



A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS SABRES NECESSÁRIOS AOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

Camila Costa de Carvalho¹; Cristiane Kuhn de Oliveira²

¹Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPED, Membro do Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discurso – DIFEBA e Grupo de Pesquisa em Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade - GREDHI. E-mail: cdecarvalho.85@hotmail.com.

²Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Professora e Coordenadora Pedagógica nos municípios de Jussara e Irecê -Ba. E-mail: cristiane-kuhn@hotmail.com.

EIXO 5: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RESUMO

Este texto apresenta algumas reflexões teóricas constituídas, a partir de pesquisa bibliográfica, no projeto de mestrado, em andamento, acerca dos desafios à formação inicial de professores para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse estudo advém da necessidade de discussão dos saberes profissionais a serem adquiridos durante o processo de formação inicial que deverão compor o quadro de competências pedagógicas do professor que atuará na educação contemporânea, em especial, na EJA. A investigação teórica culmina como fonte de conhecimentos para a contextualização e fundamentação do objeto de estudo. Para aprofundamento dos saberes profissionais necessários à prática pedagógica do professor em formação inicial buscamos os estudos autores como Tardif (2004), Soares (2007), Ventura (2012), Haddad e Di Peirro (2000). As percepções iniciais levaram à compreensão que, os saberes da formação inicial, no campo dos saberes profissionais são imprescindíveis à prática pedagógica dos futuros professores, pois se apresentam como direcionadoras da prática educativa, provenientes de reflexões sistematizadas do campo empírico.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos; Saberes Profissionais

O cenário da educação de jovens e adultos, atualmente revela o percurso histórico, político-social pela qual atravessou a educação pensada para a classe popular e trabalhadora do país. As nomenclaturas educação de adulto, educação popular, educação não formal, educação comunitária etc. marcam os paradigmas de construção da educação desejada pelo/para o povo das classes socialmente desprivilegiadas com baixa ou nenhuma escolaridade e/ou forjadas pelo Estado em “atendimento” às pressões e lutas instauradas pela população para que todos tivessem acesso à educação escolarizada.

As décadas de 80 e 90 do século XX marcam o apogeu da educação de jovens e adultos no Brasil, pois ultrapassa os limites do processo educativo de práticas puramente alfabetizadoras focalizadas durante as décadas de 60 aos anos 80. No entanto, a EJA torna-se modalidade de ensino obrigatória devido às exigências políticas de órgão internacionais como a Organização das Nações Unidas – ONU, o Banco Mundial, diante dos expressivos números de pessoas não alfabetizadas ainda no século XX.

Os anos 80 representam para a política a retomada da democracia e do legado dos movimentos de educação político-cultural favorável para experiências inovadoras e da



escolarização de jovens e adultos, sendo conduzidas por locais em parcerias com organizações e movimentos sociais impulsionando o reconhecimento dos direitos sociais na Constituição Federal de 1988, e, assegurando a EJA como um direito de todos/as cidadãos. Sendo “*o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria*”. (Art. 208, inciso I). Para além dessa recomendação, Haddad e Di Pierro (2000, p. 120) apontam:

As disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo.

Com isso, novas perspectivas surgem na sociedade para o que tange a garantia da educação de jovens e adultos e acesso a escolarização. Mesmo sendo um grande desafio a concretização dos preceitos legais disposto pela Constituição brasileira.

O ano 90, por sua vez, destaca-se como o ano internacional da alfabetização proferido pela ONU após a Conferência Mundial, na qual foi aprovada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Esta Conferência abordou os problemas educacionais apresentados mundialmente em alguns países no qual o Brasil apresentava baixo Índice de Desenvolvimento Humano - IDH e alto índice de analfabetismo, como mostra a tabela apresentada pela Pnad (2001), ONU (2001) e IBGE (2000).

Neste período, o Brasil ocupou a 73ª posição no *rank* dos países do mundo com taxa de IDH de 0,753, superando apenas países como o Equador, Peru e Cabo Verde. Mas o que esses números representam em quantitativo da população? Isso significa dizer que na década de 80 o Brasil tinha um total de 74.600.000 de habitantes, sendo que 19.356.000 não alfabetizados, uma porcentagem de 25,9% de total da população. Em 1991 a taxa de pessoas não alfabetizadas era de 19,7%, esses números representam 94.891.000 habitantes, sendo 18.682.000 em 2000 essa taxa baixa para 16.295.000 de analfabetos equivalendo a 13,6% de sua população.

