VI CONGRESSO INTERNACIONAL DAS **LICENCIATURAS** COINTER - PDVL 2019

O PEDAGOGO NA EJA: FORMAÇÃO INICIAL PARA A PRÁTICA DOCENTE

**EL PEDAGOGO EN LA EJA: FORMACIÓN INICIAL PARA LA PRÁCTICA DEL
PROFESOR**

THE PEDAGOGUE IN THE EJA: INITIAL TRAINING FOR TEACHER PRACTICE

Apresentação: Comunicação Oral

Jeisy da Silva Melo¹; Maria José Gomes Cavalcante²

DOI: <https://doi.org/10.31692/2358-9728.VICOINTERPDVL.2019.0124>

Resumo

Este artigo apresenta resultados de um estudo desenvolvido para a disciplina de Educação de Jovens e Adultos ofertada no curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG) e teve como objetivo investigar se e como a formação inicial no curso de Licenciatura em Pedagogia contribuiu para a formação do educador da EJA. Para tal, realizou-se uma pesquisa de campo do tipo etnográfica (ANDRÉ, 1995) com abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: observações de aulas e entrevista semiestruturada. Tivemos como participante da pesquisa uma professora, formada em Pedagogia, que ministrava aula no I segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da rede municipal de Garanhuns/PE. As bases teóricas pelas quais buscou-se refletir sobre a temática em questão foram: Brandão (2017), Brasil (1996), Galvão e Di Pierro (2012), Gimenes (2011), Haddad e Di Pierro (1994), Paiva (1987), Pereira (2007), Santos e Sousa (2016) e Tardif (2010). Os resultados evidenciam que a formação inicial é fundamental para a prática docente pois propicia que o professor não aja apenas pela intuição, mas pautado em bases teóricas. Além disso, os resultados revelam que é necessário conhecer as realidades sociais dos alunos e a comunidade em que a escola está inserida para desenvolver uma prática alinhada à realidade dos estudantes da EJA.

Palavras-Chave: Formação inicial; Educação de Jovens e Adultos; prática docente.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio desarrollado para la disciplina de Educación de Jóvenes y Adultos que se ofrece en el curso de Pedagogía de la Universidad Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidad Académica Garanhuns (UAG) y tenía como objetivo investigar si y cómo la formación inicial en el curso de licenciatura en Pedagogía contribuyó a la educación del educador de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Para

¹ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia, UFRPE/UAG, jeisymelo1@gmail.com

² Doutora em Educação, UFRPE/UAG, mariajose.uag@gmail.com

esto, se realizó una investigación de campo etnográfica (ANDRÉ, 1995) con un enfoque cualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) y se utilizó como instrumentos de colección de datos: observaciones en aula y entrevistas semiestructuradas. Tuvimos como participante de investigación un maestro, graduado en Pedagogía, que enseñó en el primer segmento de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en una escuela de la red municipal de Garanhuns/PE. Las bases teóricas por las cuales tratamos de reflexionar sobre el tema en cuestión fueron: Brandão (2017), Brasil (1996), Galvão y Di Pierro (2012), Gimenes (2011), Haddad y Di Pierro (1994), Paiva (1987), Santos y Sousa (2016), y Tardif (2010). Los resultados muestran que la formación inicial es fundamental para la práctica docente porque propicia que el maestro no actúa solo por la intuición, pero guiado por bases teóricas. Además, los resultados muestran que es necesario conocer las realidades sociales de los estudiantes y la comunidad en la que se inserta la escuela para desarrollar una práctica alineada con la realidad de los estudiantes de EJA.

Palabras Clave: Formación inicial; Educación de jóvenes y adultos; práctica docente.

Abstract

This article presents the results of a study developed for the discipline of Youth and Adult Education (EJA) offered in the Pedagogy course of the Federal Rural University of Pernambuco (UFRPE), Garanhuns Academic Unit (UAG) and aimed to investigate if and how the initial formation in the degree in Pedagogy contributes to the training of the educator of the Youth and Adult Education (EJA). For this, an ethnographic field research (ANDRÉ, 1995) with a qualitative approach (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) was carried out and the following data collection instruments were used: classroom observations and semi-structured interviews. We had as a research participant a teacher, graduated in Pedagogy, who taught in the first segment of the Youth and Adult Education (EJA) in a school of the municipal network of Garanhuns/PE. The theoretical bases by which we sought to reflect on the theme in question were: Brandão (2017), Brazil (1996), Galvão and Di Pierro (2012), Gimenes (2011), Haddad and Di Pierro (1994), Paiva (1987), Santos and Sousa (2016) and Tardif (2010). The results show that the initial formation is fundamental to the teaching practice as it provides that the teacher may not act only by the intuition, but also aligned with theoretical bases. In addition, results show that it is necessary to know the social realities of students and the community in which the school is inserted to develop a practice lined up with the reality of students of EJA.

