

Formação de professor em debate: Enflíc

José Carlos Gonçalves Gaspar
Luciene Fernanda da Silva
Sandra da Silva Viana
org.



Pantanal Editora

2022

José Carlos Gonçalves Gaspar
Luciene Fernanda da Silva
Sandra da Silva Viana
Organizadores

Formação de professor em debate:
Enflic



Pantanal Editora

2022

Copyright© Pantanal Editora

Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo

Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera e Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora. **Diagramação e Arte:** A editora. **Imagens de capa e contracapa:** Canva.com. **Revisão:** O(s) autor(es), organizador(es) e a editora.

Conselho Editorial

Grau acadêmico e Nome

Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Prof. MSc. Adriana Flávia Neu
Prof. Dra. Allys Ferrer Dubois
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior
Prof. MSc. Aris Verdecia Peña
Prof. Arisleidis Chapman Verdecia
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva
Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo
Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu
Prof. Dr. Carlos Nick
Prof. Dr. Claudio Silveira Maia
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos
Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva
Prof. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos
Prof. MSc. David Chacon Alvarez
Prof. Dr. Denis Silva Nogueira
Prof. Dra. Denise Silva Nogueira
Prof. Dra. Dennyura Oliveira Galvão
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves
Prof. Me. Ernane Rosa Martins
Prof. Dr. Fábio Steiner
Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza
Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez
Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles
Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira
Prof. MSc. Javier Revilla Armesto
Prof. MSc. João Camilo Sevilla
Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales
Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski
Prof. MSc. Lucas R. Oliveira
Prof. Dra. Keyla Christina Almeida Portela
Prof. Dr. Leandro Argente-Martínez
Prof. MSc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann
Prof. MSc. Marcos Pisarski Júnior
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos
Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla
Prof. MSc. Mary Jose Almeida Pereira
Prof. MSc. Núbia Flávia Oliveira Mendes
Prof. MSc. Nila Luciana Vilhena Madureira
Prof. Dra. Patrícia Maurer
Prof. Dra. Queila Pahim da Silva
Prof. Dr. Rafael Chapman Auty
Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke
Prof. Dr. Raphael Reis da Silva
Prof. Dr. Renato Jaqueto Goes
Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo (*In Memoriam*)
Prof. Dra. Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos
MSc. Tayronne de Almeida Rodrigues
Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca
Prof. MSc. Wesclen Vilar Nogueira
Prof. Dra. Yilan Fung Boix
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Instituição

OAB/PB
Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
UO (Cuba)
IF SUDESTE MG
Facultad de Medicina (Cuba)
ISCM (Cuba)
UFESSPA
UEA
UNEMAT
UFV
AJES
UFGD
UEMS
IFPA
UNICENTRO
IFMT
UFMG
URCA
ISEPAM-FAETEC
IFG
UEMS
UFF
(Colômbia)
UNAM (Peru)
IFRR
UCG (México)
Mun. Rio de Janeiro
UNMSM (Peru)
UFMT
Mun. de Chap. do Sul
IFPR
Tec-NM (México)
Consultório em Santa Maria
UFJF
UEG
FAQ
UNAM (Peru)
SEDUC/PA
IFB
IFPA
UNIPAMPA
IFB
UO (Cuba)
UFMS
UFPI
UFG
UEMA
IFB
UFPI
FURG
UO (Cuba)
UFT

Conselho Técnico Científico
- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

F723

Formação de professor em debate: Enfluc / Organizadores José Carlos Gonçalves Gaspar, Luciene
Fernanda da Silva, Sandra da Silva Viana. – Nova Xavantina-MT: Pantanal, 2022.

69p. ; il.

Livro em PDF

ISBN 978-65-81460-71-6

DOI <https://doi.org/10.46420/9786581460716>

1. Formação de professores. 2. Educação. I. Gaspar, José Carlos Gonçalves (Organizador). II. Silva,
Luciene Fernanda da (Organizadora). III. Viana, Sandra da Silva (Organizadora). IV. Título.

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático

I. Formação de professores



Nossos e-books são de acesso público e gratuito e seu download e compartilhamento são permitidos, mas solicitamos que sejam dados os devidos créditos à Pantanal Editora e também aos organizadores e autores. Entretanto, não é permitida a utilização dos e-books para fins comerciais, exceto com autorização expressa dos autores com a concordância da Pantanal Editora.

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

Prefácio

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.
(FREIRE, 1991, p.32).

O leitor que se debruçar sobre a leitura deste trabalho terá a oportunidade de encontrar em suas páginas o resultado do trabalho realizado nos primeiros Encontros Fluminenses de Licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática (Enflics), que ocorreram nos anos de 2011, 2017 e 2021, no campus Nilópolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Desde a sua primeira edição, em 2011, o Enflic teve por objetivo propiciar um encontro que servisse às demandas das licenciaturas do campus Nilópolis, como também às expectativas dos discentes e docentes desses cursos. Nesse sentido, em todos os anos, a programação foi organizada com o objetivo de abordar as motivações, possibilidades e desafios do processo de formação docente.

