



PhD Scientific Review

ISSN 2676 - 0444

Submetido em: 21/03/2025 | Aceito em: 24/03/2025 | Publicado em: 11/04/2025 | Artigo

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE VULNERABILIDADES NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.

Márcia Leonora Dudeque¹
Rubia Fernanda Quinelatto²

Resumo: O presente artigo discute a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos. A discussão se faz apoiada na bibliografia pertinente e valorizando, sobremaneira, às respostas das pesquisas realizadas com professores que atuam na referida modalidade de ensino. A história da EJA mostra que em se tratando de exigências de formação de professores, a atual Lei da Educação deu um passo à frente ao entender que as características de cada fase do desenvolvimento do educando, devem ser consideradas na formação do profissional que irá atuar nessa modalidade de educação. Esta parece ser exigência que há muito se fazia em relação à escolarização de adultos que, muitas vezes, tendem a serem alfabetizados segundo princípios da alfabetização infantil. Entretanto, articular teoria à prática e estas significando experiências anteriores não se constitui tarefa fácil do ponto de vista da formação de professores, principalmente quando a experiência anterior pode ser caracterizada como uma cultura da prática docente que, por assim dizer, resiste a mudanças. Pesquisa de caráter quanti-qualitativo, com entrevistas com professores atuantes em EJA, que declaram as limitações para um trabalho de qualidade, conforme pontuam as Leis.

Palavras-chave: Formação de Professores. EJA. Inclusão. Permanência. Políticas Públicas.

CHALLENGES IN TEACHER TRAINING FOR YOUNG PEOPLE AND ADULT EDUCATION: REFLECTIONS ON VULNERABILITIES IN TEACHING AND LEARNING PROCESSES.

Abstract: This article discusses the training of teachers for Youth and Adult Education. The discussion is based on the relevant bibliography and places special emphasis on the responses from research conducted with teachers who work in this type of education. The history of EJA shows that when it comes to teacher training requirements, the current Education Law has taken a step forward by understanding that the characteristics of each stage of the student's development must be considered in the training of the professional who will work in this type of education. This seems to be a requirement that has long been made in relation to the schooling of adults who, often, tend to be taught to read and write according to principles of children's literacy. However, articulating theory with practice and these meaning previous experiences is not an easy task from the point of view of teacher training, especially when previous experience can be characterized as a culture of teaching practice that, so to speak, resists change. Quantitative and qualitative research, with interviews with teachers working in EJA, who declare the limitations for quality work, as highlighted by the Laws.

Keywords: Teacher Training. EJA. Inclusion. Permanence. Public Policies.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo - USP.

² Pós-Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP.





PhD Scientific Review

ISSN 2676 - 0444

DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: REFLEXIONES SOBRE VULNERABILIDADES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

Resumen: Este artículo aborda la formación docente para la Educación de Jóvenes y Adultos. La discusión se sustenta en la bibliografía relevante y valorándose mucho las respuestas a encuestas realizadas a docentes que se desempeñan en la mencionada modalidad docente. La historia de la EJA muestra que, en materia de requisitos de formación docente, la actual Ley de Educación dio un paso adelante al entender que las características de cada fase del desarrollo del estudiante deben ser consideradas en la formación del profesional que actuará en este tipo de educación. Esto parece ser un requisito que se viene planteando desde hace mucho tiempo en relación con la escolarización de los adultos, que a menudo tienden a estar alfabetizados según los principios de la alfabetización infantil. Sin embargo, articular la teoría con la práctica y estas experiencias previas significadas no es una tarea fácil desde el punto de vista de la formación docente, especialmente cuando la experiencia previa puede caracterizarse como una cultura de la práctica docente que, por así decirlo, se resiste al cambio. Investigación cuantitativa y cualitativa, con entrevistas a docentes que trabajan en la EJA, quienes declaran las limitaciones para un trabajo de calidad, según lo establecido en las Leyes.

Palabras clave: Formación Docente. EJA. Inclusión. Permanencia. Políticas Públicas.

Cite este artículo: DUDEQUE, Márcia Leonora; QUINELATTO, Rubia Fernanda. Desafios na formação de professores para a educação de jovens e adultos: reflexões sobre vulnerabilidades nos processos de ensino e de aprendizagem. **PhD Scientific Review**, v. 5, nº4, p. 8-35, 2025.



<http://www.revistaphd.periodikos.com.br>
+5554996512854 | *Todos os direitos reservados*©
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15199219>
v.5, nº 4, abril de 2025.



1. INTRODUÇÃO

Impera relatar que o estudo traz um recorte histórico da Educação de Jovens e Adultos no Paraná, no ano 2000, valendo-se, assim como fonte histórica de consulta. Isto posto, inicialmente, apresenta-se um breve histórico da formação de professores para o ensino regular brasileiro com o intuito de demonstrar as imensas dificuldades que a sociedade organizada enfrentará para conceber e implantar um ensino de qualidade para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de docentes qualificados e engajados nas especificidades na EJA, como Modalidade de Ensino.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394 de 1996, ao menos no papel, a formação de professores foi elevada ao status de Ensino Superior. Não deixa de ser um acontecimento alvissareiro. Por outro lado, pergunta-se então: se a mesma LDB graduou a EJA como Modalidade de Ensino, com todas as peculiaridades que a caracterizam especialmente no que diz respeito ao seu alunado, os jovens e adultos trabalhadores brasileiros, qual a formação mínima que o professor da EJA deve deter para bem exercer o seu trabalho?

Isto posto, propõe-se neste artigo a necessidade de se reportar aos aspectos culturais atrelados à história da Educação Brasileira, neste momento, sob o enfoque da formação de professores.

2. BREVE HISTÓRICO

Ao se verificar que a primeira iniciativa em regulamentar a formação de professores em Portugal e em todas as Capitanias de Ultramar ocorreu, conforme Tanuri (2000 p. 62) em 1772 e a Lei de 1827 que mandava “[...] criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império”, que detinham a característica de ensino mútuo – ensino das primeiras letras e a formação do próprio professor – conforme o seu Art. 5º, que “[...] os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital”.

Efetivamente, o que de fato ocorreu, foi que as primeiras escolas específicas para a formação dos professores – denominadas de normais – somente se institucionalizaram em 1834, por iniciativa das Assembleias Legislativas Provinciais, verificando-se então, uma vez mais, o total desprezo do Poder Central pelo ensino popular, primário e normal (Tanuri, 2000 p. 63).





A primeira escola normal brasileira foi criada pela Lei n.º 10, de 1835, o seu currículo considerava a leitura e a escrita pelo método lancasteriano: (i) as quatro operações e proporções; (ii) a língua nacional; (iii) elementos de geografia; (iv) princípios de moral cristã e os únicos pré-requisitos para o seu ingresso restringiam-se à necessidade de ser cidadão brasileiro, maior de 18 anos de idade, ter bons costumes e saber ler e escrever.

Conforme a mesma autora, “[...] o modelo que se implantou foi o europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural européia”. De fato, o perfil da escola normal brasileira só poderia ser conservador, visto que coincidia com o domínio político do grupo conservador que pretendia consolidar a sua supremacia e o seu projeto político ou de conformidade com as palavras de Villela (1992, p. 28):

Somente pela compreensão desse projeto político mais amplo, de direção da sociedade, é que foi possível entender que a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro não representou apenas a transplantação de um modelo europeu, mas, que pelo seu potencial organizativo e civilizatório, ela se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder (Tanuri, 2000 p. 63 e 64).

A partir dessa primeira iniciativa, cerca de duas dezenas outras foram implementadas nas demais províncias com o mesmo perfil e que, da mesma forma, tiveram duração efêmera, tendo formado poucos professores, provavelmente pelos baixos rendimentos que a profissão docente oferecia (Tanuri, 2000 p. 65).

Observava-se, também, uma forte tendência à utilização da mão de obra das mulheres para o preenchimento dos cargos de professores que, segundo Tambara, (1998 *Apud* Tanuri, 2000 p. 67), a tendência à “[...] feminilização precoce do magistério tem sido responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão”.

