

**Interlocações entre a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos:
formação de professores e o campo curricular como forma de luta e de
resistência****Interlocutions between Popular Education and Youth and Adult Education:
formation and curriculum as a form of struggle and resistance**

DOI:10.34117/bjdv6n10-113

Recebimento dos originais:08/09/2020

Aceitação para publicação:06/10/2020

Arlete Ramos dos Santos

Possui Pós-doutorado em Educação e Movimentos sociais pela UNESP, Doutorado pela FAE/UFMG. Profa. Adjunta do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (*DCHEL*) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Professora do Curso de Mestrado Profissional em Educação Básica PPGE/UESC e do Mestrado Acadêmico em Educação PPGE/UESB, Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas - CEPECH/DCIE/UESC/BA UESB/BA (CEPECH/CNPq/UESC) e do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC/CNPq)
E-mail: arlerp@hotmail.com

Kergileda Ambrósio de Oliveira Mateus

Possui Doutorado em Educação pela UFSCar, Professora Adjunta do DCHEL/UESB e Profa. colaboradora da disciplina Educação do Campo e Popular do PPGE/UESB. É membro do Grupo de Pesquisas em práticas Sociais e Processos Educativos da UFSCar, e do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC/CNPq)
E-mail: kmatteus@hotmail.com

Jaciara de Oliveira Sant'Anna Santos

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS/UNEB). Docente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, UNEB, Campus XX, Brumado, Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas - CEPECH/DCIE/UESC/BA UESB/BA. Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC/CNPq)
E-mail: jaciasasantanna@yahoo.com.br

Aida Victoria Garcia Montrone

Possui Doutorado em Educação pelo PPGE – UFSCar, Professora Associada do Departamento de Metodologia de Ensino – DME e do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFSCar. Linha de Pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Saúde, Educação, Gênero e Direitos- NESEA
E-mail: montrone@ufscar.br

RESUMO

Este artigo traz o recorte de uma pesquisa que teve como objetivo discutir as interlocuções entre a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujo recorte em destaque foi a formação de professores e o currículo. Para isso, destacamos as formas de resistências empreendidas pelos sujeitos que historicamente buscaram combater o analfabetismo no Brasil por meio da educação de adultos, a qual tem sido vista como uma prática fragmentada, a começar pelas políticas curriculares e de formação docente. Durante o século XX, a oferta da EJA ocorreu principalmente por meio de programas assistencialistas, e a formação continuada de professores tem sido um ponto crucial devido ao valor secundário que sempre foi atribuído a este tipo de educação para as classes menos favorecidas, fator que tem possibilitado o debate sobre a relevância da formação do educador para atender as características inerentes a esta modalidade de ensino. Metodologicamente, o trabalho ancora-se na abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e documental com análise da legislação. Os resultados demonstram que as políticas educacionais para os jovens e adultos têm sido objeto de muitas formas de resistências de pesquisadores e militantes da área, e que a formação inicial do educador para esta modalidade de ensino ainda é frágil.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, Formação docente, Currículo.

ABSTRACT

This article presents a research that aimed to discuss the interlocutions between Popular Education and Youth and Adult Education (EJA), whose highlight was the teacher formation and the curriculum. To this end, we highlight the forms of resistance undertaken by subjects who historically sought to combat illiteracy in Brazil through adult education, which has been seen as a fragmented practice, starting with curricular and teacher education policies. During the twentieth century, the provision of EJA was mainly through welfare programs, and continuing teacher education has been a crucial point because of the secondary value that has always been attached to this type of education for disadvantaged classes, this has enabled the debate on the relevance of educator training to meet the inherent characteristics of this teaching modality. Methodologically, the work is anchored in the qualitative approach, using bibliographic and documentary research with analysis of the legislation. The results show that educational policies for young people and adults have been the object of many forms of resistance from researchers and activists in the area, and that the initial education of the educator for this type of teaching is still fragile.

Keywords: Youth and Adult Education, Popular education, Teacher formation, Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

A educação das massas, enquanto característica que marca uma parte significativa daquilo que se tem considerado historicamente como educação popular, ou educação destinada às classes populares, tem suas raízes e ganha relevância com o advento da Reforma Protestante na Europa, que identificou a alfabetização como pré-requisito fundamental para a leitura, interpretação pessoal da Bíblia e fortalecimento dos seus ideais. Aqui temos como concepção de educação popular a propagação das escolas de ler e escrever (Paiva, 1986).

No caso do Brasil, muitos conceitos foram atribuídos à Educação Popular no decurso da história. Brandão (2009) aponta que essa terminologia apareceu pela primeira vez quando Fernando

Azevedo descreveu como embrião dessa educação o ensino escolar ministrado pelos jesuítas às crianças brancas, índias e mestiças. Entretanto, "com exceções, o trabalho pedagógico escolar dirigido aos índios, negros e brancos pobres foi restrito e provisório durante todo o período colonial" (Brandão; Assumpção, 2009, p.13). O autor nos faz aferir, a partir dessa afirmação, que a origem da concepção de educação popular está vinculada àquela que tinha como base a catequese de crianças, e que, ainda assim, limitava-se a alguns poucos brasileiros. Outra abordagem presente na história relativa ao conceito de educação popular, aparece no trabalho desenvolvido por Paiva nos anos de 1960 a 1970, quando esta disserta sobre a História da Educação Popular no Brasil, onde atribui a essa terminologia o seguinte conceito:

Entende-se por educação popular, frequentemente, a educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas populares da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal. Outra concepção da educação popular seria aquela da educação destinada às chamadas "camadas populares" da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional, tradicionalmente considerado entre nós, como ensino "para desvalidos" (Paiva, 2003, p. 56).

Percebe-se que a ampliação e o acesso à educação escolarizada no nível elementar por meio da difusão do ensino primário, bem como a diminuição dos altos índices de analfabetismo que marcavam o período, fazem parte das demandas da época e influenciaram a concepção e o conceito da educação popular. Uma forma de educação restrita aos espaços escolares, pensada e operacionalizada por aqueles que detinham o saber, e destinadas àqueles que não tinham a apropriação de conhecimentos, quais sejam, as classes populares. Para além dessa concepção, e com base nas experiências desenvolvidas por Paulo Freire, com os grupos populares durante os anos pré-ditadura, e a denúncia de uma educação elementar destinada a esses grupos com características bancárias¹, a educação popular passa a ser compreendida como movimento que implica a participação das classes populares na sua constituição, e que a sua consecução não está restrita aos espaços escolares, mas, por sua dinâmica de organização e prática, pode acontecer nos diversos nichos sociais.

A partir desses apontamentos, defendemos que "a educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares por meio da educação" (Brandão; Assumpção, 2009, p. 27). Enquanto movimento, propõe-se ao não imobilismo e não se deixa aprisionar a um método ou a uma única prática, sua base fundamental é a vida cotidiana e o tempo histórico, onde ganha sentido e alicerça suas proposições. Nas palavras de Streck, "há na educação

¹ Segundo Freire, "Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educando, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los" (2011, p. 80-81).

popular uma dificuldade inerente de enquadramentos e de certezas dada à sua vinculação orgânica com o movimento da sociedade (2013, p. 360). Daí decorre seu caráter de estar sempre buscando novas alternativas e meios de se reconstruir e revalidar suas lutas que têm como principal foco o trabalho com as classes populares, para que estas assumam sua vocação de tornarem-se sujeitos livres e construtores de uma sociedade onde a humanização prevaleça em oposição à coisificação de homens e mulheres que os desumaniza.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais tínhamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como "seres para si", não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma "ordem" injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos* (Freire, 2011, p. 40-41).

