos próprios, nos quais o perfil dos alunos jovens e adultos e suas situações reais constituam o núcleo da organização do projeto pedagógico dos cursos de EJA. Destaca, ainda, que a complexidade diferencial dessa modalidade de ensino não se realiza satisfatoriamente com um professor motivado apenas “pela boa vontade ou por um voluntariado idealista”, uma vez que “não se pode ‘infantilizar’ a EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos” (BRASIL, 2000).

Nessa perspectiva, observa-se a necessidade de os professores articularem, mobilizarem conhecimentos, conteúdos com o reconhecimento próprio para esta formação. O Parecer (11/2000 CNE/CEB) destaca ainda que as “licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a

realidade da EJA” (BRASIL, 2000). Assim sendo, a EJA está amparada legalmente como direito à modalidade de educação básica e deve haver o desenvolvimento de uma formação que dê a fundamentação necessária aos profissionais para atuarem nesta escolarização com o reconhecimento de suas peculiaridades.

Desta forma, a formação dos professores exerce influência determinante nas práticas pedagógicas. Diniz-Pereira (2006) apresenta a formação dos professores como algo indissociado da produção de sentidos desses professores sobre sua vida e suas experiências de vida. Nesse sentido, ele afirma que:

o saber docente se constrói a partir do ingresso dos sujeitos no mercado de trabalho, ou seja, reafirma-se a autenticidade de uma formação que se processa em um contexto prático. Essa discussão faz explicitar a natureza transitória e provisória dos cursos de formação inicial, oferecidos pelas instituições de ensino superior, porém, não descartando sua importância na formação docente. Apenas esclarece que a formação acadêmica do professor localiza-se entre uma formação que inicia-se antes mesmo de seu ingresso na universidade e uma outra que prossegue durante toda a sua vida profissional. (DINIZ-PEREIRA, 2006, p.50-51)

Outros estudos realizados sobre o trabalho do professor da Educação de Jovens e Adultos, Lopes (2005) demonstrou que a especificidade da atividade do professor de EJA está na capacidade de ele reconhecer no aluno um trabalhador que necessita apropriar-se de saberes socialmente construídos. Pinto (2005) nos diz que o educador de adultos tem que admitir sempre que os indivíduos com os quais atua são homens e mulheres comuns e, de fato, cidadãos de direitos. Mais ainda: é preciso considerar o educando não como um ser marginalizado e/ou um caso de anomalia social. Ao contrário, esse educando, pela sua própria condição de trabalhador, ocupa seu lugar no mundo. E não significa que se trate de indivíduos sem capacidade intelectual, preguiçosos ou rebeldes aos estímulos coletivos e, conseqüentemente, atrasados em sua escolaridade. Nesse contexto, ressaltamos o que afirma Paulo Freire:

Esses sujeitos, além das diferenças relativas à faixa etária, origem migratória, gênero, etnia, raça, religião e crenças, têm histórias de vida e conhecimentos os mais diversificados possíveis. As peculiaridades e particularidades que trazem para a escola fazem deles portadores e produtores de cultura (FREIRE, 1987).

Nessa perspectiva, os alunos jovens e adultos chegam à escola com saberes socialmente construídos na prática comunitária e no trabalho, embora, muitas vezes, ainda não saiba “[...] a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos

conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 33). Portanto, cabe ao professor fazer a articulação entre os conhecimentos que os estudantes trazem das suas realidades e experiências de vida com os conhecimentos científicos, nesse movimento que envolve a vida social dos estudantes, a problematização e a instrumentalização que propicia ao alunado situações de aprendizagem.

Ao conhecermos todas essas concepções, mesmo que superficialmente, verificam-se, então, fragilidades no espaço escolar, tais como: a inserção dos professores na realidade da EJA acontecendo de uma forma espontânea, não planejada, sem um processo formativo específico para tal. Além disso, geralmente esses educadores trabalham num ambiente profissional de falta de recursos, de ausência de acompanhamento pedagógico, entre outros, que muitas vezes contribuem para uma situação desfavorável ao processo de aprendizagem dos educandos.

Portanto, a inserção desses profissionais no universo da Educação de Jovens e Adultos, geralmente se dá de uma forma desafiadora, o que exige dos professores uma grande capacidade de adaptação e muita criatividade para transformar a situação posta, geralmente desconfortável, em uma situação favorável ao processo de aprendizagem dos estudantes. No que diz respeito aos professores/as das primeiras etapas, há grande necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre o processo de alfabetização, levando em conta as peculiaridades desta modalidade.

Com esse entendimento, buscamos também como aporte teórico sobre a identidade desse professor as proposições de Selma Garrido Pimenta sobre a Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor que nos traz inúmeras reflexões sobre a formação inicial e contínua de docentes, pois versa sobre a importância de definir nova identidade profissional do professor para que atenda de forma qualitativa e não só quantitativa à demanda da educação escolar atual. Pimenta questiona:

“Que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabora para os processos emancipatórios da população? Que opere o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório, com seus avanços e seus problemas?” (PIMENTA, 1997, p.07).

Nesse contexto, a fundamentação teórica e metodológica que nos subsidiou sustentou-se em: Claudia Borges Costa e Maria Margarida Machado sobre Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil; Paulo Freire; Vanilda Paiva; Miguel G. Arroyo; Júlio Diniz-Pereira; Sánchez Vásquez; Maurice Tardif sobre Saberes Docentes e Formação Profissional; Selma Garrido Pimenta; Newton Duarte; Wanderley Geraldi; Kenneth

Zeichner; Silvio Sánchez Gamboa; Dermeval Saviani; Bernardete Gatti, dentre outros. O contato com o que dizem esses e outros autores sobre o objeto em questão nos dá a certeza de que a formação dos professores dessa modalidade revelada pelas suas práticas nos permitirá problematizar e conhecer um pouco do universo pesquisado.

Minha caminhada profissional também foi grande vetor instigante para realização desta pesquisa. Fui professora dos anos iniciais do ensino fundamental por mais de 15 anos, e ainda professora de estágio supervisionado das licenciaturas por mais de cinco anos. Atuei como professora de Fundamentos e Metodologias do Ensino para professores da educação infantil e ensino fundamental em vários municípios do Maranhão, entre outros, e atualmente, como especialista em educação na rede pública estadual, hoje exerço a função de Supervisora de Inspeção Escolar e professora itinerante de acompanhamento pedagógico da EJA em escolas públicas municipais de São Luís. Vivenciar nas escolas o dia a dia das professoras e coordenação pedagógica contribui para o entrelaçamento dos diferentes olhares que alicerçam este percurso de investigação. São experiências que nos instigaram a realizar esta pesquisa, visando responder indagações latentes e contribuir para a melhoria dessa prática. Essas vivências acrescidas por algumas leituras nos permitiram observar claramente que, em geral, a formação inicial de muitos docentes se distancia da realidade das escolas e não dá conta de articular os conteúdos curriculares com a realidade do cotidiano escolar e no que se refere à formação em serviço, geralmente é pouco eficiente para alterar a prática docente.

Portanto, acreditamos que a pesquisa em questão possui relevância social e pedagógica, pois consideramos que a Educação de Jovens e Adultos é uma forma de resgatar essa parcela de estudantes que são sujeitos de direitos que retornam à escola, buscando conhecimentos, visto que não tiveram oportunidades de escolarização na idade certa e, ao buscar a escola, dependem muito da formação de seus professores, de suas práticas pedagógicas e das condições objetivas de trabalho.

Como podemos observar, a EJA é uma modalidade da educação básica com especificidades que precisam ser consideradas, portanto, exige que a formação dos professores contemple conhecimentos substantivos que subsidiem sua atuação nessa modalidade com o reconhecimento de suas especificidades. É diante deste contexto que buscamos investigar em **que medida a formação de professores que atuam na EJA influencia na prática docente.**

Entre as questões orientadoras desta pesquisa, estão:

- Qual(is) a(s) concepção(ões) teórico-metodológica(s) presente(s) na formação inicial dos professores que atuam na EJA?
- Os professores que atuam na EJA recebem formação voltada para essa modalidade que fundamente a sua prática?
- Como ocorre a inserção profissional dos docentes no campo da EJA na rede de ensino municipal de São Luís e quais os desafios enfrentados?

Para responder aos questionamentos elencados acima, nos propusemos a investigar o objeto em questão, buscando alcançar, como objetivo geral: **analisar a formação dos professores que atuam na EJA na Rede Municipal de Educação de São Luís e as implicações para a prática docente.**

## 1.2 Os objetivos específicos

- *Discutir* os fundamentos teóricos e metodológicos sobre a EJA, bem como as políticas que historicamente envolvem essa modalidade;
- *Identificar* as concepções teórico-metodológicas que orientam a formação inicial dos professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos;
- Conhecer o processo de inserção profissional dos docentes no campo da EJA na rede municipal de educação de São Luís e os desafios enfrentados em sua prática.
- Analisar os elementos que constituem a formação dos professores que atuam na EJA, nas primeiras etapas do Ensino Fundamental, na escola pesquisada e a possível relação com as suas práticas.

## 1.3 Percurso Teórico-Metodológico

Pesquisar é investigar, descobrir novos conhecimentos por meio de um conjunto de ações sistematizadas. Para realização desta pesquisa, acreditamos que o percurso teórico-metodológico trilhado ocorreu com criticidade, por entendermos que somente dessa forma foi possível conhecermos o fenômeno pesquisado, considerando sua totalidade, contradição e movimento histórico, político e social. Assim sendo, a pesquisa realizada buscou analisar a formação de professores e as implicações dessa formação na prática desses professores.

Embora, neste momento, as pretensões citadas ainda estejam baseadas em hipóteses e nos elementos observados empiricamente da maneira que se apresentam na realidade, no espaço escolar, essas observações nos levam a inferir acerca da problemática em estudo. Entretanto, para superar esse nível de compreensão do objeto pensado, segundo Damasceno (2012, p. 12) “para conhecermos realmente o objeto da pesquisa temos que abarcar e estudar seus diferentes aspectos, as suas ligações, mediações e contradições (as múltiplas determinações)”.

Neste sentido, esta investigação buscou evidenciar os conhecimentos que subsidiam a formação dos professores na direção da construção de uma prática pedagógica que realmente dê conta da aprendizagem dos estudantes. A esse respeito, Tardif (2005, p. 234) se posiciona:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ou de ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação.

Para analisar as questões centrais e atender aos objetivos propostos, a pesquisa se desenvolveu numa perspectiva qualitativa. Minayo (1994, p. 21-22) explica que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. É necessário, então, compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo, por serem elas as que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social.

Atendendo a esse intuito de investigação sobre a formação e atuação de professores da EJA, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa de cunho qualitativo, com o objetivo de um maior aprofundamento na questão abordada, utilizando, quando necessário, a quantificação dos dados para articular e complementar a dinâmica na construção do

conhecimento, mas o foco é, principalmente, a interpretação desse material empírico e o diálogo com os autores referenciados neste estudo. Para Silvio Sánchez Gamboa:

[...] na medida em que inserimos os dados na dinâmica da evolução do fenômeno e este dentro de um todo maior compreensivo, é preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto. (GAMBOA,1995, p.106).

A investigação realizada trilhou na direção de manter a coerência entre o objeto de pesquisa, o caminho metodológico escolhido trabalhando a partir das categorias: *Formação de professores; Prática docente e Educação de Jovens e Adultos*, que são estruturantes do ponto de vista metodológico, no sentido de conduzir e revelar a historicidade, as contradições presentes na formação e na prática dos sujeitos, os movimentos históricos que foram encaminhando a formação para determinados modelos, entre outros. Segundo Gamboa (1998): “As categorias têm uma função metodológica importante no movimento que vai do conhecido ao desconhecido e vice-versa...”, dando embasamento e subsidiando o olhar para a sistematização, interpretação e análise dos dados coletados na realidade investigada. Segundo o autor supracitado, essas categorias não são estanques. Elas se inter-relacionam, se elucidam e se explicam mutuamente. Embora umas sejam principais e outras secundárias, não podemos separá-las, sendo o mais conveniente apresentá-las conjuntamente.

Neste sentido, a pesquisa teve como universo uma escola da rede municipal de São Luís no Estado do Maranhão. Os participantes foram os professores/as das primeiras e segundas etapas do ensino fundamental e a coordenadora pedagógica da equipe gestora da escola. Os professores são os sujeitos principais da pesquisa, mas consideramos necessário dialogar com a equipe gestora da escola, visto que os profissionais que ocupam essa equipe têm uma relação direta com os professores, tanto na dimensão pedagógica quanto administrativa, tratando questões como currículo, planejamento, avaliação, entre outros.

O desenvolvimento desta pesquisa levou em conta o que afirma Gamboa (2007) quando nos diz que em qualquer tipo de pesquisa teremos os níveis epistemológico, teórico, metodológico e técnico. Optamos por iniciar pelo nível metodológico, por meio da pesquisa documental para análise dos documentos norteadores do fazer pedagógico, tais como: matrizes curriculares, propostas pedagógicas, resoluções e pareceres, legislações, entre outros; ao mesmo tempo que utilizamos para aprofundamento teórico a pesquisa



bibliográfica, buscando fundamentação à luz dos autores referenciados sobre as concepções de formação de professores que atuam na EJA, entre outros, considerando que “(...) a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (ANDRADE, 2007), alcançando, assim, o nível epistemológico que nos proporcionou fundamentação teórica acerca do que versam as concepções acadêmicas sobre a EJA com criticidade e desta forma mantenha o percurso, sem perder de vista a perspectiva dialética materialista. Segundo Gamboa (1998, p. 28):

O processo do conhecimento, para a dialética materialista, se dá como um processo do pensamento e no pensamento que parte do concreto (real, dado), passa pelo abstrato (conceitos, categorias, relações gerais, determinações), e retorna ao concreto no pensamento (uma rica totalidade de determinações e relações diversas).

Neste contexto, prosseguimos com a pesquisa de campo em que utilizamos instrumentos para coleta de dados e técnica para organizar e realizar o tratamento desses dados.

As etapas da Pesquisa assim se desenvolveram:

- Caracterização da oferta de educação de jovens e adultos na rede de ensino municipal de São Luís e da formação dos professores de EJA da Secretaria Municipal de Educação de São Luís - SEMED São Luís. Utilizamos o questionário envolvendo a Superintendência de Educação de Jovens e Adultos;
- Caracterização do *locus* da pesquisa e da demanda da escola por meio de entrevista semiestruturada, que envolveu a equipe gestora da escola;
- Entrevista semiestruturada com as professoras, coletando dados sobre o perfil profissional das docentes e principalmente sobre o problema investigado.

Outro ponto a ser esclarecido se refere à preocupação com as questões éticas que para nós se apresentam como fundamentais no tocante à proteção dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Portanto, estivemos com atenção voltada para que esta pesquisa seguisse em conformidade com as normas estabelecidas pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, a qual estabelece que a “pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes”. (BRASIL, 2016). Ressaltamos ainda que a identidade dos sujeitos pesquisados foi preservada.

Por meio de *entrevistas semiestruturadas*, realizamos a coleta de dados acerca do perfil dos professores - formação inicial e contínua, sobre seus fundamentos e concepções teóricas e metodológicas sobre a EJA; a formação dos professores que atuam na EJA nas primeiras etapas do Ensino Fundamental e os elementos que orientam as práticas dos professores que atuam na EJA. E também sobre o *locus* da pesquisa e da demanda, bem como, questões como currículo, planejamento, avaliação, entre outros, entrevistando a equipe gestora da escola.

A entrevista foi aplicada por meio de um roteiro previamente elaborado, dando ao participante a possibilidade de falar livremente sobre cada pergunta. Em seguida, a entrevista foi transcrita e sistematizada para a realização da análise dos dados. Segundo Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias da entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergirem informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Portanto, a entrevista semiestruturada nos possibilitou conhecer melhor a formação dos professores que atuam na EJA e de que forma se dá a prática educativa a partir dessa formação, para que assim se garantisse uma compreensão do fenômeno pesquisado, respondendo com clareza às inquietações da pesquisa. Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Como podemos observar, os dois autores concordam no que diz respeito a que o pesquisador construa um roteiro de perguntas principais relacionadas ao objeto pesquisado que devem servir de base para o alcance dos objetivos de coleta de dados da pesquisa.

A entrevista semiestruturada tem como vantagens a elasticidade quanto à duração da entrevista, permitindo o aprofundamento sobre o objeto pesquisado; a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorecendo as respostas espontâneas e proximidade entre entrevistador e entrevistado, permitindo maior fluidez às questões mais complexas.

Por meio de questionários foi efetuada a coleta de dados objetivos, tais como: quantidade de escolas que ofertam a EJA, oferta de educação de jovens e adultos na rede de ensino municipal de São Luís e formação em serviço dos professores de EJA da Secretaria Municipal de Educação de São Luís - SEMED São Luís, Superintendência de Educação de Jovens e Adultos - SAEJA. O questionário foi enviado por e-mail para a Superintendente e equipe técnica-pedagógica de acompanhamento às escolas, com questões claras e objetivas. Junto com o questionário foi encaminhado texto explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter as respostas. “Questionário é um instrumento de coleta de dados, construído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” (LAKATOS E MARCONI, 2007, p. 203).

Como parte primordial do percurso metodológico, a análise e interpretação dos dados, levamos em consideração as categorias tratadas na pesquisa e as subcategorias advindas dos próprios dados coletados, a partir do estudo minucioso sobre as informações obtidas, com a transcrição, sistematização e análise dos dados, ao examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de produzir unidades constituintes, enunciados referentes ao fenômeno estudado; em seguida construção de relações das unidades constituintes, combinando-as e classificando-as, reunindo assim elementos próximos que resultam sistemas de categorias as respostas dos sujeitos da pesquisa, que vão se apresentando à medida que organizamos essas respostas para elaboração de síntese interpretativa, explicitando as novas compreensões e entendimentos, considerando que essa nova compreensão emergente é comunicada e validada. Segundo Moraes (2016, p. 34-35):

Esse processo em seu todo é comparado a uma tempestade de luz. Consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se flashes fugazes de raios de luz sobre os fenômenos investigados, que, por meio de um esforço de comunicação intenso, possibilitam expressar as compreensões alcançadas ao longo da análise.

Acreditamos que a partir das categorias tratadas na pesquisa e as subcategorias advindas dos próprios dados coletados, podemos obter respostas as questões e objetivos da pesquisa, sem perder de vista a historicidade, totalidade, contradições e dialética e também com a interpretação desse material empírico, dialogando com os autores que medeiam as discussões apresentadas, em busca de desvendar nas falas dos sujeitos pesquisados a formação que subsidia sua prática em sala aula e de que forma aconteceu e acontece essa

formação e principalmente se a formação que esse professor vem construindo ao longo de sua história profissional atende às necessidades desse público-alvo.

A pesquisa de campo se desenvolveu em uma escola da rede municipal de ensino de São Luís pelo fato de atualmente as primeiras etapas da EJA serem ofertadas pelas redes municipais. Trabalhamos com três salas de aula, quantidade que nos proporcionou um bom aprofundamento da questão levantada. As classes de alunos jovens e adultos são espaços plurais, organizados, agrupam um público diverso, pois as escolas atualmente estão mescladas com cidadãos bem jovens e adultos de diversas faixas etárias. As escolas abrangem a todos com sua diversidade e se propõem, ou devem se propor, a entender suas características e necessidades do ponto de vista interno e externo para que possa, a partir desse contexto, realizar melhor o seu trabalho, construindo e possibilitando aos educandos situações de aprendizagens adequadas a esse público.

A escolha da escola se deu a partir de critérios adotados no sentido de investigar o objeto da pesquisa na sua pluralidade, haja vista que escola está geograficamente situada numa região que atende a um público diverso. A Unidade de Educação Básica São Cristóvão (nome fictício), localizada no bairro do São Cristóvão, atende a um público de trabalhadores que preferem a escola, entre outras razões, pela sua proximidade ao terminal de integração de transporte coletivo, facilitando o acesso na saída do trabalho, e é uma escola bem conceituada no bairro e adjacências. A escola atende também a um polo de bairros periféricos, com um público bastante mesclado quanto às idades e diversidades, envolvendo trabalhadores do serviço informal, empregadas domésticas, entre outros. Vale ressaltar que atualmente há um público significativo de estudantes bem jovens, com forte inserção em comunidades de grande vulnerabilidade social.

Descobrimos com maiores detalhes as nuances relativas à formação dos docentes do campo de pesquisa, com o primeiro levantamento partindo da SEMED São Luís, como se organiza o trabalho de acompanhamento e formação dessa modalidade; em seguida foi feito o levantamento sobre o planejamento e demais atividades do calendário escolar junto à gestão (gestor/a e coordenador/a pedagógica).

A seleção da escola e dos sujeitos da pesquisa se baseou no entendimento de que a escola se constitui uma instância legítima de representação dos professores, assim como gestores e coordenadores pedagógicos que trabalham com essa modalidade de ensino. A fala de Barcelos (2006, p.82) sobre a importância de se dar voz a esse profissional – o educador

de jovens e adultos – para compreendermos melhor seu processo de formação, é bastante relevante. Segundo ele,

os educadores da EJA são os mais recentes andarilhos da educação brasileira. Há que lhes dar atenção. Escutá-los com cuidado. Ouvi-los mais devagar. Atentar para suas histórias. Elas são feitas de pedaços e de morte. De sucessos e de fracassos. De avanços e de recuos. De alegrias e tristezas. Suas mãos podem estar vazias de verdades, mas seus corações e mentes estão cheios de ideias, desejos, de aprendizados.

Portanto, usaremos nomes fictícios para preservar a identidade das três professoras participantes da pesquisa, aqui nomeadas por: (P1) professora da primeira etapa, (P2) professora também da primeira etapa e (P3) professora da segunda etapa da escola – *locus* da pesquisa – e uma coordenadora pedagógica que faz parte da equipe gestora da escola, nomeada por (CP) coordenadora pedagógica.

Para a seleção dos educadores, utilizamos também o critério relativo à etapa em que atuam as professoras, dando prioridade àquelas que tiverem maior tempo de atuação em salas de aula de EJA, por se considerar que elas já acumularam mais experiências em relação à sua atuação profissional docente nessa modalidade, sendo assim possível fazer uma interlocução mais aprofundada .

Os sujeitos da pesquisa foram informados sobre o trabalho a ser realizado, assim como sobre o direito ao anonimato, a livre escolha na participação na pesquisa e sobre o nosso compromisso de dar o retorno dos resultados a todos os participantes da pesquisa.

#### **1.4 Estrutura da Dissertação**

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi necessário organizá-la apresentando de forma detalhada os fundamentos teórico-metodológicos escolhidos e vividos para o alcance dos objetivos da investigação.

Esta dissertação está organizada em quatro seções: a Introdução, em que apresentamos o objeto, o problema e as questões norteadoras da pesquisa, os objetivos gerais e específicos, o referencial teórico que fundamenta o trabalho, composta pelos procedimentos e técnicas, *locus* e sujeitos da pesquisa. Além das motivações da pesquisadora para realização desta pesquisa.

Na segunda seção, realizamos um resgate histórico da formação de professores no Brasil, enfocando os documentos oficiais dos anos 1990 e discutindo suas contribuições e

implicações para a educação e educadores do Brasil, a formação do educador de EJA, e a contribuição de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos e a importância da teoria, prática - práxis como desafio para a formação e prática docente.

Na terceira seção, demos continuidade à discussão acerca do contexto histórico e político da EJA no Brasil, no Maranhão e em São Luís, situando alguns programas e projetos que fizeram parte da história da EJA nesse percurso.

Na quarta seção, abordamos inicialmente a trajetória profissional e os caminhos formativos dos educadores investigados. Em seguida, analisamos os dados coletados, discutindo a visão dos sujeitos da pesquisa acerca da sua formação e atuação em sala de aula, assim como os desafios enfrentados no desenvolvimento de seu trabalho, ações implementadas pelos professores e gestores para enfrentamento desses desafios e ainda as mudanças na vida profissional dos professores, a partir de sua prática na EJA na ótica dos sujeitos da pesquisa.

Por fim, no intuito de abranger o problema investigado em suas múltiplas dimensões, buscando a compreensão do processo de formação docente em EJA, apresentamos as considerações finais, com o cenário e inferências sobre o objeto pesquisado e com a intenção de contribuir para a melhoria do trabalho docente no Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos.

## **2. A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL – fundamentos e trajetória histórica**

Revisitar a história da formação de professores nos faz refletir, analisar e compreender melhor as atuais discussões a respeito da formação dos docentes e as recentes políticas dessa atividade. De acordo com estudos desenvolvidos por Gatti :

considerar os primórdios das propostas de formação de professores no Brasil e seus caminhos históricos, considerados no contexto de sua proposição, pode nos dar indícios importantes para a compreensão de situações, políticas, propostas, práticas e conflitos atuais no âmbito dessa formação e do trabalho docente no cenário social que os configura. (GATTI et al., 2019, p. 15)

O cenário atual da era das tecnologias digitais de comunicação e informação nos dá responsabilidades ainda maiores de fundamentação para melhor atuar e compreender as exigências que estão postas. A docência não pode ser uma ação espontânea, intuitiva, imprevisível ou improvisada. Ainda são as escolas que apresentam às crianças, adolescentes

e jovens o domínio das linguagens e o trabalho pedagógico é a essência do trabalho dos professores e professoras e como as demais profissões. Esse trabalho precisa ser aprendido e os docentes precisam consolidar conhecimentos ao longo de toda a sua vida profissional para que sua ação tenha como base fundamentos filosóficos, sociais, históricos, psicológicos aliados a conhecimentos científicos específicos de sua ação educacional.

## **2.1 A formação de professores e seu contexto histórico no Brasil**

Depois da chegada dos portugueses ao Brasil, as escolas jesuíticas se estabeleceram, os jesuítas eram os mestres, mas a oferta das primeiras letras no período da colônia não era uma preocupação dos portugueses. O governo desse período estava preocupado em explorar as riquezas da “nova terra”. Não havia professores habilitados para o ensino elementar, como em Portugal, e as escolas primárias apresentavam estado deplorável em todas as capitâneas.

No Brasil, segundo Saviani (2009), ...” a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”. Saviani ressalta que as questões pedagógicas se articularam com as transformações que ocorreram na sociedade brasileira:

[...] podemos distinguir em períodos a história da formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 144)

Neste resgate histórico, daremos maior enfoque, a partir dos anos trinta, quando o número de escolas normais e institutos de educação era pequeno em relação à necessidade que havia de escolas primárias. No final dos anos trinta, os professores que atuavam nas escolas primárias não tinham uma formação específica. Eram profissionais com formações diversas que lecionavam. Nesse mesmo período, surgem as licenciaturas para a formação de professores, em nível superior e o curso de Pedagogia, destinado a formar especialistas em educação e professores para atuar nas escolas normais.

A partir do Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 ocorreu a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Esta instituição foi referência para as demais escolas de nível superior, e o modelo resultante desse decreto se estendeu para todo o país, segundo Saviani:

[...] os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. (SAVIANI, 2009, p. 146)

Essa base organizou, naquela época, os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país. Segundo Gatti et al:

[...] completa-se o quadro formativo de professores e educadores especialistas no modelo que se consagra com formação quantitativamente superior nas áreas de conhecimento, e, formação menos enfatizada nas questões pedagógicas: o chamado modelo 3+1, um ano apenas destinado à formação para ser docente na educação básica. (GATTI et al, 2019, p. 23)

Ainda na visão das autoras supracitadas, essa separação entre área de conhecimento específico e área de conhecimento para docência na formação dos professores persiste até os dias de hoje.

Durante o século XX, as escolas normais tiveram grande importância na formação de professores para os primeiros anos da Educação Básica.

O golpe dos militares em 1964 marcou o final dos anos sessenta e os anos setenta com políticas de desenvolvimento econômico e a ampliação da escolarização, cuja proposta estava ligada ao mundo do trabalho, de modo que foram incentivados cursos profissionalizantes para atender a esse projeto político. As desigualdades regionais se acentuaram, pois a oferta e manutenção da educação inicial ficou a cargo dos estados que não tinham financiamento adequado da União. Nesse período, não houve avanço para a formação de professores. O Censo Escolar de 1964 mostrou dados preocupantes quanto à



formação dos professores: “dentre os professores em exercício no curso primário (1ª a 4ª série) somente 56% possuíam curso de formação para a docência; entre os demais, professores leigos, 72% tinham apenas o curso primário e uma parcela deles, primário incompleto (BRASIL, 1967).

A Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971) reestruturou os ensinos primário e médio, mudando sua denominação. O primário passou a se chamar de 1º grau e o médio de 2º segundo grau. Nessa nova estrutura, as Escolas Normais sumiram. Em seu lugar, surge a habilitação direcionada exclusivamente para o 2º grau, ficando para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo Parecer nº 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972). Segundo Saviani:

aprovado em 6 de abril de 1972, essa habilitação específica do magistério foi 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 ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. (SAVIANI, 2009, p. 147)

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a Lei nº 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. Aos licenciados em licenciaturas específicas era permitido que, além de lecionar sua área de formação específica, podia lecionar várias outras disciplinas. Na época, as orientações do currículo eram normatizadas pelo Conselho Federal de Educação (CNE) - Ministério da Educação e Cultura (MEC) e continuava valendo o chamado currículo mínimo. Nesse mesmo período, houve grande expansão de instituições privadas tanto para educação básica quanto para educação superior. Também se expandiram os exames de suficiência e os cursos de formação complementar de curta duração, para graduados que desejassem lecionar.

Neste sentido, os trabalhos da época que analisaram como os professores estavam sendo formados, dos anos cinquenta aos anos oitenta, constataram que o perfil desejável desse profissional não era alcançado, segundo Silva:

[...] diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial (SILVA et al.,1991, p. 135).

Do final dos anos 1970 aos anos 1980 surgem movimentos sociais pela redemocratização do país e outras perspectivas pela educação escolar no sentido de garantir mais qualidade, universalização e crescimento. A Conferência Brasileira de Educação – I CEB 1980 foi de grande relevância por acontecer ainda em período ditatorial e discutir a situação da educação no país, mas a formação de professores, mesmo tendo sido mencionada, não foi um ponto forte da conferência.

A evidência e gravidade dos problemas relativos à formação docente levaram o governo a lançar ainda nos anos oitenta Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, que foram implantados país afora com oferta de formação integral e bolsas para os estudantes. O projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) teve o caráter de: “revitalização da Escola Normal” (Cavalcante, 1994, p. 59, 76 e 123). Mas esse projeto foi descontinuado, pois, apesar dos resultados positivos, seu alcance quantitativo era ainda restrito e não houve uma política para o aproveitamento dos professores que participaram da formação realizada pelos centros nas redes escolares públicas. Assim sendo, embora esses centros tenham sido bem sucedidos na formação de docentes da educação básica - educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, foram extintos, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 20 de dezembro 1996.

Observa-se, portanto, que em vários momentos da história da educação brasileira boas iniciativas se extinguem sem serem levados em conta dados reais de melhoria. A história da formação de professores apresenta essa descaracterização progressiva e este traço aparece de modo geral em nossas políticas educacionais. Observa-se ainda que a formação docente não entra como prioridade nas políticas. Contudo, muitos e intensos debates são realizados na década de 1980 Foi a partir desse período que muitos educadores iniciaram um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que adotou o princípio da: “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da

educação” (SILVA, 2003, p. 68 e 79). Tendo como base esse princípio, muitas instituições passaram a atribuir aos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental). Segundo Saviani:

[...] O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. (SAVIANI, 2009, p. 148)

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 de 1996, que traz a proposta de formação dos professores em nível superior, as escolas normais começam a ser extintas e seu currículo também sofreu mudanças nesse período.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 trata da formação de professores em capítulo específico e fixou prazo de dez anos para formação dos professores da educação básica em nível superior, causando na época um verdadeiro rebuliço Brasil afora, incentivando vários programas e projetos de formação docente para atender essa exigência. Esses programas de formação inicial de professores geralmente eram ofertados em períodos de férias escolares e aos finais de semana. No entanto, essa lei vem sofrendo algumas alterações ao longo dos anos e em 2013, por alteração na LDB, volta-se a admitir, sem restrições, a formação de docentes para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental na modalidade normal em nível médio, pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que foi reafirmado pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, o CNE - Conselho Nacional de Educação orienta que a LDB proponha que a formação de docentes para a educação básica seja realizada em Institutos Superiores de Educação, que poderiam localizar-se dentro ou fora das universidades, e abrigar todas as licenciaturas e outras modalidades de formação de professores em nível superior, inclusive pós-graduação e formações continuadas. E que propusesse também a formação de docentes em Escolas Normais Superiores, nesse caso, a formação seria dedicada a professores para os primeiros anos da educação básica e poderiam ser desenvolvidas também dentro dos Institutos. Esse artigo não foi alterado na Lei até os dias atuais, mas esses Institutos não tiveram plena realização, sendo poucas as instituições que criaram Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores. Para Saviani:

[...] a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem

como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008c, p. 218-221).

Com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a licenciatura de Pedagogia em 2006, os cursos de formação de professores dos Institutos de Educação e Escolas Normais foram sendo transformados no formato dessa licenciatura.

A Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002), sobre as diretrizes para a formação de docentes, orientando a uma formação pedagógica mais integrada aos conteúdos específicos, não se efetivou na prática, e o formato anterior, com prevalência de formação na área disciplinar, foi mantido. O que contrariou o Parecer CNE/TP 115/1999 (BRASIL, 1999) que fundamenta suas proposições na necessidade de superar as deficiências e desarticulações na qualidade da formação de professores em todas as áreas, e o problema da dissociação entre teoria e prática. São descritos como “centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores de conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da educação básica” (BRASIL, 1999, p. 3). De forma que conduziu os estudantes ao domínio dos conteúdos dos currículos escolares, suas metodologias e tecnologias, fundamentos da educação, agregando teoria e prática e proporcionando desde o início:

[...] oportunidades de contato regular supervisionado com a escola mediante a sua inserção efetiva no projeto pedagógico por ela desenvolvido favorecendo a abordagem multidisciplinar e constituindo-se em centros de referência para socialização e a avaliação de experiências pedagógicas e de formação. (BRASIL, 1999, p. 4).

A literatura nos evidencia que a licenciatura em Pedagogia sempre apresentou diversas faces em sua trajetória. Um traço mais marcante desde seu início era o de formar especialistas em educação com um currículo característico de um bacharelado, seguindo o modelo das demais licenciaturas, com um ano de formação mais específica para a docência no ensino médio normal.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a licenciatura de Pedagogia (BRASIL, 2006), o curso é definido como um curso integrado de licenciatura, tendo a responsabilidade de formar professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. As novas diretrizes agregam também outras funções. E mantêm a formação para exercer o magistério nos cursos de ensino médio na Modalidade Normal e ainda

estende a formação para os cursos de Educação Profissional, formação para área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Art. 4º). Além dessas atribuições, ainda foram acrescentadas nessas Diretrizes o preparo para três grandes funções, conforme §4, artigo 4º., a saber: “I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares”. A proposição das Diretrizes diz que os egressos devem ter condições de responder por 16 aptidões, muitas delas de caráter bastante específicos, ou seja, se a identidade do curso já apresentava muitos questionamentos anteriormente, essas Diretrizes só contribuíram para o aumento desses questionamentos. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE declarou que a luta de algumas associações educacionais para que a licenciatura em Pedagogia viesse a se consagrar como uma graduação que formasse professores, e que esse fosse o eixo para os demais aspectos formativos, fundava-se na crítica à divisão do curso em habilitações estanques e à sua fragmentação, defendendo uma base nacional comum integradora (ANFOPE, 2000, 2016).