Assim, no final do Império a maioria das províncias não tinha mais do que uma escola normal pública, geralmente com três anos de curso. A Proclamação da República parecia ser um indicativo, quando o país ao se desvencilhar da herança retrograda da corte portuguesa, de que transformações pudessem ocorrer na educação formal brasileira e, em especial, na formação de professores, contudo o novo regime lamentavelmente não alterou o *status quo*. E não poderia ser diferente





quando se constata que a Constituição Republicana de 1891 não promoveu qualquer alteração na legislação do ensino normal, provavelmente porque a elite dominante da época já teria assimilado e sedimentado o *modus vivendi* da Corte Imperial. A Constituição de 1891, então, delegava a instrução primária e a profissional, inclusive o Ensino Normal, aos estados e municípios e à União, conforme o art. 35, n.º 2, “[...] animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências”.

Na década de 20, houve a proposta da centralização de todo o sistema de formação de professores ou a criação de escolas normais-modelo nos Estados. Estas teses foram defendidas na Conferência Interestadual de Ensino Primário, promovida pelo Governo Federal, em 1921 e nas Conferências Nacionais de Educação, mas não se concretizaram. Ainda que houvesse a omissão do Governo Central, avanços foram conquistados, a partir dos estados mais progressistas, como São Paulo.

Os avanços evidenciaram-se, sob a ascendência das filosofias científicas que priorizavam as ciências nos currículos, a renovação pedagógica no Ensino Público que valorizava a experiência sensorial, da educação dos sentidos, do método intuitivo de Pestalozzi. Nesta concepção, a Escola Normal foi implementada em todo o ensino público pela Lei nº. 88, de 1892 e, alterada em 1893, apresentava um importante diferencial, qual seja, a criação de um curso superior, anexo à Escola Normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios, embora não tivesse sido implementado. Da mesma forma, os cursos complementares não se instalaram, em que pese tivessem a finalidade precípua de preparar professores para as escolas preliminares, Lei nº. 374, de 1895.

Segundo Tanuri, (2000 p. 69), a dualidade de escolas de formação de professores foi de fundamental importância para que se pudesse expandir o sistema de formação de docentes em proporções significativas para a época e prover o ensino primário de pessoal habilitado. Assim, em 1911, as escolas complementares foram transformadas em escolas normais primárias e as de padrão mais elevado de normais secundárias e posteriormente unificadas, pelo nível mais elevado e difundida aos demais estados. O desenvolvimento de tais ideias propiciou a divisão dos estudos em propedêuticos e profissionais bem como a divisão do curso normal em dois ciclos: um geral ou propedêutico e outro especial ou profissional. A exemplo, merece destaque a reforma realizada em 1923 no estado do Paraná, que se distinguiu por separar o plano de estudo da Escola Normal em dois cursos: o fundamental ou geral, com três anos, e o profissional ou especial, com três semestres. Segundo Wachowicz (1984, p. 319





apud Tanuri, 2000 p. 70), tal medida visava:

[...] a formação técnico-profissional pela diferenciação da disciplina Metodologia de Ensino que se distribuía pelas várias especialidades: metodologia de leitura e da escrita, do vernáculo, da aritmética, do ensino intuitivo, das ciências naturais, do desenho, da geografia, da música, dos exercícios físicos, dos trabalhos manuais.

Destaque-se, também, a reforma implantada no estado de Minas Gerais, que previa as Escolas Normais de Segundo Grau; Escolas Normais de Primeiro Grau; Cursos Normais Rurais; uma Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico e, segundo Tanuri (2000 p. 71):

Essa diferenciação de cursos acabaria por consagrar a dualidade de escolas de formação na maior parte dos estados brasileiros, possibilitando, por um lado, uma certa expansão de escolas normais de nível menos elevado mas compatível com as possibilidades da época e as peculiaridades regionais e, por outro, a consolidação das escolas normais como responsáveis pela preparação do pessoal docente para o ensino primário.

Entende-se que a alegação de que a instalação da dualidade do Ensino Normal, fundamentalmente pelo descaso e, mais ainda, pela omissão do Governo Central, teria possibilitado a expansão de escolas normais de nível menos elevado, mas compatível com as possibilidades da época e as peculiaridades regionais, denuncia, na realidade, uma irresponsabilidade do Estado para com o sistema federativo vigente, legando a própria sorte os estados mais pobres, aprofundando as diferenças regionais e, sobretudo, estabelecendo os princípios educacionais que se manteriam na segunda metade do século XX que, por sua vez, consolidariam os desníveis educacionais brasileiros a partir da formação precária dos professores.

A primeira tentativa da quebra do paradigma vigente ocorreu na reforma promovida por Anísio Teixeira no Distrito Federal, pelo Decreto 3.810, de 1932, que denunciava a concepção viciada das escolas normais, com perfil dual, isto é, escolas de cultura geral e de cultura profissional e que não atendiam nem uma coisa nem outra (Tanuri, 2000 p. 73).

Por sua vez, as tentativas do Distrito Federal, em 1935 e do estado de São Paulo, em 1933, em elevar a Escola de Professores ao Ensino Superior, à época integrada aos chamados Institutos de Educação, não lograram êxito. Somente com a criação do INEP em 1938, as necessidades de qualificação de pessoal capacitado para a administração escolar começaram a ser atendidas. Na esteira desta primeira iniciativa, conforme Silva (1999 *apud* Tanuri, 2000 p. 74), em 1939 foi implantado o curso de Pedagogia,





na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, através do Decreto nº 1.190, de 1939. O curso visava a formação de bacharéis para atuar como técnicos de educação e, licenciados, destinados à docência nos cursos normais.

No que diz respeito aos aspectos legais, o ensino normal foi regulamentado pela primeira vez, na Constituição Federal de 1937 que reconhecia a competência da União em “[...] fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (Brasil, 1937, art. 15, inciso IX). Estas diretrizes constitucionais foram detalhadas nas chamadas Leis Orgânicas do Ensino, promulgadas em 1942 e 1946 e na Lei Orgânica do Ensino Normal, através do Decreto-Lei nº. 8.530, de 1946, mas que não introduziu inovações significativas. Logo após foi promulgada a Constituição Federal de 1946, devolvendo aos estados as atribuições de organizar o seu sistema de ensino e, por conseguinte, também o ensino normal (Tanuri, 2000 p. 75).

Os dados apresentados pelo INEP em 1951 apresentavam 546 escolas normais no país, cerca de 50% delas concentradas em São Paulo e Minas Gerais e, por sua vez, Maranhão, Sergipe e Rio Grande do Norte possuíam somente duas em cada estado. Do total geral, 168 eram públicas estaduais e 378 particulares ou municipais (Brasil, 1951). Por sua vez, o Censo Escolar de 1964 mostrava que havia 289.865 professores primários em regência de classe naquele ano e desses, cerca de 50% eram possuidores de curso de formação profissional. 44% dos professores eram leigos e desses 71,60% possuíam somente o curso primário, 13,7% o ginásio e 14,6% o curso colegial (Brasil, 1967).

Ainda que tenha havido um aumento substantivo do número de docentes por conta da demanda necessária e pela abertura de inúmeros cursos novos, o salto qualitativo necessário não ocorreu e de fato não poderia ocorrer, por tudo que já foi discutido neste trabalho, ou como se refere Tanuri (2000 p. 85). Às décadas de 70 e 80:

Apesar de todas as iniciativas registradas nas duas últimas décadas, o esforço ainda se configurava bastante pequeno no sentido de investir de modo consistente e efetivo na qualidade da formação docente. O mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com conseqüências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis.





