

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ARAÚJO, Ana Amélia de Souza¹

¹ Mestranda no Mestrado Profissional em EJA (MPEJA) UNEB, especialista em Docência do Ensino Superior e em História da Cultura da África, professora da Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia em Educação de Jovens e Adultos há 16 anos, atualmente no CENEB em Feira de Santana-Bahia, SEC-BA, advogada. E-mail: anaamelia_adv@hotmail.com.

EIXO TEMÁTICO 5: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA

Ana Amélia de Souza Araújo¹
Prof. Dr. Antônio Amorim²

RESUMO

O artigo tem como objetivo investigar o percurso formativo dos docentes da EJA no CENEB (Centro Noturno de Educação da Bahia), na cidade de Feira de Santana. Partimos do questionamento inicial que diante das lacunas deixadas pelos espaços formais, a sala de aula pode ser um campo de formação para os docentes da EJA? Justifica-se por ser uma investigação sobre o processo formativo deste profissional docente que vai se efetivando em sala de aula. Para compreender essa discussão, embasamo-nos em autores como Paulo Freire (1996), Arroyo (2006, 2011), Oliveira (1999), Soares (2007), Imbernón (2001) e Machado (2008). O percurso metodológico leva em conta a abordagem qualitativa desenvolvida por meio de um estudo de caso e a pesquisa de campo foi efetuada com 15 professores desta instituição no período de 18 de julho de 2016 a 05 de setembro de 2016. Os resultados demonstram que a totalidade dos docentes da EJA no CENEB em Feira de Santana não

¹ Professora do Magistério Público do Estado da Bahia, Advogada, Especialista em História da Cultura Afro Brasileira, em Docência do Ensino Superior e em Direito Administrativo, Mestranda em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA pela Universidade do Estado da Bahia – Campus I. Atua nos grupos de pesquisa de Formação de Professores e Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire. E-mail: anaamelia_adv@hotmail.com.

² Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia. Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona, Espanha. Líder do grupo de pesquisa Gestão, Organização e Políticas Públicas em Educação – GP-GEPE. E-mail: antonioamorim52@gmail.com.



tiveram uma formação inicial nesta modalidade e tem a sala de aula como um espaço formativo a partir das vivência e experiências.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos, formação docente inicial e continuada, CENEB, novo espaço formativo e práticas pedagógicas.

1- INTRODUÇÃO

A proposta pedagógica da EJA está pautada pelo dever do Estado de garantir a Educação Básica às pessoas jovens e adultas, na especificidade do seu tempo humano, ou seja, considerando as experiências e formas de vida próprias à juventude e à vida adulta. A Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida enquanto processo de formação humana plena que, embora instalado no contexto escolar, deverá levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais destinatários dessa modalidade de educação. Consequentemente, a EJA orienta-se pelos ideários da Educação Popular: formação técnica, política e social. Para Freire (2001, p. 15), o conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção da Educação Popular, na medida em que a realidade vai fazendo exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras.

Em face do histórico da EJA no Brasil e da necessidade de efetivação de suas políticas públicas, se faz importante pensar na formação do professor que vai para a sala de aula da EJA dentro de um contexto histórico de exclusão e desatenção. Diante do fato de que muitos dos sujeitos da EJA têm trajetórias de fracasso, de não aprendizado e de frustrações, não é possível repetir modelos e manter abordagens e métodos infantilizados, que não valorizam o conhecimento dos educandos, sua história de vida, sua identidade e sua psicologia de aprendizagem que é específica (Oliveira, 1999). Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com identidade e necessidades próprias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. Este artigo tem como tema EJA e Formação Docente: Práticas Possíveis e se orienta pela seguinte

questão: Diante das lacunas deixadas pelos espaços formais, a sala de aula pode ser um campo de formação para os docentes da EJA?

