

As políticas de formação de professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): agruras e conquistas da disciplina EJA nas licenciaturas do Instituto Federal de Goiás (IFG)

*Mad Ana Desiree Ribeiro de CASTRO¹
Guenther Carlos de ALMEIDA²
Sebastião Cláudio BARBOSA³*

Resumo

O presente artigo analisou os desafios e as conquistas formativas da inserção da disciplina EJA nas licenciaturas do IFG a partir do trabalho desenvolvido pelas docentes. É uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada no materialismo histórico e dialético, pois buscou apreender as contradições históricas da formação inicial dos professores voltadas para a EJA. Foram entrevistadas cinco docentes, responsáveis pela disciplina de EJA, tendo como base um roteiro inicial de questões. Os dados levantados foram confrontados com as orientações sobre a formação de professores instituídas pela legislação e as formulações teóricas sobre a temática da EJA. Apreendeu-se que há um apagamento da EJA nas últimas políticas educacionais instituídas para a formação inicial do docente. Contudo, observou-se que, onde é realizada, há um grande ganho formativo, segundo as docentes.

Palavras-chave: Trabalho docente. Educação de Jovens e Adultos. Formação Inicial. Formação Continuada.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Integrante do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Formação de Trabalhadores (NUPEEFT/IFG) e do PPGE/IFG e ProfEPT/IFG. Desenvolve pesquisas sobre Políticas Educacionais, Trabalho e Educação, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0270-8251>. E-mail: mad.castro@ifg.edu.br.

² Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Integrante do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Formação de Trabalhadores (NUPEEFT/IFG) e do PPGE/IFG. Desenvolve pesquisas sobre Políticas Educacionais, Trabalho e Educação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4153-9726>. E-mail: guenther.almeida@ifg.edu.br.

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Integrante do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Formação de Trabalhadores (NUPEEFT/IFG) e do PPGE/IFG. Desenvolve pesquisas sobre Políticas Educacionais, Formação Integrada e Educação de Jovens e Adultos. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9496-3454>. E-mail: sebastiao.barbosa@ifg.edu.br.

Teacher training policies in the Education for Young People and Adults program (EJA): challenges and achievements of the EJA subject in the undergraduate courses at the Federal Institute of Goiás (IFG)

*Mad Ana Desiree Ribeiro de CASTRO
Guenther Carlos de ALMEIDA
Sebastião Cláudio BARBOSA*

Abstract

This article analyzed the challenges and educational achievements of including the EJA discipline in undergraduate courses at IFG based on the work developed by teachers. This is a qualitative study, based on historical and dialectical materialism, as it sought to understand the historical contradictions of initial teacher training focused on EJA. Five teachers responsible for the EJA discipline were interviewed, based on an initial set of questions. The data collected were compared with the guidelines on teacher training established by legislation and the theoretical formulations on the theme of EJA. It was learned that there is an erasure of EJA in the latest educational policies established for initial teacher training. However, it was observed that, where it is carried out, there is a great educational gain, according to the teachers.

Keywords: Teaching work; Education for Young People and Adults; Initial training; Continuous Education.

Las políticas de formación de profesores en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA): Agruras y conquistas de la disciplina EJA en las licenciaturas del Instituto federal de Goiás (IFG)

*Mad Ana Desiree Ribeiro de CASTRO
Guenther Carlos de ALMEIDA
Sebastião Cláudio BARBOSA*

Resumen

El presente artículo analizó los desafíos y las conquistas formativas de inserción de la disciplina EJA en las licenciaturas del IFG a partir del trabajo desarrollado por las docentes. Es una investigación de naturaleza cualitativa, fundamentada en el materialismo histórico y dialéctico, ya que investigó las contradicciones históricas de la formación inicial de los profesores dedicados al EJA. Fueron entrevistadas cinco docentes, responsables por la disciplina del EJA, teniendo como base una lista inicial de preguntas. Los datos levantados fueron confrontados con las orientaciones sobre la formación de profesores instituidos por la legislación y las formulaciones teóricas sobre la temática del EJA. Se aprendió que hay una supresión del EJA en las últimas políticas educacionales instituidas para la formación inicial de docente. Sin embargo, se aprecia que, donde es realizada, hay un gran beneficio formativo, según las docentes.

Palabras-clave: Trabajo docente. Educación de Jóvenes y Adultos. Formación Inicial. Formación Continuada.

Introdução

A demanda pela formação docente tem sido um dos grandes desafios apresentados para melhorar a qualidade da educação brasileira. Essa sentença é posta tanto por aqueles que buscam uma qualidade de viés instrumental quanto para os que afirmam uma educação emancipatória. O diálogo deste trabalho busca, na perspectiva dessa última, analisar as políticas de formação de professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto pós-instituição da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Parecer CNE/CEB n. 11, de 5 de maio de 2000, e, especificamente, da atual legislação. Posta essa conjuntura, busca apreender também as possibilidades e desafios mais recentes colocados por docentes que ministram a disciplina EJA na formação inicial dos licenciandos do Instituto Federal de Goiás (IFG).

