

A PRÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA

Uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998

Maria Margarida Machado - UFG

O presente trabalho é parte de uma pesquisa bibliográfica ampla da produção de dissertações e teses sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), defendidas entre os anos de 1986 a 1998¹. O Estado da Arte, como pretendemos demonstrar neste trabalho, pode conduzir à compreensão do conhecimento produzido na área da Educação de Jovens e Adultos, evidenciando sua amplitude através dos diversos problemas tratados, suas tendências teóricas expressas nos referenciais mais utilizados, suas vertentes metodológicas, bem como as principais conclusões a que têm chegado os pesquisadores.

Tendo em vista as diferentes análises possibilitadas por esta pesquisa, este trabalho apresenta um recorte do estudo realizado a partir da primeira temática que trata das pesquisas cujo enfoque maior está no professor². Buscar-se-á apresentar as principais análises realizadas das produções que encontram-se no segundo e terceiro subtema mencionados, isto porque há uma grande proximidade nas análises feitas a partir da prática dos professores em EJA e sua formação, totalizando 20 (vinte) pesquisas³. São 9 (nove) dissertações⁴ de mestrado que enfocam mais especificamente a prática dos professores em EJA, 3 (três) teses⁵ e 8 (oito) dissertações⁶ que enfocam

1 Esta pesquisa bibliográfica mais ampla está sendo realizada pela Organização Não-Governamental Ação Educativa, com recursos do INEP, coordenada pelo Prof^o Dr. Sérgio Haddad. As 226 dissertações e teses analisadas neste Estado da Arte foram classificadas em seis grandes temáticas: a primeira temática buscou abarcar as produções que se referiam mais especificamente a questões relacionadas aos professores que atuam em EJA, num total de 32 trabalhos; a segunda relaciona-se com os alunos (45); a terceira temática envolve produções que estão mais voltadas para análise das concepções e práticas pedagógicas (41); na quarta temática foram agrupadas as pesquisas que tinham como eixo central a questão da Educação Popular (42); na quinta temática o eixo é o das Políticas Públicas em EJA (42); a sexta e última temática abarca um total de 27 pesquisas denominadas outras discussões em EJA, dada a variedade de questões que estas propõem.

2 O total classificado neste conjunto de pesquisas é de 32 (trinta e duas), sendo 04 (quatro) delas teses de doutorado e 28 (vinte e nove) dissertações de mestrado. Esta temática foi dividida em 3 subtemas: o primeiro aborda a temática da relação professor/aluno e as visões que professores e alunos têm de si e do processo de aprendizagem; o segundo trata de pesquisas mais voltadas para o professor e sua prática; o terceiro e último trata especificamente da formação de professores para atuar em Educação de Jovens e Adultos.

3 Para a elaboração deste texto foram lidas na íntegra 19 das 20 dissertações e teses selecionadas. A que não consta do arquivo da Ação Educativa (Loureiro, 1996) foi analisada com base no resumo do CD-Rom da ANPED.

4 Abrantes (1991); Almeida (1988); Campos (1998); Coltro (1994); Cruz (1994); Guidelli (1996); Machado (1990); Oliveira (1995); Talavera (1994).

5 Giubilei (1993); Piconez (1995) e Prada (1995).

como questão central a formação dos professores que atuam em Educação de Jovens e Adultos. Há uma quase unanimidade na constatação das dificuldades enfrentadas pelos professores em sua prática e da necessidade de uma preparação específica dos professores que atuam em EJA, balizada por exemplos de experiências pesquisadas, bem como, pela comprovação das precariedades dos trabalhos onde isto não se evidencia.

As pesquisas aqui analisadas⁷ (85% dissertações de mestrado e 15% teses de doutorado), como as demais do Estado da Arte em EJA, foram produzidas em sua maioria no eixo centro-sul do país, sendo que 70% na região sudeste (Destes 64% em São Paulo), 10% na região centro-oeste e os 20% restante encontram-se entre textos que se identificam com análises teóricas, portanto sem especificação regional, e textos que analisam experiências no Brasil e em outros países da América Latina, simultaneamente.

Em relação ao tipo de instituição onde o trabalho foi realizado, percebe-se uma diferença significativa entre esta amostragem de 20 pesquisas em relação ao montante de 226 pesquisas analisadas. Enquanto na pesquisa mais ampla, a proporção de instituições privadas é de 26% para 74% de instituições públicas onde são desenvolvidas as teses e dissertações em EJA, nesta subtemática, que reúne os trabalhos mais especificamente ligados à prática e à formação dos professores que atuam em EJA, a proporção é de 40 % de instituições privadas para 60% de instituições públicas. Destas 8 instituições privadas, 7 são PUCs, o que revela o envolvimento destas instituições com a temática em questão, principalmente da PUC/SP onde 4 destas pesquisas foram defendidas entre os dois programas de Pós-Graduação em Educação e um de Psicologia da Educação lá existentes. Dos 12 trabalhos defendidos em instituições públicas cabe um destaque para a UNICAMP, responsável por 5 destas pesquisas, sendo 2 de doutoramento.

