

Educação de jovens e adultos x formação de professores: Reflexões e insurgências

Youth and adult education x teacher training: Reflections and insurgencies

DOI:10.34117/bjdv7n1-206

Recebimento dos originais: 05/12/2020

Aceitação para publicação: 10/01/2021

Geisa Gabrielle Santos

Mestranda em Educação no Programa de Pós - Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (UPE)

Instituição: Universidade de Pernambuco (UPE)

Endereço: BR 203, Km 2, s/n, CEP: 56328-903. Petrolina-PE Brasil

E-mail: geisa.gabrielle@gmail.com

Janaina de Lima Nascimento

Mestranda em Educação no Programa de Pós - Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (UPE)

Instituição: Universidade de Pernambuco (UPE)

Endereço: BR 203, Km 2, s/n, CEP: 56328-903. Petrolina-PE Brasil

E-mail: janainalimape@gmail.com

Paulo César Marques de Andrade Santos

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Instituição: Universidade de Pernambuco (UPE)

Endereço: BR 203, Km 2, s/n, CEP: 56328-903. Petrolina-PE Brasil

E-mail: paulo.marques@upe.br

RESUMO

Neste artigo, analisaremos as relações contidas entre a formação de professores atuantes na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos – EJA, os seus entraves e as suas possibilidades. A pesquisa teve por objetivo refletir sobre como ocorre a formação inicial e continuada direcionada à modalidade de ensino, a sua oferta e como se reverberam estes aspectos no ambiente escolar com o público-alvo, sendo este fator de grande impacto, pois reflete diretamente no processo de ensino-aprendizagem a partir da observação e da mediação direcionada a esses sujeitos. Para análise e interpretação dos dados, ao longo deste texto, dialogamos com autores como Freire (1996), Cláudia Lemos Vóvio e Maurilene de Souza Bicas, em Educação de Jovens e Adultos (1986-1998). A base documental analisada perpassa desde a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96, até a Análise Técnica do PNE (2015), que discorre acerca da EJA, entre outros. Na coleta de dados com os sujeitos da pesquisa, utilizam-se entrevistas coletivas nas salas de aula concomitantemente com questionário aplicado aos professores, o qual é composto por questões abertas, em que é feita uma análise qualitativa dos discursos obtidos por meio da coleta de dados, com o intuito de traçar novas perspectivas em relação aos objetivos estabelecidos na pesquisa. Dos resultados encontrados, destacamos que o processo de formação deve ganhar contornos mais precisos e passar a ser entendido como uma situação de aprendizagem, cujo motor é a reflexão sobre a própria ação e a busca de

conhecimentos e de informações para descrever, tomar consciência e justificar as estratégias de sucesso que se empreendem ao longo da busca de saberes. Ao final desse estudo, espera-se ter contribuído para um novo repensar insurgente no processo formativo da EJA, para que este, a cada dia, aproxime-se mais das diversas realidades do seu público, tendo como produto disso, a efetiva aprendizagem.

Palavras-chave: Formação de Professores, EJA, Ensino-aprendizagem, Insurgências.

ABSTRACT

In this article, we will analyze the relations contained between the training of teachers working in the teaching of Youth and Adult Education - EJA, their obstacles and their possibilities. The research had aimed to reflect on how initial and continued training directed to the teaching modality, its offer and how these aspects reverberate in the school environment with the target audience, being this factor of great impact, as it directly reflects on the process teaching-learning from observation and mediation directed at these subjects. For the analysis and interpretation of the data, throughout this text, we dialogued with authors such as Freire (1996), Cláudia Lemos Vóvio and Maurilene de Souza Bicas, in Youth and Adult Education (1986-1998). The documentary base analyzed ranges from the Law of Guidelines and Bases - LDB No. 9.394 / 96, to the Technical Analysis of the PNE (2015), which discusses EJA, among others. In the data collection with the research subjects, collective interviews are used in the classrooms concomitantly with a questionnaire applied to teachers, which is composed of open questions, in which a qualitative analysis of the discourses obtained through data collection is made, in order to draw new perspectives in relation to the objectives established in the research. From the results found, we highlight that the training process must gain more precise outlines and start to be understood as a learning situation, whose engine is the reflection on the action itself and the search for knowledge and information to describe, become aware and justify the successful strategies that are undertaken throughout the search for knowledge. At the end of this study, we hope to have contributed to a new rethinking of the insurgent in the training process of EJA, so that this, each day, gets closer to the diverse realities of its public, having as a product of this, effective learning.