Muito tem se produzido na academia acerca da formação docente nos últimos anos. São estudos importantes e decisivos, como os estudos desenvolvidos por Paulo Freire, para o reconhecimento e a valorização de uma profissão vista, historicamente, com menor interesse por alguns estudantes, assim como por boa parte da sociedade. Os encontros realizados pelo Enflic buscaram problematizar os limites e desafios da formação docente, a partir da análise dos efeitos das políticas públicas educacionais brasileiras, dos saberes docentes e suas práticas pedagógicas.

Convém destacar que os encontros foram tão importantes para os licenciandos quanto para os professores atuantes nos cursos de licenciaturas do IFRJ, visto que os encontros também proporcionaram um espaço de formação continuada investindo na experiência compartilhada entre formadores e formados.

Daí a importância do movimento de permanência, regularidade e periodicidade do Enflic, pois o evento possibilita a construção de ressignificação do papel do professor como ator e como autor do seu próprio processo de formação, reconhecendo e valorizando a necessidade de mobilização dos diferentes saberes nesse processo de construção profissional.

Sandra da Silva Viana

Apresentação

Orgulhosamente, a comissão organizadora do III Encontro Fluminense das Licenciaturas (III Enflic), composta por professoras e professores de diferentes *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), apresenta este *e-book* como um desdobramento do evento ocorrido nos dias 18 e 19 de agosto de 2021. Realizado sob o regime das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) na instituição e em período ainda crítico da disseminação do vírus da COVID-19, o evento foi um marco de resistência e integração entre professoras, professores e estudantes de licenciatura e de pós-graduação, não apenas do IFRJ, mas de diferentes instituições brasileiras. No total, foram 321 inscrições!

A programação do evento, realizado de forma totalmente remota com transmissão pelo canal do YouTube do evento¹, contou com uma mesa redonda sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Novo Ensino Médio e a BNC-Formação; uma roda de conversa com o compartilhamento de experiências de licenciandas e supervisoras, coordenadoras e orientadoras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Programa de Residência Pedagógica e de projetos de Iniciação Científica; palestras sobre gamificação e a formação de professor da Educação de Jovens e Adultos e atividade cultural. Os encontros promovidos pelo evento se encontram disponíveis no canal e os textos que apresentamos neste *e-book* têm o propósito de serem complementares às discussões empreendidas.

Com a finalidade de retomar um olhar com viés histórico do próprio evento, convidamos o professor Alexandre Maia do Bomfim (IFRJ, *Campus* Nilópolis) – que fez parte dessa história – para traçar suas considerações sobre a gênese e desenvolvimento do Enflic. Em seu texto, no capítulo 1 “O Desafio de construir um Encontro Fluminense de Licenciaturas: o projeto de construção dos primeiros Enflics até sua possível consolidação”, o professor traz informações objetivas, mas também subjetivas de quem viveu o processo de consolidação institucional do Enflic no IFRJ e traz à tona a necessidade de um “projeto de manutenção dos Enflics”.

Além disso, colaboraram com o *e-book*, três professoras que participaram diretamente da programação do III Enflic. A professora Jaqueline Luzia da Silva (Uerj), no capítulo 2 “Princípios da formação docente para a educação de jovens, adultos e idosos: desafios e perspectivas”, analisa alguns princípios da formação de educadores no contexto da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Por sua vez, a professora Katia Curado (UnB), no capítulo 3 “Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa” se dedica à temática da formação de professores, mostrando as concepções e as consequências da formação baseada em competências conforme disposto na BNC-Formação e advoga pela proposição de um projeto formativo emancipador baseado no entendimento da competência como práxis. Por fim, Luciene Silva (IFRJ, *Campus* Nilópolis) sistematiza no capítulo

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC0hTdu2woOCQEAXvGzAaRA/featured> Acesso em: 19 nov. 2022.

“PIBID, Residência Pedagógica e PIBIC: experiências nas licenciaturas do IFRJ” as experiências compartilhadas no III Enflic sobre a participação de alunas e professoras nesses programas e as contribuições para a formação docente nas licenciaturas do IFRJ em tempos de pandemia.


Esperamos que a leitura seja proveitosa, assim como o evento foi para os participantes. No formulário final de nossa avaliação final, um deles nos escreveu: *“Achei maravilhoso participar do evento, momento de encontro com professores e colegas no chat do youtube. Palestra edificadora e construtiva. Foi a minha primeira vez de participar como ouvinte no evento, com certeza participarei das próximas”*. Vida longa aos Enflics!


Comissão organizadora.

Sumário

Prefácio	4
Apresentação	5
Capítulo I	8
O Desafio de construir um Encontro Fluminense de Licenciaturas: o projeto de construção dos primeiros Enflics até sua possível consolidação	8
Capítulo II	33
Princípios da formação docente para a educação de jovens, adultos e idosos: desafios e perspectivas	33
Capítulo III	43
Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa	43
Capítulo IV	59
PIBID, Residência Pedagógica e PIBIC: experiências nas licenciaturas do IFRJ	59
Índice Remissivo	67
Sobre os organizadores	68
Sobre os autores	69

Princípios da formação docente para a educação de jovens, adultos e idosos: desafios e perspectivas

 10.46420/9786581460716cap2

Jaqueline Luzia da Silva^{1*} 

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como principal objetivo analisar alguns princípios da formação para educadores da/para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, serão investigados desafios enfrentados pela EJA no tempo presente e algumas perspectivas importantes para a legitimação e o reconhecimento dessa modalidade como direito e formação integral e humana.

