

PRINCÍPIOS BALIZADORES PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

GUIDING PRINCIPLES FOR THE EDUCATION MODALITY OF YOUTH AND ADULTS IN THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS

Edimar Fonseca da Fonseca^I 

Maria do Rocio Fontoura Teixeira^{II} 

^IUniversidade Federal do Pampa, Caçapava do Sul, RS, Brasil
Doutor em Educação em Ciências. E-mail: fonseca.edimar@gmail.com

^{II}Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Doutora em Educação em Ciências. E-mail: mrfontoura@gmail.com

Resumo: O presente estudo tem por objetivo dialogar com professores(as) que atuam na EJA no município de Caçapava do Sul, RS, sobre a formação inicial e, como consequência, problematizar com professores(as) sobre princípios balizadores da EJA para a formação inicial de professores(as). Para tal, discutiu-se sobre a Educação de Jovens e Adultos e a formação inicial de professores(as), em especial voltado à temática do estudo. Como metodologia foi utilizada a pesquisa de campo com a aplicação de um questionário *on-line* pelo *Google Forms* a 23 professores que atuam nos componentes curriculares da área do conhecimento de Matemática ou Ciências da Natureza no município de Caçapava do Sul (RS). Para análise da produção dos dados utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) e, como resultado, chegamos a quatro princípios balizadores para a formação inicial de professores(as): EJA nos estágios supervisionados; EJA como disciplina ou eixo transversal; EJA e o perfil de educador(a) e, por fim, EJA como espaço de acolhimento dos(as) excluídos(as).

Palavras-chave: Conteúdos da Formação de Professores. Organização do Currículo. Perfil do Educador. Bem-Estar do Aluno..

Abstract: The present study aims to dialogue with Teachers who work in EJA in the municipality of Caçapava da Sul about Initial Training, as a consequence to problematize with teachers about three guiding principles of EJA for Initial Teacher Training. To this end, the Education of Youth and Adults and Initial Training of Teachers were discussed, especially focused on the theme of the study. As a methodology, field research was used with the application of an questionnaire via google forms to 23 teachers who work in the curricular components of the area of knowledge of Mathematics or Natural Sciences in the Municipality of Caçapava do Sul (RS). To analyze the production of data, we used Discursive Textual Analysis (DTA), resulting in four guiding principles for the Initial Training

DOI: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v20i41.1111>

Submissão: 27-06-2023

Aceite: 08-04-2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

of Teachers: EJA in supervised internships; EJA as a discipline or transversal axis; EJA and the Educator Profile; and EJA with a welcoming space for the excluded.

Keywords: Teacher Training Contents. Curriculum Organization. Educator Profile. Student Wellbeing.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade que, historicamente, atende as classes populares e enfrenta uma invisibilidade através dos anos. Esses sujeitos que não concluíram sua formação básica na idade “regular” buscam na EJA a possibilidade não só de ser alfabetizados, como também de concluir a educação básica. Conforme Strelhow (2010, p. 50):

Existem muitos motivos que levam esses adultos a estudar, como exigências econômicas, tecnológicas e competitividade do mercado de trabalho. Vale destacar que outras motivações levam os jovens e adultos para a escola, por exemplo, a satisfação pessoal, a conquista de um direito, a sensação da capacidade e dignidade que traz autoestima e a sensação de vencer as barreiras da exclusão.

Referida modalidade surgiu da necessidade de alfabetizar e/ou educar aqueles que por inúmeras razões se viram obrigados a interromper o elo com a relação escolar. Entretanto, é preciso ter em mente o quão complexa é essa demanda de alunos, respeitando e compreendendo suas especificidades e necessidades.

A EJA, de modo geral, implica um amplo processo de transformação, voltado a indivíduos com mais de 15 anos para inserção deles no Ensino Fundamental e, com mais de 18 anos, para o Ensino Médio (BRASIL, 1996). Assim, essa modalidade, embora amparada por lei própria, não pode ser desenvolvida com as mesmas características do ensino regular, pois é destinada a estudantes com características diferenciadas, com aprendizagens, vivências e conhecimento de mundo. Segundo Gadotti (2011, p. 47), “este jovem e adulto não pode ser avistado como criança pelos educadores, muito menos ser negados suas experiências e seu conhecimento de mundo”. A maioria dos educandos do EJA são pessoas pobres oriundas de uma camada social baixa, com pensamentos e vivências totalmente diferentes daqueles que tiveram acesso à escola no período escolar adequado. Como motivos para o retorno às salas de aulas têm-se a busca de um emprego melhor, a vontade de ajudar os filhos nos deveres escolares, a oportunidade da independência conjugal para muitas mulheres, dentre outras motivações.

Na Constituição Federal de 1988 está expresso, em seu Art. 1º, “igualdade a todos perante a lei”. Observando-se a realidade, no que tange à educação, na modalidade EJA, nem sempre a igualdade é considerada. A classe trabalhadora, na maioria das vezes, continua excluída da possibilidade de acesso à educação e à profissionalização. Investir no retorno escolar de jovens e adultos, possibilitando que concluem o Ensino Básico é oportunizar uma nova perspectiva de vida, já que, por meio da tentativa de melhoria de trabalho, pode haver a redução da pobreza, a ascensão de nível social e, especialmente, um mecanismo de contenção da marginalidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) refere que a EJA deve ter a função reparadora, pois devolve a oportunidade de educação àqueles que não puderam prosseguir

seus estudos no período adequado da sua idade com o ano escolar. Ainda, deve ser qualificadora pois ensinará jovens e adultos através de conteúdos atuais e que servirão para o resto de suas vidas e, por fim, a EJA deve promover o ensino a todos, sendo assim equalizadora.