Destarte, partindo do atual cenário da EJA, uma vez garantida por lei como modalidade educativa, a educação de jovens e adultos enfrenta sérias tensões quanto aos moldes do sistema de ensino. E, nesse sentido, Arroyo (2005), ressalta a necessidade de diálogo com o sistema escolar, que possibilite resultados frutíferos para ambos, contribuindo de modo a atender a complexidade que caracteriza os sujeitos da EJA. Falar de uma nova configuração da EJA implica considerar alguns indicadores positivos na sua constituição como política pública e um campo de direito (Arroyo 2005), entre eles , espaço nas universidades para pesquisas na área, atenção à necessidade de formação de professores e a superação da associação da educação de jovens e adultos a uma visão de compensação, de suplência , passando a encará-la como o que de fato é, uma modalidade de ensino e , que, como tal necessita de investimento, inovação pedagógica e acima de tudo, professores com a formação específica.

São muitas as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e requer um quadro de profissionais preparados para atuar de forma integral aos interesses expostos no próprio modelo pedagógico. Este último pressupõe, além da inclusão de uma parcela das camadas populares a um direito fundamental – a educação -, o preparo no interior do processo educacional para a participação na vida pública e acesso aos bens socioculturais a que todo cidadão, de fato, tem direito.

A ideia de uma pesquisa voltada para a formação docente na EJA surgiu do fato de que a maioria das escolas da cidade de Feira de Santana no turno noturno, aderiu a esse novo modelo de formação e de prática pedagógica. Contudo, o que justifica a pesquisa é a investigação sobre o processo formativo deste profissional docente, assim como as práticas pedagógicas se dão no cotidiano. E tem como objetivo geral, investigar o percurso formativo dos docentes da EJA no CENEB (Centro Noturno de Educação da Bahia) na cidade de Feira de Santana. E como objetivos específicos: analisar a formação inicial e continuada dos docentes que atuam nas turmas da EJA; reconhecer a sala de aula como um espaço de

formação do docente da EJA; fornecer, a partir dos dados coletados, práticas pedagógicas visando em educação emancipadora.

Na primeira parte deste artigo buscamos traçar os aspectos referente à formação docente em EJA na contemporaneidade e também trazer um breve histórico da EJA, já na segunda parte trataremos da pesquisa em si. Sua fase de elaboração, de aplicação, coleta de dados e análise de resultados.

2- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No percurso da realização da pesquisa é estabelecido entre pesquisador e o objeto de pesquisa um liame de interação, identidade e intimidade, capaz de fornecer a técnica precisa para que as respostas desejadas, após a investigação, com o rigor exigido pelo método, sejam de fato encontradas e soluções apontadas no caso de uma intervenção.

Assim, a abordagem qualitativa do presente artigo foi definida tendo por base o percurso construído neste trabalho, a descrição de dados e a escuta dos envolvidos (ANDRÉ, 1995). A relação direta do investigador com as fontes dos dados é uma das características desta abordagem, segundo Bogdan e Biklen (1994), pois “[...] entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural”.

Na perspectiva da pesquisa em uma abordagem qualitativa optou-se neste trabalho pelo estudo de caso que, de acordo com André (2008) apresenta quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução.

Os estudos de caso também são valorizados pela sua capacidade heurística, isto é, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências e confirmar o que já sabe. Espera-se que o estudo de caso ajude a compreender a situação investigada e possibilite a emergência de novas relações e variáveis, ou seja, que leve o leitor a ampliar suas experiências (ANDRÉ, 2008, p. 34)

A formação do professor para atuar na EJA é, sem sombra de dúvidas, um fenômeno particular da formação docente. Segundo André (2009) a importância de um caso em si está no que ele revela ou pelo que representa como um estudo adequado para investigar problemas

práticos que suscitam no dia-a-dia. Como o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, a sua utilização possibilita uma investigação mais profunda do objeto de pesquisa. A instrumentalização técnica desta pesquisa foi possibilitada pelo uso de entrevistas semiestruturadas e questionário aberto com 5 perguntas versando sobre sua formação docente e a prática docente com 15 professores do CENEB.

Sendo o CENEB uma política de governo específica, criada com o fim de atender a população de jovens e adultos do Estado da Bahia que quisesse retornar aos estudos, essa peculiaridade se coadunou com o estudo de caso como um modo singular de conhecer os aspectos desse fenômeno educativo na realização da investigação do objeto de pesquisa que é a formação docente na EJA.