O ponto de partida para a produção deste texto é o levantamento bibliográfico sobre o tema da formação docente para a EJA à luz da crítica de autores do campo, especialmente sobre a ausência de investimentos nessa formação. Por isso, o texto assume o caráter de um estudo exploratório, que tem por intuito discorrer sobre a formação necessária para um atendimento de qualidade aos sujeitos que se matriculam na EJA, garantindo acesso, permanência e aprendizagens significativas aos educandos. Por isso, reconhece-se a importância da ênfase nos princípios da formação que, longe de querer tornar-se uma prescrição para o trabalho, buscam refletir sobre as premissas da atuação docente.

A EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica nos níveis fundamental e médio, com características próprias (modelo pedagógico, currículo, material didático, tempos, espaços, processos avaliativos próprios) e funções definidas, que objetivam o alcance de um direito negado historicamente, além de igualdade de acesso, condições de permanência e aprendizagens significativas na escola, de jovens, adultos e idosos, com trajetórias escolares prévias ou não. E também compreende o que se chama de aprendizagem ao longo da vida, no contexto da educação continuada, no sentido de garantir o direito de todos à educação (Barbosa et al., 2020).

Sendo a EJA uma modalidade que abrange essa diversidade, a formação requerida pelos professores passa pelo reconhecimento de suas características específicas, desde o currículo e as metodologias adequadas às subjetividades dos educandos atendidos, até a aproximação com a história da EJA, seus fundamentos teóricos e legais e seus principais desafios.

¹ Faculdade de Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Uerj.

* Autora correspondente: jackluzia@yahoo.com.br

A (quase ausente) formação inicial e continuada dos professores da EJA é um tema que vem adquirindo espaço nos estudos sobre a modalidade, sob o entendimento dos reflexos na prática docente decorrente do fato de muitos professores que atuam na EJA não possuírem formação específica e/ou não terem cursado durante sua formação inicial disciplinas relacionadas à modalidade (Barbosa et al., 2020).

Para a maioria dos educadores da EJA, a formação ocorre ao mesmo tempo em que se dá a atuação em sala de aula, como formação continuada e não formação inicial/acadêmica; assim, seus saberes profissionais se constituem no próprio contexto de ação (Di Pierro et al., 2008). Dessa forma, é preciso refletir sobre a formação dos professores que se inserem na modalidade, conforme apontam Sales e Fischman (2016):

Dentro da grande quantidade de problemas identificados, a formação de professores para atuar no campo da EJA parece estar ganhando um lugar central, em particular a busca de alternativas para abordar o problema de se formar professores de EJA que atentem para as especificidades e a diversidade dos sujeitos da EJA.

Os estudos de Silva et al. (2011) sobre pesquisas apresentadas nos encontros nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) identificaram três designações correspondentes aos processos de formação do educador de EJA: a inicial, a continuada e a autoformação. A formação inicial deveria ocorrer nos cursos de licenciatura, como primeira etapa. Entretanto, “[...] não se pode garantir o sentido da terminologia ‘inicial’ como tempo de estudos e de preparação prévios antecedendo a prática, já que essa formação, que deveria ser a continuada, passa a ser a inicial para alguns educadores” (Silva et al., 2011). Quanto à autoformação, as autoras a apontam como aquela que ocorre no cotidiano do educador, durante a sua vivência.

No presente estudo, pretende-se abordar essas designações não de maneira isolada, mas em diálogo com os pressupostos da formação permanente, que, diante dessa ausência, torna-se fundamental, inclusive porque a formação oferecida nas licenciaturas, de maneira geral, é muito voltada para a infância e a adolescência. E só se começa a ter contato com as teorias e ideias relacionadas à modalidade EJA depois de os professores já estarem atuando em sala de aula. A formação permanente possibilita, assim, novas reflexões sobre a prática, garantindo que os educadores transformem não só o seu discurso, mas também o seu fazer, pois “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2000).

A formação permanente de educadores da EJA tem o intuito de possibilitar o repensar de práticas pedagógicas que dialogam com a realidade vivenciada nas escolas e nas salas de aula, conduzido por um olhar crítico e criativo sobre os educandos e seu processo de ensino e de aprendizagem.

A trajetória do educador carrega marcas significativas do contexto no qual ele atua e dos aportes teóricos que o orientam, desse modo, para compreender as posturas e práticas adotadas nas classes da EJA, faz-se preciso identificar no seu percurso os saberes, os valores, as crenças que se solidificaram e que serviram de guia para a sua prática educativa (Duques, 2016).

