

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA LÚCIA PACHECO DUARTE DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA)**

GOIÂNIA
2009

MARIA LÚCIA PACHECO DUARTE DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA)**

Artigo científico apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção de notas na disciplina Formação de professores: pesquisa, política e perspectivas críticas, sob a orientação dos professores Doutores Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza e Valter Soares Guimaraes.

GOIÂNIA
2009

A FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)¹

Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos²

RESUMO: Este artigo científico tem por objetivo analisar o processo de criação da modalidade de ensino voltada para a educação de jovens e adultos, conhecida como EJA, bem como apresentar algumas das discussões sobre a formação dos professores que atuam nessa área. Para isso, principiar-se-á por um histórico da educação de jovens e adultos (EJA), de seus motivos para que acontecesse separadamente da educação formal escolar regular, chegando à formação de professores específica para a área e sua importância. Utilizar-se-á, como embasamento teórico, os artigos e obras de inúmeros autores, dentre eles: Alarcão (2001), Rios (2001), Tardif (2002), Guimarães (2002), Guimarães (2004, 2005), Pimenta (2000), Piconez (1995), Giroux (1990), Freire (1996), dentre inúmeros outros que colaboraram para a sistematização das ideias aqui apresentadas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação de professores. Formação continuada.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo científico é analisar o processo de criação da modalidade de ensino voltada para a educação de jovens e adultos, conhecida como EJA, bem como a maneira apresentar algumas das discussões sobre a formação dos professores que atuam nessa área, com vistas a principiar uma discussão mais aprofundada sobre o assunto.

Formar professores para as várias modalidades de ensino é sumamente relevante, haja vista que cada uma delas possui especificidades e particularidades que fazem com que a atuação do docente deva ser pensada diferentemente, bem como sua prática em sala de aula. A discussão sobre a formação dos profissionais da área da educação se dá em um momento em que se debate, pelos próprios profissionais e estudiosos da área, a qualidade do ensino ministrada nos vários níveis e modalidades.

Para isso, principiar-se-á por um histórico da concepção e princípio da educação para jovens e adultos, de seus motivos para que acontecesse separadamente da educação

¹ Artigo apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para encerramento da disciplina Formação de professores: pesquisa, políticas e perspectivas críticas. Docentes orientadores: Dra. Ruth Catarina C. R. de Sousa e Dr. Valter Soares Guimarães.

² Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

formal escolar regular. Em seguida, serão apresentados alguns aspectos da formação de professores, mais especificamente da formação de professores para a EJA, incluindo algumas considerações sobre a formação continuada na área.

Utilizar-se-á, como embasamento teórico, os artigos e obras de inúmeros autores, dentre eles: Alarcão (2001), Rios (2001), Tardif (2002), Guimarães (2002), Guimarães (2004, 2005), Pimenta (2000), Piconez (1995), Giroux (1990), Freire (1996), dentre inúmeros outros que colaboram para a sistematização das ideias aqui apresentadas.

2 A CRIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS (EJA)

Durante o processo de colonização já era possível perceber os primeiros vestígios educação de jovens e adultos no Brasil. Com a chegada dos jesuítas em 1549 houve o movimento de catequização e “instrução” dos adultos e adolescentes, fossem estes nativos ou colonizadores. No entanto, havia uma diferenciação dos objetivos deste ensino para cada grupo social. Posteriormente, com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o ensino sofre uma desorganização e volta a se organizar apenas durante o Império quando, em 1876, são encontrados os primeiros registro do Ensino Noturno para Adultos – educação ou instrução popular.

O Decreto n. 3.029, de 09 de janeiro de 1881, conhecido como Lei Saraiva, foi redatado por Rui Barbosa, mas teve sua iniciativa inicial dada pelo Conselheiro Saraiva. Um de seus objetivos foi o de adotar o voto do analfabeto, mas este foi proibido mais tarde, nas eleições federais e estaduais, pela Constituição de 1891 (CÂNDIDO, 2006, p. 32). Assim, a escolarização passa a ser sinônimo de ascensão social e o analfabetismo de incompetência e incapacidade (SCHNORR, 2005).

No início do século XX, mais precisamente em 1910, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) afirma que quase 11 milhões de pessoas com mais de 15 anos não tinham o direito de ler e escrever. Foi então que, em meados dos anos 20, alguns grupos começaram a se mobilizar e organizaram campanhas de alfabetização, as chamadas “Ligas contra o analfabetismo”, formadas por intelectuais, médicos e industriais, que pregavam o patriotismo, o moralismo e o civismo e queriam acabar com o analfabetismo. Buscavam, portanto, aumentar o contingente eleitoral (SCHNORR, 2005).