Conforme dados apresentados pelo Censo, a taxa de pessoas não alfabetizadas ou com pouca escolarização decresceu significativamente, sugerindo que no Brasil se desenhava uma perspectiva de elevação da quantidade de anos de estudos atingindo, respectivamente, 25,9%, 19,7% e 13,6% de pessoas não alfabetizadas, no entanto, esses índices não revelam a superação total do analfabetismo. Nesta mesma década ouve o início do processo de municipalização da educação de jovens e adultos, emergindo conjuntamente de um processo de “nova concepção paradigmática”. Ou seja, o resgate das contribuições da educação popular, mudança no pensamento pedagógico (“renovação pedagógica”), início da mudança das relações entre educação e trabalho na sociedade contemporânea.

O nível educacional da população pobre brasileira na década de 80, no entanto, representava o déficit histórico de acesso às instituições de ensino, bem como, a impossibilidade de ascensão à cidadania por essa classe social. O público conhecido como

[...] migrantes do campo para a cidade, que engrossam os cinturões das regiões metropolitanas, empobrecidas pelo fim do clássico mundo fabril e pela precarização das relações entre capital e trabalho, em processos permanentes de migrações pelas periferias urbanas ou que têm na rua seu *modus vivendi*, podem ser pensadas como população deserdada, cujas



trajetórias escolares têm sido, desde o surgimento da instituição escolar pública e laica, ínfimas e descontínuas, e que podem encontrar, nas práticas educativo-escolares, espaço público que acabam por construir-se em passaporte indenitário para ocupação de “*un lugar em el mundo*”. (MOLL, 2004, p. 11)

Segundo o IBGE, no período de 1980-1990 a urbanização precária do Brasil chegou a 81%, embora se destacasse entre os 10 (dez) maiores países do mundo com elevado Produto Interno Bruto – PIB. Essa posição chamou atenção das agências financiadoras que pressionaram os governantes à assumirem diversos compromissos relativos à universalização da alfabetização e da educação básica direcionando assim, a EJA ao patamar de modalidade de ensino da educação básica e “prioridade” educacional. Como modalidade de educação foi incorporada nos projetos de políticas públicas, visando acelerar a redução do analfabetismo e expandir o serviço da educação básica dentro do prazo e metas estipuladas.

Conforme destaca Di Pierro (2010) a década da “Educação para Todos” não garantiria apenas o acesso e permanência de crianças e adolescente na educação escolar prevista de qualidade, também aos jovens e adultos proporcionaria o acesso a novos conhecimentos e buscando suas necessidades de aprendizagem, bem como, a inclusão social com equidade de gênero, idade, saberes e realidades.

Nesta perspectiva, o campo da formação de professores também sofreu novas exigências, pois a EJA que outrora foi pensada fora do campo das políticas do sistema formal de educação configura-se como obrigatoriedade nacional. Contudo, faz-se necessário possibilitar também ao professor uma formação inicial para atendimento qualitativo dessa modalidade de ensino. Uma formação que orientasse o professor no bojo de compreensão das necessidades sociais apresentadas pelos sujeitos da EJA. Assim, Ventura (2012) destaca a importância de pensar numa formação de professores adequada para o trabalho com a realidade pedagógica e social, dos alunos da EJA, considerando que a especificidade educativa,

está inscrita no quadro mais amplo de luta pelo reconhecimento dessa modalidade de ensino como direito inalienável daqueles que não tivera o acesso à educação assegurado ou garantia de condições de permanência na escola. Sendo este direito por sua vez, parte das muitas lutas sociais que têm, no horizonte, a transformação da realidade. (VENTURA, 2012, p.188)

Para os sujeitos da EJA, acessar uma educação de qualidade social, é imprescindível para o processo de empoderamento social e político individual ou coletivo, bem como para o exercício da sua cidadania e/ou ampliação dos direitos que são negados a partir da falta de escolarização.

Neste sentido, formação do professor que atua ou atuará na EJA precisa ser organizada a fim de mediar os conhecimentos científicos e pedagógicos apreendidos no processo de formação inicial aos saberes dos alunos, proporcionando condições de aprendizagens qualitativas e efetivas. Faz-se necessário habilitar epistemologicamente e didático-pedagógicamente o professor que atuará na EJA, a fim de pensar a estrutura da sua formação dentro das condições reais apresentadas nesta modalidade de ensino.

Vasconcelos (2003) aponta para a necessidade dos cursos de formação de professor apresentar propostas curriculares palpáveis à EJA, que possibilitem a construção de competências e habilidades que contemplem de maneira adequada, as demandas sociais vigentes da sociedade e dos educandos. Que possibilite a inserção social, o avanço da escolarização e a melhoria da qualidade de vida, assim desejada.