Além disso, na formação, outro princípio consiste na constante reflexão sobre a prática, que é proporcionada pelo estágio supervisionado. Este não deve ser suprimido na formação inicial, pois é um espaço privilegiado de troca entre aqueles que ensinam e os que aprendem. É um espaço de formação, de construção e de criação. Na EJA, é também o espaço para entrar em contato com uma modalidade diferenciada e, portanto, permeada de significados distintos. É a partir do estágio supervisionado que a própria Educação de Jovens e Adultos pode ser repensada, na prática. Segundo Sales e Fischman (2016, p. 13), “[...] os estágios, nos cursos de Pedagogia, continuam centrados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental chamado ‘regular’ e [...] a modalidade EJA ainda é pouco contemplada”.

Em um contexto de quase ausência de formação inicial para a atuação na EJA, a modalidade se constitui como o espaço da formação; por isso, parte da necessidade de trazer a diversidade para o debate e a reflexão, discutindo as especificidades dos sujeitos atendidos, suas necessidades de aprendizagem, reconhecendo-os como sujeitos de direitos (Barbosa et al., 2020). Ainda que sejam muitos os desafios impostos pela realidade, estes necessitam ser problematizados e tensionados pelos educadores envolvidos na EJA.

REFLEXÕES SOBRE PRINCÍPIOS E DESAFIOS DA EJA NO TEMPO PRESENTE

A atuação na EJA tem enfrentado grandes desafios em todo o país. As taxas de analfabetismo e baixa escolarização da população, o pouco financiamento e a ausência de políticas públicas voltadas para os sujeitos jovens, adultos e idosos pouco ou não escolarizados se refletem também no baixo investimento na formação docente para essa área (Barbosa et al., 2020). Entretanto, tem-se aberto mais espaço à discussão sobre a EJA nos cursos de graduação e pós-graduação, além de formação via cursos de extensão, que se tornaram espaços privilegiados de trocas, de aprendizagens, de construção de planejamentos etc., fomentando a busca de outras práticas para o aprimoramento da ação educativa.

Outro aspecto relevante é a ampliação de estudos e pesquisas sobre a área da EJA, que tem se expandido ao longo dos últimos anos. Temos visto muitas monografias, dissertações e teses que estudam, analisam, questionam e interpelam a EJA, ampliando o olhar sobre a área e aprimorando a prática. Tais estudos contribuem imensamente para a *práxis* da EJA, visto que trazem consigo as marcas da realidade e as peculiaridades da escola e dos espaços educativos que atendem jovens, adultos e idosos.

Caracterizada pela diversidade, a EJA e, conseqüentemente, a formação de professores, precisa se debruçar sobre diversos aspectos. Entre eles, o aprofundamento de conceitos educacionais, sem visão superficial dos conteúdos. Porque, muitas vezes, não há um mergulho nos conceitos pedagógicos fundamentais, sempre trabalhados de maneira rápida e superficial, sendo necessária

[...] uma proposta pedagógica que busque compreender a relação dialética entre teoria e prática, superando a dualidade da escola de formação acadêmica e a escola de formação popular, e que trabalhe o conhecimento sistematizado historicamente, não o reproduzindo simplesmente, mas recriando-o e transformando-o. [...] É possível entender que uma nova competência pedagógica se origina na própria prática, no debruçar-se sobre ela, no movimento dialético ação-reflexão-ação (Dias, 2011).

Em busca desse movimento dialético da *práxis*, aponta-se a necessidade do estímulo à visão crítica e curiosa dos educadores. Por isso, um dos princípios da formação docente baseia-se na construção de instrumentos eficazes para que o professor continue pesquisando e aprendendo durante a ação docente, no intuito de teorizar sua prática pedagógica, assim como afirma Duques (2016):

A prática docente nesse contexto se configura como um espaço de formação e produção de saberes. Em sua relação com a prática e com as exigências reais da profissão, o docente continuamente produz saberes específicos, conhecimentos sistematizados e também não sistematizados, que, relacionados a outras formas de conhecer, integram e legitimam a identidade do professor, constituindo-se fatores de suma relevância nas práticas educativas.

Dessa forma, seria importante que o educador, ainda na formação inicial, pudesse tomar consciência da situação atual da EJA, como política pública e dever do Estado, recebendo formação em teorias pedagógicas sobre a juventude, sobre a vida adulta, sobre as questões de envelhecimento, a fim de conhecer e perceber o seu aluno como sujeito de direitos, respeitando seus saberes e sua realidade.

Freire (2000) nos ajuda a refletir sobre a formação docente e os saberes necessários à prática educativa. Para ele, por exemplo, esses saberes passam pelo reconhecimento de que o ensino consiste na criação de possibilidades para a produção e a construção de conhecimentos, e não na mera transferência destes. Elencando os saberes que considera fundamentais para a ação educativa, Freire parte dos saberes dos próprios educadores e de como esses saberes dialogam com os saberes dos educandos. Duques (2016) aponta, na pesquisa realizada com professores sobre seus saberes docentes, que

A atuação dos docentes, amparada em muitos aspectos por saberes da experiência, mostrou-se centrada no ser humano como ser gnosiológico, que, como aponta Freire (2005), se sabe inacabado e por isso busca o conhecimento. A constatação de que educador e educando atuam como sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo mundo, demonstrou que a postura assumida pela maioria dos educadores se baseia nos princípios freirianos, na perspectiva de valorização do conhecimento do aluno e do saber popular.