Logo, para contemplar esses sujeitos que vislumbram tais possibilidades, deve-se respeitar a diversidade cultural. Nesse sentido cita Gomes (2007, p. 22), quando aponta importantes considerações:

A diversidade cultural varia de contexto para contexto. Nem sempre aquilo que julgamos como diferença social, histórica e culturalmente construída recebe a mesma interpretação nas diferentes sociedades. Além disso, o modo de ser e de interpretar o mundo também é variado e diverso. Por isso, a diversidade precisa ser entendida em uma perspectiva relacional. Ou seja, as características, os atributos ou as formas “inventadas” pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo a que ele pertence dependem do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantêm entre si e com os outros. Não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças.

Diante da importância dessa modalidade de ensino, entende-se que ela não pode ser vista apenas como uma segunda oportunidade de complementação de estudos ou até mesmo como um aceleração de etapas de estudos. A EJA é uma grande possibilidade de transformação social e de mudanças nos sujeitos nela envolvidos, podendo ser um recomeço na busca de melhores condições de vida para esses jovens e adultos. Arroyo (2006, p. 21) defende que:

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 da 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.

Do mesmo modo, é preciso discutir a realidade vivenciada pelos estudantes dessa modalidade educativa. Na maioria dos casos, são sujeitos marcados por sacrifícios pessoais, falta de oportunidades e negação de direitos (neste caso especial, acesso à escola, principalmente, na infância). Grande parte são trabalhadores que realizam atividades para seu sustento e de sua família. Esse contexto de trabalho, grande parte das vezes, torna-se um empecilho para retornar a estudar, pois necessita ser conciliado o estudo, principalmente, com a carga horária excessiva de trabalho e com a baixa remuneração.

Muitos desses estudantes-trabalhadores retornam à escola para terem domínio da leitura e escrita ou para obterem conhecimento sobre os cálculos básicos em Matemática. Diante disso, garantem seus direitos de formação de cidadania, conforme preveem as leis educacionais de nosso país. Assim, quando nos referimos aos estudantes que retornam à escola, estamos falando de suas histórias de vida, orientadas por suas experiências.

A este respeito, Freire (2014) aponta que os saberes que esses sujeitos adquirem nos espaços educacionais propiciam outro olhar para sua própria realidade, outra visão de mundo na busca do seu inédito viável. O olhar desses jovens e adultos torna-se crítico diante dos problemas da sociedade na qual eles estão diretamente inseridos. Neste âmbito educacional, o professor deve definir suas estratégias e trabalhar com metodologias que propiciem o diálogo, para que o

estudante tenha condições de sugerir e introduzir seus próprios saberes, vivências e necessidades, como forma de garantir que eles percebam a importância e a finalidade do que estão aprendendo, de forma a dar sentido a saberes já existentes.

Existem muitas críticas quanto ao modo com que a EJA é desenvolvida. Tal modalidade de ensino não foi criada para desviar o aluno da escola regular, pelo contrário, foi idealizada para trazer de volta aos espaços escolares todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade correta. Sendo assim, faz-se necessário um resgate da respeitabilidade dessa modalidade, buscando ensino de qualidade que possibilite reverter a ideia de que o Ensino de Jovens e Adultos é uma modalidade de oferta de segunda categoria.

Assim, para compreender a EJA no horizonte da Educação Popular, é necessário compreender que “não tem como ponto de partida um único lugar” e “também não tem como ponto de chegada um único projeto” (STRECK, 2006, p. 32). Diferentes movimentos, principalmente os de luta das classes populares podem beneficiar diferentes comunidades, diante das suas necessidades.

A proposição de Freire (2005) acerca desse tema é de que os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam à escola devem ser respeitados na prática pedagógica do educador. Igualmente, deve ser “discutida com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 2005, p. 30).

É preciso, pois, provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica entre educadores e educandos, comprometida com a ação, a qual ocorre, enquanto processo, em um contexto que deve ser levado em conta, tendo em vista que nenhuma educação é neutra, mas política. A relação educador-educando é horizontal e não imposta. É, portanto, através dos diálogos que esses sujeitos procuram criar as condições para que a consciência ingênua seja superada.

Paulo Freire (2014, p. 13) frisa que “o professor é o libertador deste aluno para a vida e a ação de transmitir o conhecimento vai muito além de ensinar, de aprender e até mesmo vai mais além do fazer”. Ser o instrumento alvo de repassar conhecimento requer metodologias excepcionais de respeito e de conhecimento por parte do(a) professor(a) que, na grande maioria das vezes, não é encontrado em livros didáticos ou aprendido durante a graduação.

No livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, identificamos algumas competências básicas que devem constituir o perfil do educador para atuar na EJA: ensinar exige pesquisa, reflexão crítica sobre a prática, corporeificação das palavras pelo exemplo, generosidade. Exige também consciência do inacabamento, ética e estética, respeito à autonomia do ser educando, bom senso e disponibilidade para o diálogo, bem como saber escutar. Ainda, ensinar exige humildade, querer bem aos educandos, alegria e esperança (FREIRE, 2005).

