



O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA: APONTAMENTOS DO V SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

Tatiane Kelly Pinto de Carvalho

tkpcarvalho@yahoo.com.br

Dayane Cristina Alves dos Reis de Almeida

dayanecristina2988@gmail.com

Maria Eduarda de Souza Gomes

dudamel7@yahoo.com.br

Universidade do Estado de Minas Gerais

RESUMO: Esse trabalho tem por objetivo investigar como ocorre o processo de formação de educadores para a Educação de Jovens e Adultos, atentando-se para as peculiaridades discentes, suas dificuldades e necessidades no processo de escolarização. A partir da análise de 8 (oito) trabalhos de Minas Gerais inscritos no V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos (2015), verificou-se que, devido à diversidade das trajetórias pessoais e profissionais dos alunos dessa modalidade de ensino, a formação docente deve ser específica para atender a EJA. A formação inicial e continuada do professor é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, em parceria com a colaboração de outros sujeitos das instituições escolares, como, por exemplo, a supervisão. Por fim, destaca-se que a elaboração de propostas curriculares deve considerar as exigências e interesses do educando, de modo a favorecer sua permanência na instituição escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; formação de professores; formação inicial e continuada de professores.

THE PROCESS OF TEACHER TRAINING IN EJA: NOTES OF THE V NATIONAL SEMINAR ON FORMATION OF YOUTH AND ADULT EDUCATORS

ABSTRACT: This study aims to investigate how is the process of teacher training for the Youth and Adult Education, paying attention to the student's peculiarities, their difficulties and necessities in the schooling process. From the analysis of 8 (eight) works of Minas Gerais enrolled in the 5th National Seminar on Teachers Training Young People and Adults (2015), it was found that due to the diversity of personal and professional trajectories of students of this type of education, teacher training must be specified to cater the EJA. The initial and continuous formation of teachers is fundamental in the process of teaching and learning in partnership with the collaboration of other subjects of educational institutions, for example, the supervision. Finally, it is emphasized that the elaboration of curriculum proposals should consider the requirements and interests of the student, in order to encourage their stay in schools.

KEYWORDS: Youth and Adult Education; teachers training; initial and continuous teachers training.

Iniciando o debate

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), em suma, é destinada a pessoas com experiências diferenciadas nas suas trajetórias de vida e de trabalho, devendo garantir a esses sujeitos o direito ao processo de escolarização, assegurando-lhes a permanência e a continuidade dos estudos. Destaca-se que ao longo da história brasileira houve iniciativas voltadas a atender esse público¹, porém incluía uma pequena parcela da população, uma vez que, como nos revela o século XIX, a escola era restrita a poucos (BOTO, 1999, p. 261).

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, nos artigos 37 e 38, (BRASIL, 1996) denomina que essa modalidade de ensino deve ser ofertada a pessoas que não tiveram acesso à educação escolar em idade própria. Nesse sentido, torna-se relevante discutir sobre a formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos, pois tais debates são ferramentas importantes e necessárias que contribuem, inclusive, para se pensar o próprio currículo escolar ofertado aos educandos.

Vale lembrar que algumas questões são fundamentais nessa discussão: como é a formação de educadores para atender a EJA? Qual é o perfil dos educandos que frequentam essa modalidade de ensino? Quais os desafios e possibilidades que se apresentam para o professor? Pensando nesses questionamentos, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, documental e bibliográfica, com o intuito de levantar quais têm sido as discussões produzidas sobre a formação de professores que lecionam para a EJA. A partir de oito trabalhos que se referem ao cenário mineiro, inscritos no V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, debruçou-se sobre as temáticas abordadas em cada um deles.

Ao lado da formação de professores, é importante também compreender os desafios docentes. A questão da alfabetização de Jovens e adultos não deve ser tratada somente como um processo de ensinar o educando a ler e a escrever; o professor deve refletir de maneira crítica sobre seu papel, levando em consideração os conhecimentos prévios que esses alunos trazem consigo, bem como suas visões de mundo, suas histórias de vida e seus saberes cotidianos.

¹ Conforme Porcaro (2011) é possível afirmar que desde o início da colonização havia o objetivo de educar os adultos, neste caso, voltado para a religiosidade.

O pressuposto principal levantado é de que a formação de professores para a EJA ainda apresenta muitas limitações, embora, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) tenha se constituído como tema de política educacional no Brasil a partir dos anos 1940, ganhando cada vez mais força depois da Segunda Guerra Mundial.

Defende-se, assim, que a formação inicial é imprescindível para os professores que atuam não somente na EJA; entretanto, é aconselhável que a formação continuada não seja esporádica ou descontínua; “precisa ser permanente e sistemática, pois requer tempo de amadurecimento e de sedimentação para que venha a incidir não apenas sobre os conhecimentos e competências, mas também sobre os valores e as atitudes do educador” (SOARES, 2006, p. 12).

A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: alguns apontamentos

A Educação de Jovens e Adultos é ofertada no Brasil desde o início da colonização, a princípio, exercida pelos jesuítas com o objetivo de educar para a religiosidade. Entretanto, o ensino ocorria de forma mais assistemática e abarcava uma postura mais religiosa do que educacional, bem como apresentava uma grande fragilidade, porque era visto com descaso pelos dirigentes do país (PORCARO, 2011).