A década de noventa sugere, então, que não tenha sido muito diferente das anteriores, visto que o imobilismo parece imperar no meio acadêmico enquanto as instituições de ensino e as matrículas nos cursos de nível médio e/ou superior se multiplicaram. Conforme a mesma autora, em 1996, havia 5.276 Habilitações Magistério nos estabelecimentos de ensino médio. Quanto aos cursos de Pedagogia havia, em 1994, somente 337 em todo o país, cuja maioria 239 eram particulares, geograficamente mal distribuídos, pois 197 se concentravam na região sudeste e desses, 165 pertencentes à iniciativa privada. Novamente e, de forma repetitiva, verifica-se que o perfil do Estado brasileiro em manter o total desprezo pela educação, agora evidenciada pelo desleixo com que ainda considera a formação de seus docentes (Tanuri, 2000 p. 85)

As discrepâncias anteriormente exemplificadas demonstram, de forma inequívoca, que é uma questão atinente ao Estado, a responsabilidade federativa em atender a todos, sem discriminação, por meio de critérios apropriados para democratizar as oportunidades. Assim, os avanços e retrocessos experimentados pela formação de professores para o ensino regular oficial brasileiro decorrem de concepções díspares, dependentes da classe hegemônica dominante em um arbitrário cultural, por descasos recorrentes do Estado, pela falta de união federativa como, também, por indecisão, indiferença ou mesmo acomodação da classe docente.

3. A FORMAÇÃO DOCENTE

Quem são os professores que se encontram em atividade no ensino regular e, por conseguinte, atuando na EJA? O pesquisador Pereira (2000, p. 77) pontua que o aluno que opta por um curso com a modalidade de Licenciatura, a partir dos dados socioeconômicos e culturais aplicados no vestibular da UFMG, no ano de 1995, sob o enfoque da “teoria das estratégias de reprodução”, de Bourdieu. Seu estudo tomou como base os dados da “relação candidato”/“vaga” nos vestibulares dos últimos anos da UFMG, cuja comissão de vestibular listou os cursos com maior e menor prestígio. Assim, os de maior prestígio são: Administração; Arquitetura; Ciências da Computação; Ciências Econômicas; Comunicação Social; Direito; Engenharia Civil; Engenharia Mecânica; Engenharia Química e Medicina. Aqueles classificados como de menor prestígio, por apresentar as menores relações candidato/vaga, em ordem





alfabética, foram: Biblioteconomia; Ciências Sociais; Filosofia; Geografia; História; Matemática; Pedagogia.

Observa-se, então, que nove dos dez cursos considerados de menor prestígio, porque permanecem entre aqueles com menor relação candidato/vaga na UFMG, oferecem a modalidade Licenciatura e que nenhum daqueles que oferecem licenciatura encontra-se classificado no grupo com maior prestígio. O trabalho aponta, também, para o fato de que “[...] para se conquistar uma vaga nos cursos com modalidade Licenciatura, geralmente não ultrapassa os 80 pontos. Esse número é bem inferior ao necessário para se ingressar nos cursos mais disputados, como Medicina, cuja pontuação mínima é 120” (Pereira, 2000 p. 82).

Por outro lado o mesmo estudo afirma que no 1º semestre de 1995, havia 3.616 alunos matriculados nos cursos nas licenciaturas e que este número representava somente 20,20% do total da UFMG e que o número de graduados por semestre, considerando o total de graduados da UFMG é inexpressivo, visto que, por semestre, graduam-se menos de 30 alunos por curso. As menores médias de alunos graduados são encontradas nos cursos de Química, no qual no diurno são 6,64 graduados por semestre. Por outro lado, o curso de Letras apresenta a maior média entre aqueles com opção para Licenciatura: 96,91 graduados por semestre.

E, complementa: os alunos dos cursos que oferecem Licenciatura são, na maioria, oriundos de escolas públicas enquanto os de maior prestígio procedem de escolas particulares; quanto à renda familiar, os de maior prestígio a renda se situa entre 11 a 60 salários mínimos em contraste com aqueles que procuram os cursos de menor prestígio, entre estes, as licenciaturas, com 3 a 10 salários mínimos mensais. Quanto à participação do aluno na renda familiar, nos cursos de maior prestígio, 80% dos alunos que procuram os cursos de maior prestígio não trabalham. Por sua vez, os alunos que procuram as Licenciaturas, ou não trabalham ou auxiliam a família na renda mensal. Entre aqueles que trabalham e auxiliam na renda familiar, o percentual é de cerca de 20%. Outro referencial importante é o nível de escolaridade dos pais. Assim, aqueles que procuram os cursos mais importantes, a escolaridade do pai é, na maioria, de nível superior completo.

Por sua vez, aqueles que procuram os cursos com menor prestígio, 50% dos pais possuem Ensino Superior. Pelos dados recém apresentados, o ciclo da *violência simbólica* se fecha neste trabalho, demonstrando, de forma inequívoca que, se a *violência simbólica* não é a única responsável pelas mazelas da





educação brasileira, ao menos parece que contribuí em muito para que a reprodução das classes sociais brasileiras ocorra pela reprodução da cultura através do sistema de ensino regular oficial. Assim sendo, entende-se a formação de professores para atuar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos como uma questão ainda em aberto no âmbito da Educação Brasileira.

Com efeito, a Lei nº 5.692/71 no que pese à formação de professores para a então denominada educação de jovens e adultos foi bastante vaga ao indicar no artigo 32: “[...] o pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação”.

Não seria demais dizer que a ideologia da incapacidade de aprender em tempo hábil, de uma parcela de jovens e adultos, os coloca a desvantagem à *posteriori*, por estarem em situação de suplência escolar. Esta compreensão, sem dúvida, se estende também à formação de profissionais para atuarem naquela modalidade de educação, especialmente no que refere a formação de professores. Parece que, nessa perspectiva há uma reiterada compreensão de *violência simbólica*, Bourdieu (1975, p. 11), ainda que não claramente explicitada como acontece nas reprovações sucessivas na etapa inicial de escolarização e no impedimento de acesso a esta ou por falta de vagas em escolas ou mesmo por situação socioeconômica deficiente.

A história da EJA mostra que em se tratando de exigências de formação de professores, a atual Lei da Educação deu um passo à frente ao entender que as características de cada fase do desenvolvimento do educando, devem ser consideradas na formação do profissional que irá atuar nessa modalidade de educação. Esta parece ser exigência que há muito se fazia em relação à escolarização de adultos que, muitas vezes, tendem a serem alfabetizados segundo princípios da alfabetização infantil.

A LDB nº 9394/96, tendo contemplado tal questão, explicita que existem, em primeiro lugar, substanciais diferenças entre a educação de jovens e de adultos e, entre estas e a educação infantil, principalmente em tratando de escolarização inicial no processo de alfabetização. Outro aspecto diz respeito aos próprios pressupostos indicadores dos fundamentos a associação entre teorias e práticas inclusive mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades que, enquanto requisito para formação de profissionais para atuarem no âmbito da EJA, se igualam aos de níveis de Ensino Fundamental e Médio e, em termos de exigência de formação parecem ser fundamentais.





Entretanto, articular teoria à prática e estas significando experiências anteriores não se constitui tarefa fácil do ponto de vista da formação de professores, principalmente quando a experiência anterior pode ser caracterizada como uma cultura da prática docente que, por assim dizer, resiste a mudanças.

A exemplo pode-se referir o estudo feito por Costa (2004), com professores de EJA do sistema de ensino municipal de Maceió que, após cinco anos de um processo de formação continuada, não apresentavam mudança na prática pedagógica. Tal mudança implicaria numa proposta diferenciada de ensino. A partir de perguntas vinculadas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula obteve dos professores algumas razões que, segundo estes, os levam a não mudar sua atuação em sala de aula: a resistência dos alunos de EJA e o conflito de gerações.

Aparentemente inter-relacionados, tais dados da pesquisa mostram justificativas que indicam os alunos (jovem e adulto), como os culpados pela não mudança/renovação da prática do professor em sala de aula. Diante disso, e levando em conta que jovens alunos e adultos, se constituíram em alunos de EJA, por terem sofrido sucessivos processos de repetência e por isso deixaram a escola regular. Estariam, nesse sentido, sendo culpados mais uma vez, pela inexistência de qualidade do ensino que lhes é destinado e, certamente pelo insucesso escolar futuro. Segundo a autora, dois aspectos simbolizam formas de resistência dos alunos:

[...] O aluno adulto entra, freqüentemente, em choque com a postura e posicionamento dos alunos adolescentes. Os adolescentes têm se constituído na maioria dos alunos da EJA. Esses alunos são oriundos do ensino fundamental que, em conseqüência da multi-repetência, são incorporados às turmas de EJA, sem qualquer critério ou processo de discussão. O conflito se agrava, pois esses alunos adolescentes vivem um período de transição na vida e a maioria ainda não trabalha. Os adultos, por sua vez, idealizam um modelo de escola tradicional, tendo os conteúdos e o volume de informações como principais elementos desse modelo de escola (Costa, 2004, p.152).

