



DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/relaec.36257>

FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE EJA NOS DISCURSOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EJA E BNCC

FORMATION OF THE EDUCATOR OF EJA IN THE SPEECHES OF THE GUIDELINES NATIONAL CURRICULUM OF EJA AND BNCC

Jaciara de Oliveira Sant'Anna Santos (Universidade do Estado da Bahia), **Nilma Margarida de Castro Crusóé** (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)

RESUMO: O presente artigo apresenta reflexões preliminares sobre a formação do educador de jovens e adultos no atual contexto e visa analisar os discursos materializados nas Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos e na Base Nacional Comum Curricular em referência à constituição da formação do professor de jovens e adultos. Metodologicamente, o trabalho ancora-se na abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e da análise documental. Utiliza como aporte teórico os posicionamentos dos seguintes estudiosos: Arroyo (2006); Gatti (2010); Giroux (2008); Orlandi (2007; 2009; 2011). Os resultados demonstram que a formação do educador de jovens e adultos apresenta fragilidade, já que ela ainda é vista às margens das políticas educacionais no país. Constatou-se, também, que, nas DCNs da EJA, os educadores são vistos como sujeitos dotados de muitas competências e que, por isso, eles devem ser preparados para o desempenho de suas atribuições.

Palavras-chave: BNCC; Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA; Educação de Jovens e Adultos; Formação docente.

ABSTRACT: This article presents preliminary reflections on the training of youth and adult educators in the current context and aims to analyze the discourses materialized in the Curricular Guidelines for Youth and Adult Education and in the Common Curricular National Base in reference to the constitution of the training of youth and adult teachers adults. Methodologically, the work is anchored in the qualitative approach, using bibliographic research and documentary analysis. It uses as a theoretical contribution the positions of the following scholars: Arroyo (2006); Gatti (2010); Giroux (2008); Orlandi (2007; 2009; 2011). The results demonstrate that the education of youth and adult educators is fragile, since it is still seen on the margins of educational policies in the country. It was also found that, in the EJA DCNs, educators are seen as subjects with many skills and, therefore, they must be prepared for the performance of their duties.

Keywords: BNCC; Guidelines National Curriculares for EJA; Education of Youths and Adults; Educational.

Introdução

Ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos e das políticas de formação para esta modalidade, as práticas decorrentes das salas de aulas brasileiras advêm de um ensino pautado na educação bancária (FREIRE, 2000), o que inviabiliza o processo da ação-reflexão, típico de uma prática docente emancipatória e transformadora.

Vale destacar que, diante desse contexto, é necessário aprofundar a discussão sobre como o professor é materializado em sua “posição sujeito” (ORLANDI, 2005) no processo de formação inicial e continuada e como isso tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional e a qualidade dos processos educativos na EJA. Os conhecimentos construídos pelos professores durante os processos formativos, muitas vezes, não têm alcançado os educandos de EJA de forma satisfatória, uma vez que o desempenho de aprendizagens escolares ainda é baixo. No entendimento de Cordeiro, Neves e Hage (2016), o enfrentamento da problemática da formação dos educadores demanda a superação de modelos de referência de EJA que se pautem pela ênfase quase exclusiva nos processos de certificação, insipiência ou total ausência de apropriação e valorização das experiências culturais vivenciadas pelos sujeitos jovens e adultos, ênfase na preparação de mão-de-obra para atender à reprodução da força de trabalho, em funções subordinadas ou de menor qualificação, formação unidimensional e individualizante, conforme os interesses hegemônicos na sociedade capitalista.

É importante frisar que a atual influência exercida por agências multilaterais, como o Banco Mundial, por exemplo, empresta e exporta discursos que, em nome da qualidade da educação, reforçam a centralização curricular e a avaliação da aprendizagem, influenciando decisivamente nas políticas de formação docente. O olhar diferenciado para a formação dos educadores da EJA envolve compreender o papel do professor no processo de escolarização dos educandos e sua posição de sujeito vinculado a uma ideologia e/ou contra ideologia atrelada à realidade sócio histórica. Nesse sentido, o sujeito só tem acesso a parte do que diz, sendo atravessado pela linguagem e pela história. (ORLANDI, 2009, p.50).