Em 1945 é reconhecida a importância da educação de adultos, referendada pelo Decreto n. 19.513, de 25 de agosto de 1945, que a torna oficial e determina a dotação de 25%

dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), criado em 1942, destinada especificamente à alfabetização e educação da população adulta analfabeta. Este Fundo pode ser considerado o marco propulsor de uma política pública de educação de adultos considerada como instrução básica popular (PAIVA, 1983; BEISEGEL, 1992).

A partir desse decreto, novos projetos e campanhas com o intuito de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à educação regular foram criados: em 1947, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos; em 1961, o Movimento de Educação de Base e o sistema de rádio educativo criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com o apoio do Governo Federal. Além disso, houve a implantação, em 1963, dos Centros Populares de Cultura, do Movimento de Cultura Popular e da Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler, sendo o primeiro mais voltado para qualificar mão-de-obra para o setor industrial. Os demais tinham como intuito atender às populações das regiões menos desenvolvidas, preocupando-se com a conscientização e a integração desse grupo à sociedade, por meio da alfabetização e utilização do sistema Paulo Freire.

No entanto, entre 1964 e 1985, durante o regime militar, houve a perseguição de seus membros e a repressão a esses movimentos pelos órgãos do Governo Federal. Este autorizou, em 1967, a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização, o Mobral, que tinha por objetivo principal acabar com o analfabetismo e, principalmente, preparar a necessária mão-de-obra aos interesses capitalistas do Estado. Em 1985, este movimento passa a chamar-se Fundação Educar.

Em 11 de agosto de 1971 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5692/71, que cria o Ensino Supletivo, tendo este por finalidade:

- a) suprir, a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
 - 1) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular. No todo ou em parte.
- Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971)

Em seus artigos 25 e 26, a LDB 5692/71 deixa claro que não diferia dos objetivos do antigo MOBREAL em relação à profissionalização para o mercado de trabalho e a visão da leitura e da escrita apenas como decodificação de signos:

Art. 25 O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, **desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional** definida

em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

[...]

Art. 26 Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, **quando realizados para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.** (BRASIL, 1971, grifos nossos)

Em 1995, 25 anos depois, a nova LDB n. 9394/96 contempla, em seus artigos 37 e 38, as várias modalidades de educação de jovens e adultos e uma atenção maior às novas exigências sociais. Algumas alterações significativas são a redução da idade mínima (15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio), além da supressão das referências ao ensino profissionalizante atrelado à EJA. Cria, ademais, uma seção única para esta nova modalidade, a Seção V, defendendo o uso de didática apropriada às características do alunado, condições de vida e trabalho, incentivando a aplicação de projetos especiais que proporcionem que se alcancem os objetivos desejados:

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.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996)

Mas e com relação à formação de professores? O que foi feito a respeito? Como deveriam estar preparados os professores que atuariam com os educandos da educação de jovens e adultos? A seguir, discorrer-se-á sobre a formação de professores, mais especificamente sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos, tema deste estudo. Antes, porém, é preciso lembrar que, de acordo com Gadotti (2005, p. 41),

[a] educação de jovens e adultos não é uma questão de solidariedade. É uma questão de direito. E mais: essa inclusão de jovem e adulto no sistema de ensino precisa ser

acompanhada de uma nova qualidade, não uma qualidade formal, mas uma qualidade social e política.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para Guimarães (2004, 2005), os principais agentes de aprendizagem dos alunos continuam sendo os professores, e isso faz com que a qualidade da aprendizagem das novas gerações dependa, em boa parte, da qualificação desses profissionais.

Alarcão (2001) explicita que a formação de professores pode configurar-se como um paradigma tradicional e pós-moderno, organizados a partir de determinadas referências, como, por exemplo, as atitudes dos sujeitos, os processos e contextos organizacionais. Rios (2001) argumenta que o desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivo de políticas que valorizam sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera como meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir.

Os sujeitos não são serem iguais e, portanto, não possuem os mesmos saberes e tampouco os mesmos pensamentos. Estes muitas vezes não advém da ciência, conforme Guimarães (2004, 2005), mas sim de um conhecimento em ação, em constante construção e reconstrução, que fundamenta e lhes propicia segurança para a execução de suas ações. Dessa forma, ainda de acordo com o mesmo autor, é fundamental, para a construção da identidade profissional do professor, que ele tenha uma boa formação inicial e continuada.