Nesse sentido, a Educação Popular reveste-se da esperança de tornar-se um dos caminhos possíveis onde, no seu percurso, os oprimidos possam transitar para uma consciência crítica, e, assim, assumir sua vocação histórica e se engajarem na luta pela transformação da sua realidade concreta e objetiva. Dentro dessa perspectiva, para além do acesso à escola e aos conhecimentos que nela são trabalhados, o movimento busca a construção de um outro espaço onde possam ensinar e aprender, construído pelas classes populares para atender as suas reais demandas.

Uma escola onde a formação humana no sentido *lato* substitua aquela voltada para atender ao mercado, presente no decurso da história e que tem contribuído para efetivar as relações de exploração da força de trabalho, hierarquizando e promovendo relações de opressão daqueles que detêm os meios de produção e fragilizando ações que podem promover a conscientização crítica dos oprimidos, ao praticar um ensino bancário e domesticador. O sonho de uma outra educação, dentro e fora das instituições escolares, mobilizou intelectuais e pessoas ligadas aos grupos populares desde as experiências dos anos de 1960 e, apesar dos mecanismos de silenciamento postos em prática pelo governo militar durante o regime ditatorial, ele permaneceu vivo nas utopias que impulsionaram diversas ações na afirmação e luta pelos direitos dos grupos populares e busca pela melhoria de vida dessas populações. Assim, com base nos pressupostos teóricos e práticos da educação popular, muitas pessoas e coletivos têm assumido um posicionamento político e ético a favor dos oprimidos e desenvolvem projetos e ações nas diversas áreas de atuação: saúde, artes, educação, dentre outras, e buscam a superação das condições opressoras em que se encontra uma grande parcela do povo brasileiro.

Pela diversidade de estudos, ações, enfoques, análises, propostas e pressupostos que têm sido apresentados nos últimos tempos vinculados a educação popular, observa-se a necessidade de uma ressignificação e redimensionamento desse aporte teórico e prático para que atenda às novas demandas que requerem a articulação de temas específicos e distintos que fazem parte da luta pelo respeito e dignidade humana, presentes nas reivindicações da educação popular, e que a caracterizam como movimento dinâmico, inconcluso e histórico.

É o movimento da realidade e a transformação dos contextos, portanto, um dos fatores indicados pelos documentos e textos, que impulsionam a necessidade de ressignificação/refundamentação da Educação Popular, mostrando a indissociabilidade entre Educação Popular e processos históricos e sociais (Paludo, 2009, p. 45).

Ao buscar novos lugares de realização, as práticas de Educação Popular revitalizam as suas lutas e recriam novas e outras formas de atuação, tornando-se força pulsante ancorada no contexto histórico atual e vinculada as novas demandas que emergem em espaços plurais. Dessa maneira, resistem as estratégias que tentam negar as suas formulações e práticas, bem como, o alcance e atualidade das suas proposições, buscam no interior das contradições das relações opressoras, condições para se recriar, e, assim, fortalecer as marcas que a caracterizam: a resistência e a criatividade.

Argumenta-se que, sendo a educação popular uma educação que se realiza nas margens da sociedade, essas margens não são fixas, nem geográficas, nem institucionalmente. Como características das práticas aparece, por um lado, a capacidade de resistir dentro de uma realidade excludente e opressora e que é também resistência a essa realidade. Por outro lado, há expressões de criatividade que apontam para além da luta pela sobrevivência e podem ser vistas como indícios de outras formas de conhecer e conviver (Streck, 2013, p. 357).

Com as marcas da resistência e criatividade, as práticas de educação popular no nosso tempo readquirem novas configurações decorrentes das mudanças nas esferas sociais, culturais, econômicas e políticas desencadeadas pela nova ordem mundial do "Projeto da Modernidade" que se estabeleceu com o advento das novas tecnologias, onde são usadas estratégias de manipulação, alienação e opressão com maior poder de alcance e capilaridade. A esse respeito, Paludo nos adverte:

Sua atuação e influência sobre as sociedade é total e incide, ainda que para se viabilizar economicamente, na esfera da política, recompondo, principalmente, o papel do Estado e, na esfera da cultura, atuando fortemente para a formação de um novo senso comum, conformando comportamentos e subjetividades aderentes aos valores e necessidades requeridos pelo novo padrão de acumulação do capital (2009, p. 44).

Essa nova conjuntura mundial requer das práticas subversivas que buscam o rompimento com a lógica perversa do capital, e dentre estas aquelas ligadas a educação popular, novas estratégias de atuação e novos espaços para se reinscrever sem, no entanto, deixar de lado a essência que vitaliza as suas existências e que permanecem como elo entre as suas tradições e os novos desafios postos: a luta contra os processos que promovem as injustiças e as desigualdades, e a busca de ações que possibilitem a formulação de uma humanidade livre em um mundo de justiça, igualdade e paz.

A educação popular que historicamente esteve vinculada a grandes movimentos pelo acesso à educação, a favor da alfabetização, na luta pela liberdade, contra a ditadura e pela inclusão dos sujeitos pertencentes às classes populares, submetidos a todos os tipos de escassez, alarga suas fronteiras e articula suas categorias discursivas às demandas atuais: gênero, religião, etnia, subjetividade, cotidiano, ecologia, ética, idade, nação/regionalidades/localidades, dentre outras, passaram a fazer parte das pesquisas e estudos realizados pela vertente popular.

Partindo dessa observação [...] sobre a vigência de categorias como "classe social" (ou "classe popular"), "trabalho", "luta de classes" e outras afins, tratemos agora de sustentar a necessidade de articulação dialética da categoria "classe popular" a várias outras de crescente importância na atual conjuntura (Calado, 1998, p. 141).

As articulações estabelecidas tornam-se fundamentais e serão consideradas ao nos referirmos às classes populares, pois em decorrência dos grupos e suas especificidades presentes nessa categoria, acreditamos que todas fazem parte de um grande processo histórico onde são vítimas de marginalização e opressão. A partir da análise do percurso histórico e das várias concepções atribuídas à Educação Popular no seu transcurso, com a intenção de nos aproximarmos de uma síntese que englobe as suas características no contexto presente, e que venha a contribuir para a compreensão do seu conceito e proposições, nos apoiamos em Wanderley (2010) quando afirma que a Educação Popular é

uma educação de classe - exige um consciência dos interesses das classes populares; histórica - depende do avanço das forças produtivas; política - se conjuga com outras dimensões da luta global das classes populares; transformadora e libertadora - luta por mudanças qualitativas e reformas estruturais (reformas não reformistas); democrática - antiautoritária, antimassificadora, antielitista; relaciona a teoria com a prática; relaciona a educação com o trabalho; objetiva a realização de um poder popular (2010, p. 23).