Uma das necessidades, quando há assunção da EJA como modalidade educativa, é o estabelecimento de políticas e ações que promovam a formação de docentes para trabalharem com os estudantes que interromperam os estudos ou não frequentaram a escola em nenhum momento da sua vida. Diante dessa realidade, essa modalidade exige o rompimento com várias práticas pedagógicas e a formulação e apreensão de uma epistemologia que dê suporte à compreensão das especificidades desses sujeitos, das experiências, vivências e aprendizagem que construíram fora das escolas. Nesse sentido, o acúmulo teórico-prático da educação popular e do pensamento freiriano é uma importante contribuição.

No entanto, um dos principais desafios é a superação da associação da Educação de Jovens e Adultos com a suplência, aligeiramento e instrumentalização formativa. Há avanços legais nesse sentido, mas se sabe que, em nível de ações e gestão das políticas educacionais, essas ainda acabam por estabelecê-las novamente, de modo mais palatável, optando pela socialização de conhecimento mais humanista e integrativo. Reafirmam-se formações predominantemente continuadas e desvinculadas das lutas pelo estabelecimento da formação inicial de professores nessa área do conhecimento e pela ampliação de cursos e turmas para os estudantes dessa modalidade.

O artigo traz o percurso metodológico, de cunho materialista e dialético, que possibilita atender aos objetivos desta investigação, que são: apreender as contradições colocadas pelo desenvolvimento das políticas de formação de professores voltadas para a EJA em uma instituição de ensino, buscando especificamente a discussão sobre as políticas editadas pelos organismos internacionais e suas relações com as nacionais, em específico as vinculadas à EJA; e, por fim, a par desses e de outros

referenciais, a análise dos dados oriundos das entrevistas com os docentes que ministravam a disciplina EJA nas licenciaturas do IFG.

Caminhos metodológicos: lugares e sentidos

O método representa lugar e sentido, a partir dos quais os/as pesquisadores/as organizam e realizam a pesquisa. Entende-se que o método iniciado por Marx, o Materialismo Histórico e Dialético, fornece elementos basais para a análise e interpretação da EJA no contexto histórico e social brasileiro, nosso objeto.

Nesse método, a totalidade, as contradições e as mediações das relações sociais despontam como categorias capazes de perquirir as dinâmicas históricas de formação do ser humano e das suas formas de agir no concreto (NETTO, 2011). Este, que visa construir a síntese como unidade do diverso, o “concreto pensado”, segundo Frigotto (2010), tem como preocupação fundamental desvelar as múltiplas determinações da realidade social, consistindo, ao mesmo tempo, numa postura ou numa concepção de mundo, um método de análise e uma práxis.

Como concepção de mundo, a dialética materialista histórica indica que a realidade, em específico na sociedade capitalista, que se apropria historicamente de dois institutos, a saber, o trabalho alienado e a propriedade privada ressignifica-os a partir do projeto burguês triunfante. Esse projeto consiste numa disputa cujo centro é o aumento sistêmico da lucratividade do capital, secundarizando a valorização humana por meio da mercadorização do trabalho e de todos os aspectos que explicam a vida social, inclusive a educação.

Como método de análise, adverte que as particularidades do objeto precisam ser apreendidas na relação com o todo, com o intuito de desvelar sua estrutura e seu desenvolvimento, apreendendo as transformações ou manutenções dos acontecimentos sociais.

Já como práxis, o método mostra que a reflexão e a ação se articulam com a finalidade de conhecer e transformar a realidade (FRIGOTTO, 2010). Esse movimento integra a teoria e a ação transformadora: a práxis.

Pautando-se nele, a análise da trajetória e da organização da disciplina de EJA na formação do licenciando apresenta limites e possibilidades na compreensão dessa modalidade como direito e objeto da luta pela educação e emancipação dos trabalhadores. A EJA, por ser uma modalidade educativa que busca a inclusão, a justiça, a existência ética e o aprofundamento da democracia, representa no Brasil uma tentativa de repensar e refazer a pedagogia, nesse momento, a partir do diálogo com a educação popular e as bases do pensamento freiriano. Em contradição, apreende-se,

As políticas de formação de professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA):
agruras e conquistas da disciplina EJA nas licenciaturas do Instituto Federal de Goiás (IFG)

de forma hegemônica, que a educação dos/as brasileiros/as que não frequentaram a escola ou tiveram de sair dela, em que pese todo o avanço legal, continua sendo efetivada de forma marginal, precarizada e aligeirada.

É por esse método que se reiteram e se buscam, historicamente, movimentos, processos e estruturas explicativas do real nas suas múltiplas determinações, e pela sua “natureza” compreensiva e emancipatória, que foram organizadas as categorias explicativas deste trabalho.

Da população e da amostra da pesquisa

A escolha do IFG se dá pela sua história na oferta de educação profissional, sendo uma das mais antigas do Brasil. Ademais, o IFG figura como a instituição que mais oferta EJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e que ainda mantém uma disciplina obrigatória sobre EJA nos currículos das licenciaturas que oferece.

O instituto escolhido possui 14 *campi* espalhados pelo estado de Goiás. Ao todo, a instituição oferece 20 cursos de licenciatura em seus *campi*, ofertando cerca de 750 vagas anualmente.

