

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O RENDIMENTO ESCOLAR: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

Tainara Pereira Gomes¹

Elda Alvarenga²

RESUMO

Este artigo apresenta e problematiza os resultados obtidos em pesquisa de iniciação científica. Questionaem que medida a formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos influencia o rendimento escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas do município de Vila Velha?A pesquisa se justifica ao considerar que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino com especificidades que precisam ser consideradas e que tem, na sua história, as marcas da exclusão e do descaso no que se refere às políticas públicas de atendimento às demandas apresentadas por milhares de jovens e adultos que ainda se mantêm na condição de analfabetos e/ou semianalfabetos. Objetiva analisar como a formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos interfere no rendimento escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental;A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória e, quanto aos instrumentos de coleta de dados, realizou-se um estudo de caso. Concluiu que os alunos/as da Educação de Jovens e Adultos possuem especificidades que devem ser consideradas e que existe uma estreita relação entre a formação docente e o rendimento escolar dos alunos.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Formação de professores. Práticas pedagógicas.

EJA TEACHER EDUCATION AND INCOME SCHOOL PUPILS: POSSIBLE ARTICULATIONS

ABSTRAT

¹ E-mail: tainarapereiragomes@gmail.com

² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1996) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2004). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente é professora e coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Estácio de Vitória. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos e Sociologia da Educação. Membro do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe/Ufes). Atua principalmente nos seguintes temas: educação, gênero, movimentos sociais, pesquisa educacional, preconceito e educação de jovens e adultos e pesquisa. E-mail: eldaalvarenga@uol.com.br

This paper presents and discusses the results obtained in scientific research. Question: to what extent the training of teachers of Youth and Adult Education influences the academic achievement of students in the early years of primary education in public schools in Vila Velha? The research is justified in considering that Youth and Adult Education is a teaching mode with specifics that need to be considered, and are in its history, the marks of exclusion and indifference with regard to the demand care policies presented by thousands of young people and adults who are still in the condition of illiterate and / or semi-literate. This paper aims to analyze how the formation of the education of Youth and Adult teachers interferes with the academic achievement of students in the early years of primary education. The research is characterized as qualitative, exploratory and, as the data collection instruments, a case study. Concludes that the students have specifics that should be considered and that there is a close relationship between teacher education and the academic performance of students.

Keywords: Youth and Adult Education . Teacher training. Pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), destinada àqueles que, por diversas razões, não frequentaram a escola na infância, por muito tempo esteve às margens do sistema educacional brasileiro. É vista de maneira compensatória para os analfabetos no país que, em pleno século XXI, ainda apresenta números elevados de analfabetismo. Portanto, faz-se necessário que a EJA seja compreendida como um direito adquirido ao longo de uma história com muitas lutas e conquistas. Este artigo apresenta e problematiza dados produzidos na pesquisa de iniciação científica realizada. Questiona-se em que medida a formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) influencia o rendimento escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas de Vila Velha?

Objetiva analisar como a formação dos professores da EJA interfere no rendimento escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. A metodologia utilizada para realização da pesquisa caracteriza-se como exploratória, de abordagem qualitativa. Quanto aos instrumentos de coleta de dados classifica-se como um estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados foram aplicados questionários para alunos/as dos anos iniciais do ensino fundamental da EJA e realizada entrevista com os/as professores/as desse segmento. Também

foi utilizada, como instrumento de coleta de dados, a observação de duas classes da EJA durante o ano letivo de 2013 na escola T. de Vila Velha.

2 LEGISLAÇÃO QUE REGULAMENTA A EJA NO BRASIL

Segundo Garutti (2010), a Constituição de 1824 reservava o direito à instrução primária gratuita a todos os cidadãos considerados livres e libertos. Em uma sociedade em que predominava o sistema escravocrata, a educação escolar não era um interesse político e por isso poucos a ela tiveram acesso. A Constituição outorgada de 1824 previa, em seu art. 179, a “instrução primária a todos os cidadãos”, mas não assegurou, na prática, esse direito. Da mesma forma, Alvarenga (2001) aponta que, no período do Império, mais da metade da população da época era analfabeta. É somente na segunda metade do século XIX que o estabelecimento de escolas de adultos passou a ser representativo, isso devido às novas exigências da economia.

Nos anos de 1920, a urbanização e a industrialização, cada vez mais presentes na sociedade, aliadas à necessidade de impor limites às lutas sociais, geraram uma preocupação maior com as “questões sociais” e, assim, a educação primária das crianças passou a contar com os avanços trazidos pelas reformas dos anos 1930, porém não fez da escolarização de adolescentes, jovens e adultos um objeto de ação sistemática (GARUTTI, 2010). No entanto, é a partir da Constituição de 1934 que a EJA ganha espaço legislativo,

A Constituição de 1934 acabou por reconhecer, pela primeira vez em caráter nacional, a educação como direito de todos que deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art.149). Ao se referir, no art. 150, ao Plano Nacional de Educação, afirmava que se deveria obedecer aos princípios do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. Essa constituição põe o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão (GARUTTI, 2010, p. 63).