Tomando como base as suas características e possíveis conceitos que emergem delas, situamos a educação popular no presente e salientamos que os dilemas vivenciados por pessoas /coletivos/instituições locais ou regionais que assumem a vertente popular, não estão dissociados do contexto mais geral e ecoam por toda a América Latina e em países que sofrem com as políticas

colonizadoras de dominação econômica, política e cultural. Nessas circunstâncias, e com a pretensão de englobar as diversas ações, propostas, estudos e temáticas desenvolvidas nos diversos contextos, tanto locais quanto continentais, e que possuem afinidades com as lutas populares por meio da visão social de mundo presente nas suas teorizações e práticas, conforma-se o Campo Popular como possibilidade de (re)fundamentar e ressignificar a Educação Popular. Nesse sentido,

O Campo Popular [...] decorre de um pressuposto de análise da realidade que compreende a sua dinâmica como sendo posta em movimento pela inter-relação entre uma quantidade significativa de forças que são políticas e culturais e se articulam conformando campos sociais, que sempre guardam relação com a esfera da economia. Estes campos possuem "visões sociais de mundo" que orientam tanto as teorizações da realidade, quanto as ações (Paludo, 2009, p.45).

As questões que interessam aos grupos e pessoas que trabalham com o popular, ancoradas em utopias transformadoras, atravessam as instituições, as organizações e os sujeitos que constituem os Campos Populares e que podem ser fortalecidos com o seu reconhecimento enquanto campo que se fundamenta em projetos de ruptura da ordem social e em proposições de um outro modelo de sociedade vinculado a emancipação e libertação de todos os homens e mulheres.

Os Campos Populares, constituíram-se como movimentos contra-hegemônicos e orientaram-se por utopias de transformação social, às quais foram atribuídas as mais diversas denominações, dentre as quais se podem citar, a partir das leituras, como exemplos: projeto histórico; projeto libertador; novo contrato social; nova sociedade; sociedade justa, democrática, participativa e solidária; projeto alternativo de sociedade; sociedade sem oprimidos e opressores; sociedade socialista (Idem, 2009, p. 46).

Enquanto esfera de produção de conhecimentos que se retroalimenta dos desejos de transformação social, o Campo Popular aponta como aspecto fundamental da sua ressignificação e refundação, o reconhecimento de elementos fundamentais para a emancipação humana que se fazem urgentes no nosso tempo e que podem ser produzidos nos diversos lugares sociais, por distintos sujeitos individuais e coletivos e por instituições que, mesmo tendo como pano de fundo, as questões econômicas e de classe, suas análises devem ultrapassá-las como forma de desvelar outras relações de poder existentes e que promovem a negação do outro. Nesse encaminhamento, o Campo abarca as relações de gênero, étnicas, étnicas/raciais, geracionais, entre outras, que são transversais a todas as classes sociais e que podem gerar relações opressoras (Paludo, 2009).

Percebemos, portanto, que o Campo Popular, configura-se na atualidade, por complexos elementos que requerem dos seus militantes uma análise de conjuntura ainda mais criteriosa, bem como uma postura crítica mais profunda diante dos sutis e cada vez mais fortes mecanismos de

alienação que tentam conformar as estruturas de poder, nos levando à ideia mítica de que o sonho de transformação social acabou e que a autopoiese não nos é possível.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXPERIÊNCIAS HISTÓRICAS QUE ECOAM COMO CANTOS DE EXCLUSÃO E NEGAÇÃO

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação da minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo "pré-dado", mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de "ser mais" inscrito na natureza dos seres humanos (Freire, 2014a, p. 88-89).

Temos conhecimento de que o analfabetismo no Brasil é resultado da falta de prioridade na educação desde os tempos coloniais, e que diversas lutas foram empreendidas pelos sujeitos da educação popular na primeira metade do Século XX, porém, concentraremos nossos estudos principalmente, a partir da segunda metade do referido século. Foram vários os movimentos que emergiram no final da década de 1950 e início de 1960 que tinham como elemento básico o trabalho envolvendo a cultura popular e as propostas de alfabetização dos adultos das classes economicamente desfavorecidas. Esses movimentos estiveram presentes nos diversos estados brasileiros, mas foi na região Nordeste do país que as suas ações foram mais expressivas e numerosas.

São exemplos desses movimentos o MEB - Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o MCP - Movimentos de Cultura Popular, ligado à prefeitura do Recife; os CPCs - Centros Populares de Cultura, organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE); o Ceplar - Campanha de Educação Popular, da Paraíba; o De pé no Chão Também se Aprender a Ler, da Prefeitura de Natal. [...]. Os movimentos surgem da organização da sociedade civil visando a alterar esse quadro socioeconômico e político (Soares; Galvão, 2005, p. 268-269).

Esses movimentos passaram a pressionar o governo central para formulação de uma coordenação geral, que agregasse as ideias e experiências realizadas nos diversos estados e requeriam o apoio do Ministério da Educação às ações desenvolvidas e propostas a serem implementadas sob o viés de um processo de alfabetização permanente com base na educação e cultura popular. Como resultado desses esforços realizou-se na cidade de Recife, em setembro de 1963, o Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular e, posteriormente, a Elaboração do Plano Nacional de Alfabetização que tinha como principal articulador o educador Paulo Freire.

A década de 1970 foi marcada pela expansão do Mobral e diversificação da sua atuação. Além da alfabetização proposta, muito criticada em decorrência do seu caráter rudimentar, superficial e alienante que contribuía para legitimar a nova ordem política implantada, o programa criou um projeto de condensação do ensino primário, que possibilitaria a continuidade de estudos dos seus egressos nos cursos de educação básica para jovens e adultos, em uma flagrante ação que objetivava aligeirar o percurso escolar e, dessa maneira, maquiagem os índices estatísticos.

No início dos anos de 1980, as críticas tornaram-se mais contundentes em virtude dos baixos resultados apresentados e de índices que se contrapunham àqueles demonstrados pelos órgãos estatísticos oficiais². Além da manipulação dos dados alcançados pelo programa que colocou em xeque sua credibilidade, a própria sigla do movimento passou a ser vinculada ao baixo nível de alfabetização dos seus participantes com um domínio bastante rudimentar da escrita, que muitas vezes se restringia a cópia do nome do aluno, o que contribuiu para fortalecer o estigma do analfabeto como sujeito com menos capacidade intelectual que os alfabetizados³. Sob forte crítica e dentro de um processo de reabertura política que começava a se efetivar, o Mobral foi extinto em 1985 como o programa de alfabetização de adultos de maior duração na história até o momento. Em seu lugar foi criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - Fundação Educar que restringiu sua atuação ao apoio técnico e financeiro de projetos de alfabetização de adolescentes e adultos organizados por iniciativas civis, governos estaduais e municipais. A Fundação Educar teve vida curta, foi extinta durante o governo Collor no ano de 1990, Ano Internacional da Alfabetização, e no seu lugar nenhuma outra instituição oficial federal responsável por programas e projetos de alfabetização foi criada, apenas a promessa de se colocar em execução um Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC, que permaneceu no nível das intenções e não se efetivou. De concreto, ficou apenas uma lacuna que nos aponta a falta de prioridade para o atendimento dos jovens e adultos brasileiros que não possuíam o conhecimento do nosso código escrito.