Principais Problemas Abordados

Existem dois eixos nos objetivos propostos pelas dissertações que analisam as práticas dos professores, sendo que o primeiro e majoritário enfoca experiências de escolarização em classes de ensino regular ou supletivo⁸. O segundo eixo, encontrado em duas

6 Calvo Hernandez (1991); Christov (1992); Loureiro (1996); Menin (1994); Oliveira (1994); Souza (1995); Telles (1998) e Toledo (1998).

7 Conferir gráficos em anexo.

8 Abrantes (1991); Campos (1998); Coltro (1994); Cruz (1994); Guidelli (1996); Machado (1990); Oliveira (1995).

dissertações (Almeida,1988;Talavera, 1994), busca conhecer a prática de alfabetizadores populares e a prática de agentes formadores de alfabetizadores populares.Os objetivos podem ser assim sintetizados:

- Conhecer o professor do período noturno e suas representações, focalizando o seu percurso escolar, a sua atuação profissional, assim como suas concepções em relação ao ensino nesse período, buscando confrontar a função que exercem com sua formação teórico-prática (Coltro; Cruz; Machado);

“Receber o trabalhador-estudante, atuar frente a altos índices de evasão, desistência e/ou reprovações, enfrentar problemas relacionados à infra-estrutura, assim como conhecer melhor o professor que atua neste período são aspectos que deveriam fazer parte das preocupações daqueles que têm como objeto de estudo o Ensino Noturno.” (Coltro, 1994:2)

- Trazer elementos para a discussão em torno da Didática da educação básica de jovens e adultos, que tem como maior desafio garantir no processo ensino aprendizagem as dimensões: política, técnica e humana (Abrantes; Guidelli)

“Conhecer a prática docente do professor que atua no campo específico da educação de jovens e adultos torna-se necessário também à compreensão específica deste tipo de ensino quanto à possibilidade de intervenções que objetivem uma educação de qualidade (acesso, permanência e aquisição de conhecimentos básicos à vida e ao trabalho.” (Guidelli, 1996: 13)

- Compreender as peculiaridades existentes no trabalho docente realizado por professores do EDA e por monitores do MOVA-SP (Campos)

“(…) de um lado temos as/os monitoras/es do MOVA/SP com uma história marcada pelo engajamento nos Movimentos Populares e por isso têm um olhar diferente sobre a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, de outro lado temos as/os professoras/os que compõem o quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e que, neste período, puderam fazer uma opção dentro do quadro do Magistério: a de trabalhar na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores como professora/es da EDA da Secretaria Municipal de Educação.” (Campos, 1998: 14-15)

- Discutir as implicações do Construtivismo Piagetiano e da Psicogênese da Língua Escrita na prática pedagógica de alfabetização de adultos; (Oliveira)

- Discutir a questão pedagógica da educação popular a partir da análise histórica da ação dos educadores populares nas décadas de 60-80:

“ A relação pedagógica enquanto igualdade entre sujeitos que ensinam e aprendem requer cuidados por parte do educador, no sentido de não interferir no processo pedagógico, transmitindo conteúdos que expressem juízos de valor do segmento social a que ele pertence (...), dominar o processo de aprendizagem, o que implica em desigualdade na interação dos educandos com os educadores.” (Almeida, 1988:54)

- Fazer crítica à prática dos "agentes de transformação" na experiência educacional, desenvolvida num acampamento rural. No contexto desta pesquisa há uma discussão singular da educação popular:

“...a educação popular seria mais voltada para as práticas educacionais alternativas, ou seja, promovidas pelas próprias organizações populares. Na outra visão, defendia-se a possibilidade de realizá-la no contexto da educação formal da população em geral, promovida pelo Estado.” (Talavera, 1994: 19).

Analisando os objetivos expressos nos trabalhos sobre formação de professores podem ser identificadas duas tendências, uma primeira que busca analisar experiências específicas de formação de professores, dando ênfase à participação dos professores, sua percepção dos objetivos da atuação em EJA (Telles, 1998), a relação da formação com o fracasso escolar (Menin, 1994), a formação em serviço (Prada, 1995; Souza, 1995; Christov, 1992; Toledo, 1998) . Uma segunda tendência busca apontar caminhos para uma boa formação de professores que atuam em EJA: superar a separação entre a teoria e a prática (Piconez, 1995) ; combinar docência com pesquisa (Piconez, 1995); identificar no adulto-educando suas características bio-psico-sociais (Giubilei, 1993)⁹, considerando serem estas subsídios para o desenvolvimento de uma proposta de trabalho adequado a sua natureza (Loureiro, 1996; Calvo Hernandez, 1991; Oliveira, 1994).

Referencial Teórico

⁹ Há especificamente neste trabalho uma preocupação com a teorização da educação continuada, bem como o aprofundamento do referencial teórico sobre o homem na vida adulta no Capítulo IV.