Dos 20 cursos de licenciatura, 11 estão na região metropolitana de Goiânia. Dada a quantidade de informações e a viabilidade de execução da pesquisa no prazo proposto, os cursos ofertados na região metropolitana de Goiânia foram o recorte selecionado para esta investigação.

Desses 11 cursos, por uma dinâmica de oferta da instituição, 10 já tinham ofertado a disciplina de Educação de Jovens e Adultos, o que configurou o universo da amostra tratada neste trabalho.

Técnicas de levantamento de informações

Nesta investigação, foram utilizadas duas técnicas de levantamento de informações, a saber: entrevistas e análise documental.

As entrevistas, bem como suas análises, permitem identificar o significado que os sujeitos legam aos fatos e saberes com os quais se relacionam. Como aponta Severino (2007, p. 124), essa é uma técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, “diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado [...] O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam”.

Sendo assim, optou-se por entrevistas individuais orientadas por um roteiro semiestruturado, e antecipadamente elaborado, que garantiu a flexibilidade necessária para acessar os temas e objetivos da investigação.

As entrevistas foram então realizadas com cinco docentes do IFG que ministravam a disciplina de Educação de Jovens e Adultos nas licenciaturas. As falas das docentes serão indicadas pela letra D, seguida de numeração de 1 a 5.

Como elas aconteceram durante o período da pandemia de Covid-19, entre 2020 e 2022, todos os procedimentos foram realizados de maneira remota, com o auxílio de uma plataforma de webconferência.

Elas foram registradas por meio de anotações realizadas pelos pesquisadores no momento da sua realização e de gravação digital feita pela própria plataforma de webconferência. Posteriormente, foi feita a transcrição desses dados pelos próprios pesquisadores, que foi submetida à aprovação das participantes. Com esse instrumento, buscou-se identificar a forma de organização do componente curricular em questão na pesquisa, a saber, a disciplina EJA.

A análise documental centrou-se nos marcos normativos nacionais mais recentes que versam sobre a formação de professores. Assim, foram selecionados os seguintes documentos:

- O Parecer CNE/CP n. 22, de 7 de novembro de 2019, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- A Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- O Parecer CNE/CP n. 14, de 10 de julho de 2020, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
- A Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a BNC-Formação Continuada.

As políticas de formação de professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA):
agruras e conquistas da disciplina EJA nas licenciaturas do Instituto Federal de Goiás (IFG)

A formação de professores: o contexto político-pedagógico das políticas de formação de professores e a omissão frente à EJA

Compreende-se que as relações políticas que configuram os marcos normativos da formação de professores colocam-na em um contexto contraditório largamente influenciado pelas dinâmicas socioeconômicas e culturais do capitalismo contemporâneo. Como Marx já apontava, no século XIX, em suas Teses sobre Feuerbach, na 3ª tese:

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem que ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade.
A coincidência entre a altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária* (MARX; ENGELS, 2007, p. 533, grifo dos autores).

Sob essa perspectiva, apreende-se que o educador necessita ser educado constantemente, uma vez que está caracterizado como um trabalhador intelectual. Assim, ele pode se deparar com uma formação profissional que exige constantemente uma (re)educação que o alinhe; com as demandas da sociedade hodierna contraditória e/ou avessa às demandas humanistas emancipatórias; ou, por outro lado, deparar-se com uma formação que busque superar a forma de educação que reproduz as contradições contemporâneas. Entende-se que essa segunda forma de educação, compreendida como práxis educativa, quiçá revolucionária, na explicação citada de Marx e Engels (2007), propicia aos professores os elementos necessários para serem comprometidos com a humanização dos sujeitos por meio do trabalho educativo e com a construção de uma nova hegemonia. Assim, por meio de uma construção coletiva, as unilateralidades que separam os trabalhadores dos detentores do capital podem ser superadas pela razão crítica.

No contexto atual da formulação de políticas sociais direcionadas à educação e à formação de professores, e tendo o Brasil se inserido no contexto de mundialização do capital, as orientações dos organismos internacionais tornam-se normas significativas no processo de formulação das políticas educacionais. Nessas diretrizes, encontram-se importantes valores para a formação de uma sociedade flexível, em diversos momentos, discursivamente denominada: do conhecimento, da informação, em rede etc. Não é sem motivo que esses diversos termos povoam, com certa constância, os documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outras organizações internacionais.

Diversos autores, como Dias-da-Silva (2005), Lessard (2006) e Maués (2009), apontam que a focalização na formação de professores tem sido uma constante em vários documentos e discursos devido ao entendimento de que a qualidade da educação está diretamente ligada a essa formação.

Esta pode ser uma verdade questionada quando se lança dúvida sobre qual perspectiva embasa tal direção. Lessard (2006) aponta que existem articulações mundiais legitimadas por estudos da OCDE⁴ e Unesco sobre qual professor se quer. Por exemplo, o relatório da OCDE (*Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*)⁵ sobre a eficiência do ensino chega a três conclusões: 1 - as variações de aquisição do conhecimento se devem, em grande parte, à bagagem que os alunos têm antes de entrar na escola, e essa é uma variável em que não se pode agir; 2 - sobre as variáveis em que se pode agir, sem dúvida a ação docente se direciona à qualidade que se deve interferir; e, por último, 3 - indicadores de qualidade dos docentes são controversos e difíceis de medir.