Com o processo de *impeachment* sofrido pelo então presidente Fernando Collor de Melo, assumiu o vice Itamar Franco, que em 1993 realizou um processo de consulta pública com vistas a elaborar o Plano Decenal de Educação, só concluído no final de 1994, e dessa maneira, atender a

² A esse respeito ver o trabalho de Ferraro (2009) quando o autor faz uma análise dos índices apresentados pelo Mobral e os mostrados pelo PNAD durante o período de 1970 a 1980.

³ Gostaríamos de registrar o quão forte era o estigma atribuído a alguns alunos que frequentavam as turmas de alfabetização do Mobral. Uma das autoras teve a oportunidade de ouvir relatos de alfabetizandos que participaram do programa e diziam sofrer críticas quando diziam que eram do Mobral. Falavam para essas pessoas: "Aprendeu e não leu, é aluno do Mobral"; "Quem é burro, estuda no Mobral"

pressões internacionais de cumprir com o acordo assumido pelo país na Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtiem, na Tailândia, no ano de 1990. Neste acordo, o Brasil se comprometeu a organizar ações educativas direcionadas à eliminação do analfabetismo e continuidade de estudos a jovens e adultos pouco escolarizados. Sobre a elaboração do Plano, Haddad e Di Pierro (2007) argumentam que

Em 1993 o governo federal desencadeou mais um processo de consulta participativa com vistas à formulação de outro plano de política educacional, cuja existência era requisito para que o Brasil (na condição de um dos nove países que mais contribuem para o elevado número de analfabetos no planeta) pudesse ter acesso prioritário a créditos internacionais vinculados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para todos. Concluído em 1994, às vésperas do final daquele governo, o Plano Decenal fixou metas de prover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados (Haddad; Di Pierro, 2007, p. 110).

Com o apoio do governo Itamar Franco quem venceu as eleições presidenciais de 1994 foi Fernando Henrique Cardoso, que colocou de lado o Plano Decenal e organizou uma reforma educacional, que teve como principal característica a restrição do gasto público de modo a possibilitar a estabilização econômica adotada. A reforma caracterizou-se pela descentralização dos encargos financeiros com a educação, priorizando o atendimento ao ensino fundamental obrigatório. Como consequência,

Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o MEC mantivesse a educação básica de jovens e adultos na posição marginal que ela já ocupava nas políticas públicas de âmbito nacional, reforçando as tendências à descentralização do financiamento e da produção dos serviços (Haddad; Di Pierro, 2007, p. 112).

Essa situação marginal colocada para a EJA concretiza-se com a aprovação da Emenda Constitucional nº 14/96, que criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio do qual os recursos destinados à educação a serem distribuídos a estados e municípios estariam diretamente vinculados às matrículas registradas no ensino fundamental regular das redes de ensino, deixando de fora desse cálculo os alunos e alunas matriculados nos cursos de educação de jovens e adultos, o que fez com que estados e municípios direcionassem seus esforços para a ampliação de atendimento às classes do ensino fundamental regular.

O Fundef foi o mecanismo da reforma educacional que operacionalizou as diretrizes federais de desconcentração do financiamento e da gestão do ensino básico em favor dos estados e municípios, e de sua focalização no ensino fundamental de crianças e adolescentes. O Congresso incluiu os estudantes jovens e adultos dentre os beneficiários do Fundo, mas, visando a conter o gasto federal, o presidente da República vetou esse dispositivo da Lei 9424/96. Dessa maneira, o Fundo restringiu a liberdade que estados e municípios dispunham para realizar gastos na educação básica, direcionando a maior parte dos recursos públicos para o ensino fundamental de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos (Di Pierro, 2001, p. 324-325).

Para a demanda da alfabetização de adolescentes e adultos, apenas no final do ano de 1996 foi lançado pelo governo federal o Programa Alfabetização Solidária - PAS, coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária (instituição vinculada a presidência da república de combate à pobreza, tendo como principal nome a primeira dama Ruth Corrêa Leite Cardoso) que teve como objetivo desenvolver um movimento nacional de solidariedade de combate às desigualdades e diminuir os índices de analfabetismo (LIMA, et. al) Para isso, convocou a sociedade a "adotar" um analfabeto doando um valor que contribuísse com os custos da alfabetização. Como crítica a essa concepção assistencialista e negadora de direitos, Soares e Galvão (2005) afirmam:

Além disso, com a permanente campanha "Adote um analfabeto", o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de um ação assistencialista. O não alfabetizado, mais uma vez, não é visto como um sujeito de direito (Soares; Galvão, 2005, p. 272).

Destacamos que o lançamento do PAS ocorreu principalmente por causa da necessidade do Brasil de mostrar propostas que atendessem ao público analfabeto adulto a ser apresentado na V Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos - Confinteia, que foi realizada no ano de 1997 em Hamburgo, na Alemanha. O PAS representou a proposta do governo para a alfabetização de adultos que marcou o período da administração de Fernando Henrique Cardoso. É preciso destacar, entretanto, que a reabertura política ocorrida no final dos anos de 1980, possibilitou a reorganização dos sindicatos, dos movimentos sociais e a criação de novos grupos populares, que passaram a reivindicar um posicionamento do governo quanto a assegurar os direitos conquistados a partir da Constituição de 1988, dentre eles, a educação. Amparados pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996 - LDBEN 9394/96, quando no seu Artigo 37 § 1º assegurou:

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 (Brasil, 1996).

Os movimentos sociais do campo passaram a lutar por projetos de educação escolar condizentes com suas demandas e realidades. Dentro dessa luta o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - MST, junto com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB criaram o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, direcionado às populações adultas rurais assentadas, que tinha como objetivos:

Superar os altos índices de analfabetismo entre os assentados (que, segundo os dados do Censo da Reforma Agrária, alcançava em 1997 a média nacional de 43%) e elevar sua escolaridade, utilizando metodologias de ensino ajustadas à realidade do campo. O Programa compreende as seguintes frentes de trabalho: alfabetização de jovens e adultos assentados; elevação da escolaridade (nos níveis fundamental e médio) e formação continuada de educadores e educadoras que atuam no ensino fundamental de crianças, jovens e adultos nos assentamentos; formação técnico-profissional para a produção e administração rural; e produção de materiais didáticos (Di Pierro, 2001, p. 333).

Após o fim do segundo mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso, assume a presidência da república, no ano de 2003, Luís Inácio Lula da Silva, que traria consigo uma grande expectativa do povo brasileiro de consolidar uma política que promovesse maior equidade social, pois o mesmo representava o Partido dos Trabalhadores, forjado nas lutas da classe operária para representar as suas bandeiras. Como ação voltada para a alfabetização de pessoas jovens e adultas o governo Lula lançou ainda no ano de 2003, o Programa Brasil Alfabetizado, que inicialmente previa a superação do analfabetismo em quatro anos e trazia características de programas anteriores, como o trabalho com o voluntariado e o período de duração que deveria ser de seis meses. Após uma primeira avaliação realizada no ano de 2004, o Programa redimensionou alguns aspectos importantes: ampliou o período de alfabetização de seis para oito meses e retirou a meta de superação do analfabetismo em quatro anos.