Na EJA, é igualmente importante que os educadores se questionem sobre o que seus alunos precisam aprender, quais objetivos trazem para a escola, que contribuições a escola pode lhes dar. Da mesma forma, torna-se imprescindível o respeito aos saberes dos educandos e, ao educador, é requerido o papel de compreender suas experiências e principalmente reconhecê-los em seu saber, fazendo com que o ambiente escolar reflita a complexidade das experiências vividas pelos jovens, adultos e idosos e contribuindo para a sua aprendizagem.

Devido a esse papel do professor, como agente que promove o espaço da aprendizagem, é preciso pensar no planejamento sistemático das aulas, que considere a diversidade da condição do aluno da EJA, a fim de atender às dimensões do desenvolvimento, acompanhando e facilitando um projeto de vida e garantindo o direito à educação. Dias (2011) nos ajuda a pensar sobre esse planejamento:

A organização e o desenvolvimento planejado das atividades didático-pedagógicas criam as condições necessárias para uma atuação docente mais eficiente e eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Os planos constituem o cenário sobre o qual vão ser delineadas as competências e as habilidades a serem asseguradas aos alunos no âmbito das diferentes disciplinas.

Realizar o planejamento contribui não só para vislumbrar a realização de práticas pedagógicas que respondam às demandas dos educandos em relação à aprendizagem, mas também para esclarecer aos alunos o caminho pedagógico escolhido pelo professor e, algumas vezes, discutir suas escolhas para que os estudantes possam compreender por que atua de determinada maneira e não de outra, por exemplo. Como afirma Dias (2011):

[...] pelas peculiaridades do “objeto” de trabalho docente, a prática pedagógica dos professores consiste em gerenciar relações sociais, envolve tensões, dilemas, negociações e estratégias de interação. Ensinar é, portanto, fazer escolhas, constantemente, em plena interação com os alunos.

Uma relação pautada no diálogo permite que os alunos se abram, demonstrando suas dificuldades e desenvolvendo sua capacidade de se autoavaliarem. Nessa relação dialógica, é possível conhecer os alunos, seus saberes, dificuldades e vivências, estabelecendo com eles uma relação afetiva, que dissipe o temor de errar, de não saber e que permite mudanças na prática de acordo com as necessidades dos alunos. Sem essa relação dificilmente haverá aprendizagem, pois “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade” (Freire, 2000).

Para pensar sobre a aprendizagem dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, torna-se necessário investigar quem são os matriculados nessa modalidade de ensino. Não há como traçar na EJA um perfil homogêneo dos estudantes atendidos, pois há muitos perfis, muitas especificidades, muitas singularidades permeando esse universo. Há diferenças etárias, de gênero, étnicas, de locais de procedência, de religiões, de constituições familiares, de trajetórias escolares, de escolaridade dos pais, de acesso à tecnologia, de inserções e não inserções no mundo de trabalho etc. Essa análise reafirma a importância de não homogeneizar esses sujeitos, nem invisibilizar suas práticas sociais, mas reconhecê-los nas suas especificidades, enfrentando a diversidade da realidade e reconhecendo a sua identidade, pois “[...] não haverá educação de qualidade se o planejamento não estiver enraizado, no mundo real e a ele articulado” (Dias, 2011).

A prática pedagógica na EJA demanda considerar as diferenças etárias e culturais dos educandos, sem que implique a redução dos seus direitos, garantindo uma aprendizagem eficaz para a permanência na escola e continuidade dos estudos. Uma estratégia utilizada por muitos educadores é a realização de avaliações processuais e formativas dos estudantes, observando o dia a dia da sala de aula e, assim, podendo adaptar, criar e alterar aspectos das aulas de modo a satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Assim, educadores da EJA buscam entender como esses sujeitos aprendem, como constroem conhecimentos e como articulam essas aprendizagens com/em seu cotidiano, construindo uma prática educativa que não pode ser um instrumento de exclusão, mas de formação humana e integral, de garantia do direito à educação.

Na dimensão política, a formação do educador tem que ser encarada como um ato político intencional comprometido com a cidadania ativa e a participação política que valoriza e procura

aprofundar a democracia. Por mais utópicos que sejamos, o mundo continuará exigindo que a EJA prepare o/a trabalhador/a para o mundo de trabalho, mas também para o consumo responsável. O desafio será equilibrar as lógicas oriundas do mercado voltadas para a empregabilidade com as do empoderamento fundamentadas na perspectiva emancipatória e participativa (Ireland, 2014).

Dessa forma, compreender a especificidade pedagógica da aprendizagem dos sujeitos da EJA significa colocá-los como centro do processo educativo, promovendo a reconstrução de suas identidades singulares. Aprender, nesse sentido, é muito mais do que assimilar conteúdos curriculares, realizar atividades e certificar-se. A aprendizagem na EJA reafirma a formação dos sujeitos, em processo de mudança e contato com novas maneiras de ver, pensar, fazer ou falar, objetivando a construção de conhecimento, a troca de experiências e uma nova relação com a instituição escolar (Schneider, 2020). A aprendizagem, assim, é baseada em um processo de emancipação social que requer conscientização e problematização da realidade.