Dessa forma, o estudo da OCDE, realizado em 25 países, propõe algumas ações que nos fornecem pistas sobre o desenvolvimento das políticas de formação docente:

- 1) desenvolver perfis da profissão docente para adaptar a formação e o desempenho dos docentes às necessidades das escolas;
- 2) considerar o aperfeiçoamento do docente como um contínuo;
- 3) flexibilizar mais a formação dos docentes;
- 4) melhorar a seleção e o recrutamento em formação dos professores;
- 5) modificar o equilíbrio da formação;
- 6) melhorar a formação em meio escolar;
- 7) credenciar os programas de formação;
- 8) certificar os novos docentes;
- 9) reforçar os programas de inserção profissional;
- 10) integrar o desenvolvimento profissional ao longo da carreira (OCDE *apud* LESSARD, 2006, p. 207).

Em busca de uma suposta eficácia, alguns autores norte-americanos apontam, em pesquisas, que, em lugares onde mais se investe em qualificação da mão de obra docente, maiores são os níveis de eficácia na educação (LESSARD, 2006). Tal dinâmica leva o Estado a pressionar cada vez mais os formadores de professores visando a uma maior eficácia e desempenho em direção ao que o próprio Estado, cada vez mais submetido às determinações e perspectivas do mercado, almeja.

⁴ Organismo responsável pelo Programa Internacional para o acompanhamento das aquisições dos alunos (Pisa), exame internacional que afere a capacidade dos alunos referente à área de Leitura, Matemática e Ciências. Fazem parte desse exame os trinta países associados à OCDE e mais alguns convidados, como é o caso do Brasil.

⁵ Assunto de professores: atrair, desenvolver e reter professores eficazes – OCDE – 2005.

As políticas de formação de professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA):
agruras e conquistas da disciplina EJA nas licenciaturas do Instituto Federal de Goiás (IFG)

Nessa dinâmica, o Estado investe na profissionalização do professor com a finalidade de melhorar a eficácia da educação, submetendo-a a estímulos e interesses externos unilaterais, seja do mercado, seja dos arranjos produtivos locais, regionais e nacionais. Dessa maneira, os resultados, sobretudo os de fracasso, apontam para a formação docente, lançando sobre ela algumas demandas.

Assim, não se configura algo incomum afirmar que o papel, e até mesmo o lugar, do professor na educação hodierna passa por um profundo processo de questionamento e mudança. Reflexivo, competente, pesquisador, crítico são alguns dos predicados e demandas que diversas correntes da formação de professores lançam sobre as diretrizes curriculares para a formação de professores e sobre o trabalhador professor sob sua ação, sedimentando ou se contrapondo aos processos de alinhamento com as políticas dos organismos internacionais.

Assim sendo, os desafios da formação de professores no Brasil, em geral, estão relacionados principalmente à ausência de formação em nível superior; fragilidade teórico-conceitual da formação; aligeiramento dos programas de formação docente; ausência de programas sólidos de formação continuada; e formação inicial fragmentada (BRZEZINSKI, 1996; SILVA, 2008). Em particular, dadas essas fragilidades, as especificidades dos níveis e modalidades de ensino são, muitas vezes, omitidas dos programas de formação inicial de professores, como é o caso da EJA.

Apesar de alguns avanços, ressalta-se, portanto, que a extrema marginalização da educação dos estudantes oriundos dos estratos sociais mais empobrecidos e discriminados do país expressa-se também nos cursos de licenciatura. Ainda são poucos os cursos que disponibilizam disciplinas obrigatórias vinculadas a essa temática, e alguns ofertam-na como componente curricular optativo ou eletivo. Sobre a formação inicial de professores, Ventura e Bomfim (2015, p. 221) enfatizam que “a Educação de Jovens e Adultos ainda ocupa lugar pouco destacado não apenas nas propostas curriculares de formação inicial, mas, também, na produção científica acadêmica. Não são poucos os estudos que analisam esse quadro nos últimos dez anos”.

Em análise ao *corpus* documental desta pesquisa, constata-se que a pequena incidência da Educação de Jovens e Adultos nos currículos das licenciaturas continua a ser um limite para a formação de professores para essa modalidade (SOARES; PEDROSO, 2016). Essa modalidade aparece mencionada apenas três vezes nos documentos selecionados, sendo uma delas no Parecer CNE/CP n. 10, de 7 de dezembro de 2021, no qual a modalidade aparece por meio de uma menção transcrita *ipsis litteris* da Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. As demais menções podem ser conferidas abaixo:

Faz-se necessário considerar também as peculiaridades da Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), para que se constituam campos de atuação que exijam saberes e práticas contextualizadas, o que leva à necessidade de ser organizada atendendo as respectivas normas do Conselho Nacional de Educação (CNE) que as regulamentam, além do prescrito nesta Resolução (BRASIL, 2020a, p. 8).