Keywords: Initial formation; Youth and Adult Education; teaching practice.

Introdução

Formar professores é uma tarefa complexa que perpassa a formação inicial, o currículo, as práticas, etc. Assim também as mudanças políticas, sociais e econômicas afetam a educação influenciando-a diretamente. Ser professor em qualquer nível ou modalidade de ensino é um desafio.

No que se refere a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o desafio da formação é ainda mais complexo devido à pouca atenção formativa que a EJA recebe. Não faz muito tempo que

a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se consolidou como modalidade de ensino da educação básica, este direito se concretizou por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) em 1996.

Com base na história da educação no Brasil é possível afirmar que, a educação de jovens e adultos remonta a muito antes da existência de qualquer documento governamental regulamentador. Podemos, também, afirmar que não havia preparação adequada para os professores ensinarem a população adulta pois, em sua maioria, eles eram voluntários, que lecionavam gratuitamente. “O ensino para adultos parecia assumir, (...), um caráter de missão para aqueles (professores) que a ele se propusessem, na medida que não receberiam nenhum salário ou gratificação a mais para abrir as aulas noturnas” (GALVÃO; SOARES, 2004, p.31), ou seja, a ensino para adultos era filantropia e se constituía em uma forma de contribuir para a “regeneração” do povo.

Atualmente, os documentos oficiais assinalam a urgência e necessidade de uma formação específica para educadores da EJA, bem como saberes disciplinares, competências, estratégias de ensino e livros didáticos adequados às experiências culturais e sociais dos jovens e adultos estudantes desta modalidade.

Partindo desta exigência, a formação do educador da EJA vem sendo discutida no cenário educacional nas últimas décadas, sobretudo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96), que reconheceu a EJA como modalidade de ensino, do Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 11/2000 e da Resolução 01/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

É neste contexto que se originou esta pesquisa, a partir, mais especificamente, das discussões realizadas na disciplina de Educação de Jovens e Adultos. Assim, inquietou-nos saber como o curso de Licenciatura em Pedagogia vem formando professores para atuarem nessa modalidade de ensino, buscando responder a seguinte questão: quais as contribuições do curso de Licenciatura Pedagogia para a formação do educador da EJA?

Assim, este artigo tem por objetivo investigar se e como a formação inicial no curso de Licenciatura em Pedagogia contribuiu para a formação do educador da EJA. Dessa maneira foi realizada uma pesquisa de campo do tipo etnográfica com abordagem qualitativa, utilizando de observações e entrevista semiestruturada (ANDRÉ, 1995), tendo como participante uma professora formada em Licenciatura em Pedagogia que atuava no I segmento da EJA em uma escola do município de Garanhuns/PE.

O artigo está organizado, de forma geral, nas seguintes seções: introdução; reflexões teóricas em torno da historicidade da EJA, na qual enfatizamos os Movimentos de Educação Popular dos anos 60, também foram abordados os saberes docentes envolvidos na prática pedagógica e a formação docente de acordo com o que está posto na LDB de 1996; metodologia e análise de dados.

Salientamos que neste artigo apresentaremos um recorte da análise de dados da pesquisa realizada e que a mesma está estruturada em dois blocos, a saber: (1) Identificação/caracterização/atuação profissional e (2) Formação no curso de Licenciatura em Pedagogia. Nesses dois blocos buscou-se refletir sobre quem é a docente entrevistada mediante sua profissão e a influência da formação inicial na prática pedagógica cotidiana da EJA.

Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para a ampliação das pesquisas situadas no campo da Educação de Jovens e Adultos, bem como aumentar a compreensão acerca da formação inicial ofertada nos cursos de formação de professores em Licenciatura em Pedagogia.

Educação Popular e Paulo Freire: seus significados para EJA

Sabe-se que a educação de jovens e adultos nasce com a educação popular. Paiva (1987) apresenta dois sentidos de educação popular, o primeiro diz respeito aquela que é oferecida à todas as pessoas, uma educação aberta a toda a população, esta deve ser gratuita e universal. A segunda concepção se refere a uma educação que é ofertada às camadas populares da sociedade (os mais pobres) que envolvia a instrução elementar e quando possível, o ensino técnico profissional.

