

## DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Analice de Barros Martins<sup>1</sup>

Cíntia da Silva Costa<sup>2</sup>

Sandra Fernandes Leite<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente texto enfoca a formação dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). É resultado das ponderações e estudos realizados no grupo de pesquisa: "A Contribuição da Escola na trajetória de escolarização de jovens e adultos", sendo seu objetivo discutir os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. O texto parte de um breve histórico da EJA no Brasil, seguido pela apresentação do perfil dos educandos e, por fim, discute-se a formação dos profissionais que atuam nessa modalidade. Destacam-se os saberes necessários a esses profissionais, bem como a necessidade de uma formação inicial e continuada, tendo em vista que o público da EJA apresenta especificidades que, se entendidas, levarão a uma melhor compreensão do que é a Educação de Jovens e Adultos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Formação de professores e saberes docentes.

**Abstract:** The aim of this text is the teacher's improvement that act in the youngs and adults education. Is is a result of ponderations and studies done in the group of research: "The School contribution in the escolarização of way of youngs and adults", which aim is a discussion about chalenges the teachers have. This text starts with a brief history about EJA in brazil, then presents the students perfil can finally it presents a discussion about the teacher's improvement that acts in EJA. It is detached the knowledge needed to these teacher's and says how much it is necessary the improvement constant in order to attempt the comprehesion of these youngers and adults.

**Key-words:** Kids and Adults Education. Teacher's performance.

O presente texto enfoca a formação dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Seu objetivo é discutir os desafios enfrentados pelos profissionais que trabalham nessa modalidade de ensino.

Partindo das ponderações e estudos realizados sobre a educação de jovens e adultos no grupo da pesquisa "A Contribuição da Escola Na Trajetória de

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ.

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.

<sup>3</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Professora substituta da Faculdade de Educação da UFJF.

Escolarização de Jovens e Adultos”<sup>4</sup>, a importância do tema destaca-se pelo fato de que, com a expansão dos cursos para jovens e adultos, a EJA assume uma função significativa em muitos programas propostos em esferas governamentais e não-governamentais.

Na discussão acerca do processo de formação profissional dos educadores de jovens e adultos, destacam-se os desafios que esses profissionais enfrentam ao chegarem à sala de aula, encontrando um público diferente daquele que frequenta a escola do ensino regular (por ensino regular estamos referindo aos turnos matutino e vespertino).

Dessa forma, torna-se relevante observar a questão da formação de professores da EJA, tendo em vista que a maioria dos profissionais que atuam nesse campo não possui uma formação adequada para trabalhar com a diversidade do público que frequenta esses programas.

O texto se inicia com um breve histórico da EJA no Brasil, seguido pela apresentação do perfil dos educandos, e por fim, discute-se a formação dos profissionais que atuam nessa modalidade. Destacam-se alguns saberes necessários a esses profissionais, bem como a necessidade de uma formação inicial e continuada, tendo em vista que o público da EJA apresenta especificidades que, se entendidas, levarão a uma melhor compreensão do que é a Educação de Jovens e Adultos.

A educação de adultos delimitou seu lugar na história da educação no Brasil por volta da década de 1930, quando começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Nesse momento, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, aliadas ao processo de industrialização e à concentração populacional nos centros urbanos. A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo Governo Federal, que traçou diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos Estados e Municípios. Esse movimento trouxe também esforços no nível nacional de extensão do ensino elementar aos adultos, especialmente nos anos de 1940.

Segundo o Parecer 11/2000,

A Constituição de 1934 reconheceu, pela primeira vez em caráter nacional, a educação como direito de todos e (que ela) deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art. 149). (...) A

---

<sup>4</sup> Pesquisa realizada no Núcleo de Estudos Sociais e do Conhecimento – NESCE, da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF desde agosto de 2005.

Constituição de 1934 põe o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão (...).

Coincidindo com o final da Segunda Guerra Mundial, tanto o surgimento da política de redemocratização após a ditadura de Getúlio Vargas quanto a necessidade de integração dos povos pregada pela Organização das Nações Unidas (ONU) contribuíram para o destaque da educação de adultos no quadro da educação elementar.

Em 1947 é criada a Campanha de Educação de Adultos, com ações que previam a alfabetização em 3 meses e o curso primário em 14 meses. Após esta etapa, seguiria a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário.