No momento atual, o Brasil Alfabetizado continua em vigor como principal ação desenvolvida pelo governo federal para atendimento de pessoas jovens e adultas analfabetas. O Anexo IV da Resolução CD/FNDE Nº 32, de 1º de julho de 2011, determina o manual operacional do Programa e prevê como objetivos a serem alcançados,

Contribuir para a universalização do ensino fundamental, promovendo apoio a ações de alfabetização de jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos realizadas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios. Este apoio se realiza por meio de transferência de recursos financeiros, em caráter suplementar, aos entes federados que aderirem ao Programa para desenvolver as ações de alfabetização e pelo pagamento de bolsas-benefício a voluntários que atuem como alfabetizadores, tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e coordenadores de turmas de alfabetização em atividade (Brasil, 2011, p. 01).

O governo federal por meio do PBA assumiu o papel de promover assistência técnica e financeira para estados e municípios que aderissem ao programa e apresentassem seus projetos de alfabetização, com prioridade de atendimento para aquelas localidades com maior índice de analfabetismo. Os dados ⁴mais recentes divulgados quanto a atuação do Programa indicam que entre 2003 e 2012 o Brasil Alfabetizado atendeu cerca de 14,7 milhões de jovens e adultos. Em 2013, data que marca os seus dez anos de criação, estimou-se o cadastramento de cerca de 1,5 milhões de alfabetizando nos cursos disponibilizados por estados e municípios. Os dados de 2017 indicam que o Brasil tem uma população em torno 25 milhões de jovens entre 15 e 29 anos ou mais de idade que não frequentam a escola e que não têm o Ensino Fundamental completo. O número de estudantes matriculados na modalidade EJA é mais de 3,7 milhões de pessoas. Da população com 15 anos ou mais de idade, há uma estimativa de 11,5 milhões de analfabetas [7%] (PNAD/IBGE, 2017⁵).

Mais uma vez, a história nos revela os limites de programas e projetos que pretenderam eliminar o analfabetismo, fundada em concepções equivocadas acerca do público a quem se destina, fazendo com que permaneça, até os nossos dias, uma significativa parcela da população que não se apropriou do nosso código escrito. Chegamos ao século XXI e a Educação de Jovens e Adultos - EJA permanece como um grande desafio para aqueles que historicamente foram postos à margem dos processos de educação institucional, e para aqueles cujo trabalho é a não conformação a esses processos excludentes e negadores de direitos garantidos por lei, mas raramente assegurados na prática. Aos que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos dentro do contexto escolar, inúmeros são os desafios a serem enfrentados e que permanecem como um horizonte a ser conquistado: a permanência desses homens e mulheres trabalhadores nesses espaços; a compreensão de quem são esses sujeitos e as suas necessidades educativas; estabelecer relações entre os saberes que esses alunos já trazem, adquiridos nas suas trajetórias e os conhecimentos a serem adquiridos no seu percurso escolar; a promoção de uma aprendizagem que configure maior participação destes no contexto social onde vivem, representando, assim, a sua inclusão e autonomia em ações cotidianas que requerem conhecimentos sistematizados vinculados à cultura escrita.

Aos alunos e alunas que frequentam as turmas de EJA, os desafios são ainda mais amplos e complexos. Lutar para fazer deste espaço um lugar onde possa conviver, aprender e participar, onde consiga pertencer, e de onde historicamente esteve excluído; encontrar forças para vencer as adversidades cotidianas do cansaço físico e mental; resgatar em si mesmos a crença de que podem aprender, mesmo que o dia-a-dia no processo de aprendizagem escolar lhes indique que não são

⁴ Dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas?id=17457>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

⁵ Dados disponíveis em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 12/12/2019.

capazes; vencer as diferenças culturais, linguísticas e sociais que são verdadeiros abismos entre sua realidade existencial e a escola; travar batalhas constantes para assegurar o seu direito de ter escola, de estar e permanecer nela; superar preconceitos sobre a sua capacidade de aprender e ensinar; construir o hoje como seu tempo de aprendizagem mesmo que outros afirmem que seu tempo de aprender encontra-se no passado; acreditar na sua potencialidade e na esperança de apreender saberes complexos e, assim, se sentirem mais confiantes em participar efetivamente das decisões sobre si mesmos e seu contexto social, cultural e político; se perceberem como sujeitos inacabados e, portanto, sempre aptos a aprender e a ensinar e, dentro desse processo, de construir e transformar o mundo.

No percurso escolar dos jovens e adultos desse segmento da escolarização, as questões relacionadas à alfabetização são ainda mais desafiadoras, visto que o Brasil, em plena era da tecnologia e informação, apresenta um quadro de analfabetismo bastante significativo, representando que uma enorme parcela da população continua excluída por estar destituída de saberes fundamentais para uma maior inserção nesse complexo contexto codificado.

Para melhor compreensão da realidade onde hoje se encontra a educação escolar destinada a jovens e adultos, torna-se fundamental buscarmos as raízes históricas onde se edificaram os processos excludentes de brasileiros e brasileiras que estiveram à margem do acesso às instituições escolares e seus saberes.

3 O MITO DE PROMETEU: SÓ OS DEUSES PODEM CONHECER?

E Prometeu, em um ato de total desobediência a Zeus, roubou o fogo do Olimpo - símbolo do espírito criador - que pertencia somente aos deuses e entregou aos humanos. Por meio do fogo, foi possível à humanidade criar, construir, se desenvolver e se aproximar das divindades. Como punição a essa ação desobediente Prometeu foi acorrentado no alto do monte Cáucaso por trinta mil anos e durante todo esse tempo, diariamente, uma águia vinha comer seu fígado que se regenerava durante a noite, possibilitando o recomeço do sofrimento no início do novo dia.

O mito grego de Prometeu poderia ilustrar significativamente os meandros em que se desenrola a forma como o acesso aos conhecimentos vinculados a cultura escrita, tem sido restrita a grupos que, semelhantes a deuses, detém o poder de determinar quem podem usufruir dessas benesses e quais os humanos proibidos de acessá-los e usá-los. Ao proibir o acesso ao fogo, Zeus queria garantir a sua supremacia diante dos humanos, seres inferiores que deveriam adorá-lo e a ele oferecer sacrifícios. Incapazes de criar por si próprios, pois não possuíam a ferramenta essencial, o fogo, sinônimo do conhecimento, os humanos estabeleciam uma relação de dependência a Zeus que,

por sua vez, desejava perpetuar essa relação e garantir o seu poder intocável. E no mundo Terra, o analfabetismo continua a existir em pleno Século XXI, destituindo uma enorme parcela da população de ter acesso à cultura letrada. São seres “inferiores” que não podem optar em se apropriar ou não de um determinado tipo de fogo? Só os "deuses" podem determinar o que se deve conhecer?