A investigação ocorreu no CENEB (Centro Noturno de Educação da Bahia), uma escola criada em 2013 através do Decreto nº 14.532 de 06 de junho de 2013, na cidade de Feira de Santana, Bahia. Conforme o decreto,

Art. 1º - Ficam instituídos Centros Noturnos de Educação da Bahia – CENEB, como unidades escolares da rede pública do ensino básico, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino, com o objetivo de potencializar o acesso à educação integral e a elevação da escolaridade de jovens e adultos trabalhadoras e trabalhadores.

Esta escola pública está situada no centro da cidade de Feira de Santana, o que promove maior visibilidade de suas ações e várias vias de acesso. A escola surgiu do fechamento de quatro escolas públicas da cidade no turno noturno, que estavam próximas geograficamente, são elas: Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, Colégio Gastão Guimarães, Colégio Obra Promocional de Santana, Colégio Estadual Eduardo Fróes da Mota. O CENEB iniciou os trabalhos em 2013 contando com 33 professores e 608 alunos e atualmente conta com 528 alunos e 39 professores e tem a modalidade EJA, o Ensino Médio Regular e o Pronatec³. A partir de uma pesquisa preliminar e exploratória própria

³O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. Nesta escola foram ofertados 4 cursos: Abordagem Filosófica, Saúde e Segurança do Trabalho, Fundamento de Saneamento, Processos de Tratamento. Elas foram ofertadas de maio de 2016 a agosto de 2016. Não houve mais oferta por falta de investimentos do Governo Federal.

instituição feita no início de 2016 com vistas a ter informações mais completas sobre o alunado, verificou-se que a escola, mesmo estando em um espaço urbano, tem a maioria do seu alunado vindo dos distritos da cidade (Jaíba, Jaguará e Maria Quitéria), por conta do transporte escolar ofertado pela Secretaria de Educação do Estado. E os outros estudantes que veem de bairros periféricos se deslocam utilizando o transporte público. Ficou claro também que a maioria tem anseios de fazer um curso superior ou um curso técnico após a sua saída da escola.

3-A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Muitos são os estudos e as pesquisas no intuito de demonstrar que a educação de jovens e adultos deva ter uma estrutura adequada que atenda e respeite as necessidades dos seus sujeitos, pois o esforço da última década em torno da reconfiguração do campo da EJA tem trazido mudanças no campo da formação de professores. Podemos, a partir daí, destacar dois movimentos importantes nessa direção: um, mais ligado aos órgãos oficiais de governo, com a presença importante do órgão normativo nacional em educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE), que, através da Câmara de Educação Básica fixou, em 2000, as diretrizes curriculares para a EJA e, outro, que advém da sociedade civil organizada em defesa da EJA, com destaque para a participação dos fóruns de EJA e do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) (MACHADO, 2008, p. 167).

Para Arroyo (2006), o primeiro ponto a ser destacado acerca da formação de professores de jovens e adultos é que não há parâmetros sobre o perfil desse professor. A causa disso, segundo ele, é que também não temos uma definição muito clara da própria EJA. Ele ressalta também a marginalidade com que a educação de adultos se constituiu durante muito tempo pela falta de políticas públicas oficiais, pela falta de centros da EJA e de formação específica para o professor. Nesse sentido, “Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA” (ARROYO, 2006, p. 17).

Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica sérias consequências. O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA e, conseqüentemente, teremos que construir o perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação (ARROYO, 2006, p. 18).

Como resposta à constituição da identidade do professor da EJA, este trabalho aponta o conhecimento do próprio sujeito educando da EJA, haja vista que um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos é o de conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto (ARROYO, 2006, p. 22).

Assim, com base nessas argumentações legais e práticas é que se descortinam nesse trabalho as necessidades de se discutir a formação do docente da EJA e o perfil deste profissional para desenvolver no jovem e no adulto uma postura crítica, dialógica e emancipadora.

4.1- Formação Docente em EJA: Desafios

A formação inicial e continuada do docente da EJA, quando focada em políticas públicas que se construíram nas bases do perfil desse formador, proporciona, de fato, essa quebra de paradigmas, a desconstrução de traumas, de rótulos, de práticas conteudistas, tradicionais e excludentes. Formar vai além de treinar no desempenho de práticas necessárias ao realizar uma função. Começa com a responsabilidade moral que gera o comprometimento ético com o outro.