Tal campanha minimizou os preconceitos existentes sobre os analfabetos do país. O analfabetismo era tido como a causa, e não efeito, da situação econômica, social e cultural do Brasil, sendo o adulto analfabeto visto como uma pessoa incapaz e marginal. A campanha conseguiu expor o conceito de que o adulto, apesar de analfabeto, deveria ser reconhecido como pessoa produtiva, capaz de racionar e resolver problemas.

No término dos anos de 1950, surgem várias críticas nas áreas administrativa, financeira e pedagógica da Campanha de Educação de Adultos. Nesse contexto, uma nova visão sobre o analfabetismo começa a se consolidar nas idéias de Paulo Freire.

Sua proposta para a alfabetização de adultos inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular no início da década de 1960. Merecem destaque os seguintes programas: MEB – Movimento de Educação de Base, ligado à CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, os CCP's – Centros de Cultura Popular, organizados pela UNE – União Nacional dos Estudantes e os Movimentos de Cultura Popular.

Em 1964 foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. A preparação do plano, com forte envolvimento de estudantes, sindicatos e diversos grupos, apresentava nesse momento um novo entendimento da relação entre as problemáticas educacional e social. O analfabetismo, antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, passava a ser interpretado como efeito de uma situação de pobreza gerada por uma estrutura social não-igualitária.

Tornou-se necessário que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. A alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los.

Os ideais pedagógicos tinham um forte componente ético, implicando um profundo comprometimento do educador com os educandos. Os analfabetos deveriam ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, detentores de uma cultura.

Com o golpe militar de 1964, os programas de alfabetização e educação popular, que haviam se multiplicado no período entre 1961 e 1964, foram vistos como uma grave ameaça à ordem, sendo seus promotores duramente reprimidos. O governo só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores. Até que, em 1967, o próprio governo assumiu o controle dessa atividade, lançando o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos. O Mobral constituiu-se como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação, contando com um volume significativo de recursos.

Durante a década de 1970, o Mobral expandiu-se por todo o território nacional. Das iniciativas que derivaram do Programa de Alfabetização, destacou-se o PEI – Programa de Educação Integrada. Esse programa abria a possibilidade de continuidade dos estudos para os recém-alfabetizados, assim como para os chamados analfabetos funcionais, pessoas que, embora conhecessem a leitura e a escrita, não as utilizavam como práticas sociais. Paralelamente, grupos dedicados à educação popular continuavam a realizar experiências reduzidas e isoladas de alfabetização de adultos, com propostas mais críticas, desenvolvendo os postulados de Paulo Freire.

No início da abertura política, na década de 1980, as propostas que vinham sendo desenvolvidas no âmbito da educação popular foram ampliando-se, construindo canais de troca de experiências, reflexões e articulações. Em 1985, extingue-se o Mobral, cujo lugar foi ocupado pela Fundação Educar, que abriu mão de executar diretamente os programas e passou a apoiar financeira e tecnicamente as propostas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniada.

Com a Constituição Federal de 1988, o direito do ensino fundamental foi estendido aos cidadãos de todas as faixas etárias. Dessa forma, a extensão das oportunidades e a qualificação pedagógica de programas de educação de jovens e adultos tornaram-se uma exigência e uma necessidade de justiça social.

O Parecer 11/2000 destaca:

De todo modo, pode-se assinalar que, em todas as Constituições, atribui-se, de algum modo, à União o papel de suprir as deficiências dos sistemas, de conceder assistência técnica e financeira no desenvolvimento de programas estaduais e municipais, de articular o conjunto das iniciativas exigindo alguma adequação do então supletivo aos princípios gerais do ensino atendido na idade própria.

Tal parecer cita o art. 208 da Constituição Federal do Brasil que diz:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria.

Esta redação vigente longe de reduzir a EJA a um apêndice dentro de um sistema dualista, pressupõe a educação básica para todos e dentro desta, em especial, o ensino fundamental como seu nível obrigatório. O ensino fundamental obrigatório é para todos e não só para as crianças. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e cercado de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação. (Parecer 11/2000)

De acordo com a LDB nº 9394/96, a EJA passou a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, passando, assim, a usufruir de uma especificidade própria. A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) teve aprovados os pareceres CEB nº4 de 29 de janeiro de 1998 e CEB nº15 e 1º de junho de 1998 de cujas homologações resultaram as resoluções CEB nº2 de 15 de junho de 1998 e CEB nº3 de 23 de junho de 1998. O primeiro conjunto tratou sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o segundo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Isso significava que, do ponto de vista da normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Câmara de Educação Básica respondia às atribuições de deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto. Obviamente, as diretrizes estabelecidas passaram a reger a Educação de Jovens e Adultos. Porém, vários questionamentos no funcionamento da EJA surgiram, demandando a necessidade de vários esclarecimentos.