Parece, então, que duas compreensões de natureza bastante diferentes justificam o conflito. Uma de natureza biopsicossocial, vinculada a uma etapa de desenvolvimento de um grupo, a adolescência e a outra, de natureza pedagógica relacionada a uma concepção de ensino e de aprendizagem, a chamada pedagogia tradicional. Assim sendo, tudo leva a crer que os professores não estão preparados, profissionalmente e pedagogicamente, para trabalhar com dois grupos diferentes, ainda que a palavra diferença faça parte do extenso vocabulário pedagógico contemporâneo.

Entre as análises que aquela autora faz sobre o conflito de gerações, ela parece indicar ser





favorável à organização de turmas de jovens separadas das de adultos:

Esses fatos deixam evidente uma série de fatores que precisam ser discutidos e enfrentados por todos os envolvidos com o sistema de ensino público municipal. O primeiro deles diz respeito aos diversos alunos que são colocados nas turmas de EJA sem qualquer critério. Mesmo já existindo diversas discussões com professores, diretores e coordenações, no sentido de os responsáveis por esses alunos assumirem a encarnarem a múltiplas repetências, a situação persiste (Costa, 2004, p. 152).

Por outro lado, a múltipla repetência também parece ser um critério a ser adotado para separar jovens de adultos ao mesmo tempo em que indica constituir-se em rótulo, uma marca para jovens que participam da EJA. A resistência também é entendida pela forma como a escola é vista pelos alunos e pela sociedade. Ora, quem é afinal a escola? Não são os professores? Os educadores? Não são eles que a representam substancialmente? A autora citando WEBER, diz:

[...] a escola constitui a instância social que apresenta, de forma sistematizada, o conhecimento produzido ao longo da história da humanidade. [...] o espaço escolar tem uma tarefa a cumprir na organização do pensamento das novas gerações, constituindo um dos fundamentos do exercício da cidadania e da participação consciente na consecução de projetos da sociedade (Weber, 1996, p. 11 *apud* Costa, 2004).

Dessa forma, a escola, enquanto instituição essencial na formação do indivíduo, carrega em si um papel complexo que vai além da simples transmissão de conhecimento.

4. METODOLOGIA

A ideia de veiculação de conhecimentos produzidos e sistematizados ao longo da história pela humanidade se articula a chamada pedagogia dos conteúdos, que diz ser esta uma tarefa essencial da escola. Naquele sentido, a questão-problema não seria os conteúdos, mas o modo como o professor os desenvolve em sala de aula. Além disso, chama atenção no trecho acima o fato de que é o inanimado espaço escolar quem tem a tarefa de organizar o pensamento das novas gerações. Sobre este sentido cabe, indagar: Quem é o espaço escolar? Os adultos, onde ficam? Não têm o direito de serem orientados com vistas a organizar o pensamento?

Costa admite (p. 155), que os professores carecem de um sólido referencial teórico para que possam melhor entender e organizar o trabalho pedagógico, levando em conta a realidade de alunos diferenciados que possuem. Por outro lado, deixa subjacente o entendimento de que os adultos, por





terem experiências das quais os jovens não compartilham, não devem participar de um mesmo grupo de formação escolar. Diante disso, onde ficam as possibilidades de trocas de experiências e de vivências de gerações diferentes? Parece que esta se constitui numa faceta da história recente da EJA, que desloca substancialmente a questão da formação do professor para atuar nessa modalidade de educação, para o aluno.

Será apresentada a seguir uma resenha da coleta de dados qualitativos, das experiências de um grupo de professores paranaenses que atuam na EJA, a partir da aplicação de um mesmo questionário previamente distribuído e respondido pelos professores, que se encontram vinculados à Secretaria de Educação de Estado do Paraná e/ou à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

5. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Trata-se de um grupo de 17 professores com a faixa etária de 30 a 70 anos, portanto detentores de experiência de vida profissional. A faixa etária com maior número de indivíduos concentra-se entre 40 e 49 anos. A formação docente enquanto graduação é bastante distribuída, com professores das áreas de Letras Português – Literatura (01), Letras Português – Inglês (02), Letras Anglo Portuguesas e Pedagogia (Supervisão) (01), Filosofia – História (02), Geografia e História (01), História (01), Licenciatura em Educação Física (01), Ciências Físicas e Biológicas Matemática – Pedagogia (01), Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas (01), História Natural (01), Ciências com Habilitação em Química (01), Ciências Biológicas com Habilitação em Biologia (01), Magistério de 1ª a 4ª série (EM) / Psicologia e (02) não responderam.

Como se observa a faixa etária é bem abrangente, com todos os professores acima de 30 anos, o que faz supor um certo grau de amadurecimento e experiência na docência, com formação bem diversificada, abrangendo muitas áreas.

Ao serem indagados sobre a formação específica em EJA durante a graduação, 16 dos 17 docentes informaram que não tiveram nenhum contato com a EJA. Daqueles que tiveram alguma experiência, um revelou que teria sido de maneira superficial, relacionado com a História da Educação no Brasil: Alfabetização/Mobral.

Como não foi o intuito deste artigo pesquisar as instituições de origem dos cursos de graduação,





não foi possível avaliar o número de instituições de ensino formadoras desses professores. Mesmo assim, considerando que 16 dos 17 docentes não tiveram contato algum com a EJA na graduação pode-se inferir, que via de regra, a EJA não é abordada na graduação por cursos de graduação.

A formação continuada, de uma maneira geral, restringe-se a cursos de capacitação promovidos pelas próprias secretarias de educação, com carga horária variável, com 40 horas (maioria) e alguns com 80 e até 120 horas. Na presente pesquisa, dois (2) professores relataram somente ter participado de seminários e/ou grupos de estudos. Merece destaque o relato daqueles que informaram participar, semanalmente, às sextas feiras, de grupos de estudo na própria escola – CEEBJA SESI/CIC – de 1993 a 2003, inclusive com certificação. Dois professores relataram ter realizado curso de extensão em EJA – Alfabetização e outro em História da EJA. Por sua vez, 04 professores informaram ter cursado Especialização na área: um em Andragogia; um em Ensino Médio com ênfase em EJA e dois em EJA.

A formação continuada dos professores deve ser considerada muito aquém do desejável, visto que somente quatro docentes possuem pós-graduação em nível *lato sensu*. Os demais têm restringido a formação continuada por meio de cursos de capacitação, extensão, participação em simpósios e seminários. Parece que seria interessante na medida do possível, a prática rotineira de grupos de estudo no próprio ambiente escolar para a troca de experiências dos docentes, relacionamento interpessoal e melhora do nível dos professores.

O perfil do grupo de professores, indica que 13 deles possuem entre 6 a 20 anos de atividade na modalidade de ensino. O maior número, oito, concentrou-se na faixa de 11 a 15 anos na EJA. Isto demonstra que se trata de um grupo com significativa vivência na área e que, mesmo que tenham demonstrado dificuldades no trato da metodologia, quiçá, pelas características da formação já discutida anteriormente. Isto sugere, então, que a despeito das dificuldades que enfrentam, encontram-se satisfeitos com a atividade que abraçaram.

Destaca-se que 17 professores informaram que realizam somente a docência, três participam da Equipe técnico-pedagógica e dois desempenham a função de professor e da Equipe técnico-pedagógica. Conforme os dados apresentados pelos professores entrevistados, sugerem que ocorreram ganhos com a atual reformulação da Proposta Pedagógica, no entanto, apontam que os encaminhamentos foram apresentados na forma de imposição e que não foram consultados.