A valorização dos saberes que os docentes trazem consigo implica em um movimento de definição e implementação de políticas de formação de professores, pois as mudanças no ensino não se realizam sem considerar seus saberes e suas práticas. Por isso, é preciso que os cursos de formação de professores se sustentem por projetos pedagógicos comprometidos com a qualidade desse processo de formação.

A partir dessas considerações, é possível perceber que é necessário que os cursos de formação de professores construam e assumam um projeto pedagógico que viabilize uma formação teórico-prática sólida dos docentes, com vistas a contemplar as dimensões científica, cultural, humana, política e ética. Tudo isso objetivando tornar os profissionais capazes de serem sujeitos que atuem criticamente em sociedade, que contribuam com a realização de processos educacionais mais humanos e democráticos. Segundo Tardif (2002, p. 247):

A questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne do movimento de profissionalização. De fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo.

Todos sabem que a profissão professor implica em uma variada natureza dos conhecimentos, e não engloba apenas a teoria, mas também a prática docente e a vivência que esses profissionais têm de mundo. Por isso, seu olhar investigativo deve centrar-se no movimento entre o geral e o particular, tomando cuidado para não desvincular o objeto de pesquisa do contexto mais amplo no qual está inserido, a sociedade em geral, com seus problemas e especificidades.

Guimarães (2002, p. 5), reitera que “no processo de aprender a ensinar, a forma é também conteúdo de formação. É num curso de graduação específico e com seus professores que os alunos estão aprendendo e têm como referência para construir sua profissionalidade”. Isso significa dizer que os professores aprendem com seus professores, com a teoria que estes lhes ministram, com a prática destes em sala de aula, observando-os e tomando-os como modelo do que gostariam ou não de realizar e de ensinar aos seus próprios educandos.

Para Pimenta (2000, p. 17), trata-se de ressaltar a importância “de ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise”. Tal fala destaca a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante.

No entanto, alguns estudos, como o de Piconez (1995, p. 13), ressaltam o cuidado que é preciso tomar em relação aos estágios, principal forma de formar professores na prática, enfatizando a importância de unir a teoria pedagógica aos problemas mais significativos encontrados nas escolas:

[...] consideramos que as funções do estágio curricular, tais como vem sendo desenvolvidas, parecem refletir um dos sinais mais visíveis da contradição que impera em nossa sociedade, o da dicotomia entre teoria e prática. Os Estágios dimensionam mais uma forma de ajuste utilizada para solucionar o problema da defasagem entre conhecimentos teóricos e trabalho prático. É difícil encontrar projetos pedagógicos coletivos nos cursos que formam professores, integrando uma teoria pedagógica à luz de problemas significativos encontrados nas escolas, campos naturais de estágios. (Piconez, 1995: 13)

Piconez (1995) não pretende, de modo algum, afirmar que a prática, ou o estágio em si, devam ser abolidos, mas sim que a formação em serviço torna-se cada vez mais uma condição necessária, mas não a única, para a preparação do profissional docente capaz de refletir criticamente sobre a sua prática. Isso o transformará em um intelectual crítico

transformador, a partir das concepções teóricas trabalhadas nos cursos de formação em serviço, que servirão para nortear a *práxis* docente. É comum encontrar um aprofundamento melhor sobre a questão técnico-instrumental nessa formação, em detrimento das concepções teóricas, dentre outros, já que o dualismo teoria e prática vêm sendo trabalhados e até mesmo discutidos como ambivalentes “na prática a teoria é outra” quando, na verdade, são covalentes. No fundo o que deve haver é uma indissociabilidade entre teoria e prática e não uma supervalorização de uma em detrimento da outra, pois será a atividade teórica que irá possibilitar de maneira indissociável o estudo, conhecimento e intervenção da realidade, além da constituição de objetivos para sua transformação. Esta somente será possível pela prática.

Mas, e os professores da EJA? Como se dá sua formação?