De acordo com o Parecer 11/2000:

[...] muitas dúvidas assolavam os muitos interessados no assunto. Os sistemas, por exemplo, que sempre se houberam com o antigo ensino supletivo, passaram a solicitar esclarecimentos específicos junto ao Conselho Nacional de Educação. Do mesmo modo, associações, organizações e entidades o fizeram. Fazendo juz ao disposto no art. 90 da LDB, a CEB, dando respostas caso a caso, amadureceu uma compreensão que isto não era suficiente. Era preciso uma apreciação de maior fôlego[...]

.....  
A partir daí a CEB, estudando colegiadamente a matéria, passou a ouvir a comunidade educacional brasileira. As audiências públicas, realizadas em 29 de fevereiro de 2000 em Fortaleza, em 23 de março de 2000 em Curitiba e em 04 de abril de 2000 em Brasília, foram ocasião para se reunir representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas, com várias entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade civil hoje existentes no Brasil.

.....Tais iniciativas e encontros, intermediados por sessões regulares da CEB, sempre com a presença de representantes do MEC, foram fundamentais para pensar e repensar os principais tópicos da estrutura do parecer. As sugestões, as críticas e as propostas foram abundantes e cobriram desde aspectos pontuais até os de fundamentação teórica.

.....Ao lado dessa presença qualificada de setores institucionais da comunidade educacional convocada a dar sua contribuição, deve-se acrescentar o apoio solidário e crítico de inúmeros fóruns compromissados com a EJA e de muitos interessados que, por meio de cartas, ofícios e outros meios, quiseram construir com a relatoria um texto que, a múltiplas mãos, respondesse à dignidade do assunto.

De acordo com a citação acima, que detalha os primeiros passos em direção à formatação do Parecer 11/2000, percebem-se as inúmeras dificuldades de se preceder à transposição da lei para a prática. Cabe esclarecer que o Parecer 11/2000 destina-se ao universo educacional e administrativo dos cursos autorizados, reconhecidos e credenciados no âmbito do art. 4º, VII da LDB e dos exames supletivos com iguais prerrogativas.

A respeito de tal questão, assim coloca Cury, no Parecer 11/2000:

[...] remete às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e ensino médio já homologadas, contém, além da introdução, os seguintes tópicos: fundamentos e funções, bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA (bases histórico-legais e atuais), educação de jovens e adultos – hoje (cursos de EJA, exames supletivos, cursos a distância e no exterior, Plano Nacional de Educação), base histórico-sociais da EJA, iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos da EJA, formação docente para a EJA e diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação.

[...] O parecer dirige-se aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob a forma presencial, semi-presencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica. Para tais estabelecimentos, as diretrizes [...] são obrigatórias bem como será obrigatória uma formação docente que lhe seja conseqüente. Estas diretrizes compreendem, pois, a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (art 1º, § 1º da LDB).

Nesse contexto, percebe-se que as iniciativas públicas de Estados e Municípios mostram-se ainda muito tímidas diante das necessidades. Sabe-se do esforço dos Municípios no sentido de assegurar a oferta e até mesmo a continuidade dos estudos. Uma questão central diz respeito aos recursos destinados à EJA que se mostram insuficientes, fragmentados e pulverizados, correspondendo aos principais limitadores da oferta pública, sem a qual não se cumpre o direito constitucional à educação.