Quase nada mudou na estrutura do curso de Pedagogia. O pedagogo continua com uma formação generalista, portanto, a defesa de uma base nacional comum integradora, como vimos acima, não se concretizou até hoje. “A formação ampla e genérica que se observa nos currículos não tem respondido aos desafios das práticas educacionais nos diferentes ambientes em que ela vem se realizando” (GATTI et al, 2019, p. 29). Ainda segundo as Diretrizes, também o curso de pedagogia deve propiciar “ a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (BRASIL, 1996).

A amplitude de objetivos do curso de pedagogia, descritos nas diretrizes, levam a uma generalização e os aspectos formativos dependem das escolhas dos estudantes e deixam de lado a formação efetiva de professores para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental.

No entanto, com a quase extinção do curso em nível médio na modalidade normal e com a conversão das Escolas Normais Superiores para o curso de Pedagogia, é essa

licenciatura que na atualidade deveria formar professores para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental de maneira consistente. Ainda nas Diretrizes Curriculares da Licenciatura em Pedagogia a partir do artigo 8º, inciso IV, o estágio que deveria ser um vetor que favorecesse um maior contato dos estudantes com a prática escolar de forma que iniciasse a consolidação entre teoria e prática, também fica comprometido, principalmente, porque é requerida sua vivência em diferentes níveis de ensino e diferentes configurações profissionais e institucionais, ficando subdividido em seis partes. Observa-se então que considerando que cada instância educacional tem suas peculiaridades, alfabetizar uma criança é completamente diferente de alfabetizar um adulto ou de formar para gestão escolar, por exemplo. Assim sendo, o estágio, com todas essas subdivisões, não atende plenamente aos objetivos propostos.

Pimenta et al (2017) publicaram trabalho sobre os cursos de Pedagogia, pesquisa realizada em São Paulo no ano de 2012 com 144 matrizes curriculares de cursos de Pedagogia ofertados por instituições públicas e privadas no Estado de São Paulo. Essa pesquisa demonstra o amplo campo de atuação profissional do licenciado em Pedagogia. E revela que as DCNCP de 2006 definem um amplo espectro: educação infantil, gestão educacional, educação especial, educação inclusiva, minorias linguísticas e culturais, educação no campo, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação ambiental e educação em espaços não escolares. As IES oferecem ainda disciplinas em diversas áreas de matemática, língua portuguesa e informática instrumental. Na opinião dos autores:

“Esse conjunto de aspectos ilustra a difusão e dispersão na formação do pedagogo, o que acaba por inviabilizar uma sólida formação de professor polivalente para os anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil” (PIMENTA et al., 2017, p. 24).

Considerando que de acordo com as DCNCP de 2006 é atribuição desse curso formar professores para os anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, a maioria das IES não oferta essa formação com a consistência que ela exige, devido à dispersão e superficialidade demonstrada na pesquisa citada. Essa amplitude que envolve a formação desse profissional demonstra o que observam os autores: “o que se evidencia nos dados da pesquisa é que essa formação é generalizante e superficial, e não forma bem nem o pedagogo nem o docente” (PIMENTA et al., 2017, p. 25). Como podemos constatar, uma das grandes dificuldades na formação de professores é o equilíbrio entre os conhecimentos

específicos das áreas de conhecimento e os conhecimentos pedagógicos relacionados às práticas educativas na educação básica.

Na década de 1990, o antigo Conselho Federal de Educação foi substituído pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. No entanto, a pauta sobre os currículos de formação de professores só foi retomada com maior ênfase a partir de 2010, por motivação manifestada por diferentes segmentos da sociedade relacionadas às condições da educação básica no país, e também a partir das reflexões acerca das pesquisas sobre o tema e pelo proposto no Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, em que a Meta 13 ressalta a necessidade de qualificar os cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas. Nessa mesma década, o CNE propõe a reformulação dos cursos de formação de professores pelo Parecer CNE/CP 2/2015 de 9 de julho de 2015 e pela Resolução CNE/CP 2/2015 de 1º de julho de 2015.

O que observamos sobre as questões referentes à formação de professores é que sempre viveu muitos percalços, com escolhas políticas muitas vezes equivocadas, com a desconsideração dos dados disponíveis, tomadas de decisões inspiradas numa perspectiva dominante de herança colonialista e elitista, causando, assim, em nosso ponto de vista, um dos maiores problemas educativos de nosso país, que é a ausência de aprendizagem ou níveis altos de desigualdades nos resultados de aprendizagens dos alunos. As referências temporais relativas à formação docente também evidenciam outro grande problema das políticas educacionais do nosso país, que é a descontinuidade. Traço marcante e perverso no tocante à qualidade do ensino e aprendizagem na educação básica.

Discutir formação de professores para a educação básica nos remete ao que defende Rodrigues (1991), que considera a educação escolar como “... o processo mínimo indispensável para que todos os indivíduos de uma determinada sociedade histórica completem a sua adequada formação humana para que se tornem um ser social, ou melhor, um ente cultural”. E diz ainda que:

[...] sem a Educação Básica, os indivíduos historicamente existentes são seres culturalmente incompletos, logo parcialmente interditados para o pleno gozo de todos os recursos disponíveis na vida social (...)  
(RODRIGUES, 1991, p. 12).

Levando em consideração o que nos diz a concepção de Rodrigues sobre educação escolar, podemos perceber que a formação docente não pode focar somente nos conhecimentos formais, pois a educação básica está além dessa formação técnica e exige

cada dia mais uma formação integral relevante para a vida humana em seu contexto histórico-social, sobre a natureza, a convivência comunitária que envolva a formação de pessoas em valores e atitudes cidadãs e conscientes de seus direitos e deveres em relação a si mesmo e ao outro. Segundo Gatti e outros autores:

[...] formação, nessa perspectiva, abrange não só os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho, mas, associada a esses conhecimentos, uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também. (GATTI et al, 2019, p. 29).

Observamos, no entanto, que a formação docente ainda se pauta em concepções duais e fragmentadas, sem conhecimento consistente do papel da educação básica para as sociedades. A ação formativa não deve ser abstrata, os conhecimentos tanto na direção política, do exercício da cidadania, quanto em relação ao domínio de competências relativas à vida social e ao trabalho, devem se fundar em conhecimentos significativos.

Desta forma, Saviani (2009) nos diz que a formação de professores vive duas situações embaraçosas, com duas saídas igualmente difíceis, um verdadeiro dilema, que seriam dois modelos de formação de professores:

[...] modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar e modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Para que possamos compreender adequadamente esse fenômeno, convém ter presente que as universidades, na sua configuração contemporânea, caracterizam-se por três elementos interligados, mas com pesos diferentes: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica. A prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano. (SAVIANI, 2009, p. 149).

O modelo napoleônico é centrado nos conteúdos culturais-cognitivos. Ele predomina nas universidades, por contemplar os objetivos do Estado, com currículos em posição dominante para os professores da escola secundária, sem preocupação com o preparo pedagógico. Segundo Saviani (2009), “[...] Isso se compreende quando se considera que, sob a hegemonia de uma elite de corte liberal-burguês, a escola secundária foi definida como o lugar da distinção de classe cujo papel é garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguem do povo-massa”. O modelo pedagógico-didático pressupõe que



todo e qualquer conteúdo considerado adequado é suscetível de ser ensinado a todos da espécie humana. Saviani (2009) ainda ressalta: “[...] Tal modelo é, pois, antielitista por excelência”. No Brasil o modelo napoleônico prevalece, apesar de ter influência em nível organizacional do modelo anglo-saxônico por indução dos Estados Unidos.

[...] seja pela influência anglo-saxônica, seja porque as desigualdades extremas obrigam a uma maior sensibilidade para o aspecto educativo, no Brasil o modelo pedagógico-didático conseguiu abrir espaços no nível de organização dos currículos formativos, tornando-se, pela via legal e também por iniciativas autônomas de algumas universidades que ampliam os requisitos legais, um componente obrigatório na formação dos professores secundários. (SAVIANI, 2009, p. 150).

Considerando que o ato docente não pode ser dissociado por ser concreto e se dar no interior da escola, em sala de aula, com pessoas que têm o direito à educação constituído, há necessidade de propor e executar uma formação docente que busque a tão sonhada indissociabilidade entre conteúdos e forma. Para Saviani (2009), um dos caminhos é o livro didático que segundo ele é o caminho de muitos docentes na condução de seu trabalho na escola.

[...] o livro se transforma, ainda que de modo “empírico”, isto é, sem consciência plena desse fato, no “grande pedagogo” de nossas escolas. Efetivamente, é ele que, geralmente de maneira acrítica, dá forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões. O que foi dito pode ser verificado ao se constatar que, na medida em que se alteram as influências teórico-pedagógicas, os livros didáticos mudam a cara. (SAVIANI, 2009, p. 152).

Outra forma de recuperar a unidade do ato pedagógico segundo o mesmo autor seria a reorganização dos currículos dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas, superando as divisões departamentais. As condições de trabalho que envolvem a carreira docente, é outro aspecto relevante que o autor chama a atenção, as questões do salário e da jornada de trabalho, as condições estruturais precárias de trabalho, neutralizam a ação dos professores, mesmo quando bem formados. Saviani (2009) também observa: “Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos”. Infelizmente, portanto, o que vem acontecendo no Brasil são políticas que se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Segundo o referido autor:

Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência,

carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente etc. Infelizmente, porém, as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta. (SAVIANI, 2009, p. 153).

Portanto, como podemos observar, o exercício da docência é complexo, demonstrando assim que a formação de professores deve compreender essa complexidade que envolve diversos aspectos, como socioprofissional, didático, psicológico, técnico, afetivo, laico, de convivência com a diversidade, postural, entre outros. A atuação do professor envolve criar situações de aprendizagem, agregando formação de valores, atitudes, relações interpessoais na perspectiva de viver em harmonia, de forma digna, respeitosa com o outro e a natureza. Conforme Gatti e outros autores:

[...] Seus desafios como profissional podem ser assim colocados: a) pensar a formação dos alunos/estudantes compreendendo contextos específicos e diversidades considerando aspectos do desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses alunos/estudantes e os conteúdos a serem ensinados; b) integrar formação teórica com práticas sociais e educacionais – criar mediações autorais de forma consciente e clara; c) integrar fundamentos da educação e dos processos de aprendizagem à metodologias e práticas educacionais, de modo consciente dominando os conhecimentos de sua profissão; d) utilizar formas de comunicação didática levando em conta os novos meios tecnológicos presentes na vida social; e) valorizar o compartilhamento e o trabalho coletivo. (GATTI et. al 2019, p. 41).

Nesse contexto, observamos a importância da formação inicial e continuada de professores, considerando a diversidade de características do seu exercício profissional. Entretanto, observamos também o pouco valor atribuído às estruturas de formação de professores, tornando essa formação superficial e muitas vezes aligeirada. Como já constatamos anteriormente, considerar a ação docente simples e substituível compromete de forma crescente a oferta com qualidade da formação docente.

Nos dias atuais, a formação de professores, mais uma vez, não está contemplada como prioridade nas políticas adotadas pelo governo brasileiro. O país vive um processo de flexibilização do trabalho docente, comprometendo a luta histórica dos educadores pela profissionalização do magistério. Os educadores estão vivendo um período de perda de referência e de incertezas.

As políticas neoliberais passam a adotar medidas para adequar o Brasil a uma nova ordem, retomando nessas reformas educativas a concepção tecnicista dos anos 70 sob nova

roupagem. O poder público tem demonstrado falta de interesse em financiar a formação de seus professores. As propostas de âmbito nacional para a educação básica apontam para a expansão desordenada e de qualidade comprometida dos cursos com caráter técnico-profissionalizante de baixo custo, em uma conjuntura de desvalorização da profissão do magistério, propondo ainda a expansão em ritmo acelerado da educação a distância, tanto para a educação básica como para o ensino superior, por meio de ações fragmentadas e sem vinculação com os projetos pedagógicos das escolas.

## **2.2 A formação de professores nos documentos oficiais**

Nas duas últimas décadas, houve alguns esforços políticos na perspectiva de atualização formativa de docentes e inovações em práticas educacionais. As políticas foram propostas, porém, suas execuções foram permeadas por descompassos, reformulações etc., que impediram o alcance dos efeitos qualitativos desejados que foram explicitados nas propostas construídas. A partir dos anos 2000, várias iniciativas políticas para formação de professores foram lançadas. Algumas tiveram continuidade, mas sofreram reformulações, outras não foram adiante e outras não alcançaram seus objetivos iniciais.

A LDB 9.394/1996 expressa nos artigos 62 e 63 a exigência de nível superior para os professores da educação básica e propõe introduzir nova estrutura formativa para professores da educação básica com os Institutos Superiores de Educação dentro ou fora das universidades, propõe também as Escolas Normais Superiores:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão: I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica; III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

A Resolução CNE/CP nº 1/99 trouxe em seu artigo 1º a nova proposta de estrutura formativa contida na LDB, os artigos 2º e 3º propuseram um caráter orgânico para seu funcionamento e flexibilidade de organização e denominação. A Resolução trouxe também a preocupação com a qualidade do corpo docente para as Instituições de Ensino Superior, em seu art. 4º § 1º colocou exigências maiores com relação à formação dos formadores, exigindo uma porcentagem com qualificação em nível de mestrado, doutorado, dedicação exclusiva e comprovada experiência na educação básica. Além disso, a resolução apontou a necessidade da participação coletiva dos docentes na elaboração e avaliação do Projeto Pedagógico dos Cursos.

No entanto, mesmo após a Resolução citada acima, foram autorizados cursos de formação de professores isolados, perdendo a organicidade da formação docente. As orientações dadas foram colocadas em segundo plano, foram criados cursos de licenciaturas independentes, perdendo as articulações previstas.

Além das propostas da LDB e CP nº 1/99, as proposições da Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002), ao trazer pela primeira vez as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores não foram levadas em conta como deveria. Desta forma, essas iniciativas que acabaram por não se concretizar efetivamente por causa das divergências ideológicas ou práticas, do desinteresse das instituições particulares para instalação dos Institutos Superiores de Educação, entre outros, acabou contribuindo para a não efetivação do que foi proposto pela LDB em relação a novas estruturas para formação de professores, e pelo CNE em 1999 e 2002 para o desenvolvimento curricular para essa formação. Mas os artigos da LDB vigente que se referem à formação de professores não foram modificados em sua essência, só ocorreram algumas complementações.

A Resolução CNE/CP 1/2002 estabelecia as competências necessárias para o futuro professor que deviam ter equilíbrio entre a formação oferecida e a prática esperada, e a pesquisa voltada ao ensino e aprendizagem para melhor compreensão do processo de construção do conhecimento, devendo ser orientados pelo princípio da ação-reflexão-ação. Essas diretrizes também orientavam que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e continuar por toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (art. 12), enfatizando “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (Art.14). Essa Resolução obrigava todas as licenciaturas a se adequarem a ela. No entanto, a

maior parte das licenciaturas mantiveram em seus currículos o modelo historicamente adotado com a formação ofertada, privilegiando a área disciplinar específica em quase sua totalidade, deixando pouco espaço para a formação pedagógica.

A Resolução supracitada logo caiu no esquecimento, não havendo esforços políticos para que as licenciaturas a considerassem. Grupos da área educacional a viam com um caráter tecnicista, principalmente pela referência a competências, situação que contribuiu para que fosse desconsiderada como norma para a formação de professores pelo novo contexto político que se iniciava em 2003.

Nesse mesmo período, primeira década deste século, se expande a formação de professores via Educação a Distância (EaD), com estímulo à Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2005). Vale dizer que a Educação a Distância tem natureza, características e objetivos que preveem novas perspectivas de formação e metodologias ativas tratadas em documentos do MEC e que têm extensa bibliografia. Entretanto, a forma como vem sendo implantada pela maioria das instituições não contempla suas potencialidades e assim não explora a contento sua capacidade formativa.

Em 2009, instituiu-se a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída pelo Decreto presidencial nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009) que propunha várias ações, como a atuação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para o fomento a programas de formação inicial e continuada. A proposta foi “organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica” (Art. 1º). Objetivou apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior”. E pretendeu, ainda, equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (Art. 3º, incisos II e III); instalação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, com representantes de várias instituições, para articular planos estratégicos a serem formulados em coparticipação, a partir de diagnósticos, assim como acompanhá-los e avaliá-los; estímulo à oferta de licenciaturas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Programa Pró Licenciatura; o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PAFOR), esse Plano integrava o Plano de Ações Articuladas (PAR)

que faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que por sua vez tem como objetivo organizar o sistema educacional.

[...] O instrumento jurídico do PDE é o PAR. Este abrange quatro ramos de ações: formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; gestão educacional; práticas pedagógicas e avaliações; infraestrutura física e recursos pedagógicos, cada um com subáreas, seus indicadores e critérios de pontuação. Os sistemas estaduais e municipais devem executar ou dar suporte às atividades em parceria com as IES públicas e atender aos requisitos de realização. (GATTI et al, , 2019, p. 59).

Nesse Plano, também foi proposta a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica que teve como desdobramentos o Pró Letramento e o Gestar II. A implementação e execução do PAR nos estados e municípios se deu de maneira própria tanto no fazer como na gestão do programa, portanto, existem poucos dados sobre os efeitos desse Plano em relação à formação de professores.

Ainda dentro da Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi criado o Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que foi detalhado e regulamentado pelo Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010), seu objetivo era a qualificação dos estudantes das licenciaturas para o trabalho nas escolas, favorecendo a interação entre as universidades e as escolas. Os estudos sobre este programa demonstram que seus efeitos foram positivos, pois ele proporcionou motivação aos estudantes; deu visibilidade às licenciaturas com maior aproximação e questionamentos sobre os currículos dos cursos e dos estágios; favoreceu também a aproximação dos estudantes com as escolas, muitas vezes, desde o início do curso, proporcionando a interação dos saberes científicos com a prática docente, entre outros.

A discussão atual segue sobre a proposta de Residência Pedagógica para a formação de professores das licenciaturas. Essa proposta foi inspirada em experiências de escolas do Rio de Janeiro e São Paulo. A nova Política Nacional de Formação de Professores foi anunciada pelo MEC em outubro de 2017 e se apoia nas metas 15 e 16 do PNE e na CNE/CP 2/2015. Seus princípios são: regime de colaboração entre União, redes de ensino, instituições formadoras; visão sistêmica; articulação IES e escolas da educação básica, domínios dos conhecimentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); articulação teoria e prática; interdisciplinaridade, interculturalidade e inovação; formação humana integral. As dimensões a serem consideradas são tanto a formação inicial como continuada.

O Plano Nacional de Educação – PNE foi aprovado em 2014 e é composto por 10 diretrizes, 20 metas e um conjunto de 254 estratégias. Foi aprovado depois de ampla discussão que iniciou em 2010. As diretrizes e metas foram fundamentadas nas análises acerca dos cenários social e educacional do Brasil. A valorização dos profissionais da educação está contemplada no inciso IX de suas diretrizes e em itens das metas 13, 15, 16, 17 e 18.

As metas que tratam da formação de professores abordam questões relativas à qualificação, financiamento educacional, carreira docente formação continuada. Uma das estratégias da Meta 15 propõe ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura para melhorar atuação dos profissionais na educação básica; outra propõe a valorização das práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação em nível médio e superior dos profissionais da educação com trabalho sistêmico e articulando a formação acadêmica com a educação básica.

Uma das estratégias da Meta 16 propõe a realização, em regime de colaboração, do planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios.

A Meta 17 propõe que se busque a equiparação do rendimento médio dos professores ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano desse PNE e ampliar a assistência financeira da União aos entes federados para o desenvolvimento de políticas de valorização profissionais do magistério, em particular, o piso salarial nacional profissional.

A Meta 18 traz a objetivação dos planos de carreira em dois anos para os profissionais da educação básica de todos os sistemas de ensino, entre outros. No artigo 5º do PNE 2014-2024 está estipulada a avaliação e acompanhamento do plano. O Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o encarregado pelo acompanhamento das metas. Além do INEP também são responsáveis a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, o CNE e o Fórum Nacional de Educação. Os relatórios de monitoramento são produzidos e publicados pelo INEP no PNE em Movimento a cada biênio.

O primeiro relatório referente ao biênio 2014-2016 está publicado e apresenta série histórica, apontando tendências e discutindo projeções e alguns problemas e desafios encontrados em alguns dos indicadores (BRASIL, 2016). Um dos desafios é sobre o plano de carreira dos professores, que não se efetivou em dois anos, como previsto no Plano, estando bem longe de se concretizar.

Após a aprovação do PNE 2014-2024, o Conselho Nacional de Educação CNE propõe e aprova o Parecer CNE/CP 2/2015 e a Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015a, 2015b) que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para formação continuada. Essa Resolução revoga a CNE/CP 1/2002 e tem como objetivo rever orientações anteriores e consolidar outras.

A Resolução CNE/CP 2/2015 detalha em seu Capítulo I os princípios que devem nortear a formação de professores: compromisso público do Estado com sua qualidade – Inciso I; compromisso como projeto social, político e ético... – Inciso II; colaboração entre os entes federados – Inciso III; garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação... – Inciso IV; articulação entre teoria e prática no processo de formação docente... – Inciso V; entre outros.

Em vários capítulos a resolução supracitada traz como prioridade para formação de professores a garantia a organicidade a equidade no acesso e articulação entre a formação inicial e continuada; valores numa perspectiva ética; a docência entendida como ação educativa e processo pedagógico intencional e metódico; reforça muito a ideia de que as instituições de educação básica devem ser reconhecidas como espaços necessários à formação do profissional do magistério; que os egressos devem dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar; domínio das tecnologias da informação e comunicação; pensamento crítico, reflexão sobre a própria prática, entre outros.

Para as proposições do CNE/CP 2/2015 se transformarem em realidade, há necessidade de mudanças significativas nas instituições formadoras, nos currículos das licenciaturas, nas posturas dos formadores etc. Observamos que até os dias atuais a implementação dessa Resolução não se deu de forma abrangente. O que ocorreram foram esforços pontuais de algumas instituições país afora. É nesse contexto que, em agosto de 2016, assume o governo brasileiro Michel Temer, após o impeachment de Dilma Rousseff,



golpe que retira do governo a então presidenta eleita legitimamente. Nos dois anos de governo Temer, quase nada acontece em termos de avanços no país, as políticas voltadas à educação andam a passos lentos, configurando uma verdadeira paralisia.

Em janeiro de 2019, Jair Bolsonaro assume a Presidência do Brasil, com um governo marcado por retrocessos e ruptura com o processo democrático, especialmente em relação à educação. O primeiro Ministro da Educação do governo Bolsonaro foi Ricardo Vélez Rodriguez, que fez uma gestão de apenas três meses, marcada por desmandos e equívocos. . Em 09 de abril de 2019, Abraham Weintraub substituiu Vélez no Ministério da Educação e as ações do novo Ministro mantiveram a linha antidemocrática, com a retirada de direitos nas diversas áreas da educação e com foco na diminuição de recursos.

É nesse contexto que em julho de 2019 surge a Resolução Nº 1, de 2 de julho de 2019, que altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Art. 1º A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, passa a vigorar com a seguinte alteração: "Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

A nova Resolução sobre Formação de Professores Resolução CNE/CP N º 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). (BRASIL 2019). É cedo para sabermos como se dará a implementação da BNCC na educação básica e seus desdobramentos com a política de formação dos professores. Sobre isso, Dourado e Aguiar assinalam:

[...] sobretudo no contexto atual brasileiro, demarcado pelo neoliberalismo e por uma visão conservadora de mundo, sociedade e educação, em que as políticas e gestão para a educação básica caminham para um retrocesso sem precedentes. Este cenário, que se expressa por políticas de ajuste fiscal, pela centralidade conferida ao “movimento escola sem partido” e pela secundarização do Plano Nacional de Educação 2014-2024, requer discussões e lutas em prol da defesa dos marcos constitucionais, visando garantir o Estado Democrático de Direito e a defesa histórica da educação

básica, pública, laica, gratuita, democrática e de qualidade social para todos e todas. (DOURADO e AGUIAR, 2019, p. 33-37).

Há grande expectativa atinente a como essa nova Lei sobre Formação de Professores vai se efetivar na educação brasileira e quais serão os reflexos na educação básica.

### **2.3 A formação de professores de jovens e adultos no Brasil**

Nos estudos desenvolvidos sobre formação de professores, observa-se a dificuldade em formar professores para atuar na EJA. Observa-se, ainda, que os maiores problemas apontam para a formação inicial dos professores. Soares e Simões (2005), em um estudo sobre a formação do educador de jovens e adultos, afirmam que a maioria desses educadores trabalha sem uma preparação para o campo específico de sua atuação, sendo, em geral, professores recrutados no próprio corpo docente do ensino regular, já que não existe uma preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos. Segundo Soares e Simões (2005, p.35):

[...] o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na ideia de que “qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos”, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho.

Na visão desses autores, mesmo que a EJA esteja alcançando uma crescente visibilidade na instância das práticas e no campo de estudos e pesquisas, ainda não existe uma efetividade para uma formação específica do educador que atua nesse campo de trabalho. Soares e Simões (2005, p.36) explicam que:

pela própria configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada. Nessa perspectiva, também o profissional que nela atua não precisa de uma preparação longa, aprofundada e específica.

Portanto, embora a EJA venha de alguma forma se desenvolvendo nas várias regiões do país, existe ainda uma realidade que demonstra ausência de cuidados e atenção do governo e de todos os que se envolvem com a área de EJA no Brasil. Principalmente por não ter ainda um processo de formação sistemático do educador de jovens e adultos. Essa

formação vem acontecendo de uma maneira espontânea, “nas fronteiras”, como afirmou, na Conferência Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, o pesquisador Arroyo (2006):

[...] não temos no país nem um perfil de educador de jovens e adultos, nem um parâmetro de formação destes educadores. O perfil deste é plural e o processo é dinâmico. Isso tem se dado dessa forma, porque a EJA tem circulado mais entre os projetos de emancipação da sociedade que entre os projetos de educação.

Nesse sentido, Machado (2001), em seu estudo sobre a produção científica ocorrida no período de 1986 e 1998, na área da EJA, demonstrou que os professores com ritmo de trabalho que vivenciam, sem a devida valorização que a profissão exige, não conseguem continuar sua formação a contento, e quando, de alguma forma recebem aperfeiçoamento, a formação recebida é insuficiente e inadequada para atender à demanda. Segundo ela, porém, os professores mostram-se interessados, tornando-se, às vezes, autodidatas, garantindo, assim, sua própria formação continuada, embora sem um conhecimento mais sistematizado. A autora afirma que:

as pesquisas relacionadas à formação de professores também ressaltam em suas conclusões a necessidade de um processo de formação continuada, primando pela articulação entre teoria e prática, que inclua a superação da desarticulação entre as propostas pedagógicas de formação e os objetivos específicos da Educação de Jovens e Adultos, quer seja oferecida por secretarias de estado e municípios ou por universidades. (MACHADO, 2001, p.24).

Ainda segundo essa autora, há uma fragilidade na formação desse professor, pois ele aprende junto com os alunos, portanto, não tem a fundamentação necessária para atuar na EJA, valorizando a articulação entre teoria e prática. A autora ainda aponta os treinamentos esporádicos, os cursos aligeirados e os programas de alfabetização sem continuidade que frustram alunos e professores e reforçam a concepção negativa de que não há o que fazer nessa modalidade de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estabelece que a preparação dos professores para atuar nessa modalidade de ensino deve ter, “além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas também à complexidade diferencial dessa modalidade” (BRASIL, 2000). As Diretrizes recomendam então, em relação às especificidades dos professores da EJA, que eles sejam preparados para

“a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas”. (FREITAS, 2002, p.46).

Entretanto, no que se refere à formação de professores de EJA há poucas ações efetivas desenvolvidas como prioridade nas políticas públicas em educação. Até as pesquisas sobre esse tema são escassas, como confirma Diniz-Pereira (2006), em sua participação no I Seminário sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos: é “um silêncio quase total de pesquisas nesta área, uma grande lacuna no que se refere ao estudo investigativo sobre o processo de formação do educador de jovens e adultos”. Ele complementa, dizendo que no período de 2000 a 2005, apenas dezenove trabalhos de pesquisa foram apresentados na ANPED. Desse total, somente dez diretamente relacionados à formação do educador. Observa ainda que nessas pesquisas há uma lacuna no estudo da formação inicial e uma ênfase na formação contínua.

Esse mesmo autor realizou uma pesquisa sobre formação de professores de EJA, no sentido de dar voz a esses educadores e de compreender qual significado e repercussões essa formação exerce na sua prática pedagógica. Focalizando aspectos que evidenciam possibilidades e desafios que permeiam os campos da formação inicial dos professores e da construção da identidade desses docentes, argumentam Diniz-Pereira e Fonseca:

a identidade docente vai sendo construída a partir das relações sociais que se estabelecem nos programas de formação inicial e, fundamentalmente, quando os estudantes estão em contato com a prática docente, momento em que a reflexão se torna ferramenta básica na construção da identidade de professor (DINIZ-PEREIRA e FONSECA, 2001, p. 69).

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida contribui para se compreender melhor a preocupação dos educadores de jovens e adultos em conhecer as peculiaridades de seu alunado e atender às suas demandas, reconhecendo as especificidades da EJA, levantando questões e elementos que possam evidenciar o papel de sua prática pedagógica na sua formação do professor de jovens e adultos e na construção de sua identidade profissional.

Segundo Diniz-Pereira e Fonseca (2001), para os licenciandos, ser professor de jovens e adultos não é uma opção para a sua vida profissional. Segundo eles, essa modalidade de ensino não é uma alternativa sedutora, devido à desvalorização social, salarial e acadêmica. Assim, os autores consideram que:

assumir-se enquanto educador e optar conscientemente por um curso que credencie para o exercício da profissão é um dos primeiros passos na

direção da construção da identidade docente. Tal reconhecimento e escola estão hoje comprometidos em função da representação social da profissão, fortemente marcada por um sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade. (DINIZ-PEREIRA e FONSECA, 2001, p.58)

Desta forma, observamos que na educação de jovens e adultos os professores são oriundos do sistema regular de ensino, que buscam, muitas vezes, adequar seus turnos de trabalho, considerando que a EJA é ofertada geralmente no turno noturno. Outras vezes buscam uma complementação salarial, ou são pessoas envolvidas com movimentos sociais, trabalhando pela causa abraçada. Por esse motivo, esse trabalho é feito sem que haja uma preparação anterior e específica, o que compromete a qualidade do processo de ensino.

Nesse contexto, ratificamos a necessidade de uma formação de professores que contemple de forma efetiva as especificidades da EJA, com compromisso social, reconhecimento desses sujeitos de direito e seu processo de aprendizagem. Borges (2006) propõe uma busca de se construir uma identidade específica para a formação de educadores de jovens e adultos, sem se cair no isolamento. Arroyo (2006) afirma que a EJA é educação pró-direitos e, “ser educador de jovens e adultos é ter consciência desses direitos. O direito à educação sempre está entrelaçado aos outros direitos: à sua identidade e aos outros todos direitos humanos básicos - direitos históricos – datados, concretos.” Para esse autor, os educadores de jovens e adultos deveriam ter consciência desse momento e esse deveria ser um traço da formação – a conscientização sobre o momento histórico em que vivemos. Sendo assim, faz-se necessário conhecer a especificidade do que é ser jovem e do que é ser adulto, conhecendo a construção histórica e sociológica do jovem e do adulto. Sem se saber quem é o jovem e o adulto, dificilmente conseguiremos formar o educador para esses alunos.

Ao pensar em sujeitos da EJA, é preciso considerar homens e mulheres maiores de 15 anos, sujeitos de toda a diversidade étnica, religiosa, sexual, política brasileira e sujeitos a toda desigualdade social existente nesse país. Por isso, a EJA, em sua essência, é marcada pela diversidade.

Ao problematizar a diversidade na EJA, Arroyo (2005) compreende que não se pode separar o direito à escolarização dos direitos humanos. Segundo ele, os “jovens-adultos”, mesmo que tenham estacionado o seu processo de escolarização, em algum momento e por razões diversas, não “paralisam” os “processos de sua formação ética, identitária, cultural, social e política” (ARROYO, 2005, p.24-25). Assim sendo, ainda é

urgente a atenção do governo e de todos os que se envolvem com a EJA no país. Principalmente no que se refere à formação dos educadores de jovens e adultos, já que não existe ainda um processo de formação sistemática, embora haja algumas iniciativas nesse sentido. Segundo o autor, é preciso reconhecer que os sujeitos da EJA, “protagonizam trajetórias de humanização”, participando das lutas sociais pela garantia de seus direitos. E acrescenta ainda que, historicamente, os sujeitos da EJA “são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência”, e seu “nome genérico oculta essas identidades coletivas” (ARROYO, 2005, p.29). Portanto, o perfil de educador de jovens e adultos deve vincular-se aos movimentos sociais, à cultura, à pedagogia do trabalho (matrizes da educação de jovens e adultos), considerando que o perfil deste estudante é plural.

Desse modo, observamos que o trabalho, nas escolas, vai sendo realizado sem uma preparação anterior e específica, o que compromete a qualidade do processo de ensino, e conseqüentemente, da aprendizagem, visto que os educandos são tratados, na maioria das vezes, como se trataria quaisquer outros estudantes, crianças e adolescentes. Essa realidade é séria e demanda uma discussão mais aprofundada sobre o processo de ensino de jovens e adultos e, especialmente, sobre o processo de formação dos professores de EJA.

Na concepção de Machado (2010), os professores são sujeitos jovens e adultos também em processo de aprender por toda a vida. Embora o tipo de aprendizagem deles seja diferente do tipo de aprendizagem dos educandos de EJA, eles são, igualmente, sujeitos em processo de formação, porque são jovens e adultos que atendem à característica de inacabamento de homens e de mulheres, apontado por Freire. Em sua fala no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, ela afirmou que:

*é preciso dialogar teoricamente com os professores, mas a partir das práticas que eles vivenciam, reflexionando sobre a natureza e as características das experiências que eles vivem. Com isto, nós estamos querendo dizer que temos de entender os percursos, as apreensões e os sentidos que eles fazem nas experiências de formação nas redes públicas em que trabalham, entender que a base da formação continuada é a de que o professor tem um fazer diverso e, por isso, não pode admitir uma oferta de curso de formação continuada que tenha uma formatação a priori, ou seja, algum curso que se faça pensado antes de se conhecer quem são seus sujeitos, quais são suas demandas, suas dificuldades e necessidades. (transcrição de fala feita no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos)*

Nessa perspectiva, a formação de professores de Educação de Jovens e Adultos se configura fator determinante para o ensino e conseqüentemente para a aprendizagem desse público-alvo.