3. 1 A formação de professores da EJA

De acordo com Costa e Farias (2009), a formação de professores em serviço deve possibilitar a reunião, na formação de um profissional da educação, das competências necessárias a um docente, principalmente a elaboração de conceitos e sua execução, identificando um problema e resolvendo-o. É preciso lembrar que não se conhecem todas as soluções, mas estas se construirão à medida que os problemas forem aparecendo. No entanto, é preciso que tais profissionais tenham, pelo menos, alguns elementos constituidores de um profissional dessa sociedade tecnológica. A saber:

- a) Dominar as teorias subjacentes à sua *práxis*, unificando teoria e prática e compreendendo que uma orienta fundamenta a outra;
- b) Ser um profissional crítico e reflexivo, que use as teorias para embasar seu "refletir pedagógico", haja vista que a simples reflexão sobre o trabalho docente em sala de aula não será suficiente para compreender teoricamente os elementos que fazem parte da prática profissional (GIROUX, 1990);
- c) Ter a pesquisa como base para a construção de seu saber, visando tornar-se um intelectual crítico e transformador que busca produzir seu conhecimento;
- d) Mostrar que possui autonomia profissional para procurar os elementos que não possui, de forma a realizar uma reflexão sistematizada e objetiva sobre sua prática.

A Educação de Jovens e Adultos não deve ter por finalidade única somente a alfabetização, mas deve dispensar a esses alunos atenção também no que se refere à escrita, à leitura, à interpretação de mundo e ao modo como o educando dessa modalidade deve agir nesse mundo em que vive. Freire (1996, p. 30) faz alguns questionamentos relativos ao modo de ensinar e ao que deve ser ensinado:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo o conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre o saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso?

A partir dos questionamentos de Freire (1996) acima citados, percebe-se que cabe ao professor da EJA levar em consideração todo o contexto em que o aluno está inserido, e não tratá-lo como alguém que acabou de nascer em sala de aula e nada sabe. O educador que trabalha com a educação de Jovens e Adultos precisa ter em mente que a EJA é um direito e que a mesma deve ser planejada, elaborada e constituída de bons conteúdos, que possam ser relacionados com o mundo do jovem e do adulto, sendo que o conhecimento que ambos trazem de suas experiências cotidianas não podem ser deixadas de lado.

Ainda hoje a educação de jovens e adultos é entendida como sendo uma forma de ressarcir os cidadãos que não tiveram na infância uma oportunidade de frequentarem a escola regular devido a questões de trabalho. Isso significa dizer que muitas das pessoas que atualmente se utilizam/têm acesso à EJA o fazem porque anteriormente tiveram de abrir mão da escola para trabalharem e auxiliarem suas famílias a sobreviverem. Guidelli (1996, p. 126) afirma que:

A educação de jovens e adultos foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudo e nem especialização, como um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os educadores capacitados na área. Na verdade, parece que continua arraigada a idéia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos, pois ainda existem educadores leigos que trabalham nessa modalidade de ensino, assim como a idéia de que qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos. Com esta falsa premissa não tem se levado em conta que para se desenvolver um ensino adequado a esta clientela exige-se formação inicial específica e geral consistente, assim como formação continuada.

Em outros estudos sobre o assunto da formação de professores da Educação de Jovens e Adultos, como o de Abrantes (1991), se percebe que os professores, apesar dos

parcos recursos, se mostram interessados e alguns inclusive se tornam autodidatas, mas sem que haja um conhecimento mais reflexivo e sistematizado, seja este teórico, relativo à realidade de seus alunos ou de seu próprio curso. Assim, para que haja câmbios na prática, é preciso que se parta dos dados concretos desta, para que o professor se sinta estimulado a investigá-la e a analisá-la partindo de uma teoria crítica e que vise transformar suas concepções:

Na perspectiva de se concretizar a vinculação da teoria com a prática, aponta-se a necessidade de os processos de capacitação trabalharem com a descrição, pelos professores, das atividades que realizam e, após, eles mesmos procurarem buscar elementos teóricos que expliquem e possam permitir-lhes entender melhor as opções metodológicas que fazem. As observações que se vêm fazendo sobre formas de capacitação podem mesmo nos fazer assegurar que o professor só muda sua prática quando ele passa por esse processo: analisa a prática, identifica e avalia a teoria que a sustenta. (ABRANTES, 1991, p. 189)

É importante ressaltar, também, que o fazer pedagógico, ou seja, a prática de um bom professor, se caracteriza pela articulação entre as dimensões políticas, técnicas e humanas. Assim, ele não deve restringir sua prática a adoção incondicional de uma teoria, rechaçando todas as demais como ruins, haja vista que muitas vezes é necessário aplicar mais de uma em um mesmo grupo, visando seu bom aprendizado. Isso acontece muito com a adoção, por parte dos professores, do método Construtivista, que os frustra por não funcionar, conforme explicitado por Oliveira (1995, p. 124)

Vimos nas falas dos professores, supervisores e coordenadores do PME A a dificuldade de uma prática pedagógica construtivista, expressa principalmente quando afirmam não saber o que fazer especificamente para ensinar a ler e escrever, que tipo de atividades utilizar, e solicitam do Construtivismo uma posição mais pragmática. [...] um dos principais fatores causadores dessa dificuldade por parte do professorado é a tentativa de tradução linear do Construtivismo para a Pedagogia, que se frustra diante da impossibilidade de se transformar o Construtivismo em método.