Baseando-se na LDB nº 9.394/96 no Título IX das Disposições Transitórias do art. 87 ao instruir a Década da Educação, o parágrafo 3º, III diz que “cada Município e, supletivamente, o Estado e a União deverá prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados”. Já o artigo 75 da LDB nº 9.394/96 diz:

A ação supletiva e redistributiva da União e dos estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino. Diz o art. 10, VI da LDB ser incumbência do Estado:

Assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio. Por sua vez, o art. 11, V da LDB enuncia ser incumbência do Município: Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. (Parecer 11/2000)

A análise do próprio Parecer enfatiza que:

Embora o Município seja uma instância privilegiada tanto para o contato mais próximo com estes jovens e adultos, quanto para o controle que os mesmos podem exercer sobre o conjunto das políticas, [...] a tradição na área e o esforço necessário para fazer esta reparação indicam que o investimento em EJA não conta com um passado consolidado junto aos entes federativos como um todo. Portanto, [...] o regime de colaboração tão acentuado na Constituição Federal torna-se aqui uma necessidade imperiosa. Isto significa uma

política integrada, contínua e cumulativa entre os entes federativos, financiada com recursos suficientes e identificáveis em vista de sua sustentabilidade. (Parecer 11/2000)

Dessa forma, percebe-se cada vez mais o papel fundamental do Poder Público na implementação da modalidade EJA, em resposta às exigências de garantia do atendimento com qualidade.

No entanto, Soares (2003) enfatiza que, devido ao descomprometimento da União para com a EJA ocorrido entre as décadas de 1980 e 1990, a responsabilidade da oferta e do atendimento ao enorme contingente de jovens e adultos com escolaridade incompleta foi transferida para os estados e municípios. Assim, muitas secretarias estaduais reduziram a oferta e o atendimento à EJA, fato que obrigou muitos municípios a assumirem um excesso de atribuições, que os sobrecarregou e comprometeu a capacidade de dar respostas às demandas sociais, pois não se encontravam preparados para tal. Em suas palavras:

Ainda assim, muitas administrações municipais assumiram a EJA como um compromisso social, criando as condições para que ela se desenvolvesse, ao capacitar o corpo docente por meio de uma formação continuada de professores e do incentivo à produção de material didático apropriado a jovens e adultos. Cresce o número de secretarias em que a EJA é estruturada em setores ou mesmo em departamentos com a finalidade de organizar suas ações. Fóruns municipais de EJA começam a fazer parte do cotidiano de algumas cidades, trazendo mais vitalidade para a área.

Dentro desse panorama, nota-se a importância de se conhecer as discussões, os planos municipais e estaduais de educação que vêm sendo propostos à sociedade, identificando tendências para as diretrizes da EJA no âmbito federal, estadual e municipal, tendo sempre em vista que, por várias vezes, as orientações encontram-se distanciadas ou fora de sintonia da realidade em que a EJA está inserida.

Di Pierro e Graciano (2003) comentam:

A posse em 2003 do novo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva gerou expectativas na sociedade civil em relação à possibilidade das políticas sociais receberem prioridade, sendo protegidas das restrições de investimento as que foram submetidas nos anos precedentes em virtude de compromissos econômicos externos determinados pelas instituições financeiras multilaterais.

[...] Foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), com a meta erradicar o analfabetismo durante o mandato de quatro anos, em ritmo mais acelerado que o estabelecido pelo Plano Nacional de Educação. Para cumprir essa meta, a SEEA lançou o Programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC contribuirá financeiramente com órgãos públicos

estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins de lucro que desenvolvam ações de alfabetização. O Programa também compreende o incentivo à leitura e a difusão livros para recém alfabetizados. (DI PIERRO; GRACIANO, 2003)

Arroyo (2005) complementa,

[...] A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos de vida. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam.

.....[...]  
Exige-se, pois, uma intencionalidade política, acadêmica, profissional e pedagógica no sentido de colocar-nos na agenda escolar e docente, de pesquisa, de formação e de formulação de políticas, a necessidade de pensar, idealizar e arquitetar a construção dessa especificidade da EJA no conjunto das políticas públicas e na peculiaridade das políticas educativas. Constituir a educação de jovens-adultos como um campo de responsabilidade pública. (ARROYO, 2005)

Em meio a esse cenário, fora da esfera governamental surgem nos últimos anos muitas ações voltadas para a escolarização de jovens e adultos, seja de grupos populares ou de organizações não-governamentais. Porém, como no decorrer de sua história, a educação de jovens e adultos foi tida como uma modalidade que não necessita de professores especializados, é comum que os programas de alfabetização utilizem voluntários sem formação profissional ou até mesmo com baixa escolaridade para o exercício do magistério.