As pesquisas que tratam mais especificamente das práticas dos professores¹⁰ que atuam em EJA, assim como aquelas que trataram da formação de professores¹¹, apontam, em sua maioria, como um dos suportes utilizados para seu referencial teórico um resgate do histórico da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Para este resgate são mais destacados os autores: Celso de Rui Beisiegel¹², Vanilda Pereira Paiva¹³, Luis Eduardo Wanderlei (Almeida, 1988), Laurinda R. Almeida (Coltro, 1994), Jorge Nagle (Coltro, 1994), Marília Sposito (Telles, 1998; Coltro, 1994), Pedro Demo (Machado, 1990), Celia Pezzolo Carvalho¹⁴, Sergio Fiker (Menin, 1994), Carlos Rodrigues Brandão¹⁵, Rosa Maria Torres (Christov, 1992; Guidelli, 1996), Sergio Haddad¹⁶, Gaetana Maria Jovino Di Rocco (Cruz, 1994). As pesquisas fazem, em geral, referências ao histórico da EJA destacando os equívocos presentes nesta modalidade de ensino desde sua concepção original como educação compensatória, supletiva e de caráter emergencial.

“A educação de adultos hoje oferecida no Brasil, embora pobremente, tem por funções não só a de complementar uma formação incompleta, insuficiente, recuperando o adulto marginalizado, como a de ensinar a ler e escrever aos deserdados sociais. Os planos governamentais, principalmente nas últimas três décadas, apontam para o atendimento principalmente à última destas funções; tão somente a alfabetização” (GIUBILEI, 1993: 4)

“A educação de jovens e adultos foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudo e nem especialização, como um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os educadores capacitados na área. Na verdade, parece que continua arraigada a idéia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos, pois ainda existem educadores leigos que trabalham nessa modalidade de ensino, assim como a idéia de qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos. Com esta falsa premissa não tem se levado em conta que para se desenvolver um ensino adequado a esta clientela exige-se formação inicial específica e geral consistente, assim como formação continuada.” (GUIDELLI, 1996: 126)

¹⁰ Uma exceção à presença destes referenciais encontra-se no trabalho de Oliveira (1995) que tem como enfoque principal as teorias de Piaget e Vygotsky apropriadas pela Pedagogia.

¹¹ Uma exceção à presença destes referenciais encontra-se no trabalho de Oliveira (1994) que, sendo produzido em um departamento de lingüística, utiliza-se de autores especificamente ligados a esta área.

¹² Telles, 1998; Talavera, 1994; Coltro, 1994; Guidelli, 1996), Hugo Lovisolo (Giubilei, 1993.

¹³ Calvo Hernandez, 1991; Giubilei, 1993; Almeida, 1994; Coltro, 1994; Cruz, 1994; Guidelli, 1996.

¹⁴ Menin, 1994; Machado, 1990; Coltro, 1994.

¹⁵ Giubilei, 1993; Souza, 1995; Almeida, 1988; Talavera, 1994.

¹⁶ Calvo Hernandez, 1991; Telles, 1998; Guidelli, 1996.

Foram identificados nos referenciais teóricos também os autores marxistas nas análises históricas de conjuntura e estrutura, sendo os mais destacados: Karl Marx (Talavera, 1994; Machado, 1990; Toledo, 1998); Friedrich Engels; Karel Kosik (Machado, 1990); Antonio Gramsci (Talavera, 1994; Toledo, 1998); Lev Semenovich Vygotsky, que também é citado quando o estudo se propõe a um confronto com a teoria piagetiana.

Quando a ênfase maior é dada à prática do professor são citados: Paulo Freire¹⁷; Enrique Pichon-Riviere (Cruz, 1994), Acacia Kuenzer (Coltro, 1994), Carlos R. Brandão¹⁸, Dermeval Saviani¹⁹, Menga Ludke²⁰, Marli Andre (Piconez, 1995) e António Nóvoa (Campos, 1998).

“(...) a Didática crítica busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar o espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas a partir do discurso reprodutivista. Procura, ainda, compreender e analisar a realidade social onde está inserida a escola.” (Abrantes, 1991: 25)

Numa discussão mais específica sobre a prática do professor a partir da teoria psicogenética, além de Jean Piaget, Ana Teberosky e Emília Ferreiro (Calvo Hernandez, 1991; Oliveira, 1995), são utilizados ainda, os autores: Lev Semenovich Vygotsky (Oliveira, 1995), Alexander Romanovich Luria, Marta Kohl de Oliveira, Isilda Campaner Palangana e Vera Maria Masagão Ribeiro (Oliveira, 1995).

“Para Piaget, o conhecimento não pode ser mecanicamente pré-determinado pelas estruturas internas do indivíduo (...). Não pode também ser determinado pelos caracteres preexistentes do objeto (empirismo, uma concepção psicológica que entende a gênese do conhecimento do indivíduo como obra da percepção, um ‘carimbo’ do meio). Tais negativas se devem ao fato de que, para ele, o conhecimento resulta de uma construção efetiva e contínua do indivíduo em sua relação com o mundo, e os objetos só podem ser apreendidos como tais pela mediação dessas estruturas.” (Oliveira, 1995: 10)

17 Christov, 1992; Calvo Hernandez, 1991; Menin, 1994; Prada, 1995; Telles, 1998; Talavera, 1994; Almeida, 1988; Abrantes, 1991; Cruz, 1994; Guidelli, 1996; Campos, 1998; Toledo, 1998.