Keywords: Teacher Education, EJA, Teaching-learning, Insurgency.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Cruz, Reis e Cordeiro (2020), a educação é o caminho mais seguro para a emancipação do sujeito. Para tanto, requer pensar com responsabilidade os conteúdos propostos que possibilitem a valorização da identidade, da memória e da história do lugar em que os alunos constroem suas relações de vida. E quando se trata da Educação de Jovens e Adultos, essa responsabilidade se amplia, porque estamos tratando de sujeitos com uma trajetória de vida marcada por fatos e acontecimentos oriundos deste espaço.

Pensar a educação como processo de emancipação dos sujeitos requer um currículo que valorize as práticas sociais, históricas e culturais dos educandos. Essa dinâmica educacional constitui-se num grande desafio para a escolarização de pessoas jovens e adultas que ao longo de suas trajetórias de

vidas se apropriaram de conhecimentos adquiridos através de saberes territorialmente localizado. (CRUZ, REIS E CORDEIRO, 2020 p. 9307/08)

Esse estudo analisa/discute as relações contidas entre a formação de professores atuantes na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos – EJA, os seus entraves e as suas possibilidades. Essa construção tem como principais sujeitos da pesquisa os professores partícipes da modalidade de Ensino da EJA.

A pesquisa teve por objetivo refletir sobre como ocorre a formação inicial e continuada direcionada à modalidade de ensino, a sua oferta e como se reverberam estes aspectos no ambiente escolar com o público-alvo, sendo este fator de grande impacto, pois reflete diretamente no processo de ensino-aprendizagem a partir da observação e da mediação direcionadas a esses sujeitos. Nesse sentido, propôs-se observar os fatores que interferem nesta ação e refletir acerca desses aspectos, levando-se em consideração suas especificidades, que, em meio a poucas possibilidades de formações específicas e na problemática mais ampla da formulação da EJA como campo de atuação pedagógica, ocorrem reais prejuízos na escassez das referidas formações acadêmicas voltadas a essa modalidade de ensino.

A metodologia baseia-se no estudo bibliográfico, através da pesquisa bibliográfica de documentos que serviram de embasamento aos estudos, bem como a pesquisa de campo, tendo como sujeitos dessa abordagem os professores no processo formativo, delineando assim uma análise qualitativa.

Nessa pesquisa, espera-se que o leitor, ao deparar-se com as diversas provocações como formas de promoção da reflexão acerca deste processo formativo, possa gerar a ação de um novo (re) pensar insurgente da EJA como modalidade que possibilita a inserção social e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade na Educação.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Os pressupostos metodológicos desta pesquisa partem de um levantamento bibliográfico sistematizado que perpassa os estudos de Freire (1996), através da obra *Pedagogia da Autonomia*, que aborda o sentido da escola hoje, servir de espaço de reflexão das práticas sociais, oferecendo troca de saberes, tendo como mediador dessa troca o professor. Faz-se, também, uma pesquisa nos estudos contidos na obra, sobretudo no processo de Formação de Professores, das autoras Cláudia Lemos Vóvio e Maurilene de Souza Bicas, em *Educação de Jovens e Adultos (1986-1998)* de Sérgio Haddad

(Coord.), e que constitui uma base reflexiva em relação às pesquisas com alunos dessa modalidade de ensino, que por meio da identificação dos anseios, das necessidades, dos valores, das concepções de mundo destes alunos, é formada a identidade. Outro recurso metodológico utilizado foi a pesquisa documental, dando assim um melhor embasamento às análises aqui propostas, sendo que a base documental analisada vai desde a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96 até a Análise Técnica do PNE (2015), que discorre acerca da EJA, das suas metas e das suas problemáticas.

Na coleta de dados com os sujeitos da pesquisa, utilizam-se entrevistas coletivas nas salas de aula concomitantemente com questionário aplicado aos professores, o qual é composto por questões abertas, a partir do que é feita uma análise qualitativa dos discursos obtidos por meio da coleta de dados com o intuito de traçar novas perspectivas em relação aos objetivos estabelecidos na Pesquisa.