Na formação de docentes é preciso que se faça uma relação com o próprio “ fazer pedagógico” (SOEIRO 2009, p. 176) através da análise, observação e avaliação das atividades realizadas, visto que tudo isso contribui significativamente para a produção de saberes necessários à formação continuada, pois ao analisar e refletir sobre sua prática, torna-se

possível a construção de uma nova proposta de formação baseada na aprendizagem a partir da prática.

Imbernón (2001), discute a importância de uma sólida formação inicial do professor, para que esse possa exercer sua profissão de maneira crítica, para continuar formando-se. Assim, relata que é preciso,

Dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoa, deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evita cair no paradoxo de ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora (IMBERNÓN 2001, p. 61).

Nessa perspectiva, o professor necessita de novos sistemas de trabalho e novas aprendizagens para executar a sua profissão, além de utilizar as experiências docentes em favor da construção de uma prática. Nesse sentido,

O saber que a prática espontânea ou quase espontânea “desamarrada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falte a rigorosidade metódica que caracterize a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade de pensar certo procura. Por isso é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha no guia dos professores que iluminados intelectualmente escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (Freire, 1996, p. 38-39).

4.2- Concepções Freireanas na Formação do Professor

Como discorre Paulo Freire, a prática pedagógica do professor que tenta vencer o achismo diante da educação de jovens e adultos o coloca como sujeito histórico sociocultural, com ânsia de absorver novo conhecimento formal, tornando-o capaz de intervir na realidade e modificá-la.

Ao se tratar da formação de professores da EJA, é necessário que se desperte no docente o saber considerar alguns aspectos, como a experiência pessoal e profissional dos adultos, suas modificações características dessa fase de vida, de modo que os dispositivos

formativos o levem a uma formação de qualidade adequada ao seu desempenho em diferentes contextos sociais e que tudo isso repercute na qualidade do ensino. Percebe-se, assim, o quanto é importante tratar da formação do professor para que ele em sua atuação possa responder aos diversos desafios encontrados no exercício do seu labor.

.Na concepção bancária burguesa, o educador é o que sabe e os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa e os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra e os educandos, os que escutam docilmente; o educador é o que opta e prescreve sua opção e os educandos os que seguem a prescrição, o educador escolhe o conteúdo e os educandos jamais são ouvidos nessa escolha e se acomodam a ela.; o educador identifica a autoridade funcional, que lhe compete, com a autoridade do saber, que se antagoniza com a liberdade dos educandos, pois devem se adaptar as determinações do educador; e, finalmente, o educador é o sujeito do processo enquanto o educando é o objeto. A educação torna-se um ato de depositar-se, como nos bancos; o saber é uma doação dos que se julgam detentores dele aos que nada sabem.

Na concepção problematizadora a reflexão parte da própria análise da sociedade brasileira como uma sociedade em constantes transformações. Aqui o diálogo serve de ponte para o homem aprender-se como sujeito histórico e não como mero objeto, moldado pelo meio social. Essa deve ser a concepção a nortear a formações dos professores da EJA.

5- ELEMENTOS DA ANÁLISE DOS RESULTADOS

Sendo o estudo de caso um estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, a sua utilização possibilita uma investigação mais profunda do objeto de pesquisa. A instrumentalização técnica desta pesquisa foi possibilitada pelo uso de entrevistas semiestruturadas, observações e um questionário aberto com 5 perguntas versando sobre sua formação e a prática docente com 15 professores do CENEB. Entre eles: dois gestores, um coordenador da EJA e 12 professores.

O questionário contou com 5 perguntas: quantos anos trabalha na EJA, se na formação inicial houve alguma disciplina sobre a EJA ou estudos que enveredassem para este tema, se

as práticas pedagógicas se modificaram após o contato com a EJA, se ele (a) acredita que a sala de aula pode ser um espaço de formação. Já a entrevista versou sobre o tema EJA de uma forma mais ampla. Buscamos compreender se houve em algum momento no percurso formativo profissional a discussão sobre os desafios e possibilidades do ensino da EJA e também se o momento da aula pode ser considerado por este docente um espaço de formação, já que ele encontrará diversos imprevistos didáticos-pedagógicos aos quais ele terá que repensar as suas práticas pedagógicas para resolvê-los.