Art. 8º A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução (BRASIL, 2020c).

Os trechos indicados reforçam que a EJA ocupa um lugar ainda bastante marginal na formação inicial de professores. Como modalidade historicamente necessária para a garantia do direito à educação, menções pontuais e repetidas não fazem jus às necessidades recorrentes e urgentes dessa modalidade. Desse modo, na formação continuada, a política nacional apenas reforça a necessidade, sem estabelecer qualquer orientação clara sobre a questão.

A mais forte indicação da necessidade de uma política específica de formação para a EJA está posta nas diretrizes para a formação continuada de professores. Legar a formação docente para a EJA nos momentos de formação continuada pode significar uma desarticulação ainda maior com os fundamentos trabalhados na formação inicial. Essa indicação se dá considerando que o fazer cotidiano do trabalho docente na EJA tem uma dinâmica muito precária no Brasil, fazendo com que os momentos de formação continuada sejam normalmente aligeirados, pragmáticos e muitas vezes desarticulados dos saberes científicos.

Em artigo que discute a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos na Resolução CNE/CP n. 02/2019, Albuquerque, Santos e Andrade (2023) ressaltam que nesta ocorre a invisibilização da formação de professores para a EJA. Destacam ainda que o “Artigo 16, que faz referência às licenciaturas voltadas para as modalidades da educação, esvazia a principal característica da formação desse professor, que é o reconhecimento das especificidades e complexidades desta modalidade de ensino” (ALBUQUERQUE; SANTOS; ANDRADE, 2023, p. 12).

Os documentos discutidos acima expressam o atual estágio de disputa política no âmbito da formação inicial e continuada de professores e ainda têm sido fortemente questionados por parte de

As políticas de formação de professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA):
agruras e conquistas da disciplina EJA nas licenciaturas do Instituto Federal de Goiás (IFG)

organizações da sociedade civil. O Movimento Revoga BNC-Formação, por meio de manifesto lançado em abril de 2023, destaca que eles foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) de maneira açodada e irresponsável e atropelou o processo de execução da Resolução CNE/CP n. 2/2015 que estava em curso (ANFOPE, 2023).

As atuais diretrizes para a formação de professores, em última instância, assumem os princípios, orientações e prescrições dos organismos internacionais, das fundações e movimentos vinculados à burguesia brasileira e reiteram o desprezo secular pela formação da classe trabalhadora que não conseguiu ingressar ou permanecer nas instituições de educação. Reafirmam a dualidade educacional em sua faceta mais dramática, expressa na Educação de Jovens e Adultos, cuja demanda potencial pela escolarização não é invisível e nem residual. Nesse sentido, a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada por intensa luta realizada pelos indivíduos e coletivos que buscam efetivar o direito à educação a todos, àqueles 51,1% de trabalhadores com 25 anos ou mais que não terminaram a Educação Básica (BRASIL, 2020b).

Como desafio para esse cenário posto, ações voltadas à formação de professores para a EJA recaem sobre os cursos de formação de professores nas instituições de Educação Superior e sobre as redes e instituições de ensino da Educação Básica. Nas instituições de Ensino Superior, a formação para a EJA se encontra com desafios e potencialidades diversas. Essa investigação aprofundou a análise da configuração dessa formação em uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica de Goiás.

A seguir, indicam-se os limites e as possibilidades da inserção de um componente curricular obrigatório sobre a EJA nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás.

A EJA na formação inicial de professores: considerações necessárias

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e o Parecer n. 11, de 2000, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, expressam projetos políticos que indicam a superação de uma concepção de educação de adultos pautada pela suplência, cuja natureza assenta-se na compensação do ensino regular pelo supletivo, via cursos e exames, e no suprimento, isto é, na complementação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e atualização (BRASIL, 2000).

A perspectiva colocada por esse novo arcabouço legal refere-se ao entendimento de que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade educativa da Educação Básica, nos seus níveis

fundamental e médio, com especificidade própria, devendo fundamentar a construção dos processos formativos. Equiparar a EJA à escolaridade regular, distanciando de uma oferta paralela a esse sistema, e, ao mesmo tempo, compreendê-la com características próprias é igualá-la em direito àqueles estudantes que puderam permanecer na escola (BRASIL, 2000).

Diante dessa ruptura com uma concepção formativa restrita e marginal da Educação de Jovens e Adultos, demanda-se uma nova configuração do processo formativo desses estudantes, constituindo-se como sua parte a formação inicial e continuada de professoras para essa modalidade. Traz o Parecer n. 11, de 2000, do CNE/CEB, a seguinte ponderação:

Com maior razão, pode-se dizer 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 de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

A conjuntura posta no período de 1996 até os dias atuais é, de um lado, a luta pela intensificação de ações que visam à efetivação do direito à educação dos trabalhadores-estudantes da EJA e, de outro, a realização de reflexões sobre o estágio de execução dessas políticas, considerando as permanências históricas que ainda compreendem a EJA como um lugar secundário na educação brasileira. Aqui, assume-se a natureza contraditória da realidade, movida pelas disputas de projetos de sociedade e educação ancorados nos interesses das classes sociais que delineiam o capitalismo.