Mas, talvez, de todas as suas deficiências, o que mais distancia os sujeitos dos programas em oferta é a irrelevância dos conteúdos para as vidas das pessoas. [...] Educação é um processo – sujeito à atuação humana, cujo objetivo fundamental é de humanizar, emancipar, libertar e fazer as pessoas mais criativas. Nesse sentido, a educação não se limita a transmitir, mas, sobretudo, a produzir conhecimentos como elemento constituinte da prática da liberdade. (Ireland, 2014).

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil vem trilhando um caminho de legitimação por parte das políticas públicas, sinalizada pelas legislações (CRFB/1988 e LDB, Lei 9394/96), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, dispostas no Parecer CNE/CEB 11/2000, pelas Diretrizes Operacionais, apontadas pela Resolução 03/2010, pelos programas de inserção nos sistemas públicos de ensino, de financiamento, de formação inicial e continuada de educadores etc. Também tem recebido maior reconhecimento social, devido, principalmente, à atuação dos Fóruns de EJA e à participação da sociedade civil. Contudo, esse caminho não é linear, muito menos sem percalços. O que percebemos é que ora a EJA recebe algum tipo de valorização, ora é imposta a ela uma série de limitações, principalmente por parte das políticas implementadas para a modalidade. Corrobora-se com Dias (2011) quando afirma que “[...] a formação não é apenas uma vertente para insuflar novas práticas. Ela constitui instâncias de decisões políticas capazes de consolidar e dinamizar ações que venham ao encontro de interesses de uma coletividade”.

Por um lado, esse caminho tem apontado para o reconhecimento da educação como direito de todos e para uma educação que garanta, de fato, acesso, permanência e aprendizagens significativas aos milhares de jovens, adultos e idosos que buscam a EJA, tanto na vertente da escolarização, quanto em processos de aprendizagem ao longo da vida. É possível comprovar isso principalmente pela abertura das redes municipais, estaduais e federal aos alunos da EJA nos últimos anos; pela contribuição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), embora menor do que os recursos investidos na educação para crianças; pela inserção de disciplinas sobre EJA nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, embora nem sempre como

disciplinas obrigatórias, mas eletivas ou optativas; e pelo investimento na formação continuada de educadores por parte das Universidades, por meio da extensão ou por especializações.

Por outro lado, ainda persistem projetos de cunho assistencialista voltados aos sujeitos sem escolarização, além do descumprimento das metas e estratégias firmadas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), entre outras ações, como a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em 2019; a descontinuidade de políticas voltadas para a EJA, como o Projovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) e o Brasil Alfabetizado; e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio, que sequer tratam da EJA em seus termos, além da Política Nacional de Alfabetização, de 2019 também, que desconsidera a EJA em seu texto. Há uma imensa destituição de direitos sociais no Brasil; entre eles, o direito à educação.

Assim, em uma avaliação rápida, muitos são os desafios que ainda se apresentam nesse contexto e que requerem esforços de todos os agentes envolvidos na Educação de Jovens e Adultos e um compromisso político, que se realiza, muitas vezes, no engajamento e na militância, como prática de luta e conquista da legitimação da modalidade. Há uma participação efetiva de educadoras e educadores nos fóruns, encontros e discussões sobre a modalidade. Essa luta também é formativa, no sentido da consciência do processo de atualização sobre a realidade e seus tensionamentos em relação às políticas públicas educacionais.

PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA

Para o enfrentamento dos desafios aqui apresentados, tornam-se cada vez mais necessárias ações que visibilizem a EJA para a sociedade e para os governos, retomando a importância da educação para esses sujeitos como um direito, não como favor.

A esperança faz parte do nosso arsenal como educadores. Na linguagem de Freire, a crise ou as crises representam uma situação limite que se procura superar por meio da elaboração de novas metas e estratégias, visando a estabelecer um inédito viável a ser alcançado, com base em uma nova agenda internacional (Ireland, 2014).

Para a construção de inéditos viáveis que enfrentem as situações limites da realidade, é preciso valorizar as especificidades da modalidade, investir na formação de educadores, exigir o financiamento necessário e reconhecer as motivações dos sujeitos atendidos, entre outros aspectos. A EJA quer ser legitimada, quer ver alcançados os direitos dos sujeitos que chegam às escolas e salas de aula, motivados por sua realidade, pelos desafios e dificuldades impostos pela sociedade e pelas políticas públicas, ou ausência delas.

A formação de educadores para a EJA no tempo presente requer o enfrentamento dos desafios aqui citados e outros, como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019, e o Parecer CNE/CP 14/2020, que institui 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). Esses dois documentos representam retrocessos à formação de professores no Brasil, pois ignoram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015), que tinham como característica a construção democrática promovida pelo debate com as universidades, faculdades de educação, profissionais da área, entidades científicas e sindicais que representam os professores etc. (Freitas, 2021).

Os retrocessos desses documentos ainda aparecem na implementação de uma política de formação de caráter tecnocrático; no controle da prática docente, que retira a liberdade de cátedra dos professores; no alinhamento às competências da BNCC e à lógica empresarial privatista; e na política de responsabilização dos professores pelo sucesso ou fracasso dos estudantes (Freitas, 2021).