Corroborando nessa discussão, Brandão (2017) apresenta quatro diferentes sentidos da educação popular que são: 1) como a educação da comunidade primitiva anterior à divisão social do saber; 2) como a educação do ensino público; 3) como educação das classes populares; 4) como a educação da sociedade igualitária. Estes sentidos de educação popular se alinham as definições trazidas por Paiva (1987), o sentido de educação popular direcionada as classes populares da sociedade.

A educação popular brasileira começou com os jesuítas na colônia, em 1549, e ganhou força ao longo da história (PAIVA, 1987) com o surgimento dos Movimentos de Cultura/Educação Popular dos anos 60. Nesta época, sob a inspiração do paradigma freiriano de educação se constituíram várias práticas de educação de adultos. Eram movimentos de

cultura/educação popular que emergiram em diversos estados do país, mas foi em alguns municípios dos estados do Nordeste que eles tiveram maior expressão. Dentre eles, destacaram-se: o Movimento de Cultura Popular, ligado à Prefeitura de Recife; A Campanha de Educação da Paraíba (CEPLAR); o De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal; o Movimento de Educação de Base (MEB) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE). Estes surgiram da organização da sociedade civil e com o objetivo de alterar o quadro socioeconômico e político, uma vez que mais de 50% da população era excluída da vida política da nação, por ser analfabeta. Conscientização, participação e transformação foram conceitos elaborados a partir das ações desses movimentos (GALVÃO; DI PIERRO, 2012, p.44).

Neste intuito, os movimentos combateram o analfabetismo utilizando o que veio a ser chamado no Brasil de método Paulo Freire. O método basicamente consistia em utilizar palavras do cotidiano das pessoas para alfabetizá-las, denominadas de “palavras geradoras”, rejeitando assim as cartilhas e inculcando um caráter ideológico aos conteúdos educacionais, ademais era utilizado em seu método a silabação³ como ocorria em qualquer método de alfabetização.

Da pressão por parte dos segmentos sociais à aceitação desta visão de educação resultou a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização pelo governo federal, que difundiria em todo o país programas de alfabetização orientados pela proposta freiriana. No entanto, a mudança do cenário político, com o golpe militar de 1964 veio a mudar radicalmente a situação desses movimentos, vistos como uma grave ameaça pelo governo na época.

Deste modo, tanto a formação docente, como o ensino para adultos são colocados às margens do sistema político e educacional, o que veio a contribuir para a implementação de educação de jovens e adultos embasada em uma concepção compensatória⁴. Nesta perspectiva, não se fazia necessária uma formação para ensinar aos jovens e adultos e a própria educação era precária uma vez que em muitos casos o que se conseguia era apenas ensinar o adulto a “desenhar” o nome (PAIVA, 1987).

Como os movimentos de educação popular preconizados por Freire haviam sido extintos, havia a necessidade de uma nova estratégia de alfabetização que visasse a população

³ Ler a partir de sílabas e dessas evoluir para formar palavras e frases.

⁴ Uma forma de compensação para aqueles que não aprenderam a ler e escrever quando na idade considerada certa, um ensino supletivo.

adulta analfabeta e menos favorecida. Assim, por volta de 1968, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi lançado pelo governo federal. Este veio para atender às demandas econômicas, bem como as ideológicas do regime autoritário.

[...] no contexto econômico e político posterior ao golpe militar a alfabetização de adultos cumpre as funções de adaptar o migrante rural aos mercados de trabalho e consumo urbanos e preparar a força de trabalho para o modelo de desenvolvimento concentrador de riquezas, ao mesmo tempo que serve às estratégias de controle social e legitimação político-ideológica do regime autoritário. No intuito de preservar a imagem interna do país, importava também reduzir as estatísticas de analfabetismo, mostrando à comunidade internacional que o Brasil estava “erradicando a vergonha nacional” (GALVÃO; DI PIERRO, 2012, p. 50).

O MOBRAL cumpria objetivos específicos de acordo com a ideologia do período ditatorial, logo se pretendia eliminar os conteúdos críticos e problematizadores dos movimentos de educação popular, preparar os indivíduos para cumprir as funções do mercado de trabalho que necessitava de pessoas com um grau mínimo de instrução (por exemplo, saber ao menos ler e escrever), além de manter o controle social e para ademais, reduzir as taxas de analfabetismo do país (GALVÃO; DI PIERRO, 2012).