A formação de professores, de um modo geral, requer um conhecimento diferenciado, pois estão em contato com uma heterogeneidade no que diz respeito ao perfil, necessidades, interesses e situações de vida, já que o estudante possui uma posição social e se constitui como cidadão, com uma história de vida e identidade próprias. No caso da EJA, têm-se, entre outros aspectos, especificidades geracionais marcadas por conexões históricas e sociais diferenciadas. Machado (2000) revela que é quase unânime a constatação das dificuldades enfrentadas pelos professores em suas práticas e das necessidades de preparação específica dos docentes que atuam nessa modalidade. Para Arroyo (2006), o ponto de partida para a mudança dessa realidade envolve a compreensão da EJA como uma educação de direitos e que, portanto, é necessário que o educador de jovens e adultos passe a ter consciência disso, valendo-se lembrar

que o processo de construção desse ato precisa estar presente em seu processo formativo.

Embora assegurada por lei, à formação continuada dos educadores atravessa um momento de pouca efetivação na realidade concreta e nas ações dos municípios do estado da Bahia, os quais, muitas vezes carentes de incentivos e formação, ofertam a EJA de forma precária. Conforme experiência como professora formadora nos Programa Brasil Alfabetizado e Todos pela Alfabetização - TOPA, programa criado pelo Governo da Bahia, foi possível constatar, dentre outros aspectos, a falta de critérios para a escolha dos docentes, a ausência de acompanhamento pedagógico, bem como a falta de recursos materiais.

Dessa maneira, justifica-se aqui o tema proposto, que tem a finalidade de contribuir para a reflexão sobre a formação do professor de jovens e adultos, referenciando-se nos discursos materializados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, Diretrizes Curriculares da Formação Docente e BNCC em referência à constituição da formação do professor de jovens e adultos. Com relação ao *corpus* de análise deste estudo, deve-se ressaltar que ele foi constituído por análise dos documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares da EJA e a BNCC, ancorando-se na abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica, com os seguintes aportes teóricos: Arroyo (2006); Gatti (2010); Giroux (2008); Freire (2000); Lopes (2011); Orlandi (2007, 2009, 2011); Soares (2008); dentre outros.

Começa-se com a abordagem sobre o lugar da formação do educador da EJA na legislação e, em seguida, faz-se uma análise sobre o

sujeito professor nas DCNs da EJA e BNCC.

O lugar da EJA e da formação: Algumas considerações

Historicamente, a formação de professores no Brasil tem forte influência das chamadas escolas normais, *lócus* da formação de professores até o período da Reforma Universitária de 1968, que estabeleceu as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola. O resultado das reformas da Ditadura Militar foi a convivência entre um 2º grau técnico em magistério, que prepararia os professores para os anos iniciais do 1º grau e as licenciaturas curta e plena nas universidades, que titulariam os professores das diversas disciplinas de 5ª a 8ª séries, do 1º grau, hoje 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e os professores das diversas disciplinas do 2º grau, que configura hoje o Ensino Médio. Esse modelo de formação de professores que vigorou até a LDB/96, em seu formato padrão, também não previa a formação docente específica para atender aos estudantes jovens e adultos.

Assim, vários documentos materializam discursos com efeitos de sentidos que ecoam a voz oficial desde 1996: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), as orientações educacionais complementares aos PCN (2007) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, que, em 2010, reforçam a necessidade de uma BNCC e a define como “conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas” (p. 67). Em

2014, o Plano Nacional de Educação (Lei N.º 13.005) delinea as diretrizes do ensino de 2014 a 2024.

Salientamos que a LDB de 1996 concebeu a EJA como modalidade da Educação Básica e, até o momento, a CEB/CNE interpretou que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio são válidas para a EJA. Contudo, a LDB reconhece que a EJA tem especificidades e as Diretrizes que a CEB/CNE emitiu para a modalidade mencionam tais singularidades, requisitando contextualização dos currículos, metodologias e formação docente para as especificidades da modalidade. Percebe-se que os discursos dos documentos oficiais (LDB de 1996 e CEB/CNE) reconhecem as especificidades da EJA devido às condições de produção desses discursos e às formações discursivas nas quais se inscrevem, regendo o que pode e o que deve ser dito.

Entretanto, a formação de profissionais do magistério da Educação Básica tem se constituído em um campo de disputas de concepções, dinâmicas políticas, econômicas e curriculares e isso se dá pelo fato de que, no seu processo de formação. Para Santos (2018), refletir sobre a formação de professores na perspectiva discursiva contribui para discuti-la na complexidade de saberes situados e da existência do sujeito professor na contemporaneidade. De maneira geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais.