Dias & Perekouskei (2012) afirmam que os métodos jesuíticos permaneceram até o período pombalino² e, a partir daí, as escolas passaram a ser organizadas seguindo interesses do Estado. Durante todo o período do Brasil Império (1822-1889), ocorreram várias reformas que defendiam um ensino noturno para adultos analfabetos. Em 1876, segundo Porcaro (2011), um relatório apontava 200 mil alunos frequentando as aulas de cursos noturnos. Entretanto, Cunha (1999) afirma que foi a partir de um maior desenvolvimento industrial no início do século XX que a educação de adultos passa a ter uma maior valorização, porém voltada à constituição de mão de obra para o mercado de trabalho e para a ampliação da base de votos.

Em 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo que tinha como intuito exterminar o alto índice de analfabetos no país. Por outro lado, havia um grande

² O Período Pombalino corresponde aos anos em que o Marquês de Pombal exerceu o cargo de primeiro-ministro em Portugal (1750 a 1777), durante o reinado de Dom José I.

descaso em relação à educação. Por exemplo, em 1920, 72 % da população brasileira estava entre os analfabetos. O primeiro Plano Nacional de Educação brasileiro que apontava um tratamento específico para a EJA foi criado somente em 1934, estabelecendo o ensino primário integral gratuito e obrigatório estendido às pessoas adultas (STRELHOW, 2010).

Porcaro (2011) afirma que a partir de 1940 esta modalidade de ensino ganha mais força e destaque, porque as altas estatísticas de analfabetismo direcionaram o governo a criar um fundo de recursos para a alfabetização de adultos. No final da ditadura de Vargas em 1945, percebe-se uma pressão da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) para que os países participantes educassem os adultos analfabetos. Assim, em 1947 o governo lançou a 1ª Campanha de Educação de Adultos, propondo: “alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário” (PORCARO, 2011, p.1).

A campanha lançada, na visão de Sampaio (2009), tinha amplos objetivos que se estendiam para além da alfabetização. As práticas da EJA, nesta época, “tinham uma dimensão política, mas de acomodação, de adequação a um projeto social que se estabelecia na linha da manutenção das estruturas, modernizada pela industrialização e pela urbanização dela decorrente” (SAMPAIO, 2009, p.22-23).

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) complementam defendendo que a campanha de 1947, apesar de gerar uma reflexão pedagógica em torno do analfabetismo, não chegou a produzir metodologias específicas para a alfabetização de adultos. Isso ocorreu somente no início dos anos 1960, quando Paulo Freire tomou a direção de várias experiências de educação dos adultos e fez com que esta ganhasse um novo panorama:

Embaladas pela efervescência política e cultural do período, essas experiências evoluíam no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e outros movimentos sociais. Professavam a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001, p. 60).

Neste momento, começam a ocorrer vários movimentos e campanhas por todo país com iniciativas de alfabetização tardia, preconizadas por Freire que, mesmo durante seu exílio, continuou a desenvolver uma proposta de educação a partir da utilização de

palavras geradoras³. Em 1964 foi organizado pelo Ministério da Educação o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Mas, com o início do governo militar que ocorreu, naquele mesmo ano, essas experiências acabaram por se desestruturar, em virtude de uma violenta repressão (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001).

A partir de então, iniciou-se no país a realização de alguns programas de alfabetização de adultos mais conservadores e voltados para o assistencialismo. Nesse mesmo contexto, em 1967, o governo criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que era destinado a pessoas de 15 a 30 anos e voltado para uma alfabetização funcional e para amplas parcelas da população, tendo como principal foco ensinar a ler e a escrever (ARRUDA, COLAVITTO, 2014).

Já em 1971 foi lançada a Lei 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1971), estabelecendo o ensino supletivo. A Lei apresentava um capítulo específico para a EJA; instituía, principalmente, que o ensino supletivo teria por finalidade suprir a escolarização regular para os adolescentes e os adultos, que não a tivessem seguido ou concluído em idade própria. Além disso, deveria proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. Definia, ainda, que os exames deveriam realizar-se de forma da seguinte maneira: ao nível de conclusão do ensino de 1º grau para os maiores de 18 anos e ao nível de conclusão do ensino de 2º grau para os maiores de 21 anos.

Nesse sentido, é possível dizer que o processo de escolarização de jovens e adultos se expandiu na década de 1970, mas teve seu fim em 1985, dando lugar à Fundação Educar. Esse fato pode ser explicado devido à abertura política que começou a ocorrer nos anos 1980, possibilitando assim, várias experiências paralelas de alfabetização com formatos mais críticos. A Fundação Educar se eximiu de realizar diretamente os planos de ensino e passou a apoiar tecnicamente e financeiramente as iniciativas existentes. Dessa forma, isso contribuiu para que a década em questão fosse muita produtiva, com várias pesquisas sobre língua escrita, sendo algo positivo na alfabetização de adultos (PORCARO, 2011).