Garutti (2010) ressalta que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº. 4.021/61, também reconhece a educação como direito de todos. No título VI, capítulo II, caracteriza o ensino primário como obrigatório a partir dos sete anos e ministrado na língua nacional. Para Garutti (2010, p.64), a mesma lei determina que os jovens maiores de 16 anos devem obter “[...] certificados de conclusão do curso ginasial mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância do regime escolar”. Outra lei importante no debate da EJA é a nº 5.379/67. Ainda, segundo Garutti (2010, p. 66), essa “[...] propiciou a criação de um modelo de alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de erradicar o analfabetismo, e propiciar a educação continuada para adolescentes e adultos”.

A Constituição Brasileira de 1988, em sua seção I, art.205, afirma que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 12). Em se tratando de jovens e adultos, é no seu art. 208 que a Constituição Brasileira de 1988 estabelece o direito à educação de jovens e adultos, quando expressa que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Se comparado com a legislação anterior, essa foi uma grande conquista para a educação de jovens e adultos.

A LDB nº 9.394/96 apresenta uma seção, embora pequena, dedicada à educação de jovens e adultos. Expressa na seção V, art. 37º: “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”(BRASIL, 1988, p. 15). Soares(2002, p.12) afirma que, mesmo que a LDB nº 9.394/96, “[...] tenha sido uma colcha de retalhos ao tentar conciliar interesses governistas, privatistas e publicistas”, ela fez com que fosse incorporada a mudança conceitual de educação de jovens e adultos que havia desde 1980.

Como um desdobramento da LDB nº 9.394/96, em maio de 2000, é aprovado o Parecer nº 11/2000. De acordo com Soares (2002, p. 12), é um texto que regulamenta as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a EJA: “[...] o Parecer é um documento importante para se entenderem os aspectos da escolarização dos jovens e adultos no interior de um campo mais abrangente que é o da Educação de Jovens e Adultos”. Para o autor, a EJA já não tem mais a função de suprir ou de compensar a escolaridade perdida, como era mencionado em legislações anteriores. Portanto, o Parecer nº 11/2000 estabelece três funções para a EJA. São elas:

[...] a função reparadora, que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis, pela restauração de um direito negado; a função equalizadora, que propõe garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade de modo a proporcionar maiores oportunidades, de acesso e permanência na escola, aos que até então foram mais desfavorecidos, por último, a função, por excelência da EJA, permanente, descrita no documento como a função qualificadora. É a função que corresponde às necessidades de atualização e de aprendizagem contínuas, próprias da era em que nos encontramos (SOARES, 2002, p.13).

Para Garutti (2010, p.71), “[...] mesmo estando no século XXI o Brasil ainda se ressentir da mentalidade escrava e hierárquica onde a educação de jovens e adultos acaba sendo delineada como uma compensação”. Por isso, segundo o autor, devemos lutar para que a EJA seja vista realmente como um direito e não como reparação de um dano sofrido. “Nesse sentido, a nova concepção da EJA é uma noção de educação permanente a qual enfrenta os vários desafios sócio-culturais da economia arcaicos e conservadores” (GARUTTI, 2010, p.72).

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

De acordo com Ribeiro e outros autores (2001), quando falamos de EJA, é preciso levar em consideração as suas dimensões sociais, ética e política. Para isso, os autores afirmam que essa modalidade de educação deve ser vista como uma iniciativa de educação popular, ou seja, é preciso “[...] destacar o valor educativo do diálogo e da participação, a consideração do educando como sujeito portador de saberes, que devem ser reconhecidos” (RIBEIRO, et all. 2001, p.13).

A Secretaria Municipal de São Paulo (2008) também defende a EJA na perspectiva da educação popular e propõe uma educação que contribua para mudar a realidade dos alunos

por ela atendidos. Para isso, essa instituição afirma ser necessário saber que o acesso à educação é uma questão de direito, portanto, é importante também uma proposta pedagógica adequada para a EJA, “[...] que não seja apenas a reprodução do que é oferecido no ensino regular, como se a EJA fosse apenas condensar em menos tempo o conhecimento trabalhado no ensino fundamental” (SÃO PAULO, 2008, p.12). Ressalta, ainda, a importância de a escola valorizar as experiências pessoais, profissionais e sociais trazidas pelos alunos, como elemento de contribuição da aprendizagem. Dessa forma, é preciso respeitar essas pessoas que, apesar de excluídas, vivem num mundo letrado, competitivo e cheio de tecnologias. Para o autor, deve-se criar uma relação de troca com os educandos, relação em que o aluno perceba que o seu conhecimento é valorizado e que a posição ocupada pelo professor não é de quem vai impor um determinado conhecimento, desprezando seus saberes, como se esses não tivessem valor.

De acordo com Ribeiro (2001), Paulo Freire foi o responsável por elaborar uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora. Ele recusava o uso das cartilhas e desenvolveu um conjunto de procedimentos pedagógicos que ficou conhecido como método Paulo Freire. Defendia que deveria haver uma etapa preparatória para alfabetização, em que o professor pudesse pesquisar sobre a realidade do grupo que iria trabalhar, fazendo, assim, um levantamento do universo vocabular desse grupo, para depois selecionar as palavras com maior densidade de sentido, separando-as em conjunto com os diversos padrões silábicos da língua e de acordo com o grau de complexidade. Com isso, o professor teria um conjunto de palavras geradoras para realizar o estudo da escrita e leitura. Além disso,

Paulo Freire criticou a chamada educação bancária, que considerava o analfabeto pária e ignorante, uma espécie de gaveta vazia onde o educador deveria depositar conhecimento. Tomando o educando como sujeito de sua aprendizagem, Freire propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que a fosse transformando através do diálogo. Na época, ele referia-se a uma consciência ingênua ou intransitiva, herança de uma sociedade fechada, agrária e oligárquica, que deveria ser transformada em consciência crítica, necessária ao engajamento ativo no desenvolvimento político e econômico da nação (RIBEIRO, et. all., 2001, p. 23-24).