Paulo Freire, estudioso da educação de adultos, tem importante contribuição para a compreensão desse processo de formação do educador de jovens e adultos no Brasil. Ele afirma que há sempre dois contextos inseparáveis em questão: de um lado, o contexto teórico, dos sujeitos do conhecimento, e do outro, o contexto prático concreto da realidade social. Em que o saber realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber, ambos se refazendo continuamente. Essa expressão busca, então, vencer a separação tradicional entre as mãos e o cérebro, o fazer e o saber, a linguagem e o mundo, a teoria e a prática, a subjetividade e a objetividade, a ação e a reflexão, que na sociedade capitalista tomou a forma capital-trabalho. Ele afirma:

o aspecto subjetivo toma corpo numa unidade dialética com a dimensão objetiva da própria ideia, isto é, com os conteúdos concretos da realidade sobre a qual exerce o ato cognoscente. Subjetividade e objetividade, desta forma, se encontram naquela unidade dialética de que resulta um conhecer solidário com o atuar e este com aquele. É exatamente esta unidade dialética que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la. (FREIRE, 1987, p.26)

Nesse prisma, para Freire, o educador não é o que apenas educa, mas o que é educado enquanto educa, em diálogo com o educando que também educa ao ser educado. Ambos, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos. Freire (1987, p.54-56) argumenta, então, que

o homem chega ao saber por um ato total, de reflexão e de ação e essa inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que o leva à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la. Nesse sentido, educador e educandos, co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no recriar este conhecimento

Neste sentido, Freire (1987) explica que os homens vão, simultaneamente, refletindo sobre si e sobre o mundo, aumentando o campo de sua percepção, dirigindo sua atenção a coisas que, ainda que presentes, não se destacavam. Assim, o que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem percebido, se destaca e assume o caráter de desafio. Para Freire (1987, p.58), o educador,

não é um sujeito cognoscente em um momento e um sujeito narrador do conteúdo conhecido em outro. Ao contrário, é sempre sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos e o objeto cognoscível deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e dos educandos. Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos.

Freire explica, portanto, que a educação problematizadora reconhece os homens como seres inacabados, inconclusos, em uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos animais, os homens se sabem inacabados e têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação, como manifestação exclusivamente humana. A educação é um fazer permanente. Para o autor,

a tendência, então, tanto do educador-educando como dos educandos-educadores, é a de estabelecer uma forma autêntica de pensar e atuar: a de pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação. A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com quem e em que se acham. (FREIRE, 1987, p.72)

Nesse sentido, o autor entende a palavra na voz de um sujeito que, para existir, deverá pronunciá-la e de outro que na escuta poderá identificar quem é o sujeito da fala. O mundo se constrói mais sonoro, mais vivo, democrático, dialógico e (por que não?), criativo, uma vez que o diálogo poderá ser entendido como forma de solidarizar o refletir e o agir, como criação. para Freire,

o diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Freire (1994, p.48)

O pronunciar o mundo é entendido como possibilidade de modificá-lo e modificar-se, na ação de pronunciar e ouvir, nunca no silêncio. Ainda, segundo Freire (1987, p.82),

não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro, um pensar crítico, um pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. (Freire, 1987, p.82).



Este movimento de ida e volta do abstrato ao concreto, se bem feita, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto. Investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade. Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, se apropriam dela.

Segundo Freire,

o ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação, se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 1995, p.28)

Para Freire, portanto, os homens têm a capacidade de pensar a própria condição de existir, um pensar crítico por meio do qual os homens se descobrem. Ainda, o aprendizado do ensinante não se dá necessariamente por meio da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos, mas sim, à medida que o ensinante, humilde, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições, a envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos que essa curiosidade os faz percorrer. Segundo Freire (1995), a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. Para ele, somos os únicos seres capazes de poder ser objetos e sujeitos das relações que travamos com os outros e com a História que fazemos e que nos faz e refaz. Freire afirma que a natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Para Freire, a formação permanente das educadoras, implica mergulhar na prática para nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente. (FREIRE, 1995). Nesse sentido, professores de jovens e adultos vivenciam os desafios que se interpõem nesse processo de formação, visto que esses educadores não têm à sua disposição uma formação específica para a atuação na diferenciada área em que se inserem a EJA.

## 2.4 Teoria, Prática - Práxis e formação de professores

Esta subseção busca discutir a relação entre teoria e prática, considerando que essa relação está imbricada à formação dos professores, tornando-se, desta forma, fundamental para a melhor compreensão do fazer pedagógico no espaço escolar. No título VI da LDB 9394/96 que se refere aos profissionais da educação, já citado anteriormente, encontramos nos artigos 61 e 65 a indicação da valorização da formação dos professores, tanto os fundamentos teóricos, quanto a prática e a associação teórico-prática.

É nessa perspectiva que iniciamos discutindo a relação entre teoria e prática, explicitando suas diferenças constitutivas. Nesse sentido, entendemos que a teoria transforma nossa consciência sobre os fatos, sobre as ideias, sobre as coisas, mas não as próprias coisas; a prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado sua transformação real. Mas, trata-se de diferenças que se articulam dialeticamente na relação entre teoria e prática, e apenas no interior dessa relação podem existir, ou seja, não se apresentam de forma estanque ou separadamente. Segundo (VÁZQUEZ, 2011), teoria e prática não existem como momentos plenamente separados, só existem em relação dialética: “prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente” (VÁZQUEZ, 2011, p. 117). Entretanto, observamos que há uma construção ideológica que separa teoria e prática, principalmente no campo da educação.

Nesse contexto, a articulação entre teoria e prática é um debate recorrente no campo da formação e atuação de professores. É bastante comum ouvirmos nas instituições de ensino que o professor “é muito teórico” ou “só fala, mas não demonstra na prática”. Essas falas são recorrentes e mostram o quanto essa relação entre teoria e prática está sempre em foco, mesmo que de forma inconsciente na atuação dos professores. Portanto, a formação deste professor torna-se fundamental para seu desempenho. Sabemos que a proposta formativa da unidade teoria/prática, na maioria das vezes, é conflitiva, com propostas e organizações diferentes nos cursos de formação inicial para professores, pois existe uma visão dissociativa, quando na verdade os componentes curriculares deveriam valorizar a unidade teoria/prática para termos uma noção de totalidade da prática pedagógica e não supervalorizar a teoria ou a prática. Embora existam muitos conflitos, há uma necessidade

premente de que o professor aprenda a articular dialeticamente e refletir sobre esses saberes e suas implicações, no sentido de ampliar e direcionar melhor seu trabalho a partir de ações conscientes e intencionais, (VÁZQUEZ, 2011) diz que a atividade teórico-prática forma um processo dialético, considerando que a teoria depende da prática e esta se fundamenta na teoria.

Nessa perspectiva, compreendemos que teoria é vital quando não se aceita o mundo como é e se tenta transformá-lo, pois é condição para guiar a ação. Para tanto, se insere num trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. “O fim prefigura idealmente o que ainda não se conseguiu alcançar. Pelo fato de traçar fins, o homem nega uma realidade efetiva, e afirma outra que ainda não existe. Mas os fins são produtos da consciência e, por isso, a atividade que regem é consciente” (VÁZQUEZ, 2011, p. 224).

Nesse sentido, observamos o processo dialético ação-reflexão-ação que produz a práxis que é sempre intencional com projeções de futuro, baseadas no passado. Isso sem determinar que essas projeções não possam mudar, pois muitas mudanças ocorrem em sua construção, às vezes, mudando completamente as projeções iniciais, ou seja, o resultado obtido não é necessariamente uma imitação real de um modelo ideal preexistente. Essa abertura ao indeterminado entre idealização e realização é justamente o que garante que a práxis constitua um processo de transformação da realidade social.

Portanto, o conhecimento teórico é aquele produzido no plano do pensamento, do movimento real do objeto e não da sua aparência ou forma dada ao objeto, mais precisamente para apreender a sua essência, sua estrutura e sua dinâmica, possui compromisso com a verificação da verdade, instância que é a prática social e histórica, possibilitando a crítica, a consciência das contradições e dos determinantes histórico-sociais. Isto significa que a teoria precisa estar conectada à realidade, pois sem essa conexão permanece somente no campo das palavras, não oportuniza a crítica, o questionamento, a compreensão das contradições da realidade social.

A prática, por sua vez, é a realidade em que vivemos, são as ações que realizamos no mundo e as relações com os outros, com a natureza, com a sociedade, com o mundo. Essa vivência é ativa, são os nossos atos que produzem efeitos, se concretizam em resultados denominados práticos. Mas prática demanda uma relação dialética com a teoria, que a

constitui e norteia. Entretanto, para a consciência comum, a atividade prática não requer explicação, reduz-se a uma única dimensão, a do prático-utilitário, é individual e autossuficiente.

Nela, a consciência comum acredita estar em uma relação direta e imediata com o mundo dos atos e dos objetos práticos. Não sente a necessidade de rasgar a cortina de preconceitos, hábitos mentais e lugares comuns sobre o qual projeta seus atos práticos. Acredita viver – e nisso vê uma afirmação de seus nexos com o mundo da prática – à margem de toda teoria, à margem de uma reflexão que só viria arrancá-la da necessidade de responder às exigências práticas, imediatas da vida cotidiana (VÁSQUEZ, 2011, p. 33).

Contudo, a atividade prática não é simplesmente mecânica ou instintiva; exige certa intervenção da consciência, a partir das relações sociais e raízes da história. Por isso, a consciência não está completamente esvaziada de teoria, porém as teorias encontram-se fragmentadas e sua apropriação se dá, em muitos casos, de modo inconsciente e espontâneo, a partir das reflexões sobre o fato prático. É um mundo de objetos que se aparentam como condições naturais, em que não se reconhecem como resultados da atividade social dos seres humanos. Assim, a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo de pretensa intimidade, confiança e familiaridade em que o ser humano se move “naturalmente” e com que tem de se conciliar na vida cotidiana (KOSIK, 1976). O mundo prático é, dessa forma, um mundo de coisas e significações em si. Nessa perspectiva, a prática é autossuficiente, em relação à teoria, como uma atividade que abre caminho por si, dispensa todo fundamento que não seja ela própria, sendo que a própria prática proporciona um repertório de soluções, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência. A prática, como pragmatismo, manifesta-se “por uma redução do prático ao utilitário e, consumada essa, pela dissolução do teórico (do verdadeiro) no útil” (VÁSQUEZ, 2011, p. 245). Nesse contexto, pensamento e ação, teoria e prática, se separam.

A docência entendida nessa perspectiva não compreende que a produção intelectual e os avanços teóricos devem ser a base para o fazer docente. Essa falta de compreensão tem afetado a prática dos professores que quando chegam à escola e à sala de aula com essa apropriação precária ou equivocada da práxis, uma vez que os professores não compreendem o conhecimento abstrato e o discurso complexo produzido e divulgado pela academia, como destaca, por exemplo, o pesquisador Maurice Tardif (2008). Essa ausência de compreensão, portanto, justifica um esvaziamento teórico nos cursos de formação

docente. Desta forma, seja a formação docente fundamentada na racionalidade técnica ou na racionalidade prático-utilitária, há separação entre teoria e prática, e o reforço da ilusão de uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática, ambas expressam uma concepção instrumental e prescritiva de formação.

As prescrições são instrumentos básicos da mediação opressores-oprimidos; constituem-se como imposição de uma consciência a outra, de modo a transformar os oprimidos em consciência “hospedeira” da consciência opressora. “Por isso, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores” (FREIRE, 2011, p. 46). Nesse sentido, é que reforçamos a importância da práxis e a necessidade do processo de conscientização para que não sejamos reprodutores de uma ideologia que não contemple as pautas dos próprios interesses da classe oprimida, sendo essa uma incoerência constantemente observada, sobretudo nos dias atuais.

Ao falarmos de teoria e prática, a práxis esteve fortemente presente por estar no cerne dessas categorias. Para Vázquez (1990), a práxis é a atividade transformadora do ser humano, ele fundamenta-se no significado da categoria de práxis elaborada por Marx: propõe uma ruptura com a filosofia contemplativa e inaugura uma concepção de filosofia que não apenas interpreta o mundo, mas que o transforma. Nessa perspectiva, a práxis é uma atividade material transformadora, fazendo e se refazendo, cabendo ao sujeito um papel ativo, sendo ele um agente transformador. E “para produzir tal mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente. Ou seja, não se trata de pensar um fato, e sim de revolucioná-lo.” (VÁZQUEZ, 1990, p.209). A práxis revela conhecimentos teóricos e práticos de modo dialético, Netto (2011, p. 31) diz que a práxis “é um processo, movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam a outras superações”.

Nessa perspectiva, articular dialeticamente e refletir sobre esses saberes e suas implicações deve fazer parte do cotidiano profissional de qualquer professor, no sentido de ampliar e direcionar melhor seu trabalho a partir de ações conscientes e intencionais. Considerando que a atividade teórico-prática forma um processo dialético, considerando ainda que a teoria depende da prática e esta se fundamenta na teoria. Portanto, o espaço

escolar deve ser o foco desse processo dialético. Nóvoa (1997) acredita que a escola deve ser um espaço educativo, no qual trabalho e formação não sejam atividades distantes.

Vale enfatizar o equívoco em associar as disciplinas das áreas específicas do conhecimento de cada licenciatura com a parte teórica do curso e as disciplinas ditas pedagógicas, como a parte prática da formação. Aceitar essa distinção é negar a dimensão da prática pedagógica das áreas específicas, bem como desconhecer a Pedagogia - ciência da educação, como teoria científica que contribui para a leitura da realidade e se torna orientação para a sua futura práxis (SCHMIED-KOWARZIK, 1988).

Nessa direção é que se encaminham as discussões sobre a formação de professores neste estudo, especialmente, os professores de EJA, que na maioria das vezes vivenciam na sua formação inicial a ausência de uma formação que contemple as especificidades do público-alvo desta modalidade de ensino, o que ocasiona, entre outras fragilidades, a dificuldade de articulação dialética entre teoria e prática.

A terceira sessão continua a discussão acerca do contexto histórico e político da EJA trazendo alguns aspectos e reflexões sobre a formação de professores de EJA no Brasil, no Maranhão e em São Luís. Trazemos, ainda, algumas políticas, programas e projetos atinentes a Educação de Jovens e Adultos e de formação de professores de EJA.

### **3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL - aspectos históricos e características**

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos apresenta transformações relacionadas às questões políticas, econômicas, geográficas, culturais e sociais, portanto, ao investigar formação de professores é de fundamental importância fazer uma análise tomando como base o contexto histórico da EJA que demonstra em seus meandros a formação do professor de jovens e adultos no Brasil, visto que esse processo de formação não se dá de forma isolada, mas está vinculado ao contexto geral da sociedade.

Iniciamos esse percurso histórico, destacando que a história da EJA sempre foi marcada pelas relações conflituosas entre a elite e as classes populares. Essa relação de poder é percebida nas entrelinhas dos documentos oficiais e, mesmo que de forma implícita, observamos que essa modalidade de ensino vem sendo tratada como um favor e não como o

pagamento de uma dívida social do Estado brasileiro com essa parcela da sociedade. Portanto, a história da EJA é marcada por tensões, avanços e retrocessos.

Nesse contexto, foram surgindo os programas de educação de adultos ao longo da história e, apesar dos poucos resultados, deram suas contribuições para diminuir o analfabetismo no país. Vários governos lançaram suas campanhas e projetos e milhares de pessoas foram alfabetizadas. E mesmo com as fragilidades e descontinuidades que marcaram as ações de EJA, essas campanhas foram de grande importância, pois muitas surgiram a partir de esforços de movimentos de base e também das iniciativas governamentais, com metodologias, objetivos e intencionalidades distintas. No entanto, devido à falta de investimentos e ausência de sua valorização, não se fortaleceram o suficiente para alcançar aos resultados vislumbrados.

Dessa forma, diversos programas e projetos foram surgindo a cada gestão, mas, com pequenas mudanças, continuavam com as mesmas finalidades, objetivos e metodologias. O que se percebe é que não proporcionavam de fato o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes, pois eram aligeirados e desorganizados. Nesse sentido, o Estado ofertava esses programas e projetos de forma comprometida, levando em consideração os interesses da elite dominante e, assim, ampliava o preconceito contra o público-alvo da EJA, como nos diz Fávero (2004), o adulto é considerado “incompetente, marginal, culturalmente inferior” (FÁVERO, 2004, p.15), sua escolaridade é caracterizada pelo aligeiramento e ausência de qualidade.

Até os dias atuais, o Brasil ainda não conseguiu garantir o acesso à educação para todos, como está previsto na Constituição de 1988. Milhões de pessoas, em todas as regiões do país, ainda não foram alcançadas por esse direito básico de todo cidadão. Ao fazermos o percurso pela trajetória histórica da EJA, é possível identificar as origens de tal situação, observar as inconsistências, inconstâncias e fragilidades ocasionadas pela ausência de políticas públicas efetivas voltadas para o atendimento educacional desse segmento da população, visto que o foco das ações do Estado para com a educação dessas pessoas sempre foi atrelado aos interesses econômicos, mercadológicos da iniciativa privada.

Como já mencionado anteriormente, nesta seção, pretendemos fazer, inicialmente, um breve histórico das políticas que marcaram a trajetória da Educação de Jovens e

Adultos no Brasil, principalmente, a partir da década de 1940, momento da história do país em que as manifestações em prol da educação para aqueles que não tiveram acesso à escola e/ou não conseguiram permanecer nos bancos escolares se intensificaram, com maior destaque aos avanços mais recentes, a partir da década 1980. Posteriormente, apresentaremos a EJA no Maranhão, dando ênfase às políticas desenvolvidas na rede estadual. Por fim, apresentamos a realidade da EJA na rede municipal de São Luís, onde está o público-alvo desta pesquisa, identificando as políticas, legislações e demais referenciais que constituem a oferta da EJA, principalmente a partir dos anos 2000, em decorrência dos poucos registros encontrados anteriores a este período.

Assim, refletimos sobre a Educação de Jovens e Adultos apresentando alguns dados que marcaram a história e a legislação específica desta modalidade, destacado ainda nesta seção que a EJA representa uma conquista de direitos das camadas populares do país no que concerne às políticas públicas e como esta modalidade educacional tem sido tratada pelo poder público ao longo dos anos.

### **3.1 O contexto histórico e político da EJA no Brasil**

A história da educação de jovens e adultos no Brasil vem se dando, desde o período do Brasil Colônia, de uma forma assistemática. As iniciativas governamentais, no sentido de oferecer educação para os jovens e adultos, são recentes.

No Brasil Colônia, a referência à população adulta era apenas de educação para a doutrinação religiosa, abrangendo um caráter muito mais religioso que educacional. Nessa época, a oferta era de uma educação moralizadora para a classe pobre. Alunos adultos eram pertencentes às classes pobres e, portanto, a estes era oferecida apenas uma educação de caráter religioso, de fundo moralizador, enquanto para as classes ricas a educação oferecia instrução.

No Brasil Império, isso não se altera muito, embora comecem a acontecer algumas reformas educacionais que preconizam a necessidade do ensino noturno para adultos analfabetos. Em 1876, foi publicado um relatório pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, apontando que a maior parte da população livre era de analfabetos e que 200 mil alunos frequentavam as aulas noturnas. Durante muito tempo, essas escolas noturnas se apresentam como a única forma de educação de adultos praticada no país. Segundo Cunha



(1999), com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, esse quadro se modifica, iniciando-se um processo lento e tímido de valorização da educação de adultos.

A luta pelo reconhecimento do direito à educação de adultos teve início, de fato, na década de 1930, quando é iniciada a construção de um sistema de educação pública no Brasil. Paiva (1987, p.164) destaca que “somente a partir da revolução de 30 encontraremos no país movimentos de educação de adultos de alguma significância.”.

O Decreto 4.299 de 25 de julho de 1933 foi um marco da legislação da educação de jovens e adultos, que dispôs sobre a remodelação do ensino elementar para adultos dos cursos populares noturnos e sobre a criação dos cursos de continuação, aperfeiçoamento e de oportunidades. A Constituição Federal de 1934 cita, pela primeira vez, a educação de adultos como dever do Estado e estabelece, também, a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos.

Nos anos de 1940, após o fim da Segunda Guerra Mundial, a mobilização social em prol da educação de adultos começou a ganhar força, nesse período, mais da metade da população brasileira era analfabeta - 56% (IBGE, 1995) e, pela primeira vez, a educação de jovens e adultos era reconhecida. No entanto, essa valorização trazia mais o sentido de uma preocupação com a preparação da sociedade para a industrialização do que uma real preocupação com a educação do cidadão. Destacam-se algumas iniciativas, como o surgimento das primeiras turmas de ensino supletivo, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), este último tinha a intenção de vincular a Educação de Adultos à Educação Profissional que estaria de acordo com sociedade capitalista e dos grupos econômicos dominantes da época. Sendo assim, a industrialização não trouxe um projeto democrático, pelo contrário, foi imposta autoritariamente pelo Estado Novo, e a educação proposta estava harmonizada com este projeto e, deste modo, a educação tinha como finalidade preparar os trabalhadores para atender as indústrias.

Em 1938 foi criado o INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - e por meio de seus estudos e pesquisas, o governo instituiu em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário. O Fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados no Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos.

Nesse contexto, vem o fim do Estado Novo em 1945, período que se dá o processo de substituição de importações e assim a consolidação do crescimento econômico com a intensificação do capitalismo industrial no Brasil. Esse novo panorama industrial requer novas exigências educacionais, pois o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal, submetido à minoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado (CUNHA, 1999), o que passou a ser revisto a partir dessas discussões, com o intuito de aumentar o contingente eleitoral e de preparar mão-de-obra para o mercado em expansão.

Vale ressaltar a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), fundada em 1945, que passa a apoiar as iniciativas de alfabetização voltadas aos então chamados países do “terceiro mundo” (PAIVA, 1987), a UNESCO passa a orientar constantemente os países a promoverem educação aos seus adultos analfabetos.

As iniciativas da UNESCO foram seguidas por outras medidas implementadas pelo Estado e por organizações da sociedade civil que contribuíram com a estruturação da EJA, tais como: a realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos<sup>1</sup> em 1947 e do Seminário Interamericano de Educação de Adultos<sup>2</sup>, em 1949.

Outra iniciativa que merece destaque foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)<sup>3</sup>, iniciada em 1947, que representou um marco significativo na trajetória

---

<sup>1</sup> 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos - foi realizada a primeira avaliação sobre o enorme índice de analfabetismo no país, e passou-se a interpretar a EJA como algo bem maior do que a simples transmissão de técnicas elementares da leitura e escrita, além de se discutir a necessidade de uma diferenciação metodológica para esta modalidade de ensino, levando-se em consideração o meio rural e urbano (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2005, p.2).

<sup>2</sup> Seminário Interamericano de Educação – promovido pela UNESCO e pela OEA em 1949, no Rio de Janeiro, teve como objetivo estabelecer o compromisso com a construção de uma “nova vida internacional”, com a formação de uma “cultura americana”, com a estruturação política e econômica do continente, com a convivência civil e a participação democrática de todos no bem estar geral, além do compromisso central, que era o da incorporação das massas indígenas e rurais à vida nacional e o “cumprimento da missão histórica da América em construir uma pátria aberta a todos os perseguidos da terra” (SOUZA, 1999).

<sup>3</sup> A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi a primeira iniciativa governamental para a educação de jovens e adultos no Brasil. Promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, tinha por objetivo levar a “educação de base” a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais. Sua concepção previa

da EJA. A campanha foi extinta em 1963 e os resultados foram pequenos, em termos de alfabetização dessa parcela da população, mas contribuiu para a superação da ideia preconceituosa de que o adulto não precisaria mais aprender a ler e que já havia encontrado seu lugar no mundo, dando visibilidade ao jovem na sistematização das políticas públicas, ainda que por meio da expressão “adolescente”, embora o foco prioritário de atendimento principal fosse o adulto analfabeto.

Nesse contexto, ao final da década de 1950 e no início da década de 1960, iniciou-se uma intensa mobilização da sociedade civil em torno das reformas de adultos. Foi surgindo uma nova visão e uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, que tinha como principal referência Paulo Freire.

O analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser, então, interpretado como efeito da pobreza e da desigualdade social. Assim, a ideia que foi sendo desenvolvida entre os teóricos e pesquisadores dessa área demonstravam que o processo educativo deveria interferir na estrutura social que produzia analfabetismo.

Haddad e Di Pierro (2000) denominam o período que vai de 1959 a 1964 de “*período de luzes da Educação de Jovens e Adultos*” nesse período alguns movimentos foram de grande importância para a EJA, com destaque para: o Movimento de Educação de Base (MEB) em 1961 a 1966, que nasceu por iniciativa da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Movimento de Cultura Popular (MCP), no período de 1960 a 1964 de Recife; os Centros Populares de Cultura (CPC), em 1961 a 1964, associados à União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (1961 a 1964); e, finalmente, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) em 1964, coordenado pelo educador Paulo Freire, que propunha que fosse levada em conta a vivência e a realidade do aluno, e que este deveria ser um participante ativo do seu próprio processo de educação.

O “Método Paulo Freire”, como ficou popularizado, foi adotado por muitos outros movimentos em combate ao analfabetismo. A experiência de Alfabetização de Adultos em

---

que o processo de alfabetização se concretizasse em três meses e que a conclusão do curso primário deveria também ocorrer em um período bem menor que o convencional.

Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963, proposta por Paulo Freire, representa um marco na história da educação de adultos no Brasil.

Sobre o Método Paulo Freire, Fávero (1983, p.168) destaca:

[...] A Alfabetização no Sistema Paulo Freire é uma consequência da conscientização. Uma vez introduzido no “círculo de cultura” e iniciado nas atividades pela discussão do que é cultura e mais adiante dialogando a respeito de problemas vitais e sociais, sente-se o analfabeto, além de profundamente motivado, desinibido, inclusive pela dimensão nova que adquire de ser capaz de criar. Torna-se autoconfiante e comporta-se já diferentemente.

Na percepção de Paulo Freire, portanto, educação e alfabetização estavam interligadas. Essas ideias de Paulo Freire se expandiram por todo o país e ele foi sendo reconhecido nacionalmente por seu trabalho com a educação popular e, mais especificamente, com a educação de adultos.

Em 1963, o Governo encarregou Freire de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Porém, em 1964, antes mesmo que Freire conseguisse implementar, nacionalmente, sua proposta, deu-se o Golpe Militar e, com ele, a ruptura do trabalho de alfabetização, já que a conscientização proposta por Freire passou a ser vista como ameaça à ordem instalada. Então, por esse motivo, deu-se o exílio de Freire e o Estado voltou-se para a priorização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores.

Com o golpe militar de 1964, várias reformas educacionais foram impostas autoritariamente pelos militares e tecnocratas que assumiram o poder, imprimindo à educação uma forte tendência tecnicista. Em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)<sup>4</sup> e a Cruzada Ação Básica Cristã - ABC (que surge em Recife), constituíram-se em movimentos com a finalidade principal de controle político da população, através da centralização das ações, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos (DI

---

<sup>4</sup> O MOBRAL foi instituído pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, criado no âmbito do Ministério da Educação que, segundo discurso do governo, era orientado pelas ideias de Freire, embora, na prática, adotava estratégias tecnicistas e mecânicas sem qualquer reflexão. O Brasil tinha, em 1970, mais de 18 milhões de adultos analfabetos, o que representava 33,6% da população com mais de 15 anos, sendo que de 45 a 59 anos a taxa aumentava para 43,2% (IBGE, 2007). O Programa tinha a ambiciosa meta de alfabetizar 11,4 milhões de adultos em 5 anos, objetivando a eliminação quase que total do analfabetismo no país até 1975, por meio de uma proposta de alfabetização funcional de jovens e adultos que abandonaram a escola por questões de natureza diversas, conduzindo as pessoas a construir domínio da leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-las à sua comunidade, permitindo-lhes melhores condições de vida na sociedade.

PIERRO; JOIA; MASAGÃO, 2001). O Governo reassumiu o controle da alfabetização de adultos, centralizando esse trabalho, com a criação do MOBRAL, voltado inicialmente para a população de quinze a trinta anos, objetivando a alfabetização funcional – aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. Com isso, as políticas educativas para a EJA (incluindo-se aí todas as orientações metodológicas e os materiais didáticos) esvaziaram-se de todo sentido crítico e problematizador proposto anteriormente por Freire. Paralelamente, porém, e extraoficialmente, alguns grupos que atuavam na educação popular continuaram a trabalhar com a alfabetização de adultos dentro de uma linha mais criativa. (Cunha, 1999).

O MOBRAL teve forte visibilidade no país, mesmo com a conjuntura de repressão, de silêncio e ausência de democracia no Brasil durante o regime. Tratava-se de uma proposta marcada por interesses econômicos e políticos, que se distanciava de uma educação com a preocupação em direitos humanos. Entretanto, mesmo com tantos problemas, o MOBRAL ampliou o número de pessoas alfabetizadas no país, principalmente por chegar a localidades distantes e quase inalcançáveis, esse programa possibilitou também a continuidade de estudos por meio do Programa de Educação Integrada (PEI), correspondendo a uma versão compacta do curso de 1ª a 4ª séries do antigo primário, que se seguiriam ao curso de alfabetização. Porém, durante os 15 anos de sua execução, não foram empreendidos esforços para melhorar a qualidade do ensino, pois o foco era o atendimento quantitativo. Sua sigla MOBRAL adquiriu um sentido pejorativo, que representava escolaridade apressada e precária, até hoje as pessoas se referem ao MOBRAL como sinônimo de baixa escolaridade.

É nesse contexto que em 1971 o governo aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 5692/71, que instituía o ensino de 1º e 2º Grau, e regulamentava o Ensino Supletivo como proposta de reposição de escolaridade, embora limitasse o dever do Estado à faixa etária dos sete aos quatorze anos. No entanto, a nova Lei dedicava um capítulo específico à educação de adultos, que se configurou como grande avanço trazido por essa Lei, esse reconhecimento formal da educação de adultos, mesmo com tantas reservas daqueles que lutavam por uma educação de qualidade, foi importante para o reconhecimento da EJA como direito à cidadania.

A instituição do Ensino Supletivo pela lei reformista, tinha como objetivo, como enfatiza Haddad e Di Pierro (2000, p.117), “recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse com o esforço para o desenvolvimento nacional, por meio de um novo modelo de escola”, reorganizando os exames, facilitando a certificação, possibilitando a continuidade de estudos da população jovem e adulta, permitindo o acesso à escolarização que fosse menos formal e mais aberta. Preconizava, ainda, que a necessidade de ampliação da oferta de formação profissional para “uma clientela já engajada na força de trabalho ou a ela destinada em curto prazo”. Nesse contexto, em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que se organizavam com o trinômio tempo, custo e efetividade. Assim sendo, a prioridade não era proporcionar educação de qualidade, mas suprir as necessidades da industrialização.

Após 21 anos de ditadura militar, já na década de 1980, um civil é eleito presidente da república brasileira. Apesar de não ter sido por meio de eleição direta, a vitória de Tancredo Neves<sup>5</sup> representa um marco por ter promovido uma comoção nacional de toda a nação, que passa a ter esperança de mudança e a consolidação da democracia no país.

Sobre este aspecto, Haddad e Di Pierro (2000, p.119) apontam que:

Os anos imediatamente posteriores à retomada do governo nacional pelos civis em 1985 representaram um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais.

Com a abertura política que ocorria no país, as experiências de alfabetização de adultos dentro de um formato mais crítico, puderam, então, retomar visibilidade e ganhar corpo. Ainda como consequência desse contexto, em 1985, o MOBRAL foi extinto e foi criada a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), que se eximia de executar diretamente os projetos e passava a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas existentes. No governo de José Sarney (1985-1990), o ensino supletivo previa a ampliação da oferta de cursos com metodologias diversificadas, de modo a prevenir e minimizar os efeitos da regressão ao analfabetismo, cujo objetivo era o “fomentar a execução de programas de alfabetização e de educação básica destinados aos que não

---

<sup>5</sup> Tancredo Neves não assume a presidência, falecendo em 21 de abril de 1985, quando assume o então vice-presidente, José Sarney, que passa a ter a difícil missão de corresponder aos anseios do povo, além de superar várias crises que assolavam o Brasil, dentre elas, a educacional.

tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente.” (BRASIL, 1985, não paginado).

Em seguida, no ano de 1988 foi promulgada a Constituição, considerada um marco para a democracia no país, foi instituído um Estado Democrático, ao estabelecer garantias aos cidadãos brasileiros, estabelecendo expressamente o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, a Constituição de 1988 ampliou o dever do Estado, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos.

Desta forma, concordamos com Haddad (2007), que afirma: a EJA é uma conquista da sociedade brasileira e o seu reconhecimento como um direito humano aconteceu de maneira gradativa ao longo do século passado, atingindo sua plenitude na Constituição de 1988, quando o poder público reconhece a demanda de jovens e adultos que não realizaram sua escolaridade pelo direito aos cursos regulares. Porém, segundo esse autor, apesar desse reconhecimento de que toda a sociedade brasileira tem direito a uma escolarização, os fatos históricos posteriores limitaram a concretização desse direito, no contexto das reformas neoliberais implementadas nos anos seguintes. Os anos 90 do século XX trouxeram, então, uma realidade diferenciada, sendo apontados por Di Pierro (2001, p.323) como:

um período de reformas nos sistemas públicos de ensino, vinculadas à conjuntura mais geral de redefinição do papel do Estado e ajuste macroeconômico implementado sob orientação de organismos financeiros internacionais e inspiração do pensamento neoliberal.

Os anos de 1990 a 1992 (Governo Collor), observou-se uma nítida tendência à municipalização do atendimento escolar aos jovens e adultos no ensino fundamental, as ações desenvolvidas pela Fundação Educar sofreram abalos em razão da restrição dos convênios de cooperação financeira com os municípios, inviabilizando a continuidade das ações, culminando com a sua extinção. Inicia-se um período de reajustes da nação brasileira à “nova ordem mundial” (SILVA; MACHADO, 1998, p.25), que tinha como fundamento a transferência de responsabilidades do estado para a iniciativa privada.

Nesse contexto, em que o cenário político era de atendimento às demandas de mercado, as políticas educacionais para a EJA foram determinadas, com o início do processo de descentralização política da EJA, transferindo a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e escolarização aos municípios, como resultado dessa desarticulação, a EJA

não se efetiva como previsto em lei, e sua oferta se dá, por meio de programas e projetos “de forma compensatória”.

Diante do cenário mundial em relação à educação de jovens e adultos, em 1990, a UNESCO instituiu o Ano Internacional da Alfabetização (AIA), apresentando como argumento:

[...] apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1990).

A realidade apresentada em nível mundial não difere do cenário nacional e, como resposta, o Governo Federal, nesse período, omite-se de assumir as responsabilidades de financiamento da educação de jovens e adultos, encerrando os programas de alfabetização até então existentes.

Haddad (2007) aponta a reforma educacional da década de 1990 como um impedimento a concretização da Constituição de 1988, com a votação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e com a Emenda Constitucional nº 14/96. A nova LDB, apesar de reconhecer o direito à EJA, deixou de lado uma série de iniciativas importantes à realização plena desse direito, não dedicando nenhum artigo ao problema do analfabetismo. A Emenda Constitucional, que reformou a Constituição, estabeleceu o Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF), que não contemplou a EJA, já que impedia que se registrassem as matrículas do Ensino Fundamental presencial de jovens e adultos para efeito dos cálculos do Fundo, focalizando o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de sete a quatorze anos. Tanto a nova LDB quanto a Emenda Constitucional estabeleceram limitações à plena implementação do direito à EJA, impedindo a sua universalização e a sua oferta com qualidade.



Desta forma, as discussões que apontavam avanços para a garantia de educação para jovens e adultos na década de 1980, foram substituídas pelo discurso da limitação desse direito, permanecendo o reconhecimento formal do direito, mas não as devidas condições para sua plena realização. Em virtude da implementação do FUNDEF, então, ocorreu uma divisão de responsabilidades entre as esferas de governo com o estímulo à municipalização.