O professor não era necessariamente alguém especializado para atender as necessidades dos educandos, como afirmam Galvão e Di Pierro (2012, p. 52) “[...] o alfabetizador de adultos pode ser qualquer pessoa ‘de boa vontade’ que esteja disposta a ‘ajudar’, e não um profissional com formação qualificada.” Assim eram as propagandas da época transmitidas no rádio e televisão que “convidava” pessoas a alfabetizar adultos, desvalorizando assim, a profissão do professor e a própria educação de jovens e adultos.

Na década de 1980, o MOBRAL estigmatizado como uma educação de baixa qualidade, já não encontrava no contexto da Nova República condições políticas de permanecer com eficácia utilizando mecanismo institucional do período anterior, o que motivou a ser substituído pela Fundação Educar, com objetivos mais democráticos. A promulgação da Constituição Federal de 1988 trouxe algumas conquistas aos trabalhadores, entre elas, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino fundamental para todos. (PEREIRA, 2007)

Em 1990, uma das medidas adotada por parte do governo foi a extinção da Fundação Educar, deixando o país sem uma proposta política clara para EJA, e transferindo assim, a responsabilidade pelas atividades educativas para os municípios. Ainda nesta mesma década, a Educação de Jovens e Adultos tornou-se modalidade da educação básica com a aprovação

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que incorporou a necessidade da formação específica para educador da EJA.

Os saberes docentes ea formação inicial

Sabe-se que os saberes exercidos diariamente pelos professores não são saberes uniformes, são variados saberes que se constituem de maneira singular a cada professor. Em sua obra “Saberes docentes e formação profissional”, Tardif (2010) discute sobre saberes mobilizados no exercício diário da profissão docente e diz que:

[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (TARDIF, 2010, p. 18).

No ofício de suas práticas os professores mobilizam saberes diferentes e fundamentalmente necessários ao trabalho docente. Esses saberes ao mesmo tempo que se constituem no cotidiano de cada docente, vão moldando o perfil profissional de cada professor. Eles são provenientes de diversas fontes (como a educação familiar, a educação obtida na escola enquanto alunos, o curso de formação, os estágios, os programas, dentre outras) e se constituem em:

Pode-se chamar de **saberes profissionais** o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação) [...] **Os saberes pedagógicos** apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa [...] **Os saberes disciplinares:** são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade [...] **Os saberes curriculares:** correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita [...] **Os saberes experienciais:** conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos (TARDIF, 2012, p. 36-39, grifo nosso).

Esse autor explica, ainda, que o professor mantém diferentes relações com estes saberes, e destaca, dentre eles, os saberes experienciais, dos quais os professores assumem a

tarefa de produção e legitimação, diferentemente dos outros saberes, com os quais mantêm uma relação de exterioridade.

Esta exterioridade (ou até alienação) da prática docente advém do fato de que os saberes de formação profissional, disciplinares e curriculares são colocados para o professor enquanto “produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo” (TARDIF, 2010, p.40), pois são produzidos por grupos do sistema educativo e/ou por representantes das instituições de formação (universidades) e que chegam à escola para serem transmitidos pelos professores. Estes produtos, por sua vez, são incorporados à prática docente através das disciplinas, programas, conteúdos a serem ensinados, mas não de uma forma passiva e acrítica, pois ao se depararem com eles, os professores reagem e fabricam suas táticas, ou seja, seus modos próprios de lidar com as estratégias que lhe são impostas.

Em relação aos saberes experienciais e sua produção, explica Tardif, está relacionada ao fazer pedagógico do professor, ao exercício cotidiano de sua função; “[...] esses saberes brotam da experiência e por ela são validados” (2010, p.39). A partir de sua experiência cotidiana na sala de aula, os educadores selecionam, filtram, validam os outros saberes, eliminando o que lhe parece inútil ou sem relação com sua realidade e incorporando o que lhe serve de alguma forma e, ainda, avaliam a pertinência dos saberes adquiridos em sua trajetória pré-profissional e profissional e, ainda, as mudanças implementadas por meio dos programas escolares propostos.

A formação do professor para atuar na EJA: o que diz a LDB de 1996?

Ao longo da história várias foram as mudanças ocorridas na sociedade no que diz respeito a educação, desse modo o ensino direcionado a jovens e adultos se modificou e também o que diz respeito da formação docente para atuar na EJA. Antes da LDB (1996), as questões relacionadas à formação docente para atuar na EJA praticamente não tinham importância.

