

FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA POLÍTICA IMPORTANTE E NECESSÁRIA NA CONSOLIDAÇÃO DA EJA

Renata Casoli – IFES, renatacasoli@outlook.com

Maria da Glória Medici de Oliveira – IFES, medicigloria2009@gmail.com

Maria Auxiliadora Vilela Paiva – IFES, vilelapaiva@gmail.com

RESUMO

Nossa pesquisa investigou a importância da formação continuada para os profissionais que trabalham na Educação de Jovens e Adultos e para tanto, delimitamos como problema de pesquisa: Quais orientações esses profissionais recebem na formação inicial ou continuada, para que consigam efetivamente trabalhar na EJA? e apontamos como objetivo geral: Analisar a importância da formação continuada para superar as dificuldades apontadas por profissionais da modalidade. A metodologia adotada de natureza qualitativa teve como campo de pesquisa uma escola estadual, de Ensino Fundamental e Médio, no bairro Ilha das Caieiras-Vitória/Es, com dois professores e uma pedagoga da instituição como sujeitos da mesma. Optamos pelo uso de questionário, entrevistas e observação de aulas. Nosso estudo apoiou-se em teóricos como FREIRE, DI PIERRO e GATTI dentre outros de igual importância. Encontramos na EJA profissionais que não se sentem preparados para lidar com a subjetividade dessa modalidade, portanto se fez necessário investigarmos quais dificuldades esses profissionais encontram e como a formação continuada pode auxiliá-los nesse caminho, contribuindo de forma eficaz para a sociedade atual. Ao final, ficou claro que a formação que os sujeitos pesquisados receberam na licenciatura não colaborou com sua preparação para atuarem em salas de aula de EJA, demandando uma contínua formação.

Palavras-chave: EJA. Formação Continuada. Professor.

1. INTRODUÇÃO

A falta de preparo dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos tem sido fonte de diversos embates na esfera educacional. Esses professores, em sua maioria, alegam não ter recebido na graduação as orientações necessárias para um trabalho seguro no ensino específico da EJA, o que tem dificultado o diálogo com o público da EJA, assim como as dificuldades metodológicas para com a modalidade.

O que vemos são didáticas infantilizadas que não contribuem para o sucesso desse aluno, ao contrário podendo levá-los ao fracasso escolar ou à evasão. Refletindo sobre esse assunto, Freitas (2012, p. 96) diz que:

[...] é fato que a formação inicial – a graduação – não fornece subsídios necessários para a realização do trabalho do professor em sala de aula e, em particular, na EJA, a falta de formação para trabalhar com essa modalidade de ensino é maior ainda [...]

Definimos então, nosso problema de pesquisa com a seguinte indagação: Quais orientações esses profissionais recebem na formação, inicial ou continuada, para que consigam efetivamente trabalhar na EJA? Como objetivo geral, optamos por analisar a importância da formação continuada para superar as dificuldades apontadas por profissionais dessa modalidade, e nossos objetivos específicos ficaram assim definidos: destacar algumas dificuldades que esses profissionais encontram ao atuar na EJA e, o papel da formação continuada como instrumento para superar tais dificuldades; identificar qual formação continuada é trabalhada na EJA e, se, a forma como é trabalhada, contribui para uma formação específica da modalidade.

O campo de pesquisa foi uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, no bairro Ilha das Caieiras-Vitória/ES, ponto turístico e polo gastronômico do Estado, em uma comunidade de pescadores. Nela é ofertado Ensino Fundamental, Médio e EJA, essa última ofertada apenas no noturno. Os sujeitos da pesquisa são três profissionais da EJA, sendo uma pedagoga com dez anos de experiência em educação, além de dois professores, um de língua portuguesa e outro de matemática, que atuam nesta unidade há dois anos aproximadamente.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em seis semanas, desde a realização do questionário, das entrevistas e observações das aulas.

2. LITERATURA EM DIÁLOGO

2.1. O aluno da EJA

Refletindo sobre quem é o sujeito da EJA, a quem se destina essa modalidade de ensino, o Caderno de Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Espírito Santo chegou ao consenso de que:

São homens e mulheres, trabalhadores(as) empregados(as) e desempregados(as), ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais efetiva no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não-qualificadas. Trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais (ESPÍRITO SANTO, 2007, p. 17).