Salientamos que um aspecto importante a ser destacado é que, contraditoriamente, no mês em que a LDB de 1996 foi sancionada pelo

Presidente Fernando Henrique Cardoso, seu auxiliar na pasta da educação, Ministro Paulo Renato de Sousa, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), sugeriu o veto ao item que se referia às matrículas da educação de jovens e adultos, para fins de recebimento do referido fundo.

Neste contexto, a EJA foi relegada ao segundo plano e, com isso, os recursos que seriam destinados a esta modalidade de ensino ficaram prejudicados, ação que nos pareceu inconstitucional. Em 20 de junho de 2007, foi sancionada a Lei N.º 11.494, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual trouxe consigo alguns pontos positivos, porém outros quesitos que levam os estudiosos da Educação de Jovens e Adultos e os militantes desta área a criticá-la com certa veemência.

Ressaltamos que diversos debates acerca da formação e atuação profissional do pedagogo na década de 1980, principalmente aqueles propagados pelas instituições públicas de educação superior, passaram a ter como ênfase a habilitação em EJA.

Segundo Soares (2008, p. 65):

Até o ano de 2006, antes da homologação das Novas Diretrizes Curriculares, havia, no Brasil, segundo dados do INEP, 27 cursos de Pedagogia com habilitação em educação de jovens e adultos, de um universo de 1.698 cursos existentes, distribuídos em três das cinco regiões geográficas do País.

Destaca-se que, apesar de um quantitativo modesto, isso já sinalizava para a necessidade de se introduzir as discussões do campo da EJA nas licenciaturas. O que vai ocorrer com as novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, aprovadas em 2006, é um reforço na perspectiva do pedagogo como o profissional para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental para crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Com a aprovação das novas DCNs, que definem a estrutura e currículo dos cursos de formação inicial dos professores, os cursos deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Diante do contexto, no Brasil, parece existir um razoável consenso sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos na legislação, além de uma vasta literatura produzida a respeito. O direito à EJA e a garantia de sua identidade como modalidade de características próprias estão definidos com clareza a partir da Constituição Federal de 1988. O Inciso I do Art. 208, alterado posteriormente pela Emenda Constitucional 59, de 2009, não deixa dúvidas a respeito. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei N.º 9.394/96), por sua vez,

findou a terminologia e a concepção de ensino supletivo existentes na Lei N.º 5.692/71. Com isso, a atual legislação tentou romper, ao menos no plano formal, com a visão da EJA como reposição de escolaridade, com currículo adaptado e redução do tempo e do conteúdo do ensino regular destinado a crianças e adolescentes. Na perspectiva da EJA, pelo contrário, os sistemas de ensino devem oferecer oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do estudante, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho (BRASIL, 1996).

Assim, ao analisar a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é possível perceber que, no tocante à formação docente específica para a Educação de Jovens e Adultos e ao papel das licenciaturas, existem, também, indicações claras. A LDB afirma, em seu Art. 61, a necessidade de formação de profissionais da educação de modo a atenderem aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando. O Art. 62 esclarece que a formação de docentes para atuar na Educação Básica deve incluir as suas diferentes modalidades e ser realizada em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores.

Entretanto, na prática, essa realidade não muda por completo, visto a quase total ausência de formação específica para atuar com jovens e adultos, sendo essa a marca de muitos dos cursos de formação de professores no país. As lacunas em relação à educação desse público nas licenciaturas, de forma geral, vêm sendo apontadas em inúmeros estudos. Análises realizadas por Di

Pierro (2006), Gatti e Barreto (2009), por exemplo, assinalam tanto o lugar secundário da preparação para a docência, como o silêncio em relação ao trabalho específico em EJA, ausente na maioria das experiências de formação inicial em cursos de licenciaturas que habilitam o profissional a exercer a docência numa dada área do conhecimento, nos níveis e nas modalidades da Educação Básica. Segundo Soares,

As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação. (SOARES, 2006, p.3)

Destacamos também que em outra pesquisa realizada por Soares (2011), evidenciou-se que algumas Instituições de Ensino Superior apresentam disciplinas, projetos, programas ou iniciativas que contemplem a EJA, sendo umas com “iniciativas da própria universidade, outras vezes são promovidas a partir de parcerias com instâncias governamentais” (SOARES, 2011, p.306).

É inegável a importância da formação do professor da EJA, para que o ensino nessa modalidade se torne significativo, de modo a oportunizar ao estudante a construção do saber e, por meio dele, a validade da escola. Essa discussão envolve-nos em um contexto amplo e pertinente sobre os aspectos curriculares, de política global de governos, de opção de formação dos docentes em geral e da EJA, em particular, de estratégias de recursos humanos, de planejamento, de aplicação de recursos financeiros,

seja na formação e valorização docente e de vontade política dos governantes.