No entanto, o Parecer 11/2000 explicita a necessidade de uma formação adequada e continuada para os profissionais que atuam nessa modalidade:

A formação dos docentes de qualquer nível ou modalidade deve considerar como meta o disposto no art. 22 da LDB. Ela estipula que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Este fim, voltado para todo e qualquer estudante, seja para evitar discriminações, seja para atender o próprio art. 61 da mesma LDB, é claro a este respeito: a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando [...] (BRASIL, 2000)

Durante décadas, os alunos da EJA foram vistos apenas através do fracasso de suas trajetórias escolares: alunos reprovados durante anos na mesma série, evadidos,

com problemas de aprendizagem, com frequência insuficiente, enfim, jovens e adultos que em determinado momento foram excluídos do sistema escolar ou nunca fizeram parte dele. A grande maioria se constitui de trabalhadores, que buscam a educação com sacrifício, acumulando responsabilidades domésticas e profissionais, reduzindo seu tempo de lazer para frequentarem cursos noturnos. Nutrem a esperança de continuar os estudos e terem acesso a outros graus de ensino ou seguir na busca de alguma habilitação profissional.

O Parecer 11/2000 destaca a importância de se atentar para o aluno da EJA:

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si a exceção posta pelo art. 24, II, c. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sócio-cultural. (Parecer 11/2000)

Arroyo (2005) enfatiza a importância da questão:

O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos. [...] Pesquisem e tenham acesso aos estudos sobre a história social da juventude, sobre o olhar da sociologia, da antropologia e da historiografia. Quanto mais se avançar na configuração da juventude e da vida adulta, teremos mais elementos para configurar a especificidade da EJA, a começar por superar visões restritivas que tão negativamente a marcaram. Por décadas, o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas: alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não-concluintes da 1ª a 4ª ou da 5ª a 8ª. Com esse olhar escolar sobre esses jovens-adultos, não avançaremos na reconfiguração da EJA. (ARROYO, 2005)

Nessa perspectiva, a LDB nº 9.394/96 prevê o aproveitamento de estudos, sendo tal orientação válida para qualquer aluno. A valorização da experiência extra-escolar é de responsabilidade dos sistemas de ensino. O Parecer 11/2000 esclarece a importância desse aproveitamento:

[...] o aproveitamento de estudos [...] vale mais para estes jovens e adultos cujas práticas possibilitaram um saber em vários aspectos da vida ativa e os tornaram capazes de tomar decisões ainda que, muitas vezes, não hajam tematizado ou elaborado estas competências. A EJA é momento significativo de reconstruir estas experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares. A validação do

que se aprendeu "fora" dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar estes "saberes" nascidos destes "fazeres". (Parecer 11/2000)

Outra questão fundamental trata do direito à matrícula no ensino fundamental ou no ensino médio. O Parecer 11/2000 trata sobre a oferta do Ensino Médio:

Logo, a regra é o esforço para que o ensino seja universalizado para todos e que a uma etapa do ensino se siga a outra. Daí a importância do art. 4º II da LDB que coloca como dever do Estado para com a educação pública de qualidade a garantia da progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. Este é o caminho para todos os adolescentes e jovens (Parecer 11/2000)

A LDB considera como essencial conhecer o aluno e suas reais necessidades.

De acordo com Arroyo (2005):

Sem dúvida que um dos olhares sobre esses jovens e adultos é vê-los como alunos(as), tomarmos consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Que milhões estão à margem desse direito. Que o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta popular são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito à educação de todos. Colocarmo-nos nessa perspectiva é um avanço em relação às velhas políticas de suplência. [...] Continuam sendo vistos pelas carências e lacunas no percurso escolar. O direito dos jovens e adultos à educação continua sendo visto sob a ótica da escola, da universalização do ensino fundamental, de dar novas oportunidades de acesso a esses níveis não-cursados no tempo tido em nossa tradição como oportuno para a escolarização. A EJA continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização. Nessa perspectiva, os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo, propiciemos uma segunda oportunidade.

A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além dessas carências. Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. (ARROYO, 2005)

O Plano Nacional de Educação aponta a meta de a EJA ir “além dos quatro primeiros anos do ensino fundamental e a necessidade de uma ação conjunta e concreta”.

