



## FORMAÇÃO DOCENTE DA EJA: DESAFIOS COTIDIANO

Andréa de Andrade Lopes<sup>1</sup>

Ana Cristina Voigtel de Paula<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo refere-se à análise de dados ainda preliminares sobre a qualidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e às experiências vivenciadas por pesquisadores, professores e alunos. Trata-se de um projeto interinstitucional que envolveu (03) universidades públicas: a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Na cidade do Rio de Janeiro, a pesquisa intitulou-se “Diagnóstico da Qualidade de Ensino na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso no Rio de Janeiro.” Neste artigo, trabalhamos com os seguintes atores: professores e alunos, através de questionários, bem como observações e experiências vivenciadas nas escolas, o conhecimento da realidade em que a escola está inserida; o acesso e permanência dos alunos nas escolas; estrutura física acessível a todos; condições materiais para os alunos e professores, formação continuada dos professores, dentre outros aspectos.

**Palavras-chave:** Educação; Cotidiano; Formação.

### INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996, p.15).

<sup>1</sup> Professora da Fundação de Apoio à Escola Técnica; Niterói, Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Supervisora Educacional da Fundação de Apoio à Escola Técnica, Rio de Janeiro.

Trata-se de um projeto interinstitucional que envolveu (03) universidades públicas: a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Na cidade do Rio de Janeiro, a pesquisa intitulou-se “Diagnóstico da Qualidade de Ensino na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso no Rio de Janeiro.

Pretende-se neste artigo, contribuir para a reflexão acerca da escola pública como o espaço privilegiado para a educação dos jovens e adultos trabalhadores. Para tanto, apresentamos algumas considerações acerca do resultado da pesquisa. Nesse sentido, é importante ressaltar o fato de que, embora não apreensíveis numa primeira aproximação, em decorrência de múltiplas mediações, as particularidades de nossos objetos de análise estão sempre impregnadas de articulações complexas com as relações sócio-históricas em que esses são constituídos. É essa perspectiva que permeia nossos trabalhos sobre a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores ou não, compreendida como o conjunto de processos educativos destinados àqueles que vivenciam diversos impedimentos que a sociedade capitalista impõe a esses sujeitos, no que se refere ao acesso pleno ao conhecimento.

## **METODOLOGIA**

As escolas visitadas atendem às séries iniciais e finais do ensino fundamental - PEJA I (Programa de Educação de Jovens e Adultos) e PEJA II, além das escolas estaduais do mesmo recorte regional que atendem às séries finais do ensino fundamental e ao ensino médio.

Em cada escola pesquisada, foram aplicados (3) questionários para o segmento professor, (3) para o segmento aluno e (1) para gestores/coordenadores, totalizando (07) questionários por escolas. Respeitando as questões éticas que regem a pesquisa de campo, foram utilizados códigos para nomear as escolas, bem como os respondentes. Neste artigo, utilizamos alguns dados dos questionários dos alunos e professores, bem como experiências vivenciadas nas escolas. Para tanto, realizamos um estudo de abordagem qualitativa junto a um grupo de educadores/as de jovens e adultos atuantes em escola pública de EJA.

Concordamos com Gadotti (2010) quando nos diz:

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. (GADOTTI, 2010, p. 7).

Desta forma, percebemos que a qualidade da educação está voltada para uma perspectiva de melhoria da vida das pessoas. Isso nos faz refletir que a educação não pode acontecer desvinculada das práticas sociais: “Se qualidade de ensino é aluno aprendendo, é preciso que ele saiba disso: é preciso combinar com ele, envolvê-lo como protagonista de qualquer mudança educacional [...]” (GADOTTI, 2010). Esse aspecto torna-se um terreno fértil para o professor: conhecer os alunos, a comunidade na qual a escola está inserida, o que eles pensam/sonham, projetos de vida, o sentido da escola para eles, fomentar a criação de Grêmios e outras questões que emergirem.

Trata-se de um agir em conjunto, pensar coletivamente. Sabemos que a maioria dos cursos de EJA é oferecida no turno da noite, e os alunos, em grande escala, trabalham durante o dia. Essas ações podem, para alguns profissionais, parecer impossíveis de se concretizarem. Todavia, acreditamos que as mesmas possam ser efetivadas, quando a escola tem definido nos seus documentos institucionais (PPP, Regimento Interno, Plano de Gestão) a sua forma de trabalho. Acreditamos que a gestão democrática do ensino é também um fator de garantia da qualidade da educação. Estamos nos referindo às ações planejadas-sistematizadas de parceria.

Na perspectiva de contribuir com a qualidade da educação, faz-se necessário compreender como se dá o processo de aprendizagem na escola. “[...] Ao lado do direito do aluno de aprender na escola, está o direito do professor dispor de condições de ensino e do direito de continuar estudando” (GADOTTI, 2010).