Neste sentido, o campo didático-pedagógico para o trabalho com a EJA se torna mais complexo, vislumbrando do professor elementos formativos que pondere os aspectos “cognitivos, afetivos, social e moral” dos educandos no processo de ensino-aprendizagem, bem como considerar a diversidade de todo gênero existente no contexto da sala de aula.

Com tantas exigências, as perguntas recorrentes dos futuros professores são: Como sistematizar a diversidade existente na sala de aula? Como estruturar um material didático-pedagógico que considere os saberes apresentadas pelos educandos?

As demandas aumentam e o professor se percebe polivalente, sendo cobrado à apresentar propostas cada vez mais mirabolantes que atendam às especificidades locais, mas que contemplem, ao final, os conhecimentos universais; Que contemple a diversidade cultural, os saberes, as experiências dos educandos e acima de tudo que respeite a compreensão de mundo de cada um e suas perspectivas quanto ao estudo. Contudo isso, a EJA se torna ainda mais interessante, um desafio constante.

É preciso que se estabeleça uma conversa, sugere Antunes (2007, p. 31), “construir uma possibilidade de diálogos [...]”. Garantir que o processo de ensino-aprendizagem do educando jovem e adulto ultrapasse a barreira da reparação social estereotipada. Aquela destacada por Bergano (2002, p. 21) como momento da vida que não dá para apreender tantas coisas, limitando-os nessa fase, a desenvolver o mínimo da sua capacidade intelectual, de aprender o que sobra e com o que sobra da educação infantil. Acredita-se ainda que, nessa fase, a aprendizagem não concentra a mesma energia ou utilidade da educação infantil, ou seja, “não será tão importante como na infância ou na adolescência” como se ambas pudessem ser comparadas. Simões (1978, apud BERGANO, 2002, p. 22) continua:

É evidente que as características de um aluno/adulto não são as características de uma criança ou de um adolescente. Assim, “... enquanto a experiência para a criança é algo que lhe acontece, para o adulto é algo do que ele é, pois ajudou a formar o seu próprio eu...” deste modo, quando se rejeita a experiência do adulto é possível que ele se sinta alvo dessa rejeição.

Desta maneira, os mecanismos didático-pedagógicos para a EJA, se apresentam como elemento que não podem ser pensados em segunda instância, sendo primordial que o professor esteja cômico das especificidades do adulto aprendiz.

Os saberes pedagógicos do professor em formação inicial precisam comportam uma dimensão crítica de si mesmo, aspectos que são considera “psicossociológicos e psicológicos”, “uma vez que “exige um certo conhecimento de si mesmo por parte do professor (por exemplo) conhecimento dos seus limites, de seus objetivos, de seus valores, etc.)”. Tardif (2014, p. 100).

Outros aspectos considerados pelo autor relevantes ao professor são os saberes *existenciais, sociais* – o primeiro considera o professor um sujeito holístico, que também traz consigo tudo aquilo que acumulou nas suas experiências de vida. Que pensa a partir de sua história e agrega à sua prática pedagógica. “Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual. (...) não é somente um “sujeito epistêmico”. Não está diante das coisas do mundo de maneira restrita aos conhecimentos que são extraídos de um determinando objeto.

Os saberes *sociais*, no entanto, são considerados para além dos construídos das relações sociais, compreendem os conhecimentos acumulados pela humanidade, saberes das ciências da educação e para a educação. São saberes curriculares produzidos fora do processo



de relação social. Para Tardif (2014, p. 105) “uso desses saberes pelo professor implica, portanto, uma relação social com esses mesmos saberes como os grupos, instâncias e indivíduos que os produzem.”

Por assim dizer, ao professor contemporâneo cabem estruturas formativas complexas que o localizem na conjuntura da função escolhida, em direção à qualidade do ensino, da educação, bem como, nas vertentes ligadas ao campo profissional.

Ao partir dessa compreensão, alguns comportamentos necessitaram ser revistos para que a oferta da EJA seja garantida em sua plenitude, fundamentadas em arcabouços teórico-metodológicos que conduzam à qualidade do ensino, conforme revela Soares (2002), principalmente, no que tange à atuação do professor desta modalidade.

Destarte, a abordagem dos conteúdos e a opção metodológica devem considerar a riqueza e a variedade das experiências, saberes e interesses dos educandos, valorizar sua origem e sua linguagem, e com isso propiciar o exercício da imaginação e da criatividade, tanto na oralidade quanto no uso social da linguagem e da escrita.