Formação de professores(as) da EJA

As instituições formadoras deveriam possibilitar, na formação inicial, discussões sobre as escolas e outros espaços de atuação desse futuro profissional. Partindo para a realidade concreta, a maioria dos cursos de licenciatura não discute sobre EJA, Educação do Campo, comunidades e povos tradicionais, etc. Com isso, faz-se necessário considerar que, na maioria das vezes, os

educadores terão contato com esses espaços educacionais sem ter discutido as concepções para atuar nesses mesmos contextos. Com isso, os professores aprendem na prática o fazer, pautados nas discussões que ocorrem nas formações na escola, quando estas são ofertadas.

A diversidade de aspectos que permeiam a temática formação de professores, atuantes em diferentes contextos, é bastante ampla e está vinculada ao desenvolvimento da escola, do currículo, do ensino e da profissão docente. Para além da aprendizagem dos conteúdos a serem abordados em sala de aula, a formação traz consigo aspectos relevantes que devem ser considerados e que constituem o ser professor(a) (WENGZYNSKI; TOZETO, 2012).

Pensar a formação de professores(as) na área da Matemática conduz a se pensar numa formação específica para a EJA (SOARES, 2004). Refletindo sob o viés da formação dos professores(as) da EJA, é necessário trazer o campo da formação inicial, enfoque também deste estudo. A formação inicial compreende aquela presente nos cursos de licenciatura. Entretanto, quando trazida essa temática, emerge mais uma situação que é o fato de que nem todos os cursos de licenciatura trazem, em seus currículos, habilidades ou disciplinas que abordem a modalidade da EJA. De acordo com Stramare e Sant'Anna (2001, p. 13):

A grande maioria dos cursos de licenciatura do país não oferece habilitação específica na área da Educação de Jovens e Adultos. Algumas poucas universidades propõem disciplinas, muitas, não obrigatórias, que versam sobre o tema, o que também se repete nos cursos de formação de magistério do Ensino Médio, cujas práticas se restringem à Educação Infantil.

Ainda sobre a formação inicial de professores(as) para atuarem na EJA, Soares (2004, p. 27) diz que:

[...] as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação.

Se a formação inicial é quase inexistente ou quando se apresenta não dá conta das especificidades da modalidade da EJA, resta à formação continuada preencher essas lacunas. É importante ressaltar que a formação nessa modalidade precisa compreender o contexto destes sujeitos, principalmente no que tange ao adulto que retorna à escola buscando a sua formação. De acordo com Arroyo (2006, p. 22), esses educandos são “jovens e adultos com rosto, com história, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia”.

No mesmo sentido, pensar a formação continuada na EJA se faz necessário como uma possibilidade de ressignificar essa modalidade e o seu currículo. De acordo com Ventura e Carvalho (2013, p. 25), “o reconhecimento da necessidade de formação das(os) professoras(es) para a especificidade da modalidade e a denúncia quanto à falta de formação adequada (inicial e continuada) é recorrente na produção acadêmica”. Entretanto, a EJA é uma das modalidades de ensino que recebe pouca atenção das políticas educacionais e, por consequência, sofre com a falta de investimentos nessa área da formação, o que corrobora a precarização e a invisibilidade da EJA.

Metodologia

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, a qual entendemos que “é um método que busca proporcionar novos conceitos, categorias, construção e/ou revisão de abordagens visando a melhor compreensão acerca do fenômeno estudado” (FERNANDES, 2014, p. 03). Ela tem por objetivo dialogar com professores(as) que atuam na EJA no município de Caçapava da Sul (RS) sobre a formação inicial e, como consequência, problematizar com os sujeitos sobre princípios balizadores da EJA para a formação inicial de professores(as).

Devido ao cenário pandêmico ocorrido, ferramentas para produção de dados como rodas de conversa, oficinas, entre outras formas de contato direto com o corpo docente foram impedidas, o que causou a necessidade de uma nova forma de abordagem. Após analisar as possibilidades viáveis para o exercício do levantamento de dados foi escolhida a coleta por questionários on-line.

Depois de definir a forma de coleta da pesquisa de campo e construir questões pertinentes ao presente estudo, foram convidados educadores e educadoras de EJA do município de Caçapava do Sul (RS) para participarem desta pesquisa, através de um questionário eletrônico construído na plataforma do *Google Forms*, o qual foi encaminhado para *e-mail* e *WhatsApp* das equipes diretivas e pedagógicas das escolas, bem como para alguns desses educadores.

Como sujeitos da pesquisa, tivemos 23 participantes, dos quais 17 foram mulheres e seis homens, professores(as) que atuam nos componentes curriculares da área do conhecimento de Matemática ou Ciências da Natureza. Dos educadores, 59% atuam na EJA há no máximo 10 anos, outros 32% trabalham na modalidade de dez a 20 anos e 19%, de 20 a 30 anos. A grande maioria, 67%, declarou trabalhar na EJA por gostar da modalidade e dos sujeitos que ela contempla, 26% por conta de necessidades financeiras e o restante alegou outras motivações. Outro dado importante é que a maioria dos sujeitos, 83%, já concluíram a sua licenciatura há mais de cinco anos.