Durante a pesquisa verificou-se que o grupo docente do CENEB é bastante diverso, contendo docentes que já trabalham a décadas com a EJA e outros que passaram a trabalhar no momento do fechamento da sua escola de origem e criação do CENEB. Mas todos os docentes, mesmo aqueles que iniciaram a carreira a menos de 5 anos, foram enfáticos em dizer que não existiu durante a formação acadêmica nenhuma disciplina ou discussão mais aprofundada em EJA. O que houve foram 3 encontros promovidos pela DIREC (Diretoria Regional de Educação) no início do ano de 2013 para trazer a proposta da criação do CENEB para o corpo docente, mas nada muito específico sobre a EJA. Essa realidade está presente tanto nos cursos de licenciatura das instituições públicas quanto nos cursos de licenciatura das instituições privadas.

No trabalho diário com a EJA, 80 % dos docentes disseram que acreditam que a sala de aula é um espaço formativo dada as vicissitudes e particularidades de cada turma, os outros 20% não acreditam porque os conteúdos são sempre os mesmo e a forma de trabalho também. Esta minoria acha que a EJA, enquanto modalidade tem muitas falhas (inclusive não acreditam que o professor da EJA consiga acompanhar tão particularmente o aluno a ponto de dá-lhe um conceito e não uma nota). Isso se deve à falta de tempo com o aluno e a “pendularidade”⁴ deste. Mesmo buscando um planejamento uniforme entre os segmentos, os docentes iniciam os trabalhos após fazerem um levantamento dos conhecimentos dos alunos e dos conteúdos que deveriam ser aprendidos. Após este levantamento, eles traçam estratégias para poderem relacionar os conteúdos com os conhecimentos dos alunos. Como exemplo, o

⁴ Entende-se este termo pelo movimento pendular que não gera uma constância dos alunos na sala de aula.

professor de matemática para ensiná-los as 4 operações, cria um supermercado com os alunos e coloca os preços dos produtos e manda-os às compras com uma certa quantia de dinheiro. O mesmo docente repete esta experiência para o aprendizado de porcentagem. Desta forma, relacionando o conteúdo com a vida cotidiana e seus problemas os alunos ficam mais confortáveis e o aprendizado vai se conformando aos poucos.

Também foi unânime a resposta dos professores em relação à formação em EJA durante a sua profissionalização, não houve nenhum curso ofertado para a escola e nem pela escola. E como é uma modalidade, que para alguns é muito nova, não houve ainda uma apropriação dos seus conceitos.

Os docentes estão criando a cada planejamento semanal (AC⁵) saídas para os problemas que enfrentam na sala de aula. O mais levantado foi a “pendularidade” dos alunos, o que não gera um caminho pedagógico efetivo. O aluno vai trabalhando os conteúdos de uma forma compartimentada e não consegue criar o seu próprio percurso cognitivo. O que inviabiliza todo o processo pensado e analisado pelo docente no seu planejamento. É nesse instante que os docentes se sentem fatigados e angustiados por não conseguirem com sucesso atingir a todos na sala de aula. Como reafirma o docente X,

É triste quando a gente vê que há um planejamento, que a gente pensa em criar condições de aprendizagem e ele não vem. Eu sei que não vem pelo cansaço, pela falta de transporte, pela falta de dinheiro para pagar o transporte, mas alguns não vem porque não querem mesmo.

Os imprevistos pedagógicos são constantes já que os docentes têm que reavaliar e redimensionar a sua prática cotidiana em sala de aula, gerada na maioria das vezes por elementos externos (violência, falta de transporte, etc.). Mesmo diante deste cenário, surge a

⁵ Atividade Complementar. Reunião dos professores da mesma área para discutir os problemas que vão surgindo em sala de aula e caminhos para um aprendizado com sucesso. Além de organização de projetos pedagógicos na área.

cada aula práticas pedagógicas novas no intuito de compartilhar conhecimentos e gerar aprendizagens.

Neste sentido buscamos contribuir na elucidação da complexidade que envolve a prática pedagógica e a epistemologia da prática e formação de professores propriamente dita.

