

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS NO GRUPO DE ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS (GEAJA)

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro
FE/UFG – me.castro@terra.com.br
SCHVVEEIDT, Maribel
FE/UFG – belzinhas.2010@gmail.com

Este texto foi produzido a partir das atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão Educação de Jovens e Adultos: Fórum Goiano de Educação e Jovens e Adultos e Grupo de Estudos sobre a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Geaja). Ele compõe ações implementadas no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, por meio de três estratégias: a participação no Fórum Goiano de EJA; a realização de encontros de estudos e reflexões, através do Geaja e a assessoria a esta modalidade nos municípios goianos.

Neste artigo, focaremos nas atividades desenvolvidas pelo Geaja, que é um Grupo de Estudo aberto à comunidade e vem se reunindo quinzenalmente, às sextas feiras, para realizar estudos, reflexões e aprofundar teoricamente sobre temáticas pertinentes à EJA. Em 2010 a temática eleita foi a formação do professor da EJA: os desafios enfrentados nessa modalidade.

A preocupação com esta temática advém porque o Brasil conta ainda com 14,1 milhões de analfabetos (9,7% da população) entre a população com mais de 15 anos, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad, 2009) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). E de acordo com este instituto, a maioria dos analfabetos (92,6%) está concentrada no grupo com mais de 25 anos de idade.

A EJA é um direito previsto na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96). Para que haja a concretização deste direito é fundamental que os professores que atuam com esta modalidade tenham garantida uma formação inicial e continuada consistente sobre esta temática. Esta não é a realidade que se apresenta, pois nem sempre os professores que assumem o trabalho com a EJA tiveram/têm oportunidade de se aproximar de estudos relacionados a esse segmento educacional. Em sua formação inicial e/ou continuada, não tem sido oportunizado discutir e refletir sobre as especificidades desse público e só recentemente

algumas universidades inseriram nos currículos dos cursos de Pedagogia a temática da EJA, ainda que em grande parte como disciplina não obrigatória. A esse respeito SOARES (2006) afirma:

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. [...]

Segundo os dados do INEP de 2002, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofertam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 9 (1,74%) oferecem a habilitação de EJA: 3 na região Sul, 3 na Sudeste e 3 na região Nordeste (MEC/INEP, 2002). Os dados de 2005 revelam que houve um aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições que estão ofertando a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: das 612 contabilizadas, 15 oferecem a habilitação (2,45%) e, dos 1698 cursos, há 27 ofertando essa formação específica (1,59%). (p. 03-04).

Assim, se configura em um desafio os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas inserirem em sua base curricular as discussões sobre a modalidade, bem como ampliar o atendimento da temática nos demais cursos de licenciaturas e, ainda, nos cursos de pós-graduação e de formação continuada.

Nesse sentido, preocupados com a formação dos professores de EJA, no Geaja iniciamos as leituras e discussões sobre os sujeitos da EJA, com estudos de Eiterer e Pereira (2009); J. C. Barreto e V. Barreto (2005a), com vistas a compreendermos quem são os alunos da EJA, como constroem o conhecimento e qual o papel dos professores da EJA frente a este processo. Lemos ainda Arroyo (2005) abordando sobre o legado histórico da Educação Popular na EJA e sobre formação de professores destacamos as leituras: Compromissos do educador de jovens e adultos (ROMÃO, 2000); Formação dos alfabetizadores (BARRETO, J. C.; BARRETO, V., 2005b); A EJA em Maceió – Alagoas (FREITAS, 2007); Limites e possibilidades da formação continuada de professoras de EJA mediada por registros diários (SAMPAIO, 2009); O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula (LEAL, 2007; e sobre o tema trabalho lemos e discutimos em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ciências Humanas (GEPECH): Os conceitos fundamentais das Ciências Humanas e a formação do professor (MASCARENHAS; RIBEIRO; SILVA, 2007); Marx e a pedagogia moderna (MANACORDA, 2007); entre outros.

