A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Alessandra Fonseca Farias

Mestranda em Educação da Universidade Estadual Paulista -UNESP. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES). E-mail: alessandra.farias90@gmail.com.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT UNESPCAPES

RESUMO

A pretensão deste trabalho é de apontar aspectos que provoquem uma reflexão sobre a importância e a necessidade da formação inicial do professor de Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de estudo bibliográfico de autores como (Oliveira, 1999), Arroyo (2006), Soares (2007), Leite (2007) e Gatti & Barreto (2009) que tratam ora da formação de professores de forma mais geral, ora sobre a formação de professores de EJA mais especificamente. Considerando a importância do tema da formação de professores em EJA para o rumo da educação, pretendemos, neste trabalho, apontar aspectos que provoquem discussão sobre a temática, pois acreditamos que a consciência sobre a relevância desse nível de ensino deve ser desenvolvida na formação inicial, a fim de que se formem professores com um posicionamento frente ao seu papel de formar adultos atuantes na sociedade através de sua cidadania afirmada no direito e no acesso à educação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Formação Inicial de Professores de EJA, Identidade do Professor de EJA

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

Em 1996, em território nacional, as pessoas jovens e adultas encontram seu direito reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 – LDBEN/96, na modalidade de educação básica, apropriada às necessidades e condições peculiares desse grupo, dispõe seu Artigo 4º:

TÍTULO III: DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Ao ser estabelecida na LBDEN, a EJA ganhou força e tornou-se uma política de Estado, de modo que, hoje, o governo brasileiro investe nessa modalidade educacional e a

incentiva, como possibilidade de diminuição do enorme índice de analfabetismo da população que não teve acesso ou possibilidade de estudar em idade adequada.

Incluída no Capítulo II da LDBEN, que trata da educação básica, a EJA, juntamente com a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação técnica de nível médio, aparece como modalidade de ensino em seção que dispõe sobre as condições para a sua efetivação.

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (BRASIL, 1996).

Mesmo assim, o cenário do analfabetismo brasileiro continua sendo inquietante.

Embora o percentual de analfabetos com 15 anos ou mais de idade tenha diminuído de 13,3%, em 1999, para 9,7% em 2009, este índice representa um total considerável de 14,1 milhões de pessoas, das quais, segundo o IBGE, 42,6% estão na faixa de 60 anos ou mais, 52,2% residem no Nordeste e 16,4% vivem com $\frac{1}{2}$ salário mínimo de renda familiar *per capita*. Os maiores decréscimos no analfabetismo, verificados por grupos etários, entre 1999 a 2009, ocorreram na faixa dos 15 aos 24 anos. Nesse grupo, as mulheres eram mais alfabetizadas, mas os homens apresentaram queda um pouco mais acentuada, passando de 13,5% para 6,3%, contra 6,9% para 3,0% para as mulheres (IBGE, 2010).

Em face do histórico da EJA no Brasil e da necessidade de efetivação de suas políticas públicas, se faz importante pensar na formação do professor que vai para a sala de EJA dentro do contexto histórico de exclusão e desatenção aqui brevemente apresentado. Diante do fato de que muitos dos sujeitos da EJA têm trajetórias de fracasso, de não aprendizado e de

frustrações, não é possível repetir modelos e manter abordagens e métodos infantilizados, que não valorizam o conhecimento dos educandos, sua história de vida, sua identidade e sua psicologia de aprendizagem que é específica (Oliveira, 1999). Muitos estudiosos têm se envolvido na busca de que essa modalidade de ensino tenha uma estrutura adequada que atenda e respeite as necessidades dos educandos, pois

O esforço da última década em torno da reconfiguração do campo da EJA tem trazido mudanças no campo da formação de professores. Podemos destacar **dois movimentos importantes** nessa direção: um, mais ligado aos órgãos oficiais de governo, com a presença importante do órgão normativo nacional em educação: o Conselho Nacional de Educação (CNE), que, através da Câmara de Educação Básica fixou, em 2000, as diretrizes curriculares para a EJA e, outro, que advém da sociedade civil organizada em defesa da EJA, com destaque para a participação dos fóruns de EJA e do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) (MACHADO, 2008, p. 167).

Embora os princípios estejam estabelecidos, é preciso aprofundar a discussão sobre a formação inicial dos professores que atuarão nas salas de jovens e adultos, pois eles enfrentarão de perto as reais necessidades e especificidades desse alunado e terão papel importante na efetivação das políticas públicas de EJA.