Arroyo (2006), discutindo essas ausências, defende que os futuros professores de EJA precisariam conhecer as especificidades do que é ser jovem e do que é ser adulto. Ele avalia que tudo deveria girar em torno disso. Entretanto, “não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia” (ARROYO, 2006, p. 22). Esse conhecimento requer pesquisa e produção teórica dos próprios educadores da EJA, sendo a formação inicial um dos espaços para essa construção.

Do ponto de vista da formação de professores para essa modalidade de ensino, vale destacar que, de acordo com Pereira e De La Fare (2011, p. 75-76), no Brasil:

Até a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, ainda era possível encontrarmos cursos de graduação com a habilitação em EJA disponível. De 2006 para cá, desaparecida a prerrogativa de oferta dessa natureza, o máximo que encontramos é alguma disciplina específica ofertada ao longo dos currículos ou como modalidade de estágio, ou em nível de pós-graduação (especialmente *lato sensu*). Em termos de pós-graduação *stricto sensu*, vale o destaque para a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e para a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que oferecem a oportunidade de cursar o mestrado ou o doutorado em linhas de pesquisa mais dirigidas para a EJA (linha de pesquisa em Educação Popular, na UFPB, e Movimentos Sociais, Educação e Cultura, na UFMG).

Dessa forma, refletir sobre a formação do professor de jovens e adultos, no atual contexto socioeconômico, político e cultural, exigem avaliação e revisão da prática educativa atual e da formação inicial desses educadores, principalmente se considerarmos as especificidades e as particularidades dos sujeitos-alunos-trabalhadores. Desta feita, olhando a realidade nacional, encontramos em Souza (1998) reflexões em torno da inexistência de instâncias que pensam a formação de educadores neste país, quando a maioria das experiências acontece de forma pontual, através de seminários e de cursos que são até significativos, no entanto, a questão da formação não poderá acontecer somente dessa maneira.

Uma análise sobre o sujeito professor nas DCNs e BNCC

Na Análise do Discurso, “o processo de identificação é compreendido como movimento do sujeito na relação que estabelece com a posição-sujeito, como com a forma-sujeito da formação discursiva em que se inscreve” (CAZARIN, 2004, p. 129). Pode-se observar, então, que o sujeito se identifica diante de suas formações discursivas, isto é, o professor tem a sua formação discursiva diferente da formação discursiva de seus alunos. Quando se analisam os recortes de dizeres do professor, busca-se compreender como o processo de identificação desse sujeito acontece.

Segundo Orlandi (2011, p. 8), o processo de identificação do sujeito professor:

Por sua vez, engendram tensões, contradições, tanto da

imagem que ele faz de si mesmo, como em sua ação no seio da sociedade [...]. Podemos ser [...], por exemplo, simultaneamente operária, mãe, militante socialista, cristã, fumante etc. Há aí algumas misturas, mas, como analista de discurso [...], afirmando que dos processos de identificação dos sujeitos individualizados, portanto dos indivíduos, com as diferentes formações discursivas, resultam posições sujeitos distintas, que, como sabemos, podem ter entre si uma infinidade de natureza de relações.

Desse modo, analisar a formação de educadores dentro deste novo modelo, ainda incompleto e inacabado, a ser mais bem desenhado e finalizado, que é a BNCC, não significa abandonar tudo o que, até o presente momento, foi constituído, mas aproveitar as boas práticas, teorias e ideias que vigoraram, usando e abusando da experiência dos melhores docentes, para que a combinação de saberes e experiências destes profissionais se reúnam a esta visão modernizadora da educação nacional relacionada à BNCC e à reforma gradual dos níveis de ensino por segmentos existentes no Brasil, atingindo, inclusive, a própria universidade.

Assim, o cenário educacional atual está inserido em uma realidade perpassada por rápidas e contínuas transformações que ocorrem no mundo e integram a necessidade da construção de saberes, para que o indivíduo possa, não somente conviver em seu meio social, mas também atuar de modo significativo, utilizando a sua capacidade de reflexão, para compreender a dimensão dos efeitos causados por tais transformações. E é nessas condições que as Propostas

Curriculares apresentaram orientações para “contribuir de maneira efetiva para o aperfeiçoamento das práticas educativas com jovens e adultos” (BRASIL, 2001, p. 9).