18 Menin, 1994; Prada, 1995; Talavera, 1994.

19 (Piconez, 1995; Talavera, 1994; Machado, 1990; Abrantes, 1991)

20 (Calvo Hernandez, 1991; Menin: 1994; Piconez, 1995)

“É através das relações sociais, na interação com outros indivíduos que o homem interioriza as formas de funcionamento psicológico estabelecidas culturalmente. A cultura, para Vygotsky, é um ‘palco de negociações’, onde todos os elementos são carregados de significação e os membros estão em constante recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. Portanto, as origens das funções psicológicas superiores devem ser buscadas nas relações sociais.” (Oliveira, 1995: 44)

Já os estudos que analisam a prática a partir das representações e do imaginário dos docentes, apontam como autores-chave: R. Chartier; Gilbert Durand ; Bronislaw Baczko; Castoriadis Corbnelius; Maryvonne Saison; Rene Barbier; Gaston Bachelar; Eliade Mircea; Jacques Le Goff; Pierre Bourdieu; Emile Durkheim; Bader Buriham Sawaia; Serge Moscovici; D. Jodelet; entre outros.

“ Chartier (1990) discute aspectos importantes sobre as diversificadas representações das capacidades de ler e de escrever. Para ele, as representações variam de acordo com as práticas culturais que são construídas histórica e socialmente. (...) lembra que, frente ao texto escrito, os leitores não são apenas receptores passivos de informações mas estão em permanente ação, produzindo uma leitura a partir de sua experiência de vida e das suas referências culturais.” (Souza, 1995: 55)

Especificamente sobre formação de professores são também citados Luiz Carlos Freitas e Vera Maria Candau (Piconez, 1995; Abrantes, 1991), Maria das Graças F. Feldens (Menin, 1994); Guiomar Namó de Mello (Piconez, 1995; Abrantes, 1991), Antonio Joaquim Severino, Dermeval Saviani (Abrantes,1991), Zaia Brandão, (Menin, 1994), António Nóvoa (Piconez, 1995; Campos, 1998). Nesta temática são incluídas também várias referências às discussões que estabelecem vínculo entre teoria e prática: Selma G. Pimenta, Donald Schon, Leda M. F. Azevedo, Adolfo Sanchez Vazquez.

“(...) consideramos que as funções do estágio curricular, tais como vem sendo desenvolvidas, parecem refletir um dos sinais mais visíveis da contradição que impera em nossa sociedade, o da dicotomia entre teoria e prática. Os Estágios dimensionam mais uma forma de ajuste utilizada para solucionar o problema da defasagem entre conhecimentos teóricos e trabalho prático. É difícil encontrar projetos pedagógicos coletivos nos cursos que formam professores, integrando uma teoria pedagógica à luz de problemas significativos encontrados nas escolas, campos naturais de estágios.” (Piconez, 1995: 13)

Relacionado especificamente ao fracasso escolar são referidos os autores Maria Helena S. Patto (Crua, 1994), Neubauer da Silva (Menin, 1994). Quanto às reflexões sobre o cotidiano (Prada, 1995) são citados: Agnes Heller, Peter Berger e Tomas Luckmann.

Por este espectro geral dos referenciais teóricos utilizados nestas vinte pesquisas em EJA podemos constatar a variedade de intersecções que são realizadas nesta área temática. Isto acaba por revelar uma riqueza em termos de aportes que são utilizados para buscar compreender as práticas e a formação dos professores que atuam em EJA, ao mesmo tempo em que aponta para algumas fragilidades em termos da consistência e segurança na utilização de um referencial mais homogêneo.

Metodologia de Pesquisa

As pesquisas em sua maioria caracterizam-se como qualitativas descritivas, tendo algumas a tentativa de intervir na realidade analisada, sejam elas desenvolvidas por secretarias de educação, universidades ou em movimentos sociais. Alguns autores auto-classificam seus trabalhos como pesquisa etnográfica (Oliveira, 1994; Abrantes, 1991), pesquisa participante ²¹(Prada, 1995), pesquisa-ação (Giubilei, 1993).

“Como a intenção desta pesquisa é desvelar o fenômeno alfabetização de adultos tal como ele ocorre, nada melhor que uma abordagem flexível no seu delineamento, permitindo alterações sempre que necessário, daí a escolha de uma abordagem qualitativa e com método de coleta de dados centrado na análise documental, chegando – em alguns momentos – ao registro de situações não documentadas.” (Calvo Hernandez, 1991: 83)

“Esta tese é desenvolvida considerando enfoques qualitativos e especificamente participativos do pesquisar. Pesquisa entendida como ‘um processo de construção de conhecimento a partir do saber de experiências feito’. Disso decorre que os participantes na pesquisa expressem seus conhecimentos, detectem suas necessidades e interesses como, fundamento para, contrastar tais conhecimentos com os universalmente sistematizados e comunicados através de publicações bibliográficas.” (Prada, 1995: 11)