Arroyo (2005) alerta:

Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas. As trajetórias

humanas e escolares desses jovens-adultos merecem ser lidas nessa perspectiva. Assumida esta dimensão: direitos negados historicamente aos mesmos coletivos sociais, raciais, conseqüentemente teremos de assumir a EJA como uma política afirmativa, como um dever específico da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência para com essa dívida histórica de coletivos sociais concretos. (ARROYO, 2005)

Dentro desse panorama, o projeto de lei que acompanha o Plano Nacional de Educação, citado no Parecer 11/2000, diz que:

[...] o resgate da dívida educacional não se restringe à oferta de formação equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental. A oferta do ciclo completo de oito séries, àqueles que lograrem completar as séries iniciais é parte integrante dos direitos assegurados pela Constituição Federal e deve ser ampliada gradativamente. Da mesma forma, deve ser garantido, aos que completaram o ensino fundamental o acesso ao ensino médio. (Parecer 11/2000)

Não raro que os adultos, ao retornarem à escola, trazem a expectativa de encontrar uma escola tradicional, semelhante a que conheceram quando crianças, com repetições, disciplina rígida, conteúdos copiados do quadro negro e cobrados através de argüição. Nesse caso, o desafio do educador deve ser o de despertar o interesse dos educandos e mostrar-lhes que o aprendizado através de atividades mecânicas é menos produtivo do que o adquirido pela interação com o professor e com seus colegas.

Já no caso dos jovens, cujas passagens recentes na escola, foram, geralmente, marcadas pelo fracasso escolar, o papel dos educadores acaba sendo o de recuperar o vínculo positivo com a escola e elevar sua auto-estima.

Em ambos os casos, são fundamentais que a imagem da escola, das aprendizagens escolares e de si mesmos sejam reconstruídas, pois é comum que o espaço escolar transcenda a aquisição de conhecimentos e torne-se um local de sociabilidade.

Assim, a necessidade de o educador conhecer seus educandos fica evidente, pois o educador de jovens e adultos precisa levar em conta as histórias de vida, os motivos reais da sua volta à escola.

Frente a esses desafios, os professores da EJA, que comumente são os mesmos do ensino regular, sentem-se despreparados, tendo em vista que, na maioria das vezes, recebem uma formação deficiente, dada à ausência de políticas específicas para a formação do professor que atuará com esse público.

Como afirma Barreto (2000), é necessário que ampliemos nosso olhar sobre a trajetória de formação dos educadores da EJA, pois:

[...]todo profissional saído das universidades reconhece que veio aprender a sua profissão depois de formado[...] que o alfabetizador tem uma grande série de perguntas antes de iniciar seu trabalho. Nada impede, portanto, que exista uma ação formadora inicial para responder a estas perguntas. Todavia, estas perguntas nem de leve afloram o que irá surgir na prática da alfabetização. No enfrentamento das dificuldades é que irão surgir a maioria das novas indagações. Portanto, é necessário garantir um espaço para que estas questões sejam resolvidas. Assim, o processo não se esgota na formação inicial mas continua durante todo o processo. Portanto, é necessário um processo de formação permanente.

Diante de todo esse cenário, tem-se enfatizado a importância da formação do professor de jovens e adultos. O professor passa a ser compreendido como agente de mudança, com autonomia frente à prática pedagógica que se propõe ao exercício da reflexão sobre a ação docente. O próprio Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, informa aos sistemas que ofereçam à EJA a obrigatoriedade de seguir as diretrizes estabelecidas nesse documento como a de garantir uma formação docente. Às instituições formadoras cabe o papel de ofertar uma profissionalização e uma qualificação para docentes dentro de um projeto pedagógico voltado para atender aos perfis dos destinatários da EJA. (Parecer 11/2000, p. 04; p. 28).

Percebe-se, no entanto, que a grande maioria de profissionais que atuam na EJA não tiveram, em sua formação inicial, preparação para trabalhar com tal modalidade de ensino.

Parte-se então da queixa da lacuna deixada no processo de formação, estendendo-se a necessidade de obter capacitação para melhorar a qualidade da intervenção na prática docente. Dessa forma, muitos educadores de jovens e adultos reivindicam a necessidade de cursos, palestras e grupos de estudo que possam contribuir no processo de formação, ou seja, formação continuada ou em serviço.

Na concepção de Nóvoa (1995), é necessário que espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais sejam encontrados, permitindo aos professores se apropriarem dos seus processos de formação, dando-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vidas. Para ele, “a formação se constrói através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.”