Tomando como exemplo o mito de Prometeu, trazemos para as nossas reflexões e análises a forma como historicamente o acesso a determinados conhecimentos têm sido negados a uma enorme parcela da população, que se vê impossibilitada de participar de forma igualitária no contexto maior da sociedade onde vive, gerando relações de dependência àqueles que, como Zeus, desejam subordiná-los e determinar os seus destinos dentro do que lhe é mais confortável para manter o *status quo* em que se encontram. Um olhar sobre a nossa história nos revela o descaso como tem sido tratada a democratização do saber, corporificada no acesso à escola enquanto espaço legitimado pela sociedade para a produção e difusão de conhecimentos vinculados, principalmente, à cultura letrada. Nesse contexto de descaso, destaca-se a Educação de Jovens e Adultos - EJA, como exemplo mais gritante de negações de direitos e cerceamento de acesso a saberes importantes para uma melhor participação dos que são atendidos por essa modalidade de ensino no atual contexto social, marcado por códigos cada vez mais complexos que requerem conhecimentos específicos para a sua compreensão. Destacamos que a EJA está situada no campo dos processos de opressão e exploração sofridos pelas classes populares no decorrer das suas vidas, impedindo os seus constituintes de participar do processo de escolarização e ter acesso aos saberes vinculados a esse processo, dentre eles a leitura e escrita como código de representação da comunicação que possibilita a ampliação de oportunidades e melhores condições de inserção e participação nos diversos espaços sociais.

É certo que quando nos referimos à educação de jovens e adultos abordamos um campo de teorias, práticas e análises que ultrapassam a escolarização, pois a ela estão relacionados diversos processos formativos vinculados a outras esferas de atuação e aquisição de conhecimentos que não a escolar, como a formação política, questões relativas a saberes e práticas culturais e de atuação profissional, dentre outras, ou seja, é uma educação relacionada à vida e por toda a vida. A complexidade que caracteriza o campo da educação de jovens e adultos também se faz presente no processo de escolarização sistematizada que ocorre no contexto escolar, com seus rígidos espaços, tempos e saberes que muitas vezes desafiam aqueles que os frequentam a buscar alternativas que possam atender as peculiaridades dos seus participantes.

4 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS

No Brasil a formação de professores de maneira histórica, tem forte influência das chamadas escolas normais, que foram o lócus da formação de professores até o período da Reforma Universitária de 1968, quando da criação das faculdades de educação.

A EJA, historicamente, é identificada como uma educação de segundo plano para os educandos que não tiveram condições e oportunidades de frequentarem uma escola na idade regular, atrelada a uma concepção de educação compensatória. Em consequência, o trabalho docente, muitas vezes, pode não estar condizente com as reais necessidades dos educandos. Realidade essa que pode gerar muitas vezes insegurança e insatisfação com os alunos da EJA, resultando em evasões ou descrédito nos programas de Educação.

Sob esta ótica, o/a professor/a deve familiarizar-se com a realidade do/a seu aluno/a, valorizando seu cotidiano, com ênfase no seu aprendizado, fazendo com que o conteúdo aplicado tenha utilidade em seu dia-a-dia, por sua vez quando o desencontro entre ensino e utilidade dos conhecimentos na prática da vida, ele percebe que está distante de suas expectativas e necessidades de aprendizado o desinteresse é imediato, como nos mostram Gadotti e Romão (2005, p.60):

É a perda dessa funcionalidade que provoca a evasão, a repetência, o desinteresse, a apatia do alunado, normalmente entre os jovens e adultos que trazem para as relações pedagógicas uma série de experiências, vivências e saberes construídos na luta cotidiana pela sobrevivência.

Com base no exposto, a vivência e a experiência do/a aluno/a da EJA devem contribuir para as propostas de formação continuada do educador, possibilitando reflexão permanentemente sobre sua prática e segurança quanto aos objetivos a serem atingidos, definindo as melhores estratégias para prestar uma ajuda eficaz no processo de aprendizagem de seus alunos/as, tendo consciência da importância de consolidar sua formação fincada em bases teóricas e práticas que propiciem o avançar de outras experiências docentes, anteriormente realizadas, e que foram úteis naquele momento, mas que neste contexto podem trazer resultados negativos, como bem aponta Freire (2001, p.11): “Uma das impressões da trajetória profissional é a busca consistente pela unidade entre teoria e prática, movido pela profunda crença na pessoa humana e na sua capacidade de educar-se como sujeito da história”.

Embora o tema formação de professores seja bastante pesquisado na área da educação, com relação à EJA não apresenta o mesmo reconhecimento sobre esses estudos no campo educacional em geral. Segundo Diniz-Pereira (1999), a formação docente para a EJA ganhou mais

visibilidade a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, reacendendo os debates em favor das políticas de formação para atuar na EJA. De acordo com a LDBEN n.º 9.394 de 1996, em seu artigo 62,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). [...] (Brasil, 1996, p. 1).

Nesse contexto, a legislação estabelece que a formação continuada é um direito do educador, mas, embora haja documentos legais que assegurem e privilegiem a instituição de políticas públicas no âmbito da formação docente, a fronteira entre o texto legal e a concreta operacionalização dessas leis ainda é grande. Como revela Soares (2006), apesar de certo consenso presente nas discussões teóricas e na legislação acerca da necessidade de qualificação específica para o professor de jovens e adultos, ainda hoje é recorrente a ausência de políticas específicas para a formação dos professores de Educação de Jovens e Adultos. A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, cujo foco textual repousa no desenvolvimento de competências individuais, sociais e profissionais dos educadores. De acordo com essas diretrizes, a formação de professores, com atuação nos diferentes níveis e modalidades da educação básica, deveria observar princípios norteadores do preparo para o exercício profissional específico, levando em conta a formação de competências necessárias à atuação profissional e também a pesquisa, centrada no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, destaca que se deve ter uma formação continuada para que de fato o currículo seja o orientador das ações docente, pois segundo as mesmas, a instituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido considerada como instância em que o Brasil procura saldar uma dívida social que tem para com o cidadão que não estudou na idade própria. Ainda segundo as DCNEB,

a formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais (Brasil, 2013, p. 58).

É importante enfatizar que a EJA demanda um modelo pedagógico diferenciado, logo, todo o processo formativo dos educadores da EJA precisa ser repensado, considerando o que está preconizado na legislação para esses sujeitos. Quanto ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, o mesmo, estabelece, em suas metas 15 e 16, a garantia da formação inicial e continuada para os profissionais da educação em suas respectivas áreas de atuação, considerando as necessidades, demandas e as contextualizações dos sistemas de ensino. Em relação à EJA, as metas 8, 9 e 10 do PNE 2014-2024, vêm reafirmando a necessidade de efetivar a formação inicial e continuada de professores para atuar na diversidade dos sujeitos da EJA, haja vista que o ensino de jovens e adultos deve ter um recorte próprio da educação a partir de uma perspectiva voltada para a integração dos indivíduos à sociedade, para que ele se coloque como um ser crítico.