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, cujo foco textual repousa no desenvolvimento de competências individuais, sociais e profissionais dos educadores. De acordo com essas diretrizes, a formação de professores, com atuação nos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica, deveria observar princípios norteadores do preparo para o exercício profissional específico, levando em conta a formação de competências necessárias para a atuação profissional e também para a pesquisa centrada no ensino e na aprendizagem, para a compreensão do processo de construção do conhecimento.

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

A formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a

emancipação dos indivíduos e grupos sociais (BRASIL, 2013, p. 58).

Dessa forma, faz-se necessário que os sistemas educativos instituem orientações a partir das quais se introduza um modelo pedagógico diferenciado no projeto-político-pedagógico, obrigatoriamente.

Orlandi afirma que “há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter da incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer” (ORLANDI, 2007, p. 12). Nesse sentido, ao determinar e regular o modo como o ensino e a aprendizagem devem ocorrer, há desejo, por parte do enunciador, do sentido de unidade e verdades acabadas que constituem o discurso oficial dos Referenciais Curriculares.

O discurso político da proposta curricular e a abrangência de suas orientações mostram que os produtores do texto deste documento não buscaram somente informar o leitor quanto às novas orientações curriculares para o ensino de jovens e adultos, mas também representar seu poder, trazendo como efeito uma imposição de orientações pedagógicas que devem ser seguidas pelos educadores. Dentro dessa estrutura não há práticas que não sejam discursivas e vice-versa, entendendo-se que:

Discurso não é apenas linguagem, envolve ações e instituições, sendo o funcionamento do social compreendido como uma linguagem. Dessa forma, a teoria do discurso visa não separar a linguagem (retórica), o indivíduo (sua psique) e o político (a sociedade e o social) (LOPES; MACEDO, 2011, p. 10).

Ainda conforme Lopes (2015), não se trata de negar a materialidade, mas que tudo é envolvido em uma dimensão do discurso. Como dito, não é apenas linguagem, mas uma prática social. Nesse entendimento, o contexto não é um dado a priori, mas ele mesmo produzido discursivamente.

Orlandi (2007) mostra que o vínculo entre o dito e o não dito é contextualizado sócio historicamente em relação ao que se pode dizer, de modo que, em relação ao silêncio fundador, é possível compreender a historicidade discursiva da construção do poder-dizer que é manifestado pelo discurso. Nesse sentido, a política do silêncio é definida pelo fato de que, ao dizer algo, há o apagamento necessário de outros sentidos possíveis, mas que são indesejáveis em uma determinada situação discursiva.

A questão da formação de professores da EJA precisa ganhar mais espaço no debate e na formulação das políticas públicas, com a finalidade de se contrapor à concepção que tem marcado a EJA como uma modalidade à margem do sistema educacional brasileiro. Para Gadotti (2000), os professores que trabalham na EJA, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular.

Santos e Santos (2019, p. 84) afirma que o docente que aperfeiçoa a sua prática educativa será mais crítico, dinâmico e reflexivo, proporcionando ao aluno adulto desenvolver suas habilidades e competências de forma autônoma em um ambiente prazeroso por meio do diálogo.

Vale ressaltar que as políticas públicas emergem de demandas, necessidades e interesses da sociedade sob suas variadas formas de organização, sejam elas, civil, jurídica por meio de grupos, movimentos ou instituições. Para Souza (2006), política pública é um “[...] campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (SOUZA, 2006, p. 26). Assim, elas são necessárias no atendimento das demandas que geralmente parte de reivindicações relativas aos direitos sociais no âmbito legal e prático, bens e serviços públicos advindos de atores políticos e atores sociais processados em política. Na atualidade, as políticas públicas tornam-se cada vez mais essenciais para o combate às desigualdades sociais, com fomento à ações que promovam a igualdade de oportunidades a toda população, especialmente as menos favorecidas economicamente, a começar pela garantia do direito à educação.

Nesse sentido, as políticas educacionais pertencem ao grupo de políticas públicas sociais do país, cujo elemento de normatização é o Estado, guiado pela sociedade civil, com o intuito de garantir o direito universal à educação de qualidade e o pleno desenvolvimento do educando. Dessa forma, temos como elementos que normatizam o campo da EJA, os marcos legais: Lei nº 9.394/96; Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação; Parecer CNE/CEB nº 6 de 7 de abril de 2010; Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de julho de 2010; Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; Resolução N°

239, de 12 de dezembro de 2011; a oferta da educação para jovens, adultos e idosos não perpassa somente pela LDBEN, mas é regida por decretos, pareceres, resoluções e portarias, conceitos e princípios que demarcam o lugar de pertencimento dessa modalidade no cenário das políticas públicas. De tal modo, é preciso compreender que tudo que temos hoje na legislação brasileira, em especial para a EJA, é fruto de uma grande batalha como nos lembra Jamil Cury: “todo o avanço da educação escolar, além do ensino primário, foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições de vida.” (CURY 2002, p. 247).