Contamos no Geaja com a presença de: alunos do Curso de Pedagogia e professores da UFG; professores, coordenadores e gestores da Rede Estadual de Educação de Goiás e Municipal de Goiânia e Aparecida de Goiânia; e do Instituto

Federal de Educação de Goiás. Contudo, como ele é aberto à comunidade, estamos sempre recebendo novos integrantes. Venha participar conosco!

1. A importância de compreender sobre os sujeitos da EJA na formação continuada de professores

Para pensarmos sobre o papel do educador na EJA e a formação de professores que atua com esta modalidade necessitamos refletir: quem são os educandos da EJA? Nesse sentido iniciamos os encontros no Geaja focando no educando como um dos sujeitos da EJA. Trata-se de um público com perfil socioeconômico e cultural peculiar, que tem o direito a uma formação humana, e não apenas um ensino conteudista, desvinculado da realidade social, restrito e focado em si mesmo.

São homens e mulheres trabalhadores, filhos de trabalhadores, jovens que ingressam precocemente ou estão em vias de se inserir no mercado de trabalho e adultos empregados ou desempregados, aposentados. Possuem traços de identidade comuns: têm responsabilidades precoces diante da vida; são sujeitos com baixa escolaridade e com histórico de interrupção escolar (multirrepetentes e expulsos da escola, que dela se afastaram por problemas de saúde, sobrevivência, trabalho etc.) ou que nunca tiveram acesso à escola; necessitam apreender as regras, a linguagem e as tarefas escolares. Há ainda aqueles que são portadores de necessidades especiais, excluídos do ensino regular ou oriundos das escolas especiais, portadores de pequenas deficiências físicas ou mentais que também não obtiveram lugar ou sucesso na escola para crianças. Segundo Eiterer e Pereira (2009, p. 71) estes jovens e adultos são:

[...] homens e mulheres [que] enfrentaram dificuldades distintas para sua permanência na escola. Para as mulheres, o cuidado com a família e com os filhos pequenos é sempre uma necessidade anterior, assim como as manifestações de ciúmes dos parceiros podem ser um obstáculo premente. Por outro lado, os jovens e adultos da EJA não têm as mesmas finalidades, bem como não participam das atividades escolares com igual empenho e desempenho, nem enfrentam os mesmos desafios.

Enfim, são sujeitos: com baixa autoestima (inseguros, com vergonha, humilhados, prontos para abandonarem a escola); que compõem turmas heterogêneas e, além de trazerem algo em comum, têm suas especificidades. Os jovens valorizam muito o convívio entre si (identidade e pertencimento grupal), tomando a sociabilidade como algo central; desenvolvem formas diferentes de expressão (gírias), manifestações culturais, e expressam com mais facilidade suas opiniões, críticas, valores, perspectiva de futuro. Eles almejam melhores chances de emprego e cursar o nível superior, pois em

sua maioria tiveram acesso à escola, ainda que tenham ido e vindo a ela inúmeras vezes, ausentando-se temporariamente ou por um bom tempo sem a ela retornar. Os jovens são mais ágeis que os adultos, porém estes possuem uma persistência maior. Os adultos assumem mais seus atos e palavras; predomina a racionalidade; valorizam o convívio na escola, porém a família se sobrepõe a outros grupos; têm não só de manter o próprio sustento, mas de seus agregados; buscam manter-se no emprego através da qualificação da mão-de-obra e têm expectativa da melhoria da condição social.

Foram ainda pontuados pelos educadores presentes no Geaja, entre outros aspectos, os desafios que condicionam os educandos da EJA a criarem estratégias para superar as limitações da leitura e escrita, pois esses sujeitos usam diferentes estratégias de leitura ao enfrentar os percalços inerentes à vida, entre elas a dedução, inferência, predição, comparação e checagem. Também foi salientado que no cotidiano eles vivenciam experiências de superação ao compartilhar uma rotina de trabalho na qual dependem de outras pessoas para informá-los sobre o que se lhes apresenta por escrito, assim como o nome do ônibus, da rua, do bairro, etc. enfrentando na maioria das vezes, a discriminação. Os desafios na criação dos filhos, sobrinhos, irmãos, a compra dos alimentos, remédios reforçam as necessidades das habilidades de letramento desse sujeito. Contudo, por não terem o domínio da leitura convencional e da escrita, esses jovens ou adultos sentem-se à margem da sociedade, contribuindo para baixa autoestima, comprometendo a construção da sua identidade, interferindo no processo da formação de um cidadão com direitos e deveres.