Ribeiro (2001) destaca a importância de se valorizar a cultura do aluno como um princípio pedagógico que precisa estar mais presente na sala de aula. A autora critica os diversos

materiais didáticos que são produzidos em larga escala e que generalizam a cultura tornando difícil a identificação dos alunos, ou os que ainda retratam a cultura analisando somente os aspectos negativos da realidade dos alunos, como pobreza, sofrimento e injustiça, mostrando apenas o lado político da situação. A Secretaria Municipal de São Paulo (2008) afirma que é preciso estabelecer uma conexão entre os conhecimentos e saberes já aprendidos, seus processos e o conhecimento escolar que pretendemos que o educando domine, portanto devemos refletir sobre o conhecimento e sobre o próprio processo de aprendizagem. Assim, o educando precisa entender que o conhecimento que ele leva para a escola é importante e deve ser usado como ponto de partida para adquirir novos conhecimentos.

De acordo com Costa, Reis e Araújo (2007, p. 1), a EJA é um campo com algumas especificidades, já que muitos alunos que retornam à escola após a evasão escolar apresentam dificuldades devido à sua vida pessoal, profissional e social. Dessa forma, a principal maneira de evitar a evasão e amenizar o reflexo das dificuldades na sala de aula, “[...] está na atenção, compreensão e carinho, ou seja, na afetividade, que favorece o processo de ensino aprendizagem dos educandos fazendo com que eles permaneçam na escola” (COSTA; REIS; ARAÚJO, 2007, p.1). Para esses autores, devido às características do aluno da EJA, que muitas vezes são estudantes com várias passagens pela escola, como fruto da evasão, é normal esses alunos se sentirem envergonhados por não terem estudo e não terem domínio de certos conteúdos. Por isso, para as autoras, é importante que a sala de aula tenha um clima emocional positivo, “[...] e a afetividade positiva do professor mediando à relação do educando com os antigos e novos conhecimentos, pois o aprendizado é influenciado por emoções e sentimentos” (COSTA; REIS; ARAÚJO, 2007, p. 8).

Ribeiro (2001) e outros autores acrescentam outra prática pedagógica importante. Diz respeito ao caráter crítico, problematizador e criativo que se pretende ter na educação de jovens e adultos. Segundo a autora, os educadores que possuem esses princípios conseguem estabelecer uma relação de diálogo e enriquecimento mútuo com seu grupo, e assim promovem momentos de conversas e debates com os alunos, dando-lhes a oportunidade de expressar suas ideias, seus saberes. Com isso, são capazes de reconhecer, comparar, julgar,

recriar e propor. Porém, de acordo com a autora, “[...] na passagem para o trabalho específico de leitura e escrita ou matemática, torna-se mais difícil garantir a natureza significativa e construtiva das aprendizagens” (RIBEIRO, et all. 2001, p.30). Com relação à leitura, Ribeiro (2001) sugere que também seja ampliado o universo vocabular, por meio de uma variedade maior de textos, como enciclopédias, jornais, revistas, e até mesmo receitas e embalagens. Para formar um bom leitor, não basta a “[...] memorização das correspondências entre letras e sons, mas também [é preciso] conhecimento das funções, estruturas e dos estilos próprios dos diferentes tipos de texto presentes na nossa cultura” (RIBEIRO, et all. 2001, p. 32).

Nesse sentido, o Ministério da Educação – MEC (2006) enfatiza a importância da avaliação para orientar o trabalho do professor e os estudos dos alunos, pois ela se faz presente em todos os processos de aprendizagem. A avaliação em sala de aula oferece para o professor dados para agir como um mediador atento para que todos consigam alcançar suas metas. “A avaliação possibilita que alunos e professor/a revejam até onde conseguiram atingir seus objetivos. Mostra, também, onde precisam agir para alcançar os objetivos esperados” (MEC, 2006, p.7).

4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Vargas e Fantinato (2011, p.918) afirmam que organizar o corpo docente da EJA não é uma tarefa fácil, visto que, nos Cursos de Pedagogia, a EJA é estudada de maneira superficial e, nos demais cursos de licenciatura, “[...] verifica-se a quase total ausência de espaços de discussão dos processos de ensino-aprendizagem na EJA”. Para as autoras, a maioria dos professores que chegam à EJA são educadores com formação para atuar na educação regular. Eles adentram na EJA por diversos motivos, entre eles, destaca-se a oportunidade de aumentar o salário, a preferência pelo horário noturno, a possibilidade de trabalhar perto de casa. Segundo a autora, esses educadores começam seu trabalho sem “[...] uma preparação teórico-metodológica prévia, a compreensão das especificidades da EJA” (VARGAS;

FANTINATO, 2011, p. 918). Para Arroyo (2006, p.18), os educadores e educadoras da EJA ainda não apresentam um perfil de formação específico, isso devido ao “[...] caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA”. De acordo com o autor, a EJA, por muito tempo, esteve às margens da educação e com isso a formação de professores também seguiu o mesmo caminho.