Para analisar os dados produzidos, optamos pela Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2011). A escolha metodológica foi por ser a abordagem de cunho qualitativo e permitir a compreensão do fenômeno investigado, qual seja, as concepções de educadores(as) sobre a modalidade EJA. De acordo com Moraes e Galiazzi (2011, p.14), “a análise textual discursiva propõe-se a descrever alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar”.

O processo de Análise Textual Discursiva está fundamentado em uma ideia contínua e cíclica, com uma sequência recursiva de três componentes, ou seja, com três momentos auto-organizados de construção em que novos entendimentos emergem, tais como: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captação do novo emergente.

Sendo assim, a análise tem início com o processo de unitarização, que é a desconstrução dos textos, neste caso, das falas dos sujeitos participantes (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 17). O segundo passo da análise é um processo de classificação iterativa e recursivo, intitulado de categorização. Esse processo é um movimento individual de cada pesquisador, ou seja, cada um irá expressar sua concepção e organizar em forma de categorias. Por fim, o terceiro passo da análise consiste na comunicação das novas compreensões. Moraes e Galiazzi (2011, p. 31) afirmam que “a pretensão não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo

texto, um metatexto que tem sua origem nos textos originais, expressando a compreensão do pesquisador sobre os significados e sentidos construídos a partir deles”.

A produção dos metatextos é a apresentação dos resultados da pesquisa, na qual o pesquisador assume-se autor do seu texto, num movimento de construção e reconstrução, procurando analisar o fenômeno com um olhar abrangente. É uma oportunidade de aprender e modificar os conhecimentos e as teorias preexistentes. O aprender e o comunicar são uma combinação essencial na produção textual (MORAES; GALIAZZI, 2011).

No caso deste estudo, após análise dos dados produzidos, chegamos às categorias intermediárias: EJA nos estágios supervisionados; EJA como disciplina ou eixo transversal; EJA e o perfil de educador e EJA como espaço de acolhimento dos excluídos. O processo de categorias intermediárias deu origem à categoria final, metatexto apresentado na sequência: princípios balizadores para a modalidade Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de professores(as).

Princípios balizadores

Entendemos que a formação inicial de professores(as) precisa urgentemente repensar seu olhar para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Ao analisar os PPCs dos cursos das universidades do Rio Grande do Sul, avistamos que a modalidade não é sequer citada nos documentos, o que tem são disciplinas optativas ou dentro de ementas de outras disciplinas.

Então, após as discussões com educadores(as) dos componentes curriculares das áreas do conhecimento Matemática e Ciências da Natureza de Caçapava do Sul (RS) que hoje atuam na modalidade, apontamos quatro princípios balizadores para a formação inicial de professores(as). Cabe ressaltar que, como forma de apresentação, colocamos eles de maneira sequencial, mas destaca-se que são simultâneos e um perpassa o outro.

EJA nos Estágios Supervisionados

O Estágio Supervisionado é uma oportunidade para o licenciando compreender as práticas pedagógicas nas escolas e se preparar para sua inserção profissional. Sendo assim, privilegia a relação entre teoria e prática, que pode conceber a reflexão em uma maior perspectiva, em que o estagiário tem a possibilidade de analisar os aspectos não só da sala de aula, mas também os que transcendem esse ambiente.

Durante a pesquisa observamos que cerca de 85% dos entrevistados que escolheram a modalidade para fazer seus estágios, não poderão realizá-los. Os motivos são impeditivos das universidades em permitir a realização ou até mesmo em condicionar que os estágios sejam feitos no período diurno e não no noturno.

Por outro lado, vários participantes citaram que surgiu o interesse nessa modalidade de ensino e em refletir sobre a forma como a EJA é abordada, durante o decorrer do curso de licenciatura, mas não puderam realizar atividades do estágio na modalidade, conforme mencionaram:

Quando estava fazendo faculdade, eu como era aluna da EJA queria fazer meu estágio, mas a coordenadora não aceitou. (FALA EDUCADORA A).

Não consegui fazer na EJA, a faculdade não permitia. (FALA EDUCADOR F).

Não tínhamos a possibilidade de escolha de realizar estágios e nenhuma outra atividade em turmas de EJA. (FALA EDUCADORA C).

Os motivos são muitos, dentre eles, os horários dos próprios professores orientadores de estágio, o número expressivo de evasão escolar e o não acolhimento das próprias escolas que ofertam a modalidade de ensino. Exemplificamos o exposto pelas falas:

A justificativa para eu não poder fazer meu estágio em turma de EJA foi por ser em turmas noturnas e que a minha supervisora de estágio não tinha liberação para trabalhar à noite, pois acabava acarretando direitos trabalhistas. (FALA EDUCADORA T).

Não consegui fazer na EJA, a faculdade não permitiu, alegando que eu poderia iniciar e não conseguir concluir, devido ao número alto de evasão nas turmas. (FALA EDUCADOR F).

Não consegui realizar meu estágio em uma turma da EJA, pois a escola não liberou, solicitaram que eu realizasse em uma turma do diurno, alegando que as características das turmas do noturno não possibilitam acolher estagiárias. (FALA EDUCADORA M).

Observou-se também que até mesmo em estágios de observação ou em atividades práticas dos cursos de licenciatura, nem sempre está disponível a possibilidade de estagiar em turmas de EJA. Atividades essas que são o primeiro contato do licenciando com a escola, aproximam o aluno da realidade e revelam a importância de refletir sobre os dados observados.