3 UM POUCO DA HISTÓRIA DA EJA

Muitas vezes se define erroneamente Educação de Jovens e Adultos. Por isso, antes de iniciar esse estudo, é necessário conhecer um pouco da história dessa modalidade de ensino. Assim, Teoria, Prática e Proposta são termos que têm sido popularizados principalmente por organizações internacionais como a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, referindo-se a uma área especializada da educação. No entanto, existe uma diversidade de paradigmas dentro da referida modalidade de ensino. A Educação de Adultos tem estado, a partir da 2ª Guerra Mundial, a cargo do Estado, muito diferente da educação não-formal, que está vinculada às organizações não governamentais. Até a 2ª Guerra Mundial, a educação popular era concebida como extensão da educação formal para todos, sobretudo para os menos privilegiados, que habitavam as áreas das zonas urbanas e rurais. Após a I Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada na Dinamarca, em 1949, a Educação de Adultos tomou outro rumo, sendo concebida como uma espécie de educação moral. Dessa forma, a escola, não conseguindo superar todos os traumas causados pela guerra, buscou fazer um “paralelo” fora dela, tendo como finalidade principal contribuir para o resgate do respeito aos direitos humanos e para a construção da paz duradoura.

A partir da II Conferência Internacional de Educação de Adultos em Montreal, no ano de 1963, a educação de adultos passou a ser vista sob dois enfoques distintos: como uma continuação da educação formal, permanente, e como uma educação de base ou comunitária. Depois da III Conferência Internacional de Educação de Adultos em Tóquio,

no ano de 1972, a Educação de Adultos volta a ser entendida como suplência da Educação Fundamental, reintroduzindo jovens e adultos, principalmente os analfabetos, no sistema formal de educação. A IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Paris, em 1985, caracterizou-se pela pluralidade de conceitos, surgindo o conceito de Educação de Adultos. Em 1990, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, entendeu-se a Alfabetização de Jovens e Adultos como a 1ª etapa da Educação Básica, consagrando a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização.

Segundo Freire apud Gadotti (1979 p. 72), nos anos 40, a Educação de Adultos era entendida como uma extensão da escola formal, principalmente para a Zona Rural. Já na década de 50, a EJA era entendida como uma educação de base com desenvolvimento comunitário. Com isso, surgem, no final dos anos 50, duas tendências significativas na Educação de Adultos: a Educação de Adultos entendida como uma educação libertadora (conscientizadora), pontificada por Paulo Freire, e a Educação de Adultos entendida como educação funcional (profissional). Na década de 70, essas duas correntes continuaram a ser entendidas como educação não-formal e como suplência da mesma. Com isso, desenvolveu-se no Brasil a tão conhecida corrente: o sistema de Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), propondo princípios opostos aos de Paulo Freire. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, constam, no título I, capítulo II, seção V, dois artigos relacionados especificamente à Educação de Jovens e Adultos:

Art. 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. 1º - os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de trabalho, mediante cursos e exames. 2º - O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Assim, como cita a LDB, sabe-se que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. Sabe-se ainda que a grande maioria da população, principalmente os menos favorecidos, não tem acesso à educação. Partindo deste princípio, surge o questionamento: no atual sistema educacional, são garantidos os direitos dos educandos, levando-se em consideração a legislação nacional nesse âmbito? Essa é apenas uma de várias incógnitas existentes no sistema educacional ao qual se está inserido.

Diante dessa inquietação, no Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência, tem-se como uma de suas metas:

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. (BRASIL, 2014)

4 PAULO FREIRE: O PIONEIRO DA EJA NO BRASIL

É impossível falar de Educação de Jovens e Adultos sem que primeiro se possa fazer referência ao ‘Educador do Povo’, Paulo Freire, que com seu modo excepcional de ver a educação, colocando-a como agente de transformação para que o ser humano possa ser mais ou simplesmente se apropriar do conhecimento, sendo este sujeito da sua própria história, deixou uma riqueza incalculável. Pesquisador, educador, pensador, é, sem sombra de dúvidas, um verdadeiro ícone que marcou a história no cenário da educação, não só nacional como também internacional. Apesar de se ter um grande leque de possibilidades de discussão das várias contribuições de Paulo Freire na educação brasileira, esta parte do estudo se resume apenas a uma breve reflexão acerca das contribuições metodológicas que Freire deu à conjuntura da EJA, desde os primeiros contatos que teve com o ato de alfabetizar, até o surgimento da Metodologia Paulo Freire. A Alfabetização de Adultos foi inquestionavelmente o campo de atuação na ação pedagógica mais privilegiado de Freire.