Os dados são obtidos através de observação direta e sistemática das atividades de sala de aula, assim como, entrevistas com professores, alunos, diretores e outros profissionais da escola. Complementadas com a análise dos documentos produzidos, planos de ação, relatórios, ofícios, palestras, programas de governo do Estado e das organizações da sociedade civil, panfletos, atas e materiais didáticos. Finalmente, busca-se a discussão e articulação das informações coletadas com o respectivos referenciais teóricos. Aparecem

²¹ Este trabalho não só utiliza a pesquisa participante como método, mas também como objeto de sua análise, portanto existe uma vasta indicação de referenciais teóricos que embasam a experiência da Colômbia: Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, René Barbier, D. Juan E. Bordenave, João Bosco Pinto, Orlando Borba Fals, L. Salvador Moreno, Ivani Fazenda, Nelly Stromquist, entre outros.

como autores que dão suporte ao uso deste referencial metodológico: Marli André, Menga Ludke, F. Erickson, Augusto Trivinos, Carlo Ginzburg, entre outros.

As informações relacionadas às concepções e práticas dos professores e sua formação são adquiridas através de produções escritas dos professores e alunos; relatórios, publicações das secretarias e anotações de experiências de formação; questionários e entrevistas realizadas com técnicos, coordenadores e professores. Há utilização de revisão bibliográfica, análises de discussões realizadas em conferências e seminários.

Principais Conclusões Presentes nas Pesquisas Analisadas

Nas discussões relacionadas à prática dos educadores populares retoma-se a necessidade da articulação entre o pedagógico e o político na ação educativa que aproxime da realidade da escola. Que as teorias de uma atuação transformadora da realidade ultrapassem os discursos e se concretizem nas relações pedagógicas de professores e alunos, mas também na atuação dos agentes formadores que procuram intervir nas experiências educativas. Neste sentido a análise feita por Talavera (1994) e Almeida (1988) repõe preocupações significativas das práticas da educação popular, que apontam também para questões fundamentais nas práticas em geral de todos os educadores de EJA:

“Na época, não percebíamos qualquer problema teórico em nossas formulações. Agora, porém, fazendo algumas considerações sobre essas idéias no confronto com a própria orientação teórica no qual buscávamos referência (Paulo Freire), percebemos as contradições, os equívocos e desvios cometidos nessa experiência.(Talavera, p. 111)

“ (...) propõe-se a retomada da questão pedagógica da educação popular incorporando-se o caráter político que foi privilegiado na ação dos educadores populares nos ‘anos setenta’. É justamente esse conteúdo político que permite superar a oposição entre educação popular e educação escolar e é a retomada do caráter pedagógico da educação popular que proporciona a distinção entre o pedagógico e o político.” (Almeida, p.130)

Nas análises que partiram mais especificamente de experiências escolares destacam-se algumas conclusões tais como: a presença significativa de mulheres na docência em EJA e o fato da maioria dos professores ter trabalhado e estudado, mas isso não ter

contribuído para que eles se identificassem com os alunos-trabalhadores do ensino noturno foi assunto destacado na pesquisa de Coltro:

“Nota-se maior proporção de mulheres (72%), podendo-se caracterizar o curso noturno (na cidade de Salto/SP) como uma atividade feminina. Isto pode estar relacionado ao fato da carreira do magistério possibilitar uma maior flexibilidade de acomodação de horários.(...) Em relação ao número de professores que trabalharam durante sua formação educacional, é importante salientar que 86% dos pesquisados vivenciaram experiências profissionais conjuntamente com os estudos (...). Embora tenham vivenciado a condição de trabalhador-estudante (...), para o professor, o aluno tem a principal parcela de responsabilidade pelo seu fracasso.” (1994:44; 102-103)

- O docente ainda apresenta uma visão extremamente preconceituosa em relação ao aluno, pois acredita que ele é responsável pelo seu fracasso e que somente frequenta a escola porque quer obter o diploma.

“O aluno trabalhador que frequenta as classes noturnas do supletivo normalmente já passou por várias experiências escolares. Essas experiências geraram no aluno sentimentos de incapacidade e desvalorização pessoal. Esses estigmas na escola autoritária são reforçados em várias situações da prática pedagógica do professor. (...) A baixa expectativa que o professor tem sobre o aluno também reforça a sua autodesvalia: aligeirar o conteúdo, porque o futuro lhe reservou apenas essa ‘chance’ de estudar: acreditar que esses alunos são menos inteligentes que os da escola particular; imaginar que jamais poderão ascender profissionalmente face à sua incapacidade intelectual.” (Abrantes, 1991: 51-52)

- No imaginário de alguns educadores encerra uma dimensão imediatista, sendo a prática em função de um assunto presente que precisa ser contornado. O professor vai experimentando com os alunos e nesta troca de experiências vai, segundo ele, aprendendo a lidar com EJA:

“Tendo em vista sua formação acadêmica bastante deficiente, corre o professor o risco de, nessa prática, tornar-se razoavelmente capaz de exercer o magistério de forma honesta e interessada, porém, desempenhando o papel de reprodutor do sistema social vigente.” (Cruz, 1994: 115)

- A vida profissional do docente não possibilita seu aperfeiçoamento, seja através de estudos ou de cursos. Quando existe, a formação recebida pelos professores é insuficiente e inadequada para atender as demandas do ensino noturno e conseqüentemente da educação de jovens e adultos.