Gentili (2001) ao falar sobre qualidade aponta a ambiguidade do termo, a saber:

Uma palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços. Por sua polissemia pode mobilizar em torno de si professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregados que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas. (GENTILI, 2001, p. 95-96).

Este é o cenário que vivenciamos cotidianamente. Entretanto, a busca por uma educação de qualidade passa, também, pela formação continuada e permanente dos professores, o que implica melhores salários, escolas com infraestrutura (material e física), conteúdos que sejam contextualizados e que os alunos sintam-se parte integrante desse processo. Não compactuamos com a visão de que em nome de uma “qualidade da educação”, os números, as estatísticas estejam acima da autonomia da escola e de professores.

Dourado e Oliveira (2003) também discorrem sobre a questão da qualidade da educação. Os autores elencam alguns aspectos considerados fundamentais para uma educação de qualidade.

a) As dimensões, intra e extraescolares, devem ser consideradas de maneira articulada na efetivação de uma política educacional direcionada à garantia de escola de qualidade para todos, em todos os níveis e modalidades; b) A construção de uma escola de qualidade deve considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (de conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais que repercutem na escola, tais como fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos etc.; c) O reconhecimento de que a qualidade da escola para todos, entendida como qualidade social, implica garantir a promoção e atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida crítica, ética e solidária, articulada com políticas de inclusão e de resgate social. (DOURADO E OLIVEIRA, 2003, p.210).

A realização de observação, questionários e entrevistas foram os procedimentos adotados, mantendo a participação como um princípio norteador do percurso metodológico que se construiu ao longo da pesquisa.

## **RESULTADOS**

Os alunos (77%) declararam que são sempre valorizados. Chama a atenção a fala de um aluno: “Aqui eu me sinto bem”. 20,9% informaram que, às vezes, são valorizados e 2% nunca ou raramente se sentem valorizados.

No que diz respeito ao nível máximo de escolaridade dos professores, a maioria possui especialização, porém em outras áreas de estudo e não em EJA. Tratando-se da formação dos professores, a pesquisa mostrou que 12,13% são bacharéis, 29,65% concluíram a licenciatura, 28,89% possuem especialização, 17,52% possuem pós-graduação strictu-sensu - 13,21% com mestrado e 4,31% com doutorado - e 2,16% informaram possuir apenas o ensino médio. Registramos que as escolas estaduais não oferecem, em sua maioria, os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda sobre a formação dos professores na EJA, apontamos que 80% possuem graduação, entretanto a formação em EJA ainda é pouco expressiva. 65,64% dos docentes informaram que não tiveram formação voltada à EJA. Nas escolas municipais, os docentes participam de encontros semanais, denominados centros de estudos. Ainda que existam, por

parte das redes de ensino, espaços de formação para os profissionais, esses ainda são pouco utilizados como reflexão, trocas de experiências, planejamento e replanejamento.

Em nossa pesquisa, observamos que os sujeitos/professores da EJA, em sua grande maioria, nunca receberam uma formação específica para a função que exercem. Apesar da amplitude do desafio, a educação de jovens e adultos ainda possui pouca expressão nas universidades, seja no ensino – disciplinas com habilitações específicas em EJA.

Foram usados códigos para nomear as escolas. Assim diz o relato de um professor da EJA da escola 1 (um) concluindo o seu mestrado: “As questões precisam ser enfrentadas sob os aspectos quantitativos e qualitativos. De um lado, existe uma quota maciça da população cujo direito humano e constitucional não tem sido respeitado. São cidadãos e cidadãs brasileiros, cujo potencial nunca foi plenamente desenvolvido – potencial compreendido em termos de desenvolvimento individual, em termos de plena cidadania e em termos da sua capacidade de contribuir de uma maneira mais efetiva para o desenvolvimento econômico da nação.”

Quanto à faixa etária e gênero, vimos que a maior expressividade compreende as idades entre 25 e 60 anos e o sexo feminino. Observamos, durante as aulas, que os alunos esclarecem dúvidas e ajudam-se mutuamente. O diálogo entre alunos e professores é constante. Diante disso, vale lembrar que na

“V CONFINTEA (V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos) é enfocada- de repente outro sinônimo a igualdade e equidade nas relações entre homem e mulher, a maior autonomia da mulher, a importância da igualdade de oportunidades, em todos os aspectos ligados à educação, como indispensável para permitir às mulheres de todas as idades contribuir plenamente com a sociedade e para a solução dos múltiplos problemas enfrentados pela humanidade”. (CONFINTEA- 1997 – p. 42 )

Observamos, em poucas escolas, profissionais implicados na proposta destinada ao segmento da EJA, buscando a própria formação, praticando a autonomia, estimulados e apoiados pela direção. Através de suas experiências e vivências, perceberam que precisavam levar em consideração características próprias da EJA, pois os/as alunos rechaçam o tratamento infantilizado, tanto pelo/a professor/as, como na forma como lhe são apresentados conteúdos e atividades. Os estudantes sinalizaram que a grande maioria está inserida formal ou informalmente no mundo do trabalho e possuem grande expectativa quanto ao aspecto útil do que está sendo ensinado na escola. A maioria dos alunos trabalha em empresas e comércio.