As razões para isto são inúmeras. A região Nordeste, na época, apresentava uma grande quantidade de analfabetos, em que seria impossível para um educador como ele ignorar esta dura realidade. Nessa época, a realidade era tão gritante, que os analfabetos sequer tinham o direito de exercer sua cidadania através do voto, o que dificultava a participação política, fragilizando ainda mais a busca pela democracia brasileira. Em meio aos trabalhos iniciados em Recife-PE, ‘O Educador do Povo’ marcou definitivamente o pensamento relacionado à alfabetização, de forma que introduziu ideias e fez várias afirmações importantes nesta área. Nessa perspectiva, ele entendeu que a alfabetização não é apenas um processo de memorização de ba – be – bi – bo – bu, tampouco uma mera transferência de saberes entre o professor e o educando. A partir do momento que se tem em mente o processo de aquisição de conhecimento, que tem como objeto a língua escrita, a alfabetização passa a ser a busca de possibilidades e, dessa forma, nunca uma aquisição passiva. Assim, Freire mostra a importância de compreender

que o aprendizado da leitura e da escrita jamais pode ser feito como algo paralelo à realidade concreta dos alunos, aquela que o educador teve o contato quando foi alfabetizado na sua infância, em que, em meio às palavras do ‘seu mundo’, teve acesso ao saber.

Em meados dos Anos 50, época em que a sociedade vivia o fim da ditadura de Vargas, o cenário estava propício a grandes transformações. A imprensa falada e escrita, com a abolição da censura, era instrumento de formação da opinião pública. As representações estudantis (UNE, UBES etc.) uniam-se aos Sindicatos de Operários e de Trabalhadores Rurais. Nesse contexto, Paulo Freire foi convidado a ministrar aulas no Centro Educativo de Dona Olegarina, em ‘Poço de Panela’. O Educador ficou bem entusiasmado, pois há muito havia pensado em desenvolver um trabalho de Alfabetização, de forma que, com muita rapidez, foi formada a primeira turma e em um curto espaço de tempo ela foi alfabetizada. Com isso, formou-se mais uma turma, apresentando resultados tão bons quanto a anterior. Nas aulas de Freire, havia muita coisa nova, como por exemplo o uso de recursos audiovisuais, como um Epidiascópio (aparelho capaz de fazer projeções de imagens impressas em papel - similar ao Retroprojeto), que na época estava em processo de experimentação e que se acreditava fomentar e influenciar positivamente no processo de aprendizagem dos educandos. Este recurso era utilizado nas aulas do educador para projetar imagens de desenhos e palavras relativos aos assuntos tratados.

Na metodologia de Freire também estava a proposta de estimular a participação dos alunos nas aulas, dando-lhes a oportunidade de se expressar e exprimir suas opiniões, suas dúvidas e seus anseios. Outra novidade estava no papel dado aos educandos em gerar problematizações, em que, com esta postura, Paulo Freire inovou no sentido de abolir um modelo tradicionalista de educar, com o professor falando e os alunos simplesmente ouvindo, a chamada ‘Educação bancária’, e neste modelo ‘Tradicional’ ficava claro quem detinha o conhecimento e quem era marcado pelo ‘saber’. Assim, Freire deu o ponta pé inicial de um novo ciclo, o ciclo da relação dialógica entre educador e educando, em que, nesta perspectiva, ambos detinham conhecimento, fazendo trocas, possibilitando a (re)criação de novos conhecimentos.

No ano de 1962 surgiram os primeiros trabalhos inspirados na metodologia Freiriana e, nos anos seguintes, os trabalhos ganharam força de maneira a se expandir a cada dia. A Alfabetização através da metodologia de Freire chegou a lugares longínquos da Região Nordeste e ganhou o Brasil com a sua inserção no Plano Nacional de

Alfabetização do Ministério da Educação. Dessa forma, Freire posteriormente foi convidado a desenvolver um trabalho na mesma vertente em Angicos-RN e, em 2 meses, como na experiência anterior, foi possível alfabetizar cerca de 300 alunos. Com isso, houve uma grande repercussão nacional para o educador e, com a plena cobertura jornalística dada na época, foi fazendo com que ele ganhasse o Centro de Cultura de Dona Olegarina, localizado em Poço da Panela, e que na época já contava com diversas atividades educativas quando se percebeu que havia a grande necessidade de se criar uma ‘Escola de adultos’.