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA [...] (HADDAD; DI PIERRO, 1994, p. 15).

A formação docente perpassava quase que o total despreparo profissional para atuar no campo específico da EJA, professores leigos ou reciclados no ensino regular para atuarem em salas de aulas com jovens e adultos, o que mostra mais um traço da situação de educação compensatória carregada pela EJA.

Em 1996 é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), que estabelece em seu artigo 61 quem são os profissionais da educação básica:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 1996, p. 35)

Para atuar na educação básica como docente é preciso estar formado em cursos reconhecidos de acordo com os demais itens estabelecidos nos incisos I, II e III. Para além disso, o parágrafo único do artigo 61 da LDB ainda estabelece para a formação dos profissionais da educação básica que tal formação deve se configurar “[...] de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica [...]” (BRASIL, 1996, p. 35).

Se tratando especialmente da etapa da EJA correspondente ao ensino fundamental, este professor deve portar diploma de Pedagogia para atuar ou ter o magistério, como define o artigo 62 da mesma Lei.

De acordo com os documentos regentes da educação, fica evidente o reconhecimento da necessidade da formação específica do educador de jovens e adultos. A partir do afirmado, perguntamos: quais aspectos devem ser considerados nesta formação?

Para enriquecer a nossa discussão sobre esta temática, Arroyo (2006), afirma que o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação estão em construção e apresenta alguns aspectos que devem ser considerados neste processo, como: incorporar a herança histórica de um educador plural e militante; tem de ser conhecedor das especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto” (2006, p.28).

Arroyo acrescenta que “(...) quem vai trabalhar com a EJA deve ter uma fundamentação sólida sobre a história dos direitos humanos” (2006, p. 28) e nesta discussão, destacar a luta pela conquista a educação vinculado aos outros direitos e, ainda, que o

educador precisagarantir ao jovem e adulto o direito ao conhecimento, partindo sempre dos seus saberes construídos, das suas vivências, como também da sua lógica, pois seu aprendizado está relacionado ao seu tempo mental, social e cultural.

Metodologia

Para este artigo foi feito um recorte de uma pesquisa desenvolvida durante o primeiro semestre de 2019, proposta na disciplina de Educação de Jovens e Adultos ofertada no curso de Pedagogia da UFRPE/UAG⁵, a fim de promover a aproximação dos graduandos com realidade da EJA.

Tivemos como objetivo para este trabalho investigar se e como a formação inicial no curso de Licenciatura em Pedagogia contribuiu para a formação do educador da EJA. Para tal realizamos uma pesquisa de campo do tipo etnográfica que utiliza “técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista [...]”, etc. (ANDRÉ, 1995). A abordagem foi a qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e utilizamos como instrumentos de coleta de dados: observações de aulas⁶, com intuito de conhecer as práticas desenvolvidas pela professora mediante sua formação, bem como o ambiente educacional no qual a mesma estava inserida; entrevista com a docente; e questionário com seus alunos. Aqui, optamos em apresentar os dados obtidos nas observações e na entrevista realizada com a docente, mediante o objetivo do artigo.

A participante da pesquisa foi uma professora com formação em curso de Licenciatura em Pedagogia, atuando em uma turma multisseriada no I segmento da EJA na I e II fase de uma escola da rede municipal de Garanhuns/PE.

A instituição escolar, campo da pesquisa, está localizada em um bairro de classe baixa da cidade de Garanhuns. E, mediante conversas informais com a professora entrevistada e com a coordenadora da escola, constatamos que, em sua maioria, os alunos que constituíam o quadro discente da escola eram oriundos do próprio bairro e de condição socioeconômica baixa.

Quanto aos alunos das turmas estes apresentavam idades entre 17 e 53 anos, sendo a maioria da faixa dos 30 a 38 anos, todos professantes de religião católica ou protestante. A maioria dos alunos tinham filhos, e haviam estudado na infância, porém abandonaram a

⁵ Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG).

⁶ As aulas aconteciam no horário noturno, das 19h às 22h.

escola pelo motivo maior de trabalho e estavam retornando a ela com o objetivo de aprender a ler.

A docente recebeu neste trabalho o nome fictício de Simone que aparece em alguns momentos da análise.