Uma das questões levantadas como inadequadas ao perfil do aluno da EJA é a característica do





curso como exclusivamente presencial em 100% do total da carga horária. Para o aluno trabalhador isto representa permanecer na escola, conforme suas possibilidades de frequência, durante um período de 3 a 4 anos ou até mais. O que supera e muito o tempo que possui reservado à sua escolarização. Em cinco meses do início da implantação da proposta até a data que a pesquisa foi realizada, constatou-se grande evasão escolar, pelo exagerado período de tempo de permanência na escola para concluir o nível necessário de ensino.

No momento em que a atual Proposta Pedagógica em suas inadequadas alterações faz com que o aluno evada por si da escola, por entender que o tempo exigido para a escolarização não é compatível com a sua realidade, uma vez mais, o sistema de ensino, como já visto nos capítulos anteriores, torna-se excludente. Assim sendo, os alunos são atingidos uma vez mais, pela auto-exclusão da então já discorrida *violência simbólica*, na perspectiva de Bourdieu e Passeron (1975).

Paralelamente e, de forma paradoxal, o Estado oferta para a mesma demanda da EJA, conforme determina a LDB n° 9394/96, os Exames Supletivos. Os candidatos para Exame podem inscrever-se para esta prova nas disciplinas necessárias para sua conclusão de ensino. O Exame é ofertado no Estado do Paraná em duas etapas ao ano.

Assim, o Exame Supletivo enquanto ação amparada em Lei Nacional mantém a sua oferta. O que não pode acontecer, ainda que não se encontre sugerida de forma explícita e intencional, nessa nova Proposta Pedagógica da EJA no Estado do Paraná, é abrir uma porta facilitadora para os alunos que intencionalmente se evadem do sistema regular de ensino para se tornarem candidatos aos Exames ora enfocados. Para que se entenda melhor, convém explicitar que a opção do aluno para os Exames está fundamentada em um único motivo: o tempo de permanência agora exigido na escola conforme prevê a Proposta Pedagógica.

Por outro lado, a nova Proposta permite, de forma não declarada, que as escolas particulares de ensino ofertem cursos preparatórios para os Exames Supletivos, vislumbrando atingir uma grande demanda de alunos que se encontram por concluir o Ensino Fundamental Fase II ou Ensino Médio. Da mesma forma sugere ao aluno que procure escolas particulares que ofertam a EJA em que o aluno poderá concluir o nível de ensino em quatro meses. Dessa forma, os alunos, ao se sentirem pressionados pela exagerada carga horária exclusivamente presencial, afugentam-se do ensino presencial e refugiam-se nos cursos preparatórios porque percebem que há uma chance maior de concluir a sua escolarização em





tempo menor em relação à ofertada do ensino oficial. Sujeitam-se, assim, a pagar um valor pelo curso particular valor nem sempre disponível em seu orçamento e, não raro, abrem mão até de suas necessidades básicas ou de sua família, visto que, para muitos deles, a certificação é a garantia de permanência ou o almejo de um novo emprego. Além dessas questões, o aluno ao procurar as escolas particulares, dentro da formatação exposta, estão deixando de ter acesso aos conhecimentos científicos universais, que lhe são de direito constitucional.

Neste contexto, há outra questão relevante a ser considerada. Trata-se na qualidade assaz duvidosa no que diz respeito à qualidade dos cursos preparatórios, haja vista que não se encontra explicitada em Lei a responsabilidade por parte destes cursos em avaliar o aluno no processo e tão pouco verificar a evolução individual do mesmo quanto a sua aprendizagem. Em contrapartida, esta é uma das obrigações do Sistema Estadual Ensino para a EJA.

Destarte, ao mesmo tempo em que o Estado, em sua proposta única, oferta o ensino público formal a milhares de indivíduos que não concluíram a educação básica, abre lacunas claras e evidentes para que o estado do Paraná permaneça ainda por mais tempo a apresentar altos índices de indivíduos que permanecerão sem conseguir a sua escolaridade básica concluída.

Por sua vez, alguns professores destacaram que a nova Proposta Pedagógica contempla pontos importantes quando enfatiza a necessidade de se trabalhar a prática docente levando em conta a experiência do aluno adulto, partindo deste conhecimento para se trabalhar os conhecimentos universais pertinentes às disciplinas do currículo básico.

Esta visão de se trabalhar os processos de ensino e de aprendizagem, a partir do conhecimento do aluno adquirido ao longo da vida, quando bem trabalhado, pode representar o fim das ações pedagógicas infantilizadoras comumente empregadas pelos professores advindos do ensino regular que trabalhavam com crianças. Muitos dos docentes colaboradores da presente pesquisa consideravam o aluno da EJA como se fosse uma criança grande e não como um indivíduo jovem ou adulto, que pela sua experiência de vida, já é detentor de conhecimentos acumulados e uma visão própria do mundo que o cerca e que estes serão buscados em seu subconsciente, interpretados e (re)elaborados, conforme as novas informações técnico-científicas advindas do professor.

O contraponto sobre as semelhanças e diferenças entre a EJA da década de 70 em relação à proposta atual, considerada pelos professores que já vivenciaram ambas estas realidades, reveste-se de





grande importância para se poder avaliar a trajetória da política educacional no Estado do Paraná, especificamente em Curitiba, nestes 36 anos de EJA para atender os jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização.

Neste sentido, a maioria dos professores, depoentes dessa pesquisa, se referiu ao período da década de 70 quanto às ações voltadas para atender a demanda do MOBREAL. Indicaram também como principal diferença entre as épocas consideradas o caráter de suplência oferecido pelo extinto MOBREAL, diferentemente da proposta atual, prevista na LDB nº 9394/96, que considera a EJA como uma modalidade de ensino. Além disso, o MOBREAL atendia apenas a alfabetização e, mais tarde, procurava atender as solicitações de empresas quanto à escolarização de seus trabalhadores com o intuito de conseguirem mão de obra mais especializada. Observa-se, neste contexto, que a continuidade dos estudos dos trabalhadores recém alfabetizados se encontrava na dependência do maior ou menor interesse das empresas em disponibilizá-los. Em contrapartida, a EJA atual ampliou o seu atendimento posterior a alfabetização pela oferta do ensino formal da rede estadual a todos os níveis de ensino. O que ainda se resente é, não só de uma divulgação destas oportunidades de ensino ao jovem e ao adulto, mas de uma mobilização de toda a sociedade, liderada pelo Estado, para que a inclusão educacional se efetive.

Destaque-se, também, como elogiável a real ampliação da oferta de ensino para esta demanda e a atual busca de um ensino de qualidade que por si já sugere avanço significativo especialmente quando comparado com a década de 70. Por outro lado, há ainda obstáculos importantes quanto às estruturas físicas onde funcionam algumas escolas, a ainda insuficiente capacitação de professores, as dificuldades em atender todas as necessidades dos alunos com tão peculiar perfil e o que é mais crítico, os financiamentos insuficientes destinados a esta modalidade de ensino que garantiria uma verdadeira, eficiente e duradoura política pública em prol de uma EJA de qualidade.

Alguns professores se referiram as Campanhas de Alfabetização considerando-as semelhantes entre os períodos em questão. Conforme as palavras de alguns, “[...] recorrer às Campanhas é contribuir em favor do aumento de analfabetos funcionais existentes no Estado. Este tipo de ações compensatórias, que não reduzem de forma significativa e efetiva os *déficits* educacionais brasileiros, mas que, de forma indistinta, fazem parte das ações determinadas por todos os Governos Federais, indistintamente e que continuam ainda sendo estendidas aos Estados, municípios, ONGS e demais órgãos competentes interessados nestas ações.