Vargas e Fantinato (2011, p.919) afirmam que, apesar dos motivos pessoais que levam os educadores a trabalhar com a EJA, a sua permanência “[...]deve-se à percepção da importância da escolarização para os alunos e à sensibilização que suscitam as histórias de vida, tecidas na exclusão”. De acordo com as autoras, o trabalho com a educação de jovens e adultos oferece uma aproximação maior entre educador e educando, devido à proximidade da faixa etária, possibilitando que o professor possa discutir em sala de aula assuntos que fogem do currículo destinado às crianças. Ou seja, “[...] no desenvolvimento do trabalho com os adultos, pode-se estabelecer um clima de maior transparência, ou mesmo abordar o que uma professora chama de *temas sociais*” (VARGAS; FANTINATO, 2011, p. 920). Soares (2006), por sua vez, defende que a formação específica de professores para atuar na EJA tem se destacado como tema central de alguns debates sobre educação. Segundo o autor, ainda são poucas as faculdades e universidades que formam educadores voltados para esse público repleto de especificidades e, assim, os estados e municípios ficam com a responsabilidade de oferecer formação continuada adequada para esses professores.

Para Barreto (2006, p. 94), “[...] a formação inicial é a primeira etapa do processo de formação a ser desenvolvido com um grupo que atua ou pretende atuar na Educação de Jovens e Adultos”. A formação permanente, de acordo com a autora, é a parte mais importante da formação de um professor, pois é “[...] quando o educador vai analisando a sua prática com seus colegas, o formador e os autores de textos que o ajudam a compreender melhor o que faz e o anima na busca de formas mais adequadas e eficazes de fazer” (BARRETO, 2006, p.95). O professor aprende enquanto ensina, porém somente esse processo não é suficiente para formar um professor numa realidade que constantemente está em mudanças e que exige a cada dia novas práticas. Conforme a autora, a vantagem da formação

permanente é que ela aconteça enquanto os professores estão em atuação, pois é nesses momentos que surgem as dúvidas e a busca por respostas. Desse modo, “[...] toda formação deve visar à mudança da prática do educador” (BARRETO, 2006, p. 96). Para isso, é preciso também mudar a maneira de pensar do educador e não apenas apontar as novas formas de fazer, pois os educadores não devem agir como se tivessem seguindo um livro de receitas pedagógicas, pelo contrário, devem ser estimulados a produzir novas práticas.

Freire (2013, p. 24) alerta que o educador precisa se conscientizar de que ele não é um detentor de sabedoria e também tem muito a aprender com seus alunos, ou seja, “[...] que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua formação ou a sua construção”. O momento mais importante na formação permanente do educador é quando ele faz uma reflexão crítica da sua prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2013, p. 40). Nesse sentido, “[...] ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade” (p. 89), e o professor deve se preocupar com a sua formação, deve estudar e se esforçar, caso contrário, ele não terá condições para coordenar as atividades de sua classe. Portanto, a competência científica do professor não é garantia para que ele seja um bom profissional, mas “[...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (FREIRE, 2013, p. 90).

A base para estabelecer uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA seria criar projetos que direcionassem os professores a conhecer profundamente o público dessa modalidade da educação, ou seja, conhecer melhor a história de cada educando. Arroyo (2006) aponta que essas não são simples histórias, muitas são histórias de exclusão, que retratam a marginalização dessas pessoas na sociedade e que muitas buscam na educação possibilidades de superar esses obstáculos. Nesse sentido, “[...] a teoria pedagógica sempre se alimentou da infância porque partiríamos do pressuposto de que os tempos da educação se esgotavam depois da infância e adolescência” (ARROYO, 2006, p.26). Isso explica o porquê do direito à educação se definir entre os 7 e 14 anos de idade. Para o autor, esse é um pensamento pedagógico antigo e que não leva em consideração a

formação nos tempos da juventude e vida adulta. No entanto, por meio da EJA, é possível mudar esse pensamento.

A educação de jovens e adultos é um campo privilegiado para criar um pensamento que vai além de ver o adulto como criança, mas, para isso, é preciso que haja projetos, políticas, pesquisas e profissionais dispostos a mudar essa visão. Conforme Arroyo (2006, p. 26), deve-se “[...] formar profissionais capazes de construir uma teoria pedagógica que se enriqueça com os processos de formação de jovens e adultos”. Muitos jovens e adultos são trabalhadores “[...] formando-se e deformando-se nas precárias vivências do trabalho e da sobrevivência” (ARROYO, 2006, p.27), mas devemos enxergá-los também como estudantes para os quais o trabalho educativo dará a oportunidade para que tenham melhores condições de vida. Para o autor, é necessário ver esses jovens e adultos como sujeitos de direito concretos, cuja trajetória histórica da educação de jovens e adultos deve servir como saberes nas políticas e currículos de formação de professores e professoras da EJA.