Resultados e Discussão

As perguntas feitas a docente na entrevista foram organizadas em dois blocos: no bloco 1, refletiremos sobre a questão formativa e a caracterização da profissional entrevistada, bem como atuação profissional no que se refere a tempo de atuação, níveis e modalidades de ensino que a docente atuou. No bloco 2, discutiremos a respeito da formação inicial no curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia, foram feitas perguntas sobre a base formativa e suas contribuições e limites.

Bloco 1: Identificação/Caracterização e atuação profissional

A professora Simone cursou Licenciatura em Pedagogia na Universidade de Pernambuco (UPE), possui especialização em Psicopedagogia também pela UPEe ainda possui o antigo magistério.

Quando se discute sobre quem são os profissionais da educação básica, esta Lei afirma em seu artigo 61 que esses são “[...] profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: [...] portadores de diploma de pedagogia [...]” (BRASIL, 1996, p. 35). Para além disso, a lei supracitada ainda reconhece o magistério como suficiente para o exercício profissional, logo sendo a EJA uma modalidade da educação básica, está se inclui no estabelecido na lei.

A docente possui 24 anos de atuação profissional na educação, sendo que desses, 2 anos foram de atuação no ensino privado na função de coordenadora pedagógica e os demais anos no ensino público. Ela já trabalhou lecionando na Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais. Quanto às suas jornadas de trabalho, a docente atualmente trabalha durante o período da manhã e tarde em uma escola da rede Estadual de Ensino de Pernambuco e durante a noite trabalha em uma escola da rede pública do município de Garanhuns na EJA. A docente possui 7 anos de trabalho na EJA.

Bloco 2: Formação inicial

Sobre formação no curso de Licenciatura em Pedagogia, questionamos a professora se em sua graduação ela cursou alguma disciplina que a tenha levado a refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos, ela afirmou que sim, pois o seu curso ofertava uma disciplina de EJA.

A professora Simone ainda afirmou que o curso de maneira geral a levou a refletir sobre a EJA, pois segundo ela *“[...] ao faz curso de Pedagogia é impossível não ler no mínimo um livro de Paulo Freire, e a educação na visão dele era mais focada para a educação jovens e adultos [...]”*.

Como apresentadoem seção anterior deste artigo, a educação popular passa a significar educação de adultos devido Paulo Freire, o precursor da educação de jovens e adultos na época (PAIVA, 1987). Os movimentos de educação popular, que surgiram de 1960 a 1964, tinham como base as ideias pedagógicas freirianas. Tal período é considerado um marco histórico para a educação de forma geral e, especificamente, para educação de jovens e adultos e, por isso, como mencionou a professora, quando se trabalha as concepções de educação de Paulo Freire no curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia enfatiza-se a educação de jovens e adultos.

Adiante foi questionado se a formação profissional da mesma foi suficiente para o exercício da prática na EJA. Em relação a essa pergunta a docente explica que não considera somente a formação profissional para exercer sua prática, pois para ela essa não é suficiente, a professora enfatiza que é preciso ir além do que a formação profissional oferece e entrar nas realidades dos alunos para exercer uma prática coerente e que alcance os alunos.

[...] o trabalho com a EJA requer do educador um olhar atento às vivências desses sujeitos, para compreendê-los, familiarizar-se com a história de vida de cada um, devendo estar atento às perspectivas que possuem, para então, poder contribuir com uma educação emancipatória, realmente adequada às diversidades presentes na EJA (SANTOS; SOUSA, 2016, p. 74).

Conhecer as realidades dos alunos da EJA torna-se fator fundamental para atuar nessa modalidade de ensino. O docente deve reconhecer em seus alunos suas diferentes realidades, histórias de vidas, os anseios de cada um para que assim possa contribuir para a educação dos mesmos. Buscando refletir sobre a importância de conhecer a realidade dos alunos, a professora Simone que:

“Paralelo ao período que eu fique em sala de aula eu fiz alguns trabalhos na Secretaria de Assistência Social e Secretaria de

Planejamento do Estado, e eu fiz um trabalho com a Organização Internacional do Trabalho que é um dos órgãos da ONU.

“A gente trabalhava muito com a questão do adulto que não teve acesso à escola quando na idade escolar, que aí no caso eu trabalhei com o PETI (Projeto de Erradicação do Trabalho Infantil), por quê? Porque a criança quando deixava de ir para a escola para ir trabalhar, ela já era um forte candidato a uma Educação de Jovens e Adultos no futuro.