Essas observações, se bem orientadas, são capazes de despertar a análise crítica de uma determinada realidade e levar o licenciando a perceber mais profundamente as complexidades do ambiente escolar e da prática docente, tornando esse um momento reflexivo e indispensável para sua formação como professor(a). Conforme Aragão e Silva (2012, p. 58),

A observação é uma ferramenta fundamental no processo de descoberta e compreensão do mundo. O ato de observar pode desencadear muitos outros processos mentais indispensáveis à interpretação do objeto analisado, principalmente se for feito com o compromisso de buscar uma análise profunda dos fenômenos observados.

Aqui não defendemos ter um estágio obrigatório na EJA, mas sim, caso seja o desejo do licenciando e este optar em realizar seu estágio na EJA, que ele possa fazê-lo e ser acompanhado, como fazem nas turmas ditas “regulares”.

EJA como disciplina ou tema transversal

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, “as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (BRASIL, 2000, p. 23). Como é de fato? Como a EJA é abordada em cursos de licenciaturas? E nas grades curriculares? Em ementas de disciplinas?

Em estudos anteriores realizados nos quais buscávamos a análise do Projeto Político do Curso (PPC) do curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade presencial da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal da Fronteira

Sul (UFFS), com o objetivo de verificar como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é abordada nesse documento, seja ela na forma de uma disciplina específica ou no ementário ofertado pela instituição (AUTOR, 2022), observou-se, após análise dos PPCs, que os cursos, em sua grande maioria, não trazem uma disciplina específica para tratar sobre a EJA, alguns deles trazem como disciplina complementar ou mesmo como um caso específico, no estágio supervisionado.

Embora não haja uma disciplina específica, pode-se proporcionar a discussão ao longo de uma determinada disciplina, com registro na ementa para que todos os alunos possam ter a oportunidade de conhecer essa modalidade, independente do professor que a ministra. Desse modo, é possível afirmar que, ainda na formação inicial dos(as) educadores(as) da EJA, poucas são as discussões (AUTOR, 2022).

Depreende-se da exposição até aqui apresentada que há uma clara relação entre a ausência da discussão sobre a especificidade da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial e o despreparo dos professores em lidar com este público na educação básica (apontado por eles no decorrer deste estudo). Conforme citam os(as) educadores(as) participantes da pesquisa:

Um pouco perdido e com dificuldade de compreensão da realidade do público-alvo e o uso de metodologias adequadas à modalidade. (FALA EDUCADORA F).

Me senti insegura, praticamente iniciei do zero, como me identifiquei com as turmas e o perfil deles, fui criando as minhas estratégias e consolidando meu trabalho. Todo ano tem novos alunos e com isso me desafia a repensar o que fiz nos anos anteriores. (FALA EDUCADOR B).

Raramente as licenciaturas refletem sobre o seu fazer pedagógico contextualizado à escolarização de jovens adultos (SOARES, 2007; GATTI; BARRETO, 2009), pois a maioria dos professores reproduz os moldes da escolarização de crianças e adolescentes, materializados em ações que refletem a perspectiva supletiva do currículo escolar.

EJA e o perfil do(a) educador(a)

Outra discussão que requer bastante atenção é sobre o perfil ou a necessidade de professores(as) atuarem na modalidade EJA, independente de etapa, bloco, área do conhecimento ou componente curricular. Alguns estudiosos (HADDAD; DI PIERRO, 2000; ANDRÉ *et al.*, 1999; ANDRÉ *et al.*, 2004; ARROYO, 2005, 2006; ANDRADE, 2006, entre outros) defendem que precisa de perfil específico para um educador atuar na EJA, outros não refutam tal afirmação, mas defendem um olhar mais sensível aos sujeitos que dela participam. Na nossa perspectiva, entendemos que ambos estão se referindo às mesmas coisas. Arroyo (2006, p. 18) aponta que:

O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA e, conseqüentemente, teremos que construir o perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação.

Em consonância, a maioria dos participantes da pesquisa apontam que precisa ter um perfil específico para atuar na modalidade EJA. Segundo a Educadora F, “precisa ter um perfil específico e uma formação que contemple conhecimentos sobre as especificidades do educando que procura a EJA que é diferente dos educandos do ensino regular”. Da mesma

forma o Educador C é bem afirmativo: “o professor deve ter perfil específico porque a EJA é bem diferente do ensino regular”.

Quando destacam esse perfil próprio, a maioria dos participantes defendem um viés de aproximação com as características dos sujeitos da modalidade, por isso muitos apontaram para um olhar e uma estratégia mais humanizadora. Também referem acerca dos conhecimentos de realidade de mundo, ou seja, os professores precisam entender quem são esses sujeitos, de onde vêm, que tipo de atividade profissional exercem ou desejam para si. Outra necessidade, não menos importante, é a de atuar na modalidade como um espaço de luta, um(a) militante em defesa da EJA. Nesta perspectiva, trazemos a fala de três educadores(as) A, B e G:

Para um professor atuar na EJA ele precisa gostar de ensinar ao público da EJA e saber como direcionar o conteúdo de modo adequado para ensinar aos jovens e adultos. E também ele precisa compreender que os alunos da EJA nem sempre terão a mesma frequência que os alunos das turmas regulares. (FALA EDUCADORA B).