O reconhecimento nacional abriu-lhe várias oportunidades, como o convite a atuar em Osasco-SP. Finalmente, Paulo Freire saiu da Região Nordeste e ganhou a periferia do Estado de São Paulo pela Vila Helena Maria. Daí em diante, ocorreu uma sucessão de criações e de aprimoramentos da Metodologia de Freire, ganhando substancialmente, na medida em que havia o convívio com a ‘clientela’ da EJA, várias adaptações e novas ideias, vindo a contribuir para a formação de plenos cidadãos conscientes do seu papel na sociedade.

Hoje, inúmeros são os educadores que se utilizam e se sentem influenciados pelas ideias de Paulo Freire. Esta presença, tão forte nas ações pedagógicas na Educação contemporânea, contudo, não significa um retrocesso aos anos 60, mas, quando se usa como instrumento de ponto de partida a realidade dos educandos, as discussões como instrumento pedagógico, a consideração de que o aluno tem, sim, um saber que deve ser levado em consideração. Quando se ouvem comentários de Educadores, como “é necessário que haja a plena participação do aluno em sala de aula”, experimenta-se a Metodologia Freiriana, em que de fato se vivencia o sentido da responsabilidade social que se tem no ato de educar, não de forma vaga, mas com o compromisso de conscientizar, baseado em princípios que perdurarão durante toda a vida do educando.

5 FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO NA EJA

A Formação de educadores de Jovens e Adultos na problemática mais ampla da formulação da EJA, como campo de atuação pedagógico, tem historicamente um prejuízo que o tratamento muitas vezes compensatório e assistencialista acarreta para a construção da identidade desta modalidade educativa e a profissionalização destes sujeitos. O ato da troca de conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem, bem como a relação de cumplicidade, responsabilidade, respeito e tantas outras relações provenientes entre alunos e professores no contexto educacional e na sua amplitude, torna, nos mais diversos

sentidos, o ensino mais significativo. Daí, também surge o questionamento: até que ponto as formações, sejam elas no âmbito inicial ou continuado, atendem as necessidades reais do chão da escola?

Segundo Vera Masagão Ribeiro, em artigo à Revista Educação e Sociedade (1999), no quesito acima mencionado, dentro da modalidade da EJA, como campo pedagógico e suas implicações:

Nas últimas décadas, a pesquisa educacional brasileira vem abordando um amplo conjunto de problemas relacionados à formação e ao desempenho dos educadores que atuam no Ensino Fundamental; quando a área de estudos é a educação de jovens e adultos, a esses problemas se agrega mais um, que no mais das vezes acaba sendo postulado como uma tradução sintética dos demais: a falta de formação específica dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino, resultando numa transposição inadequada do modelo de escola consagrado no ensino fundamental de crianças e adolescentes (1999, p. 184-185).

Ao se contextualizar a questão da Formação dos Professores da EJA numa problemática mais abrangente que é a da própria constituição da EJA no campo pedagógico, isto implicaria num misto de ações afirmativas nessa modalidade de ensino, bem como em um conjunto de práticas e de saberes com um mínimo de articulações em torno de princípios, de objetivos e de tantos outros elementos comuns. Baseadas em uma série de impressões acumuladas ao longo de seguidas experiências de Formação tanto inicial quanto continuada da EJA, em decorrência de alguns anos de experiência nessa modalidade de ensino, desde a função de professora, de coordenação pedagógica e de equipe de formação, os autores deste estudo explicitam no que consiste a inadequação (na maioria das vezes) da prática dos educadores, que diversos estudos acadêmicos também o denunciam.

As reflexões em relação à formação de professores, ao longo das décadas, vêm a cada dia evoluindo no que diz respeito às reais necessidades dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, percebe-se que muito ainda deve ser melhorado, pois, se de um lado se têm professores sem uma formação específica para a EJA, o processo de Formação Inicial e Continuado desses educadores deve ser bem mais eficaz, na tentativa de otimizar a prática pedagógica, como afirma Lívia Andrade Coelho (2019) em seu estudo intitulado “A educação de jovens e adultos e as emergências da contemporaneidade: algumas reflexões”:

Esse novo desenho social, econômico, político e cultural que se descortina e envolve a escola, assim como seus desdobramentos na vida de jovens, homens e mulheres trabalhadores, deve se constituir como parte do olhar de interesse

da escola. As situações de aprendizagem oportunizadas por ela já não dão conta do cenário social e econômico nos quais essas pessoas estão inseridas. Mesmo que o conceito de alfabetização venha sofrendo ressignificações em função dos novos panoramas sociais, as práticas, na maioria das vezes, continuam as mesmas: descontextualizadas, distantes das necessidades reais dos alunos. Pouco, ou nenhuma referência ou trabalho são feitos sobre a “tecnologização” da sociedade contemporânea. (2019, p. 13939)

Nesse sentido, as finalidades pedagógicas desta clientela (os alunos) têm uma realidade específica e urgente, posto que são alunos que fazem parte do mercado de trabalho, ainda que em condições precárias, diante da formação deficitária.