“Então quando você começa a ver e de fato você tem a oportunidade de entrar em uma residência e falar com a pessoa que nunca pode ir à escola porque tinha que trabalhar, quando você vê a quantidade de adultos que mal sabem assinar o nome ou desenham apenas o nome, eles pegam uma série de códigos e juntam e associam aquilo aos seus nomes. Então, você já entende que a EJA não é um processo único e exclusivamente didático que se dá apenas em uma sala de aula [...]”

A professora afirma a importância de conhecer as realidades mediante suas vivências profissionais fora do ambiente da escola. Logo se faz necessário saber quais as realidades dos alunos para que assim possa se desenvolver um trabalho em sala aula (SANTOS; SOUZA, 2016).

Dessa maneira, ao enfatizar a importância de ir além da sala de aula (conhecer as realidades) pode-se inferir que para a educadora, a formação profissional não é suficiente, pois na visão da mesma a EJA é um processo que não se dá tão somente na escola, mas para além dela.

Com base nas observações em sala de aula, ficou claro a valorização da professora pelo conhecimento da realidade social de seus alunos. A docente Simone interage com os mesmos o tempo todo, discutindo os mais variados assuntos trazidos à sala de aula, assuntos advindos das vivências pessoais dos alunos, como: casamento, roubou no bairro, morte, doenças, preconceito, namoro, presídio, comportamentos possessivos, promiscuidade, bebida, igreja, dentre outros. Todos estes relacionados às vivências dos educandos e que apresentavam um panorama sobre quais realidades eles estavam inseridos.

Foi perguntado o que a docente acha que seria fundamental, que foi proporcionado pelo seu curso de graduação para a prática em sala. A professora Simone parte de uma questão curricular. Em sua opinião, teria que se criar uma disciplina que levasse os graduandos para dentro das comunidades e não tão somente para as escolas, pois para ela

“quando se vai para sala de aula se vê apenas uma amostragem do que é a EJA, porém quando se vai para as comunidades é que de fato se conhece a EJA”.

A docente relata que no final da década de 90 e início do ano 2000, ela fez um levantamento abrangendo uma parte do bairro, onde fica a escola que ela trabalha na EJA. Segundo ela, este foi feito para saber quais eram as residências que não tinham sanitários. A docente relata que *“dentro de uma comunidade você consegue ver muito mais do que só dentro da escola”*. A resposta da professora para o questionamento feito é baseada nas suas experiências pessoais de trabalho fora da sala de aula, ou seja, a docente toma como base o saber da experiência e por meio desse conduz suas práticas (TARDIF, 2010).

Foi possível verificar durante as observações que a professora toma como ponto de partida os seus conhecimentos advindos da experiência para filtrar os demais saberes (disciplinares, profissionais, pedagógicos, curriculares) que a mesma mobiliza em sala de aula. Esse saber da experiência aparece no momento em que ela seleciona o que deve ser ensinado a eles (os alunos não possuem livro e também não há uma proposta curricular estruturada especificamente para a EJA).

A utilização dos saberes da experiência também foi observada na relação que a professora Simone tem com os alunos na sala de aula, com uma postura de respeito ao tempo de cada um, pois como ela afirmou: *“não forçar os alunos a fazerem o que eles não conseguem no momento”*, mas aguardar o tempo dos mesmos. A professora também enfatiza que a importância de estar atenta ao que eles necessitam e suas expectativas para que sejam contempladas em termos de aprendizagem: *“tem que buscar lá onde eles ficaram para ver como você pode tentar... eu não digo nem sanar, [...] mas amenizar as dificuldades que eles têm.*

Também foi indagado à docente se a experiência a ajuda a direcionar as suas práticas e ela afirma com muita convicção. Em suas palavras:

“Com certeza. Se você tem uma experiência, quando você traz a teoria é como se você tivesse fazendo um rejunte, fazendo um arremate, você só vai costurando as pontas com a teoria. ”

“Já quando você fica só com a teoria sem prática é como se você pegasse um terreno e fosse construindo essa teoria, à medida que você vai praticando é que de fato você vai colocando o que você vivenciou de forma abstrata dentro de um contexto. Mas quando você já tá em um contexto e essa teoria vem, é como eu acabei de dizer, ela

serve mais como um arremate do que você já vem fazendo, você vai podando as arestas de onde você trabalha mais pela intuição, e você passa a trabalhar com uma fundamentação teórica. ”

Diante do exposto fica claro que para a docente a experiência é um fator determinante para a prática. Ela ainda deixa clara a importância de relacionar a teoria com a prática para uma melhor atuação em sala de aula. Em relação prática “esta é fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria. A primazia da prática sobre a teoria, longe de implicar contradição ou dualidade, pressupõe íntima vinculação a ela” (GIMENES, 2011, p. 35-36).