6-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender, ou ao menos tentar, um fenômeno educacional é imprescindível para o fortalecimento da ação educativa. A pesquisa de aspectos relacionados à formação docente é condição *sinequa non* se pode pensar melhorias na qualidade da educação.

Para isso, torna-se premente, urgente, discutir os desafios inerentes à formação docente na EJA, no sentido de que esta formação deve, sobretudo, instrumentalizar a tarefa pedagógica, agregando a ela elementos que possibilitem ao educador ir formando-se enquanto reflete sobre sua prática.

Esse trabalho de pesquisa não se encerra aqui!

Essa pesquisa teve como princípio norteador a importância de compreender os desafios contemporâneos na formação dos docentes da educação de jovens e adultos, buscando também nessa mesma concepção discutir a perspectiva histórica da EJA, destacando as novas configurações dessa modalidade educativa, bem como os reflexos desse atual contexto nesse processo de formativo.

A literatura pesquisada evidenciou que dentre os vários desafios à formação docente da EJA destaca-se a falta de capacitação que leve o professor a sensibilizar-se no entendimento de quem são os sujeitos que se formam nesse processo e quem serão os formados após ele; e daí surgem todos os outros tais como saber considerar as histórias de vida desse sujeito, os motivos que o trouxeram de volta à escola, a construção da emancipação através da formação de uma identidade dos pares envolvidos, para que a partir daí possa efetivar-se uma prática pedagógica condizente com a necessidade.

Por isso, em relação aos desafios para a formação do professor expostos nesse trabalho, foi relevante citar que o professor da EJA, que possui a mesma formação que os professores de ensino regular, se sentem despreparados por receber uma formação inicial deficiente, ocasionada pela falta de políticas específicas para profissionalizá-los. Para tanto, foi abordado ao longo desse trabalho de pesquisa, questões relativas à formação do educador de jovens e adultos, reconhecido como agente de transformação, com autonomia perante a prática pedagógica e que se põe ao dever da reflexão sobre a ação docente.

Essa abordagem propõe uma nova leitura sobre o modo como vem acontecendo a formação do professor da EJA, levando-o a ver-se como sujeito histórico construtor desse processo, capaz de intervir no mundo, mudando esse quadro e construindo um perfil de dever ser.

Urge a ressignificação de conceitos, caminhos e práticas pedagógicas, nos tempos e espaços da escola e da sala de aula, por isso procuramos aprofundar a questão da formação em sala de aula.

A maior parte dos professores que atuam na EJA não foi capacitada para atuar nessa modalidade de ensino em sua formação inicial. Constatou-se, então, uma brecha nesse processo de formação devido à importância de adquirir preparação para aperfeiçoar a qualidade da intervenção na prática docente. Assim, não são poucos os docentes que cobram a disponibilização de cursos, palestras e grupos de estudos que auxiliam esse processo formativo através da formação continuada.

Pensamos que o tema da formação de professores em EJA é extremamente importante para o rumo da educação e, em especial, da EJA no país. É na formação inicial que a consciência da relevância dessa modalidade de ensino deve ser desenvolvida, aprimorando-se com sua continuidade, para que sejam formados professores com um posicionamento frente ao seu papel de formar adultos atuantes na sociedade através de sua cidadania firmada no direito e acesso à educação.

Com maior razão, pode-se dizer agora, que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade educativa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liberlivro, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n.11, abr.2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 2ª Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**, São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

HADAD, DI PIERRO, M.C. escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p.108-130, maio/agosto2000.

IBGE, 2010. **Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, dados referentes ao território nacional, fornecidos em meio eletrônico. Disponível em <u> >. Acesso em: 23 fev 2012.



IMBERNÓN, F. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU

MACHADO, M. M. A Prática e a Formação de Professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1996 a 1998. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23,2000.

NÓVOA, A. **Professor e sua formação**. São Paulo: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Djalma P. R. **Planejamento Estratégico**: Conceitos, Metodologia e Práticas. 13º ed. São Paulo: Atlas. 1999. PORTER, M. *Estratégia Competitiva*.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A Formação Inicial do Educador de Jovens e Adultos: Um estudo da habilitação de EJA dos cursos de pedagogia**. ANPED, GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n.18, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>>. Acesso em: 15 out 2012.