Além disso, a EJA no contexto da pandemia da covid-19 enfrenta ainda mais desafios, impostos pelo ensino remoto emergencial, que exclui e não contempla todos os estudantes da modalidade (Nicodemos; Serra, 2020). No contexto da pandemia, muitos são os desafios, como o aumento no índice de desemprego, a insegurança alimentar dos estudantes, o pouco acesso aos equipamentos digitais e à internet, o pouco domínio de técnicas, níveis de letramento digital e alfabético e espaço habitacional com estrutura adequada e a ausência de mediação pedagógica adequada aos sujeitos da EJA.

No retorno às aulas presenciais, a EJA se deparará com o enfrentamento da evasão estudantil e até do fechamento de turmas e escolas, com a justificativa de que não há alunos, e, portanto, não há necessidade de que as escolas funcionem com a modalidade. Isso já vem ocorrendo desde antes da pandemia e, provavelmente, se acirrará no contexto pós-pandemia. A EJA terá que atuar com a possibilidade de chamada pública e busca ativa dos estudantes, enquanto estratégias para o retorno deles às escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios do tempo presente, os princípios da formação docente na/para a EJA passam pela formação permanente, muito mais do que pelo puro treinamento, atualização ou capacitação em serviço. A educação/formação permanente acompanha a prática e exige constância, sistematização, planejamento e mudança, como apontam Silva, Porcaro e Santos (2011), como proposta teórico-metodológica de uma formação docente contra-hegemônica.

De acordo com as autoras, essa proposta contribui para a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Por isso, os princípios da formação docente têm como desafio articular o saber científico e disciplinar com o saber experiencial dos professores. Assim sendo, a dialogicidade também pode e deve ser fio condutor para a formação de professores, no sentido de democratizar essa articulação e promover a troca entre os envolvidos. Nessa troca, é possível trazer as experiências, as indagações e até as angústias que permeiam a ação educativa.

O espaço de diálogo, que se dá horizontalmente, pode contribuir para proporcionar reflexões, pois se constitui em um espaço de construção de novas ideias e propostas para o cotidiano dos educadores. Nesse sentido, é assumido o que Freire (2000) afirma quando diz que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação entre esta e a teoria, sem a qual a teoria pode não dizer nada e a prática pode significar somente ativismo.

Uma formação permanente contribui para a construção da identidade profissional docente, que se alicerça na relação com os outros; portanto, não sendo somente uma construção individual, mas também coletiva. Se compreendemos a prática docente não só como ação, mas como reflexão e reelaboração do fazer pedagógico, o educando pode ser um interlocutor e ator dessa prática (Silva et al., 2011).

Diante dessa análise, a reflexão sobre a formação docente na EJA tensiona não só a política pública, mas toda a ação pedagógica e a realidade da modalidade. A discussão não se encerra, mas se complexifica à medida que traz os desafios antigos e atuais. Pensar a formação é imprescindível à construção de uma educação democrática e comprometida com a transformação social.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, C. S.; Silva, J. L. Da; Souza, J. C. L. de (2020). Desafios do tempo presente na escolarização de jovens, adultos e idosos: agenda para a nova década. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 13, n. 32, p. 1-19. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14146> Acesso em 26 set. 2021.
- BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.
- BRASIL (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96. Brasília, DF: Senado Federal.
- BRASIL (2000). Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 11/2000. Brasília: CNE: MEC.
- BRASIL (2010). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução 3, de 15 de junho de 2010. Brasília: CNE: MEC.
- BRASIL (2015). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução 2, de 1º. de julho de 2015. Brasília: CNE: MEC.
- BRASIL (2019). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: CNE: MEC.
- BRASIL (2020). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 14/2020, de 10 de julho de 2020. Brasília: CNE: MEC.
- Di Pierro, M. C. Di P.; Vóvio, C. L.; Andrade, E. R. (2008). Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática. Brasília: Unesco.
- Dias, E. do S. A. (2011). Um novo olhar à formação docente. In: SESC. Currículos em EJA: saberes e práticas de educadores. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional.

- Duques, M. L. F. (2016). Os saberes que orientam a atuação dos(as) educadores(as) de EJA: da prática na teoria à teoria na prática. In: RIBEIRO, Ana de Almeida. (Org.). Estudos e práticas em EJA: ampliando olhares. Rio de Janeiro: Caetés.
- Freire, P. (2000). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15ª. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, H. C. L. de (2021). ForumDir e mais 15 entidades repudiam Edital e Programa do MEC. Formação de professores – Blog da Helena. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/> Acesso em 27 set. 2021.
- Ireland, T. (2014). Formação de educadores de adultos em tempos de transição – em busca do “inédito viável”? In: COSTA, Renato Pontes; VIANNA, Valéria Mendonça. (Orgs.). Entrelaçando olhares por uma educação planetária. Rio de Janeiro: Caetés.
- Nicodemos, A.; Serra, E. (2020). Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/nicodemos-serra.pdf> Acesso em 26 set. 2021.
- Sales, S. R.; Fischman, G. E. (2016). Propostas para ir além da “persistência da burrice” e outras “ideias zumbi” na EJA. Revista Teias, v. 17. Edição Especial – Práticas nas IES de formação de professores para a EJA. Rio de Janeiro: Uerj. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25004> Acesso em 27 set. 2021.
- Schneider, S. M. (2020). Aprendizagem na educação de pessoas jovens, adultas e idosas. In: Fernandes, A. Da P.; Lopes, P. C. (Orgs.). O cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos em roda de conversas. Rio de Janeiro: Eduerj. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/smcb9#> Acesso em 27 set. 2021.
- Silva, F. R.; Porcaro, R. C.; Santos, S. M. (2011). Revisitando estudos sobre a formação do educador de EJA: as contribuições do campo. In: Soares, L. (Org.). Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica.