Enquanto isso, paralelamente, em nível internacional, ocorria um crescente reconhecimento da importância da EJA para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, devido às conferências organizadas pela UNESCO, criada pela ONU e responsabilizada por incrementar a educação nos países em desenvolvimento.

Nesse contexto, vale ressaltar a grande importância da realização das conferências internacionais de educação. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia (1990), foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, e teve como foco discutir a dramática realidade mundial de analfabetismo de pessoas jovens e adultas, bem como os baixos índices de escolarização básica e a evasão escolar de crianças e adolescentes.

A Conferência possibilitou o levantamento dos problemas e encaminhamento de ações com vistas a promover a melhoria da educação. Os dez países signatários dos mais baixos indicadores educacionais, dentre eles o Brasil, assumiram o compromisso com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, no sentido de reduzir as taxas de analfabetismo, conforme exposto no documento:

Artigo 5 - As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar - incluindo-se aí a questão da natalidade - e outros problemas sociais (UNESCO, 1990).

A Conferência trouxe como um dos desdobramentos a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), destinado a cumprir, no período de uma década, as

resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, em que um dos objetivos era assegurar a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem.

Dando continuidade ao movimento internacional de reconhecimento da EJA, a UNESCO, então, iniciou um processo de discussão sobre educação de adultos no Brasil, envolvendo delegações de todo o país. Em função disso, em 1996, ocorreu uma intensa mobilização, incentivada oficialmente pelo MEC, mas apenas como forma de preparação para a V CONFINTEA<sup>6</sup> (Conferência Internacional de Educação de Adultos). Nesse contexto, o MEC instituiu uma Comissão Nacional de EJA para incrementar essa mobilização e a recomendação dada foi que cada Estado realizasse um encontro para diagnosticar metas e ações de EJA. (SOARES, 1996).

Desde então, as instituições envolvidas, não aceitando que esse fosse um processo apenas contingencial e circunstancial, decidiram dar prosseguimento a esses encontros. Seguindo essa corrente de intercâmbios, Curitiba realizou um encontro, com o apoio da UNESCO, para a socialização da V CONFINTEA.

Como consequência desse Encontro, veio a decisão de se iniciar uma série de Encontros Nacionais de EJA, ocorrendo, em 1999, o 1º ENEJA, no Rio de Janeiro. Esse Encontro acabou sendo um estímulo para o surgimento de outros eventos. A partir dessa mobilização nacional, foram organizados os Fóruns Estaduais de EJA, que vêm se expandindo em todo o país desde então, estando presentes em todos os estados brasileiros.

Haddad (2007) aponta esses fóruns como uma das novas e criativas formas de organização da sociedade na luta pelos direitos educacionais dos jovens e adultos, compostos por diversos setores da sociedade civil – ONG's, sindicatos, movimentos sociais, constituindo-se como espaços de diálogos entre representantes dos setores públicos,

---

<sup>6</sup> A UNESCO promoveu seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos que se tornaram conhecidas mais recentemente como CONFINTEAs (do francês, Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes). As CONFINTEAs têm se estabelecido como um dos fóruns mais influentes na arena internacional da educação de adultos. Nos últimos sessenta anos, foram essas Conferências que debateram e indicaram as grandes diretrizes e políticas globais da educação de adultos para o período entre uma Conferência e a próxima – e, em alguns momentos mais conturbados, evitaram o desaparecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das pautas políticas em vários países. (UNESCO, 2014, p. 9). Foram realizadas seis CONFINTEA's. A primeira na Dinamarca (1949), a segunda no Canadá (1960), a terceira no Japão (1972), a quarta na França (1985), a quinta na Alemanha (1997) e a sexta no Brasil (2009). A partir da V CONFINTEA, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser vista como um direito para toda a vida.

acadêmicos e professores das redes públicas e privadas, entre outros. A partir da V CONFINTEA (Hamburgo em 1997), então, os fóruns vêm assumindo o papel de acompanhar as políticas públicas de EJA, reunindo-se nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA's).

De 1999 a 2000, então, os Fóruns passaram a ter alguma força política, marcando presença nas audiências do Conselho Nacional de Educação para a discussão das Diretrizes Curriculares para a EJA. Em alguns Estados, ainda, passaram a participar da elaboração das Diretrizes Estaduais e em alguns municípios, participaram da regulamentação municipal da EJA.

No entanto, no período de 1994 a 2002, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso optou por um padrão de envolvimento mínimo do Ministério da Educação com o tema da EJA, entregando à iniciativa privada a sua gestão, por meio do Programa Alfabetização Solidária, e apenas financiando parte das ações, naquele momento, o número de analfabetos com mais de 15 anos era de 15,6% (IBGE, 2015b).

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 foi promulgada e é disposta uma nova organização da educação nacional, que conta com dois níveis: a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; e a Educação Superior. A nova Lei traz, também, como inovação em relação à organização da educação, as Modalidades Educacionais. A EJA passa a ser considerada uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, com especificidade própria.

Na nova LDB o Título V, Capítulo II, dois artigos dispõem sobre a EJA, tal como destacado a seguir:

Artigo 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Parágrafo 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Parágrafo 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Artigo 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Parágrafo 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Parágrafo 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996, não paginado).

Analisando o conteúdo dos artigos e seus respectivos incisos, constata-se a superação da dimensão de ensino supletivo e sua oferta passa a ser regulamentada na perspectiva de oportunizar a todos aqueles que não tiveram acesso à escola, ou que não concluíram o ensino fundamental e médio na idade própria.

Ao institucionalizar a modalidade, substituindo a denominação Ensino Supletivo por EJA, a nova LDB amplia o próprio sentido da EJA:

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p.12).

No entanto, em 1997, foi lançado o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que consistia num programa de alfabetização inicial com apenas cinco meses de duração, destinado, prioritariamente, ao público juvenil, propunha a parceria entre o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), e os municípios em que se encontrassem com índices mais elevados de analfabetismo do país. Observa-se com a criação do PAS que o Governo Federal não estava dando a devida importância a Educação de Adultos e mais uma vez a falta de investimentos e de políticas públicas para essa modalidade de ensino dava continuidade às fragilidades no que se refere à oportunidade de ingresso e continuidade nos estudos para os jovens e adultos que não puderam estudar na idade certa, e para a formação dos professores que atuavam na EJA. Outro programa foi criado em 1998, a partir das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo pela garantia do acesso à educação formal em todos os níveis, aos trabalhadores e trabalhadoras nas áreas de Reforma Agrária o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Que continua em vigor na atualidade, o programa desenvolve ações de EJA, incluindo a alfabetização, ensino fundamental e médio, cursos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e cursos de especialização.

Constatamos, portanto, que a legislação educacional de EJA, produzida no país nos anos 1990, foi resultado das reformas neoliberais promovidas no sistema público de ensino. As proposições junto aos jovens e adultos, na década, seguiram as orientações da reforma da gestão administrativa, restringindo suas ações a programas e projetos meramente compensatórios, focalizados nas camadas sociais mais pobres com o objetivo de atenuar as tensões sociais. O propósito apontado na legislação acerca das políticas educacionais sobre a garantia da oferta de educação básica para todos, não foi executado, o que se viu foi a quase total omissão do Governo para com a política de EJA. Assim, nesse momento, quando o MEC se ausentou da qualidade de articulador de uma política nacional para a EJA, os Fóruns surgiram como estratégia de mobilização das instituições envolvidas e como interlocutores na construção das políticas da EJA.

Nesse contexto, o Governo passou a focalizar em seus Programas de Alfabetização de Adultos nas regiões com altos índices de pobreza, esses Programas eram direcionados à execução de ações compensatórias de combate à pobreza, em vez da construção de uma efetiva política pública universal de ensino. Diante da realidade apresentada, educadores e integrantes dos Fóruns de EJA do país interferiram decisivamente nas políticas do MEC no tocante à formulação final do Parecer CEB/CNE, de 11 de maio de 2000, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, e tinha como objetivo organizar a oferta nos níveis fundamental e médio, em instituições que integrem a organização da educação nacional.

As Diretrizes ressaltam a modalidade como direito, deslocando a ideia de compensação e substituindo-a pelas de reparação e equidade. Normatizam os critérios que devem orientar a realização de exames, sua oferta para maiores de 15 anos no ensino fundamental e maiores de 18 anos no ensino médio (BRASIL, 2000).

No Parecer nº 11/2000, a EJA é tratada como a correção de uma dívida social a ser reparada, assumindo a tarefa de estender a todos o acesso e domínio da escrita e da leitura como bens sociais, seja na escola seja fora dela. A partir da análise do conteúdo do Parecer, constata-se que este redefine as funções do ensino supletivo constantes do Parecer CFE nº. 699/72 e atribui à EJA três funções básicas:

[...] a função **reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela

igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. [...]

A função **equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. [...]

A tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de **qualificadora**. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000).

As três funções apresentadas destacam a reparação no sentido da restauração de um direito negado; a de equalização para maior igualdade de acesso e permanência e, por último, a qualificação que corresponde à necessidade de atualização e aprendizagens contínuas, já não se vê mais a função de suprir ou compensar a escolaridade perdida, como na legislação anterior, destacando a qualificação. No entanto, ao definir as formas de concretização dessa educação para os que a ela não tiveram acesso na idade própria, a legislação volta a falar em cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, tal e qual no parecer antigo.

A inovação da proposta é a função qualificadora e se compatibiliza com a concepção de “educação ao longo da vida”, proposta no relatório organizado por Jacques Delors à UNESCO, intitulado Educação: um tesouro a descobrir. Delors (1998, p.12) a descreve:

É a ideia de educação permanente que deve ser, simultaneamente, reconsiderada e ampliada; com efeito, além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir. Ela deve permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente, sem deixar de desempenhar sua função na atividade profissional e nas estruturas sociais.

Nesse contexto, que a política do país era de abertura da economia para o mercado mundial e de integração a globalização, que incluía o processo de privatizações. E que apesar do controle da inflação, o período caracteriza-se pela estagnação da economia e pela desigualdade na distribuição de renda, aspectos que dificultavam a efetivação das conquistas supracitadas.

Nesse quadro, o país passa por uma verdadeira revolução política. Em outubro de 2002, é eleito presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT) e, pela primeira vez, a esquerda chegava ao poder. A eleição de Lula gerou um conjunto de expectativas de transformações no interior da sociedade brasileira, de maneira especial na área da educação. A crença em “alterações importantes nesse setor decorria, de um lado, de um histórico de experiências educacionais inovadoras de gestões petistas, em particular nos municípios, e, de outro, do triste legado que recebeu de seu antecessor.” (PINTO, 2009, p.324).

A partir do início do primeiro Governo Lula, algumas mudanças foram ocorrendo em relação à política de EJA: a declaração do direito de todos os jovens e adultos à alfabetização, campanha pelo Programa Brasil Alfabetizado, a retomada do Programa Recomeço, rebatizado como Fazendo Escola, a abrangência do Programa é ampliada, de 1.381 municípios e 834 mil beneficiários com investimento de R\$ 188 milhões em 2001 para 4.305 municípios e 3,3 milhões de estudantes, com investimento de R\$ 412 milhões em 2006 (DI PIERRO; ANDRADE; VÓVIO, 2009, p.42).

Desse modo, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (2004), pelo MEC, representou uma maior atenção do governo brasileiro para com a EJA. A SECAD passou a reunir os departamentos de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação para a Diversidade e Cidadania, responsável pela Educação Escolar Indígena; Diversidade e Inclusão Educacional; Educação no Campo; Educação Ambiental; e Ações Educacionais Complementares (JEFFREY et al., 2010, p.3). Com o objetivo a redução das desigualdades educacionais, por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurassem a ampliação do acesso à educação. Sobre o novo momento instaurado com a criação da SECAD que, posteriormente, passou a ser chamada SECADI, integrando em sua sigla a Inclusão, Carvalho (2009, p.54) compreende que:

As propostas educacionais do governo Lula para a EJA foram reunidas na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

(SECADI), encarregada de estimular, orientar e coordenar programas educacionais destinados a parcelas específicas da população, como Brasil Alfabetizado, Educação de Jovens e Adultos, Educação no Campo, Educação Escolar Indígena, Proeja, Projovem, entre outros. Os recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) são transferidos para os estados, municípios, empresas, universidades, organizações não governamentais e organizações civis parceiras.

Desta forma, a atenção dada à juventude, com o lançamento do PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens, implantado em 2005, teve grande significância política, por ser a primeira iniciativa em políticas públicas destinadas especificamente ao público jovem. Em 2006, ocorreu o lançamento do PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, prevendo, principalmente, educação profissional técnica de nível médio, de forma integrada.

Outra importante política pública que favoreceu a EJA foi a aprovação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), pela Lei 11.494/07. Esse Parecer abre novas perspectivas para o período, retomando a defesa do direito dos jovens e adultos a uma educação de qualidade. Esse passou a substituir o FUNDEF, representando uma mudança significativa na valorização da EJA, que passa a contar com recursos para garantir o financiamento de suas ações. Neste novo formato, o fundo passou a contemplar a EJA com recursos específicos, estimulando a criação e manutenção de novas turmas.

Os avanços para essa modalidade de ensino seguem no Governo Dilma Rousseff com a manutenção dos investimentos. Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado e sancionado por meio da Lei nº 13.005 em junho de 2014, é composto por 20 metas, dentre as quais quatro relacionam-se ao atendimento escolar de adolescentes, jovens e adultos. As estratégias, que se desdobram para fazer com que a meta seja atingida, constituem-se enquanto desafios para o planejamento da EJA e sua materialização no tempo previsto, como responsabilidades dos estados e municípios.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco



por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014, não paginado).

Machado e Alves (2014, p.20), ao analisarem o novo PNE e seus reflexos para a EJA, destacam que:

[...] é necessário reconhecer que o novo plano nacional é resultado do esforço de muitas lutas, em especial, da sociedade civil que se mobilizou para sua aprovação após mais de três anos de tramitação. Neste sentido, mesmo com contradições, ele expressa um esforço em colocar a EJA em um outro patamar na política educacional. Espera-se que não seja reiterada a visão compensatória e aligeirada de ofertas de escolarização a jovens e adultos trabalhadores, mas se reconheça o direito a uma educação integral na perspectiva da formação de sujeitos emancipados e capazes se posicionarem frente a tantos desafios, numa realidade cada vez individualizante e pragmática.

O PNE, por ser um documento legal, evidencia a prioridade com que a questão da EJA deve ser tratada para resolução dos problemas mais críticos, embora, acredite-se não ser possível resolver o enorme déficit existente para com a população jovem, adulta e idosa em uma década.

A análise desenvolvida por Fávero (2004, p.27-28) corrobora com essa compreensão quando diz que:

[...] não há como reafirmar a mais importante lição de praticamente cinquenta anos de experiências: campanhas e movimentos de massa não resolveram e não resolverão o problema do analfabetismo da população adulta. Ele tem raízes fundas na sociedade injusta e desigual. É gerado pela ausência e insuficiência da escolarização das crianças e adolescentes. Boa parte dos analfabetos jovens e adultos passaram um ou dois anos na escola; aprenderam mal, mas alguma coisa, esquecida pelo desuso. Muitos jovens de hoje estão saindo da escola sabendo mal ler, escrever e contar. Continuamos oferecendo pobres escolas, para as camadas pobres da população. Diz-se ter sido praticamente universalizado o ensino fundamental. Qual ensino? Com qual qualidade? [...] Não é mais possível pensar fazer a alfabetização de jovens e adultos em meses. É preciso fazer a educação de jovens e adultos como um processo educativo amplo, que pode começar pela alfabetização, como primeira etapa, desde o primeiro

momento obrigatoriamente articulada a outras etapas, que configurem o ensino fundamental completo. Só assim se estará caminhando na direção de repor o direito à educação, anteriormente negado ou mal garantido.

Considerando os aspectos pontuados, convém destacar que os governos Lula e Dilma aumentaram e mantiveram os investimentos federais na EJA, compreenderam que era importante criar programas característicos para a modalidade, com o objetivo de atender públicos específicos, representando uma retomada do papel da União na indução das políticas de EJA. No entanto, na análise de Haddad (2007, p.11):

a verdade é que os três níveis de governo, sozinhos ou em regime de colaboração, não têm conseguido realizar a responsabilidade de universalizar o Ensino Fundamental para aqueles com mais de 15 anos de idade. A descentralização da responsabilidade, por um lado, aproxima os serviços da demanda e do controle da sociedade, podendo favorecer a democratização dos serviços públicos ao potencializar a participação social nas instâncias locais de poder, por outro lado pode reforçar as desigualdades no atendimento ao delegar aos gestores municipais a tarefa de garantir a universalidade do acesso ao Ensino Fundamental sem oferecer os recursos necessários para tanto.

Segundo o autor, esse processo de municipalização não vem acompanhado pelos recursos necessários para o seu suporte, não há um sistema de atendimento que garanta a continuidade de estudos para os jovens e adultos, não há um padrão nacional de oferta, e os programas de alfabetização têm se limitado a seis ou oito meses de estudos, insuficientes para garantir qualidade. Além disso, surge uma tensão entre flexibilização e institucionalização da modalidade de ensino, ora se buscando o modelo de ensino regular acelerado, ora a criação de outro modelo que busque a flexibilização, inspirada nas orientações da Educação Popular.

Assim sendo, apesar da unidade entre as duas posições quanto à defesa do direito a uma educação de qualidade, há uma tensão entre métodos, formas e concepções: por um lado, a necessidade de formalização do processo dentro do sistema de ensino, currículos, formação de professores, certificações, estruturas; por outro, a necessidade de flexibilização do tempo e do espaço na organização do currículo.

Como citado anteriormente, o Governo Dilma manteve as proposições do Governo Lula, dando continuidade e promovendo muitos investimentos para a educação de jovens e adultos, registrando-se um grande avanço na indução de políticas para a juventude.

Após o golpe, já mencionado anteriormente, o impeachment de Dilma Rousseff. O país passa a gestão de Michel Temer, que começou em 2016, o Brasil passou a viver um

processo de desestruturação total da política de EJA. Sobre este aspecto Julião, Beiral e Ferrari (2017, p.15) destacam que:

Estamos vivendo um dos momentos mais críticos da história da nossa democracia. O golpe parlamentar e empresarial que aprovou o injustificado *impeachment* em agosto de 2016, orquestrado por uma parte conservadora da sociedade (e apoiado por instituições que se afirmam republicanas), põe em risco conquistas históricas das classes populares e trabalhadoras. [...] Sem sombra de dúvida, o campo progressista tem, agora (mais do que nunca), o desafio de mobilizar os movimentos sociais, as centrais sindicais e a população em geral em torno de uma possível *frente progressista* em luta por um horizonte menos nebuloso para as futuras gerações. Não podemos simplesmente aguardar que o tempo consiga curar as cicatrizes. Precisamos nos reorganizar e nos reconstruir a partir dos nossos próprios escombros. Precisamos seguir unidos, defendendo *nenhum direito a menos* para todos, principalmente recuperando horizontes políticos que foram iniciados em 2003.

Após o período que Michel Temer ficou no poder, a continuidade do golpe foi efetivada com a eleição de Jair Bolsonaro, que manteve a retirada dos recursos para a EJA e demais áreas da Educação, desde 2017 os programas PROJOVEM e PBA estão paralisados, sem perspectivas de serem retomados.

Neste sentido, os avanços conquistados estão em perigo, podendo se perderem por falta de investimentos, pois sem recursos não é possível alcançar melhores resultados quanto ao atendimento desta demanda que representa um quarto da população brasileira, que sofre com processos de exclusão das mais distintas matizes. Só com educação de qualidade, poderemos pensar numa EJA que propicie desenvolvimento, criticidade e emancipação de sujeitos.

### **3.2 A EJA no Maranhão – um breve histórico e algumas políticas**

Conforme dados do IBGE 2020, o Maranhão possui: população estimada [2019] 7.075.181 pessoas; população no último Censo [2010] 6.574.789 pessoas; densidade demográfica [2010] 19,81 habitante/km<sup>2</sup>.

A Educação de Jovens e Adultos no Maranhão tem as mesmas características da EJA no contexto nacional, os indicadores do Estado apontam dados críticos, taxas significativas de analfabetismo entre a população jovem e adulta, no percentual de pessoas com 15 anos e mais de idade, vem diminuindo, porém ainda bastante elevada: em 1997, 35,8% da

população maranhense era analfabeta (IBGE, 1997). Já em 2005, houve redução para 23% (IBGE, 2005) e em 2012, o percentual chega a 19,31% (IBGE, 2012), em 2017, esse percentual chega a 16,7% (IBGE, 2018).

Nesse contexto, faz-se necessário percorrer a trajetória das políticas públicas e estruturas da rede estadual de educação no tocante a esta modalidade de ensino no Maranhão, por meio de pesquisa documental, dos dados oriundos da Proposta Curricular de EJA do Ensino Fundamental, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em 2007 e relatos de profissionais que coordenaram a EJA no Estado do Maranhão.

Na década de 1950 iniciam as atividades da EJA no estado com o Ensino Supletivo da Campanha Nacional de Educação de Adultos que oferecia cursos noturnos ministrados por professores remunerados e voluntários. O Estado do Maranhão realizou o primeiro programa de EJA em nível estadual em 1960 com o Curso de Alfabetização de Adultos<sup>7</sup>, financiado pelo Movimento de Educação de Base (MEB). Ao final da mesma década, o governo do Estado do Maranhão promulga a Lei nº 16/1969, que cria a Divisão de Educação de Adolescentes e Adultos (DEAA), um órgão técnico-administrativo de apoio à EJA do Maranhão. Nessa mesma década o índice de analfabetismo no Estado chegava a 39,6 % de acordo com o IBGE (1960). Diante desse quadro, instala-se o projeto de dominação na política regional e local, vinculado ao discurso de modernização econômica, que tem sua base ideológica construída sob o mito de um Maranhão de prosperidade.

Em 1967, o Maranhão realiza o Projeto João de Barro<sup>8</sup>, elaborado pela Secretaria de Educação do Maranhão, destinado às populações rurais e tinha por objetivo promover a educação integral do homem rural.

Sobre o Projeto João de Barro, de acordo com Kreutz (1982, p.78):

---

<sup>7</sup>O curso de Alfabetização de Adultos foi realizado através da cadeira obrigatória “estágio supervisionado” de estudantes do Curso Normal matriculados na rede estadual.

<sup>8</sup>O Programa João de Barro teve como objetivo “através de um processo de educação integral, em nível elementar, inserir o homem rural no processo de desenvolvimento socio-econômico racionalizado”. Um de seus objetivos específicos era “Alfabetizar e dar rudimentos de cálculo ao homem rural, considerando a alfabetização sempre como etapa-instrumento para a educação integral (intelectual, política, artística, religiosa, física, cooperativista, artesanal, doméstica, agrícola, sanitária, e para outras atividades que capacitem.” (KREUTZ, 1982, p.71).

Após o crescimento vertiginoso dos três primeiros anos, quando a matrícula total passou de 2.779 para 75.892 alunos, iniciou-se, em 1970, um declínio nas atividades do Projeto. Provavelmente isto ocorreu como reflexo do fim do Governo Sarney e das inevitáveis mudanças que sempre ocorrem nos quadros dirigentes dos órgãos administrativos estaduais por ocasião das trocas dos governantes.

O contexto político nesse período era dominado pela oligarquia Sarney com expansão do capitalismo no Maranhão. Embora surgissem diversos movimentos de oposição que demonstravam um fortalecimento da esquerda no Estado, o grupo Sarney continuava vitorioso nas eleições.

Nesse contexto, a criação do Departamento de Ensino Supletivo (DESU), com a função de coordenar as ações relacionadas à administração da EJA em todo o país na década de 1970, provocou mudanças positivas no estado, acompanhando o que ocorriam no cenário nacional. Em 1973 o Conselho Estadual de Educação (CEE), oficializa o Ensino Supletivo por meio da Lei nº 15/1973, que estabelecia normas gerais para o Ensino Supletivo no Sistema de Ensino do Maranhão. Neste mesmo ano, foi implantado o projeto que habilitava o professor leigo, com a finalidade de formar docentes para atuarem na EJA e no antigo 2º grau (LOGOS I e II), considerando ser essa uma carência que dificultava a expansão da oferta de novas turmas de EJA no Estado.

As ações educativas desenvolvidas pela SEDUC para a oferta da Educação de Jovens e Adultos destaca-se, em 1979, a mudança no DESU que, a partir de então, passa a ser chamado de Coordenação de Ensino Supletivo (CESU), com as atribuições de coordenar e operacionalizar os programas: Programa de Alfabetização Funcional (PAF); Programa de Educação Integrada (PEI); LOGOS II; Telecurso de 1º e 2º graus, circuito fechado de televisão; Exames de Suplência de Educação Geral: 1º e 2º graus; Exames de Suplência Profissionalizante como: telecomunicações, radiologia médica, auxiliar de enfermagem, transações imobiliárias, entre outros. Até o final da década de 1980, a CESU continuou coordenando a operacionalização destes projetos.

Na década de 1980, o Maranhão convivia com índices preocupantes de analfabetismo, com 55,31% de adultos analfabetos (IBGE, 1980), o que significa quase 1.200.000 pessoas, a população maranhense se concentrava na zona rural (68,59%) e em mais de 62% dos municípios o índice de analfabetismo era superior a 50%. Foi elaborado, então, um projeto para dar continuidade ao atendimento da demanda que antes era de

responsabilidade do Mobral e, deste modo, em 1987 foi criado o Educar Maranhão. O Estado selecionou municípios com maior demanda e criou polos, visando ao acompanhamento das ações desenvolvidas. De acordo com o Anuário Estatístico do Brasil, o Projeto da Fundação Educar no Maranhão atendeu 97.079 adultos em 1987, no ano seguinte 147.368 pessoas e, em 1988, conseguiu sua maior demanda, atendendo 259.415 alunos (IBGE, 1989, p.220).

Considerando as mudanças que ocorriam no cenário educacional, com a discussão do texto que daria forma à Lei nº 9.394/96, o momento era de regressão com a posse de FHC. Em 1992, foram desativados todos os projetos educacionais e pouco ou quase nada fora realizado na Educação de Jovens e Adultos no Estado.

O sistema educacional do Maranhão, na década de 1990, apresentava uma base institucional fragilizada com grande rotatividade dos dirigentes, contribuindo, sobretudo, para a descontinuidade das ações educativas. Nesse sentido, o Plano Decenal do Estado do Maranhão foi elaborado na mesma década. No entanto, o documento fora construído com pouca ou nenhuma participação e articulação necessária entre os envolvidos e interessados em identificar as demandas e idealizar propostas que visassem promover a EJA de forma qualitativa.

O Plano Decenal do Estado do Maranhão define como um dos objetivos “promover modalidades diversificadas de educação continuada a jovens e adultos subeducados, incluindo capacitação socioprofissional, educação para saúde e nutrição, fortalecimento familiar e a integração ambiental.” (MARANHÃO, 1994, p.41). Entre as metas, destaca-se a que se relaciona com a EJA: “ampliar o atendimento a jovens e adultos, priorizando a faixa de 15 a 29 anos, de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente às quatro primeiras séries a 523.454 analfabetos e 350.000 subeducados.” (MARANHÃO, 1994, p.41).

Desta forma, o Maranhão reproduz a mesma intencionalidade apontada no Plano Decenal Nacional, indicando a promoção de modalidades diversificadas de educação continuada. Podemos, ainda, detectar que no Estado, em 1993, as taxas de analfabetismo da população de 15 anos ou mais situava-se em 36,68% (IBGE, 1993), bem acima do percentual nacional. Considerando que a população absoluta do Estado em 1993 era de 5.088.909 habitantes, mais de 1.866.611 pessoas eram analfabetas. Logo, foi previsto no

Plano o atendimento de apenas 28% da população analfabeta em ações de alfabetização (IBGE, 1991).

Dez anos depois, o Maranhão contava com uma população de 5.943.807 habitantes e uma taxa de analfabetismo de 23,11%, ou seja, 1.373.613 pessoas não sabiam ler nem escrever no Estado (IBGE, 2009), demonstrando certa redução no percentual, mas ainda bastante elevado comparado aos índices nacionais.

Nesse contexto, de 1995 a 1998, a Coordenadoria de Ensino Especial – Divisão de Ensino Supletivo (DISUP), lançou diversos programas e projetos como o Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos (PEJA); o Telecurso 2000 – Ensino Fundamental; o Curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos no município de Imperatriz, que funcionou em caráter experimental no Centro de Educação de Jovens e Adultos e o Projeto Leio e Escrevo, que consistia numa proposta de alfabetização de adultos realizada no município de Itapecuru-Mirim. No mesmo período, foi reativado o Centro de Estudos Supletivos (CES) e a formação da banca permanente de avaliação.

Em 1999, a DISUP foi extinta e transformada na Assessoria de Ensino Especial e de Jovens e Adultos, que, no ano 2000, ofereceu diversos programas e projetos, principalmente na área de Alfabetização, o Projeto Leio e Escrevo, foi ampliado para 18 municípios do Estado, e a extensão do exame supletivo para ensino fundamental e médio, incluindo o atendimento do ensino profissionalizante. Em 2001, a Assessoria de Ensino Especial e de Jovens e Adultos foi desmembrada e passou a denominar-se Assessoria de Ensino de Jovens e Adultos (AEJA). Nesse período, houve uma redução da oferta de programas e projetos como o Projeto Leio e Escrevo (Alfabetização), que voltou a ser realizado apenas em Itapecuru. A AEJA também apoiava e realizava os exames supletivos, mas atendendo apenas o ensino fundamental e médio, o ensino profissionalizante deixou de ser atendido, devido à falta de recursos.

Já no governo Lula, em 2003, foi registrada a expansão dos Cursos de Ensino Médio EJA para as cidades de São Luís, Alcântara, Coroatá, Timon e São José de Ribamar, e a implantação do Programa Vamos Ler<sup>9</sup> nos 217 municípios do Maranhão. Neste período, o

---

<sup>9</sup> O Programa Vamos Ler apresentou-se como um programa executado pela Gerência de Estado de Desenvolvimento Humano em parceria com os 217 Municípios Maranhenses, cujo objetivo era dar oportunidade a jovens e adultos, acima de 15 anos, o acesso à leitura e escrita, instrumentos indispensáveis ao exercício da cidadania, garantindo a inserção dos educandos nas redes públicas de ensino, para a continuidade

Estado apresentava um percentual de 28% de analfabetos (IBGE, 2003) e se propunha a promover não só o processo de alfabetização, mas o acesso à continuidade de estudos no ensino fundamental. A meta era alfabetizar e inserir na rede municipal de Educação de Jovens e Adultos 100.000 estudantes somente em 2003, e mais 300.000 no período 2004-2006.

Ao analisar a realidade educacional do Estado do Maranhão, no tocante ao Programa Vamos Ler, Raposo (1995, p.7) destaca que:

Diante das iniciativas da Gerência de Estado de Desenvolvimento Humano [...] percebe-se o desenvolvimento de um processo de dinamização das políticas públicas de educação que visam garantir a universalização da educação escolar em todos os níveis e modalidades. Contudo, as análises dos atuais indicadores de ensino deste Estado continuam demonstrando a necessidade de ações consistentes direcionadas para a construção da melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas do Maranhão.

É nesse cenário que, em 2004, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) passa por nova modernização administrativa, dentro do projeto priorizado pelo governo de José Reinaldo Tavares. Nesse processo, a Subgerência de Educação de Jovens e Adultos foi transformada em Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (SUPEJA), que vigorou até o início do ano de 2019.

A SUPEJA se responsabilizava pela oferta dos cursos de ensino fundamental e médio para jovens e adultos, nas modalidades presencial e semipresencial, atendendo as escolas da rede, o sistema penitenciário, as unidades de medidas socioeducativas e a educação especial, além da operacionalização de programas e projetos de alfabetização. Dentre as atividades de sua responsabilidade estavam, ainda, a gestão do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)<sup>10</sup>, na oferta do ensino semipresencial, aplicação de exames estaduais e certificação de demais exames em nível fundamental e médio.

---

de estudos dos Níveis I e II (correspondendo ao Ensino Fundamental). Para implementação de suas ações, o Programa estava estruturado em 3.500 núcleos de EJA, localizados nas áreas urbanas e rural, contemplando áreas de assentamento, quilombos e áreas indígenas, beneficiando localidades de difícil acesso.

<sup>10</sup>O CEJA executa o ensino semipresencial para alunos que não possuem tempo disponível em horários presenciais. O objetivo do CEJA é oportunizar jovens, adultos e idosos a conclusão ou prosseguimento de estudos por meio de cursos semipresenciais em nível Fundamental e Médio. A função do CEJA é o atendimento e resolução aos casos especiais, aos maiores de quinze anos para o Ensino Fundamental e a os



A formação em serviço de supervisores escolares e acompanhamento técnico pedagógico eram ações também realizadas pela SUPEJA com a intenção de dar suporte aos professores e supervisores escolares, como forma de melhoria da ação pedagógica, promovendo uma interlocução positiva entre SEDUC e escolas. Em 2016, cerca de 70 professores participavam da formação de supervisores que era ministrada por técnicos da SUPEJA mensalmente, apenas em São Luís.

Os técnicos da SUPEJA coordenaram a elaboração da Proposta Curricular do Curso de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos da Rede Estadual de Ensino, que aconteceu de forma participativa com os professores das diversas áreas de conhecimento, pertencentes ao quadro efetivo da rede estadual, que protagonizaram as discussões e sistematização das questões relativas aos conteúdos, metodologias e processos avaliativos, vale destacar que esse trabalho contou com a valorosa contribuição de professoras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O Parecer nº 313/2007 e a Resolução nº 262/2007 do CEE/MA aprovam a Proposta Curricular do Curso de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos<sup>11</sup> (MARANHÃO, 2007). A Proposta aborda, em seus pressupostos, a presença do público jovem. Este perfil identificado no Maranhão é o mesmo presente no restante do país, e que vem se tornando o público da EJA, na medida em que existem situações que conduzem crianças e adolescentes ao abandono ou passam por trajetórias de fracasso que os encaminham para a EJA. Conforme esse documento:

---

maiores de dezoito anos para o Ensino Médio, tais como: candidatos reprovados em Exames Supletivos em até duas disciplinas do Ensino Fundamental e três do Ensino Médio e que queiram concluir sua escolaridade; candidatos reprovados no Ensino Fundamental e Médio, que tiverem sido aprovados em concursos, processo seletivo e vestibular; candidatos que não lograram aprovação no ENCCEJA e ENEM; alunos do Ensino Fundamental e Médio também podem realizar provas pendentes, por meio de Exame de Educação de Jovens e Adultos ou por meio dos cursos semipresenciais no Fundamental e Médio. O CEJA viabiliza a formação e certificação de alunos que entram na situação especial descrita pelo programa, não havendo a necessidade de cursar módulos inteiros para receber a sua certificação de conclusão de escolaridade.

<sup>11</sup>Documento norteador das práticas curriculares da EJA para o ensino fundamental, composto por caderno Introdutório, que aborda as concepções de EJA em linhas gerais; cadernos da 1ª e 2ª etapa (Língua Portuguesa, Matemática, Conhecimentos da Natureza e Sociedade); cadernos da 3ª e 4ª etapa (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Ensino Religioso, Filosofia e Língua Inglesa).