Mesmo com essa ampliação no processo de escolarização, Arruda e Colavitto (2014) defendem que o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos só foi

³ Palavras Geradoras é um conceito que se refere ao processo proposto por Paulo Freire, privilegiando o levantamento do universo vocabular dos alunos.

garantido com a promulgação da Constituição Federal de 1988, colaborando para a ampliação das obrigações do Estado para com a EJA. Dessa forma, isso contribuiu para que na década de 1990 fosse estabelecida uma nova política, utilizando-se de métodos mais criativos no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda na mesma década, aconteceram várias conferências internacionais de educação, e no Brasil foram criados vários movimentos, dentre eles o Movimento de Alfabetização (MOVA), visando trabalhar com uma alfabetização mais ligada ao contexto social e econômico dos indivíduos, tornando-os atuantes em seu processo de aprendizagem (STRELHOW, 2010). A partir de então, os municípios foram incumbidos da tarefa de articular uma política para a EJA.

Na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9334/96) em seu artigo 37, é reafirmado que 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. Em seu parágrafo 1º, a supracitada Lei afirma que as escolas assegurarão gratuitamente aos sujeitos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as especificidades discentes, seus interesses, condições de vida e de trabalho (LDB 9394/96).

Embora desde o período da colonização e ao longo de toda história nacional tenham ocorrido várias iniciativas para a EJA, pode-se ressaltar que, entre tantas dificuldades a vencer, uma delas tenha estreita ligação com o currículo de formação de professores. Repensar as disciplinas acadêmicas direcionadas à educação de jovens e adultos talvez colabore para viabilizar o trabalho docente no processo de escolarização de jovens e adultos. Isso inclui, entre outros elementos, pensar em métodos e didáticas de ensino voltadas a esse público e, até mesmo, nos materiais e/ou recursos didáticos adequados ao ensino e aprendizagem.

A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades docentes

A discussão sobre formação e prática docente é de extrema importância na atualidade, pois exige “analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana” (NUNES, 2001, p. 28). O início da profissão, então, deve merecer atenção especial, pois os “primeiros anos de exercício docente são absolutamente fundamentais. E ninguém

cuida destes anos, nos quais se define grande parte do percurso profissional de cada um” (NÓVOA, 2010, p. 2).

Nesse contexto, é aconselhável que o professor, ainda no início de sua experiência em sala de aula, tenha ciência da necessidade de mudanças e adaptações nas estratégias de ensino, de forma que possa colaborar para o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, os docentes são convidados a criar possibilidades e meios de construir conhecimento com os educandos, lembrando que suas vivências devem ser encaradas como um processo de enriquecimento profissional.

Portanto, a prática docente se constrói a partir de conhecimento científico, aprimorada através de experiências profissionais durante as trajetórias. A formação inicial, por sua vez, não deve ser considerada como pronta e acabada; o ofício docente exige que o professor busque recorrentemente conhecimentos para lecionar. Sobre formação dos professores, é fundamental ainda destacar:

[...] a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares (NUNES, 2001, p. 30).

Partindo do pressuposto que, conforme Ribas & Soares (2012), o processo educativo é um grande desafio e os professores precisam constantemente refletir sobre seu trabalho, para o profissional que atua na EJA não é diferente. Acrescenta-se a necessidade de buscar novos meios e experiências, bem como aprender novas metodologias de ensino para lidar com os jovens e adultos como fatores importantes. É essencial, também, lembrar que o professor aprende com os alunos; a educação é uma troca de conhecimentos. Por isso, a sala de aula deve ser um meio de ensino e aprendizagem para as duas facetas em questão: o aluno e o professor.

A partir dessas constatações, destaca-se que a formação de professores para a educação de jovens e adultos imbrica muitos desafios. Um deles, como afirma Maraschin (2006), diz respeito ao currículo ofertado nas Licenciaturas; é muito recente cursos de Pedagogia que tenham ênfase na EJA ou que tenham disciplinas que discutam a prática docente para esse público.

O desafio da EJA também contempla o fato de professores de várias outras licenciaturas atuarem nessa modalidade de ensino. É possível encontrar licenciados em

Biologia, Letras, Geografia, Matemática, entre outras áreas, lecionando para esse público (SANTOS, 2013). Assim,

[a] EJA, olhada do ponto de vista da formação de professores, historicamente, foi se constituindo como uma modalidade de formação e de práticas educativas fragmentadas. Esse fato explica-se por não exigir formação específica, deixando para o próprio educador a busca por sua formação. Assim parece que qualquer professor formado para atuar no Ensino Fundamental e Médio é docente de EJA. E muitas vezes, tal profissional não teve sequer uma disciplina ou discutiu internamente no âmbito de outras disciplinas o ensino na EJA (MARASCHIN, 2006, p. 99).