De acordo com Soares (2006, p. 134), as iniciativas no campo da EJA vêm se multiplicando rapidamente, porém não são acompanhadas “[...] por uma formação inicial do educador que leve em conta as especificidades da vida jovem e adulta”. Com isso, Estado, municípios e até mesmo organizações não governamentais (ONGs) acabam se organizando para atender às necessidades dos professores, por meio de palestras, seminários, congressos, entre outros. Segundo o autor, “[...] o conjunto dessas iniciativas é que possibilita uma formação em serviço aos educadores envolvidos com a educação de jovens e adultos”.

5 DIALOGANDO COM OS DADOS COLETADOS

Os dados foram coletados em uma escola da rede pública de Vila Velha que oferece a modalidade de EJA. Foram utilizados, como instrumento de coleta de dados, observação das aulas, questionários aplicados aos alunos (53,84%) do universo e entrevistas 100% com as professoras da EJA da escola pesquisada. A observação foi realizada durante o período de seis

meses na qual foi observando o cotidiano das turmas das séries iniciais de EJA com foco na práxis pedagógica dos/as professores/as.

A faixa etária dos alunos pesquisados se concentra entre 30 e 45 anos. Constatou-se que 14,28% dos estudantes têm entre 15 e 20 anos. Existem também aqueles que se encontram acima dos 50 anos. Esse grupo soma 14,28%. Para Ribeiro e outros autores (2001), o público que frequenta a EJA tem mudado. Já não é tão comum encontrar pessoas que nunca estiveram na escola, e é cada vez maior o número de adolescentes que saíram do ensino regular e acabaram procurando a EJA, a fim de recuperar as passagens escolares acidentadas.

A escolarização de jovens e adultos, em toda a sua história, é uma tentativa do Governo de elucidar um problema decorrente de uma falha no sistema regular de ensino. O jovem que retorna à EJA busca uma certificação que teoricamente o coloca no mercado de trabalho, com isso esse jovem garante um lugar na sociedade, aumenta sua autoestima e passa a ser visto como um cidadão mais valorizado (FRIEDRICH et al., 2010). Para a Secretaria Municipal de São Paulo (2008), o crescente número de jovens que ingressam na EJA se deve à alteração feita na legislação, que rebaixou a idade para a entrada na Educação de Jovens e Adultos.

Em relação ao sexo, 50% dos estudantes pesquisados são mulheres, a maioria apresenta idade maior que 30 anos, os demais (42,85%) são homens e 7,14% não responderam. Assim, pode-se afirmar que, mesmo as mulheres tendo garantido tardiamente o seu direito de frequentar a escola, parece que elas se preocupam mais com a sua formação. Observa-se que o fato de muitas vezes possuírem uma dupla jornada de trabalho não as impede de frequentar a escola. Isso confirma o que outras pesquisas já mostram, que as mulheres são a maioria nos cursos de formação.

Em relação aos docentes, foram entrevistadas duas professoras regentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na EJA. O objetivo das perguntas foi compreender um pouco sobre a formação desses professores.

6 ENSINAR E APRENDER NAS SALAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao questionar os alunos sobre a maneira como seus professores ensinam, 100% disseram que gostam da forma como o professor ensina as matérias. A maioria justifica esclarecendo que a professora é atenciosa, paciente e explica bem. Percebe-se que a justificativa dos alunos em relação às professoras não leva muito em conta a formação delas e sim algumas características pessoais que fazem com que os alunos gostem ou não da professora. Pode-se dizer que os alunos analisam mais a relação afetiva que possuem com os professores do que a formação e atuação didática pedagógica desses profissionais, dado, objetivamente, pela sua condição discente.

Na EJA, por se tratar de um público que se encontra numa faixa etária mais amadurecida, percebe-se uma maior facilidade de interação, até mesmo para abordar assuntos do dia a dia, temas que nem sempre é possível conversar com as crianças. Na EJA se percebe a necessidade de o professor ser mais compreensivo e dar estímulos a seus alunos para que consigam vencer os desafios da vida escolar, de modo a evitar uma possível evasão. A expressão de afetividade entre professor-aluno e entre os próprios alunos contribui para que o aluno da EJA crie um vínculo maior com a escola e, conseqüentemente, o seu processo de ensino-aprendizagem também será beneficiado (COSTA; REIS; ARAÚJO, 2007). Freire (2013) afirma que a afetividade faz parte do processo de ensino e aprendizagem, porém a afetividade não deve interferir no fazer ético do professor, principalmente na hora de avaliar um aluno.