Nas duas últimas décadas, cresce o público mais jovem nos programas de EJA, proveniente de áreas rurais ou das periferias urbanas. São jovens que não concluíram o Ensino Fundamental em idade escolar própria, muitos deles marcados por experiência escolar de sucessivos fracassos. Esses jovens mantêm uma relação conflituosa com a escola, são percebidos como problemáticos e tentam recuperar o tempo perdido. Ao não confiar na sua capacidade de aprender, tentam promover-se pelo comportamento negativo, tornando-se agressivos, resistentes às atividades didáticas, indisciplinados, desatentos, etc. (MARANHÃO, 2007, p.47). Compreendemos que esse retorno à escola também se dá em decorrência da necessidade de certificação, continuidade de estudos para melhorar as oportunidades de emprego com interesses ligados ao mundo do trabalho. A Proposta também enfatiza que a educação deveria corresponder à formação plena do ser humano, preparando-o para a vida, com formação de valores, atrelados a uma proposta política de uma pedagogia libertadora, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde o conhecimento é algo que se constrói na coletividade, nas trocas de experiências e saberes entre os envolvidos no processo educativo.

Nesse contexto, a Proposta Curricular do Ensino Médio EJA vigente até os dias atuais foi reformulada em 2012, aprovada por meio da Resolução nº. 33/2013 – CEE/MA. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio EJA, composta por quatro cadernos, sendo um para cada área de conhecimento (Linguagem e Códigos, Ciências Humanas e Códigos, Ciências Naturais e Códigos e Matemática e Códigos), abordam as concepções das áreas, os contextos das disciplinas de cada área, as metodologias e percurso didático sugerido para desenvolver cada uma das disciplinas.

A SUPEJA acompanhava, ainda, a realização de exames incluindo aqueles ofertados no sistema prisional e nas unidades de cumprimento de medidas socioeducativas, dentre eles destacam-se: o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)<sup>12</sup> e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>13</sup>, que possibilitava aos

---

<sup>12</sup>O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) é um exame ofertado aos jovens e adultos residentes no Brasil e no Exterior que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos em idade própria. Constitui-se em um exame para aferir as competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos. Pode ser realizado visando à certificação do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A emissão do Certificado e Declaração de Proficiência é responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação.

participantes maiores de dezoito anos a certificação em nível de conclusão de Ensino Médio, sendo que esta finalidade do Exame deixou de ser realizada em 2016, ficando somente a cargo do ENCCEJA a certificação, tanto em nível fundamental quanto médio.

Outra ação que vale destacar é o plano de alfabetização para jovens, adultos e idosos, que foi elaborado e implantado pela Secretaria Adjunta de Projetos Especiais da SEDUC, por meio de convênio com o Instituto Paulo Freire, a ser executado entre os anos 2008 a 2011 - o Plano de Alfabetização Educadora do Maranhão (PAEMA). O Plano foi apresentado na Conferência Estadual de Alfabetização do Maranhão, em 2008, e visava consolidar uma estratégia para combater o analfabetismo no Estado, que chegava a 23%, segundo dados da PNAD (2005), correspondendo acerca de um milhão de maranhenses excluídos dos benefícios do mundo letrado, distribuídos em 217 municípios. Este não era gerido pela SUPEJA, pois a ação era considerada estratégica para o governo de Jackson Lago. Os objetivos do PAEMA eram alfabetizar, aproximadamente, 800.000 maranhenses. Em sua estrutura, o PAEMA previa articulações entre os processos de alfabetização e as instituições voltadas as outras formas de educação, de saúde, de atendimento social, bem como às diferentes organizações de trabalho, fazendo prevalecer os interesses educacionais. (MARANHÃO, 2008). O Plano foi implantado, mas sua execução interrompida em 2009, pois o governador Jackson Lago, foi cassado e as ações estratégicas de seu mandato foram encerradas. Depois da retirada do Governador eleito legitimamente pelo voto do povo maranhense, Roseana Sarney retorna ao poder e permanece até o final de 2014, quando foi eleito o atual governador Flávio Dino.

A rede estadual também realizou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), desde sua primeira edição até 2017 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (2008 a 2014); PROJOVEM Urbano (2015 a 2017) e Programa de Alfabetização “Sim, eu Posso!” (2016 a 2017).

---

<sup>13</sup>O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, destinado aos alunos em vias de concluir ou que já tenham concluído o ensino médio. Seu objetivo é avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Também possibilitava a certificação do ensino médio por meio de seus resultados.

A atual gestão do atual Governo do Estado tem desenvolvido algumas ações articuladas ao seu plano de governo para enfrentamento do analfabetismo no Estado, a rede estadual de ensino desenvolveu dois programas de alfabetização: O PBA e a Jornada de Mobilização pela Alfabetização no Maranhão: “Sim, eu Posso”.<sup>14</sup> Conforme Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Atendimento dos Programas Brasil Alfabetizado e Jornada de Alfabetização “Sim, eu posso!” 2015 a 2017

| <b>PBA</b>                          | <b>Ciclo 2015</b>           | <b>Ciclo 2016</b>               |
|-------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|
| Início e Término                    | Agosto 2016 a Abril 2017    | Setembro de 2017 a Maio de 2018 |
| Municípios atendidos                | 70                          | 30                              |
| Turmas                              | 2.548                       | 565                             |
| Número de inscritos                 | 20.915                      | 6.500                           |
| Alfabetizados                       | 11.836                      | --                              |
| Não alfabetizados                   | 5.367                       | --                              |
| Alfabetizados e matriculados na EJA | 1.464                       | --                              |
| <b>SIM, EU POSSO!</b>               | <b>Ciclo 2016</b>           | <b>Ciclo 2017</b>               |
| Início e Término                    | Abril 2016 a Fevereiro 2017 | Agosto de 2017 a Abril de 2018  |
| Municípios atendidos                | 08                          | 15                              |
| Turmas                              | 594                         | 1.332                           |
| Número de inscritos                 | 9.482                       | 6.500                           |
| Alfabetizados                       | 7.119                       | --                              |
| Não alfabetizados                   | 5.367                       | --                              |
| Alfabetizados e matriculados na EJA | --                          | --                              |

Fonte: SUPEJA/SEDUC (2017).

<sup>14</sup> Jornada de Mobilização Pela Alfabetização no Maranhão: “Sim, Eu Posso!” – Círculo de Cultura se insere no bojo da Mobilização para Alfabetização de Jovens e Adultos, uma das treze ações do Programa Escola Digna do Governo Flávio Dino, ação integrante do Plano Mais IDH, instituído pelo Decreto nº 30.612, de 02 de janeiro de 2015 e tem como objetivo principal promover a superação da extrema pobreza e das desigualdades sociais no meio urbano e rural, por meio de estratégias de desenvolvimento territorial sustentável. Consiste em uma série de medidas que priorizam o desenvolvimento dos 30 municípios que apresentam os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do Estado do Maranhão, apontados pelo Censo 2010. Nos municípios que compõem o Plano Mais IDH, a taxa de analfabetismo é de 33,1%, bem superior à do Estado, constituindo-se enquanto desafio da política de alfabetização de jovens, adultos e idosos no Maranhão no sentido de garantir a universalização e a democratização do ensino para esse público. A Jornada é realizada por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), com a assessoria do Movimento Sem Terra (MST), tendo como base didática, a utilização do método de alfabetização denominado: “Sim, Eu Posso”, do Instituto Pedagógico Latino Americano e Caribenho de Cuba (IPLAC). Sua metodologia é desenvolvida no período de 10 meses, sendo o primeiro mês destinado à mobilização, os três meses posteriores é aplicado o método de alfabetização “Sim, eu posso”, seguido de cinco meses de aprofundamento de leitura e escrita a partir da metodologia Freireana dos Círculos de Cultura (os círculos constituem-se em espaços de debate, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas e vivências que possibilitarão a construção coletiva do conhecimento da leitura e da escrita) e o último mês, destina-se ao balanço dos resultados, sistematização e avaliação final da Jornada.

Os dados apresentados na Tabela 1 revelam que a oferta de programas e demais ações para combater o analfabetismo ainda é bastante incipiente diante da demanda existente no Estado. O Maranhão ainda possui 1.217.558 pessoas analfabetas (PNAD, 2013). O Programas PBA está paralisado desde maio de 2018, por determinação do MEC, embora os estados tenham recursos em caixa.

Quanto ao Programa “Sim eu Posso!” do Governo Estadual também está sendo reorganizado com a intenção de dar continuidade, conforme a Supervisão de Modalidades e Diversidades SUPMOD – SEDUC.

O atendimento da Educação de Jovens e Adultos, na rede estadual, está organizado por meio da oferta de cursos presenciais para o ensino fundamental e ensino médio, tanto em instituições escolares quanto no sistema prisional e em unidades de medidas socioeducativas; ensino semipresencial (sistema modular) para o ensino fundamental e ensino médio e realização de exames estaduais também em nível fundamental e médio. De acordo com a tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Matrícula na EJA da Rede Estadual de Ensino do Maranhão por nível/etapa.

| ANO         | ENSINO FUNDAMENTAL |             |       | ENSINO MÉDIO<br>1 e 2 ETAPA | TOTAL<br>GERAL |
|-------------|--------------------|-------------|-------|-----------------------------|----------------|
|             | Anos Iniciais      | Anos finais | TOTAL |                             |                |
| <b>2018</b> | 1132               | 2133        | 3265  | 22761                       | 26026          |
| <b>2019</b> | 1387               | 1960        | 3347  | 26554                       | 29901          |

Fonte: CENSO/SEDUC (2019) e (2020).

O quadro a seguir demonstra a legislação estadual da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos - EJA no Maranhão são resoluções e pareceres que estabelecem as normas, aprovam e regulamentam a EJA no estado.

Quadro 1 - Legislação Estadual da Educação de Jovens e Adultos

| <b>Resolução</b>               | <b>O que estabelece</b>   |
|--------------------------------|---|
| Resolução nº 101/92 - CEE/MA   | Aprova a implantação experimental da Banca permanente.  |
| Parecer nº 328/96 - CEE/MA     | Aprova Projeto para proposta do curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos.  |
| Resolução nº 134/01 - CEE/MA   | Estabelece normas para a Educação Profissional em Nível Técnico no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão.   |
| Parecer nº 0350/01 - CEE/MA    | Aprova o projeto da banca Permanente de exames Supletivos, Regimento Escolar e mudança de denominação do Centro de Estudos Supletivos para Centro de Educação de Jovens e Adultos.  |
| Resolução nº 235/01 - CEE/MA   | Aprova o Projeto da Banca Permanente de Exames Supletivos, Regimento Escolar e mudança de denominação do Centro de Educação de Jovens e Adultos, nesta cidade.  |
| Resolução nº 107/02 - CEE/MA   | Aprova as alterações do Quadro Curricular do Ensino Fundamental na modalidade da educação de Jovens e Adultos da Proposta Curricular da Gerência de Desenvolvimento Humano, aprovada pela Res. nº 048/99-CEE.   |
| Resolução nº 228/02 - CEE/MA   | Dispõe sobre o registro de diplomas, certificados e históricos escolares da Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências.  |
| Parecer nº 327/04 - CEE/MA     | Proposta Pedagógica do Curso Sistema Modular, em nível médio para a Educação de Jovens e Adultos.   |
| Resolução nº 264/04 - CEE/MA   | Aprova a Proposta Pedagógica do Curso Sistema Modular Ensino Médio, modalidade de Educação de Jovens e Adultos, neste Estado.   |
| Resolução nº 144/06 - CEE/MA   | Estabelece normas para Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão.  |
| Resolução nº 255/06 - CEE/MA   | Dispõe sobre Estágio de Educação Profissional Técnica de nível médio e do Ensino Médio inclusive nas modalidades da Educação especial e de Educação de Jovens e Adultos para o Sistema de Ensino do Maranhão.   |
| Resolução nº 262/2007 – CEE/MA | Aprova Proposta Curricular do Curso de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos.  |
| Resolução nº 02/2011- CEE/MA   | Estabelece normas para a oferta da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências.  |
| Resolução nº 116/2012 - CEE/MA | Estabelece normas para certificar, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, a conclusão do Ensino Fundamental de jovens e adultos com a utilização dos resultados do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA |
| Resolução nº 12/2013 – CEE/MA  | Estabelece normas para a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio, com utilização dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.  |
| Resolução nº 33/2013 – CEE/MA  | Aprova Proposta Curricular Reformulada do Curso de Ensino Médio para Jovens, Adultos e Idosos.  |
| Resolução nº 21/2015 – CEE/MA  | Estabelece normas para o atendimento, nas etapas e modalidades da Educação Básica, a jovens e adultos privados de liberdade, do sistema prisional do Estado do Maranhão.  |
| Resolução nº 33/2015 – CEE/MA  | Estabelece normas para o atendimento, nas etapas e modalidades da Educação Básica, a adolescentes em cumprimento de medidas cautelares e socioeducativas, no Estado do Maranhão.  |

Fonte: SUPEJA/SEDUC (2017)

Outro segmento com forte atuação são os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, que no Maranhão foram instituídos tendo em vista a necessidade de conhecer e articular as iniciativas de EJA no Estado, visando trocar experiências e fortalecer as políticas públicas inerentes a essa modalidade de ensino nos diversos segmentos da sociedade. Di Pierro (2005) destaca que esses fóruns iniciaram uma mobilização social que pretendia estabelecer resistência à negação do direito à educação conquistado na Carta Constitucional de 1988, e é justamente nesse contexto de lutas que nasce o Fórum EJA no Maranhão. O Fórum EJA Maranhão foi instalado em 2003, por ocasião da 2º Telecongresso Internacional de Educação, promovido pelo SESI.

Diante do exposto, observamos que houve alguns avanços no Maranhão, embora ainda precise de maiores esforços, principalmente relacionados ao analfabetismo, conclusão de ensino fundamental e ampliação e acesso ao ensino médio para as pessoas que não tiveram oportunidade de escolarização na idade certa.

Nesse sentido, constatamos que a EJA ofertada no Estado ainda não atende à demanda existente e apresenta fragilidades que ratificam a inexistência de uma política pública de Estado, sólida, que atenda, de forma contínua, com ações de qualidade, focada na redução do analfabetismo e na ampliação da escolaridade, visando à continuidade nos estudos e a inclusão no mercado de trabalho.

A seguir, trataremos da EJA na rede municipal de São Luís, no sentido de compreender os caminhos pelos quais a modalidade tem seguido para efetivar-se no contexto ludovicense.

### **3.3 A EJA na Secretaria Municipal de Educação de São Luís - SEMED**

A cidade de São Luís, capital maranhense, conforme dados do Censo, IBGE [2010], possui uma população de 1.014.837 habitantes, tendo sua população estimada [2019] em 1.101.884 habitantes. É a cidade mais populosa do Estado e o 15º município mais populoso do Brasil, e o 4º da Região Nordeste. O município faz parte da Mesorregião do Norte Maranhense, Microrregião da Aglomeração Urbana de São Luís, é sede da Região de Planejamento da Ilha do Maranhão (composta por 4 municípios - Raposa, Paço do Lumiar,

São Luís e São José de Ribamar - localizados na Ilha de Upaon-Açu) e da Região Metropolitana de São Luís.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de São Luís, segundo dados das Nações Unidas datados do ano 2010, é de 0,768, considerado acima da média brasileira, o 4º melhor entre todos os 1.794 municípios da Região Nordeste e 3º entre as capitais da região.

Com relação aos dados sobre analfabetismo, São Luís conseguiu atingir as metas brasileiras estabelecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) de combate ao analfabetismo: o percentual de pessoas que não sabem ler e escrever no município é de 4,6%. É possível avaliar ainda que este percentual aumenta ou diminui dependendo da localização, como em determinados bairros e constata-se que a raça e sexo também influenciam, como, por exemplo, pessoas residentes na área rural, com 15 anos ou mais apresentam um percentual de 12,75% de analfabetos IBGE (2010); 6,8% de pessoas negras acima de 18 anos são analfabetas ou possuem ensino fundamental incompleto em São Luís, ao passo que as brancas chegam a 4% PNUD (2010); 5,67% de mulheres acima de 18 anos ludovicenses são analfabetas ou possuem fundamental incompleto, já os homens somam 5,93% (PNUD, 2010).

Outro dado que chama atenção é que 14% da população acima de 25 anos não é alfabetizada ou possui ensino fundamental incompleto (PNUD; IPEA, 2010), destacando a necessidade de ampliação de oportunidades ao acesso à escolarização para a população adulta da cidade.

A redução do analfabetismo, ao longo dos anos em São Luís, se dá por diversos fatores, principalmente, pela necessidade de empregabilidade que incentiva analfabetos a melhorar seu nível educacional para conseguir trabalho. Outro fator importante é a expansão universitária em todo o Estado, que propiciou uma melhor qualificação dos docentes, que passaram a ter maior preparo e melhor atuação, o que diminui a evasão. Por fim, podem ser citados os programas e projetos nas esferas públicas e privadas voltados, exclusivamente, para o combate ao analfabetismo na capital maranhense.

Em 2002, a rede municipal de ensino de São Luís apresentava indicadores educacionais baixos e os problemas iam da estrutura das escolas até o processo pedagógico, avaliados como sendo inadequados. Neste contexto, a Prefeitura iniciou a implementação de uma política pública de (re)estruturação da rede, denominada Programa São Luís Te quero



Lendo e Escrevendo (PSLTQLE). Este Programa era estruturado em quatro eixos: Gestão, Avaliação, Rede Social Educativa e Formação Continuada de Professores, Coordenadores Pedagógicos e Gestores Escolares.

O programa tinha, como prioridade, a formação continuada de educadores, como elemento fundamental para a melhoria da qualidade da educação da rede municipal de ensino. Deste modo, foi desenvolvido o processo de formação continuada de gestores, coordenadores pedagógicos e professores, que era trabalhado a princípio pela Consultoria Técnica, a Abaporu, empresa contratada para implantar a formação na rede.

A Abaporu responsabilizou-se pela proposta de formação dos educadores que atuavam na Secretaria e na formação de uma equipe de multiplicadores para atuarem como formadores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA:

A previsão era de que a parceria com a Abaporu se desdobrasse num trabalho para formar formadores de formadores – ou seja – a Equipe Técnica da Semed para que esta, por sua vez, realizasse o trabalho de formação dos professores da Rede. A avaliação, possível a partir da discussão naquele momento, indicou a necessidade de uma ação inicial direta junto aos profissionais das escolas, e também de uma ampla intervenção na problemática da alfabetização – da não-alfabetização, na verdade o que foi feito, com a inserção, no Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo”, de um trabalho de continuidade do PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), por meio da assessoria a uma equipe de formadores, montada na Semed, e da abertura de muitos grupos de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e das turmas finais da Educação Infantil (SÃO LUÍS, 2004, p.35).

Consoante os compromissos para a mudança da realidade das escolas, no que se refere à sua infraestrutura, bem como seus indicadores de ingresso, permanência e qualidade da oferta, a partir de 2002, a Prefeitura de São Luís investiu na construção de novas escolas, reforma e adequação das já existentes, ampliou o quadro de profissionais da educação através da contratação de professores, gestores escolares e demais funcionários administrativos e operacionais por meio de concursos públicos.

Em relação ao número de matrículas da rede municipal de ensino de São Luís apontado na Tabela 3, podemos destacar o aumento de alunos atendidos em creches e também no atendimento da educação especial. Na Educação Infantil, houve diminuição significativa de 2008 a 2016 e se estabilizou entre os anos de 2016 a 2019, quando o Ensino

Fundamental manteve uma média estável e a EJA apresentou expressiva diminuição entre os anos de 2008 e 2016 e diminuiu gradativamente após este período até chegar a 2019.

Tabela 3 – Matrículas da rede municipal de ensino de São Luís – 2008 a 2019

| NÍVEL OU MODALIDADE DE ENSINO              | ALUNOS | ALUNOS | ALUNOS | ALUNOS | ALUNOS |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|
|  | 2008   | 2016   | 2017   | 2018   | 2019   |
| CRECHE                                     | 2.872  | 3.719  | 3.708  | 3.811  | 3.441  |
| PRÉ – ESCOLA                               | 15.168 | 9.145  | 9.137  | 9.254  | 9.063  |
| ENSINO FUND. – ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS | 72.416 | 37.086 | 37.672 | 38.484 | 39.054 |
|  |        | 24.827 | 24.883 | 25.056 | 25.734 |
| EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS               | 12.554 | 5.978  | 5.162  | 4.850  | 4.961  |
| EDUCAÇÃO ESPECIAL                          | 342    | 740    | 1.961  | 2.128  | 2.419  |

Fonte: INEPDATA.INEP.GOV.BR (2020).

Com base nos dados da Tabela 3, que se referem à EJA, podemos identificar a ocorrência de um fenômeno diferente dos demais níveis e modalidades de ensino.

Tabela 4 – Matrículas da EJA na rede municipal de ensino de São Luís – 2007 a 2019

| Ano  | Número de alunos |
|------|------------------|
| 2007 | 12.952           |
| 2008 | 12.554           |
| 2009 | 11.165           |
| 2010 | 9.112            |
| 2011 | 8.972            |
| 2012 | 8.116            |
| 2013 | 6.817            |
| 2014 | 5.841            |
| 2015 | 6.930            |
| 2016 | 5.978            |
| 2017 | 5.162            |
| 2018 | 4.850            |
| 2019 | 4.961            |

Fonte: Deed/Inep/MEC. (2019).

Como podemos observar na tabela 4, a matrícula na EJA teve relevante diminuição de alunos atendidos na rede, caindo para menos da metade entre os anos de 2007 e 2019. Esses dados revelam a ausência de políticas públicas que sejam atraentes aos jovens, adultos e idosos, inviabilizando ou dificultando o acesso ao processo de escolarização desse público alvo.

A oferta da EJA em nível fundamental pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED), está sob a responsabilidade da Superintendência da área de Educação de Jovens e Adultos (SAEJA), que faz a gestão das Unidades de Educação Básicas (UEBs). Um dos documentos normatizadores dessa modalidade de ensino na rede municipal é o Caderno de Orientações da EJA (2016). Segundo esse documento, a SAEJA tem como objetivo “ofertar Educação de Jovens e Adultos de qualidade à população de 15 anos ou mais matriculada nas escolas da rede municipal”. E sua missão consiste em:

Garantir o acesso à escola para os que não efetuaram os estudos em idade considerada própria e promover o reingresso daqueles que não puderam dar continuidade ao processo de aprendizagem, de modo que participem politicamente e produtivamente nas relações sociais, através do desenvolvimento da sua autonomia intelectual e moral (SÃO LUÍS, 2016, p.3).

Outro documento normatizador da EJA, na rede municipal, é a Proposta Curricular da EJA, em 2001, foi elaborada uma Proposta da Educação de Jovens e Adultos para o 1º segmento, coordenada pela Profª. Maria José Pires Barros Cardozo, que, à época, estava à frente da Coordenação de EJA entre os anos de 1999 e 2001. O referido documento foi regulamentado pela Resolução nº. 001/2001- CME, que aprova a Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos do Sistema Municipal de Ensino de São Luís – MA. O documento consta de objetivos, pressupostos, organização curricular, objetivos das disciplinas e sistemática de avaliação.

A partir de 2003, a SAEJA formou grupo de trabalho com educadores do 1º e 2º Segmento, para iniciar as discussões, análises e a elaboração de uma nova Proposta Curricular para a EJA. Tomando como bases fundamentais a historicidade dos educandos, suas experiências, culturas, expectativas, sonhos, modos de ver e colocarem-se diante do mundo.

As ações da SAEJA são orientadas por uma perspectiva de gestão voltada para a melhoria da qualidade do ensino; envolvimento dos alunos, no sentido de evitar a evasão e a

repetência; gestão democrática, para buscar alternativas que atendam aos interesses da comunidade escolar; respeito à individualidade de cada um, buscando, nos conhecimentos individuais, novas fontes de enriquecer o trabalho coletivo.

Entre os anos de 2003 e 2006, a SAEJA formou um grupo representativo de educadores do 1º e 2º Segmento, em que foram iniciadas discussões, análises, estudos, leituras, pesquisas e debates para ampliar determinados conceitos e priorizar o que estava sendo proposto enquanto orientação curricular a partir do documento existente para elaboração de uma nova Proposta Curricular para a EJA, a nova proposta foi encaminhada ao Conselho Municipal de Educação (CME) para apreciação e somente em 2010 foi aprovada, por meio da Resolução nº 17/2010, em 06 de dezembro de 2010.

Observamos que os princípios que fundamentam a Proposta revelam o compromisso em se estruturar um documento norteador que tenha a qualidade da ação educativa como elemento primordial, para que a EJA tenha significados que vão muito além de uma formação aligeirada, a saber:

**Formação crítico-reflexiva e emancipatória**, que pressupõe sólida base de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais; articulação: práticas escolares e práticas sociais; problematização e diálogo com a diversidade cultural; participação ativa, criativa e reflexiva dos sujeitos da escolarização; diversidade pedagógica e de recursos didáticos para ultrapassar diferenças de origem social; garantia do direito à diferença e à inclusão social; compromisso com a seleção crítica e ética dos conteúdos culturais.

**Integração da escola no espaço de vivência cultural**, que pressupõe diálogo, cultura científica, cultura geral e cultura de grupos sociais específicos; inclusão nas práticas curriculares das experiências e vivências culturais dos grupos sociais específicos, do bairro, da cidade, do estado, do país e do mundo; flexibilização de tempos e espaços escolares; utilização de espaços e estruturas educativas da sala de aula, da escola, do bairro e da cidade; abertura da escola para o bairro, cidade, país e mundo; participação de diversos grupos sociais e culturais na escola.

**Disciplinaridade/Interdisciplinaridade**, alargando o conceito de campo disciplinar, organizando os conteúdos escolares em áreas de conhecimento que se relacionam com outros campos disciplinares, mobilizando práticas de construção de conhecimentos interdisciplinares.

**Letramento**, que pressupõe que o ambiente escolar deve criar oportunidades de leitura e escrita de textos escritos, além dos espaços de sala de aula; a leitura e escrita estejam presentes em todos os tempos e espaços escolares; a leitura e escrita integrem as atividades curriculares de todas as Áreas de Conhecimento; textos escritos na prática social sejam objetos de leitura crítica e reelaboração nas atividades curriculares.

**Prática escolar democrática, compartilhada, cooperativa e dialógica:** reconhecendo a diferença e a necessidade de inclusão de todos os sujeitos sociais; a participação como possibilidade de desenvolvimento de uma forma de pensar e agir emancipada; a prática democrática favorece a autonomia e se fortalece no diálogo e na colaboração, rompendo o individualismo (SÃO LUÍS, 2010, p.6-7).

A Proposta mantém a organização da escolaridade da anterior, a saber: Ensino Fundamental, em segmentos e fases, com duração de 800 horas cada, totalizando o tempo escolar de 3.200 horas, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Organização curricular da EJA – SEMED São Luís

| <b>FASES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> | <b>EQUIVALÊNCIA COM O ENSINO FUNDAMENTAL</b> | <b>DURAÇÃO EM HORAS</b> |
|--|--|-------------------------|
| 1º SEGMENTO                                  | 1ª Fase: 1ª e 2ª séries                      | 800                     |
| 1º SEGMENTO                                  | 2ª Fase: 3ª e 4ª séries                      | 800                     |
| 2º SEGMENTO                                  | 1ª Fase: 5ª e 6ª séries                      | 800                     |
| 2º SEGMENTO                                  | 2ª Fase: 7ª e 8ª séries                      | 800                     |
| <b>TOTAL</b>                                 |  | <b>3.200</b>            |

Fonte: SAEJA/SEMED (2019).

A composição curricular na proposta organiza os conteúdos escolares em áreas de conhecimento que se relacionam com outros campos disciplinares. A proposta sugere esta organização, mas flexibiliza para que a escola, de acordo com sua realidade, estruture o currículo de outras formas.

O documento tem como eixo norteador a formação para o exercício da cidadania. É organizada metodologicamente por eixos temáticos que alicerçam os conteúdos que compõem o currículo desta modalidade. Os eixos são: mundo do trabalho; diversidade; meio ambiente; cultura; tecnologia; política e cidadania; saúde e sexualidade, os quais são sugeridos para possibilitar aos educadores uma estruturação dos tempos de aprendizagem, a socialização e o domínio de conhecimentos repensados conforme a realidade do educando. A Proposta está fundamentada nos pressupostos teóricos de Paulo Freire, uma vez que esse público é reconhecido como ser cognoscente, capaz, sujeito de sua aprendizagem que interage saberes e práticas de vida.

A Educação Prisional também constitui demanda da SAEJA e o atendimento ocorre por meio de convênio estabelecido entre a 2ª Vara de Execuções Penais e a Secretaria Municipal de Educação, que objetiva o encaminhamento de reeducandos (pessoas que

cumprem penas alternativas na modalidade Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) para prestar serviços gratuitos nas escolas da Rede Municipal de Educação nas diversas áreas de serviço.

Acompanha também alguns Programas, como Projeto ABC Nefro, que é resultante da cooperação técnica entre o Hospital Universitário da UFMA e a SEMED, proporciona escolaridade aos jovens, adultos e idosos que estão em terapia substitutiva e transplante renal no Centro de Nefrologia do Hospital Dutra para pacientes a partir de 15 anos de idade, que não concluíram o Ensino Fundamental, que são portadores de doenças renais crônicas e estão submetidos a tratamento.

A SAEJA coordena o Acompanhamento Técnico-pedagógico e Itinerante, realizado nas escolas que ofertam EJA por uma equipe técnica de coordenadores pedagógicos, no sentido de orientar e avaliar as ações pedagógicas e administrativas no âmbito escolar, e promove formação continuada em serviço para docentes e coordenadores pedagógicos. O Coordenador Pedagógico Itinerante representa a SEMED no que se refere ao acompanhamento técnico, tendo como foco de atuação o planejamento e a formação continuada na escola, desde sua organização até sua realização, bem como a avaliação das demais ações das escolas.

Outro instrumento importante para colaborar com a educação municipal de São Luís é o Plano Municipal de Educação de São Luís, sistematizado por meio do Projeto de Lei nº 086/2015 e aprovado pela Lei nº 6.001, de 09 de novembro de 2015, que o institui e dá outras providências. O Plano foi elaborado por iniciativa do Fórum Municipal de Educação, em conjunto com a sociedade civil e várias entidades representativas, estabelece 20 metas e cerca de 300 diferentes estratégias, com o objetivo de garantir avanços significativos na área educacional de 2015 a 2024. De acordo com o Plano, a Educação de Jovens e Adultos está contemplada em 3 metas:

**META 8:** Elevar em 98% a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, de modo a alcançarem, no mínimo, 10 anos de estudos no último ano de vigência deste PME, para as populações do campo, para os mais pobres e para as comunidades de menor escolaridade no município, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros, declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, com vistas à redução da desigualdade social. [...]

**META 9:** Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 90%, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em, no

mínimo, 75% a taxa de analfabetismo funcional no município, oportunizando a 100% dos jovens, adultos e idosos, que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental na idade própria, a conclusão desta etapa de ensino. [...]

META 10: Ofertar, até o último ano de vigência deste PME, no mínimo, 75% das matrículas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, na forma integrada à iniciação a qualificação profissional, como forma de ampliar as possibilidades da inserção de estudantes no mundo do trabalho (SÃO LUÍS, 2015, p.68-72).

A meta 8 possui 14 estratégias, dentre elas destaca-se a nº 12, que diz:

Promover busca ativa de jovens que estão fora da escola, pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude, efetuando o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola, identificando motivos de ausência e baixa frequência, estabelecendo em regime de colaboração a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses estudantes na Rede Pública Municipal de Ensino (SÃO LUÍS, 2015, p. 69).

A meta 9 possui 25 estratégias e, por tratar-se de alfabetização, exige grandes esforços para tornar a cidade um território livre do analfabetismo, destacando a estratégia nº 6, que visa:

Estabelecer parcerias e/ou convênios com as esferas governamentais, instituições públicas e privadas e a comunidade, com vistas a garantir a funcionalidade de programas e projetos que objetivam a ampliação das vagas, a melhoria da qualidade do ensino e o atendimento às especificidades na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, na cidade e no campo (SÃO LUÍS, 2015, p.70).

Na meta 10, são encontradas 17 estratégias e acreditamos ser esta a de maior dificuldade para ser alcançada, pois as redes municipais ainda apresentam grande dificuldade em fazer a oferta da EJA articulada à educação profissional.

Como podemos observar, as metas e estratégias relacionadas à educação de jovens e adultos estão em consonância ao PNE, e evidenciam a necessidade de esforços no sentido de canalizar recursos para que as ações sejam efetivadas e possam efetivamente impactar na qualidade de ensino ofertada nessa modalidade.

Diante do exposto, constatamos que as diversas iniciativas são marcadas por uma política de governo, em que as intencionalidades podem se modificar de acordo com os interesses do gestor, levando à descontinuidade das ações de EJA, por não estarem calcadas numa política pública de Estado efetiva e formalizada. Nesse sentido, observamos, ainda,

que as diretrizes que orientam a formação de professores de EJA seguem no mesmo viés das ações, ou seja, não há uma política de formação para os professores que atuam nessa modalidade que contemple suas necessidades.

#### **4. A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE DAS (OS)PROFESSORAS(ES) QUE ATUAM NA EJA, NA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS: PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Nesta seção, analisamos as percepções dos participantes desta pesquisa. Iniciamos pela descrição do processo de desenvolvimento da pesquisa de campo, ou seja, o contato com as professoras colaboradoras e equipe gestora da unidade de ensino pesquisada. Buscamos captar das nossas interlocutoras, de forma objetiva, mas detalhada, a relação da formação com a prática docente nessa modalidade de ensino. Procuramos seguir as indicações apresentadas no percurso metodológico desta pesquisa, com ênfase na análise e interpretação dos dados empíricos coletados, com sustentação no referencial teórico explorado nas seções anteriores entre outros que se fizeram necessários nesta etapa.

Esta seção se organiza com os dados referentes à oferta da EJA no município de São Luís e o acompanhamento pedagógico da SEMED/SAEJA às escolas que ofertam a EJA na rede municipal de ensino de São Luís.

Uma subseção em que se analisa os dados coletados, envolvendo as concepções e percurso formativo, planejamento e acompanhamento pedagógico que sustentam a prática das docentes. Nesta subseção, os dados serão trazidos à tona a partir de duas categorias de análise: Formação de professores para atuação na EJA e Prática pedagógica dos professores que atuam na EJA. Neste enfoque, concordamos com Gamboa (1998, p. 22) quando diz que as categorias têm uma função metodológica importante no movimento que vai do conhecido ao desconhecido e vice-versa (...). O autor continua afirmando que as categorias são históricas, pois têm um processo de formação e de evolução. Cada categoria está ligada ao grau de desenvolvimento do conhecimento ao qual seu conteúdo está vinculado. Assim sendo, no primeiro momento, demonstramos as características gerais da escola campo de pesquisa, por imergirmos na busca dos primeiros levantamentos de dados, a coleta das informações iniciais. Seguimos com as entrevistas para identificarmos as professoras e equipe gestora, colaboradoras da pesquisa.



A escola campo de pesquisa é uma Unidade de Educação Básica da Rede Municipal de Educação do município de São Luís, está situada num bairro periférico de São Luís, oferta ensino fundamental de 1º ao 9º ano e tem classes de Acompanhamento Educacional Especializado - AEE da Educação Especial no diurno e oferta Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno. Têm oito salas de aula, uma sala de recursos, uma sala de professores, uma biblioteca, um laboratório de informática, diretoria, secretaria, cozinha, dois depósitos, um pátio coberto e uma quadra poliesportiva.