Como consequência, a construção de conhecimento pode apresentar obstáculos para esses alunos, apresentando dificuldades para compreender e aprender os conteúdos ministrados, já que, na maioria das vezes, as propostas podem se tornar infantilizadas, fugindo da realidade dos adultos (MARASCHIN, 2006). Com isso, Comerlato (2001) aponta ser necessário um educador que agregue conteúdos, conhecimentos, de modo a contribuir para a educação de jovens e adultos, através de uma prática dialógica, crítica e potencializada dos saberes das classes populares ali presentes. E ainda indaga que:

Para tanto, os cursos de formação de professores – sejam cursos de educadores populares leigos, cursos de magistério ou cursos de Pedagogia - devem desenvolver uma prática coerente com as características que desejamos para o educador de Jovens e Adultos. Uma prática que reconheça e utilize os saberes e as histórias de vida dos próprios educadores, que potencialize suas reflexões críticas e suas inserções sociais, que proporcione vivências capazes de aguçar a capacidade investigativa e o compromisso com os grupos populares, e que, acima de tudo, respeite-os como seres humanos: respeite suas ideias, seus posicionamentos, suas leituras de mundo, seus sentimentos (COMERLATO, 2001, p. 5).

Nesse aspecto, é importante salientar que a formação inicial não é capaz, por si só, de fornecer subsídios para o processo de escolarização, seja na EJA ou no ensino regular. Isso porque a formação docente é construída, desconstruída e reconstruída com o tempo no ofício. Assim, a formação continuada é de suma importância na trajetória profissional docente, sendo “uma necessidade imperiosa que se impõe, a cada dia, seja pelos mecanismos públicos e gratuitos, seja pela busca incansável de recursos diferenciados, individuais e autônomos, sempre consciente, crítica, reflexiva, interativa e plural” (PETERSEN, 2009, p. 16).

Vale destacar que os docentes devem possibilitar aos educandos a construção de consciência crítica e, nesse sentido, precisam se atentar quanto à escolha cuidadosa dos conteúdos que serão trabalhados nas instituições escolares. Essas possibilidades de aprendizagem devem ser (re)pensadas na educação de jovens e adultos, bem como as

limitações, interesses, motivações e expectativas dos educandos. De acordo com Oliveira & Miranda (2012) é necessário, ainda, que a escola saiba respeitar as condições de aprendizado desse aluno: seu tempo, suas vivências e suas opiniões.

Partindo do pressuposto de que a EJA atende um público peculiar e suas necessidades e características podem impactar o processo de ensino-aprendizagem, as estratégias dos educadores devem contemplar um número diversificado de atividades avaliativas⁴, a utilização de recursos e/ou materiais didáticos distintos, bem como (re)avaliar os processos de ensino constantemente, já que as realidades e vivências de cada aluno são distintas (OLIVEIRA; MIRANDA, 2012). Acrescenta-se que “o conhecimento resulta de processo de interação em diferentes contextos sociais e não de diferentes potências cognitivas” (DUARTE, 1998, p.19).

Ainda sobre as possibilidades de lecionar nas turmas de EJA, Santos (2013) afirma que o plano de aprendizagem para essa modalidade necessita ser diferenciado, levando-se em consideração que os alunos retornam aos estudos depois de muito tempo longe da sala de aula ou, em outros casos, não tiveram acesso à educação ao longo de suas trajetórias. Nesse aspecto, o processo de escolarização deve ser encarado como “possível e capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, permitindo-lhe reescrever sua história de vida” (RIBEIRO, 2014, p. 14).

Acredita-se, então, que a formação de professores deve priorizar o diálogo entre a teoria e a prática, permitindo que os professores façam relação com a vivência dos alunos, de modo a assimilar os conhecimentos informais com o conhecimento científico. O educador, como sujeito sociocultural, pode colaborar para que os educandos sintam-se motivados não apenas pela formação pedagógica, mas, também, pelas experiências pessoais e bagagens que levam para as instituições escolares. Dito de outro modo, quando os sujeitos têm oportunidade de compartilhar suas experiências profissionais, pessoais e, escolares na construção do conhecimento, além do professor valorizar a experiência prévia do educando, este se sente inserido no ambiente escolar.

Por fim, ressalta-se a importância de considerar a relação imbricada entre concepção político-filosófica de educação e os processos de ensino-aprendizagem. O processo de formação inicial e permanente dos educadores, principalmente no segmento

⁴ Assim como defendido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, corroboramos com a ideia de que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, referente ao desempenho do aluno, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

da EJA, requer a incorporação de dimensões sociais, políticas e econômicas que interferem na atuação docente.

Discutindo os resultados da investigação: o V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos e os temas abordados sobre a EJA

A metodologia utilizada para a investigação buscou meios de analisar e compreender a temática proposta utilizando a pesquisa bibliográfica e a documental. Segundo Gil (2002, p. 17), a pesquisa bibliográfica pode ser definida como “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Oliveira, (2005, p.69) também enfatiza que essa análise permite compreender “documentos de domínio científico tais como: livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos”. Já a pesquisa documental “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (OLIVEIRA, 2005, p. 69).

A partir disso, objetivou-se analisar trabalhos do V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos que ocorreu do dia 13 à 15 de maio de 2015 na Faculdade de Educação UNICAMP, em Campinas – São Paulo, financiado pelo Ministério da Educação (MEC). A análise de tais trabalhos se justifica pelo fato de trazerem discussões recentes, com assuntos relevantes que privilegiaram o Estado de Minas Gerais. Dentre os 104 (cento e quatro) trabalhos nacionais de 19 (dezenove) estados brasileiros, inscritos no Seminário, 8 (oito) foram selecionados para a análise da pesquisa.