Além disso, os alunos adultos apresentam uma concepção mais tradicional de escola: o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem; as aulas devem ser expositivas, pautadas em cópias e conteúdos definidos previamente, com exercícios repetitivos para memorizar. Segundo José Carlos Barreto e Vera Barreto (1995) eles buscam uma escola introjetada desde a infância, aquela que não se dão conta de que produziu seu fracasso e a valorizam, já que se culpam pelo insucesso nessa escola; pensam que não aprendem com o(s) colega(s), que estaria(m) no nível deles, seria(m) como eles uma tabula rasa e, portanto, é perda de tempo ouvi-los. Mas, contraditoriamente, buscam conhecimentos significativos para reconstruir a trajetória escolar. Realizam uma maior reflexão sobre o processo de conhecimento e de aprendizagem, contudo, trazem concepções equivocadas a respeito do próprio desempenho e de sua capacidade de aprender:

Mas o grande equívoco dos alunos (e muitas das vezes também do professor) é atribuir à repetição mecânica o poder de ensinar. Curiosamente, não se dão conta de que em sua própria experiência de vida, a aprendizagem não se deu pela mera repetição mecânica. Que ao observarem os outros fazerem com o objetivo de aprender, estavam estabelecendo relações, comparando com outras formas possíveis de fazer etc. Enfim, estavam pensando sobre aquilo que queriam aprender.

Da mesma forma ao tentar fazer o que tinham visto ser feito, também não se tratava de mera repetição. Pensaram sobre os movimentos a serem feitos, compararam os resultados obtidos com os desejados, imaginaram novas alternativas, pensaram enfim sobre o que estavam fazendo. Só depois que aprenderam, foi possível repetir mecanicamente, isto é, sem pensar, o que então já sabiam (BARRETO, J. C., BARRETO, V., 1995, p. 66).

Essas características e formas de compreender a escola necessitam ser consideradas, quando recebemos os alunos na busca ou retorno à escola. Portanto, o professor que atua na EJA necessita compor um diagnóstico de cada educando da turma, com o objetivo de conhecê-los (onde mora, interesses, necessidades, níveis de desenvolvimento, medos, onde trabalha, história de vida, o que não sabem, saberes que possuem e almejam, etc.), para que possa, a partir daí, ministrar as suas aulas, tomando o cuidado: de valorizar sempre esses alunos, contribuir para superar as dificuldades e/ou atender seus interesses e avançar na construção dos conhecimentos sistematizados, articulados aos saberes cotidianos, pois esta é a finalidade da escola.

Porém, equivocadamente, muitos professores, inclusive reportando à afirmativa de que os alunos querem uma escola tradicional, permanecem nessa tendência de ensino. Mas se por um lado o papel do professor não é o de chocar o aluno desde os primeiros dias de aula, rompendo drasticamente com a concepção de escola que ele possui, é fundamental trabalhar para que esta visão vá se alterando, rumo a um processo de construção do conhecimento pelo educando e a uma práxis mais crítica e transformadora.

A disparidade entre a visão que o aluno tem do que seja a escola e uma educação que efetivamente sirva a esse aluno pode gerar conflito. Não são incomuns casos até de desistência do curso. Não encontrando uma escola que corresponda às suas expectativas, o aluno se frustra e como não é uma criança que os pais levam obrigatoriamente à escola, acaba abandonando o curso. Para resolver essa situação não basta que o professor faça um discurso no primeiro dia de aula avisando dessa diferença. [...] Compete ao professor desafiar o aluno para outras atividades além daquelas que ele espera da escola. É no exercício delas que ele irá percebendo sua utilidade e irá modificando a sua visão escolar (BARRETO, J. C; BARRETO, V., 2008, p. 67, 68).