A escola foi criada pela Lei Municipal nº 2.681 de 26.12.1984. O Ensino Fundamental Regular e I Segmento da EJA são reconhecidos pela Resolução nº 31/1992 – Conselho Municipal de Educação/CME de São Luís e o II Segmento da EJA foi reconhecido pela Resolução Nº 17/2006 - Conselho Municipal de Educação/CME de São Luís.

No turno noturno, nos anos de 2019 e 2020, funcionaram quatro turmas, uma de cada etapa; I etapa e II etapas do 1º Segmento e III e IV etapas do 2º Segmento. Apesar da pandemia no ano de 2020, as turmas seguiram e concluíram o ano letivo de forma remota. Esta pesquisa se concentra nas turmas de I e II etapas.

Nesta subseção, nos dedicamos a fazer o levantamento das concepções, dos percursos formativos, das crenças e pensamentos que permeiam e dão sustentação ao dia a dia da prática escolar das professoras colaboradoras da pesquisa, por meio de entrevistas semiestruturadas. Neste sentido, buscamos dados que demonstrassem as teorias que lhes dão fundamentação, as verdades em que acreditam e sustentam sua prática. A entrevista semiestruturada, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134), “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Para descrevermos as entrevistas e questionários, inicialmente apresentaremos as professoras colaboradoras da pesquisa. Ao utilizarmos (CP), estamos nos referindo à coordenadora pedagógica, (P1) utilizamos para uma das professoras de I etapa; (P2) para a outra professora de I etapa e (P3) para a professora de II etapa. As docentes são do gênero feminino, estão incluídas na faixa etária entre 40 e 55 anos. Uma das professoras de I etapa tem formação em Pedagogia; outra professora de I etapa tem formação em Letras, a professora de II etapa e a coordenadora pedagógica têm formação também em Pedagogia. Todas possuem mais de quinze anos de experiência como professoras nos anos iniciais do

Ensino Fundamental. São servidoras com vínculo efetivo, ingressaram por meio de concurso público na rede municipal de educação de São Luís.

No quadro 03 (um), fazemos uma síntese das questões gerais das entrevistas com as professoras entrevistadas e coordenadora pedagógica.

#### Quadro 03: Perfil dos Participantes da Pesquisa

|        |   |
|--------|---|
| P<br>1 | Trabalha na EJA há quinze anos, nessa escola há seis anos trabalhando com I etapa, no processo de alfabetização e explicou que trabalha com essa modalidade, por opção, por achar interessante o processo de aprendizagem que se desenvolve com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.                        |
| P<br>2 | Trabalha no magistério há vinte e três anos, há mais de cinco anos com alfabetização de adultos e disse que não foi uma escolha pessoal, foi uma necessidade da escola, pois no momento do convite por parte da gestão não havia professor (a) para a turma de I etapa no turno noturno.                              |
| P<br>3 | Trabalha no magistério há vinte e dois anos, na EJA trabalha há bastante tempo, há mais de cinco anos com II etapa, e também com classes multisseriadas, explicou que iniciou a trabalhar com essa modalidade, por necessidade, pois tem um filho com múltiplas deficiências e precisava estar com ele durante o dia. |
| C<br>P | A Coordenadora pedagógica trabalha no magistério há vinte anos, na EJA trabalha há sete anos, e explicou que iniciou a trabalhar com essa modalidade, por necessidade, pois não podia trabalhar durante o dia, por isso, foi para o turno noturno.  |

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas da entrevista com as participantes da pesquisa

O objetivo geral que norteou esse estudo foi *analisar* a formação dos professores que atuam na EJA na Rede Municipal de Educação de São Luís e as implicações para a prática docente, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: *discutir* os fundamentos teóricos e metodológicos sobre a EJA, bem como as políticas que historicamente envolvem essa modalidade; *identificar* as concepções teórico-metodológicas que orientam a formação inicial dos professores para atuarem na Educação de Jovens e adultos; *conhecer* o processo de inserção profissional dos docentes no campo da EJA na rede de ensino municipal de São Luís e os desafios enfrentados em sua prática; *analisar* os elementos que constituem a formação dos professores que atuam na EJA, nas primeiras etapas do Ensino Fundamental, na escola pesquisada e a possível relação com as suas práticas.

#### **4.1. A EJA no município de São Luís: oferta e acompanhamento pedagógico da SEMED/SAEJA junto às escolas na visão dos participantes da pesquisa**

Realizamos a coleta de dados sobre a oferta da EJA no município de São Luís e o acompanhamento pedagógico da SEMED/SAEJA, às escolas que ofertam a EJA na rede municipal de educação de São Luís, por meio de questionário enviado por e-mail a Superintendência de Educação de Jovens e Adultos – SAEJA da SEMED São Luís.

A SEMED São Luís ofertou a Educação de Jovens e Adultos no ano de 2020 em 56 UEBs em 7 núcleos (os núcleos se compõem de escolas em bairros próximos, formando um grupo de escolas por região para facilitar o trabalho da Secretaria) os núcleos que ofertam EJA atualmente são: Anil; Centro; Cidade Operária; Coroadinho; Itaqui Bacanga; Turu Bequimão e Rural.

A matrícula inicial de 2020 (quantidade de alunos matriculados) no ano de 2020 foram: I segmento: 850; II segmento: 3.010; Total Geral: 3.860.

A Superintendente e os/as técnicos/as de acompanhamento da Superintendência de Educação de Jovens e Adultos – SAEJA responderam que existem dois critérios para ingresso dos/as professores/as na EJA, primeiro: ter ensino superior completo, até o concurso do ano de 2002 os/as professores/as de qualquer licenciatura podiam ingressar nos anos iniciais do ensino fundamental, os concursos posteriores passaram a exigir licenciados/as em pedagogia ou com especialização na área pedagógica para ingresso nesse nível de ensino; e segundo: serem admitidos através de concurso público. Explicou ainda que a lotação desses professores é de responsabilidade da Coordenação de Recursos Humanos da SEMED São Luís, ou seja, a SAEJA não tem participação nesse processo.

Observamos, portanto que os critérios estabelecidos pela SEMED estão longe de contemplar uma formação específica para o público-alvo da EJA, considerando que muitos/as professores/as das etapas contempladas na pesquisa são professores especialistas, mesmo com a exigência legal acerca do educador dos anos iniciais do ensino fundamental ser licenciado em Pedagogia, como discutido em sessão anterior, pois a formação de professores especialistas continua configurada com o chamado modelo 3+1, ou seja, um ano apenas destinado à formação das disciplinas pedagógicas.

Quanto ao acompanhamento pedagógico às escolas, a SAEJA/SEMED respondeu: o acompanhamento pedagógico é realizado por um Coordenador Pedagógico lotado nas UEBs e por uma equipe técnica da SAEJA de acompanhamento itinerante. A equipe itinerante é composta por 10 técnicos que acompanham as escolas nos 7 núcleos da Rede. Explicou ainda que é essa equipe de técnicos/as itinerantes que caso haja necessidade, faz atendimento direto com os professores, apoiando a coordenação das escolas. Sobre esse intercâmbio da SAEJA com as escolas os dados coletados mostram que a SAEJA não explicou efetivamente como esse acompanhamento funciona, qual a periodicidade, quanto tempo o técnico permanece na escola (situação que ficou confusa, quando se observa que num único dia, melhor dizendo, uma única noite, os técnicos visitam mais de uma escola), que ações são realizadas etc. Considerando que o acompanhamento pedagógico necessita de sistematização e tempo para as devidas observações, interações e intervenções pedagógicas, observa-se certa fragilidade na forma que acontece esse acompanhamento.

Nesse contexto, observa-se que o acompanhamento pedagógico da Secretaria, apresenta dificuldades em acompanhar a EJA, em propor aos professores discussões no espaço escolar que possam contribuir efetivamente na resolução das questões cotidianas, pois, como explicitado anteriormente, o acompanhamento se dá sem periodicidade adequada e principalmente com a ausência de uma proposta de reuniões/discussões com os/as professore/as que possa avançar no sentido de uma formação em serviço com foco nas especificidades da EJA, que possibilite aos docentes um trabalho menos improvisado no que se refere às reais necessidades desse público-alvo. Possibilitar uma nova oportunidade com qualidade de escolarização, por meio da EJA, aos jovens e adultos, significa dar a eles o direito que anteriormente lhe foi retirado: o direito à educação.

Sobre esse aspecto, Arroyo (2005, p.23) declara:

[...] um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação.

Nesse contexto, esforços precisam ser imprimidos para que essa oferta seja de qualidade e os alunos tenham o sucesso escolar que não conseguiram lograr no ensino

regular, na idade considerada própria. Em nossa opinião, esses esforços devem ser principalmente em relação à formação dos/as professores/as, tanto daqueles que estão ingressando, quanto daqueles que já estão trabalhando com essa modalidade de ensino.

Quanto à formação em serviço, a SAEJA respondeu que funciona da seguinte forma: formação de professores do I segmento; Formação de Professores de Língua Portuguesa e Matemática do II segmento. Não explicou a periodicidade da formação com os professores/as. No que tange à formação/orientações para a gestão/coordenação pedagógica das escolas respondeu que são realizadas mensalmente com gestores/as para dar as orientações sobre o trabalho, e para coordenadores/as pedagógicos com foco no trabalho pedagógico com os professores/as.

Considerando as discussões de sessões anteriores deste trabalho, observamos a fragilidade das formações ofertadas para essa modalidade de ensino, considerando que percebemos as formações realizadas de forma fragmentada e genérica e que persiste um ideário dualista, que se mostra presente nas instituições formadoras, nas concepções de educadores que conceituam a atuação docente como compromisso político ou associam essa formação à competência técnica que é mais prevalente, esse dualismo é inconsistente se considerarmos a educação escolar, o trabalho docente, sendo, sim, um compromisso que é político, que se funda numa ação formativa na direção do exercício consciente da cidadania, mas não só para esse fim, pois essa ação formativa não pode ser abstrata, mas sim, deve ser assentada também na formação por domínio de conhecimentos e competências relativas à vida social e ao trabalho, levando em conta os conhecimentos importantes e a trajetória histórica de determinada sociedade, pois esses aspectos são de grande importância aos estudantes em geral e principalmente aos estudantes da EJA, por serem sujeitos com uma história de vida consolidada.

Sobre esse aspecto, Gatti et al. (2019) nos dizem:

Isso tem a ver com aprendizagem de conhecimentos de modo significativo, com consciência voltada à preservação dos bens culturais, infraestruturais e ambientais condizentes com as possibilidades de construção e preservação de uma vida saudável. As duas posições não podem ser separadas, pois, em si, acabam vazias de sentido. Elas são imbricadas uma na outra se considerarmos o exercício da cidadania hoje, na sociedade contemporânea. Isso, se tivermos como guia a ideia de formação, tanto de docentes, como de alunos, em perspectiva emancipatória: não só a formação de conhecedores mas de seres com condição de tomar consciência de situações, fatos e contextos, saindo

de visões particularistas e parciais, com capacidade de construir visões de realidade mais amplas que possibilitem elaboração de alternativas de ação e transformações de situações dadas, em variadas circunstâncias, com visão integradora. (GATTI et al., 2019, p. 35 e 36).

Desta forma, reafirmamos a necessidade de formação contínua aos professores de EJA, levando em conta as especificidades dessa modalidade de ensino/público-alvo da Educação de Jovens e Adultos.

Sobre se a Secretaria Municipal de Educação – SEMED recebe alguma observação ou reclamação, sobre as práticas de algum professor que atua na EJA, quais são as mais recorrentes e como são encaminhadas e resolvidas, a SAEJA respondeu que sim, recebe reclamações. A Equipe Técnica de Acompanhamento através de relatórios e reuniões encaminha os problemas detectados e as alternativas de soluções para resolução das questões evidenciadas. Explicou ainda que é necessário atendimento especial aos professores que atuam na EJA e justificou dizendo que os professores da EJA ainda são carentes de formação tendo em vista que essa modalidade de ensino é diferenciada e recente no currículo dos cursos de licenciatura. Mais uma vez nos deparamos com respostas parciais, de senso comum sobre a formação dos/as professores/as, admitem a necessidade de formação, mas não há nenhuma perspectiva de formação que minimize os problemas enfrentados pelos professores e alunos no cotidiano escolar. E tampouco de uma formação que dê atenção às novas conjunturas e impasses que emergem no cenário atual. Os/as professores/as se defrontam nas redes escolares não só com o desafio de criar condições de aprendizagem para os estudantes em relação aos conteúdos considerados relevantes pela sociedade, mas também se defrontam com fatores culturais, morais, éticos, sociais e principalmente, emocionais, devido à pandemia. Esses são fatores diferenciados, que criam formas relacionais e geram situações que podem vir a ser problemáticas e com as quais os/as professores/as lidam diariamente. Isso significa que o trabalho dos/as professores/as se desenrola em um coletivo com características específicas. Sobre essa questão, Gatti et al. (2019) assim se posicionam:

Certa prontidão para refletir sobre aspectos relacionais criados na ambiência escolar, com suas raízes socioculturais, que podem se tornar impasses às aprendizagens (cognitivas, sociais, emocionais), ajuda a escolhas do agir educativo na cotidianidade da vida escolar. Sua formação demanda certa integralidade saindo da perspectiva somente cognitiva relativa ao domínio do conteúdo e integrando formação pedagógica, metodológica, histórico-cultural, psicossocial. (GATTI et al., , 2019, p. 37).

Nesse contexto, ao analisarmos os dados coletados, por meio do questionário supracitado, a Superintendência de Educação de Jovens e Adultos – SAEJA/SEMED observamos que a matrícula da EJA vem decrescendo a cada ano de forma expressiva, em 2019 foram 4961 alunos e em 2020, 3860 alunos, uma diferença de mais de 1000 alunos a menos de um ano para o outro. Como nos mostrou a tabela 06, na sessão anterior o número de alunos que ingressam na EJA vem diminuindo a cada ano. Outra questão a ser destacada é sobre a mudança de perfil dos estudantes da EJA. De acordo com os dados levantados na escola pesquisada, as vagas da EJA têm se voltado, ano após ano, para os jovens oriundos do ensino regular diurno que se encontram em defasagem idade/série, seja por reprovações, seja por abandono, seja por consequência da indisciplina, entre outros. Esse processo tem intensificado a juvenilização da EJA, tão mencionada nas falas das professoras participantes da pesquisa, reconfigurando o perfil de educandos nas salas de aula e colocando para os educadores e pesquisadores o imenso desafio de compreender as juventudes presentes nos espaços educativos dessa modalidade de ensino e repensar as práticas para trabalhar em meio a esta diversidade.

Quanto ao ingresso dos docentes para atuação na EJA, constatamos que não há critérios específicos inerentes às especificidades dessa modalidade de ensino, uma vez que os professores que atuam no primeiro segmento da EJA na SEMED São Luís podem ser habilitados em qualquer licenciatura, sem formação específica relativa à alfabetização de adultos, situação que, em nosso entendimento, fragiliza a atuação docente. Como Miguel Arroyo nos diz: “O primeiro ponto a destacar dentro do tema: formação de educadores de jovens e adultos é que não temos parâmetros acerca do perfil desse educador de jovens e adultos. (ARROYO, 2006, p.17)” sem um parâmetro bem definido para esse perfil, as dificuldades se desdobram no espaço escolar, ou seja, na sala de aula.

Outra situação constatada na pesquisa é em relação à formação em serviço: há uma diferença entre a formação ofertada à equipe gestora e a formação ofertada aos professores. Os gestores da escola recebem orientações práticas acerca do trabalho e a coordenação pedagógica uma formação mensal voltada ao trabalho docente. Somente professores do I segmento e professores de Língua Portuguesa e Matemática do II segmento recebem formação duas ou três vezes por ano diretamente da SEMED. As demais formações ficam por conta da coordenação de cada escola. Sobre a formação de professores e professoras de

EJA, Arroyo ( 2006, p.17) complementa: “Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA”. Assim sendo, constatamos que os/as docentes não têm o apoio devido por parte da Secretaria e buscam por seus próprios esforços suprir as necessidades apresentadas no cotidiano em sala de aula.

#### **4.2. O que revelam as professoras e a coordenadora pedagógica participantes da pesquisa sobre a formação e prática docente na EJA?**

Considerando que esta pesquisa teve como ponto de partida, além de motivações pessoais já explicitadas, a problemática identificada no campo das discussões sobre a formação de professores que atuam na EJA e a interferência dessa formação na prática pedagógica em sala de aula, esse objeto nos instigou a realização de estudos que possam contribuir para dar maior visibilidade ao tema fortemente presente no cenário educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito às políticas públicas para a modalidade EJA.

Nesse sentido, dando sequência às entrevistas, iniciamos as questões acerca da formação e fazer pedagógico das professoras e da coordenadora pedagógica. A entrevista semiestruturada está organizada para obter dados sobre as concepções das participantes da pesquisa. Considerando que as aulas foram suspensas a partir do dia vinte de março de 2020, devido à pandemia de Covid 19 no Brasil. Realizamos as entrevistas, entre os meses de outubro e dezembro de 2020 quando tivemos uma breve trégua na pandemia, vale lembrar que a rede municipal de ensino de São Luís, só retomou as aulas, após a paralisação no mês de março, no modelo remoto, no mês de agosto de 2020. Duas professoras optaram por fazer a entrevista presencialmente, seguimos todos os protocolos de biossegurança e realizamos as entrevistas na escola. As outras duas professoras preferiram fazer pelo Google Meet, de forma remota. As quatro entrevistas foram bastante proveitosas, apesar do momento que ainda estamos vivendo, de medos, dores e incertezas, devido à pandemia do Covid 19.

Ao serem questionadas sobre como se deu sua inserção profissional como professora e como se deu sua inserção no campo da EJA, as interlocutoras se posicionaram da seguinte forma:

**P1**—Já trabalhava há bastante tempo com o magistério, dando aula para crianças e adolescentes em sua área de formação: Língua Portuguesa, pois é formada em Letras. Sua inserção na EJA se deu pelo concurso público,



não optou pela modalidade EJA, mas, desde a apresentação a secretaria de educação do município foi direcionada ao turno noturno para trabalhar com essa modalidade de ensino.

**P2** – Trabalhei com crianças de primeiro ao quinto ano por muito tempo na rede pública municipal de São Luís, foi então que a gestão da escola me convidou para mudar de turno e assumir a I etapa da EJA no noturno, como eu morava na comunidade no mesmo bairro da escola, aceitei e iniciei minha experiência com os adultos.

**P3** – Trabalhei com crianças de quarto e quinto ano, antiga terceira e quarta série, por muito tempo na rede pública municipal de São Luís e em escolas comunitárias, foi então que precisei trabalhar a noite porque tenho um filho com múltiplas deficiências e preciso me revezar com meu marido para ficar com ele em casa, foi então que solicitei a SEMED que me transferisse para a EJA.

**CP** – Já trabalhava como professora de adolescentes numa outra rede de ensino. E na rede municipal trabalhava como coordenadora pedagógica na educação infantil com crianças de quatro a seis anos, pois na época ainda existia o infantil III, foi então que precisei trabalhar a noite por motivos pessoais, eu me comparo aos alunos da EJA que ficam sem a opção de estudar durante o dia e tem que ir para o noturno, então solicitei a SEMED que me transferisse para a EJA.

Como pudemos observar, as três professoras e coordenadora pedagógica não ingressaram na EJA por nenhum critério relacionado com sua formação. O ingresso foi sempre de acordo com a necessidade da rede de ensino, das escolas ou da própria professora/coordenadora. Essas respostas nos fazem pensar que esse fato potencializa a necessidade de que estes profissionais agreguem a sua formação, saberes específicos e qualitativos, acerca da modalidade de ensino que se propõem a trabalhar. Em nosso ponto de vista, as especificidades da EJA exigem não só a experiência com outras modalidades e níveis de ensino, mas também fundamentação teórica que, aliada à prática pedagógica, possa favorecer o desenvolvimento dos alunos.

Nesse sentido, reforçamos que a formação dos professores é de suma importância para o fazer pedagógico em sala de aula. Para Selma Garrido Pimenta:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professor não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem

permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA,1999, p.17-18)

As professoras, ao serem indagadas sobre se adquiriram formação específica que contemplasse a modalidade EJA e se essa formação contribui para sua prática com jovens e adultos de forma que fundamente essa prática e ainda em qual(is) disciplinas a EJA foi objeto de estudo na sua formação inicial, assim se posicionaram:

**P1** – Não recebi nenhuma formação específica para atuar na EJA. A formação se deu durante a prática, fazendo pesquisas, com dicas de colegas mais experientes da escola, com a utilização dos livros didáticos e com formação em serviço ofertada pela SEMED, onde a troca de experiências com as demais professoras me ajudou muito. Quanto à graduação, não tive nenhuma disciplina sobre EJA ao longo do curso.

**P2** – Tive uma breve formação sobre EJA na instituição SESI, na Universidade tive uma disciplina sobre Educação de Jovens e Adultos, mas considero que não agregou valor a minha vida profissional, pois quando cursei a disciplina não fiz nenhuma relação com a prática, por isso, não me deu quase nenhuma base quando ingressei na EJA.

Como podemos observar, as respostas das professoras P1 e P2 revelam que quando iniciaram na Educação de Jovens e Adultos não tinham formação para atuar nessa modalidade de ensino. Considerando que a profissão docente comporta um conhecimento teórico-pedagógico específico e que os professores possuem conhecimentos e habilidades especializadas que adquirem durante o período de formação e que esses conhecimentos se legitimam na prática, entendemos que para o trabalho alcançar os objetivos desejados há necessidade de uma formação consistente. De acordo com Imbernón (2005, p. 31), “(...) o conhecimento proposicional prévio, o contexto, a experiência e a reflexão em e sobre a prática levarão à precipitação do conhecimento profissional especializado”. Nessa perspectiva, o conhecimento adquirido previamente aliado às interações estabelecidas com os componentes que a prática proporciona promove melhores aprendizagens aos alunos, que é o objetivo da docência.

**P3** – Tive uma disciplina específica sobre EJA na Universidade que me ajudou muito, pois já trabalhava com EJA na época, então pude fazer essa ponte entre teoria e prática e com certeza foi de grande relevância para sustentar minha atuação profissional.

A resposta da professora P3 demonstra um percurso de êxito na sua prática, por ter tido a oportunidade de unir teoria e prática ao longo de sua formação inicial, pela oportunidade de ter a EJA como objeto de estudo numa disciplina da graduação. Pimentanos diz sobre a formação docente que:

[...] Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA,1999, p.18)

Demos sequência aos questionamentos e, como já descrito anteriormente, ao ser indagada sobre as concepções teóricas e metodológicas que subsidiam sua atuação na EJA e se esses conhecimentos contribuem para sua prática, a professora P1 reforça em sua resposta a ausência de uma referência teórica que subsidie sua concepção de trabalho ao desenvolver o processo de ensino/aprendizagem:

**P1** – Na gestão de um dos prefeitos nos anos de 2005 foi ofertada formação em serviço periódicas e bastante efetivas por alguns anos, essa formação me auxiliou muito, os livros didáticos também me ajudam, embora, algumas vezes a linguagem esteja fora da realidade dos alunos, mas eu procuro fazer as adequações e utilizo bastante o livro didático. Eu fundamento a minha prática com a troca de experiências com outras professoras, com o que vejo nas redes sociais e com os livros didáticos, e também com o que os alunos trazem, partindo do conhecimento que eles têm de mundo (a bagagem que trazem de suas realidades) que me serve de norte, o conhecimento de mundo deles norteia o meu trabalho e isso me lembra muito Paulo Freire, o planejamento é ajustado conforme o retorno desses alunos, “ é uma constante troca de conhecimentos”.

Como podemos perceber, ela destaca também a formação em serviço ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís, que por alguns anos desenvolveu formação continuada para os docentes e lembra-se de Paulo Freire de forma superficial. Percebemos que a professora não sustenta um posicionamento teórico e, portanto, reconhecemos que os processos formativos realizados em serviço não conseguiram avançar para a construção de concepções teórico-metodológicas que subsidiem sua prática docente de forma consciente.

Em relação às concepções teóricas e metodológicas que subsidiam sua atuação na EJA e se esses conhecimentos contribuem para sua prática a professora P2 se posicionou da seguinte forma:

**P2**– É, como eu já falei anteriormente, tive uma disciplina na graduação sobre EJA, se não me engano Fundamentos e Metodologias para Educação de Jovens e Adultos, o que ficou dessa cadeira foi a teoria de Paulo Freire, principalmente sobre a valorização da realidade dos alunos, sobre aproveitar o que eles trazem para a sala de aula e trabalhar os conteúdos a partir daí. Algumas formações que participei da SEMED também são importantes para melhorar minha prática, embora, eu sinta muitas dificuldades na realização de inovações no meu trabalho, “parece que para a EJA tudo é difícil, a escola funciona de um jeito para o diurno e de outro, muito mais restritivo para o noturno”.

Destacamos duas falas bastante reveladoras: “o que ficou dessa cadeira foi a teoria de Paulo Freire, principalmente sobre a valorização da realidade dos alunos”. Apesar de a professora não ter aprofundado sua fala, constatamos a importância de articular o conhecimento adquirido com a prática em sala de aula. A segunda é “parece que para a EJA tudo é difícil, a escola funciona de um jeito para o diurno e de outro, muito mais restritivo para o noturno”.

Ao questionarmos a professora P3 sobre sua fundamentação teórico-metodológica, observou-se quão valoroso para ela é a formação em serviço que, segundo ela, no momento está praticamente paralisada. Ela ressalta também alguns autores, que trabalham de formas diferentes e para públicos diferentes. Paulo Freire, dentre os três, é o que contempla a alfabetização de adultos, já Emilia Ferreiro e Ana Teberosky trabalham alfabetização, mas o público-alvo se concentra em crianças. E, embora a professora reconheça a que esses estudos se dedicam, não explicou como seriam as adaptações citadas em sua fala. Entretanto, observamos que essa professora responde com bastante segurança sobre a contribuição dessas teorias à sua prática, conforme posicionamento a seguir:

**P3** – Como falei anteriormente, tive uma disciplina específica sobre EJA na Universidade e a partir daí comecei a me apoiar nas teorias de Paulo Freire, Ana Teberosky e Emília Ferreiro, obviamente que em relação às duas últimas preciso fazer as devidas adaptações, pois, meus alunos são jovens, adultos e idosos, por isso, não posso infantilizar as atividades. Procuro partir sempre da realidade deles, considero importante a bagagem que eles trazem de suas vidas para nortear meu trabalho. A formação ofertada pela SEMED a partir de 2007 foi também de grande relevância para a minha prática, foi um divisor de águas, pois a partir daí comecei a refletir mais sobre o que estava fazendo em sala de aula, discutindo com outras colegas mais experientes, a troca de experiências me fez ter certeza de que trabalhar a realidade dos alunos em sala de aula, melhora a aprendizagem deles e fortalece o vínculo afetivo com eles, e isso lhes proporciona que deem continuidade aos estudos.

Neste contexto, questionamos a coordenadora pedagógica participante da pesquisa sobre o corpo docente da escola, as diferenças entre os professores/as em termos de formação/fundamentação teórico-metodológicas e se essas diferenças interferem na prática desses/as professores/as na ação docente. Ela se posicionou da seguinte forma:

**CP** – Quando iniciei em 2009 a escola era lotada, tinham turmas da EJA/SEMED e do PROJOVEM. Eu sempre percebi diferenças entre as/os professoras/os. As professoras do 1º segmento sempre foram mais empenhadas, estudam mais, trocam experiências e informações. Mas, as diferenças existem, principalmente porque algumas professoras têm formação em Pedagogia e outras não, são formações variadas (Letras, Matemática...), entretanto, as professoras desse segmento são esforçadas, em sua maioria e sempre buscam aprender nos momentos de planejamento da escola. Mas eu acredito que o ideal seria a SEMED oferecer uma formação em serviço específica para a EJA, porque existe uma carência de conhecimentos próprios dessa modalidade de ensino.

Concordamos que, de fato, os dois aspectos elencados pela CP, tanto a questão da formação das professoras quanto ausência de conhecimentos específicos da modalidade EJA são entraves para melhor desempenho das docentes. E observamos que há um consenso nas respostas das professoras e da CP no que se refere à fundamentação específica para a EJA, portanto, com toda certeza, há diferenças no acompanhamento/intervenção/colaboração da coordenação junto aos professores.

Entendemos que as professoras, embora muito esforçadas, em alguns momentos sintam-se tolhidas por causa da carência de fundamentação teórico-metodológica que inevitavelmente cria lacunas no fazer docente e impede o educador de reconhecer as necessidades dos estudantes na sua área de atuação. O conhecimento sustenta as ações para garantir aos jovens e adultos o direito à educação. Afinal esses sujeitos retornaram à escola para garantir esse direito tão proclamado, porém estão expostos a ordenamentos hierárquicos, a agrupamentos classificatórios, a rituais excludentes, seletivos, que levam muitos deles a desistir da escola mais uma vez. Arroyo (2006), explica: “não é suficiente proclamar direitos abstratos, generalistas, mas é necessário reconhecer direitos de sujeitos concretos, históricos”. O autor complementa dizendo: “não é suficiente a bandeira da defesa do direito universal à educação. É necessário pensar esse direito datado, focado, historicizado, concretizado”. Assim sendo, os jovens e adultos que chegam às escolas são produto dessa afirmação universalista de direitos que se esquecem de sua concretude. Devemos pensar nesses jovens e adultos como sujeitos concretos, com trajetórias concretas, como sujeitos de direitos concretos. Que almejam melhores condições de vida e esperam que

a escola proporcione concretamente condições que lhes possibilitem o alcance de seus objetivos.

Como podemos constatar, a formação docente é basilar, fundamental, indispensável para o melhor desempenho desses/as professores/as, no que se refere à EJA. Os saberes sobre as especificidades dessa modalidade de ensino devem ser centrais nas políticas e currículos de formação de educadores/as da EJA. Formar essa sensibilidade é essencial para a garantia do direito à educação.

Nessa perspectiva, tivemos a curiosidade em compreender um pouco sobre o planejamento das professoras e coordenação, por considerarmos que é um instrumento aliado do fazer docente, contribuindo sobremaneira na sua organização, intencionalidade e qualidade. Ao questionarmos sobre planejamento, constatamos que, de maneira geral, as participantes da pesquisa o compreendem como importante. Nesse sentido, questionamos como é realizado o planejamento curricular na escola em que trabalham, quais são as dificuldades enfrentadas e quais são as contribuições do planejamento da forma que é realizado. Quem começa a tratar a questão é a professora P1:

**P1**– O planejamento varia muito, depende do acompanhamento pedagógico, nesse período de pandemia, o planejamento é feito em casa e debatido nas reuniões “on-line”. Antes era bem mais proveitoso porque tinha o acompanhamento diário, boas discussões e apoio da coordenação.

Nessa resposta, a professora relata a importância do apoio da coordenação pedagógica e da troca com os pares, até mesmo do segundo segmento. Pelo que falou, as reuniões “on-line” não estão surtindo o mesmo efeito dos encontros presenciais.

**P2** – É feito entre as professoras do 1º segmento, geralmente com a coordenação ou a gestão auxiliar, pois são esses que ficam na escola à noite, fazemos de 15 em 15 dias, chegando mais cedo na escola, eu sinto necessidade, principalmente na atualidade de um acompanhamento pedagógico melhor, sinto falta também de materiais adequados para EJA, parece que os materiais são sempre voltados para as crianças.

A professora destaca nas entrelinhas que o tempo do planejamento não é adequado que às vezes não conseguem chegar mais cedo e que sente falta de melhor acompanhamento pedagógico e materiais didáticos adequados, como livros, jogos, entre outros.

**P3** – Olha, o planejamento é feito entre nós professoras, buscamos fazer o melhor possível, mas temos poucos materiais e o acompanhamento

pedagógico poderia ser melhor, sinto falta de um planejamento mais efetivo na escola com uma periodicidade e direcionamento melhor.

A professora acredita que a escola deveria valorizar mais o planejamento que deveria ter um tempo destinado ao planejamento no horário de trabalho sem prejudicar a carga horária dos alunos e que esse momento fosse mais bem assistido e subsidiado com materiais e apoio.

Diante das respostas das professoras e por considerarmos o planejamento um instrumento importante para a prática educativa na escola, fizemos o contraponto, indagando a CP sobre a sistemática de planejamento curricular da SEMED e como acontecem os momentos de planejamento curricular na escola. A coordenadora explica que o planejamento tem como ponto de partida as formações de coordenadores da SEMED e que são mensais, consideradas de grande relevância para a CP entrevistada. A partir dessa formação e das orientações da equipe de acompanhamento da Secretaria, as coordenadoras das escolas executam o planejamento com os/as professores/as que acontecem nos horários vagos de cada um/a. Esclarece ainda que o planejamento sempre parte dos diagnósticos feitos e que as diferenças entre os/as professores/as são imensas, principalmente nos quesitos envolvimento e valorização do planejamento. Os materiais utilizados são basicamente os livros didáticos e que o coordenador é de suma importância quando consegue identificar os problemas e buscar uma forma de ajudar os professores a sanar os problemas identificados. A fala seguinte traduz esse posicionamento:

**CP** – O planejamento acontece da seguinte forma, primeiro com os formadores da SEMED, essa formação acontece mensalmente com as coordenadoras das escolas, pra mim o momento mais enriquecedor é das trocas de experiências, porque cada coordenadora socializa suas práticas na escola com as colegas nos encontros, esses momentos geram ricas discussões que são momentos ímpares de reflexão e aprendizado. Essa socialização ajuda muito no planejamento na escola, pois a partir dessa formação cada coordenadora organiza seu planejamento com os professores da escola.

A resposta da CP explica o fluxo do planejamento da SEMED até chegar às escolas, a partir dessa resposta continuamos questionando a CP acerca de que tipos de planejamento são exigidos ao professor, quais os critérios de seleção dos conteúdos utilizados na prática do planejamento (participação dos professores, equipe gestora, Secretaria de Educação) e se existem diferenças entre os professores em termos de formas de participação nas atividades escolares e, em especial, no planejamento dos conteúdos curriculares, e que tipos de

materiais de referência didática e pedagógica são utilizados, as falas seguintes expressam seu posicionamento:

**CP** – O planejamento é mensal, os formadores da SEMED dão o norte e as técnicas de acompanhamento, levam as informações da SEMED. E a partir dessas orientações gerais a coordenação executa com os professores, eles devem apresentar os conteúdos que serão trabalhados e como vão trabalhar esses conteúdos, alguns professores se envolvem, outros não.

**CP** – O planejamento sempre parte do diagnóstico que fazemos sobre quem são os nossos alunos e que necessidades eles têm, esse diagnóstico inicia na semana pedagógica e se estende ao longo do ano. As diferenças entre os professores são enormes e são principalmente nas questões de disponibilidade, envolvimento e na questão pedagógica, de metodologias, dificilmente eles têm dificuldades específicas de competência técnica. Os planejamentos são nos horários vagos dos professores, eles levam seus próprios livros e utilizam também os livros que temos na escola, levam também atividades que trocam com outras colegas professoras, usam material dourado e algumas usam materiais de sucata, revistas...