O professor precisa ser sensível a perceber os conhecimentos prévios dos alunos a fim de conhecer o que os estudantes vivenciam e assim poder ligar aos conceitos que pretende abordar. Tem que ter um olhar diferente com os alunos para trabalhar com essa modalidade de ensino. Acho que tem que abraçar a causa. (FALA EDUCADORA G).

Para um professor atuar na EJA ele precisa gostar de ensinar ao público da EJA e saber como direcionar o conteúdo de modo adequado para ensinar aos jovens e adultos. E também ele precisa compreender que os alunos da EJA nem sempre terão a mesma frequência que os alunos das turmas regulares. (EDUCADOR A).

O(a) professor(a) responsável por educar nas salas de EJA necessita refletir sobre si primeiramente de forma crítica, sobre quais correntes teóricas seguir para embasar sua prática e decidir que tipo de estudante quer formar. Conforme Nogueira (2007, p. 2),

Cabe ao professor perceber o que os alunos almejam com os estudos e com base nessa informação ele deve construir uma prática para atender às diferentes necessidades de aprendizagens. [...] Nesse caso deve-se priorizar o que é relevante de fato para a turma, ao mesmo tempo, repensar as formas de mediação dos conteúdos e de avaliação da EJA.

O(a) professor(a) com um entendimento e olhar para especificidades dos sujeitos da EJA possibilitará um maior acolhimento, um diálogo mais aprofundado e uma aprendizagem mais eficaz. Desse modo, tomar os(as) educandos(as) da EJA como principal elemento para sua caracterização e especificidade significa reconhecer que eles não podem (nem devem) ser separados das suas condições de vida e das relações de poder na qual estiveram e estão mergulhados, isto é, reconhecer sua dimensão de sujeitos que pertencem a uma dada classe social em uma sociedade desigual por natureza.

A partir disso, trabalhar seu processo de emancipação, em um viés crítico e libertador. Negar suas origens, seu meio social, é afastar ainda mais eles de melhores condições de vida e de novas oportunidades, seja ela profissional ou relativa à sua própria comunidade.

Como possibilidade, acreditamos no viés da constituição da identidade do(a) educador(a) de EJA. Conforme Arroyo (2006), existe uma necessidade do conhecimento do próprio sujeito educando(a) da EJA, as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto e do que é ser idoso, sem contar a juvenilização (adolescentes de 15 anos que estão chegando na modalidade, assim que completam essa idade):

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

Para tal, será através do reconhecimento das especificidades desta modalidade de ensino e dos sujeitos que a compõem que tornará viável construir um perfil específico do(a) educador(a) e, conseqüentemente, uma política própria para a formação desses educadores(as). Ainda neste momento, existe um descompasso entre a formação que o professor recebe e a realidade dos alunos da modalidade.

EJA com espaço de acolhimento dos(as) excluídos(as)

É na formação inicial de educadores(as) que entendemos que essa discussão tem que ser feita, pois é o caminho inicial para compreender que existe multiplicidade de realidades, educandos(as) e interesses/motivações de estar em sala de aula. A modalidade EJA é considerada como diferente das demais modalidades de ensino, pois o seu público em sua maioria são pessoas consideradas como sujeitos marginalizados, excluídos dos processos escolares, ditos “regulares”.

Como já discutimos anteriormente, a EJA surgiu da necessidade de alfabetizar e/ou educar aqueles que por inúmeras razões se viram obrigados a interromperem o elo com a relação escolar. Entretanto, é preciso ter em mente o quão complexa é essa demanda de alunos, respeitando e compreendendo suas especificidades e necessidades.

A maioria dos alunos da EJA são pessoas oriundas de uma camada social baixa, com pensamentos e vivências totalmente diferentes daqueles que tiveram acesso à escola no período escolar dito “adequado”. Como motivos para o retorno às salas de aulas têm-se a busca de um emprego melhor, a vontade de ajudar os filhos nos deveres escolares, ainda, para muitas mulheres é a oportunidade da independência conjugal, dentre outras motivações. Neste cenário, trazemos a fala de dois educadores, C e L, reafirmando o perfil dos sujeitos da EJA.

Alunos com muita dificuldade, mas também muito interesse em aprender. Que tem claro os motivos que levaram eles a retornar à escola e, ao mesmo tempo, reconhecem que aquele espaço pode trazer novas perspectivas a eles. (FALA EDUCADORA C).

Nossos alunos do noturno precisam de um olhar mais atento a eles. A maioria chega cansado, por conta do trabalho, outros por conta da busca do emprego. Esperam da escola um acolhimento, às vezes até um espaço social, que eles possam, dentro das dificuldades, que possam enfrentar, conseguir e acreditar que podem e conseguem aprender. (FALA EDUCADORA M).

Os educadores precisam convencer os educandos de que o aprender é importante, que ocorre e é possível em qualquer idade, e principalmente que fará diferença na vida daquele sujeito. Para isso, é necessário ter um bom planejamento de aulas, elas devem ser dinâmicas e criativas,

voltadas ao crescimento cognitivo e socioemocional, priorizando sempre as possibilidades de inclusão.

Como principal metodologia de ensino teremos o diálogo, lembrando-se que as atitudes deste profissional são de suma importância na vida dos(as) alunos(as), mesmo que seja num curto espaço de tempo, dividido e limitado à sala de aula. Esses sujeitos precisam de uma educação crítica, emancipatória e libertadora.