É importante ressaltar que a transformação do modo de pensar do educando, poderá se alterar na medida em que o professor contribuir para tal, acreditando e agindo para que isto se concretize. Contudo, a prática pedagógica do professor só se altera se

efetivamente ele perceber a necessidade disso, pois nenhuma formação continuada dará conta dessa mudança se ele não se sentir em desequilíbrio, insatisfeito com o resultado do seu trabalho pedagógico.

2. Limites e possibilidades da formação continuada e os compromissos do educador da EJA

A atuação do professor da EJA perpassa por diversos desafios, entre eles: as precárias condições de trabalho, baixa remuneração e sobretudo uma formação inicial continuada deficiente. Alguns desses fatores impulsionam uma prática precária e fragmentada, que compromete o ensino aprendizagem do educando da EJA. Com um público tão diferenciado o docente precisa levar em conta o contexto cultural de seus alunos, respeitar os saberes dos mesmos, e ter consciência de que precisa de uma metodologia específica para trabalhar na EJA. Além disso, é necessário construir currículos e materiais que considerem esta especificidade, especialmente por ser um público da classe trabalhadora - que em geral ficou muitos anos fora da escola e alguns apresentam dificuldades de aprendizagem – a fim de possibilitar a aprendizagem dos conteúdos, a formação técnico-científica e pedagógica, com vistas à formação de conceitos.

Os educandos da EJA exigem que o professor seja mediador do conhecimento intervindo com exemplos, atividades diferenciadas no processo de construção do conhecimento e possibilitando que ele avance com a ajuda do outro. Nessa perspectiva é fundamental haver reuniões pedagógicas, em períodos curtos e regulares, com a participação de toda a equipe pedagógica da escola, para que haja uma maior integração e vontade política e pedagógica no trabalho realizado.

Por isto, se faz necessário uma formação diferenciada para os professores que atuam na EJA. Não se trata de qualquer formação, mas aquela que, partindo dos saberes, anseios e dificuldades vivenciados na prática cotidiana, auxilie o educador a refletir sobre sua prática e buscar alternativas que lhe permitam:

[...] organizar as situações de aprendizagens, as intervenções pedagógicas que auxiliem os alunos em suas próprias construções, que considere seus conhecimentos e os mecanismos envolvidos nessa construção, além das questões relacionadas à didática do objeto a ser ensinado e aprendido (MEDRANO, 2009, p. 01).

Para tal Sampaio (2009) pontua ser fundamental o ato de registrar diariamente as aulas, os momentos significativos, as dúvidas, dilemas, desafios,

descobertas, reflexões, necessidades, imprevistos e as ações tomadas no processo e as inquietações dos educandos e educadores. O registro torna-se um instrumento indispensável na construção da prática pedagógica do professor, favorecendo o conhecimento do desenvolvimento dos alunos, pela reflexão individual e coletiva sobre ele. Ou seja, "[...] encontrar alguns caminhos para uma prática pedagógica cada vez mais favorável ao aluno e sua aprendizagem, se conseguirmos escutar, refletir sobre o que essas práticas nos dizem" (p. 219), especialmente quando estes registros são utilizados no processo de formação continuada de educadores. Mas, para que os professores possam fazer estes registros, necessitam ter previsto em sua carga horária de trabalho, momento para desenvolver esta tarefa, assim como momento de estudo e planejamento individual e coletivo das atividades.

Tomando os registros diários como parte do processo de formação continuada dos professores, a formação passa a ser significativa para estes profissionais e contribui para: a autoformação profissional (reflexão, autoavaliação e análise do realizado); a articulação teórico-prática, considerando os saberes prévios dos educadores; propiciar a troca de conhecimentos entre os pares e os coordenadores pedagógicos da escola e da administração. Trata-se, portanto, de uma formação que favoreça pensar a prática, articulá-la a novos saberes, buscando referenciais teóricos que auxiliem a pensar e a planejar a partir dela, promovendo novas práticas de intervenção significativa e cada vez mais criteriosa nas turmas de EJA.

Contudo, vale destacar que há tensões permanentes na prática do registro diário como instrumento de formação. Elas perpassam desde: para que se registra o/sobre o fazer pedagógico (para pensar sobre a própria prática ou apenas para cumprir com demandas de outrem), as escolhas do que registrar, as relações hierárquicas estabelecidas no processo, os diálogos e ponderações travados e o lócus de onde se fala com o educador.