Vale lembrar que estas políticas educacionais voltadas às Campanhas de Erradicação do Analfabetismo acontecem paralelamente às políticas educacionais voltadas ao sistema de ensino formal, revelando-se aí um paradoxo, uma vez que há espaço escolar para atender esta demanda de indivíduos com pouca ou nenhuma escolaridade e professores qualificados para esta função. Da mesma forma, não se entende como ainda se propõe campanhas de alfabetização à custa de voluntários, isto é, de mão de obra não qualificada para tão espinhosa e importante tarefa enquanto, para a mesma tarefa no ensino regular procura-se profissionais cada vez mais qualificados. Aparentemente, essa modalidade de ensino ainda é vista como de menor importância, com os jovens e adultos em processo de alfabetização sendo mantidos em uma posição inferior.

5.1. A VULNERABILIDADE DA EDUCAÇÃO

Os 17 docentes entrevistados neste artigo relataram que em seu exercício do magistério na EJA, se depararam com dificuldades que se transformaram em grandes desafios a serem ultrapassados ao longo de sua carreira. Professores apontam para a falta de formação específica para atuar em uma modalidade de ensino tão específica como a EJA e com individualidades tão heterogêneas. Além disso, aqueles que por ventura tiveram a oportunidade de realizar algum tipo de capacitação, a fizeram de forma superficial, com um número de horas reduzidas e insuficientes para que efetivamente pudesse auxiliá-los na prática com os alunos.

Iniciar as práticas pedagógicas com alunos jovens e adultos exige do docente muito além do domínio de sua área do conhecimento a que é licenciado visto que uma das características apresentadas pela maioria dos alunos da EJA é a baixa autoestima, motivo esse que tem feito com que os docentes repensem a metodologia adotada. Constataram também que, além dos conteúdos formais, precisavam principalmente trabalhar a auto-estima dos discentes.

Além da característica dos alunos acima levantada, os professores indicaram também como fator importante na atuação como profissionais na EJA os diferentes níveis de conhecimento não só de informação como também no domínio da escrita, interpretação e, em muitos casos, nas dificuldades específicas de aprendizagem.

O material didático disponibilizado e/ou utilizado merece destaque nos depoimentos dos





professores, uma vez que se caracteriza como um importante recurso metodológico para atender as formas de escolarização no sistema de ensino da rede estadual. O recurso vinha sendo referência para os conteúdos exigidos em avaliações finais de conclusão das diferentes disciplinas e pertenciam à Proposta Pedagógica do ensino semipresencial, anterior a 2006.

Assim, o material didático nesta forma de escolarização era ofertado pela SEED aos alunos de forma gratuita. No entanto, a manutenção e reposição deste material praticamente não aconteciam. Sendo assim, os professores precisavam encontrar formas alternativas de trabalhar os conteúdos e atender a já referida avaliação final da disciplina encaminhada pela SEED. A proposta inicial desta avaliação final era formar um *banco de questões* que seria alimentado pelos próprios professores que atuavam nos estabelecimentos de ensino semipresencial. O que os professores constatavam se em, muitas vezes, era que as questões encontravam-se desconectadas da proposta pedagógica e do material didático proposto.

Professores colocaram como outra importante dificuldade as imposições de normas pelas instâncias superiores sem que tivessem sido inicialmente discutidas com as bases. Este tipo de imposição invariavelmente interfere no rendimento do binômio ensino e aprendizagem, porque as propostas impostas de cima para baixo não consideram a realidade no cotidiano escolar.

Por sua vez, a falta de adequada formação dos professores para atuar na EJA se constitui em um importante obstáculo em se alcançar os objetivos dos processos de ensino e de aprendizagem, que podem conduzir as sucessivas repetências, evasão escolar pela autoexclusão e o que é mais grave, contribuí de forma insofismável à baixa da autoestima do aluno e sua desvalorização enquanto sujeito do processo.

A demanda de alunos para a EJA apresenta algumas especificidades que podem interferir de forma decisiva no processo de aprendizagem e confirmada pelos relatos dos professores entrevistados, a questão mais relevante apontada pela maioria dos docentes refere-se aos alunos em nível de escolarização Fundamental Fase II e Ensino Médio da EJA. Estes alunos apresentam dificuldades/deficiências significativas especialmente no campo da leitura, interpretação e produção de texto. Conforme os depoentes, a falta de hábito da leitura parece ser o fator que interfere significativamente nesta área do conhecimento. Sabe-se que os domínios da leitura, da interpretação e da produção de texto são os quesitos indispensáveis para que o aluno se desenvolva de forma completa e interferem no aprendizado de outras áreas do saber como: Matemática, História, Química e outras.

Outro ponto levantado pelos professores como fator de dificuldade para a aprendizagem





encontra-se no feito do aluno iniciar ou recomeçar a escolarização na fase adulta. Grande parte dos alunos sente vergonha de voltar aos bancos escolares depois de adulto porque possui a visão distorcida que a escola é o espaço de aprendizagem para crianças. Muitos alunos desconhecem o direito constitucional quanto ao acesso à escolarização formal e gratuita para todo e qualquer cidadão em idade escolar e também àqueles em distorção idade série. Caso venham a vencer esta dificuldade inicial muito provavelmente aumentarão as chances para que o processo de aprendizagem efetivamente aconteça.

Para o aluno da EJA o tempo de permanência na escola constitui um importante fator para o seu desenvolvimento e a sua manutenção no ambiente escolar. Muitos trabalham fora e estudam, outros tantos são responsáveis pela organização da casa e cuidar da família. Sendo assim, os discentes necessitam que os encaminhamentos do sistema de ensino sejam organizados conforme a realidade temporal destes sujeitos.

Neste sentido, questiona-se uma vez mais a mudança radical ocorrida na Proposta Pedagógica do Estado do Paraná, 2006, ao passar do ensino semipresencial para o ensino 100% presencial, interferindo de forma decisiva e negativa na presença prolongada do aluno da EJA no ambiente escolar para completar sua formação básica e média.

Uma proposta pedagógica específica para a demanda ora discutida, que não considera o longo período de tempo de permanência do aluno no ambiente escolar, contribuí, mesmo que de forma não intencional, para a evasão escolar. Para os alunos trabalhadores adultos que somente iniciaram ou retomaram os seus estudos neste momento da vida, a saída da escola, é a concretização definitiva e irrevogável de permanecer sem a escolarização, que lhes é de direito.

Os docentes apontam, também, para as dificuldades que os alunos apresentam em reter os conteúdos ministrados e a eventual resistência de muitos quanto à aceitação de determinados conteúdos científicos. A retenção dos conteúdos pelo processo cognitivo ocorre individualmente, de acordo com as peculiaridades de cada aluno trabalhador jovem ou adulto e por meio de estímulos específicos. Portanto, é imprescindível perceber quem é o sujeito com o qual o professor da EJA trabalha para que os conteúdos a serem abordados tenham sentido, sejam de fato elementos concretos à sua formação, munindo-os para uma intervenção significativa em torno de seu contexto.

Por sua vez, o aluno da EJA oferece resistência ao conhecimento científico, por ser este um campo desprovido de questões que envolvem a fé, o mito e a crença e até a sua realidade de vida. Estes





elementos, para muitos, se caracterizam em barreiras a serem transportadas para atingir o mundo do conhecimento científico.

Para muitos alunos da EJA reconhecer o campo do conhecimento científico como verdade, significa romper com o modelo de mundo/vida até então considerado verdadeiro. Este rompimento se torna extremamente difícil àqueles que fazem à leitura de mundo a partir do campo espiritual. É fundamental que o professor encaminhe a questão indicando que se trata de caminhos que correm paralelamente e que a tentativa de estabelecer a intercessão entre eles certamente fundirá em conflitos importantes para o sucesso da aprendizagem deste aluno.

Depreende-se, portanto, que os professores de uma maneira geral experimentam na rotina de seu trabalho as dificuldades inerentes do estágio atual que a EJA se encontra no Brasil enquanto Modalidade de Ensino. Assim, promulgar leis e aguardar que elas por si produzam os seus efeitos de nada adiantará. Há sim necessidade de um investimento político intenso, do começo ao fim do processo e devidamente acompanhado pela sociedade organizada.