Quando se perguntou aos alunos se eles conseguem entender os conteúdos com as explicações das professoras, 71,42% afirmaram que aprovam as explicações da professora, 21,43% classificaram as explicações como “mais ou menos” e 7,14% responderam que não entendem as explicações. Esse dado contraria o questionamento anterior, em que todos afirmaram gostar dos ensinamentos dos professores. Porém, quando os alunos justificam a resposta “mais ou

menos”, eles se colocam como culpados ao responderem que não entendem as explicações, pois apresentam dificuldades em aprender. Essas afirmativas dos alunos provavelmente se devem às características do público-alvo dessa modalidade de ensino que historicamente tende a se responsabilizar pelo não saber e pelas dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2008), para trabalhar com a EJA, é preciso se desfazer da ideia de que as pessoas são responsáveis pela situação em que se encontram. No caso da educação de jovens e adultos, o fato de esses alunos, que se encontram fora da idade escolar, estarem na escola buscando recuperar o tempo perdido e o seu esforço em aprender devem ser valorizados e esse insucesso escolar não deve ser analisado como culpa do aluno. Segundo Souza (2007, p. 104), “[...] o discurso dos trabalhadores que se culpabilizam pelo ‘fracasso escolar’ deve ser entendido no contexto das condições concretas de existência”. A autora também afirma que compreender como o analfabeto é visto pode ajudar a pensar sobre o predomínio da concepção instrumental de educação, na qual o educando recebe os ensinamentos básicos para servir de mão de obra no setor produtivo. Ribeiro e outros autores (2001, p. 23) afirmam que Paulo Freire criticava o modelo de educação que considera o educando analfabeto como ignorante e pária, uma tábula rasa na qual o professor deposita todo seu conhecimento, a chamada educação bancária, dessa forma, “Freire propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que a fosse transformando através do diálogo”.

Quando perguntados sobre a atitude do professor na situação em que o aluno não entende o conteúdo, a maioria respondeu que a ação da professora quando isso ocorre é explicar novamente. Podemos dizer que o mínimo que se espera de um professor nessa situação é que ele reveja sua prática e busque rapidamente outra forma para que o aluno alcance o conhecimento pretendido. No processo de observações realizado no cotidiano escolar, foi possível perceber que a professora se esforça para atender a todos os alunos, quando ela explica várias vezes o conteúdo em caso de dúvidas, ou até mesmo se senta ao lado do aluno que expressa mais dificuldade, porém, como na sala de aula existem alunos em diferentes

níveis de aprendizado, muitas vezes a professora não consegue atender a todos e, em alguns momentos, pede a ajuda de estagiários.

Em relação às aulas dos professores, 71,42% dos alunos classificaram como muito boa, e 28,57% apenas como boa. Mais uma vez, os alunos destacaram a paciência e a dedicação da professora como justificativa. Assim, novamente se percebeu a afetividade presente na justificativa dos alunos. Apenas um aluno parece se importar com a formação da professora como algo relevante, quando diz: *porque ela se formou professora para ser boa, muito boa.*³ Dessa forma, como afirmam Costa, Reis e Araújo (2007), o relacionamento positivo entre professor e aluno contribui para o bom rendimento desse aluno e também influencia para que ele permaneça na escola, assim como a ausência de afeto pode acarretar no aluno dificuldades de aprendizagem e uma possível evasão. Nas observações, foi possível perceber que existe uma interação positiva entre os professores e os alunos, o que, possivelmente, confirma a resposta da maioria que afirma gostar da professora. No entanto, a relação afetiva não substitui a formação teórica dos docentes.

Ainda sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da EJA, a Secretaria Municipal de São Paulo (2008) afirma que os professores precisam entender que as experiências e fazeres dos alunos devem compor suas ações pedagógicas. Para isso, é preciso uma metodologia que respeite e considere a bagagem de vida que os alunos levam para escola como um conhecimento que deve ser ampliado em sala de aula.

Muitos dos conhecimentos demonstrados nas atividades de trabalho desses alunos fazem parte daquilo que a escola pretende ensinar. De qualquer maneira, o contexto em que ocorre o uso desses conhecimentos se dá em função de uma situação real, em que o aluno faz uso tanto de conhecimentos já aprendidos para lidar com o que é necessário quanto desenvolve esquemas próprios para se apropriar dos novos conhecimentos. Esses saberes e fazeres neste contexto têm um sentido próprio ao trabalho. É importante que a escola considere isso e estabeleça apropriada relação com esses saberes (SÃO PAULO, 2008, p. 33).

Foi perguntado às professoras se elas costumam mudar suas metodologias quando um aluno não acompanha as explicações. A Professora A afirmou que sim e justificou dizendo *mudo*

³¹ Optou-se por identificar a fala literal dos respondentes escrevendo em itálico.

para aquele caminho que acho melhor para o aprendizado do aluno. A Professora B também disse que altera a metodologia nesses casos, justificando: *a gente tem que mudar a metodologia, senão agente não vê o resultado.* Isso demonstra que as professoras se preocupam com a aprendizagem de seus alunos, porém eles acrescentaram que a atitude da professora em relação a um aluno que não conseguiu entender a matéria é explicar novamente o conteúdo. Não fica explícito se a professora, ao explicar novamente a matéria, muda ou não sua metodologia. Pelas observações realizadas, foi possível perceber que, em alguns casos, a professora se aproxima de um aluno que exija mais atenção e, lado a lado, ela explica a atividade.

Perante as observações, pode-se perceber um fato que chama a atenção: em duas salas de aula dos anos iniciais da educação de jovens e adultos, as turmas são heterogêneas em relação ao nível escolar de cada aluno, ou seja, numa mesma sala, existem alunos em fase inicial de alfabetização e outros com mais domínio na escrita e leitura. Foi possível perceber a dificuldade da professora para dar atenção a todos os alunos. Em alguns momentos, a ação da professora foi dividir a turma em dois grupos e aplicar atividades diferentes para cada um deles, dando prioridade àqueles que estavam na fase inicial de alfabetização.