O mesmo ainda contribui acrescentando que sobre o futuro desse sujeito:

Privilegiar-se-á a aquisição de habilidades básicas, tais como: o raciocínio lógico e crítico, a capacidade de comunicação oral e escrita, a leitura, interpretação e produção de textos, as capacidades de argumentação, de análise, de síntese e de comparação, entre outras. Essas habilidades e capacidades desenvolvem-se a longo prazo e a partir de investimentos concretos no cotidiano da sala de aula (ESPÍRITO SANTO, 2007, p. 24).

Portanto, desenvolver uma prática adequada se faz necessária para a constituição desse sujeito, pois esses jovens e adultos que regressam a escola carecem de tempo, outrora perdido, e de pensamento crítico, fundamental para a cidadania. Porém, um obstáculo que se faz presente é o paradigma compensatório, limitado pelas rígidas referências do ensino regular (DI PIERRO, 2005). Ao declarar que “não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência”, Freire (2010, p. 98) estimula a comunidade escolar a adquirir um novo sentido de vida, ultrapassando o que o autor chama de neutralidade insossa, na busca de novas informações sobre o quê produzir, como produzir, e como essa produção pode melhorar sua vida e da sua comunidade, modificando seus hábitos e adquirindo uma nova consciência sobre qual é o seu verdadeiro papel na sociedade.

2.2 A formação inicial e Continuada

Em uma pesquisa realizada por amostragem em 71 cursos de licenciatura distribuídos pelo Brasil, GATTI (2010) constatou que o ensino da modalidade da Educação de Jovens e Adultos ainda é irrisório em alguns aspectos. Em alguns cursos, as disciplinas voltadas para a formação da docência, variam entre 10% e 11% do total da carga horária, comprovando que a qualidade dos professores deixa a desejar, principalmente na demanda da EJA.

Sem a devida formação inicial, professores buscam na prática escolar construir saberes autônomo. Dayrell (2011) aposta num aprendizado voltado para as necessidades do dia a dia da comunidade, na qual estão inseridos, encontrando eco no pensamento de Freire (2010).

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes):

A concepção de formação continuada leva em conta: os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; a necessidade de acompanhar a inovação e a evolução do conhecimento, da ciência e da tecnologia; o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática e o diálogo entre escola pública, cursos de formação, programas de pós-graduação e rede pública de educação básica (CAPES, 2015).

Desta forma, espera-se que os profissionais da educação se especializem em suas áreas, por meio de programas de incentivo e valorização do magistério, coordenados pela CAPES. Nesse sentido, o Governo Federal traz novas possibilidades de formação e especialização aos professores, como exemplo o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Proeja, dos Institutos Federais, numa clara tentativa de recuperar a qualidade no ensino público, também expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 traz em seu Art. 67 Incisos II e V.

Fica reiterada pela LDBEN (1996) a necessidade cada vez maior de programas que viabilizem a capacitação e especialização necessárias aos profissionais da educação que já estão em atividades nas escolas.

3. O MÉTODO A SEGUIR

A pesquisa assumiu uma natureza qualitativa, de caráter exploratório, amparada na fala de Gil (2002, p. 129), para quem “não há como definir a priori as etapas a serem seguidas em todas as pesquisas dessa natureza”, exatamente como ocorreu, quando no meio da caminhada, agregarmos mais uma etapa na exploração do campo, ou seja, observações de aula, o que veio, ainda segundo Gil (2002, p.41) “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Com objetivo de analisar a importância da formação continuada para superar as dificuldades apontadas por profissionais dessa modalidade, procuramos: destacar algumas dificuldades que esses profissionais encontram ao atuar na EJA; destacar a importância dessa formação como instrumento para superar tais dificuldades; identificar qual formação continuada é trabalhada na EJA; identificar se a maneira como essa formação é trabalhada, contribui na melhor preparação do professor dessa modalidade de ensino.

O campo de pesquisa foi uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, com oferta de EJA, no bairro Ilha das Caieiras-Vitória/ES. Olhamos três profissionais da EJA, com experiências nas demais modalidades. Como afirma Di Pierro (2003, p. 17):

Os docentes que atuam com os jovens e adultos são, em geral, os mesmos do ensino regular. Ou eles tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes.