“(...) um profissional: desestimulado, professor de ensino de segunda classe, desesperado, encara sua tarefa no supletivo como ‘um bico’, cansado, sem preparo acadêmico, desinteressado e abandonado.” (Machado, 1990: 79)

“ A opção política por trabalhar com estagiários, e não com professores formados, e por criar projetos informais de educação de adultos é histórica, e revela mais uma vez o descaso com a educação e, mais especificamente, com a educação dessa parcela tão estigmatizada da população que são os adultos analfabetos, além de demonstrar a inexistência de um projeto político consistente sobre a educação no país” (Oliveira, 1995: 92)

Aparecem em outros estudos a afirmação de que os professores, apesar dos poucos recursos, mostram-se interessados, alguns tornando-se autodidatas, porém sem um conhecimento mais reflexivo e sistematizado, tanto teórico, como da realidade da clientela e do próprio curso. Para que ocorram mudanças na prática deve-se partir dos dados concretos dessa prática, o professor precisa ser estimulado a investigá-la e analisá-la à luz de uma teoria crítica, visando transformar suas concepções.

“Na perspectiva de se concretizar a vinculação da teoria com a prática, aponta-se a necessidade de os processos de capacitação trabalharem com a descrição, pelos professores, das atividades que realizam e, após, eles mesmos procurarem buscar elementos teóricos que expliquem e possam permitir-lhes entender melhor as opções metodológicas que fazem. As observações que se vêm fazendo sobre formas de capacitação podem mesmo nos fazer assegurar que o professor só muda sua prática quando ele passa por esse processo: analisa a prática, identifica e avalia a teoria que a sustenta.” (Abrantes, 1991: 189)

Em relação ao fazer pedagógico, o que caracteriza a prática de um bom professor é a articulação entre as dimensões política, técnica e humana, portanto não se deve restringir sua prática à adoção incondicional de uma teoria (p. ex. Construtivismo, onde professores, por desconhecerem profundamente esta teoria, caíram ou na apatia do apriorismo ou no ativismo na sala de aula).

“Vimos nas falas dos professores, supervisores e coordenadores do PMEA a dificuldade de uma prática pedagógica construtivista, expressa principalmente quando afirmam não saber o que fazer especificamente para ensinar a ler e escrever, que tipo de atividades utilizar, e solicitam do Construtivismo uma posição mais pragmática. (...) um dos principais fatores causadores dessa dificuldade por parte do professorado é a tentativa de tradução linear do Construtivismo para a Pedagogia, que se frustra diante da impossibilidade de se transformar o Construtivismo em método.” (Oliveira, 1995: 124)

Apostar apenas no aprendizado a partir da prática tem se mostrado um caminho frágil para a construção de referenciais básicos para EJA. Portanto, várias pesquisas retomam a necessidade da relação teoria/prática:

“Apesar de se reconhecer a riqueza profissional que o professor vai adquirindo na sua prática em sala de aula, uma prática pedagógica mais conseqüente necessita do preenchimento de uma série de lacunas na sua formação profissional. Estas lacunas, na verdade, não diferem muito daquelas que vêm sendo apontadas pelas pesquisas e pelos educadores. Dentre elas o distanciamento da teoria em relação à prática, o conhecimento ministrado de forma fragmentada, a ausência de um corpo teórico sobre os fundamentos da educação de jovens e adultos, basicamente ligados à área da psicologia, psicolinguística, pedagogia, etc.” (Abrantes, 1992: 31-32)

As pesquisas relacionadas à formação de professores também ressaltam em suas conclusões a necessidade de um processo de formação continuada, primando pela articulação teoria/prática, que inclua a superação da desarticulação entre as propostas pedagógicas de formação e os objetivos específicos da Educação de Jovens e Adultos, quer sejam oferecidas por secretarias de estado e municípios ou por universidades.

“A despreocupação para com os educandos maduros fica evidente nos cursos de formação de professores. As Licenciaturas, segundo a legislação pertinente, não cogitam da situação do aluno de mais idade, aos quais não se destinam os conteúdos curriculares apropriados. O tratamento dado não só pela Psicologia da Educação como pela Didática volta-se exclusivamente à compreensão da natureza da criança e do adolescente.” (Giubilei, 1993: 4)

“ Formação de professores em serviço não significa somente passar-lhes o conhecimento universalmente sistematizado, implica em retomar o conhecimento cotidiano deles nas relações com seus estudantes, pois é neste ponto que estas relações precisam ser determinadas, compreendidas e estudadas criticamente, se o que se pretende é a transformação da formação dos professores e a geração de subsídios que sirvam de exemplos metodológicos para o exercício cotidiano da prática educativa.” (Prada, 1995: 106-107)

Quando analisadas as práticas dos coordenadores pedagógicos ou técnicos das secretarias de educação de diferentes experiências em EJA, dois aspectos são destacados: a falta de aprofundamento teórico dos mesmos e uma visão já pré-determinada de participação e atuação dos professores em sala.