O primeiro texto analisado, “As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA”, elaborado pelos autores Leôncio José Gomes Soares e Rafaela Soares, mostra os resultados de uma investigação sobre as características do processo formativo de professores da EJA, através de um estudo de campo sobre as seguintes propostas: o Projeto Escola Zé Peão, o Projeto Paranoá, o PROEF e o CMET Paulo Freire. O perfil de aluno de cada projeto analisado é específico. Por exemplo, o Projeto Escola Zé Peão trata-se de trabalhadores da construção civil; o Projeto Paranoá tem como público os moradores da região; no caso do PROEF são funcionários da UFMG e comunidade externa; o CMET Paulo Freire atende adolescentes

acima de 14 anos de idade e trabalhadores da região em geral, bem como idosos e alunos com necessidades educativas especiais.

No que se diz respeito à formação dos educadores, acredita-se que para formar professores que atendem jovens e adultos é preciso desenvolver propostas pedagógicas específicas e, também, estudar constantemente sobre as práticas exercidas. Os educadores da PROEF/UFMG passam por uma capacitação que dura em média uma semana para trabalhar na EJA. Já no Zé Peão existe formação ao longo do ano que acontece por intermédio de reuniões semanais, em que a coordenação orienta os docentes sobre as metodologias exercidas. Já na concepção do CMET Paulo Freire, não é necessária formação continuada, pois a formação inicial já foi realizada. Porém, toda semana há uma reunião para a formação em serviço.

O segundo trabalho analisado, “Cenário e História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e Minas Gerais”, de Rita Tavares de Mello, apresenta um levantamento da história e do cenário da EJA no Brasil e em Minas Gerais, através de um recorte temporal que priorizou o período de 1940 – 1960. O objetivo geral foi o de apresentar as características geográficas, históricas, sociais, culturais e educacionais do Brasil e de Minas Gerais, fazendo referência às transformações ocorridas no período descrito. Nota-se que a autora evidencia em suas discussões o conjunto de iniciativas que desencadearam diversas mudanças na educação de jovens e adultos ao longo dos tempos, tal como na formação de seus educadores.

Mello (2015) aponta que na época descrita, em Minas Gerais, a contratação dos professores para atuar na EJA era realizada com base em indicações políticas. Sendo assim, a maioria dos docentes era leiga e recebia baixos salários, evidenciando a pouca valorização do profissional docente, o que se reflete na atualidade. Ao fazer um breve resgate sobre a história da Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais, explicitou-se quando e como foram as primeiras iniciativas para a EJA no estado, elucidando que não apresentou divergências substanciais em suas bases em relação às demais regiões do país.

O terceiro texto, “Entre história e memórias de formação na EJA: reflexões acadêmicas”, de Sônia Maria dos Santos, pertencente ao eixo temático “saberes construídos na formação de formadores (as)”, trata-se de um estudo de campo que teve o intuito de mostrar como é feita a Formação de professores alfabetizadores de EJA na região do Triângulo Mineiro, em Minas Gerais. O instrumento de pesquisa é, sobretudo, os professores alfabetizadores, assim como suas histórias de vida e suas vivências e experiências educacionais, suas maneiras de ser, de pensar e agir em sala de aula que

colaboram para o processo de ensino-aprendizagem. A autora ainda enfatiza que, com o aumento dos meios de comunicação, o professor sente-se na obrigação de desenvolver seu trabalho por intermédio de novas fontes. E isso traz ainda mais críticas aos alfabetizadores.

Segundo Santos (2015), a formação inicial não é satisfatória para a formação de alfabetizadores. Reconhece que não existe uma forma certa de se alfabetizar, pois os alunos são diferentes, de regiões diferentes. Conclui-se que as práticas educacionais dos formadores não acompanham as novas pesquisas, muito menos nos processos formativos.

Nas discussões que foram tratadas no quarto trabalho, intitulado “Educação de Jovens e Adultos – EJA, diversidade sexual, pessoas LGBT’S (*sic*) e processos de socialização”, Jerry Adriani da Silva pretende socializar suas verificações iniciais de uma pesquisa de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa teve como intuito adensar as discussões sobre as especificidades dos sujeitos da EJA, e a partir daí, compreender e explicar como os alunos, professores e demais envolvidos no processo educacional, dão significado às relações sociais resultantes do processo de inclusão de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros – LGBTs na EJA.

Silva (2015) buscou perceber em que medida os indivíduos dessa modalidade de ensino são reconhecidos em suas especificidades no ambiente escolar. Averiguou que os mesmos não são definidos a partir das categorias de gênero, orientação sexual, raça, religiosidade, entre outras. Dessa forma, essa questão merece um estudo mais aprofundado, uma vez que a educação assume um lugar estratégico em meio a um processo que se forma a consciência cidadã e as identidades sociais.