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

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

Nessa constituição do perfil do professor de EJA, Arroyo (2006) salienta a questão da infantilização que desde sempre existiu nas práticas de educação de adultos, onde aproveita-se os professores dos anos iniciais do ensino fundamental que passam por uma “reciclagem” para atuarem também em salas de EJA. “Se pretendemos configurar a educação de jovens e adultos por esse lado, acho que não tem sentido discutirmos a formação do educador de jovens e adultos”, diz ele (ARROYO, 2006, p.20). Sendo dessa forma, o autor diz que pode-se simplesmente aproveitar os professores do ensino fundamental para resolver o problema, que em vez de falarem “criança ou menino”, falariam “jovem ou adulto”, constituindo-se assim “um professor generalista que poderá dar aula no diurno, a crianças e adolescentes, e no noturno, a jovens e adultos” (ARROYO, 2006, p.21).

Como resposta à constituição da identidade do professor de EJA, Arroyo (2006) aponta o conhecimento do próprio sujeito educando da EJA, pois, para ele, um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos tem de ser conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto (p. 22).

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. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. Normalmente nos cursos de Pedagogia o conhecimento dos educandos não entra. A Pedagogia não sabe quase nada, nem sequer da infância que acompanha por ofício. Temos mais carga horária pra discutir e estudar conteúdos, métodos, currículos, gestão, supervisão, do que para discutir e estudar a história e as vivências concretas da infância e da adolescência, com o que a pedagogia e a docência vão trabalhar. Em relação à história e às vivências concretas da condição de jovens e adultos populares trabalhadores as lacunas são ainda maiores (ARROYO, 2006, p. 22).

Para este estudioso da área de formação de professores de EJA, só através do reconhecimento das especificidades desta modalidade de ensino, e dos sujeitos que a compõem, será possível construir um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores (ARROYO, 2006, p. 21).

O Parecer CNE/CEB nº 13/2000 de Jamil Cury além de enfatizar a especificidade da EJA, menciona a formação dos professores que desejam atuar nessa modalidade, e apresenta alguns princípios para seu desenvolvimento:

Art. 17 – 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, 2000).

METODOLOGIA

Este trabalho utiliza como base metodológica a abordagem qualitativa, pois segundo Sandín Esteban esta metodologia

... abrange basicamente aqueles estudos que desenvolvem os objetivos de *compreensão* dos fenômenos socioeducativos e a *transformação da realidade*. Nos últimos anos, apareceram com grande força os estudos que, de uma perspectiva qualitativa e colaborativa, estão voltados para a *avaliação da prática educativa e a tomada de decisões* (processos, programas, inovações) e também os processos de pesquisa qualitativa cujo objetivo fundamental é a *emancipação* dos sujeitos. Portanto, a pesquisa qualitativa se refere ao que tradicionalmente denominamos *metodologias orientadas à avaliação e tomada de decisões*. (SANDÍN ESTEBAN, 2010).

Dentro dessa perspectiva, faremos uso do método de análise documental. De acordo com Sá-Silva, Almeida & Guindani (2009), a análise de documentos pode ser um procedimento muito útil na área das Ciências Humanas e Sociais, dada a riqueza de informações que deles se pode extrair e resgatar, além da possibilidade que oferecem para o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

RESULTADOS

Diante do exposto, olhamos para a realidade dos cursos de Pedagogia do Brasil, trazendo dados das pesquisas de Soares (2007) e Gatti & Barreto (2009), pois é nesse espaço que se forma inicialmente o professor de EJA. Defendemos, deste modo, que a formação inicial deve preparar o docente que atuará não só com crianças, mas também com jovens e adultos, conferindo à modalidade EJA o mesmo grau de importância na licenciatura em Pedagogia que trata de outras modalidades de ensino, como a educação infantil e a educação especial.

Dados relativos aos cursos de Pedagogia das universidades brasileiras que possuem habilitação em EJA, apresentados por Soares (2007), revelam a contradição entre a pouca oferta dessa habilitação específica e o enorme índice de analfabetismo no país:

Os dados do INEP de 2005 apontavam 1698 cursos de Pedagogia no Brasil, em 612 IES. Dentre estas instituições, 15 oferecem a habilitação de EJA em 27 cursos: 7 instituições na região Sul, ofertando 19 cursos com a habilitação, 4 na Sudeste, com 4 cursos e 4 na Nordeste, com 4 cursos. Do total de cursos de Pedagogia, apenas 1,59% oferecem a habilitação, sendo que, as regiões norte e centro-oeste não apresentaram nenhum registro. (SOARES, 2007)

Para Soares (2007), a precariedade da formação dos profissionais de EJA, em muitos casos, está relacionada à ausência de formação específica nos cursos de graduação em Pedagogia, onde é formada a maioria dos profissionais. Ainda segundo este autor, “a formação de um profissional voltado para as necessidades dos sujeitos jovens e adultos nos últimos anos, tem se colocado como questão central nos debates sobre o tema” (SOARES, 2006, p. 01).