Por fim, foi questionado a professora o que ela considera importante saber para ser uma educadora de jovens e adultos. A professora diz que o mais importante é “*se colocar no lugar do outro*”, pois para ela em qualquer profissão que se escolher hoje para lidar diretamente com o ser humano é necessário antes de tudo “*se colocar sempre no lugar do outro*”.

A professora diz que “*quando você se coloca no lugar do outro fica muito mais fácil você compreender qual a dificuldade que ele tem*”, isso para ela seria fundamental para se compreender onde se encontram as maiores lacunas deixadas na aprendizagem dos alunos. A docente diz que:

“Eu não posso tentar tirar deles o que eles não têm para dar, mas eu posso tentar descobrir caminhos, é a questão do diálogo, eu consigo passar mais informação para eles num diálogo do que dentro de um texto porque eles têm a dificuldade da leitura e quando a gente pede para eles ler e eles não conseguem, aí eles se frustram, é o que fez com que eles fossem repetentes muitos anos nas séries iniciais e aí estão numa EJA hoje. ”

Assim, fica claro que a educadora tem plena consciência da realidade de seus alunos, quais são as suas necessidades, suas frustrações diante do conhecimento elaborado (formal), ela sabe até onde pode exigir ou não dos alunos, esses são aspectos que a ajuda a conduzir sua prática docente de maneira alinhada à realidade.

Conclusões

Com o desenvolvimento da pesquisa foi possível concluir em relação a formação inicial que, segundo a professora, essa é de fundamental importância para melhor conduzir a prática. De fato, como analisado pelas respostas da professora, a formação inicial vem a

contribuir para a prática, não permitindo assim que o professor aja apenas guiado pela sua vivência anterior como aluno ou pela própria “intuição”. Salientamos que tais saberes são importantes pois constituem a prática docente (TARDIF, 2012).

Os saberes adquiridos na formação profissional inicial possibilitam ao novo professor orientar/nortear, refletir e fundamentar sua prática. Sua apropriação possibilita a incorporação de um arcabouço ideológico à profissão, algumas formas de saber-fazer e de técnicas. Dessa maneira fica clara a importância da integração e contribuição da formação inicial para a prática docente.

Para além da questão formativa, também foi enfatizado a necessidade de conhecer a realidade dos alunos da EJA para que a prática possa se desenvolver de maneira integradas necessidades e expectativas dos mesmos e este foi o ponto mais enfatizado pela docente em suas respostas. Foi possível, assim, inferir que, para a professora Simone, conhecer a realidade dos alunos é o ponto central para se atuar na Educação de Jovens e Adultos. Este é um dos aspectos tratados por Arroyo (2006) ao abordar as especificidades da formação do educador da EJA.

Os saberes que devem ser dominados pelos professores vão além do campo teórico-metodológico e envolvem a questão do “saber-fazer” em sala, ou seja, o saber alinhar conteúdos e metodologias à realidade dos educandos. Para além disso, o professor carrega um papel fundante no que diz respeito a trabalhar com as diferentes realidades encontradas na sala de aula com um olhar de respeito e compreensão às mesmas.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**: Câmara de educação Básica, Brasília, DF 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de maio de 2006. Diário Oficial da União. Brasília, DF ano 2006.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

GALVÃO, A. M; SOARES, L. J. G. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 27-58.

GALVÃO, A. M. O; DI PIERRO, M. C. A construção social do preconceito contra o analfabeto na história brasileira. In: _____. **Preconceito contra o analfabeto**. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012, p. 31-54.

GIMENES, C. I. **Um estudo sobre a epistemologia da formação de professores de ciências**: indícios da constituição de identidades. Curitiba: 2011. Dissertação (Mestrado) em educação – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

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

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PEREIRA, D. F. F. Educação de jovens e adultos e educação popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou a ausência delas. **Eccos Revista Científica**. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 53-74, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71590104.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

SANTOS, C. L. S; SOUSA, C. F. Oficinas pedagógicas: valorizando e estimulando os sujeitos da EJA campo. **Revista Prática Docente**, v. 1, n. 1, p. 67-78, 2016. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/15>. Acesso em: 11 nov. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.