Assim, partindo desta visão da necessidade de uma prática pedagógica efetiva na EJA, que apresento a importância de se fomentar na formação inicial ou continuada de professores a construção de estruturas didático-pedagógicas que contribuam para a valorização e respeito dessa modalidade de ensino por toda a comunidade escolar.

Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a educação é direito de todo cidadão brasileiro. No entanto, essa educação deve ser ofertada qualitativamente, assegurando que todos tenham acesso de forma igualitária. Com isso, percebe-se o papel de fundamental importância que a educação desempenha na sociedade e na vida de cada um. Ela é um dos requisitos essenciais para o indivíduo acessar o conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade.

À medida que a sociedade se desenvolve ou se transforma, a educação sofre grandes modificações também, e a ela são incorporados ou retirados elementos que direcionam o ensino, por exemplo, na direção das demandas vigentes. Ao se transformar, todas as esferas ligadas à educação tendem a se adequar também, cumprindo assim o ciclo “natural” de ordem estabelecida.

Nesse processo de transformações sociais, a escola representa a primeira instância que deve se adequar de maneira imediata para comportar as demandas que vão surgindo na sociedade. Não obstante, a responsabilidade de tornar isso prática no convívio é do professor. O professor para uma sociedade de repente transformada deve incorporar aos saberes já existentes, novos conhecimentos, que darão ao seu ato uma maior complexidade.

Neste sentido, às políticas educacionais organizam novas estruturas para que o professorado aproxime a sua prática didático-pedagógica ao mais perto possível do conjunto de elementos do novo sistema. Todo esse novo arcabouço de conhecimentos e informações são repensados nas propostas de formação inicial. Logo, o espaço da formação inicial se configura como de aquisição de conhecimentos teórico-metodológicos e/ou de reflexão imprescindíveis à da prática docente futura.

No entanto, vale ressaltar que mesmo com os perceptíveis avanços ocorridos no campo da EJA, a formação de professores ainda encontra-se num estado incipiente de profissionalização. Para Ventura (2012, p. 195), a pouca atenção dada à formação inicial do professor para a EJA tem dificultado a superação da concepção de suplência e, concomitantemente, o reconhecimento da área como campo diferenciado no âmbito da educação básica com características e possibilidades próprias.



A lógica para sobrepujar, nesta perspectiva, a dicotomia entre teoria e prática intensifica a luta pela melhoria na formação de professores e, conseqüentemente, a busca pela melhor qualidade do ensino da EJA.

Os conhecimentos, os saberes e as habilidades, ou seja, as competências na prática passam a conceituar a ideia de construção dos novos professores, e, a novidade no discurso traz desconfortos ao passo que conduzem o professorado a comportamentos mais exclusivos à profissão docente. Com isso, a condição de ser professor fica também atrelada à disposição de reflexão da prática, bem como à atitude de um observador, atento ao contexto da escola, da realidade da sala de aula de fatores que influenciam o ensino. Ferrari, Santiago e Utuari (2009, p. 94), discorrem que:

[...] não se pode perder de vista que a educação é fruto de um processo histórico e que não existem fórmulas milagrosas, há sempre proposições, estranhamentos, assimilações, reflexão, experimentação e revolução. É este movimento que mantém a vida do educador pulsante e viva. Nesses devires, os movimentos de educação em arte não desaparecem em função de outros que surgem, mas se fundem na experiência e repertório do professor.

Ou seja, onde há interação humana, relação sociais de interesses, troca de conhecimentos e saberes, lá existe educação.

Neste cenário, a educação é um componente social involuntário que acontece a todo o tempo em nosso dia a dia, porém não é perceptível a olho nu, identificar uma ação educativa, intervir de maneira decisiva, contextualizada, conveniente e comprometida, não é tarefa fácil ou para qualquer profissional e sim para professor.

A formação do professor, portanto, se constitui num dos pontos fundamentais para o desenvolvimento socioeducacional, sendo o seu principal papel, conforme Romanowski (2007), a “educabilidade do indivíduo”. Desta forma, faz-se necessário pensar a formação do professor como elemento fundamental para uma prática baseada nas mudanças no quadro atual da sociedade. Ser professor não é tarefa fácil; há elementos que vão além do ato de transferir conteúdos.

Assim, no sentido menos versado, as características do professor poderão estar pautadas nos pré-requisitos de profissionalidade e profissionalismo. A primeira buscando do professor a compreensão do seu papel social dentro do campo de trabalho, desenvolvendo habilidades, saberes, técnicas e conhecimentos necessários ao desenvolvimento da atividade docente. Para Ramalho et al (2003, p. 53), “o conjunto de características de uma profissão que tem como natureza mais ou menos elevada segundo o tipo de ocupação”. Um processo de características necessárias ao exercício de uma profissão que orienta para uma série de comportamentos/competências específicos e observáveis.