5 O PAPEL DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA

Freire (2000) define a formação de professores/as como um fazer permanente que se constitui no refazer de uma ação contínua em meio à interação entre teoria e prática, ou seja, pela práxis. Nesse contexto, nota-se que a formação está associada ao desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos e que esta formação perpassa o discurso da racionalidade técnica, além das acepções vinculadas ao discurso axiológico e teleológico (Santos; Cardoso, 2017). Ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos e das políticas de formação para esta modalidade, as práticas decorrentes das salas de aulas brasileiras advêm de um ensino pautado na educação bancária (Freire, 2000), que inviabiliza o processo da ação-reflexão, típico de uma prática docente emancipatória e transformadora.

Vale destacar que diante desse contexto é necessário aprofundar a discussão sobre como a formação continuada tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes e vem refletindo para a qualidade dos processos educativos na EJA, pois os conhecimentos construídos pelos professores durante os processos formativos não têm alcançado os educandos de EJA de forma satisfatória, uma vez que o desempenho de conhecimentos escolares por parte da maioria dos alunos ainda se apresenta deficitário, haja vista o descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA. Diante desses aspectos, o processo de formação dos professores da EJA requer um conhecimento diferenciado, pois estão em contato com um tipo diferente de aluno no que diz respeito ao perfil, necessidades, interesses e situações de vida. Nessa mesma direção,

Machado (2000) revela que é quase unânime a constatação das dificuldades enfrentadas pelos professores em suas práticas e necessidades de preparação específica dos docentes que atuam na EJA. Assim, pode-se afirmar que a formação continuada dos educadores, embora assegurada por lei, atravessa um momento de pouca efetivação na realidade concreta e nas ações dos municípios que, carentes de incentivos e formação, ofertam a EJA de forma ainda pouco atrelada aos preceitos legais, apesar de ser notória a atenção conferida pela legislação nacional à modalidade.

Ao discutirmos o papel do currículo na formação dos docentes da EJA, constatamos que não é possível pensá-lo sem levar em conta que professores precisam se atualizar e a formação é o caminho ideal para isso ocorrer. Neste contexto, as reflexões sobre currículo devem fazer parte da formação continuada dos docentes, numa perspectiva de concebê-lo como uma proposta de trabalho colaborativo. Neste sentido, não se pode esquecer que falar de formação é tratar das questões de currículo, este artefato potente, criado intencionalmente, para construir perfis de sujeitos, comportamentos, formas de pensar e agir eleitos como aceitáveis para um determinado grupo social. Goodson (2013), neste contexto, retrata que o currículo influencia de maneira significativa na formação docente, pois, segundo este autor, o currículo é um documento norteador carregado de intencionalidade, o que justifica que esse estar sempre em movimento, não é neutro, é político e cultural. Afirmamos que em qualquer conceituação de currículo, este sempre está comprometido com algum tipo de poder, pois não existe neutralidade no currículo, ele é o veículo de ideologia, da filosofia e da intencionalidade educacional que se origina a partir da experiência, e depois, é teorizado e submetido à reflexão. Para Sacristán (2002, p.15-16),

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

Pode-se entender o currículo como campo político pedagógico no qual as diversas relações entre os sujeitos, conhecimento e realidade constroem novos saberes e se reconstróem a partir dos saberes produzidos. Ressaltamos que a formação contínua do professor assume relevante papel na (re)significação de contextos e práticas culturalmente definidas e defendidas para a melhoria da prática pedagógica, na relação entre teoria e prática do trabalho docente. Assim, a formação continuada, pode ser entendida como parte do desenvolvimento profissional e pessoal do educador,

sendo ferramenta fundamental, capaz de contribuir para o aprimoramento do trabalho docente, fortalecendo vínculos entre os professores e os saberes científicos pedagógicos. Substancialmente, a formação continuada não pode ser planejada e ministrada somente com intuito de preencher lacunas do conhecimento que o professor tenha necessidade, ou simplesmente treinar esse profissional para aplicar um programa novo de ensino. Segundo Sacristán (1999), as ações que derivam nas práticas pedagógicas não se dissociam do componente teórico. A teoria aparece integrada com a prática pela ação. “Sua experiência teórica é composta pelos esquemas cognitivos ligados aos seus conhecimentos práticos e outros encadeados a esses conhecimentos” (Idem, p.55).

A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. Neste contexto, o currículo deve possibilitar no processo de formação de professores, perspectiva emancipatória, sustentada na interação do papel fundamental do professor formador e sua dimensão entre a teoria e a prática. Vale frisar que o currículo, desde a sua elaboração até a aplicação, sofre influências e inferências culturais e ideológicas, que serão constituídas da chamada cultura escolar, e que produzirão o conhecimento escolar. Nessa perspectiva, para Apple (2011, p.71),

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam o povo.

Nessa direção, pode-se afirmar que a formação de professores precisa, ser pautada em espaços e ações de diálogo, espaços de interlocução político-metodológico-epistemológica entre os atores e espaços da formação. Não encontramos um conceito definido de currículo na obra de Freire, porém, sua obra se acha impregnada do caráter político, social, histórico e cultural de currículo, bem como, é ressaltada a importância de descaracterizar a ideologia interposta ao currículo e propõe que se busquem novas formas de resistir às imposições autoritárias de um currículo dominante. Quanto à formação do educador da EJA, percebemos ainda que se constitui como um grande desafio e uma necessidade emergente, que não deve ser mais assumida como voluntarismo. Haddad e Di Pierro (1994) sintetizam as principais preocupações com relação à formação docente nessa esfera, destacando essa questão:

Os professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes (Haddad; Di Pierro, 1994, p. 15).

Desse modo, a formação do educador de EJA tem sido ainda um grande impasse no que diz respeito ao seu perfil, pois a pouca valorização do ensino de jovens e adultos, tem contribuído para a precarização desta modalidade de ensino. Pensar as proposições do currículo na formação dos professores da EJA é possibilitar o reconhecimento desse profissional legitimando a identidade desses sujeitos, assim, ao reconhecerem sua identidade, os professores que atuam em um contexto de exclusão social, na negação de direitos básicos de estrutura e formação, buscam formas de organização e elaboração de uma proposição curricular que respondam em suas intervenções aos seus anseios. Nesta perspectiva, construir um currículo equilibrado, supõe fazer escolhas curriculares e organizar experiências formativas que mobilizem diversos tipos de conhecimentos, a fim de que o profissional em formação compreenda melhor a si mesmo e a realidade na qual está inserido.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caráter de resistência e rebeldia que acompanham historicamente as ações vinculadas à Educação Popular e a EJA se fazem ainda mais necessárias como forma de reacender as chamas da esperança e de buscarmos ações que nos conduzam a promoção de uma humanidade constituída pela solidariedade, pela paz e amor aos homens, às mulheres, às plantas, os animais e à todos e todas onde pulsa a vida. Enquanto não conseguirmos concretizar esse mundo projetado nas nossas utopias, as práticas de educação popular continuam necessárias e urgentes. Na busca pela assunção do seu lugar dentro da sociedade e como processo de transformação do cenário de exploração a que estiveram submetidos no decorrer da história, sujeitos sociais coletivos têm, por meio das suas ações, apontado caminhos alternativos de se fazerem ouvir tomando como base a luta pelo acesso e permanência nos espaços escolares em uma idade considerada fora do tempo “regular”.