Também se questionou às professoras sobre a opinião delas entre a opção de terminar o conteúdo programado ou investir na aprendizagem significativa dos alunos. Mais uma vez, as duas foram unânimes nas respostas e afirmaram que se preocupavam com a aprendizagem significativa do aluno. A professora A disse: *a gente não está na escola para se preocupar com o rendimento e sim com a aprendizagem.* A professora B esclareceu que se preocupava com a aprendizagem significativa e justificou dizendo: *eu prefiro que o aluno aprenda a ler, a escrever, interpretar, as quatro operações porque é o que ele vai ver no cotidiano, no dia a dia dele.* Em concordância com a professora, pode-se afirmar que, ao final de uma etapa, poder olhar para trás e ver a evolução de um aluno é gratificante, porém tão bom quanto aplaudir o sucesso de um aluno é saber que contribuiu para tal sucesso. Assim, para alcançar uma aprendizagem significativa, o professor precisa acompanhar o rendimento do aluno e

paralelamente se preocupar com a seu fazer em sala de aula, buscando analisar suas práticas e mudá-las, reconhecendo as especificidades da EJA.

7 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA/ES

Deve-se destacar, nesse contexto, a relevância da formação das professoras que atuam na EJA. Ao serem questionadas sobre a sua formação, as professoras pesquisadas afirmaram que têm graduação em Pedagogia. A Professora A disse também que é formada em Magistério, Pedagogia, Psicopedagogia, Inclusão e EJA. Pode-se inferir que as professoras possuem formação para atuar com a EJA. De acordo com a LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 48).

A respeito das formações continuadas, perguntou-se se elas participam de formações dessa natureza. As duas disseram que participam quando tem formações oferecidas pela prefeitura. No entanto, quando foram indagadas se a prefeitura de Vila Velha tem oferecido formação continuada, elas afirmaram que não oferece formação continuada regularmente e acrescentaram que, em 2013, ainda não havia ocorrido nenhuma formação, apenas no ano anterior.

A professora B afirmou que a escola oferece poucas formações continuadas. Tais fatos nos forçam a analisar a importância que é dada à EJA no município de Vila Velha. Como explicam Paula e Oliveira (2011), o atendimento educativo a jovens e adultos sem escolaridade ou com baixa escolaridade não acontece conforme as medidas estabelecidas em acordos internacionais e documentos oficiais, pois, apesar dos avanços, ainda se depara com o

descaso com a EJA e a criação de leis, muitas vezes, enfraquecidas e sem qualidade. Sabe-se que a trajetória da EJA é marcada por políticas públicas esvaziadas e pela dificuldade de reconhecer essa modalidade de ensino como direito de quem não frequentou a escola na infância. Esses elementos indicam que a prefeitura de Vila Velha não tem realizado a função de oferecer as formações necessárias para a EJA no município.

Foi perguntado às professoras se, para elas, a formação continuada ajuda o professor, e como elas se preocupam com suas formações. As duas afirmaram que as formações ajudam. A Professora A justificou dizendo: *nas formações, tem sempre novidades, trocas de ideias entre professores e palestrantes*. Disse ainda que se preocupa com a sua formação: *atuando naquilo que a gente aprende para vê se dá certo*"; já a professora B disse que se preocupa [...] *lendo, buscando na internet e livros alguma coisa que possa ajudar no processo*. Percebe-se, assim como Freire (2013), que os momentos de formação são importantes, pois é quando o professor faz uma reflexão crítica da sua prática. É pela reflexão que o professor terá condições de analisar para que lado caminha o seu trabalho e, assim, buscar novas práticas que beneficiem seus alunos. O professor aprende enquanto ensina, porém somente esse processo não é suficiente para formar um professor numa realidade que constantemente está em mudanças e que exige a cada dia novas práticas (BARRETO, 2006).

Quando foram questionadas sobre o impacto dos processos formativos dos quais participaram ao longo da trajetória profissional, a professora A avaliou que esses processos impactaram sua atuação e complementou: *é um momento diferente, cada aluno tem uma diferença, né? É através das diferenças de cada aluno que a gente passa a refletir sobre a questão de formação, há uma troca entre os professores*. A Professora B também afirmou que sentiu mudanças no seu trabalho dizendo: *tem muitas coisas que vão inovando que a gente precisa correr atrás*. Concorda-se com as professoras, pois o tempo passa e com ele as práticas pedagógicas também precisam evoluir, por isso se faz necessário lembrar a importância da formação de qualquer educador. Nesse sentido: “[...] toda formação deve visar à mudança da prática do educador” (BARRETO, 2006, p.96). E, no caso da EJA e suas especificidades, não é diferente. O professor que atua na EJA precisa, antes de tudo, reconhecer a importância

dessa modalidade educativa e se desapegar da visão compensatória agregada à EJA. Dessa forma, o professor deve buscar a formação continuada no sentido de que ela seja considerada “[...] como um caminho possível para reduzir o descompasso entre a formação inicial e a prática docente na EJA, tendo em vista o desenvolvimento de uma proposta curricular alternativa para essa modalidade de ensino” (VARGAS; FANTINATO, 2011, p. 929).