Com efeito, é possível repetir uma idéia, que parece geral do ponto de vista histórico no âmbito educacional escolar no Brasil, que é a de que nem sempre os ideais propostos na Lei se coadunam com as necessidades e expectativas da sociedade. Esta compreensão é oportunamente reiterada pela notícia extraída do site do INEP (11/03/2005):

Representantes de 24 fóruns estaduais de educação de jovens e adultos (EJA) reunidos hoje, 11, em Brasília, aprovaram uma moção pedindo que a proposta de MEC que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), trate a educação de jovens e adultos da mesma forma que cuida dos outros níveis de ensino [...].

A reivindicação acima é testemunho de necessidades manifestas no domínio das condições objetivas de educadores que trabalham com a EJA. Na LDB não fica clara as exigências de formação para esse tipo de educador, uma vez que estão entrelaçadas em meio às de formação para a Educação Básica (Art. 62). Por outro lado, articular teoria a prática, não basta se o professor não vivenciar ou não tiver experimentado um processo de escolarização sólido do ponto de vista teórico/prático. Este é sem dúvida um desafio a enfrentar, considerando a quase inexistência de produção de conhecimento e de formação específica para educadores de jovens e adultos. Há um abismo entre as necessidades do aluno





adulto inserido nos bancos escolares universitários e o aluno adulto inserido nos bancos escolares da Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA consideram essa modalidade de ensino como “[...] uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com peculiaridades e funções específicas”. Exige que a formação de um docente detentor de um conjunto de práticas e saberes devidamente articulados em torno de princípios e objetivos próprios.

Por sua vez, a sociedade civil organizada tem se dedicado, de uma maneira geral, incansavelmente, na oferta de um ensino qualificado formando educadores éticos e comprometidos com o fim social da educação. Entretanto, a formação de educadores para a modalidade de EJA, apesar de formalmente incluída nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, aprovada em 10/05/2000 e contemplada nas Diretrizes Curriculares para a formação de professores não tem sido considerada com a devida importância e seriedade no âmbito dos cursos de educação no nível da graduação. A própria demanda educacional para essa modalidade de ensino justifica tal preocupação. Assim, esta demanda perfaz um total aproximado de 70 milhões de brasileiros com mais de 14 anos que, de alguma forma, não completaram o ensino fundamental (Ribeiro, 1999).

Esta contingência, por si justificaria a preocupação efetiva em formar docentes para essa modalidade de ensino. Para Jóia *apud* Ribeiro (1999), há três campos de trabalho para que esta modalidade educativa obtenha identidade própria,

[...] reconhecer nos jovens e adultos como membros das classes populares, excluídos do sistema educacional regular e de outras instâncias do exercício de poder e acumulação de recursos [...] necessidades de aprendizagem do jovem e adulto para o mercado de trabalho, a cidadania e a promoção da qualidade de vida [...] especificidades do modo de aprender enquanto jovem e, principalmente, já adultos com percepções próprias do ambiente em que vivem (Jóia 1999, *apud* Ribeiro p. 189, 1999).

Há, portanto, a necessidade da quebra de um paradigma, para Ribeiro (1999) “[...] romper o modelo de instrução tradicional implica um alto grau de competência pedagógica”, que perpassa, pela profunda reflexão filosófica, ampla discussão acadêmica, formação de grupos de pesquisa específicos na área, produção de conhecimento e desenvolvimentos de práticas pedagógicas que contemplem a devida e indispensável articulação entre a extensão, ensino e pesquisa, depois de ouvidos e entendidos os sujeitos envolvidos, principalmente o aluno trabalhador, é excluído não só da escola como também socialmente





excluído. A maioria oriunda de bolsões de pobreza, desempregada ou não e, se trabalhador, no geral desempenha no mercado de trabalho formal ou não, atividades atreladas a pouca ou nenhuma escolaridade. Esse mesmo trabalhador, ainda assim, tem o direito ao exercício da cidadania, ao trabalho, a melhora de sua qualidade de vida e do convívio com a sua família em uma comunidade digna.

Parece, então, que se efetivamente se deseja que mudanças substanciais ocorram, haverá a necessidade de se resolver à questão da falta de tradição da Universidade brasileira em produzir conhecimentos. Dessa forma, se os balizamentos expressos na Conferência Mundial sobre Educação Superior promovida pela UNESCO em 1998 são interpretados, por parcelas significativas das elites intelectuais, políticas e acadêmicas, como interesses subliminares e escusos de potências imperialistas estrangeiras quando promovem sistemáticas e inconseqüentes defesas radicais de cunho direitista, xenofóbicas nacionalistas ou extremadas esquerdistas, mas sempre com forte ranço conservador. Assim, o documento de caráter universal afirma que:

A educação superior tem dado ampla prova de sua viabilidade no decorrer dos séculos e de sua habilidade para se transformar e induzir mudanças e progressos na sociedade. Devido ao escopo e ritmo destas transformações, a sociedade tende paulatinamente a transformar-se em uma sociedade do conhecimento, de modo que a educação superior e a pesquisa atuam agora como componentes essenciais do desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações. A própria educação superior é confrontada, portanto, com desafios consideráveis e tem de proceder a mais radical mudança e renovação que porventura lhe tenha sido exigido empreender, para que nossa sociedade, atualmente vivendo uma profunda crise de valores, possa transcender as meras considerações econômicas e incorporar as dimensões fundamentais da moralidade e da espiritualidade (UNESCO, 1998).

Permite ao leitor, dependendo da elite a que pertença, encontrar e interpretar ao seu bel prazer, nas entrelinhas, conotações direitistas, ameaças à soberania nacional ou ideologia esquerdista. Dessa forma, as intermináveis discussões de caráter ideológico escondem os verdadeiros interesses corporativistas dos conservadores tradicionalistas ou conservadores revolucionários, enquanto o primeiro grupo acredita que a universidade não precisa de mudanças, que não há a necessidade de sintonizar a universidade com necessidades e interesses da sociedade, defendem que a comunidade universitária se mantenha uma elite isolada e sem compromisso com as necessidades sociais, por sua vez, o grupo conservador revolucionário considera que as mudanças necessárias já se realizaram, que a universidade se encontra devidamente em sintonia com a sociedade, preocupam-se basicamente com o nível salarial e a falta de verbas, praticam a negação do necessário elitismo intelectual, com a conseqüente





perda de qualidade e desprezo pela sociedade que deveria receber o serviço de seu trabalho.

Assim, ao se fazer uma análise mais cuidadosa e profunda das mudanças já efetivadas em muitas das universidades brasileiras, reconhece-se que importantes avanços na implementação das finalidades clássicas (ensino, pesquisa, extensão) das universidades, conforme explicitado o Art.43 da LDB. Por outro lado, o Art. 46, a despeito de considerar o ensino como sendo um “serviço público”, a “concessão” aos empresários do setor privado permanece, mesmo que por prazos limitados, renovações periódicas desde que cumpridas exigências mínimas em processos periódicos de avaliação e, se não cumpridas após sucessivas reavaliações, até o descredenciamento encontra-se previsto.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreender a questão da EJA enquanto modalidade de ensino e considerando as dificuldades que o ensino regular ainda experimenta, depreende-se que, se há carências importantes na produção de conhecimento para a educação de uma maneira geral, para a EJA, então, tudo está por fazer, daí a importância do presente artigo.

A exemplo, considere-se o trabalho de Haddad *et al*, 2002 – Educação de Jovens e Adultos no Brasil, que compilou a produção científica discente no período compreendido entre 1986 e 1998. A produção científica discente constitui, por si, um parâmetro adequado para se inferir o estado da arte na área da EJA, visto que estes mesmos discentes, na maioria, orbitam em torno dos pesquisadores mais produtivos no meio acadêmico. Foram produzidas então no período considerado, 6.449 dissertações e 1.119 teses e quatro teses de livre-docência. Estes números podem parecer expressivos, mas ao compará-los com o total da produção discente nacional, representa somente 3%, sendo 1,8% das teses de doutoramento e 3,1% das dissertações de mestrado. Pouco para a produção científica de uma área tão significativa educacional.