A aposta no aprendizado apenas a partir da prática docente tem se mostrado um frágil caminho para a construção de referenciais básicos para a Educação de Jovens e Adultos, e várias pesquisas acabam por retomar a necessidade de estabelecer-se uma relação entre a teoria e a prática:

Apesar de se reconhecer a riqueza profissional que o professor vai adquirindo na sua prática em sala de aula, uma prática pedagógica mais consequente necessita do preenchimento de uma série de lacunas na sua formação profissional. Estas lacunas, na verdade, não diferem muito daquelas que vêm sendo apontadas pelas pesquisas e pelos educadores. Dentre elas o distanciamento da teoria em relação à prática, o

conhecimento ministrado de forma fragmentada, a ausência de um corpo teórico sobre os fundamentos da educação de jovens e adultos, basicamente ligados à área da psicologia, psicolinguística, pedagogia, etc. (ABRANTES, 1991, p. 31-32)

Dessa forma, percebe-se a importância de haver uma articulação entre a teoria e a prática para que se possam formar professores que reflitam sobre suas ações em sala de aula e sobre quais teorias utilizar para que seja possível uma educação do mundo para os jovens e adultos.

3.2 A formação continuada de professores da EJA

A formação continuada faz parte, conforme afirma Guimarães (2004, 2005), do processo de construção de identidade do professor, sendo os saberes profissionais, formados pelo conjunto de conhecimentos (teóricos e práticos) e competências (habilidades, capacidades e atitudes), o componente mais substancial de todo o processo. Para o autor, tais saberes estruturam a prática e garantem uma boa atuação do professor.

Muitos são os fatores que facilitam a formação continuada do professor. Guimarães (2005) cita dois deles, considerando-os interdependentes: um bom ambiente de trabalho, que proporciona uma abertura pessoal e confiança mútua; e uma razoável adesão do professor à profissão. O primeiro facilita a construção de saberes profissionais por estimular um ambiente de companheirismo minimamente necessário ao trabalho; o segundo significa que há um mínimo de identificação do profissional com essa profissão que oferece tão poucas referências “positivas e mobilizadoras” (GUIMARÃES, 2005), (re)construindo o sentido e significado da profissão.

Outra ênfase dada pelas pesquisas relativas à formação de professores encontra-se em concluir que há a necessidade de um processo de formação continuada, que prime pela articulação teoria e prática e supere a desarticulação entre os objetivos que são específicos da Educação de Jovens e Adultos e as propostas pedagógicas de formação. Tais projetos de formação continuada poderiam ser oferecidos pelas secretarias de estado e municípios ou pelas próprias universidades.

Giubilei (1993, p. 4) ressalta que há uma despreocupação com os educandos maduros nos cursos de formação de professores, nos quais a prioridade é dada à educação de crianças e adolescentes e pouco se fala sobre a educação de jovens e adultos:

A despreocupação para com os educandos maduros fica evidente nos cursos de formação de professores. As Licenciaturas, segundo a legislação pertinente, não

cogitam da situação do aluno de mais idade, aos quais não se destinam os conteúdos curriculares apropriados. O tratamento dado não só pela Psicologia da Educação como pela Didática volta-se exclusivamente à compreensão da natureza da criança e do adolescente.

Christov (1992, p. 67; 75) explica que, ao analisar as práticas dos coordenadores pedagógicos ou técnicos de algumas secretarias de educação com experiências diferentes na Educação de Jovens e Adultos, dois aspectos se destacam: eles possuem uma falta de aprofundamento teórico e uma visão pré-determinada de atuação e participação dos professores em sala de aula:

A exigência de respostas imediatas aos problemas administrativos dos PEAs era a justificativa utilizada pelas três equipes coordenadoras para explicarem a ausência de estudos e reflexões coletivas. [...] Estas coordenações pretendiam a participação dos professores, mas não abandonaram o forte desejo de vê-los participando dentro de uma única perspectiva, ou seja, a perspectiva da coordenação. [...] Percebendo nestes a ansiedade e o desejo de fórmulas mágicas para a solução dos problemas docentes, a coordenação não se permitiu enfrentar esta reflexão que seria central para sua proposta de capacitação participativa, ou seja, a reflexão sobre a autonomia intelectual no processo de formação em serviço.