Sugere-se ressaltar que esse estudo não direciona ao professor a individualização pela responsabilidade do processo educativo, visto que este processo está inserido num contexto social que envolve sobretudo os fatores de desigualdade social e econômica. Expressamos aqui a ausência de políticas públicas que considerem a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino refletida em diversos fatores que imbricam no fracasso não escolar, mas social e estrutural. Conforme explica Silva (2015, p. 180):

Um dos reflexos inevitáveis desse direcionamento consiste justamente em negligenciar o fator da desigualdade socioeconômica na elaboração das políticas públicas para educação. Isso porque tais políticas têm sido construídas, implementadas e, reiteradamente, têm desconsiderado a importância desse aspecto social.

Um dos exemplos mais atuais que ilustram a ausência de política pública própria para a modalidade EJA é a negação de propostas, de alinhamentos curriculares, de recursos didáticos e de formação docente na BNCC. Assim como demonstra Catelli Júnior (2019, p. 315):

Na terceira versão da BNCC para o Ensino Fundamental, a EJA deixou de ser mencionada novamente, indicando que este documento não se aplicaria a esta modalidade. Com isso, a Base parece reconhecer a sua inadequação para a modalidade, sem realizar, contudo, qualquer outra proposição, tornando a EJA ainda mais marginal, uma vez que ela nem mesmo se insere no conjunto das políticas educacionais para a Educação Básica.

Segundo essa perspectiva, analisamos que a educação básica brasileira se encontra num cenário em que os investimentos são focalizados, destituindo completamente o direito à formação dos professores pautada nos aspectos específicos da EJA, bem como do não-lugar da modalidade nas políticas públicas educacionais.

Assim exposto, a busca por ações afirmativas na formação de educadores na modalidade EJA, tem sua intencionalidade subjugada de modo que a ineficiência do

Estado minimiza a formação inicial e continuada. Isso inviabiliza a oportunidade desses educadores de também se constituírem como sujeitos capazes de, na ação-reflexão-ação, gerar novos conhecimentos e práticas que dialoguem com as situações concretas de ensino.

Considerando-se este fator, a formação dos professores deve, junto às equipes formadoras das instituições, desencadear teorias e concepções que vão refletir na prática pedagógica, sendo este professor o interlocutor que discute, reflete e debate as razões que o levam a agir de modo a oportunizar o entrelaçamento das teorias e das práticas.

Portanto, “avançar em uma nova concepção da EJA requer um novo olhar para esse público, reconhecer seu direito subjetivo a uma educação de qualidade, uma educação ao longo da vida, permanente, a qual independe de idade, tempo e espaço.” (GUNES; CASSOL; SILVA, 2020, p. 60825).

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O diagnóstico da realidade identificada na pesquisa faz com que o processo formativo, seja ele inicial ou continuado, tenha a necessidade de uma nova rota, pautando-se pelo princípio de que qualquer ação de formação destinada aos educadores deve propiciar a mesma educação que se quer para os educandos. O processo de formação deve ganhar contornos mais precisos e passar a ser entendido como uma situação de aprendizagem, cujo motor é a reflexão sobre a própria ação e a busca de conhecimentos e de informações para descrever, tomar consciência e justificar as estratégias de sucesso que se empreendem ao longo da busca de saberes. Além disso, deve buscar no dia a dia a superação dos problemas enfrentados no fazer pedagógico. De acordo com as autoras Graziela Queiroz de Arruda, Maria Aparecida Dantas Bezerra e Gracielly Luanny Queiroz de Arruda, no estudo do periódico Brazilian Journal of Development (BJD) e que tem como título: Dificuldades na Formação do Docente na Prática Escolar (2020, p. 5788), têm-se que:

Para manter os profissionais atualizados deve-se ter uma melhoria educacional em suas formações possibilitando avanços em sua prática contínua, que sejam refletidas e direcionadas as suas competências para atingir objetivos, para isto se faz necessário que ele tenha uma formação inicial e contínua. O que vem a ser um desafio da atualidade, buscando novos conhecimentos. E nessa atual conjuntura, que analise o profissional da educação, na qual, sabe-se que muitos deles, foram preparados numa pedagogia tradicionalista, cuja, suas ações em sala propicia a reprodução dos conhecimentos adquiridos, e não deram continuidades aos seus estudos.