Por outro lado, como historicamente acontece com toda a educação brasileira, conforme já demonstrado, a produção científica discente é marcadamente regionalizada e não poderia ser diferente. Como os demais dados educacionais brasileiros, conforme o mesmo relatório (Haddad *et al*, 2002), a produção científica discente está concentrada na região centro-sul do País, em particular na Região Sudeste, com 59% do total nacional concentrado nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Por sua vez,





São Paulo responde por 41,44% de toda a produção acadêmica nacional e a USP e PUC-SP produziram 58,57% desse total e Unicamp, UFSCar, Unimep e Unesp, 41,43%. Os dados, quando comparados com toda a produção nacional, apresenta ligeira modificação porque na produção nacional a Região Nordeste apresenta resultados pouco mais relevantes, devido a contribuição do Estado da Paraíba.

O trabalho (Haddad *et al*, 2002) indica que 34 instituições universitárias produziram na área da Educação, sendo 79,4% públicas e 20,6% privadas. O relatório alerta para que não se comparem estes dados porque os números de instituições públicas e privadas não são proporcionais. Indica, também, que da totalidade das 222 teses aprovadas, considerando as instituições de origem, a PUC-SP, a USP, a Unicamp, a UFRJ e a PUC-RJ, como aquelas que já detém larga experiência científica nos diversos campos de conhecimento e UFPB, o lesae/FGV, a PUC-RS e a UFCE em uma segunda categoria porque possuem área de concentração, linhas de pesquisa ou cursos de especialização no campo da Educação de Jovens e Adultos e temas correlatos. Por sua vez, a UFRGS, a UFMG e a UFSCar são detentoras de centros com tradição em pesquisa educacional e mantém linhas de pesquisa e projetos de extensão universitária com temáticas relacionadas a EJA.

Quanto às temáticas abordadas na produção científica geral no período em questão, destacam-se: o Professor, com 28 dissertações que abordaram os seguintes sub-temas: relações professor/aluno e visões sobre EJA; professor, sua prática e sua formação. O aluno, com 45 dissertações, com os seguintes sub-temas: perfil do aluno e visão do aluno. Concepções e Práticas Pedagógicas, com 35 dissertações, com os subtemas: fundamentos teóricos, propostas e práticas pedagógicas, processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares, leitura e escrita, matemática. Políticas públicas de EJA, com 35 dissertações e os subtemas: História da EJA, políticas públicas recentes de EJA, alfabetização, centros de estudos supletivos (CES), ensino regular noturno e políticas municipais e educação popular. Educação Popular, com 23 dissertações, distribuídas nos seguintes sub-temas: participação dos movimentos sociais em EJA, educação para a cidadania e educação popular na Primeira República.

Destacam-se, também, algumas conclusões apresentadas pelo relatório (Haddad *et al*, 2002). Sobressaem-se: a) que no período estudado, formam produzidos somente três estudos de natureza teórico-filosófico que abordaram a EJA, (andragogia, educação popular e análise crítica da educação permanente); b) as abordagens teóricas dominantes situam-se nos campos da Sociologia, da Política e da Filosofia da Educação; c) os trabalhos, na maioria, são estudos de caso, relatos analíticos ou





sistematizações de experiências/práticas/projetos de escopo reduzido; d) a produção é marcadamente regionalizada, assim, as pesquisas que abordam a realidade nacional não representam sequer 10% do total; e) a maioria dos estudos refere-se a práticas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos; f) quando abordada a concepção da EJA, o pensamento freireano continua a ser a referência para os pesquisadores; g) os temas evasão e repetência são fenômenos generalizados, segundo os autores, pela inadequação das condições de estudo e modelos pedagógicos às necessidades educativas dos trabalhadores; h) não há estudo do tema do financiamento da EJA; i) as pesquisas sobre a temática do professor de EJA reafirmam a existência ainda hoje de um preconceito sobre esse campo de trabalho; j) recomenda-se a formação continuada de professores e realizada na estreita relação com a prática cotidiana; k) as conclusões apresentadas nas pesquisas relativas ao aluno reafirmam um dilema que a EJA carrega consigo: o de pretender dar garantias de um direito que foi negado a seus alunos – a escolarização básica -, mas ao mesmo tempo, levantar neles a expectativa quanto às mudanças que esperam no seu cotidiano, principalmente na sua realidade profissional.

Como se observa, ainda que a produção científica na área de conhecimento encontre-se engatinhando, pelas conclusões anteriormente elencadas, já é possível, a partir do aprofundamento dos estudos das áreas de conhecimentos destacadas, a sociedade organizada determinar prioridades e indicar os caminhos para políticas públicas consistentes para a EJA.

Assim sendo, algumas considerações sobre as práticas pedagógicas merecem destaque neste momento do trabalho. Considere-se, inicialmente, as especificidades da prática pedagógica, no qual estas devem ser altamente diferenciadas, respeitando o amplo universo de conhecimentos práticos e concepções da realidade social e natural já profundamente incorporadas pelo aluno trabalhador adulto, a contextualização deve ser considerada como eixo central e relevando as características cognitivas próprias. Portanto, as práxis pedagógicas propostas devem fundamentar-se na ampla capacidade do educador em ouvir sempre, dialogar exaustivamente, compartilhar objetivos e, acima de tudo, procurar compreender, na medida do possível, considerando-se a quase inexistência de conhecimentos amplos da psicologia dos adultos no campo cognitivo e motivacional, o “eu-aluno adulto”.

A exemplo das dificuldades quanto à práxis pedagógica desta modalidade de ensino e a imensa demanda do alunado, tome-se o Estado do Paraná e a sua Capital. Inicialmente, cabe aqui explicitar que historicamente poucas tem sido as instituições de ensino superior preocupadas com esse tipo de formação





no Estado. Assim, a formação de professores para atender esta modalidade de ensino tem sido objeto de ações governamentais em nível da esfera municipal muito mais em termos de formação continuada do que da formação inicial. Por outro lado, mais recentemente e já na década de 90, pelas exigências de escolarização e de melhor qualificação da mão-de-obra dos trabalhadores, houve significativo crescimento dos cursos de pedagogia e educação e do aumento do número de professores na graduação sem que tivesse havido uma preocupação e interesse maior de formar professores com a qualificação e capacitação necessárias para a escolarização de jovens e adultos.

A magnitude do problema em questão - descompasso entre a escassa formação de professores devidamente qualificados e capacitados para a EJA e a crescente expansão do alunado - se mostra claro diante da expansão experimentada por esta modalidade na rede de ensino municipal e estadual do Estado do Paraná.





REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro-RJ: Bertrand Brasil S. A., 1989.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Livraria Francisco Alves Editora S.A . Rio de Janeiro-RJ, 1975.
- BRASIL. IBGE. **Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970 e 1986**. Banco Mundial. Indicadores do Banco Mundial. 2001. IPEA 2001. (Séries Históricas e Indicadores).
- BRASIL. INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. 2000.
- BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Relatório de Contagem da População e Dados Educacionais de 2004**.
- BRASIL. **Lei nº 5.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: São Paulo, 1961.
- BRASIL. **Lei nº 5.692/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: São Paulo-SP, 1971.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: São Paulo-SP, 1987.
- COSTA, Maria Sílvia. da. Refletindo sobre formação continuada de professores da EJA no Município de Maceió. In: **Formação de professores: política e profissionalização**. Maceió-Al: EDUFAL, 2004.
- HADDAD, SÉRGIO e DI PIERRO, MARIA CLARA. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. São Paulo-SP. **Perspec. [online]**. jan./mar. 2000, vol.14, no.1 [citado 23 Maio 2006], p.29-40. Disponível na World Wide Web:<http://www.Scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-8839.
- HADDAD, Sergio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo-SP, número especial 500 Anos de Educação Escolar, n. 14, mai./jun./jul./ago. 2000.
- HADDAD, Sergio. **Ensino Supletivo no Brasil**. O estado da arte. Brasília-DF, INEP, 1987.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores**. Pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 14. ed. - Campinas, SP : Autores Associados, 1995.
- TANURI, Leonor Maria, **Revista Brasileira de Educação**, Número especial: 500 anos de educação escolar, São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000, n. 14.