A formação continuada que parte de registros diários de professores é uma das formas de desenvolver a formação, proporcionando a ação-reflexão-ação dos profissionais sobre o seu fazer pedagógico, antes, durante e após este fazer. Isto se dá de forma atenta e criteriosa e considerando os saberes e fazeres dos educadores e possibilitando a busca de leituras que subsidiem a ampliação do olhar sobre esta prática. Porém muitas outras formas de pensar a formação continuada precisam ser trabalhadas, sem desconsiderar os fazeres, os saberes e o pensar destes profissionais, bem como seus interesses e necessidades, de forma a atender as demandas advindas das práticas

pedagógicas do cotidiano escolar.

Considerações finais

O registro diário do professor favorece a reflexão sobre a prática e o planejamento de ações intencionadas, o que requer objetivos previamente definidos, cujo ponto de partida seja a realidade social do aluno. Trata-se de um profissional pesquisador de sua própria prática que: seleciona e/ou constrói bons materiais didático-pedagógicos sem infantilizações adequados aos educandos da EJA, a partir do ato de fazer-pensar a prática, com um compromisso ético-político e competência pedagógica; avalia suas atitudes em relação aos conhecimentos prévios dos alunos, necessidades e interesses, considerando-os na construção do conhecimento; encoraja a permanência dos alunos, sendo motivador e dinâmico; dialoga com os educandos, tira dúvidas, tenha abertura; perceba e reafirme sempre que aluno e professor são aprendentes e ensinantes mútuos, pois todos possuem saberes.

Contudo muito ainda necessitamos aprofundar, pois os desafios da EJA passam por vários aspectos, dentre eles: a superação da infantilização do processo ensino-aprendizagem, a falta de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam com esta modalidade; a evasão dos alunos; a construção de uma política nacional direcionada a EJA, nela inserindo-se a formação de professores.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In: Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005a. Disponível em: www.mec.gov.br; www.forumeja.org.br/colecaoparatodos. Acesso em: 10/08/2009.
- BARRETO, José Carlos e BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. *In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005a. Disponível em: www.mec.gov.br; www.forumeja.org.br/colecaoparatodos. Acesso em: 10/08/2009.
- _____. Formação dos alfabetizadores. *In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005b. Disponível em: www.forumeja.org.br/colecaoparatodos. Acesso em: 10/08/2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. *Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000*. Assunto: Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. 2000a.
- _____. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 19. jul. 2000b. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf.
- EITERER, Carmem Lucia e PEREIRA, Maria Antonieta. Propostas de trabalho no currículo da EJA. *In: Presença Pedagógica*. V.15, nº 88, jul/ago. 2009. p. 71-76.
- FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. A educação de jovens e adultos em Maceió – Alagoas: A experiência de uma década – 1993 a 2003. *In: MOURA, Tânia Maria de Melo. A formação de professores para EJA: dilemas atuais*. Belo Horizonte, MG:

Autêntica, 2007.

LEAL, Telma Ferraz. O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. In: LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (orgs.). *Desafios da Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In: MACHADO, Maria Margarida (org.). *Em Aberto*. Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. [Tradução Newton Ramos de Oliveira]. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém; RIBEIRO, Míriam Bianca; SILVA, Simeia Araújo. Os conceitos fundamentais das Ciências Humanas e a formação do professor. In: *INTERAÇÃO*. Revista da Faculdade de Educação, UFG, v. 32, n. 1. Goiânia: Editora da UFG, jan./jun./2007.

MEDRANO, Sandra Mayumi Murakami. *O professor na construção de conhecimentos dos alunos*. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/eja/ejatxt3.htm>, acesso em 09/04/2009.

SAMPAIO, Marisa Narciso. Limites e possibilidades da formação continuada de professoras de EJA mediada por registros diários. In: *Prática de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas*. SAMPAIO, Marisa Narciso; ALMEIDA, Rosilene Souza (orgs.) Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Leôncio. *O educador de jovens e adultos em formação*. Caxambu, MG: Anped, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>, acesso em: 20 de out. 2010.