Assim, de nada adiantará ao professor apenas dominar conteúdos e programas, é preciso que ele conheça e discuta as condições em que as relações se estabelecem na sociedade contemporânea, pois suas atitudes e expectativas podem determinar a aprendizagem e o conhecimento do aluno (TORRES, 2000). Para isso, é preciso que esteja sempre se aperfeiçoando, observando sua prática e buscando meios de suprir os problemas que porventura surgirem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao frequentarem cursos de formação, será possível adquirir saberes sobre a educação e sobre a prática em sala de aula, no entanto, é preciso ressaltar que os saberes pedagógicos só se constituem se houver a prática em sala de aula, que fará com que os professores se interroguem e confrontem o que aprenderam na teoria com a prática.

As universidades, conforme visto, se preocupam mais com a formação de crianças e adolescentes e se esquecem da educação de jovens e adultos, inclusive porque os estágios geralmente não se dão nessa área. É necessário repensar, então, a forma como a formação inicial está acontecendo, de forma a que os futuros docentes tenham acesso a todas as experiências e possam entender que cada uma das modalidades de ensino possui suas

especificidades e seus problemas, e que para cada um há diversas e distintas soluções, que somente serão alcançadas caso ele reúna, entre suas competências, o conhecimento do mundo em que vive e da realidade de seus alunos.

Não há receitas prontas ou manuais de instrução, e é possível perceber isso já no primeiro dia em que se entra na sala de aula. Ao aprofundar-se nos contextos em que as classes de EJA se localizam, percebe-se o alto grau de complexidade existente na profissão professor e, principalmente, a exigência de uma grande reflexão sobre a prática e a teoria.

A formação inicial e continuada deve ser orientada para uma prática reflexiva e autônoma, capaz de multiplicar as oportunidades docentes de elaboração de esquemas gerais de reflexão e ajustes para sua atuação em sala de aula e para a transformação de sua ação educativa.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, W. M. *A didática da educação básica de jovens e adultos: uma construção a partir da prática do professor*. 1991. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

ALARCÃO, I. (Org.). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BEISIEGEL, C. de R. *Política e educação popular (A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil)*. Ensaios – 85. São Paulo: Editora Ática, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5692/71, de 11 de agosto de 1971*. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm. Acesso em: 22 ago. 2009.

_____. *Lei Darcy Ribeiro: Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1997.

CÂNDIDO, J. J. *Direito eleitoral brasileiro*. São Paulo: Edipro, 2006.

COSTA, E. S.; FARIAS, E. F. G. Formação de professores profissionais: perspectivas e vicissitudes da formação em serviço. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 93, mensal, fev. 2009. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/093/93costa_farias.htm. Acesso em: 15 ago. 2009.

CHRISTOV, L. H. da S. *Fazer e aprender no trabalho, o trabalho de todo dia*. 1992. 102f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido*. Versão on-line, Acesso em: 12 set. 2009.

GIUBILEI, S. *Trabalhando com adultos, formando professores*. 1993. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

GIROUX, H. A. Alfabetização e a Pedagogia do Empowerment Político. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. (Orgs.). *Alfabetização: Leitura da Palavra, Leitura do Mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GUIDELLI, R. C. *A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos...* 1996. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

GUIMARÃES, G. L. *Interpretando e construindo gráficos de barras*. 2002. 258f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores - saberes, identidade e profissão*. 1. ed. Campinas: Papirus, 2004.

_____. Os saberes dos professores – ponto de partida para a formação contínua. *Boletim da TV ESCOLA* / Ministério da Educação, Rio de Janeiro, v. 12, p. 38-44, 2005.

OLIVEIRA, M. V de. *O papel do professor no construtivismo: uma análise através do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo de Uberlândia*. 1995. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PICONEZ, S. C. B. *Educação escolar de adultos: possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores*. 1995. 261f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHNORR, G. M. *Histórico e políticas de Educação de Jovens e Adultos*. 2005. Disponível em: www.app.com.br/portalapp/uploads/opiniao/EJA.ppt. Acesso em: 15 ago. 2009.

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

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Trad. de Mónica Corullón. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.