O contexto atual torna mais expressivas, portanto, a apreensão e a socialização do trabalho docente vinculado à disciplina de EJA quando assumida como componente obrigatório nos cursos de licenciatura, ou seja, como formação inicial. Considerando as falas das cinco docentes que participaram das entrevistas a partir dos documentos legais e do aparato teórico colocado, foram elaboradas sínteses explicativas sobre o trabalho dos docentes na disciplina de EJA das licenciaturas do IFG. São elas: 1) a formação inicial e continuada do docente que ministra a disciplina EJA nas licenciaturas; 2) a relevância da formação inicial na EJA, o lugar da disciplina na matriz curricular e a relação teoria e prática; 3) a percepção dos estudantes sobre a temática da EJA durante o curso.

As cinco docentes entrevistadas disseram que, na graduação, não cursaram uma disciplina específica sobre a Educação de Jovens e Adultos, o que dificultou o desenvolvimento do trabalho quando entraram em contato com as turmas dessa modalidade. Segundo algumas entrevistadas:

As políticas de formação de professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): agruras e conquistas da disciplina EJA nas licenciaturas do Instituto Federal de Goiás (IFG)

[...] eu tive uma formação sobre a EJA depois de ter ministrado aulas em três, quatro turmas. E eu só compreendi sobre essa modalidade quando comecei a ler sobre o assunto. Ver colegas atuando na EJA considerando aquele estudante como se fosse do ensino regular, você percebe como a gente destrói o outro com a nossa ação pedagógica, porque não consideramos suas especificidades (D2).

[...] foi o meu primeiro choque aquilo ali! Que eu não estava preparada para aquilo e ninguém me avisou, ninguém me explicou, ninguém me deu uma prévia de uma conversa, de uma formação, nada! Então, isso eu sempre aponto como um defeito mesmo do IF, porque eu acho que todos os professores que entram na EJA, eles tinham que ser preparados para isso! Aí, depois disso eu busquei conhecimento por mim própria. Então, assim, falar que eu fiz um curso regular de formação para EJA, eu não fiz, mas, aí eu fui pesquisar, eu fui estudar, eu fui ler, eu fui assistir vídeo, fui participar de eventos, entendeu? E aí eu construí ali a minha formação por conta própria, autodidata, me adaptei aos métodos, entendi direitinho, fui ler e estudar e foi isso. Então, assim, a minha formação foi tipo uma formação ação/reflexão, digamos assim, teoria e prática juntos, eu via na prática e ia pesquisar, e aí eu fui melhorando. E aí, quando eu vou para a disciplina de EJA, no curso de licenciatura, eu sempre levo essa minha experiência para explicar sempre para eles que [essa modalidade] não é a mesma coisa (D5).

Os dois relatos destacam, de um lado, a necessidade de formação docente para desenvolver o trabalho na EJA, uma indicação de que ainda permanece apenas no formato da lei; e, de outro, quando há disposição individual da docente, ela assume a tarefa dessa formação. Contudo, se essas iniciativas são promissoras e evidenciam a sua importância para a construção de uma educação de qualidade para os trabalhadores-estudantes da EJA, por outro, são insuficientes, pois constituem ações individuais e não coletivas induzidas por políticas e gestões que viabilizem e efetivem a formação dessas docentes. Sem isso, prevalecerão o entendimento e as ações que continuam a considerar a EJA como assunto marginal na educação brasileira.

Além dessa ação individual e “autodidata”, a formação, quando ocorre no âmbito das instituições, efetiva-se, muitas vezes, via projetos de extensão, estágios que eventualmente são feitos em turmas de EJA, realização de pesquisas no âmbito da iniciação científica, reforçando o que antes foi afirmado. Novamente, pipocam aqui e acolá, sem unidade e finalidade formativa perene, algumas formações no âmbito da EJA. Sobre isso, dizem algumas entrevistadas:

Eu trabalhei no Projeto EJA, desenvolvido pelo Centro de Formação da Secretaria Municipal da Educação de Goiânia. Era coordenadora e professora alfabetizadora. Nós tínhamos assessoria direta da Universidade Federal, de Goiás, então a gente teve vários cursos de extensão com uma carga horária, inclusive, considerável, voltada para a EJA (D1).

Não tinha uma disciplina em si, de EJA, na matriz do curso de pedagogia. Mas os professores de fundamentos discutiam muito, e, por exemplo, lá na Faculdade de Educação da UFG, quem fazia o curso no noturno fazia estágio na EJA, eu fazia o meu curso no matutino, aí eu fiz o meu estágio com crianças. Mas o meu TCC vinculou a EJA e educação do campo, estudando Movimento de Educação de Base (D3).

Diante dessa trajetória formativa, as docentes entrevistadas destacaram a relevância de ter, na matriz curricular dos cursos de licenciatura, como formação inicial, a disciplina de EJA.

Então, nessa perspectiva, eu entendo que a obrigatoriedade seja um ganho, porque formar o professor que não compreenda minimamente as especificidades da educação não é bom..., então, o fato de ela ser obrigatória faz com que a gente ganhe na possibilidade de formar um professor que tenha emancipação como perspectiva, mas que ele promova a formação do outro de uma forma respeitosa, de uma forma qualificada (D2).