Já o quinto texto apresentado no Seminário, “O curso ESPECEJJA: formando educadores para o trabalho com juventudes presentes na EJA” formulado por Analise de Jesus da Silva, trata-se de um depoimento de experiência do Curso de Pós-Graduação Especialização Lato Sensu em Docência da Educação de Jovens e Adultos que foi publicado no livro “Diálogos com as juventudes presentes na EJA”. O curso ESPECEJJA tem como objetivo analisar as práticas docentes nos espaços educativos. Portanto, este projeto foi organizado com 80 educadores e educadoras de Redes Municipais de Educação para que fosse possível discutir teorias e metodologias acerca do desenvolvimento educacional, bem como buscar promover trocas de experiências entre esses educadores. A partir das pesquisas, constatou-se que os perfis dos educandos desse núcleo são jovens, negros, pobres e “estão insatisfeitos com seus cabelos que a mídia diz

com frequência que são ruins; com a cor de pele que a sociedade diz com frequência que é a cor da marginalidade” (SILVA, 2015, p.03).

Entende-se, então, que as demandas dos educandos da EJA passam por propostas de práticas de ensino motivadoras e inovadoras. Conclui-se que há necessidade de se fazer novos estudos e pesquisas em torno das práticas e metodologias utilizadas na educação de jovens e adultos, pretendendo voltar essas indagações para educadoras e educadores da área, visando construir uma melhor prática educacional.

O sexto texto analisado, “A Necessária Articulação entre Supervisão e a Formação do professor da EJA”, de Mara Motta de Souza Rezende, traz um histórico sobre a trajetória da Supervisão Escolar e do Professor, bem como trata da importância de haver uma formação continuada para professores em geral, e, em especial, para os que atuam na educação de jovens e adultos. A autora reflete sobre a EJA no município de Nova Lima – MG, e retrata uma breve concepção dos processos formativos dos educadores na cidade.

Rezende (2015) aponta que a formação continuada é primordial para o exercício do trabalho docente de professores que atuam na EJA, e defende a presença do Supervisor Escolar como essencial na parceria com os docentes, isso porque esse profissional poderá criar mecanismos para instruir os educadores no trato com o público da EJA.

No sétimo trabalho publicado “Educação de jovens e adultos no contexto do alto Vale do Jequitinhonha: contribuições à formação de educadores e educadoras de EJA”, Paula Cristina Silva de Oliveira e Kyrleys Pereira Vasconcelos tiveram a finalidade de revisar trabalhos já produzidos sobre a temática, apresentando ações formativas realizadas na Universidade do Vale do Jequitinhonha. Para o desenvolvimento da pesquisa, analisaram a grade curricular da Universidade que fica na região do Vale do Jequitinhonha e, a partir disso, averiguou-se que pelo menos duas unidades curriculares fazem a discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos e suas práticas de ensino no Curso de Pedagogia.

Além das demais atividades voltadas à educação de jovens e adultos, existem dois projetos de pesquisa e extensão. Um pretendeu articular o Fórum de EJA no Vale do Jequitinhonha e teve como intuito entender a realidade dessa modalidade de ensino na região. Já o outro trabalho, intitulado “Projeto de Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri”, objetivou promover a aquisição e sistematização da linguagem escrita ao público adulto. Entretanto, ambos os projetos não tiveram um bom número de inscritos e, então, começou-se a se trabalhar com Encontros Formativos direcionados para professores que trabalham com a

EJA ou tenham algum interesse nesse campo educacional, com a participação de professores da UFVJM, da rede pública de Diamantina e região.

Por fim, o oitavo e último trabalho analisado, “Diálogos em Rede: o uso do Facebook na Educação de Jovens e Adultos”, de Bárbara Tostes Machado, mostra resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em que a autora objetiva investigar o uso das redes sociais digitais, em especial o Facebook, na EJA, tanto por educadores quanto por educandos.

O artigo trata da heterogeneidade da turma de educandos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), matriculados na disciplina Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos na perspectiva da Educação Popular. Também traz a importância de uma melhor formação docente dos professores da EJA para uma maior valorização da modalidade, e neste ponto, discute o papel da incorporação das tecnologias digitais na formação inicial e continuada destes profissionais, para que com isso, elas façam parte de suas práticas docentes posteriormente.

Desafios e possíveis percursos a seguir: o que desvelou o V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos sobre a EJA em Minas Gerais

Verificou-se que, a partir da análise dos trabalhos apresentados no Seminário, entre os desafios no processo de ensino-aprendizagem na EJA em Minas Gerais a formação inadequada de educadores aparece recorrentemente. Ao lado desse entrave, a carência de materiais didáticos adequados e de políticas públicas eficientes voltadas para essa modalidade de ensino são desafios recorrentes. Portanto, faz-se necessário:

A construção de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA perpassa diversos aspectos como: diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos (SOARES & SOARES, 2015, p. 5).

A partir da constatação que a proposta de trabalho da EJA deve reconhecer diversas exigências para favorecer a formação dos sujeitos, isso nos remete a pensar que

a escolarização não deve ser vista apenas como uma nova oportunidade dos educandos voltarem aos estudos, mas, sobretudo, como meio de compreender as situações vivenciadas no dia a dia.

Outro ponto que merece destaque entre os empecilhos destacados nesse campo é a não valorização dos educadores. Há ausência de concursos públicos voltados a EJA; entretanto, caso houvesse certames específicos para a educação de jovens e adultos, isso contribuiria de modo efetivo para o desenvolvimento de um bom processo de ensino-aprendizagem (SOARES & SOARES, 2015).