Ouvimos a fala de alunos que acreditam no ensino para ascensão profissional, considerando que jovens e adultos, homens e mulheres possuem experiência de vida e

desejam ver esses saberes respeitados e valorizados pela escola. Tratando-se dos motivos que levaram os alunos a voltar a estudar, 54.% informaram que retornaram à escola em função da necessidade de aprender para conseguir um emprego; 23, 7% realizar um sonho de ir à escola e aprender; 2, 6% manter o emprego; 10% tirar o certificado; 6,7% apontaram outros motivos. Vale comentar que o princípio pedagógico, já bastante discutido entre os que se dedicam à educação básica de adultos, é o da junção da cultura e da realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou ponto de partida da prática pedagógica. Concordamos com Gadotti quando nos diz:

O professor precisa indagar-se constantemente sobre o sentido do que está fazendo. Se isso é fundamental para todo ser humano, como ser que busca sentido o tempo todo, para toda e qualquer profissão, para o professor é também um dever profissional. Faz parte de seus saberes profissionais continuar indagando, junto com seus colegas e alunos, sobre o sentido da questão fazendo na escola. Ele está sempre em processo de construção de sentido. (GADOTTI, 2003, p. 71)

Durante o trabalho de campo, constatamos que há diferentes trajetórias dos professores na EJA, o que os conduz a produzirem variadas leituras sobre ela. A importância da constituição de uma postura coletiva dos professores sobre si mesmos é um aspecto destacado por Gadotti (2003), que associa a sobrevivência da profissão do “professor com sentido” ao resgate da dimensão humana de seu fazer, portanto sem restringi-la à dimensão técnica, ou seja, à transmissão de informações e conhecimentos escolares.

Vale comentar que o princípio pedagógico já bastante discutido entre os que se dedicam à educação básica de adultos é o da junção da cultura e da realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou ponto de partida da prática pedagógica. A trajetória formativa relatada pelos professores de jovens e adultos se constitui a partir da articulação entre saberes produzidos em experiências educacionais formais e não formais. Concordamos com Freire (1996, p.18) quando nos diz:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica privadas ou públicas. (FREIRE, 1996, p.18)

Um importante fato, dentre muitos, capaz de igualar ou diferenciar homens e mulheres, é o acesso ao conhecimento. Dessa forma, para que possamos analisar o problema da exclusão social de grande parte da população brasileira, apontamos que, há muito tempo, nega-se ao povo o **DIREITO SOCIAL** básico de educar-se, principalmente aos jovens e adultos, sobretudo das camadas populares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que a proposta curricular na EJA, no que tange a articular o conhecimento, transformar a organização do currículo numa dimensão contextualizada, favorecer o diálogo entre as experiências vividas, os saberes anteriores e os conteúdos escolares é ainda um caminho a ser percorrido por grande parte dos docentes.

O percurso formativo relatado pelos/as educadores/as da EJA aconteceu a partir dos saberes gerados em vivências educacionais. Perguntamos: quais elementos envolvem as compreensões em torno do/a aluno/a, comunidade e escola? Como acontecem os processos de formação profissional dos/as docentes? Qual é o pensamento deles sobre educação? Que motivos e fatores levam este profissional à escola? Quais planos têm sido criados para conviver com as ‘surpresas’, o “imprevisível”, que perpassam o seu trabalho? De que modo este profissional tem se instrumentalizado para lidar com as alterações resultadas pelas propostas decorrentes das Políticas Públicas da Educação?

No pensamento de Marilena Chauí (1995), destacamos a sua afirmativa de que:

A história apresenta-se como movimento reflexivo e constitui o próprio tempo. A cultura surge como criação humana, por excelência. Nessa concepção compreendemos que a realidade não é algo acabado e pronto, devendo adaptar-se às ideias. Numa pedagogia comprometida com essa visão dinâmica da realidade, é preciso trabalhar com coragem e paixão, elementos que são vetores do campo psico /afetivo do educador. Os modos de fazer a formação, junto a professores que já vivenciaram, em outros projetos, também outras concepções; de valorizar as ações e fazer emergir as práticas cotidianas de sala de aula e confrontá-las; assim como confrontar as concepções docentes, constituem fundamentos da metodologia de trabalho expressa em alguns programas/projetos, que têm no princípio de *aprender por toda a vida* o entendimento de que professores são também jovens e adultos formando-se e constituindo-se como pessoas e profissionais nesses processos de interação e diálogo estabelecidos com seus pares, mediados pelos formadores em relação aos conhecimentos. (CHAUÍ, 1995, p.110)

Entendemos como ponto significativo nesta pesquisa a relação afetiva entre educador/a e educando/a, no processo de aprendizagem. A afetividade que envolve a prática pedagógica atua como um determinante para o sucesso da singular tarefa de educar o adulto.