Dessa forma, faz-se necessário estabelecer diretrizes formativas que dialoguem com as demandas pertinentes e insurgentes, fomentando assim um debate plural na perspectiva de integrar novos olhares na forma de pensar a Educação de Jovens e Adultos como um espaço de plena inserção dos que tanto foram ‘marginalizados’ por uma sociedade que demagogicamente fala de igualdade, mas que de fato tem grandes preconceitos aos que diferem em alguns aspectos, sobretudo do ponto de vista do letramento, e que devem ser inseridos na sociedade com os direitos de aprendizagem que lhes foram historicamente privados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerra-se este estudo na certeza de ter contribuído de forma concreta para um novo pensar acerca das práticas da EJA, em que, nesse sentido, toma-se como fundamento a série de estudos que perpassam desde Freire, em suas indiscutíveis obras de caráter insurgente, revolucionário e adequado, até hoje às realidades vivenciadas. Pode-se citar também como fundamentação de relevância para este trabalho as Leis vigentes da Educação, a exemplo da LDB e do Plano Nacional da Educação, as quais serviram de subsídio e pontapé para que houvesse uma reflexão e conseqüentemente uma inesgotável série de inquietações relacionadas à temática específica da EJA. Deve haver de fato a consolidação e (re)construção de novas formas de refletir e de agir no sentido de se questionar enquanto educadores e formadores de opiniões, de forma que, nessa série de questionamentos, o principal de todos é: É necessário mudar? Como poderia aprimorar a minha prática? Acerca da busca de novos conhecimentos e informações, Saberes que possam vir a contribuir para a plena construção de uma prática pedagógica eficaz e pautada na qualidade de ensino.

É necessário que professores, equipe pedagógica das instituições de Ensino Superior - IES, Bases governantes e sociedade em geral se unam em torno dessa luta, a luta da inclusão, mas que esta inclusão não seja de forma a compor um quadro de resultados e de números da conjuntura educacional nacional, mas que seja pautada em princípios de responsabilidade social, levando-se em consideração o contexto sociocultural dos educandos.

Por fim, espera-se ter contribuído para um novo repensar insurgente no processo formativo da EJA, para que esta, a cada dia, aproxime-se mais das diversas realidades do seu público, tendo como produto disso a efetiva aprendizagem destes, a inclusão social, de fato e de direito.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Graziela Queiroz de; BEZERRA, Maria Aparecida Dantas; ARRUDA, Gracielly Luanny Queiroz de. Dificuldades na formação do docente na prática escolar. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 5786-5796, fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Edição Câmara, Câmara dos Deputados, Brasília, 2015. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 22 set. 2020.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI Jr., Roberto. (Orgs.). Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

COELHO, Livia Andrade. A educação de jovens e adultos e as emergências da contemporaneidade: algumas reflexões. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 5, n. 9, p. 13927-13942, set. 2019.

CRUZ, A; REIS, M; CORDEIRO, R. G.; GEORGINA, R. G. R. Currículo na Educação de Jovens e Adultos: desafios e contradições. In: *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n.2, p.9306-9319, fev. 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GUNES, M do C. O. de C. C, Atenuza P. SILVA, Irandir S. Educação de jovens e adultos: qual currículo para qual cidadania? In: *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.6, n.8, p.60818-60829, ago. 2020.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

SILVA, Hilda Maria Gonçalves da. A condição socioeconômica e cultural e o acesso à Educação Básica. In: DAVID, Célia Maria; SILVA, Hilda Maria Gonçalves da; RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza (Orgs.). *Desafios contemporâneos da educação*. São Paulo: Cultura Acadêmica 2015, p. 177-192.

VÓVIO, Cláudia Lemos; BICAS, Maurilene de Souza. Formação de Educadores: Aprendendo com a experiência. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de Jovens e Adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 28 set. 2020.