“A exigência de respostas imediatas aos problemas administrativos dos PEAs era a justificativa utilizada pelas três equipes coordenadoras para explicarem a ausência de estudos e reflexões coletivas. (...) Estas coordenações pretendiam a participação dos professores, mas não abandonaram o forte desejo de vê-los participando dentro de uma única perspectiva, ou seja, a perspectiva da coordenação. (...) Percebendo nestes a ansiedade e o desejo de fórmulas mágicas para a solução dos problemas docentes, a coordenação não se permitiu enfrentar esta reflexão que seria central para sua proposta de capacitação participativa, ou seja, a reflexão sobre a autonomia intelectual no processo de formação em serviço.” (Christov, 1992: 67; 75)

Constata-se nas experiências a fragilidade da formação do professor, que por vezes precisa aprender junto com os alunos, bem como a dificuldade de colocar em prática princípios político-pedagógicos defendidos pela EJA, por falta de uma construção coletiva dos mesmos.

“Quando formado, ao engajar-se no magistério, decepções, frustrações, surpresas são prontamente identificadas. O jovem professor que pensara poder aplicar imediatamente tudo que aprendeu no curso de graduação, afinal se dá conta de que teve um curso ideal, com um conteúdo ideal, para uma realidade inexistente.”(Menin, 1994:49)

“ (...) O desenvolvimento do professor como profissional do ensino de escrita requer tempo para a acomodação ou incorporação mais natural dos novos conceitos. A formação do professor possui, inerentemente, um aspecto de instabilidade que traz avanços e retrocessos característicos do processo de ajuste dos conhecimentos.” (Oliveira, 1994: 149)

Outro exemplo é a avaliação feita sobre o curso de produção de textos oferecido aos alfabetizadores do MOVA/SP:

“O curso de produção de textos realizado para os alfabetizadores da região sul, foi em grande parte um momento de reflexão sobre a ação educativa dos alfabetizadores e sobre a sua posição de alfabetizador-alfabetizando. Esses participantes aceitaram o desafio de viver as tensões e conflitos que envolvem o processo de elaboração de textos, mesmo que, às vezes, tivessem grandes dificuldades para organizar suas idéias no papel.” (Souza, 1995: 96)

Ainda relacionada à experiência do MOVA/SP, outra pesquisa aponta para as diferenças constadas na prática docente entre os monitores do MOVA e os professores da rede municipal de ensino:

“(…) podemos afirmar que o trabalho docente realizado pelas/os monitoras/es no MOVA está mais próximo da produção de conhecimento que o das/os professoras/es, dadas as condições a partir das quais a organização do trabalho pedagógico é realizada na escola. Neste caso específico, apesar das/os monitoras/es não terem formação para o magistério, seu trabalho pode se aproximar mais da produção material do que o realizado pelas/os professoras/es.” (Campos, 1998: 120)

Os cursos de magistério, em muitos casos não familiarizam os alfabetizadores com diferentes gêneros discursivos, com as diferentes modalidades de ensino, o que precisa ser superado com um processo contínuo de estudo e reflexão sobre a prática.

“(…)nenhum componente curricular, de nenhuma disciplina oferecida no Magistério, era feita qualquer referência de estudo acerca daquela modalidade de ensino: o ensino noturno, o ensino com o Jovem e o Adulto Trabalhador. Era um universo que ficava à margem mas que as/os alunas/os do Magistério possuíam autorização de complementar carga horária de estágio supervisionado na

Suplência I (...) e, ainda, o curso que realizavam, o Magistério, Habilitava-os a lecionarem nesta modalidade de ensino.” (Campos, 1998:38)

As experiências realizadas por universidade²² destacam a necessidade de aprofundamento das discussões sobre a formação de professores, mais aproximada da realidade escolar, com fundamentação teórica articulada a prática pedagógica.

“Percebe-se, em alguns depoimentos dos alunos da Pedagogia, a compreensão do seu trabalho futuro como professora e a insegurança pela falta de conhecimento e preparo para lidar com metodologias das áreas de conteúdo do 1º grau. Ficam expressas críticas à vinculação teórica do curso distante do desempenho da profissão magistério, das próprias dificuldades em relação ao saber fazer sobre determinada realidade escolar.” (Piconez, 1995: 111)

Quanto ao vínculo entre a proposta de EJA da universidade e o estágio obrigatório, os pesquisadores afirmam que,

“ O Projeto Supletivo para os licenciandos que estudam à noite e trabalham durante o dia é o espaço buscado para a realização do estágio e necessidade burocrática. Só que a atividade em seu desenrolar permite sentir a sensação prazerosa da profissão, do compromisso com o outro e da confiança.” (Giubilei, 1993: 109)