Eu acho imprescindível, tem que ser obrigatória. O aluno tem que conhecer a realidade da EJA, que é diferente, tem a sua especificidade, são alunos que têm sua especificidade, não é a mesma coisa. E para não acontecer como aconteceu comigo, e acontece com vários professores da EJA. Lá no meu campus, quando é professor substituto, não sabem lidar com os alunos da EJA e então tem conflitos. Tem que ter, sim, obrigatoriedade, concordo plenamente (D5).

Importantíssimo, para mim e depois para os alunos. Eu vou arriscar dizer, se eu for perguntar hoje para as alunas que terminaram a disciplina, se elas acham que essa disciplina deva ser optativa ou obrigatória, eu vou arriscar dizer para vocês que 99,9% delas vão dizer que precisa ser obrigatória (D1).

A experiência com o trabalho na disciplina EJA fez com que essas docentes avaliassem outras dimensões quando se oferta esse componente curricular. Uma questão observada foi a necessidade de pensar o lugar da sua oferta na matriz curricular. Destacaram que ela é colocada em vários momentos formativos, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico de cada curso de licenciatura. A impressão é que não há um estudo sobre em qual período colocar e como este pode ou não potencializar a formação do licenciando na EJA. Ou seja, se for no início do curso, a apreensão do que seja essa modalidade educativa pode levar os estudantes a optar por fazer estágio ou desenvolver projetos de pesquisa, extensão ou de ensino nessa temática, vislumbrando a efetivação entre teoria e prática. No final do curso, há pouca possibilidade de que isso ocorra. São sutilezas, em última instância, mas que reiteram o seu lugar marginal na educação brasileira e na formação dos docentes. Segundo algumas docentes:

As políticas de formação de professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): agruras e conquistas da disciplina EJA nas licenciaturas do Instituto Federal de Goiás (IFG)

No curso da História, como a EJA está presente no oitavo período, tem essa reflexão a partir deles [licenciandos] de que a EJA não deveria estar presente no oitavo período. A EJA deveria fazer parte ali do início do curso justamente para despertar neles o interesse de TCC [Trabalho de Conclusão de Curso] no tema, de pesquisa do Pibid [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência], e de pensar em mais relação, de estreitar a relação com essa modalidade de ensino. Na Licenciatura de Música também é mais para o final, na Licenciatura da Matemática e da Física é no terceiro período e na Licenciatura de Letras é no quinto período, onde eu escuto menos essa narrativa. Mas é isso, eles sempre fazem a reflexão de peso teórico que tem na disciplina e da pouca, ou quase nada, possibilidade de pensar o campo da prática (D4).

Eu penso que a gente tinha que lutar por ter uma coerência na distribuição dessas disciplinas. Eu fiquei tão triste de ver um projeto de Licenciatura porque eles colocaram a EJA a distância. Isso para mim é um total desprezo pela formação, pela importância dessa disciplina na grade; eu fiquei chocada, a gente não pode deixar isso acontecer, por que, o que acontece? Se você faz isso em um Campus, aí o outro Campus, não sabe, começa a replicar. Então, dependendo da turma que eu pego, por exemplo, os alunos do oitavo período eu vejo que eles já estão com uma formação melhor para entender a EJA, mas eu também não sei se o lugar da EJA deveria ser tão longe assim, talvez no sexto período, porque no oitavo período o pessoal só quer saber de TCC, eles não querem saber de outra coisa. Então eu acho que eles colocaram a EJA lá também falando assim: Ah, isso daqui não tem tanta importância, eu vou colocar aqui. Então, não acho legal ela ficar lá nesse lugar não. E aí os meus alunos de segundo período têm uma abertura para entender as coisas, só que eles não viram ainda uma série de disciplinas que talvez ampliassem o olhar crítico deles. Então, eu acho também que colocar logo no segundo período eu não sei se ajuda (D3).

Em relação à formação como um todo, eu sinto falta da experiência deles com a EJA em alguns cursos. A gente tem a experiência no curso de Letras (licenciatura) que tem um estágio na modalidade EJA, mas tem outros cursos que não, então a ausência dessa prática pode trazer prejuízos entre a disciplina e a formação profissional deles (D2).

Por fim, é importante destacar quais as avaliações dos estudantes sobre a disciplina de EJA, segundo as docentes entrevistadas. D1 salientou que “entendem que é uma modalidade que não tem sido atendida na sua especificidade, que está ali um público que merece ser respeitado e que tem direito à educação, que é legítimo”; D3 destacou que “eles valorizam a disciplina, no final eles agradecem muito. Muitos que já eram professores falam que mudaram a forma de trabalhar, porque eles só pegavam o conteúdo do Ensino Médio e replicavam em turma de EJA”; e D5 destacou que “eles são muito abertos, todos os alunos com quem eu já tive contato até hoje sempre se mostraram muito abertos e muito defensores da EJA”.