O educador, esclarecido de seu papel, valoriza as relações interpessoais, conhecendo a história de vida de cada um.

Nessa perspectiva, torna-se relevante, por parte daqueles que estão reunidos nas escolas públicas, a construção de laços a serem criados a partir da compreensão e do reconhecimento de sua identidade, que não anulam suas diferenças e particularidades. De tal processo de construção de identificações, fortalecido pelo reconhecimento da educação como direito de todos, poderá germinar um fecundo processo de transformação no cenário da EJA a serviço da classe trabalhadora, da qual fazem parte alunos e profissionais da educação.

Ao identificarmos alguns elementos que constituem a qualidade do ensino na EJA-Educação de Jovens e Adultos no município do Rio de Janeiro, acreditamos nos espaços coletivos de discussão, nos sentimentos, no direito de aprender por toda a vida, nas práticas que apontam na urgência de uma educação de jovens e adultos de qualidade. Concordamos com Freire (1997) quando nos diz que: [...] “Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade, se apresenta como algo dado, estático e imutável” [...]. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica 2012, 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos não frequentam a escola e não tiveram acesso ao ensino fundamental. O documento aponta, ainda, que esse universo pode representar a população a ser atendida pela EJA. Esses dados representam, de igual forma, um enorme desafio para o governo federal, o governo estadual e municipal – e para a sociedade como um todo. Nesse sentido, acreditamos que os dados apontados na pesquisa poderão subsidiar políticas públicas voltadas à EJA.

Trata-se, portanto, de conferir novo caráter ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola por professores e alunos, o qual não pode estar apartado das relações societárias que marcam a vida de cada um e de todos enquanto membros de uma mesma sociedade.

Sendo a educação um caminho para a construção da cidadania, faz-se relevante que, nesse processo educacional, a bagagem cultural que esses alunos trazem consigo sejam a bússola para o desenvolvimento da aprendizagem desses sujeitos. Nesse caminho, o docente pode ser mais para os seus alunos, despertar e alimentar a autoestima, a esperança, a renovação, a coragem, a alegria, a curiosidade. E para alcançar seus objetivos quanto a essa modalidade de educação tão específica, deve-se permitir às mudanças nas didáticas e metodologias elaboradas a partir da fala dos alunos, a fim de ser um mediador para aprendizagem do aluno. Como afirma Paiva:



A relação com os professores, no entanto, é atribuído um forte grau para a frequência ou para a desistência dos alunos, o que significa dizer que subjetividades em jogo atuam para reforçar o envolvimento com a escola e com a aprendizagem, ou para distanciar, uma vez mais os alunos dessa renovada oportunidade. Também possuem grau de importância os interesses despertados por determinadas áreas de conhecimento. (PAIVA, 2005, p.301)

Este é o cenário que vivenciamos cotidianamente. Entretanto, a busca por uma educação de qualidade passa, também, pela formação continuada e permanente dos professores, o que implica melhores salários, escolas com infraestrutura (material e física), conteúdos que sejam contextualizados e que os alunos sintam-se parte integrante desse processo. Não compactuamos com a visão de que em nome de uma “qualidade da educação”, os números, as estatísticas estejam acima da autonomia da escola e de professores. Entender a formação docente como constituinte da qualidade da educação nos remete a políticas públicas para formação continuada, como direito fundamentado na LDB e no PNE. Assim, o professor em seu fazer pedagógico, na trilha do seu caminho educacional pode buscar ações mobilizadoras de coparticipação, corresponsabilidade, (re)planejamento, a (re)avaliação e um diálogo sincero com a sua carreira docente, enredado de significados e sentidos na sua compreensão de aprender ao longo da vida, sempre movido pela curiosidade dos saberes, do saberes dos sujeitos/alunos, tendo como cenário o contexto histórico e social e as relações que permeiam o trabalho docente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.  
Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.  
Acesso em: 18 de junho. 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo:Ática, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Cad. CEDES [online]. 2009, vol.29, n.78, pp. 201-215.

ENGUITA, Mariano Fernandez. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 2<sup>a</sup>. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010,

\_\_\_\_\_. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria. **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: direitos, concepções e sentidos**. Tese (Doutorado)- Universidade Federal Fluminense, 2005.

PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de. **Educação de Jovens e Adultos** (orgs). Petrópolis DP et Alii, 2009.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro**. Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo (Alemanha), 1997.

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>.

Acesso em: 18 de junho. 2015.