No livro “Professores do Brasil: impasses e desafios” Gatti & Barreto (2009) apresentam os principais resultados da pesquisa “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos”, realizada em 2008 pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, com apoio da Fundação Victor Civita. A pesquisa analisou, por meio de amostra representativa, a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior do país que promovem a formação inicial de docentes.

Desse estudo, selecionamos dois quadros, um que aponta o número de disciplinas obrigatórias, e outro, as optativas, dos 165 cursos presenciais de formação inicial de professores. Chamamos a atenção para o número de disciplinas de EJA:

Tabela 1. Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias e subcategorias de análise

Categorias		N	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	701	22,6
	Didática geral	106	3,4
	Subtotal	807	26,0
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	165	5,3
	Currículo	158	5,1
	Gestão escolar	140	4,5
	Ofício docente	19	0,6
	Subtotal	482	15,5
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da educação básica (infantil e fundamental)	232	7,5
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	643	20,7
	Tecnologia	22	0,7
	Subtotal	897	28,9
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Ed. especial	118	3,8
	EJA	49	1,6
	Ed. infantil	165	5,3
	Contextos não-escolares	16	0,5
	Subtotal	348	11,2
Outros saberes		173	5,6
Pesquisa e TCC		217	7,0
Atividades complementares		183	5,9
Total		3.107	100,0

Fonte: GATTI & BARRETO, 2009.

Nesse primeiro quadro, são apresentadas as disciplinas obrigatórias, agrupadas nas categorias curriculares de análise. Do subtotal de 11,2% que compõe a categoria Conhecimentos Relativos às Modalidades e Níveis de Ensino, apenas 1,6% se refere à EJA, com 49 disciplinas obrigatórias em todo o país, representando 1,6 do total de disciplinas, uma parcela pouco significativa, quando comparada aos 5,3% da Educação Infantil e 3,8% da Educação Especial.

Tabela 2. Disciplinas optativas, segundo as categorias e subcategorias de análise

Categorias		N	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	93	22,9
	Didática geral	3	0,7
	Subtotal	96	23,6
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	20	4,9
	Currículo	14	3,4
	Gestão escolar	23	5,7
	Ofício docente	8	2,0
	Subtotal	65	16,0
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da educação básica (infantil e fundamental)	26	6,4
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	24	5,9
	Tecnologias	13	3,2
	Subtotal	63	15,5
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Educação especial	16	3,9
	EJA	17	4,2
	Educação infantil	14	3,4
	Contextos não escolares	4	1,0
	Subtotal	51	12,6
Outros saberes		101	24,9
Pesquisa e TCC		9	2,2
Atividades complementares		21	5,2
Total		406	100,0

Fonte: GATTI & BARRETO, 2009.

Já em relação às disciplinas optativas, considerando ainda a mesma categoria curricular, os índices relativos às diferentes modalidades de ensino praticamente se equivalem, com uma vantagem mínima para as disciplinas que abordam a EJA, representando 4,2% do subtotal de 12,6% da categoria. É preciso reforçar, porém, o caráter opcional dessas disciplinas.

DISCUSSÃO

Acreditamos que a participação de disciplinas de EJA nos cursos de formação inicial de professores, conforme demonstra a pesquisa de Gatti & Barreto (2009), é ainda muito tímida, principalmente quando comparada a outros temas da mesma categoria, como educação especial ou educação infantil. E essa desatenção à EJA na formação inicial refletirá não só no trabalho de cada professor, mas também em toda a estrutura que se mantém despreparada para atender ao jovem e o adulto em busca de garantir seu direito à educação. Segundo Gatti & Barreto, caracterizar o papel essencial da formação inicial dos docentes para o desempenho de seu trabalho implica pensar seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização em forma socialmente reconhecida (GATTI & BARRETO, 2011, p. 93).

CONCLUSÃO

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

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntário idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

REFERÊNCIAS

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

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

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

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

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Apresentado na 22ª reunião anual da Anped, Caxambu, 1999.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDAC. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I - Número I - Julho de 2009. ISSN: 2175-3423 2009.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

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