As falas demonstram a necessidade da formação inicial dos/das docentes na EJA, assim como as indicações feitas pela legislação e pelas pesquisas. Ressaltam a preocupação com a apreensão do

que é uma modalidade educativa e das especificidades que a constituem. No caso da EJA, trata-se da trajetória de interrupção dos estudos, ou de nenhum estudo escolar dos estudantes. Essa característica demanda a reestruturação da escola, dos seus tempos formativos, da organização pedagógica e administrativa e do trabalho docente. Diante disso, Arroyo (2005, p. 36) afirma que

[...] chegamos a um ponto importante na História da EJA: ter sido um rico campo de inovação da teoria pedagógica. O Movimento de Educação Popular e Paulo Freire não se limitaram a repensar os métodos de educação-alfabetização de jovens-adultos, mas recolocaram as bases e teorias da educação e aprendizagem. A EJA tem sido um campo de interrogação do pensamento pedagógico. O que levou a essa interrogação? Perceber a especificidade das trajetórias dos jovens-adultos.

Chama atenção no processo formativo inicial dos licenciandos a referência de que a EJA lhes tem proporcionado abertura para outras perspectivas de desenvolvimento educativo e para a defesa, em âmbito político, da modalidade. Sobre isso, também destaca Arroyo (2005, p. 24): “Nesse olhar mais abrangente da juventude, as políticas públicas e as políticas educativas da juventude como a EJA, adquirem configurações muito mais abrangentes. Radicalizam o legítimo direito à educação para todos”.

Considerações finais

O relatório do Censo Escolar de 2023 demonstrou que continua alto o número de brasileiros que não terminou a Educação Básica, ou seja, são 68.036.330. Ao mesmo tempo, o número de matrículas tem diminuído na modalidade que acolhe esse público, a Educação de Jovens e Adultos. Em 2018, eram 3.545.988 matrículas, mas em 2023 caíram para 2.589.815. Esses dois fenômenos são os maiores desafios da educação nacional. Desse modo, nenhuma discussão sobre níveis e modalidades educativas e epistemologia(s) da educação deveria ser feita sem considerar a injusta e permanente situação histórica. Não apreender essa realidade é começar uma reflexão sem se atentar para a condição básica sobre a qual tem se constituído a escolarização no Brasil: a exclusão de milhões de trabalhadores do direito à educação, postulado legal fruto de intensas lutas sociais. É, pois, uma discussão que ainda não conseguiu desvelar a totalidade histórica da educação escolar e seus fundamentos, não se atentando para o esvaziamento real do número de estudantes em todas as etapas de escolarização. Uma turma “cheia” no Ensino Médio ou Superior é contraditoriamente “vazia”, se considerarmos o quantitativo de brasileiros que não terminou a Educação Básica.

Ao receber os trabalhadores-estudantes da EJA, colocam-se novos desafios que devem ser superados e que visam, além de buscar a permanência e o término da Educação Básica, promover

As políticas de formação de professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA):
agruras e conquistas da disciplina EJA nas licenciaturas do Instituto Federal de Goiás (IFG)

uma educação de qualidade, de base emancipatória, para esses sujeitos que vivenciaram muitos tipos de exclusão. Um deles é a formação de professores. Portanto, o objetivo é propiciar a apreensão das especificidades desses sujeitos e desenvolver processos de ensino e aprendizagem capazes de dialogar, ao mesmo tempo, com as necessidades imediatas de sua sobrevivência e a construção de uma vida repleta de possibilidades oriundas da arte, ciência, cultura e tecnologia. Nesse sentido, considerou-se importante revisitar a legislação sobre a formação de professores e analisar o que os docentes disseram sobre o trabalho com a disciplina EJA. Motivar-se pelos avanços e enfrentar os desafios parece ser um bom caminho para democratizar, em sua totalidade, a educação brasileira.

Referências

ALBUQUERQUE, Olga Mirian Alves Pereira de; SANTOS, Nádson Araújo; ANDRADE, Renata Cristina Lopes. Da visibilidade ao apagamento: implicações da Resolução CNE/CP n. 02/2019 na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Debates em Educação**, Maceió, v. 15, n. 37, p. e15116, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15116. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15116>. Acesso em: 10 fev. 2024.

ANFOPE. Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação pela retomada da Res.02/2015. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/938/827>. Acesso em: 10 fev. 2023.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer n. 11, de 5 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. CNE/CP. **Parecer n. 14, de 10 de julho de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: CNE, 2020a.

BRASIL. IBGE. **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o Ensino Médio**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020b.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base

Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: CNE, 2020c.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Fren. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9763>. Acesso em: 18 fev. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 75-100.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mz8wyGtn6r8C5pNBXqVFkbH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A agenda da OCDE para a Educação: a formação do professor. *In*: GARCIA, Dirce Maria Falcone; CECÍLIO, Sálua (Org.). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas: Alínea, 2009, p. 15-39.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação *Stricto Sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica na Rede Pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, out./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698161277>.

VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 211-227, 2015.

As políticas de formação de professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA):
agruras e conquistas da disciplina EJA nas licenciaturas do Instituto Federal de Goiás (IFG)



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença
Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 14/03/2024
Aprovado em: 29/07/2024