No que se refere à relação entre a formação do professor e o rendimento escolar do aluno, as duas professoras afirmaram que a formação interfere no rendimento do aluno. A professora A disse: *olha, se você estuda, procura estudar aquilo pra poder desenvolver, para o aluno poder crescer, usar uma metodologia diferente.* A Professora B, com mais ênfase, ressaltou que, [...] *sem formação você fica parado no tempo, você tem que ter formação* Pode-se afirmar que as professoras respondentes demonstraram reconhecer a importância da formação para o trabalho com a EJA, porém não ficou explícito nas respostas o quanto, em que intensidade essa formação interfere no rendimento dos alunos.

Como lembra Freire (2013), o fato de um professor ter várias qualificações profissionais pode e deve resultar em aspectos positivos na sua atuação em sala de aula. Afinal, o que se espera de um profissional que busca novas formações e que se preocupa em estar atualizado no seu campo de trabalho? Espera-se que esse profissional realmente coloque em prática aquilo de novo que aprendeu. Com a educação não é diferente, pois os tempos mudam, as pessoas mudam, os atravessamentos vividos pelo aluno são diferentes e, portanto, as práticas pedagógicas também precisam estar atualizadas e de acordo com os sujeitos de cada modalidade da educação. Assim como afirma Freire (2013), o educador deve estar em constante busca de melhoramento, pois somos seres inacabados. Dessa forma, “[...] ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2013, p. 30).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA é garantida por lei para aqueles que não foram alfabetizados na infância ou tiveram esse processo interrompido. Portanto, os professores que desejem lecionar para essa modalidade de educação devem ter uma formação superior. Infelizmente, ainda não é exigido do professor da EJA que possua uma formação específica para essa modalidade, embora sejam oferecidos, em algumas instituições de ensino superior, cursos ou disciplinas específicas para aqueles que desejam aprofundamento na EJA. Cabe, então, ao professor que trabalha com a EJA, buscar essa formação específica.

Ressalta-se o quanto é importante a formação docente no trabalho do professor, porém é nos momentos de prática que esse professor tem a oportunidade de refletir sobre seu trabalho e, assim, buscar novos conhecimentos que venham influenciar suas práticas. No entanto, o que se percebeu na escola pesquisada é que esse processo de reflexão e busca de novas práticas não acontece como deveria, pois, como relatado pelas professoras respondentes, a prefeitura não tem oferecido com frequência formações continuadas para os professores da EJA, cabendo aos próprios professores buscar outras fontes de conhecimento. Torna-se necessário, então, que os professores da EJA tenham formações específicas para as práticas pedagógicas dessa modalidade educativa.

Quanto às práticas educativas e ao rendimento dos alunos, constatou-se que as professoras observadas se esforçam para adequar suas práticas à realidade dos alunos, de modo a garantir o melhor rendimento possível, visando sempre ao conhecimento significativo que contribua para a vida cotidiana dos alunos. Vimos, também, o quanto essas professoras são queridas por seus alunos e como a relação afetiva que possuem uns com os outros é relevante a ponto de os alunos perceberem mais os aspectos afetivos do que a formação das professoras. Espera-se, assim, que os sujeitos da EJA sejam vistos com todas as suas especificidades, a ponto de receberem uma educação com práticas pedagógicas coerentes e de qualidade, para que tenham condições de exercer sua cidadania com conhecimento e dignidade.

Ao longo da sua trajetória, a EJA deixou o lugar que ocupou por muito tempo às margens da educação e conquistou direitos para os sujeitos dessa modalidade de educação. Nesse sentido, espera-se que esses direitos e leis conquistados sejam executados com vigor e que não ocupem apenas algumas linhas na Constituição Brasileira ou na LDB.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Elda. **A formação de professores de pessoas jovens e adultas no município de Viana.2001. 94 f.** Monografia(Curso de Pós-Graduação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória,2001.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leoncio (Org.).**Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizontes:Autêntica/ Secad/ MEC/Unesco, 2006, p. 18-32.

BARRETO,Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, Leoncio (Org.).**Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/Unesco, 2006, p.94-101.

BRASIL. Senado Federal.Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2013.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos:** avaliação e planejamento. Brasília: MEC, 2006.

COSTA, Ana Cláudia de Oliveira; REIS, Keila Cristiane dos; ARAUJO, Jaileila de. **Afetividade nas relações professor-aluno:**um estudo na educação de jovens e adultos. 2007. 90 f. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**:saberes necessários à prática educativa. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIEDRICH, Márcia,et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Aval. pol. pub. Educ.**Rio de Janeiro, v.18, n.67, p. 389-410, 2010.

GARUTTI, Selson. Discutindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de janeiro, p. 56-74, 2010.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA,Marcia Cristina de. **Educação de jovens e adultos**: a educação ao longo da vida. Curitiba: Ibpx, 2011.

RIBEIRO, Vera Massagão et al. **Educação para jovens e adultos**:ensino fundamental: proposta curricular: 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações didáticas**:alfabetização e letramento- EJA e MOVA. São Paulo: SME/ DOT, 2008.

SOARES, L. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-32.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: Ibpx, 2007.

VARGAS, Sonia Maria de; FANTINATO, Maria Cecilia de Castello Branco. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. **Revista. Diálogo Educ.** (on-line), Curitiba, v. 11, n.34, p. 915-93, 2011.