Observamos algumas contradições entre as falas das participantes da pesquisa sobre como e quando ocorre o planejamento, como, por exemplo, quando as professoras dizem que o horário do planejamento é antes das aulas e a CP diz que acontece nos horários vagos, considerando que as professoras das primeira e segunda etapas não têm horário vago. Há uma inconsistência nessas respostas. Por outro lado, a CP faz menção a um dos elementos básicos para realização de um planejamento que contribua com a ação docente, que é o diagnóstico, principalmente no que se refere a quem são os alunos e suas necessidades.

A reflexão sobre essas respostas nos mostra que o planejamento da escola deixa algumas lacunas que implicam até mesmo a falta de envolvimento de parte das/os professoras/res e nos demais desdobramentos negativos para o processo de ensino-aprendizagem. Considerando que o planejamento escolar deveria ser participativo, no sentido de envolver toda a escola, pois são momentos de reflexão, organização, avaliação das ações, redimensionamento das atividades que não alcançaram os objetivos traçados na proposta pedagógica da instituição, proposta esta que em nenhum momento foi citada, são momentos de organização e coordenação da ação docente, articulando as atividades escolares e os problemas do contexto social e cultural escolar e dos alunos nela inseridos. A participação de todos/as no processo de planejamento influencia positivamente no cotidiano da escola, na tomada de decisões, promove modificações nas relações entre educadores e educandos de forma positiva.



Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, ressalta a importância de refletir a prática educativa crítica em busca de favorecer a autonomia dos educandos. Ressalta a relevância dos saberes docentes para a prática pedagógica e, ainda, a necessidade de objetividade, de intencionalidade, de rigorosidade metódica e de se considerar sempre a realidade dos estudantes. As reflexões que Freire nos propõe nesta obra nos fazem enxergar claramente que o planejamento é um instrumento fundamental, de grande valia para a aprendizagem dos educandos de EJA. O autor nos diz:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. (FREIRE, 1999, p.28-29)

O autor ainda complementa dizendo que “essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.” (FREIRE, 1999, p. 29).

Nesse contexto, seguimos dialogando com a CP, que relata diferenças relevantes entre as professoras. Questionamos se ela considera necessário algum tipo de atendimento especial aos professores/as durante o planejamento e nas atividades pedagógicas em geral, e que formas de atendimento seriam essas. A fala seguinte expressa seu posicionamento:

**CP** – É necessário, pois o professor precisa do coordenador para mostrar seus pontos fortes e fracos, para intervir, ajudar e também incentivá-lo colocando seus pontos fortes em evidência e assim com todo jeito ajudá-lo a melhorar seus pontos fracos. Como coordenadora entendi ao longo do tempo que a maioria dos professores não sabe em que precisa melhorar, não sabe onde está errando, não tem consciência dessas coisas, precisa da habilidade do coordenador para fazê-lo entender o que acontece de fato para poder melhorar.

A fala da CP reafirma que existem diferenças, aponta a necessidade de intervenção, embora não deixe claro como são feitas essas intervenções, se o diálogo entre ela e as professoras acontece de forma harmônica e reflexiva, se ela consegue instigar as professoras no sentido de refletirem se os conteúdos trabalhados em sala de aula estão sendo relacionados diretamente com o contexto em que os alunos estão inseridos, se há a

percepção por parte das professoras sobre o que não está dando certo, entre outros, (FREIRE, 1999) ressalta que os conteúdos devem ser contextualizados, favorecendo ao estudante estabelecer uma ligação entre a problemática construída em sala de aula e a realidade social no sentido de promover uma aprendizagem emancipatória e libertadora. Nesse sentido, entendemos que esse momento do planejamento é apropriado para refletir, avaliar, redimensionar e fazer boas escolhas. Neste contexto, Libâneo destaca:

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógico, tendo como referência permanente as situações didáticas concretas, isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino (LIBÂNEO, 1992, p. 222).

Nesse contexto, continuamos dialogando e indagamos as professoras sobre planejamento e organização pessoal da sua prática, elas se posicionaram da seguinte forma:

**P1**– Meu planejamento é móvel, vou planejando de acordo com a necessidade do aluno. Preparo as aulas em casa, mas, vou moldando conforme a necessidade. Nós da EJA temos turmas multidisciplinares, ou seja, com alunos em diversos níveis, uns com mais conhecimentos e habilidades, outros no nível mediano e outros que quanto aos conhecimentos específicos não conhece o mínimo, embora tenham muito conhecimento de mundo. Na verdade, tenho sempre à mão três planos, A - nível alto, B - nível mediano e C - nível elementar, só dá para atender essa variedade pelo número reduzido de alunos. No meu planejamento também valorizo muito as atividades para casa e sempre corrijo essas atividades de forma coletiva, no quadro, chamando os alunos para responder no quadro, compartilhando com os outros, é sempre um momento rico, de troca entre os acertos e erros, gosto muito de fazer duplas entre alunos que sabem mais e outro que tem mais dificuldades, assim há uma ótima produção entre eles.

Nessa resposta, a professora nos revela informações importantes sobre seu trabalho: planejamento móvel com a moldagem no momento da aula devido à necessidade dos alunos, outra informação a ser considerada é a questão das atividades diferentes na mesma turma, não ficou claro como os conteúdos são desenvolvidos, e como acontece essa “moldagem”, nos preocupamos com o imprevisto que não é uma prática adequada para a aprendizagem dos alunos; e também nos preocupamos com essa diferença dos níveis dos alunos e em que momento esses níveis se convergem ou se aproximam, considerando que os alunos precisam avançar para outra etapa e que os conhecimentos básicos, pré-requisitos, precisam ser apreendidos por todos.

**P2** – Eu faço meus planos quinzenalmente, buscando, selecionando atividades que sejam interessantes e que estejam de acordo com o nível dos alunos no sentido do que eles têm de bagagem para que faça sentido para esses alunos e que vá contribuir para ele como cidadão, não podemos somente “jogar” atividades sem selecionar, sem levar em conta o que vai fazer sentido para os alunos, por exemplo: tem atividade do livro didático que tem que ser adaptada por estar muito distante da realidade do aluno.

A resposta da professora destaca que leva em conta em seu planejamento “o nível dos alunos, os conhecimentos prévios desses alunos e atividades que fazem sentido para eles”. Entendemos que ela quis dizer que prioriza os contextos em que os alunos estão inseridos para selecionar atividades que despertem o interesse dos alunos.

**P3** – Faço meu planejamento em casa, procuro boas atividades que possam complementar o que vem no livro didático e que despertem interesse nos alunos, partindo sempre da realidade deles para que tenham oportunidade de pensar, trocar ideias e na hora de realizar as atividades eu provoço essa troca entre eles.

A professora destacou em sua resposta a troca entre os alunos e sua mediação para que essa troca realmente aconteça, entendemos que seria a problematização do conteúdo a ser apreendido, partindo da realidade social dos estudantes, demonstrando respeito aos conhecimentos apresentados pelos estudantes, no sentido de valorizar seus conhecimentos, apresentando uma prática voltada às necessidades concretas dos alunos.

Nessa perspectiva, questionamos também a CP sobre como planeja e organiza sua prática, a fim de colaborar com o corpo docente da escola, a coordenadora se posicionou da seguinte forma:

**CP** – Preciso ter uma rotina que não seja somente para ocupar/delimitar tempo, mas, que possa ajudar realmente o fazer pedagógico dos professores. Ela diz: “Assim como eles eu estou o tempo todo aprendendo”. “Eu tenho que estar acordada, eu tenho que ver cada um dos professores, a necessidade de cada um e, claro, buscar uma forma prazerosa de ajudar”. “O trabalho do coordenador é perceber onde cada professor, cada colega está precisando de ajuda, mesmo quando ele próprio não está enxergando, e procurar a melhor forma de chegar até ele para ajudar, esse é o percurso do coordenador”.

Por isso, é tão importante os momentos de troca de experiências nas formações de coordenadores da SEMED, pois muitas dúvidas são sanadas e muitas boas experiências aproveitadas.

O trabalho do coordenador é estar acordado, é perceber o professor, não ficar só criticando, e sim, buscar formas de ajudar a todos.

O posicionamento da CP sobre como planeja e organiza sua prática não esclareceu como se dá de fato esse planejamento. A resposta enveredou principalmente em relação à

sua postura, sua percepção, frente aos problemas e necessidade/es que cada docente apresenta no dia a dia. Contudo, a coordenadora expressa nessa fala como é importante a troca de experiências entre professoras e coordenação, o quanto é fundamental que a coordenadora tenha sensibilidade para perceber as necessidades de cada professor/a, esse empenho e atenção de contribuir da coordenadora se desdobra em melhorias para o trabalho como um todo, na coletividade.

Ao refletirmos acerca dos posicionamentos das entrevistadas e das discussões com alguns autores referenciados, entendemos que, ao se tratar da modalidade EJA, é necessário um planejamento coerente com o público que é mais maduro, apresenta diferentes níveis de um amplo universo de conhecimentos práticos e da realidade social. Além do mais, tem compromissos e responsabilidades bem definidos que os ocupam e os movem como pais/mães, trabalhadores/as, cidadãos/cidadãs.

Portanto, para trabalhar com estudantes da EJA, é preciso compreender que se aprende diferentemente, em função do leque de referências construídas por esses sujeitos a partir de suas experiências de vida, da forma de se colocar no mundo e de perceber o mundo. Isto significa reconhecer que os jovens e adultos, em função dos seus conhecimentos prévios aprendem de forma diferenciada. Portanto, os conteúdos escolares devem ser reorganizados em função do lugar social, político e histórico em que essas pessoas se encontram. Uma educação que atenda aos interesses e as necessidades dos/as trabalhadores/as deve considerar a realidade concreta em que vivem, não apenas em seu imediatismo, mas também naquilo que conduz à superação das condições em que vivem, a ação educativa deve contribuir para que estes estudantes, sujeitos plenos de direito, possam, na problematização da vida concreta, construir conhecimentos significativos que contribuam para a superação da sua realidade.

Neste sentido, a educação de jovens e adultos não deve ser pensada como recuperação de algo perdido e, tampouco, deve seguir os critérios e referenciais da educação regular de crianças. O adulto não retorna para a escola para aprender o que deveria ter aprendido quando criança. Ele busca a escola para aprender conhecimentos importantes e significativos que contribuam para o atual momento de sua vida. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA destacam que os jovens e adultos buscam conhecimentos que lhes permitam: “desenvolver e construir conhecimentos, habilidades, competências e valores que ultrapassem os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e o

reconhecimento do outro como sujeito” (BRASIL, 2000, p. 10). Partindo desse pressuposto, entende-se que o planejamento e a metodologia utilizadas pelo professor precisam estar de acordo com o contexto do educando. Desta forma, o professor, ao fazer suas escolhas, precisa estar atento ao contexto social, cultural, político, econômico, e às necessidades educativas, de modo que a aprendizagem seja significativa para o educando.

O planejamento da ação docente requer que as atividades utilizadas pelo docente promovam o processo de ensino-aprendizagem, por isso, não deve ser uma ação improvisada. Inferimos que a falta de um planejamento específico para essa modalidade de ensino pode ser um dos fatores causadores do alto índice de abandono escolar, muitas vezes, os estudantes não conseguem encontrar sentido nos conteúdos trabalhados na escola. Em suma, o planejamento da ação docente, que envolve os objetivos, os conteúdos a serem trabalhados, as metodologias que serão utilizadas, os espaços educativos e a avaliação, deve considerar não somente “o que” e o “como” ensinar, mas, principalmente, para o público-alvo da EJA, “para quem” ensinar. Considerando a relevância dos conhecimentos prévios dos estudantes da EJA, perguntamos às professoras se para elas é importante ouvir os alunos ao longo do processo, principalmente no início do ano. Elas responderam:

**P1**– Eu valorizo muito esses momentos de escuta, tanto no início do ano, quanto no decorrer do ano. Eu faço um diagnóstico inicial, sobre o que eles sabem e o conhecimento de mundo deles, e a partir desse panorama, faço meu planejamento, preparo as aulas e as atividades. Considero de suma importância essa estratégia para melhor atender os alunos, é uma ótima ferramenta para ajudar no meu trabalho e na aprendizagem deles.

**P2** – Eu faço a escuta sobre os conhecimentos dos alunos para servir de norte para organização da minha prática, como por exemplo a seleção das atividades, eu tenho que saber o nível que eles estão e os interesses deles para buscar atividades que contribuam para a aprendizagem deles, quais metodologias que vou usar pra eles aprenderem mais, é importante ouvir os alunos com toda certeza.

**P3** – Meu planejamento é pautado nessa escuta, o tempo todo, não só no início do ano, eu organizo a minha prática a partir desse “feed back” que os alunos vão me dando, eu escuto e mantenho o que está planejado para a quinzena ou não, depende da aprendizagem e interesse deles, se as aulas e atividades estiverem fora do contexto deles é difícil manter esses alunos na escola.

Todas as respostas a essa pergunta convergem para a valorização de ouvir os alunos e a partir dessa escuta planejar suas práticas docentes. Considerando a necessidade de conhecer bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e quais são suas histórias de vida. “Não é a história da construção de qualquer jovem, nem

qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica...” (ARROYO, 2006, p. 23). São os jovens e adultos que buscam melhores oportunidades de vida por meio da escola, segundo esse autor, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação. Essa especificidade de vida confere outra à EJA e à formação de seus profissionais. “É essa particularidade da sua condição social, étnica, racial, cultural e especial (de jovens e adultos populares do campo, das vilas e favelas) que tem de ser o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil de educador (a).” (ibidem). O autor chama a atenção da importância de conhecermos e termos como ponto de referência a condição social, cultural, as formas de viver desses jovens e adultos, pois se partirmos da escolarização, perderemos a especificidade de sua condição e os veremos apenas como alunos em trajetórias escolares truncadas, incompletas... “Ver apenas esses jovens e adultos no olhar escolar é negar a especificidade da EJA e do perfil do educador.” (ibidem). Portanto, ouvir/conhecer/reconhecer os alunos de EJA é indispensável para que a ação docente seja exitosa.

Questionamos também a CP sobre a importância de ouvir os alunos ao longo do processo, principalmente no início do ano, ela expressou seu posicionamento, conforme fala a seguir:

**CP** – Sim, muito importante, mas, tem que saber ouvir para que você faça um diagnóstico e possa ajudar alunos e professores. Um exemplo que me marcou muito foi de um aluno difícil que trabalhava com conserto de caminhão e essa informação sobre o trabalho dele mudou completamente seu comportamento em sala de aula porque junto com os professores trouxemos atividades/textos/desenhos que utilizasse caminhão como tema e com isso ele se sentiu importante, porque ele conhecia o assunto e participava muito das atividades..., e assim vamos mudando e buscando estratégias. Os alunos são carentes em todos os sentidos, e se na escola eles tiverem um olhar mais humanizado com certeza vão em frente. Hoje o pequeno número de alunos nas turmas favorece esse olhar mais individualizado.

A fala da CP demonstra que ela consegue perceber questões importantes: identificar os problemas e características do contexto escolar e ouvir intencionalmente, tanto professores quanto alunos, e a partir daí buscar formas de ajudar a melhorar o trabalho das docentes e conseqüentemente a aprendizagem e convivência dos alunos.

Nesse sentido, ouvir os alunos para organização de sua prática docente é indispensável e fundamental para a construção do perfil de professor/a de jovens e adultos, sobre saberes docentes necessários para educadores de jovens e adultos, Sampaio enfatiza:

[...] “reconhecer e pautar a prática pedagógica nas ideias de que: os alunos são sujeitos de aprendizagem e suas características cognitivas devem ser conhecidas e consideradas; deve-se respeitar e tomar como base os saberes da experiência do aluno, do seu contexto e de sua cultura para a organização do currículo e do planejamento didático; é preciso ter atitude de pesquisador, investigando, problematizando e discutindo coletiva e permanentemente sua prática, encarando-a como fonte de conhecimento e aperfeiçoamento pedagógico; é necessário repensar as formas de mediação dos conteúdos e de avaliação do desenvolvimento do aluno de que educação é um direito, por isso é papel da escola e de seus profissionais ensinar aos alunos, quem quer que eles sejam. Ter amplos e sólidos conhecimentos sobre o campo da educação como prática social permitirá a todos/as os/as professores/as fundamentar e melhorar sua atuação na área específica em que estiverem trabalhando” (SAMPAIO, 2005, p.03)

Inferimos, portanto, que as percepções da coordenadora pedagógica e das docentes podem contribuir de forma relevante nos momentos de formação, tanto da SEMED quanto da escola, uma vez que em suas falas ficou explícito que necessitam de mais conhecimentos sobre a modalidade em que atuam. Considerando que poderiam apoiar-se em diversas teorias e experiências, como algumas citadas neste trabalho, os “temas geradores” de Paulo Freire é mais um belo e importante exemplo de teorias e experiências exitosas. Esta proposta tem como ponto de partida a problematização da vida dos educandos e têm a finalidade de oportunizar os sujeitos a dizer as suas palavras. Segundo o autor, na obra *Pedagogia da Autonomia*, não “há docência sem discência” (FREIRE, 1999, p. 23), o que significa que a educação é uma troca de saberes, a partir de uma relação dialógica entre o docente e o discente. É desta relação que surge a escolha das temáticas, sem esquecer que cada aluno possui saberes próprios. Para Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (idem, p. 25), os temas geradores surgem como alternativa para significar os estudos em sala de aula, tornando-se o eixo central para articulação dessas possibilidades. É quase impossível obter êxito na ação pedagógica, sem valorizar os conhecimentos prévios dos educandos, principalmente na EJA, que existe uma diversidade de gerações e culturas em uma só sala de aula. Portanto, a aprendizagem precisa, ter significado para os sujeitos.

Desse modo, entendemos que professores/as de jovens e adultos devem perceber que seus alunos são sujeitos que têm voz, que têm interrogações, que participam do processo de

formação. Partindo dessa premissa, questionamos: quando você iniciou na EJA, como concebia esse jovem e esse adulto, e como concebe atualmente esse estudante. Ao que as professoras responderam:

**P1** – Quando iniciei na EJA o público era outro, eram mais adultos e idosos, o público foi mudando com a chegada dos adolescentes, pois os mais velhos têm dificuldades de convivência com os jovens. A inclusão dos jovens devido o comportamento deles (entra e sai da sala de aula, brincam, riem do que os mais velhos falam, principalmente da falta de habilidade dos mais velhos com as novas tecnologias...) esse trabalho de dominar a turma e evitar esses problemas ou pelo menos amenizar, se tornou um desafio para o professor. Pra mim a EJA foi descaracterizada, na minha visão os adultos e idosos não tiveram oportunidade de estudar na idade certa e os jovens desperdiçaram essa oportunidade e agora estão contribuindo para os mais velhos não permanecerem na sala de aula. Quando entrei na EJA, tive turmas com muitas dificuldades, mas o comportamento deles, a vontade de aprender favorecia muito, agora tenho que me desdobrar para manter todos na escola porque os comportamentos são diferentes e acaba interferindo na aprendizagem de todos.

**P2** – Quando iniciei na EJA ouvi só coisas ruins sobre a clientela, que são alunos lentos, que não vão mais aprender, que os mais jovens foram pra noite porque são repetentes e não querem nada com a vida, vão pra escola só pra merendar e bagunçar. Os próprios alunos dizem que acham que não vão mais aprender, que não sabem o que estão fazendo na escola. Outra coisa muito ouvida é que eles são perigosos, de gangues, porque na maioria das vezes são da periferia. Mas, depois que iniciei na EJA pude ver que são pessoas que precisam ser assistidas, ouvidas, se estão estudando a noite é porque não tiveram oportunidade de estudar na idade certa, foram desassistidos pelas famílias ou não tiveram apoio, geralmente vem do interior, vão morar com parentes, tem que trabalhar muito cedo, e aqueles que não fazem parte dessa maioria são alunos que a desassistência é da família e da escola que deixa esses estudantes no diurno repetindo o ano, sem fazer quase nada para mudar essa realidade, parece que ficam só esperando eles completarem 15 anos pra “jogar” pra o noturno. Mas, o que vejo é que eles esperam esse apoio da escola, que passa a ser seu “oásis”. Eu vejo que a escola precisa encontrar alternativas para que eles permaneçam e consigam terminar o ano, porque muitos evadem. São dois lados completamente opostos: o que se ouve sobre a clientela da EJA e a verdadeira realidade deles. Então você entra com uma concepção destorcida da realidade que é outra bem diferente.

**P3** – No começo do meu trabalho com a EJA o público era muito diferente de agora, eram mais velhos com dificuldades diferentes, comportamentos diferentes, mas, sempre com muita carência de toda ordem: social, econômica, de auto estima, com o passar do tempo esse público foi mudando, hoje é mesclado entre bem jovens com adultos e idosos, a convivência entre eles é difícil... No meu caso eu entrei na EJA sem uma opinião formada e fui conhecendo como funciona na prática, hoje concebo essa modalidade como um grande desafio para nós professoras, lidamos com muitas situações adversas, mas é gratificante vê-los progredirem e concluírem o ano (manter aluno de EJA na escola é o maior desafio).



Outra coisa que convivo até hoje é com a visão dos professores do diurno sobre os alunos e até dos professores do noturno, sempre pejorativa...

Observamos nas respostas das três professoras pontos em comuns: a mudança no público alvo com a juvenilização da EJA, as informações negativas sobre os estudantes de EJA, principalmente sobre os mais jovens, e as dificuldades encontradas para melhorar a convivência entre esse público tão diverso. A Professora P1 afirma que essa juvenilização da EJA se tornou um entrave para a permanência dos adultos e idosos na escola.

Como podemos observar, há um ponto ainda mais relevante nas respostas das professoras. Todas consideram que o grande desafio das/os professoras/es de EJA atualmente é favorecer a permanência dos alunos na escola, ou seja, evitar a evasão escolar.

Quanto à presença de jovens demarcando a juvenilização da EJA, a partir da análise das respostas de outras questões desta entrevista, inferimos que a escola não tem sido atrativa e não tem apontado possibilidades de acesso a um processo educativo que realmente forme, qualifique e contribua para o enfrentamento de acesso ao trabalho e emprego. Portanto, a escola precisa ser um ambiente favorável ao desenvolvimento de aprendizagens, com atividades significativas que favoreçam a integração entre esses jovens, adultos e idosos de forma que possam trocar conhecimentos, portanto, necessita repensar as práticas docentes e de gestão e o atendimento a todos os estudantes. Todas essas possibilidades de melhoria perpassam a formação, fundamentação dos docentes. Essa ausência de contextualização da proposta educativa tem contribuído para a evasão dos estudantes, em especial o jovem, por não contemplar seus anseios, interesses e modos de vida que considerem essa nova configuração que hoje é a realidade que temos e que não temos como mudar, pois o público da EJA mudou, é fato. Essa realidade encontra explicação nas palavras de Miguel Arroyo que nos diz:

Se esse é um caminho, um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos tem de se conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto. Em qualquer programa de formação do educador e da educadora da EJA, as questões que devem ser nucleares, e a partir das quais tudo deve girar, são: quem é essa juventude e quem são esses adultos com quem vamos trabalhar? O que significa ser jovem e adulto da EJA? Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. (ARROYO, 2006, p.22)

A coleta de dados junto às professoras aqui apresentadas nos revela alguns mitos sobre os estudantes jovens e adultos nas escolas. São impressões pejorativas que, muitas vezes, amedrontam os docentes que ingressam nessa modalidade de ensino. Por isso, indagamos também à CP como concebia esse jovem e adulto quando iniciou na EJA, e como o concebe atualmente. A fala a seguir expressa sua resposta:

**CP** – Eu entrei na EJA porque tinha que trabalhar à noite, não tinha outra opção, porque não podia trabalhar no diurno por motivos pessoais. Então fui estudar sobre EJA, a primeira formação que fiz com os professores da escola foi uma linha do tempo sobre a história da EJA. Pra minha surpresa os professores conheciam muito pouco sobre essa modalidade, embora alguns já trabalhassem há muito tempo. Fui estudando, aprendendo com a prática (o grande laboratório) e fui me adequando a nova realidade. Trazia comigo instrumentos e experiência da educação infantil, fiz algumas adaptações, mas estava constatando que era outra realidade, a escola era cheia, por causa do PROJOVEM tinha muitos jovens, a escola era animada. E deixei de lado tudo de ruim que ouvia sobre o noturno, o que se ouve é que eles são usuários de drogas, eles dizem que seus pais não se importam com eles, são carentes, se envolvem em situações de risco muitas vezes, então tive que deixar essas coisas de lado, e me apaixonei pelo trabalho. Como tinha muitos jovens, fiz uma reunião de pais, foi um acontecimento na escola, no bairro, noturno? Fazendo reunião de pais? Eu precisava conhecer os pais dos meus alunos que eram pessoas de 15 anos pra frente, muitos menores de idade e fui aprendendo, prestando atenção neles, o que estavam me pedindo (sem me pedir explicitamente), eles precisam disso, de atenção, eles precisam se perceber importantes, eles precisam se perceber gente. O aluno da EJA que percebe que está sendo visto na escola ele não sai de lá, se esse jovem e esse adulto forem enxergados na escola, eles dão bons frutos, dá pra trabalhar de forma que desperte neles o desejo de estudar mesmo, não só porque é o jeito, fazê-los compreender que são merecedores de tudo de melhor como qualquer pessoa, mas que precisam do estudo para crescer vejo que dá para fazer um bom trabalho e o mais importante percebendo todos os dias que estamos contribuindo para os estudantes melhorarem, entenderem que devem estudar não porque é o jeito, mas porque é bom e importante.

O relato da CP sobre sua experiência com a EJA nos emociona, pois é de uma verdade e de uma força que nos motiva a permanecer na luta pela educação e nos remete a Paulo Freire, ao explicar que os homens são, porque estão em uma situação e serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. A reflexão sobre a situacionalidade é, então, um pensar a própria condição de existir, um pensar crítico por meio do qual os homens se descobrem em “situação”. Ainda, o aprendizado do ensinante não se dá necessariamente por meio da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos, mas sim, à medida que o ensinante, humilde, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas

posições, a envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos que essa curiosidade os faz percorrer. Segundo Freire (1995), a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. Para ele, somos os únicos seres capazes de poder ser objetos e sujeitos das relações que travamos com os outros e com a História que fazemos e que nos faz e refaz.

É nesse contexto que os achados desta pesquisa revelam que a formação dos professores e professoras de EJA influencia sobremaneira sua prática docente, considerando que os conhecimentos teóricos subsidiam a prática, alicerçando o processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, compreende-se que a EJA tem um papel muito importante que está para além da escolaridade formal, principalmente quando seus professores e professoras têm consciência que precisam se pautar na educação como direito, em consideração ao grande esforço que os jovens e adultos fazem para voltar à escola, ou para se manter nela, como no caso dos adolescentes que mesmo diante do fracasso experimentado no ensino regular, tentam pelo caminho da EJA garantir seu direito à educação, ao trabalho, à cidadania e à inclusão social. No entanto, os dados revelados nesta pesquisa mostram que a cada ano a matrícula na EJA diminui. É contraditório, considerando o grande número de jovens e adultos com baixa escolaridade no nosso estado e no município de São Luís. Nesse contexto, questionamos acerca dos desafios enfrentados pelas/os professoras/es que atuam na EJA para atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes, público-alvo, dessa modalidade. Obtivemos os seguintes depoimentos:

**P1** – Eu acredito que os maiores desafios são relativos à estrutura. As escolas têm a estrutura física ruim, para a EJA nunca tem recursos básicos como uma TV, porque mesmo que a escola tenha, no horário da noite está trancada, os recursos utilizados se limitam as atividades xerocadas, aulas no quadro, cadernos e livros didáticos. Não conseguimos diversificar com recursos mais atraentes para motivá-los. Se quisermos fazer algo diferente temos que trazer os materiais de casa, é recorrente que os professores levem para escola caixas de som e outros equipamentos para que a apresentação de um projeto aconteça, por exemplo, se dependesse da escola não aconteceria. Não tem sala de vídeo, biblioteca adequada (se tem está fechada no noturno), falta até a extensão para ligar os aparelhos.

Outro desafio é essa diferença extrema de faixa etária que causa muitas divergências e que muitas vezes culmina com a evasão. O grande desafio é fazê-los interagir e se respeitar. A evasão é outro grande desafio, eles faltam muito e isso compromete o acompanhamento do conteúdo, e a sensação de não saber o conteúdo causa a evasão. Tenho um sentimento muitas vezes de que a EJA está apartada do restante da SEMED, que é um

pouco “discriminada”, não pela Superintendência da EJA que é ótima, divulga as informações, promove formação..., mas por parte da SEMED como um todo, a EJA fica sempre de lado, como se fosse uma parte isolada da secretaria, tudo isso são entraves, tudo chega atrasado para a EJA. Parece que existem duas escolas numa só: uma no diurno, no ensino regular e outra bem diferente no noturno pra EJA.

A pandemia é um desafio para tudo, na escola não é diferente, fizemos uma reunião “on-line para dar as diretrizes de como seria o ano letivo, foi surpreendente a participação de quase todos, no decorrer do ano alguns estão evadindo por falta de condições de acompanhar as aulas, falta de internet, local adequado em casa..., alguns preferem buscar as atividades impressas na escola, e o WhatsApp é que está funcionando bem para eles tirarem as dúvidas.

**P2** – São muitos desafios, mas um dos principais é incentivar os alunos a permanecer, é iniciar e terminar o ano com todos os alunos é fazer com que eles não desistam. Vejo que os próprios professores são desmotivados, porque parece que os alunos da EJA não fazem parte da escola, geralmente a gestão é ausente, as salas de leitura, informática e outros materiais ficam trancados a noite. Tudo é voltado para o diurno.

Nesse ano de pandemia está difícil manter os alunos, são várias situações: falta de internet, alguns levam somente as atividades, tem muita dificuldade pra acompanhar as aulas on-line...

**P3** – A meu ver a EJA é um desafio para a própria SEMED que não enfrenta a situação da EJA na rede, os gestores veem o noturno como um problema, não se interessam e a SEMED finge que não vê o que acontece, somos nós professores que mantemos esse turno funcionando, geralmente só nós estamos na escola à noite, o aluno não vê a gestão quase nunca, nada acontece por parte da SEMED ou gestão. Outro desafio que é consequência do anterior é manter os alunos na escola, evitar a evasão. A estrutura é sempre ruim, tudo fica trancado, as salas de uso coletivo, os materiais, os alunos da EJA não têm acesso a nada e quando reclamamos ficam zangados.

Agora na pandemia tudo piorou, mais evasão, dificuldades para acompanhar as aulas on-line, alguns pegam as atividades na escola, ficamos o tempo todo entrando em contato com eles para ver se não desistem da escola.

Como podemos observar, as respostas das três professoras convergem em vários aspectos, todas afirmam veementemente a ausência da SEMED no contexto escolar no que se refere à EJA, destacam também a ausência da gestão da escola no noturno e a ausência de recursos pedagógicos e acesso aos ambientes escolares como: biblioteca, sala de vídeo etc. e esses fatores são determinantes para as faltas constantes dos alunos, que culmina com o abandono escolar recorrente, na opinião das professoras. Inegavelmente, as problemáticas elencadas pelas professoras são entraves que precisam ser resolvidos, portanto, sem a menor dúvida, esses desafios devem desencadear no espaço escolar uma pactuação entre todos os

educadores, inclusive de outras escolas que enfrentam as mesmas situações, envolvendo reflexões coletivas que possam trazer ao debate as instâncias superiores da Secretaria e assim encaminhar a solução para esses problemas, que são históricos, considerando que são situações de ordem prática que podem mudar para dar melhores condições de trabalho no cotidiano escolar.

Por outro lado, acreditamos que os/as docentes não devem esperar que esses problemas se resolvam completamente para realizar seu trabalho de forma qualitativa, pois sabemos, como já mencionado anteriormente, que a luta pelo reconhecimento da educação de jovens e adultos é antiga, portanto, podemos nos apoiar no que defende Freire (1987), quando explica que a realidade é domesticadora e que, por isso mesmo, libertar-se de sua força exige a emersão dela, a volta sobre ela, por meio da práxis autêntica, da ação e reflexão. A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo, para transformá-lo.

Neste sentido, a escola precisa gerar nesses jovens e adultos a necessidade de aprender, para isso, professores e professoras devem planejar e aproveitar as situações do cotidiano, da vivência que eles trazem, como tanto já foi mencionado nas respostas das professoras participantes desta pesquisa. Essas vivências devem ser utilizadas como vetor para potencializar o desenvolvimento desses estudantes. Em sessão anterior, Rodrigues (1991) nos coloca a importância da educação básica como formação indispensável aos indivíduos. Nessa perspectiva, o autor coloca a educação escolar em outro patamar, como também coloca a formação de professores em perspectiva que se diferencia do privilégio dado apenas aos conhecimentos formais, e, sem desprezá-los, coloca-os na intercessão com uma formação integral e mais integrada de pessoas em seu contexto histórico-social, o que em nossa opinião torna-se um instrumento de aproximação dos estudantes com a escola, considerando sua participação ativa e dialógica no espaço escolar.

Ao longo da pesquisa, constatamos o quanto a formação inicial e contínua das/os professoras/es que atuam nessa modalidade na rede municipal de educação de São Luís é carente de elementos teórico- metodológicos específicos para a EJA e o quanto essa carência interfere na atuação desses educadores. Sabemos que o conjunto de políticas públicas que passou a ser implementado no Brasil, a partir da década de 1990, trouxe avanços significativos no que se refere ao acesso à educação no nível fundamental. No entanto, a permanência e o sucesso escolar continuam a se apresentar como um dos principais problemas da educação brasileira. Não obstante, como resultados, tivemos ainda a percepção

da descontinuidade das políticas públicas de EJA, com especial ênfase nas lacunas de produção sobre a modalidade acerca do estado do Maranhão, bem como da cidade São Luís.

Nesse contexto, a CP se posiciona acerca dos desafios enfrentados pelos professores e coordenadora pedagógica que atuam na EJA:

**CP** – Eu acredito que o aluno desmotivado é um dos maiores entraves, esse aluno vai pra escola sem objetivo, vai pra sair de casa, então o grande desafio é manter esse aluno na escola e motivado com objetivos, planos, vontade de aprender e seguir; outro desafio é fazer a gestão da escola incluir o noturno como parte da escola em todos os sentidos; outro desafio é mudar a visão da SEMED em relação à EJA no sentido de introduzir coisas que ajudem os alunos e professores e todos nós a se manter motivados, e ofertar formação específica para os profissionais que atuam na EJA, já que não há esse critério para ingressar na EJA.

Desse modo, ao cruzar os posicionamentos da CP e das professoras, constatamos como principal desafio manter o aluno motivado e a CP acrescenta que não só os alunos, mas todos os profissionais que atuam na EJA precisam dessa motivação e também a necessidade de melhor assistência da Secretaria ao noturno e ainda a necessidade de ofertar formação específica para professoras/es dessa modalidade. Observamos que um desafio está relacionado ao outro, haja vista que se os/as professores/as tivessem recebido e/ou recebessem formação voltada para a EJA certamente estariam mais motivados/as e assim poderiam ofertar um ensino de melhor qualidade aos estudantes e teriam mais autonomia para buscar alternativas de forma coletiva para minimizar os demais problemas enfrentados e todas essas ações certamente diminuiriam a evasão escolar.