São eles, uma pedagoga e dois professores (português e matemática). A pedagoga possui dez anos de experiência em educação, e três anos na EJA, sendo pós-graduada em Gestão Escolar. Os dois professores, atuam nesta unidade há dois anos aproximadamente, com graduação em suas áreas específicas e apenas o professor de língua portuguesa possui pós-graduação em Didática e Currículo, porém sem formação continuada específica, enquanto o professor de matemática, sem pós-graduação, já participou de duas formações continuadas. Ao expor a realidade das formações de professores

esperamos de alguma forma, colaborar com melhoria do ensino na EJA. Com essa premissa, fizemos as escolhas dos instrumentos que utilizaríamos.

Tomamos os conhecimentos de Ludke e André (1986, p.25) para definir pela observação como “instrumento fidedigno de investigação científica”. Zabala (2004, p.10) endossa e acrescenta que “escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho”. Já o questionário estruturado nos possibilitou conhecer o perfil dos sujeitos da pesquisa; enquanto as entrevistas semiestruturadas nos forneceram dados mais substanciais, como afirmam Lüdke e André (1986). Dessa forma, fomos conhecendo e nos aproximando dos sujeitos, criando um ambiente de confiança e reciprocidade, contemplando os objetivos aqui propostos.

4. ANÁLISE DE DADOS

Iniciamos a observação numa turma de 2º segmento da EJA, com 25 alunos matriculados e apenas 18 frequentando regularmente as aulas. Desses 18 alunos, 12 são mulheres e 6 homens, diferença expressiva quanto ao gênero, e apenas 3 não tinham filhos. A idade média da turma é de 22 anos, todos trabalhadores, com ou sem vínculos empregatícios formais.

Nas entrevistas, as primeiras informações obtidas foram sobre a desmotivação dos alunos, que se caracterizam ou pela vergonha de não dominarem a escrita e leitura, ou por fadiga depois de um longo dia de trabalho, somado a falta de expectativa num futuro melhor. Na percepção desses profissionais a juvenilização da EJA também é outro fator dificultante, assim como a descrença dos alunos em relação às metodologias usadas, por exemplo, de leitura, pois não compreendem os conceitos de leitura visual e auditiva, acreditando que ler é apenas codificar e decodificar palavras. Por outro lado, os professores não compreendem os materiais didáticos inapropriados, ou insuficientes para os educandos. Chamamos atenção aqui para propostas de uma boa discussão num curso de formação continuada, específica da

modalidade. Como diz Freire (1997, p. 72): “a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto...”.

Outra questão posta pelos profissionais são os horários pouco flexíveis na escola. Segundo eles: *a escola tenta colaborar, buscando compreender os atrasos*. Cosme (2009) em sua pesquisa de mestrado concorda que o campo da EJA, se encontra em construção, no que concordamos ainda hoje, assim como a formação desses professores, haja vista a conformidade e ausência de questionamento quando tratam do horário “pouco flexível”. Seria apropriado “*compreender os atrasos*”, ou colocar em discussão um formato rígido de horário para alunos trabalhadores? Nessa perspectiva, a formação específica do profissional, altera o resultado final do debate. Fica a cargo do professor, segundo depoimento dos mesmos, resolver uma demanda de competência da modalidade, e não do profissional.

Quando tratamos da metodologia, vimos respostas como: *para o sujeito que estuda e trabalha, tem família para cuidar, com obrigações em casa e necessidade de lazer, ter que separar um tempo para realizar as atividades, é muito complicado*. Difícil e complicado concordamos, mas Freire (2010, p.32) indica que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, considerando que o sujeito precisa ser estimulado na escola, e assim seguir na própria construção do conhecimento. Arroyo (2000) complementa dizendo que cabe ao professor conquistar a atenção desses sujeitos, despertando seu interesse.

As dificuldades em trabalhar com os alunos da EJA é uma válvula propulsora de debates a respeito da formação de professores, empobrecida pela falta de estudos específicos na graduação.