Índice Remissivo

E

Encontro Fluminense, 8, 18
Enflic, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19,
20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 32
Ensino de Ciências, 8, 10, 20

L

Licenciaturas, 8, 10, 16, 18, 19, 20, 23

P



Pibid, 59, 60, 61, 62, 63
Política, 39

R

Residência Pedagógica (RP), 59



Sobre os organizadores



  **José Carlos Gonçalves Gaspar**



Mestre em Ensino de Ciências na Educação Básica pela Universidade do Grande Rio (Unigranrio), Especialista e Licenciado em Matemática pela UFF. Professor de Matemática na Educação Básica e Superior do IFRJ e da rede Municipal de Duque de Caxias. Membro do Projeto ConSeguir e foi um dos redatores da reestruturação curricular da rede municipal de Duque de Caxias (2019-2020). Autor de Materiais Didáticos pela Somos Educação e Editora Poliedro. Possui experiência em avaliação em larga escala (INEP/Fundação Cesgranrio) e com Educação a Distância (Fundação Cecierj/LANTE-UFF/CAEd). Membro atuante do Laboratório de Ensino de Matemática (LabEM-IFRJ). Contato:(21) 99881-2933



  **Luciene Fernanda da Silva**

Professora, licenciada em Física (2011) na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Mestra (2015) e Doutora (2019) em Ciências - área de concentração: Ensino de Física na Universidade de São Paulo (USP). É professora de Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRJ), campus Nilópolis. E-mail: luciene.silva@ifrj.edu.br



  **Sandra da Silva Viana**

Pedagoga formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana PPFH/UERJ, Mestre em Ensino de Ciências, formada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ. Professora do Campus Nilópolis/IFRJ, ministrando as disciplinas: História, Política e Legislação da Educação (HPLE), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Estágio Supervisionado e Currículo Sociedade nos cursos de licenciaturas. Atua também como professora orientadora do Projeto Integrador, no Curso Manutenção e Suporte em Informática, na modalidade EJA (PROEJA). Além de ministrar as disciplinas: Fundamentos, História e Legislação da EJA e Paradigmas Educacionais e Currículo em EJA, ambas no curso de Especialização em EJA.

Sobre os autores



  **Alexandre Maia do Bomfim**

Pós-doutor em Educação pela PPGE - UFPE. Doutor em Ciências Humanas-Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2007). Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (1996). PROFESSOR ASSOCIADO III em SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ. Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências - PROPEC (IFRJ). Pesquisa na área de Trabalho e Educação, Educação Ambiental. Conselheiro do Conselho Acadêmico de Ensino de Graduação (CAEG) do IFRJ 2020-2022. Conselheiro do Conselho Acadêmico de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação (CAPOG) do IFRJ 2022-2024. Membro do Comitê Científico do GT 09 (Trabalho e Educação) da Anped. E-mail: alexandre.bomfim@ifrj.edu.br



  **Jaqueline Luzia da Silva**

Doutora em Educação (PUC-Rio - 2010). Mestre em Educação (UFRJ - 2005). Graduada em Ciências Sociais, com licenciatura em Sociologia (UFRJ - 2002). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (Faculdade de Educação), da área de Educação de Jovens e Adultos, onde atua na graduação. Professora voluntária do Programa Residência Pedagógica (Alfabetização - Pedagogia/UERJ). Membro do Colegiado do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos. É autora do livro "Letramento: uma prática em busca da (re)leitura do mundo" e organizadora dos livros "Formação de Professores na Educação de Jovens e Adultos: temas em debate"; "Educação de Jovens e Adultos: reflexões a partir da prática" e "Orientação e Supervisão Educacional: reflexões sobre o fazer pedagógico", publicados pela Editora Wak. Contato: (21) 99160-3459. E-mail: jackluzia@yahoo.com.br



  **Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva**

Pedagoga, graduada em Pedagogia (1988) na Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão (FFBS). Mestra (2001) em Educação Brasileira na Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora (2008) em Educação na Universidade Federal de Goiás (UFG). Pós-doutorado (2016) na Universidade de Campinas (UNICAMP) sob supervisão do professor Dr. Luiz Carlos de Freitas. É professora associada (DE) da Universidade de Brasília (UnB) no Departamento de Administração e Planejamento (PAD) da Faculdade de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação. Coordena o grupo de pesquisa GEPFAPE - Grupo de Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos. E-mail: katiacurado@unb.br



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