A história nos revela os limites de programas e projetos que pretenderam eliminar o analfabetismo fundado em concepções equivocadas acerca do público a quem se destina, fazendo com que permaneça, até os nossos dias, uma significativa parcela da população que não se apropriou do nosso código escrito. No transcurso da nossa história, porém, também registramos alguns avanços quanto a concepções e proposições relativas ao processo de educação de jovens e adultos, e, ainda, à construção de alguns espaços de discussão e construção de propostas e conhecimentos

cuja principal temática seja essa modalidade de ensino. A formação continuada deve ser encarada como uma grande aliada dos educadores, uma vez que contribui para a evolução constante do trabalho do docente. Contudo, é necessário o reexame do processo de formação onde o currículo está inserido como peça chave. O estudo possibilitou verificar que a formação continuada do educador da EJA não tem sido realizada em caráter de complemento da formação inicial, e sim, que ela tem sido recorrida para preencher uma lacuna presente na formação inicial do educador.

Foi possível constatar que é fundamental o fortalecimento da formação continuada dos educadores da EJA, sendo imprescindíveis investimentos contínuos na formação continuada para aqueles que já estão inseridos na escola de jovens e adultos, bem como um olhar para a formação que tem sido oferecida aos aspirantes educadores da referida modalidade de ensino. Tem sido evidente, o fato de que as instituições responsáveis pela formação do professor seja a Universidade ou a escola, não respondem de forma consoante às urgências desses sujeitos no que se refere tanto ao processo formativo quanto às emergências do fazer cotidiano docente.

Portanto, é preciso refletir acerca da formação continuada do educador de jovens e adultos, bem como os desafios que enfrentam a fim de construir uma nova perspectiva para a educação nessa modalidade. Muito ainda há que se avançar com relação à formação do educador da EJA, já que ela ainda é vista às margens das políticas educacionais no país, não sendo prioridade sua efetiva implementação e continuidade. É preciso destacar que uma proposta de educação precisa, antes de mais nada, levar em consideração os homens e mulheres que participarão do processo como sujeitos de conhecimentos, valores, culturas, como pessoas que se humanizam nas relações que estabelecem entre si e com o mundo. Identificamos uma enorme lacuna entre as propostas de educação voltadas às camadas populares presentes na nossa história, e a valorização dos seus sujeitos dentro da perspectiva de respeito aos saberes e culturas construídas e presentes na vida dessas pessoas, e como ponto de partida para se pensar/elaborar, junto com esses homens e mulheres, a educação que desejam com base naquilo que necessitam e os caminhos possíveis para a sua consolidação. A partir dessa concepção consideramos que a negligência com que se tem tratado os alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos, o seu contexto cultural, social e político nas proposições de programas e projetos de escolarização, nos aponta uma possível resposta para o fracasso dos projetos e programas realizados no decorrer da nossa história.

REFERÊNCIAS

Apple, M. (1982). *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense.

Apple, M. (2011). A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: Moreira, A. F. & Silva, T. T. (Org), *Currículo, Cultura e Sociedade* (p. 59-91). São Paulo: Cortez Editora.

Brandão, C. R.; Assumpção, R. (2009). *Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

Brandão, C. R. Aprender a saber com e entre outros. In: Assumpção, R. (Org.) (2009). *Educação Popular na perspectiva freiriana*. São Paulo: Ed. L.

Brasil. (1996). *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez de 1996.

Brasil. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: PARECER CNE/CEB Nº: 7/2010*, 7 de abril de 2010, no Conselho Nacional da Educação, em Brasília.

Brasil. (2002). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Educação Básica: Resolução CNE/CP n.º 01*, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional da Educação, Brasília.

Brasil. (2014). *Lei n.º 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm >. Acesso em 12 de outubro de 2019.

Brasil. (2011). Resolução CD/FNDE nº 32, de 01 de julho de 2011. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3455-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-32-de-1-de-julho-de-2011>. Acesso em 10 de dezembro de 2019.

Calado, A. J. F. Reproblematizando o(s) conceito(s) de Educação Popular. In: Costa, Marisa Vorraber (Org.). (1998). *Educação popular hoje*. São Paulo: Edições Loyola.

Diniz Pereira, Júlio. (1999). E. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. Educação e Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação (Cedes), Campinas, nº 69, p. 109-125.

Di Pierro, Maria Clara. (2001). Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educação e Pesquisa*, vol. 27, n. 2, jul.-dez./, p. 321-337. São Paulo.

Freire, P. (2011a). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14 ed. Rio de Janeiro - RJ: Paz e terra.

Freire, P. (2011a). *Pedagogia do oprimido*. 50 ed. Rio de Janeiro - RJ: Paz e terra.

Freire, P. (2014a). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

Freire, P. (2014b). *Política e educação*. São Paulo: Paz e terra.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. Obra digitalizada.

Gadotti, M.; Romão, José E. (Org) (2005). *Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta*. Guia da Escola Cidadã – Instituto Paulo Freire, Editora Cortez.

Goodson, I. F. (2013). *Currículo: teoria e história*. São Paulo: Vozes.

Haddad, S. (1997). Políticas e gestão de educação de jovens e adultos no Brasil. In: Seminário Internacional: Educação e Escolarização de Jovens e Adultos. *Anais...* Brasília: MEC, 1997.

Haddad, S.; Di Pierro, M. C. (1994). *Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de Documentos 1985/94*. São Paulo, ago.

Haddad, Sergio; Di Pierro, Maria Clara. (2007). Escolarização de jovens e adultos. In: Fávero, Osmar; Ireland, Timothy Denis (Orgs.). *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd.

LIMA, L. S. (et. al.) Formação para professores da educação de jovens e adultos do campo: Um estudo realizado no grupo de estudos e pesquisas movimentos sociais, diversidade e educação do campo e cidade (GEPEMDECC). *Braz. J. of Develop.*, Curitiba, v. 6, n.6, p.37213-37232 jun. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/11610/9682>

Machado, M. M. (2000). *A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998*. In: Reunião Anual da Anped, 23., Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu.

Mateus, Kergilêda A. O. Modos de vida e convívio escolar: o Assentamento Rural Santa Helena – São Carlos – SP. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2016.

Paiva, V. (2003). *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola.

Paiva, V. (Org.) (1996). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. 2 ed. Rio de Janeiro, Edições Graal.

Paludo, C. (2009). Educação Popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). In: Pontual, Pedro; Ireland, Timothy (Org.). *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Ed. MEC/Unesco.

Sacristán, J.G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.

Sacristán, J.G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed.

Santos, A. R. dos.; Cardoso, E. M. (2017). *As políticas públicas educacionais do PAR para a formação do professor do campo em vitória da conquista/Ba*. Revista *Prâksis*. Novo Hamburgo a. 14, v. 1. jan./jun.

Soares, L. (2006). *Aprendendo com as diferenças: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Soares, L; Galvão, A. M.de O. (2009) Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX*. 3 ed. Petrópolis-RJ: Vozes.

Sottomayor, A. P. Q. (2001). O fogo de Prometeu. In: *Humanitas*, Vol. LIII, Porto.

Streck, D. (2013). Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da Educação Popular. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Educação Popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Wanderley, L. E. (2010). *Educação popular: metamorfoses e veredas*. São Paulo: Cortez.