A partir dessas inquietações, é possível verificar ainda a dificuldade da consolidação de políticas educacionais que ajudem essas pessoas a permanecerem na escola. Isso sem falar no preconceito ainda existente nas instituições escolares, principalmente quando os educadores não estão presentes, como no recreio, pátio e nos banheiros (SILVA, 2015). Com isso, a autora levanta que é comum casos de desistência dos estudos justamente relacionados à orientação sexual.

Vale ainda destacar a importância da aproximação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem na EJA. E ainda, deve-se superar o conceito pré-estabelecido de professores que acreditam apenas na formação inicial como necessária para as práticas de ensino. Neste ponto da discussão, deve-se frisar que a grande maioria dos cursos de Pedagogia e de outras licenciaturas não engloba de maneira aprofundada em seu currículo disciplinas que retratam o processo de ensino na Educação de Jovens e Adultos. Acrescenta-se que, em alguns casos, não são destacados os reais problemas dessa modalidade de ensino.

Mediante essa afirmação, Santos (2015) destaca sobre a importância da formação continuada de educadores, de modo a reavaliar novas práticas didáticas efetivas que contemplem a cultura e costume dos discentes em suas especificidades. No caso do educador alfabetizador, inúmeras são as críticas destinadas a esses profissionais, pois são educadores que devem sempre buscar novos meios de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Desvelam-se, assim, possíveis caminhos pelos quais os profissionais que atuam ou em algum momento atuaram em classes de Jovens e Adultos, devem percorrer. A princípio, sabe-se que em Minas Gerais as atividades da EJA se intensificaram de forma mais sistemática a partir de 1947, e, no início, funcionavam em caráter de campanhas de alfabetização. A contratação de professores, como já dito era realizada, geralmente, por

indicações políticas em cunho partidário. Dessa forma, grande parte do professorado era leigo e recebia baixos salários.

Essas constatações demonstram que na atualidade ainda há um grande caminho a ser percorrido. De certo modo, é possível inferir que ainda permanece o problema de infraestrutura das escolas, a disponibilidade de recursos e de materiais didáticos, entre outros. Dessa forma, a “profissão de professor necessita de ser revalorizada do ponto de vista salarial, mas também no que diz respeito ao seu estatuto social e profissional” (NÓVOA, 2010, p. 2).

Rezende (2015) também constatou que o papel do supervisor frente à formação continuada do professor é relevante na EJA. Isso porque ele é o sujeito responsável pela formulação de cursos de aperfeiçoamento docente. Dessa maneira, o supervisor não pode mais ser visto somente como o fiscal da escola e sim como um parceiro da equipe de professores, na implementação de novas práticas. Cabe lembrar que a formação docente deve incluir atividades de extensão universitária, contínuas ao longo da trajetória profissional (SOARES & SOARES, 2015).

Dito isso, é possível afirmar que o professor adquire diversos saberes que somente lhe são incorporados ao longo de sua trajetória. Segundo Santos (2015) a ideia de que a formação inicial produz um profissional pronto para atuar na sala de aula e a atender as necessidades concretas da mesma, deve ser superada; é preciso não considerar somente a dimensão técnica do professor, mas, também, devem ser pautadas suas vivências adquiridas ao longo da sua atuação, tal como sua formação continuada e permanente. Dessa forma, a profissão docente não deve ser vista como somente um conjunto de competências e capacidades, e sim como um processo de construção de conhecimentos, vivências e habilidades.

Oliveira & Vasconcelos (2015), ao defenderem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação contemporânea, afirmam que ações de formação no curso de Pedagogia e em projetos de pesquisa e extensão podem colaborar no processo de formação de educadores para a EJA. Na mesma linha de raciocínio, Silva (2015) aponta a necessidade da formação continuada docente para atender as especificidades dos jovens e adultos.

Outro caminho de suma importância a ser percorrido no que diz respeito à EJA é a necessidade da instituição que oferece esta modalidade de ensino atentar-se às necessidades de seus educandos e, não menos importante, de seus educadores. Surge, desse modo, a importância de construir metodologias de ensino que se configurem em

reais oportunidades para que os alunos tenham o acesso, permanência e qualidade na escolarização (SOARES & SOARES, 2015).

Enfim, como constatado, não há uma “receita” única a ser seguida para que o processo de ensino-aprendizagem seja satisfatório e atenda as demandas educacionais. Contudo, cabe aos professores e às instituições escolares, inclusive as de educação superior, colaborarem nesse processo. Acredita-se que o primeiro passo é refletir não somente sobre os educandos que buscam por essa modalidade de ensino, mas, sim, refletir sobre as práticas pedagógicas necessárias para este ofício docente.

Considerações Finais

Essa investigação constatou que as dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam na EJA são, recorrentemente, relacionadas à falta de instrução e de formação inicial, visto que nem todo curso de formação de professor oferta disciplinas voltadas a atender essa demanda.

Ao lado da formação inicial, verificou-se que a formação continuada do professor deve, inclusive, abranger a participação em projetos de pesquisa e extensão ofertados pelas instituições de ensino, bem como o acesso a cursos de especialização, palestras, congressos e encontros que tratam da referida temática.