No ano de 2000, foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, no mesmo cenário em que se discutia a organização das diretrizes curriculares para todos os níveis da Educação Básica e educação superior. Sendo assim, com a aprovação das diretrizes para a EJA, foi possível ver o entendimento dos aspectos da escolarização dos jovens e adultos que participam dessa modalidade. As DCNs para a EJA (Brasil, 2000) reconhecem que a exclusão social tão significativa no Brasil é acentuada pela defasagem educacional a que foram submetidos muitos brasileiros, negando seu direito de participação no exercício pleno da cidadania e de integração à vida produtiva de maneira mais efetiva, com seus direitos garantidos legitimamente.

Além dos princípios citados acima, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos instituem orientações a respeito de diversos temas

relacionados a tal modalidade de ensino, dentre elas a formação dos profissionais da EJA. No Art. 17 do referido documento, se estabelece que:

A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (BRASIL, 2000b, p. 3).

Com base no exposto, a formação de profissionais voltados para a EJA precisa atender às peculiaridades inerentes a essa modalidade de ensino, haja vista que, apesar de não terem o domínio dos conhecimentos sistematizados pela escola, os educandos da EJA já possuem conhecimentos adquiridos na prática social e que precisam ser considerados pelo professor. Isso significa que o docente da EJA precisa ter um preparo que vá além dos requisitos exigidos para todo e qualquer professor.

Para Gatti (2010, p. 1374), “a formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares”. De

acordo com as ideias de Arbache (2001, p. 19): “A educação de jovens e adultos requer do educador conhecimentos específicos no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação, atendimento, entre outros, para trabalhar com essa clientela heterogênea e tão diversificada culturalmente”.

Nesse contexto, existe uma necessidade de isonomia da EJA em relação às demais etapas de formação da Educação Básica, bem como formação permanente e específica para profissionais de educação com foco em EJA, uma vez que a legislação estabelece que a formação é um direito do educador. Embora existam documentos legais que assegurem e privilegiem a instituição de políticas públicas no âmbito da formação docente, a fronteira entre o texto legal e a concreta operacionalização dessas leis ainda é grande. Como revela Soares (2006), apesar de certo consenso presente nas discussões teóricas e na legislação acerca da necessidade de qualificação específica para o professor de jovens e adultos, ainda hoje é recorrente a ausência de políticas específicas para a formação dos professores de Educação de Jovens e Adultos.

Giroux (2008) defende a formação de professores como “intelectuais transformadores”, valorizando, desta maneira, a intelectualização, a criticidade e a reflexão. Segundo o autor “[...] encarando os professores como intelectuais, nós poderemos começar a repensar e reformar as tradições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos” (2008, p. 162). Para tanto, se faz necessário, a nosso ver, uma formação que oportunize a este sujeito reconhecer-se como um

agente de transformação social, na medida em que ensina e se posiciona frente a questões de cunho político, social e econômico de forma emancipatória.

Contribuindo na produção do presente estudo, utilizamos também o *corpus* de análise de recortes de fragmentos do texto da BNCC, para analisar como se dá a constituição do sujeito professor nesse documento. Pode-se notar que há um discurso do “sucesso”, funcionando em grande escala na sequência discursiva: “A Base Nacional terá um papel decisivo na formação integral do cidadão e na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC, 2017). Observamos um modo de enunciação determinado, produzindo efeitos de verdade, de legitimidade, como se tudo fosse muito bem com o processo de reformas apresentado. Os discursos dos representantes de setores do Ministério da Educação na época de elaboração da BNCC deram a entender que foi feita sua parte por meio das ações implementadas pelo MEC e com o assentimento de todos, pois a sociedade e os professores têm participado desse processo. Assim, a BNCC materializa o professor como um mediador do conhecimento que precisa avaliar, a todo o momento, as situações educativas em que se encontra junto de seus alunos e, frente a elas, precisa tomar uma série de decisões. É sob essa perspectiva que se identifica a figura do professor enquanto sujeito capaz de intervir negativa ou positivamente na realidade do estudante, podendo, desse modo, permitir a ele uma aprendizagem ineficiente ou significativa, com vistas a uma possível transformação. Para Orlandi (2001), uma posição-sujeito não é uma realidade física, mas um objeto imaginário, representando, no

processo discursivo, os lugares ocupados pelos sujeitos na estrutura de uma formação social.