Conforme afirmamos anteriormente, esses quatro princípios não são equidistantes, nem sequenciais, ambos se entrelaçam e se sustentam. Para que essa perspectiva de acolhimento aos excluídos seja um dos princípios formativos dentro dos cursos de licenciatura, torna-se urgente que se propiciem espaços de discussão. Não podemos aceitar que, com tantas dificuldades que a modalidade EJA enfrenta para ter continuidade, educadores cheguem aos espaços escolares sem entender em que espaço irão atuar e quais sujeitos encontrarão.

Aproveitamos também para afirmar que não é criar estereótipos, mas sim ver na perspectiva cultural. A ideia de cultura deve ser vista numa perspectiva de interação como algo em constante movimento a partir de uma ampla variedade de fontes num processo híbrido e fluido, especialmente pela decorrência da pluralidade cultural existente na escola e em todas as instâncias da sociedade, uma vez que é muito comum as diferenças culturais causar conflitos, confrontos e estereótipos.

O ato de estereotipar não é o estabelecimento de uma falsa imagem que se torna o bode expiatório de práticas discriminadoras. É um texto muito mais ambivalente de projeção e introjeção, estratégias metafóricas e metonímicas, deslocamento, sobre determinação, culpa agressividade, o mascaramento e cisão de saberes 'oficiais' e fantasmáticos para construir as posicionalidades do discurso racista. (BHABHA, 2003, p. 125).

Diante da importância dessa modalidade de ensino, entende-se que ela não pode ser vista apenas como uma segunda oportunidade de complementação de estudos. A EJA é uma grande possibilidade de transformação social e de mudanças nos sujeitos nela envolvidos, podendo ser um recomeço de perspectivas, de melhores perspectivas de vida para esses jovens e adultos. Arroyo (2006) defende que:

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 da 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. (ARROYO, 2006, p. 21).

Do mesmo modo, é preciso discutir a realidade vivenciada pelos estudantes desta modalidade educativa. Na maioria dos casos, são sujeitos marcados por sacrifícios pessoais, falta de oportunidades e negação de direitos (neste caso especial, acesso à escola, principalmente, na infância).

Grande parte são trabalhadores(as) que realizam atividades para seu sustento e o de sua família. Trabalho este que, grande parte das vezes, torna-se um empecilho para retornar a estudar, pois necessita ser conciliado principalmente com a carga horária excessiva de trabalho e a baixa remuneração. Sem falar da realidade de tantos outros que, neste momento, encontram-se desempregados(as) diante do atual cenário pela pandemia de coronavírus.

Muitos desses estudantes-trabalhadores retornam à escola para terem domínio da leitura e escrita ou obterem conhecimento sobre os cálculos básicos em Matemática. Diante disso, garantem seus direitos de formação de cidadania, conforme previsto em leis educacionais brasileiras. Assim, quando nos referimos aos adolescentes, jovens, adultos(as) e idosos(as) que retornam à escola, estamos falando de suas histórias de vida, das suas culturas, dialetos, encharcados de suas experiências e saberes.

A este respeito, Freire (2014) aponta que os saberes que esses sujeitos adquirem nestes espaços educacionais propiciam um outro olhar para sua própria realidade, uma outra visão de mundo na busca do seu inédito viável. O olhar desses jovens e adultos torna-se crítico diante dos problemas da sociedade, na qual eles estão diretamente inseridos.

Neste âmbito educacional, o(a) professor(a) deve definir suas estratégias e trabalhar com metodologias que propiciem o diálogo, para que o estudante tenha condições de sugerir e introduzir seus próprios saberes, vivências e necessidades, como forma de garantir que eles percebam a importância e a finalidade do que estão aprendendo ou dando sentido a saberes já existentes.

Desse modo, além dos óbvios traços que são próprios da condição de não crianças (olhar que os(as) educadores(as) também precisam ter), os(as) educandos(as) da EJA trazem certas peculiaridades específicas de seu público como a marca da sociedade dividida em classes. Geralmente, reconhece-se que esses sujeitos possuem significativa experiência de vida e relação com o mundo do trabalho. Eles apresentam em comum nas suas histórias de vida o fato de que estão hoje cursando a EJA porque as condições socioeconômicas e socioemocionais, nas quais se encontravam na infância e na adolescência, acarretaram o impedimento de estudar.

Considerações finais

O cenário no qual se insere o debate sobre a necessidade de formação inicial dos(as) docentes para uma atuação profissional na EJA relaciona-se diretamente à questão mais ampla do reconhecimento dessa modalidade de ensino como a negação do direito à educação, ou seja, dos que não tiveram assegurado o acesso à educação ou a garantia de condições de permanência na escola na infância, adolescência ou até mesmo, continuaram na fase adulta. Desse modo, discutir essa problemática torna-se urgente, necessária e pode impactar positivamente na realidade da modalidade e nos avanços que ela necessita.

A despeito de indicativo na base legal quanto à obrigatoriedade, gratuidade e respeito à especificidade, a institucionalização da EJA no âmbito das políticas públicas educacionais ainda é um grande desafio (ANDRADE, 2012). Doravante, é preciso garantir o direito de todos(as) ao acesso à educação básica, de modo que cada instituição pública, não importa a esfera, assumam as suas responsabilidades no que se refere à ampliação e à manutenção das turmas de EJA nas redes públicas de ensino.