Os profissionais do ensino, particularmente os que atuam na EJA, utilizam suas experiências pessoais e profissionais, adquiridas durante toda a vida, em seu trabalho diário. O passar dos anos, as mudanças de turmas e as práticas docentes adotadas no dia a dia são as formas de parâmetro utilizadas e repassadas aos colegas. Para o autor Maurice Tardif (2002), o saber docente pode ser assim conceituado:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos e com os outros atores escolares.

A formação do educador passa, necessariamente, pelo cotidiano e está intimamente ligada aos seus costumes, hábitos, conceitos e preconceitos. No campo dos saberes, os professores, apesar de ocuparem uma posição estratégica, são desvalorizados socialmente. Não possuem controle sobre os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. Nesse sentido:

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de 'transmissores', de 'portadores' ou de 'objetos' de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. (Tardif, 2002)

Uma proposta de formação deveria partir dos saberes dos educadores aliado ao estudo teórico. Pensando dessa forma, o processo de educação continuada deveria partir de uma proposta de formação inicial, mas continuar suas ações até que todas as demandas fossem discutidas, dando origem a um processo de formação permanente para os educadores de EJA. Cabe aqui destacar que, quando falamos de uma proposta de educação continuada que parta das demandas docentes, estamos pensando em propostas que venham aliar teoria e prática.

Não podemos separar a teoria da prática nos processos de formação, uma vez que compreendemos que ambas se permeiam, entrelaçam-se. Um dos grandes desafios é conhecer o que os educadores pensam da EJA, quais são suas concepções e como enxergam e avaliam suas práticas. É comum depararmos com educadores ansiosos por receitas, por fórmulas mágicas que possam dar conta de facilitar a transmissão do conteúdo, mas qual será o valor de uma receita para um professor que não avalia a sua prática?

Muitas vezes, o professor desconhece a teoria que sustenta a sua prática, tem dificuldade em avaliá-la, fato que lhe dificulta tomar consciência da necessidade de mudança. Como sua teoria é constituída por um conjunto de crenças, idéias, valores

do educador. Ela precisará ser questionada, avaliada, discutida para que se obtenha uma mudança significativa na prática docente.

Tomar consciência da necessidade de mudança é o primeiro passo na formação do educador de EJA. Para tanto, pensar a prática é uma das formas de conhecer a teoria e aprimorar a ação docente, compreendendo que todo trabalho de formação pressupõe uma reflexão constante da prática docente.

Os processos de formação para os educadores da EJA devem valorizar as trajetórias de vida – pessoal e profissional – desses docentes. É respeitando esses percursos que esses processos de formação devem ser direcionados.

Barcelos(2002) define os educadores da EJA como:

Os mais recentes andarilhos da educação brasileira. Há que lhes dar atenção. Escutá-los com cuidado. Ouvi-los mais devagar. Atenção para suas histórias. Elas são feitas de pedaços de vida e de morte. De sucessos e fracassos. De avanços e recuos. De alegrias e tristezas. Suas mãos podem estar vazias de verdades, mas seus corações e mentes estão cheios de idéias, de desejos, de aprendizados.

É por isso que levar o educador a refletir sobre sua prática, conhecer os seus objetivos, seus saberes, suas histórias de vida e as fontes de suas insatisfações torna-se o ponto de partida quando pensamos na formação desse educador.

## **Referências Bibliográficas**

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de;

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Imagens quebradas – Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARRETO, José Carlos e BARRETO, Vera. A Formação dos Alfabetizadores. In: BRASIL. **Parecer CEB nº 11/2000**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Di PIERRO, Maria Clara e GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**: informe apresentado à Oficina da UNESCO para a América Latina e Caribe. São Paulo: Ação Educativa, junho de 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática proposta**. 7.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005;

NÓVOA, António (coord). **Professores e a sua Formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, set/out/nov/dez, 1999, nº 12, pp. 59-73.

RIBEIRO, Vera Masagão. **A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico**. Educação e Sociedade, ano XX, nº 68, dezembro, 1999. pp. 184-201.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord). **Educação para Jovens e Adultos: ensino fundamental: proposta curricular 1º segmento**. São Paulo. Ação Educativa: Brasília: MEC, 1998.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Alguns saberes necessários para professoras e professores de jovens e adultos**. Anais da 28ª Reunião Anual da Anped. Caxambu-MG, 2005. Edição Eletrônica.

SOARES, Leôncio. A formação do Educador de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A. G. de C.; GOMES, Nilma Lino (org.): **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.