Nesse contexto, nossa premissa é a de que os professores são, a priori, os principais destinatários das prescrições que formam a Base Nacional Comum Curricular, uma vez que cabe ao docente a transposição didática do plano normativo estabelecido neste documento para as Diretrizes, os Projetos Políticos Pedagógicos da escola e os Planos Pedagógicos Curriculares. Questão reconhecida pela BNCC, quando diz que:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC [...]. Diante das evidências sobre o peso do professor na determinação do desempenho do aluno e da escola de Educação Básica, essa é uma condição indispensável. (BRASÍLIA, 2017, p. 15).

Todavia, em nenhum momento, os textos constitutivos da BNCC são direcionados ao professor de forma direta e como principal destinatário, como acontece em outros documentos, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, que, logo na seção inicial, apontam o professor como interlocutor do documento:

Ao professor
É com alegria que colocamos em suas mãos os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental (BRASIL, 1997, p. 5).

É importante salientar que, diferente do documento supracitado, a Base Nacional Comum Curricular

não tem o professor como interlocutor direto em nenhuma de suas partes textuais. Por vezes, o discurso é estruturado no modo impessoal, como, por exemplo: “Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais” (BRASÍLIA, 2017, p. 8); e “A seguir, apresenta-se a estrutura geral da BNCC” (p. 21). Sobretudo, na maior parte do texto, o professor é colocado como o mediador ou, até mesmo, como um auxiliar do sistema que levará o aluno a desenvolver os conhecimentos e competências ao longo da Educação Básica. Para Thesing e Costas (2017), nesse documento, a partir do discurso que prima pela indissociabilidade entre a teoria e a prática, é defendida a necessidade da ênfase, nos processos formativos de professores, nos conhecimentos voltados às áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino, em detrimento de conhecimentos relacionados aos Fundamentos da Educação. Ainda segundo as autoras, a defesa desses conhecimentos, de base metodológica-instrumental, nos processos de formação de professores, é feita a partir da justificativa de que “análises diversas têm mostrado carências nos cursos formadores de professores oferecidos pelas instituições de ensino superior, no que se refere à formação dos estudantes, mais especificamente nas áreas da atuação pedagógica na Educação Básica” (BRASIL, 2016a, p. 1).

Destacamos que foi verificado nos documentos analisados a ausência de dados para a formulação específica relativa à diversidade exigida pela EJA. Contudo foi constatado o que é proposto para os anos regulares do ensino fundamental, não atende a Educação

de Jovens e Adultos. Observa-se que na nova BNCC, a EJA é tratada da mesma forma que toda a educação fundamental, inserida na educação básica. Essa modalidade é mencionada apenas nas leis gerais como a LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais. Essas Leis foram mencionadas no corpo do documento da própria BNCC, conforme Brasil (2017, p. 07):

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)1, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Diante do apresentado, frisamos que a BNCC, embora seja atual, o documento oficial mais importante para a Educação Básica não trata da proposta curricular e nem da formação de professores para a modalidade. Não há em seu texto nenhuma referência à EJA, seja no passado, seja no presente. Essa ausência revela o descompromisso com a modalidade em termos técnico-científicos, que pode se desdobrar em descompromisso financeiro.

Portanto, a EJA continua com um futuro duvidoso, uma vez que, desde o início da gestão do presidente da república Jair Messias Bolsonaro foram registradas várias incertezas para a Educação de Jovens e Adultos. Já no dia 2 de janeiro de 2019, ao nomear a equipe do Ministério da Educação, o Presidente dissolveu a Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O órgão era responsável não apenas por essa modalidade em específico, como também por outras modalidades, cujos sujeitos, frequentemente, são também estudantes da EJA, como a Educação do Campo e a Educação Carcerária. Para Macedo (2019), coincidência ou não, a implementação da BNCC não tem tido destaque no MEC. Nas 35 prioridades para os 100 primeiros dias de governo, apenas a criação de um programa de alfabetização foi apresentada pelo MEC, sem menção ao dispositivo legal em si ou em sua relação com o referido programa: “Trago essas ausências como possíveis evidências – e assumo que estou dando um chute no escuro – de que, em termos do Governo Federal, a implementação da Base não se configura como prioridade” (MACEDO, 2019, p. 44).