Nesse sentido, as constatações reveladas na pesquisa mostram que há sempre dois contextos inseparáveis em questão: de um lado, o contexto formativo, teórico, dos sujeitos do conhecimento, e do outro, o contexto prático concreto da realidade social, da escola, da rede de ensino. Dessa forma, a reflexão sobre suas limitações e a projeção da ação para transformar a realidade, a ação-reflexão, serve como sustentação aos sujeitos, seres de relação, no mundo, com o mundo e com os outros que atuam sobre a realidade objetiva. Nesse sentido, os/as docentes devem ter a clareza de que seus alunos são sujeitos que pensam que tem voz, questionamentos e respostas, portanto, os/ docentes devem promover essa troca entre os educandos e entre o educador e o educando. Para Freire, o educador não é o que apenas educa, mas o que é educado enquanto educa, em diálogo com o educando que

também educa ao ser educado. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos. Freire (1987, p.54-56):

[...] o homem chega ao saber por um ato total, de reflexão e de ação e essa inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que o leva à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la. Nesse sentido, educador e educandos, co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no recriar este conhecimento.

Ainda segundo Freire (1987), não se pode pensar em objetividade sem subjetividade, já que não há uma sem a outra. Para o autor, a objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é objetivismo, a proposta do autor é: nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade. Freire (1987) explica, assim, que os homens vão, simultaneamente, refletindo sobre si e sobre o mundo, aumentando o campo de sua percepção, dirigindo sua atenção a coisas que, ainda que presentes, não se destacavam, vão destacando e voltando sua reflexão sobre elas. Assim, o que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem percebido, se destaca e assume o caráter de desafio. Nesse sentido, o educador, para Freire (1987, p.58),

[...] não é um sujeito cognoscente em um momento e um sujeito narrador do conteúdo conhecido em outro. Ao contrário, é sempre sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos e o objeto cognoscível deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e dos educandos. Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos.

Desta forma, um dos elementos evidenciados no percurso da investigação foi o entendimento das categorias: Formação de professores para atuação na EJA; Prática pedagógica dos professores que atuam na EJA e Educação de Jovens e Adultos, elencadas previamente e que são estruturantes, categorias definidas “*a priori*” que revelam os grandes temas em análise. No entanto, além das categorias estruturantes evidenciadas no percurso investigativo, outras foram construídas a partir da desconstrução do texto, da análise, reforçando assim a compreensão do objeto.

Nessa perspectiva, podemos perceber que subcategorias emergentes estão expressas no texto que se formaram a partir das respostas das professoras e coordenadora pedagógica participantes da pesquisa, bem como das análises destas respostas. Neste sentido, tentamos ir

além da descrição dos fatos empíricos, buscando sua interpretação para obter a análise das respostas e alcance dos objetivos da pesquisa, sem perder de vista a historicidade, totalidade, contradições sustentando nossas análises e as expectativas e necessidades de explicação do objeto, mantendo o diálogo com os autores que mediam as discussões aqui apresentadas.

Nesse contexto, Moraes (2016, p. 47) explica que essa alternativa constitui um modelo misto de categorias, no qual o pesquisador parte de um conjunto de categorias *a priori*, complementando-as ou reorganizando-as a partir da análise realizada. Neste sentido, inferimos que nesta pesquisa as categorias que emergiram são complementares: Formação em serviço específica para EJA aos professores que atuam nessa modalidade de ensino; e Evasão escolar dos estudantes da EJA – maior desafio para os professores dessa modalidade.

A partir da sistematização e análise dos dados coletados, identificamos que as concepções teórico-metodológicas adquiridas na formação inicial das professoras não dão conta de subsidiar sua atuação na EJA de forma adequada, consistente, fato este que poderia ser atenuado pela formação continuada específica para os professores que atuam na EJA, mas essa formação, segundo as professoras participantes da pesquisa, não vem sendo ofertada a contento pela SEMED nos últimos 10 anos. Portanto, é possível inferir que a formação ofertada aos professores que atuam na EJA não é suficiente para fundamentar a sua prática, devido a inúmeros fatores, tais como: descontinuidade, carga horária insuficiente, sistematização e organização por conta somente das coordenadoras pedagógicas das escolas, sem que estas tenham formação específica previamente, nem tampouco os insumos e apoio da SEMED, entre outros.

Outro fator que contribui para essa carência de conhecimentos basilares sobre as especificidades dessa modalidade de ensino é como se dá a inserção profissional dos/as docentes no campo da EJA na rede municipal de educação de São Luís, pois detectou-se que não há como critério para ingresso desse docente a formação específica para atuação dos docentes. A inserção desse/a professor/a se dá pela necessidade da rede ou do próprio professor/a. Assim sendo, percebemos que os/as docentes não têm consciência que a falta de uma formação que contemple as especificidades e necessidades da Educação de Jovens e Adultos, torna-se um entrave para superar os desafios que enfrentam em sala de aula. Essas dificuldades podem estar associadas à falta de conhecimentos que não tiveram na formação inicial.



Deste modo, dos desafios elencados pelos professores e coordenação pedagógica, o principal é manter os alunos na escola ao longo do ano, ou seja, evitar o abandono escolar e para, além disso, mantê-los motivados e aprendendo. Os dados da pesquisa revelam que os estudantes faltam muito, por motivos diversos: problemas familiares, muitas vezes, perdem o interesse em estar na escola, por não se sentirem incluídos pela proposta pedagógica ou as questões metodológicas não atenderem às suas necessidades. Quando percebem, já estão com um número de faltas muito maior que o permitido pela legislação, mesmo com todas as concessões que são feitas, acabam evadindo.

Nesse contexto, observamos que uma situação leva à outra. A ausência de formação específica para EJA dificulta a ação dos docentes no sentido de minimizar a evasão escolar. Outro grande desafio citado pelas professoras e coordenação é a falta de apoio e insumos por parte da gestão da escola e Secretaria de Educação. Essa ausência também contribui para a dificuldade de resolver ou minimizar os problemas de “desinteresse” dos alunos, baixa aprendizagem, que culmina com a evasão escolar. Percebemos que são elementos imbricados, portanto, precisam de uma ação conjunta e consciente por parte de todos os envolvidos. Nesse sentido, a formação do/a professor/a não pode estar apenas direcionada para absorver conteúdos, mas, sobretudo, para levá-lo a refletir o próprio processo formativo, tornando-o capaz de enxergar seus alunos como sujeitos históricos que interagem e são capazes de modificar a sociedade em que vivem.

No entanto, diante da realidade que se apresenta em nosso país, podemos constatar que o/a educador/a de jovens e adultos tem sido obrigado a desenvolver sua prática pedagógica sem uma formação específica, formando-se para esse trabalho a cada dia, com a própria prática, no cotidiano escolar. Devido a isso, tem buscado diferenciadas alternativas de formação. Uma das formas encontradas por esses educadores para sua formação específica na área da EJA têm sido as leituras individuais. Considerando que os cursos de formação inicial não abordam de uma forma mais profunda e detalhada a questão da EJA e eles se defrontam com essa realidade, precisando enfrentar questões relativas a esse público diferenciado, esses educadores se veem obrigados a buscar respostas às suas indagações em obras que abordem o tema, bem como, por meio das trocas de experiências com seus colegas de trabalho.

Portanto, no caso das docentes entrevistadas, entendemos que a formação contínua articulada com a atividade docente, tornou-se indispensável para essas professoras

revisitem os conhecimentos que foram iniciados/construídos durante a formação inicial, promovendo o seu desenvolvimento profissional e dessa forma, dar continuidade ao processo de construção da profissionalidade docente, ampliando seu percurso formativo, a fim de superar dificuldades diárias com seus alunos. A formação continuada deve funcionar como mecanismo de aprimoramento da prática, de um saber pautado em teorias que subsidiem a prática, que promova a reflexão como aspecto central do processo, do compromisso, enfim, de uma construção e reconstrução da formação profissional e conseqüentemente pessoal do educador. Embora saibamos que a formação inicial deveria oferecer uma base sólida de conhecimentos que permitisse ao futuro educador, repensar continuamente os saberes iniciais ao se deparar com as experiências diárias da escola.

Desse modo, a discussão proposta nesta seção nos possibilitou perceber que no exercício da profissão, as professoras vão encontrando caminhos para superar os desafios cotidianos, confirmando assim a concepção de formação como um processo contínuo e que não se esgota na formação inicial.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta pesquisa nos fizeram entender que não estamos encerrando os questionamentos e as reflexões acerca do objeto pesquisado, pois no decorrer das análises, outros questionamentos surgiram e podem ser vistos como possibilidades para pesquisas futuras e reflexões sobre o que foi produzido. Compreendemos que os resultados apontados são provisórios e dão origem a novos questionamentos, a outros problemas, abrindo caminhos para novas pesquisas e novos olhares sobre a EJA, revelando esse belo movimento do conhecimento. No entanto, eis que chega o momento de tecer algumas conclusões sobre o objeto que nos acompanhou por tanto tempo, e certamente continuará nos acompanhando enquanto pesquisadora da EJA.

Analisar as relações entre a formação inicial e sua influência na prática docente das professoras que atuam na EJA numa escola da rede municipal de educação de São Luís constituiu-se como objetivo principal deste trabalho. Este projeto surgiu da inquietude e constatação, na vivência e nos estudos sobre a temática, de que os/as educadores/as de jovens e adultos, geralmente, são professores do sistema regular de ensino, que tiveram uma formação em cursos de licenciaturas, nos quais as questões referentes à prática educativa com turmas de jovens e adultos não foram abordadas de forma que fundamentasse a prática desses educadores. A ausência de conhecimentos teóricos e metodológicos geram dificuldades ao professor da EJA, no desenvolvimento de seu trabalho, pois esse profissional tem que enfrentar uma realidade diferenciada daquela para a qual foi preparado, sem a devida qualificação, vivenciando situações no cotidiano escolar que não conseguem resolver a contento.

Vislumbrando responder aos questionamentos propostos, iniciamos uma discussão histórica sobre a formação de professores no Brasil e a formação de professores de jovens e adultos no Brasil, no Maranhão e no município de São Luís, as políticas, os documentos oficiais que contemplam essa modalidade de ensino. O aporte conceitual adquirido a partir desse estudo apontou a formação como um processo inacabado, que tem início na formação inicial e continua no exercício da profissão.

O percurso metodológico definido para desenvolvermos a investigação foi de cunho qualitativo e optamos pela entrevista semiestruturada, por acreditar que essa técnica de coleta de dados permitiria de forma mais adequada às informantes da pesquisa responderem

aos nossos questionamentos, complementado pelo questionário, instrumento igualmente importante e que nos permitiu traçar o perfil dos participantes da pesquisa. Como a formação docente é objeto principal desta pesquisa, fizemos uma contextualização da formação inicial das professoras e coordenadora pedagógica, constatando-se que o modelo da racionalidade técnica, em que o currículo está organizado em disciplinas de forma justaposta separando-se a teoria da prática sem o estatuto epistemológico da prática, ainda não está superado.

A pesquisa nos mostrou, por meio das respostas das professoras, alguns indícios que revelaram a insegurança das educadoras em ingressar na EJA, devido aos mitos que foram criados e são divulgados sobre esse público-alvo nas escolas. O professor vê-se rodeado de dúvidas, inclusive se irá continuar trabalhando com essa modalidade de ensino ou vai seguir outros caminhos e assim como os autores que fundamentaram este trabalho, acreditamos que para trabalhar de forma assertiva, contemplando as especificidades desse público, há necessidade de uma assistência especial, apoio institucional a esses profissionais, pois constatamos que, na maioria das vezes, esse acompanhamento acontece a partir do apoio de professores mais experientes que é muito importante, mas as necessidades são maiores e precisam de organização, intencionalidade, periodicidade, disponibilidade, entre outros. Entendemos que a equipe gestora também necessita de formação mais específica, pois os professores precisam ter por parte da coordenação e gestão da escola o acolhimento necessário para enfrentar as suas inseguranças, o que geralmente é feito pelos colegas mais experientes.

Inferimos que a ausência da acolhida, e de um acompanhamento sistemático a esses educadores na organização do planejamento e das atividades diárias, dificulta o trabalho e desmotiva os profissionais. Constatamos também que a sistemática de acompanhamento da Secretaria de Educação não tem sido suficiente para dar apoio e/ou formação aos professores da rede municipal de ensino, embora a Secretaria Municipal de Educação reconheça a importância e destaque a necessidade e até promova de forma pontual formações voltadas a esses professores. A pesquisa revelou, ainda, que para a Secretaria, esse acompanhamento mais efetivo deve ser realizado pelas equipes gestoras nas unidades escolares.

Há que destacarmos a importância do professor experiente no exercício da docência dos professores de EJA, a parceria entregue por eles ao socializarem as experiências, onde

um aprende com o outro, fortalecendo assim o desenvolvimento profissional de ambos contribui sobremaneira para o melhor desempenho do corpo docente nas escolas.

Neste sentido, os achados da pesquisa apontaram mais semelhanças do que particularidades entre as entrevistas, e as principais estão relacionadas com a falta de formação específica para a EJA, os desafios enfrentados para manter os estudantes na escola, a ausência de materiais para diversificar as metodologias e assim tornar as aulas mais atraentes e eficazes e a ausência da Secretária de Educação e gestão da escola no turno noturno. Além desses pontos, identificamos ainda a dificuldade de acesso dos professores a outros espaços da escola, como sala de informática, biblioteca etc. todas relataram que essas salas estão sempre trancadas à noite, assim como os materiais diferenciados como: televisão, caixa de som, revistas, paradidáticos etc.

Quanto aos materiais utilizados para o planejamento, geralmente são os livros didáticos, o horário para planejar também é restrito, as professoras planejam suas aulas em casa, considerando as dificuldades que as professoras destacaram em suas narrativas, o planejamento torna-se um momento complexo, observamos que esse exercício muitas vezes não é um momento de discussão, reflexão, avaliação, redimensionamento como deveria ser para tornar-se aliado do processo ensino-aprendizagem. Outra observação importante é sobre o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola não foi citado em nenhum momento pelas professoras e coordenadora pedagógica.

As constatações desta pesquisa mostraram que ao planejar e organizar os conteúdos que irão trabalhar na sala de aula, as professoras pouco relacionam com os conhecimentos adquiridos durante o curso superior, na verdade, destacaram que o curso deveria prepará-las melhor para o exercício da docência na EJA. Além disso, as que afirmaram não ter tantas dificuldades justificaram que foram superando com a própria experiência e com o fato de a coordenação ou professoras mais experientes ajudarem. Portanto, a pesquisa nos mostra o quanto importante é a formação dos professores que atuam na EJA, pois as professoras apontam que a falta de fundamentação teórica as impede de resolverem os problemas com segurança para melhorar seu desempenho na ação docente.

Desta forma, inferimos dos resultados encontrados que as ações institucionais principalmente no que se refere à formação dos/ professores/as devem ser priorizadas, a partir das demandas dos/as professores/as e sustentadas nos fundamentos científicos da docência, sem perder de vista a união entre teoria e prática – a práxis, na ação docente.

Nesse sentido, o *locus* da formação é a própria escola, que deve buscar as situações-problema coletivas vivenciadas em sala de aula, buscando as soluções sustentadas na pesquisa, na reflexão crítica, iluminada pela teoria para ressignificar saberes e práticas.

Das diferentes veredas que percorremos para fazer todo o percurso da pesquisa com ética, rigor e fidedignidade, consideramos que as entrevistas das professoras colaboradoras foram os momentos mais reflexivos, pois nelas as docentes foram desvelando as concepções que sustentam seus saberes, ao mesmo tempo que puderam pensar sobre suas ações de forma reflexiva. A princípio, sentiam-se inseguras e temerosas, mas no decorrer das entrevistas demonstraram grande satisfação em participar e poder pensar e falar sobre sua prática. Foram muito significativos esses momentos, pois possibilitaram às professoras colaboradoras e à pesquisadora, interações que só as pesquisas educacionais podem proporcionar, pois permitem um olhar para a escola, para a sala de aula e seus/suas estudantes e docentes.

Analisar e permitir que as docentes refletissem sobre os seus saberes como professoras de jovens e adultos evidenciou que elas compreendem a importância do processo formativo em suas práticas. Afirmamos que ao concluirmos as entrevistas que deram voz às professoras participantes da pesquisa, tivemos uma sensação boa de que o processo formativo é contínuo e precisa ser estimulado. E embora observássemos aspectos comuns entre as narrativas, cada professora transmitiu um sinal único em suas trajetórias, demonstrando as diferentes formas de construção profissional, nas relações no ambiente de trabalho, com os alunos e equipe escolar. Cada uma delineou os caminhos que, embora difíceis, impulsionaram a vontade de continuar na profissão docente e passaram a abraçar a EJA com afeto e como luta para assegurar o direito à educação a seus alunos.

Desse modo, acreditamos que as questões levantadas no contexto desta investigação representam alternativas para a existência de novos olhares aos professores de EJA. Considerando que as Secretarias de Educação precisam investir em formação, acompanhamento e apoio a esses profissionais, considerando ainda que precisam incluir no planejamento e organização da efetivação dos professores que irão ingressar nas redes de ensino formação adequada ao nível e/ou modalidade de ensino a que se propõem.

A análise revela ainda que as dificuldades enfrentadas são básicas, deixando de lado outras questões de suma importância para a formação dos estudantes, como questões políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais presentes na realidade em que estão

inseridos, que também impactam nas perspectivas de continuidade dos estudos, não só pela necessidade de certificação, como pela possibilidade de um futuro melhor com o ingresso no mundo do trabalho. Essa é uma constatação que indica os rumos que a educação vem tomando no país, com a manutenção de uma sociedade injusta e excludente, que contribui para a desigualdade financeira e de oportunidades. E os jovens e adultos menos favorecidos, da classe baixa do país, alargam o público-alvo dessa parcela da sociedade.

Nesse sentido, ressaltamos que diante das análises possibilitadas, por meio dos dados coletados, fica evidente que a escola, hoje, representa uma das poucas possibilidades para esses jovens e adultos desenvolverem-se plenamente. Os estudantes depositam confiança na EJA por sua organização e por meio dos seus professores, e esperam que ela cumpra seu papel, preparando-os no presente e para um futuro mais justo, conscientes para lutar pela transformação social na realidade em que estão inseridos. Concordamos com Arroyo (2000), quando o autor ressalta que é necessário fazer da escola noturna de EJA um espaço mais humano e humanizador. Esse é um desafio a ser enfrentado por todos os envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

Por fim, destacamos que, mesmo diante dos entraves, a EJA representa, muitas vezes, a única oportunidade de acesso à educação a uma parcela da sociedade que carece de políticas públicas que tenham como objetivo a formação desses sujeitos que, majoritariamente, se encontram em situação de vulnerabilidade. Destacamos ainda que esperamos que as questões apresentadas nesta investigação contribuam para a existência de novos olhares para as professoras e professores de EJA, no sentido de fomentar novas propostas formativas, de acompanhamento e apoio a esses/as docentes. E desejamos principalmente que este trabalho possa dar visibilidade aos estudantes da EJA que são sujeitos de direitos e estão em busca do seu direito à educação plena com igualdade e qualidade socialmente referenciada.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. Documento Final. In: **Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**, 10. Brasília (DF), 2000. Anais... Anfope, 2000.

\_\_\_\_\_. Documento Final. In: **Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**, 18. Brasília (DF), 2016. Anais... Anfope, 2016.

ARROYO, Miguel G. Formar Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos** / organizado por Leôncio Soares . — Belo Horizonte : Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. (p. 18 – 32).

\_\_\_\_\_. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa ) Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO / MEC / RAAAB, 2005.

\_\_\_\_\_. **A nova configuração da EJA e seus impactos na formação dos educadores de jovens e adultos**. SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 1, [conferência], 22 maio 2006, Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

BORGES, L. **A formação continuada dos educadores de jovens e adultos**. SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 1., [mesa-redonda], 2006, Belo Horizonte.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 699/1972**. Biblioteca Nacional do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1972.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. BRASIL. Reforma do **Ensino Médio**, **Lei nº 13.415** de 16 de fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961.



\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Câmara dos Deputados, Brasília, 15 dez. 1967.

\_\_\_\_\_. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, DF: 1971.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição: República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **LDB. Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 11/2000.** Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

\_\_\_\_\_. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE).** Brasília, DF: 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005.** Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências, Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.840, de 23 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o **Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.** Brasília, DF: 24 de junho de 2006.

\_\_\_\_\_. **PNE passo a passo (Lei nº 10.172/2001):** discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação. São Paulo: Avercamp, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. MEC. **Documento Base Nacional**. Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 20 mar. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea\\_docbase.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados)>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília.MEC.2016.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CARVALHO, R. V. A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente? In: **9º Congresso Nacional de Educação / 3º Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Paraná, 2009.

CAVALCANTE, M. J. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC, Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

DAMASCENO, Maria Nª **Metodologia da Pesquisa em Educação**: fundamentos e práticas. Trata-se de um texto preliminar (de circulação restrita) para uso em sala de aula, por ocasião do Seminário de Metodologia da Pesquisa, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, nº 112, p.939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a redefinição da identidade das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, nº 92, out. 2005.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; MASAGÃO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Caderno CEDES**, Campinas, v.21, nº 55, nov. 2001.

DI PIERRO, M. C.; ANDRADE, E. R.; VÓVIO, C. L. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília, DF: Unesco, 2009.

DINIZ-PEREIRA, J.E.; FONSECA, M.C.F.R. **Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 26, nº 2, 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de Professores: pesquisas, representações e poder**. 2., ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DOURADO; AGUIAR. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, nº 25, p. 33-37, janº/mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

FÁVERO, O. (Org.). **Cultura popular, educação popular, memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

\_\_\_\_\_. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas denegação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_, **Conscientização**: Teoria e pratica da libertacao: Uma introducao ao pensamento de Paulo Freire. 3a ed.; Sao Paulo: Centauro, 2006.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

FREITAS, H.C.L. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação e Sociedade, v. 23, nº 80, set. 2002.

Gamboa, S. S. (1995). **Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica**. Santos Filho, J. C. & Gamboa, S. S. (orgs.) Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas-SP, 1998.

GATTI, Bernardete Angelina, BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GERALDI, Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, p.108-130, 2000.

HADDAD, S. (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

\_\_\_\_\_. **A situação da atual educação de pessoas jovens e adultas no Brasil**. Resumo Executivo. México: Crefal, 2008.

\_\_\_\_\_. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, nº 35, mai-ago, 2007.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico: Instruções ao recenseador – Recenseamento Geral do Brasil**. Rio de Janeiro, 1960.

\_\_\_\_\_. **Nono Recenseamento Geral do Brasil – 1980: Censo Demográfico: Instruções para preenchimento**. Rio de Janeiro: IBGE, 1980.

**Anuári IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico: o Estatístico do Brasil 1989**. Rio de Janeiro: IBGE, 1989.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 1995: resultado do universo relativo à característica da população e dos domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 1995.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 2009: características gerais da população e domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população e domicílios  
Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

\_\_\_\_\_. **Censo da educação básica 2014**: sinopses estatísticas. Brasília: Inep, 2015.

\_\_\_\_\_. **Censo da educação básica 2015**: sinopses estatísticas. Brasília: Inep, 2016.

\_\_\_\_\_. **Censo da educação básica 2016**: sinopses estatísticas. Brasília: Inep, 2017.

INEPE - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA / IBGE –  
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Relatório  
estatístico**. Brasília: IPEA; IBGE, 2016.

JEFFREY, D. C. et al. A juvenilização das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos-anos 2000. In: I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010. **Anais...** João Pessoa-PB. Editora Universitária-UFPB, 2010.

JULIÃO, E. F.; BEIRAL, H. J. V.; FERRARI, G. M. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. **Revista Poiésis**.

Unisul, Tubarão, v. 11, nº 19, p.40-57, janº/junº 2017. Disponível em:  
<http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/4725/3145>.

KREUTZ, A. **O Projeto João de Barro**: uma experiência oficial de educação popular no Maranhão. 1982. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAKATOS, E. M.; ANDRADE, M. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. reimpr. – São Paulo: Atlas 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992. L

LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. A especificidade do trabalho do professor da educação de jovens e adultos. 2005. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)– Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005.

MACHADO, M. M. **Especificidades da formação de professores para ensinar jovens e adultos**. In: Verbena Moreira S. S. Lisita; Adão José Peixoto. (org.). Formação de Professores - políticas, concepções e perspectivas. 1. ed., Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MACHADO, Maria Margarida. **Processos de formação de educadores de jovens e adultos e os desafios políticos e pedagógicos da formação de educadores de EJA no Brasil**. In: SOARES, Leôncio et al. (org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. XV ENDIPE, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACHADO, M. M.; ALVES, M. F. **O PNE e os desafios da educação de jovens e adultos na próxima década**. 2014. Disponível em:

<<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/texto1margaridamiriam.pdf>>.

\_\_\_\_\_. **A formação do educador de jovens e adultos na perspectiva da escolarização**. SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 3., Porto Alegre, 2010.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARANHÃO (Estado). **Plano decenal de educação para todos 1993-2003**. São Luís: SEDUC-MA, 1993.

\_\_\_\_\_. **Plano decenal de educação do Estado do Maranhão**. São Luís: SEDUC-MA, 1994.

\_\_\_\_\_. **Proposta curricular de educação de jovens e adultos do ensino fundamental**. Volume Introdutório. São Luís: Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Plano de alfabetização educadora do Maranhão**. São Luís: SEDUC-MA, 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 27.212, de 03 de janeiro de 2011**. Organiza e define as finalidades e competências da Secretaria de Estado Extraordinária. Diário Oficial nº 1 de 3 de janeiro de 2011. Disponível em: <[www.pge.ma.gov.br/files/2012/09/DECRETOS-2011.pdf](http://www.pge.ma.gov.br/files/2012/09/DECRETOS-2011.pdf)>.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Dados da educação básica**. Brasília: INEP, 2016.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

MORAES, ROQUE. Análise textual discussiva/Roque Moraes, Maria do Carmo Galiuzzi. 3. Ed. Rev. E ampl. – Ijuí : Ed. Unijuí, 2016. – 264 p. – (Coleção educação em ciências).

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação do professor polivalente. Educação e Pesquisa, São Paulo, FEUSP, v. 43, nº 1, p. 15-30, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PINTO, J. M. R. O financiamento da educação no governo Lula. **Revista Brasileira de Política e Administração (RBPAAE)**, Brasília/DF, nº 2, v. 25, p. 323-340, maio/ago. 2009.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete Lições Sobre Educação de Adultos. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, N° Responsabilidade do estado e da sociedade. Tecnologia educacional, v.20, nº 101,p.12-19, 1991.

SÃO LUIS. Plano Municipal de Educação de São Luís (PME) 2015-2024. **Lei nº 6001, de 09 de novembro de 2015**. São Luís, 2015.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. **Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação**. São Luis: SEMED, 2004. (Projeto São Luís te quero Lendo e Escrevendo).

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno de orientações da EJA**. São Luís, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Marco conceitual da proposta da curricular da educação municipal**. São Luís, 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos**. São Luís, 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009. Vol.14, nº 40, pp. 143-155.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores

Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Brasiliense. 2a Ed. 1988.

SILVA, R. N° et al. Formação de Professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

SILVA, C. S. B. da; MACHADO, L. M. (Org.). **Nova LDB**: trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais**. Presença Pedagógica, v. 2, nº 11, Belo Horizonte: Dimensão, set/out. 1996.

SOARES. L. J. G. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes; SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 29, nº 2, p. 25-39, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, A.N°S. **Introdução à Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

\_\_\_\_\_. **V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos**. Hamburgo/Alemanha. 1997.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro – V Confinteia**. Hamburgo (Alemanha), 1997.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas de/ para/ com juventudes**. Brasília: Unesco, 2004.

VÁSQUEZ, A.S. Filosofia de práxis. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1977.



VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Trad. Maria Encarnación Moya. 2a ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**: Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 22 de dezembro de 2019.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A** – Roteiro de Entrevista Semiestruturada com as professoras das primeiras etapas do Ensino Fundamental

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA MESTRADO EM EDUCAÇÃO MESTRANDA: Carla Ivana Amorim da Silva

ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes

Prezado (a) professor (a), esta Entrevista Semiestruturada é parte fundamental da pesquisa: **PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA**: entre a formação e a prática. É importante que você responda e expresse suas concepções e informações; sua colaboração é muito significativa. Desde já, muito obrigada.

Observação: A fim de evitar qualquer constrangimento, sua identidade será preservada.

Objetivos:

- *Identificar* as concepções teórico-metodológicas que orientam a formação inicial dos professores para atuarem na Educação de Jovens e adultos;
- *Conhecer* a formação dos professores que atuam na EJA nas primeiras etapas do Ensino Fundamental;
- *Descrever* os elementos que orientam as práticas dos professores que atuam na EJA.

Questões gerais:

1. Nome completo;
2. Escola e nível de ensino em que leciona;
3. Forma de ingresso no sistema de ensino (concurso ou seletivo);
4. Anos de experiência em sala aula.

Questões geradoras da Entrevista Semiestruturada:

- Como se deu sua inserção profissional como professora? E como se deu sua inserção no campo da EJA?
- Na sua formação inicial você discutia sobre jovens e adultos da EJA, havia um espaço nas disciplinas pedagógicas sobre esse público?
- Quando iniciou na EJA, o que você conhecia dessa modalidade?
- Quais são as concepções teórico-metodológicas adquiridas na sua formação inicial que subsidiam sua atuação na EJA?

- Como é realizado o planejamento curricular na escola? Quais são suas dificuldades? E quais são as contribuições do planejamento da forma que é realizado?
- Como você planeja e organiza sua prática? Como organiza suas atividades?
- Para você é importante ouvir os alunos ao longo do processo, principalmente no início do ano? Por quê?
- Você recebeu formação voltada para atuar nessa modalidade de ensino que fundamenta a sua prática? Essa formação contribui para sua prática? De que forma?
- Se não recebeu formação voltada para sua atuação na EJA, como fundamenta a sua prática em sala de aula?
- Quando você iniciou na EJA como concebia esse jovem e adulto? E como o concebe atualmente?
- Quais os desafios enfrentados pelos professores que atuam na EJA para atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes, público alvo, dessa modalidade?

**Não tenha pressa, pode responder em detalhes, pois, tudo que for importante para você, me interessa.**

**APÊNDICE B** – Roteiro de Entrevista Semiestruturada com os gestores e coordenadores pedagógicos das escolas;

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA MESTRADO EM EDUCAÇÃO MESTRANDA: Carla Ivana Amorim da Silva

ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes

Prezado (a) gestor (a) / coordenador (a), esta Entrevista Semiestruturada é parte fundamental da pesquisa: **PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA:** entre a formação e a prática. É importante que você responda e expresse suas concepções e informações; sua colaboração é muito significativa. Desde já, muito obrigada.

Objetivos:

- *Conhecer* a formação dos professores que atuam na EJA nas primeiras etapas do Ensino Fundamental;
- *Descrever* os elementos que orientam as práticas dos professores que atuam na EJA.

Questões gerais:

1. Nome completo;
2. Escola;
3. Função;
4. Quantas turmas de EJA tem na escola esse ano e de quais etapas;

Questões direcionadas da entrevista:

1. Dentre o corpo docente da escola, existem significativas diferenças entre os professores, em termos de formação/fundamentação teórico-metodológicas? Essas diferenças interferem na prática desses professores?
2. Como é a sistemática de planejamento curricular da SEMED? Como acontecem os momentos de planejamento curricular na escola?
3. Que planejamentos são exigidos ao professor? Quais os critérios de seleção dos conteúdos utilizados na prática do planejamento (participação dos professores, equipe gestora, Secretaria de Educação)?
4. Dentre o corpo docente da escola, existem diferenças significativas entre os professores em termos de formas de participação nas atividades escolares e, em especial, no planejamento dos conteúdos curriculares?
5. Nos momentos de planejamento, que tipos de materiais de referência didático pedagógico são utilizados?

6. Você considera que é necessário algum tipo de atendimento especial aos professores durante o planejamento e nas atividades pedagógicas em geral? Se positivo, que formas de atendimento?

**APÊNDICE C** – Roteiro de questionário com a coordenadora da Superintendência de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Municipal – SEMED de São Luís

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA MESTRADO EM EDUCAÇÃO MESTRANDA: Carla Ivana Amorim da Silva

ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes

Prezado (a) coordenadora da Superintendência de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Municipal – SEMED de São Luís esta Entrevista Semiestruturada é parte fundamental da pesquisa: **PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA:** entre a formação e a prática. Que tem como objetivo geral “*analisar* a formação de professores que atuam na EJA e as implicações na sua prática, nessa modalidade de ensino, na Rede Municipal de Educação de São Luís”. É importante que você responda e expresse suas informações; sua colaboração é muito significativa. Desde já, muito obrigada.

Objetivos:

- *Conhecer* a formação dos professores que atuam na EJA nas primeiras etapas do Ensino Fundamental;
- *Descrever* os elementos que orientam as práticas dos professores que atuam na EJA.

Questões gerais:

1. Nome completo;
2. Quantas escolas da rede municipal de São Luís ofertam EJA esse ano;
3. Qual a matrícula inicial (quantidade de alunos matriculados) esse ano na EJA;

Questões direcionadas da entrevista:

2. Existe algum critério técnico para designação dos professores que atuam na EJA, na rede municipal de ensino de São Luís? Se sim, quais?
3. Como ocorre o acompanhamento pedagógico às escolas (especialmente que ofertam EJA) do município?
3. A Secretaria de Educação Municipal faz algum acompanhamento e apoio direto aos professores?
4. Existe algum programa de formação em serviço para os professores de EJA? Se sim, como funciona?
5. As equipes gestoras das escolas recebem da SEMED formação/ orientação para dá apoio aos professores que atuam na EJA?

6. A Secretaria de Educação Municipal – SEMED já recebeu alguma reclamação, sobre as práticas de algum professor que atua na EJA? Se sim, quais?

7. Em sua opinião, é necessário algum tipo de atendimento especial aos professores que atuam na EJA? Justifique.



**APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA MESTRADO EM EDUCAÇÃO MESTRANDA: Carla Ivana Amorim da Silva

ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa desenvolvida pela mestranda Carla Ivana Amorim da Silva, vinculada ao Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação/UFMA. As respostas dadas por você ao instrumento de coleta de dados, neste caso entrevista, serão fundamentais para a elaboração da dissertação intitulada: “**PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA:** entre a formação e a prática”, que está sob a orientação da Professora Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes. O objetivo da pesquisa é “*analisar* a formação de professores que atuam na EJA e as implicações na sua prática, nessa modalidade de ensino, na Rede Municipal de Educação de São Luís”. Sua participação se restringirá a fornecer respostas às indagações feitas no questionário ou entrevista. Você terá a liberdade de se recusar a responder perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja do seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo e das suas respostas. Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo da Formação de Professores e estudos sobre os professores que atuam na EJA. Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ou seja, não haverá identificação nominal. O material coletado durante a realização da pesquisa ficará sob a guarda e a responsabilidade da pesquisadora. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas e sociais. Em caso de dúvida, você poderá procurar a pesquisadora responsável por esta pesquisa, Carla Ivana Amorim da Silva, pelos telefones (98) 9-81196590/9-99036978. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão pelo telefone (98) 3272-8660 ou no seguinte endereço: Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Campus Universitário Dom José Delgado, Av. dos Portugueses nº 1.966 – Vila Bacanga - São Luís/MA. Após ser esclarecido sobre a

pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

## CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_,  
acredito ter sido suficientemente informado(a) e concordo em participar como voluntário(a)  
da pesquisa descrita acima.

São Luís, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Carla Ivana Amorim da Silva  
Pesquisadora Responsável