O profissionalismo docente, no entanto, implica na visão do professor preparado metodologicamente para o ensino, especificamente preparada de uma epistemologia do conteúdo e da aprendizagem, cômico do contexto em que está inserido e daqueles com quem desenvolve o processo de aprendizagens. Esse aspecto exige do profissional uma formação obtida por um curso e formação superior apropriada e que lhe prepare para o exercício da função. Para Ramalho et al (2003, p 53), essa condição é um dos requisitos para a “conscientização de formação inicial na busca da identidade como profissional”.

Essa concepção de profissionalismo implica na disposição do professor capacitado para decidir conforme os seus conhecimentos os objetivos a serem seguidos; para deliberar de



acordo com as condições e oportunidades e criar meios para atingi-los. A autora reconhece que para o devido reconhecimento do profissionalismo dentro das atividades humanas é necessário lançar mão de um conhecimento elaborado relacionado “a norma do saber científico”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande desafio dos professores atualmente, é adquirir durante o processo formativo conhecimentos específicos para atuarem na área, identificando as complexas relações que envolvem o processo educativo, intervindo nas atividades de maneira competente e responsável, bem como, desenvolver uma profissionalidade docente.

Em face dessa compreensão, o trabalho pedagógico deve voltar-se para a uma ação concreta, partindo da necessidade do educandos a fim de solucionar situações problemas que versam em seu contexto, de sua realidade que pode ser adaptada ao contexto escolar através de várias atividades. Esse trabalho pedagógico deve direcionar os educandos à compreensão de responsabilidades coletivas, de uma cidadania crítica, colocando-as em prática sempre que o contexto social lhe exija.

Neste contexto, a prática pedagógica efetiva é entendida como a ação de mudar. Transformar as coisas, a partir da admissão de elementos didáticos novos. A inovação consiste na aplicação de conhecimentos já existentes [...]. Inovar consiste em introduzir novos modos de atuar em face de práticas pedagógicas que aparecem como inadequadas ou ineficazes. (Castanho 2000, p.76).

Nesta perspectiva, a formação do professor para a EJA tem de definir o tipo de profissional que se quer para qualificar a modalidade e ensino, retirando o seu caráter assistencialista; pensar no aluno como agente transformador da sociedade que tem em suas condições de trabalho e vida os elementos necessários à sua formação cidadã; convocar discussão para a docência profissional dos professores da EJA, considerando os saberes e a práticas pedagógicas singulares. Nesse caso específico, é imperativo aprender a lidar com um “corpo conceitual e metodológico” que demanda um resgate histórico da educação de jovens e adultos, demarcando fronteiras com áreas do conhecimento como a sociologia e psicologia.

REFERÊNCIAS

ANTUNES. Helenise Sangoi. Formação inicial de professores e as artimanhas simbólicas do capital cultural. In: AZAMBUJA. Guacira de. (Org.). **Atualidades e Diversidades na Formação de Professores**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007.

BERGANO, Sofia Marisa A. **Filosofias da Educação de Adultos**. 2002, 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, 2002. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3560/1/Filosofias%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Adultos.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2012.

CASTANHO, M. E. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. (Org.) **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.



DI PIERRO, M.C. **A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010.

FERRARI, Pascoal F.; SANTIAGO, Rosemary A.; UTUARI, Solange. O papel da universidade na formação de professores propositores: Projeto Arte na Escola – Pólo Universidade Cruzeiro do Sul. In: JARMENDIA, Amélia Maria; UTUARI, Solange. (Orgs.). **Formação de professores e estágio supervisionado: fundamentos e ações.** São Paulo: Terracota, 2009.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio/ago. 2000. p.108-130.

RAMALHO, Betânia L.; NÚÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** 3. ed. Curitiba: IBPEX, 2007. 196p.

MOLL, Jaqueline (org.). **Educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

SOARES, Leôncio. Do direito à formação do educador de jovens e adultos. In: GOMES, Nilma Lino et. al. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 296 p.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org.). **Como me fiz professora.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

VENTURA, Jaqueline. A formação inicial de professores para atuar na educação de jovens e adultos trabalhadores. In: ARAÚJO, J. M^a. D.; VALDEZ, G. R. **PROEJA: refletindo o cotidiano.** Campo de Goytacazes (RJ): Essentia, 2012, p. 296.