Neste sentido, evidenciamos que a EJA não tem lugar no governo atual, pois além de dissolver a SECADI, o governo não criou nenhuma secretaria ou diretoria específica para essa modalidade. Desse modo, pensar em Educação de Jovens e Adultos nos tempos atuais nos possibilita considerar os caminhos que esses jovens e adultos percorrem para alcançar o tão almejado conhecimento que, por motivos diversos, não conseguiram completar na idade certa.

Considerações Finais

A formação continuada deve ser encarada como uma grande aliada dos educadores, uma vez que contribui para a evolução constante do trabalho docente. Contudo, é necessário o reexame do processo de formação, no qual o

currículo está inserido como peça-chave.

O estudo possibilitou verificar que a formação continuada do educador da EJA não tem sido realizada em caráter de complemento da formação inicial, mas que, normalmente, se recorre a ela para preencher uma lacuna presente na formação inicial do educador.

Importante ressaltar que a formação contínua do educador da EJA se constitui de discursos produzidos por sujeitos. Os sujeitos falam de um lugar social, governado por regras anônimas, que definem o que pode e deve ser dito. Somente nesse lugar constituinte o discurso vai ter um dado efeito de sentido. Se for pronunciado em outra situação que remeta a condições de produção diversas, seu sentido, conseqüentemente, será outro. Assim, as condições de produção do discurso da formação continuada ocorrem no contexto das falhas da formação inicial do educador da EJA, para complementar a formação que ele necessita e oferecer qualidade na educação do seu aluno.

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

Portanto, é preciso refletir acerca do processo formativo do educador de jovens e adultos, bem como sobre os desafios que são enfrentados, a fim de se construir uma nova perspectiva para a educação nessa modalidade. Ainda há muito para se avançar com relação à formação do educador da EJA, pois ela ainda é vista às margens das políticas educacionais no país, não sendo prioridade sua efetiva implementação e continuidade.

Referências

ARBACHE, Ana Paula Bastos. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro.

ARROYO, M. Formar educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/ UNESCO, 2006. p. 17-32.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Educação Básica**: Resolução CNE/CP n.º 01, de 18 de

fevereiro de 2002, do Conselho Nacional da Educação, Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, Diário Oficial da União. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: DF. 2017^a.

BRASIL. Presidência da República. **Reforma universitária:** relatório do grupo de trabalho criado pelo decreto n. 62937/68. Brasília: Presidência da República, 1968.

CAZARIN, E. A. **Identificação e representação política: uma análise do discurso de Lula (1978 - 1998).** 2004. 270 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

CORDEIRO, G. N. K.; NEVES, J. V.; HAGE, S. M. Educação de Jovens e Adultos e Formação de Educadores: desafios para a sua consolidação na Amazônia Paraense. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 111-128, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25046/18079> >. Acesso em: 16 fev. 2021.

CURY, C, R, J. **Direito à educação:** direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de pesquisa, São Paulo, nº 116, p.245-262, jul. 2002.a

DI PIERRO, M. C. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/MEC/Unesco, 2006.

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

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos:** consolidação de Documentos 1985/94. São Paulo, ago.1994.

GADOTTI Moacir, ROMÃO, José E. (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos.** 2. Ed. Ver. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. – (Guia da escola cidadã; v.5).

GATTI, Bernadete A. **Formação de Professores no Brasil:** características e problemas. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, B.; BARRETO, E. (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma Pedagogia crítica da aprendizagem. São Paulo. Artes Médicas, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas** (UnB), Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível:<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967/pdf>

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: No movimento dos sentidos. Campinas, SP. 6ª ed, Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: 8ª. ed Pontes Editores, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011.

SANTOS, Jaciara de oliveira Sant'Anna; SANTOS, Marcolino Sampaio. **Educação de Jovens e Adultos**: Diálogos Pedagógicos. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019

SANTOS, Janaína de Jesus. Formação de professores: Uma análise discursiva de documentos oficiais. **Revista Virtual de Letras**, v.10, nº01, jan/jul, 2018. Disponível: <http://www.revlet.com.br/artigos/458.pdf>> Acesso em: 19 de fev.2021.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos em formação, Caxambu: **29ª Reunião Anual da ANPED, 2006**. Disponível: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>

SOUZA, Celina. **Políticas públicas**: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, nº 16, p. 20-44, jul./Dez. 2006.