Apontamos que é preciso avançar sobre a EJA na universidade brasileira, pois essa modalidade não é plenamente reconhecida nas propostas curriculares de formação inicial de professores para a educação básica. Em estudos anteriores constatamos que nos Planos Pedagógicos dos Cursos presenciais de licenciatura em Matemática e em Ciências da Natureza

das universidades federais do Rio Grande do Sul, pouco constam reflexões sobre o seu fazer pedagógico contextualizado para a escolarização de jovens adultos (AUTOR, 2021).

Desse modo, precisamos garantir que nos cursos de formação de professores(as) a modalidade EJA seja amplamente discutida, vivenciada e não negligenciada. Conhecer a realidade escolar e sua organização, ainda durante a formação inicial, é fundamental. As disciplinas têm um caráter formativo de concepção, são nestes espaços que dialogamos com diferentes teóricos, garantindo um espaço de reflexão. Os estágios e observações são ferramentas essenciais na formação dos futuros educadores, sendo espaços que propiciam uma oportunidade de conhecer e interagir com o meio escolar antes mesmo da atuação profissional.

Assim, defendemos quatro princípios balizadores para a formação inicial de professores(as): EJA nos estágios supervisionados; EJA como disciplina ou eixo transversal; EJA e o perfil de educador(a); e EJA com espaço de acolhimento dos(as) excluídos(as). Desse modo, acreditamos que fortalecerá a modalidade, promovendo melhorias nas aprendizagens deste sujeito.

Dessa maneira, esperamos colaborar para fortalecer as propostas curriculares de formação inicial de professores(as) para a EJA, no âmbito no ensino superior, principalmente nos diversos cursos de licenciatura. De igual forma, vislumbramos que este estudo pode contribuir com a melhoria da qualidade da educação básica pública para essa parcela da população.

Por fim, não devemos esquecer que a luta pela efetivação das políticas de EJA ainda é recorrente, tendo em vista que, para sua continuidade/efetivação, deve haver o compromisso mútuo das três esferas, federal, estadual e municipal, as quais devem trabalhar em regime de colaboração. Ao abordar os desafios da efetivação das políticas para essa modalidade, embora a EJA seja um direito constitucional, ainda as políticas esbarram em burocratizações e desinteresse por parte de governos.

Referências

ANDRADE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A formação de Professor(a)es nas dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação entre os anos de 1999 e 2003.** 2006. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2006.

ANDRADE, Everardo Paiva. **Subprojeto PIBID/UFF de História: Identidade, tempo e espaço: a história como fator de reflexão crítica e compreensão das sociedades humanas na reinvenção de si-mesmo.** Niterói: UFF, 2012 (mimeo).

ANDRE, Marli *et al.* Estado da arte da formação de Professor(a)es no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 301-309, 1999.

ANDRÉ, Marli *et al.* A formação de Professor(a)es nas pesquisas dos anos 1990. *In*: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (orgs.). **Formação de Professor(a)es: presente, passado e futuro.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 77- 96.

ARAGÃO, Raimundo Freitas; SILVA, Nubélia Moreira da. **A observação como Prática Pedagógica no Ensino de Geografia**. Fortaleza: Geosaberes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BHABHA, Homi. **O local de cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 9.394/96**. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

FERNANDES, Lyerka Kallyane Ramos. Método de Pesquisa Qualitativa: Usos e Possibilidade. **Psicologado**, [S.I.], 2014. Disponível em: <http://psicologysite.blogspot.com/2016/01/metodo-de-pesquisa-qualitativa-usos-e.html>. Acesso em: 28 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: UNIJUÍ, 2011. p. 224.

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

GOMES, Nilma Lins. Diversidade e Currículo. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Indagações sobre currículo: Diversidade e Currículo**. Brasília: MEC, 2007. 48 p.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, 2000.

- NOGUEIRA, Renata Coelho. A perspectiva do ensino de história na EJA: a partir dos instrumentos avaliativos. **Planeta Educação**, 21 de maio de 2007. Disponível em: <https://www.plannetaeducacao.com.br/portal/jovens-e-adultos/a/91/a-perspectiva-do-ensino-de-historia-na-eja-a-partir-dos-instrumentos-avaliativos>. Acesso em: 14 out. 2022.
- SOARES, Leôncio José Gomes. O educador de Jovens e Adultos e a sua formação. **Educação em Revista**, v. 47, p. 83-100, 2004.
- SOARES, Leôncio José Gomes. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia. *In*: GRACINDO, Regina Vinhaes. **Educação como exercício de diversidade**: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 89-103.
- STRAMARE, Odilon A.; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. Uma retomada sobre a Educação de Jovens e Adultos. *In*: SANT'ANNA, Sita Mara Lopes (org.). **Aprendendo com Jovens e Adultos**. Porto Alegre: PROEXT/UFRGS, 2001. p. 9-20.
- STRECK, Danilo R. A Educação Popular e a (re)construção pública. Há fogos sob as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, 2006.
- STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.
- VENTURA, Jaqueline; CARVALHO, Rosa Malena. Formação Inicial de Professores para a EJA. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 3, n. 5, p. 22-36, Jan./Jun. 2013.
- WENGZYNSKI Danielle Cristiane; TOZETTO Soares Suzana. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>, 2012. Acesso em: 23 jan. 2022.