Nota-se que a construção de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA também é vista como um elemento-chave no processo de escolarização. Acrescenta-se que a elaboração de propostas curriculares que englobem suas necessidades, exigências e interesses, incluindo, entre outros fatores, a flexibilidade dos tempos e a disponibilidade de recursos didáticos, tende a favorecer a permanência desses educandos nas instituições escolares (SOARES & SOARES, 2015).

Essa investigação não teve a pretensão de esgotar as discussões sobre a Formação de Professores para a EJA, e sim contribuir para futuros trabalhos acerca da temática, de forma a apontar possíveis formas de atuação para os profissionais dessa modalidade, agregando qualidade aos processos educacionais e formativos dos mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, A. L. M. M.; COLAVITTO, N. B. **Educação de Jovens e Adultos (eja): a importância da alfabetização.** Revista Eletrônica Saberes da Educação – v. 5 – nº 1 – São Roque, 2014.

BOTO, C. **A escola primária como tema do debate político às vésperas da República.** *Revista Brasileira de História.* São Paulo, v. 19, nº 38, p. 253-281. 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** n. 5692/71, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 11 de agosto de 1971, Brasília.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** n. 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 20 de dezembro de 1996, Brasília.

COMERLATO, D. M. **Formação de professores em EJA.** Aprendendo Com Jovens e Adultos. Revista do Pefjat, Porto Alegre/RS, v. 2, n.n. 1, p. 21-26, 2001.

CUNHA, C. M. **Introdução – discutindo conceitos básicos.** In: SEED-MEC: Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

DIAS, L. P.; PEREHOUSKEI, N. A. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: história e contradições.** Revista Unifamma, Maringá, v.11, n.1, p.29-46, nov, 2012.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, 2001, p.58-77.

DUARTE, M. **Alfabetização de Adultos.** Porto Alegre, Artmed, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.
Disponível em:

<https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/com_o_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em 29/09/2015.

MARASCHIN, M. **Formação professores e desenvolvimento profissional na Educação de Jovens e Adultos.** Universidade Federal de Santa Maria – Rio Grande do Sul, Brasil, 2006.

NÓVOA, A. **Profissão: docente.** 2010. Revista Educação. Edição 154, 01 de fev. de 2010. Entrevista concedida a Paulo de Camargo. p. 1-4. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/154/artigo234711-1.asp>>. Acesso em 25/04/2016.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** Educação e Sociedade, ano XXII, n. 74, Abril de 2001.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem.** In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa 2001. 1º reimpressão, 2002. Cap. 1, p. 15-43.

OLIVEIRA, E. M.; MIRANDA, J. R. **Práticas educativas na educação de jovens e adultos: desafios, perspectivas e probabilidades**. VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – São Cristóvão – SE/Brasil, 2012.

OLIVEIRA, P. C. S.; VASCONCELOS, K. P. **Educação de Jovens e Adultos no contexto do alto Vale do Jequitinhonha**: contribuições à formação de educadores e educadoras de EJA. In: V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 2015, Campinas. Anais. Campinas: UNICAMP/UFSCar/USP/UNESP, 2015.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

PETERSEN, E. S. **Desafios e possibilidades na docência da Educação de Jovens e Adultos em Sapucaia do Sul**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre, 2009.

PORCARO, R. C. **Educação de Jovens e Adultos: história e atualidade**. 2011. Universidade Federal de Minas Gerais. Curso de curta duração ministrado/Extensão.
REZENDE, M. M. S. **A Necessária Articulação entre Supervisão e a Formação do Professor da EJA**. In: V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 2015, Campinas, SP.

RIBAS, M. S.; SOARES, S. T. **Formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente**. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

RIBEIRO, J. B. **As estratégias de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**. Universidade do Vale do Sapucaí – Pouso Alegre, 2014.

SAMPAIO, M. N. **Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 5, n° 7, p. 13-27, jul/dez 2009.

SANTOS, C. M. P. **Formação dos Profissionais da EJA: docência como prática eficaz**. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Faculdade de Educação – FAE, 2013.

SANTOS, S. M. **Entre história e memórias de formação na EJA: reflexões acadêmicas**. In: V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 2015, Campinas, SP.

SILVA, A. J. **O curso ESPECEJJA: Formando educadores para o trabalho com juventudes presentes na EJA**. In: V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 2015, Campinas. Anais. Campinas: UNICAMP/UFSCar/USP/UNESP, 2015.

SILVA, J. A. **Educação de Jovens e Adultos – EJA, diversidade sexual, pessoas LGBT’S e processos de socialização**. In: V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 2015, Campinas, SP.

Tatiane Kelly Pinto de Carvalho; Dayane Cristina Alves dos Reis de Almeida; Maria Eduarda de Souza Gomes

SOARES, L. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos. (Org.)** Leôncio Soares. Belo Horizonte: Autêntica. SECAD – MEC/UNESCO, 2006.

SOARES, L.; SOARES, R. **As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA.** In: V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 2015, Campinas, SP.

STRELHOW, T. B. **Breve História Sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Revista HISTEDBR On-line, PUCRS, Campinas, n.º. 38, p. 49-59, jun. 2010.

Recebido em: 02/02/2016

Aprovado em: 27/04/2016