Um dos professores, que aqui chamaremos de P1, a respeito de formação continuada, afirmou ter participado apenas de algumas reuniões ministradas na Secretaria Municipal de Educação, e numa outra escola, porém nenhuma

específica de EJA. Entende a importância de o professor ser ouvido quando da decisão sobre os temas desses encontros de formação. O próprio Freire (1997) aborda a questão do ouvir o sujeito do conhecimento para construção do conhecimento.

Ao ser indagado sobre o método que utiliza em sala de aula, o segundo professor, que consideraremos como P2, afirmou que faz uso de brincadeiras e piadas para *tornar a aula mais leve*, provocando maior integração (GADOTTI, 2000) entre os alunos que chegam cansados de uma rotina pesada, o que confirmamos nas nossas observações. Acrescentou que sua pouca experiência em formação continuada específica de EJA, colaborou no desempenho frente as primeiras dificuldades que encontrou no início. Essa formação acontecia todas as sextas-feiras, com o tema “Aprendendo com a EJA”, ofertada em outra escola que trabalhou. Foi então que ele decidiu por uma nova abordagem dos assuntos da aula, respeitando e considerando o conhecimento prévio dos alunos, o que o levou a ideias inovadoras, impossível se dependesse somente da graduação.

Se os cursos de licenciaturas, pelas declarações dos professores pesquisados, não são satisfatórios para atuarem na EJA, podemos encontrar em cursos como o PROEJA um caminho paralelo a essa realidade. Os educadores e os órgãos responsáveis da educação já concluíram que a formação continuada é uma aliada imprescindível na formação do professor, e o PROEJA oferece a possibilidade da formação continuada, com oferta de conteúdos pertinentes e significativos para sua atuação nas salas de aula da EJA, que se caracteriza pela diversidade cultural (GADOTTI, 1979). Refletir sobre sua prática e decidir com seu aluno, quais saberes serão construídos a partir dos conhecimentos já internalizados por ambos, devem fazer parte da rotina do professor de EJA, segundo Freire (1997).

CONCLUSÃO

Nossa pesquisa sugere uma reflexão para além do currículo, para além do conteúdo, se encararmos a educação como algo transformador, de caráter idealizador, visto que destacamos como proposta uma educação integral para EJA, com base em autores como Freire e Gadotti. Defendemos um conhecimento que leve o aluno a encarar sua realidade de maneira diferente (com mais otimismo), que provoque transformações também em seus ideais, levando-os a exigir melhores condições de vida, mais oportunidades de lazer, exercendo sua cidadania (FREIRE, 2001). Porém é claro para nós pesquisadores, que a formação dos educadores na licenciatura não colaborou com sua preparação para atuarem em salas de aula da EJA.

Apontamos como urgente que os cursos de Formação Inicial direcionem seu olhar para a modalidade EJA, uma vez que vivemos num país com uma dívida social bastante significativa, no que diz respeito aos trabalhadores. Um país que pretende romper com o ciclo da desigualdade social precisa assumir compromisso eficaz com a Educação. Se a Formação Continuada em EJA apresenta-se deficiente em quantidade e qualidade, a Formação Inicial ainda permanece no campo da obscuridade quando tratamos de EJA.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006.

_____. **Ministério da Educação**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em 14 set 2015.

_____. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm Acesso em 17 set 2015.

COSME, Gerliane Martins. Da formação no curso de licenciatura em matemática de São Matheus ao profissional da educação de jovens e adultos. 2009. 199p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo-UFES (ES)

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A juventude e a Educação de Jovens e Adultos**. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DI PIERRO, Maria Clara. **Seis anos de Jovens e Adultos no Brasil**: Os compromissos e a realidade, São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Educação e Sociedade, São Paulo, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, especial out. 2005.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Caderno de diretrizes da educação de jovens e adultos**. Vitória: 2007. Disponível em <http://www.educacao.es.gov.br/download/cartilha_EJA_final.pdf> Acesso em: 11 de set. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Rony C. O.(org). **Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos**: Caminhos para o fortalecimento do PROEJA no Estado do Espírito Santo. vl 2. Vitória. IFES, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em 20 nov 2015.

_____. **História das ideias pedagógicas**. 8 ed. Série Educação: São Paulo, 1979.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil**: Características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em 14 set 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ZABALA, Miguel Angel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed. 2004.