“Permitiu ao estagiário adentrar a um processo de criar, conhecendo e refletindo sobre uma realidade educacional e social, sob perspectiva etnográfica da pesquisa-ação, relevante para a construção e re-construção de conhecimentos existentes sobre o ensino e a aprendizagem, em situação escolar.” (Piconez, 1995: 180)

Todavia, os problemas existiam e são evidenciados quando o pesquisador analisa a questão da troca de professor a cada semestre e da evasão nas turmas do projeto,

“(…) Assim para os alunos o desempenho do professor poderia favorecer ou dificultar a permanência dos adultos nas salas de aula. Um professor mais preocupado em cumprir suas horas de estágio poderá dar mais margem ao adulto de acreditar não ter mesmo condições de voltar a estudar.”(Idem, 122)

Um elemento importante encontrado em algumas pesquisas é a capacidade de identificar os problemas relacionados à realidade da EJA, não apenas no interior da escola ou da profissão docente.

²² Piconez e Giubilei analisam experiências de EJA que ocorrem dentro das universidades, USP e PUC/Campinas (ambas teses de doutorado). Na dissertação de Calvo Hernandez ela se reporta ao trabalho da PUC/Campinas.

“ Os políticos ou administradores de setores do governo, de órgão como Ministério de Educação, as Secretarias, no trabalho que desenvolvem, tomam no seu cotidiano político-administrativo decisões, a maioria das vezes baseadas em ‘ultrageralizações’. Estas decisões de ultrageralizações dificilmente consideram as características das escolas: grandes, pequenas, urbanas, rurais, particulares, estatais, de um, dois, três ou até em alguns casos quatro períodos diários, diurno, noturno, para crianças, jovens ou adultos. Muitas vezes são generalizados certos elementos para o primário, secundário e nível superior(...)” (Prada, 1995: 97-98)

Considerações Finais

Quanto à EJA: As pesquisas analisadas retomam questões que já vem sendo discutidas em Educação de Jovens a Adultos no que se refere às práticas e à formação dos professores que atuam nesta modalidade de ensino. Algumas merecem ser ressaltadas:

- A formação continuada de professores deve ser feita numa estreita relação com a prática cotidiana, com acompanhamento sistemático ao professor, para que se possa garantir algum retorno desta ação ao trabalho efetivo em sala de aula.

- As pesquisas comprovam a aproximação das realidades vivenciadas por professores que atuam em ensino regular noturno, supletivo, classes de alfabetização e outras experiências em EJA. O que não justifica mais o isolamento destas experiências em redes de ensino onde ocorre a utilização de mais de uma delas, ao contrário, tem ficado mais evidente a necessidade das redes municipais e estaduais de ensino integrarem a seus organogramas uma estrutura específica de atendimento a EJA, sejam em coordenações, setores, departamentos ou outras.

- Ao mesmo tempo, estas pesquisas reforçam a premissa de que o professor do noturno precisa encarar as especificidades deste turno, defendendo-as e buscando se qualificar enquanto um profissional que atua numa modalidade diferenciada. O Noturno precisa deixar de ser “um bico”.

- A presença específica de quatro dissertações com discussões relacionadas à Educação Popular, que se identificam com mais outras 35 dissertações não analisadas aqui, mas que compõem o Estado da Arte em EJA mais amplo das produções de 1986-1998, vem reforçar a intersecção destas temáticas. Mesmo a EJA estando cada vez mais próxima das instituições oficiais de ensino e das reflexões

sobre escolarização, não a isola ou não parece poder isolar do debate mais amplo que ainda permanece vivo nos movimentos populares.

Quanto à Pesquisa em EJA: O Estado da Arte é um instrumento valioso para servir como referencial para aqueles que orientam trabalhos de pesquisa na área. Tanto contribui para uma avaliação crítica do que já foi produzido, como contribui na identificação dos avanços teóricos das temáticas relacionadas.

- A dispersão de orientações ligadas a EJA, revela-se no pouco conhecimento (constatado nas indicações bibliográficas) do que já foi produzido sobre as diversas temáticas a ela relacionadas. Muitos trabalhos poderão estar sendo enriquecidos quando puderem avançar ou contestar temas já abordados.

- Há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, sejam nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, sendo fundamental para isto considerar a produção já existente em Educação de Jovens e Adultos. É preciso ultrapassarmos os estágios a que já chegamos, no sentido de buscar melhor definição dos conceitos e aportes teóricos que referendam as pesquisas em EJA, assim como seus procedimentos metodológicos.

Questões para Reflexões Posteriores

Embora este trabalho represente apenas parte de uma pesquisa mais ampla em EJA, acreditamos ser possível apresentar algumas reflexões para as produções posteriores:

- Nas questões relativas aos aportes teóricos das pesquisas em EJA percebe-se ainda uma grande dispersão entre os autores utilizados, havendo alguma unidade nas referências históricas da EJA²³ e uma grande utilização do pensamento de Paulo Freire, tanto no que se refere às práticas, quanto a formação dos professores. As demais reflexões encontram-se dispersas em diversos referencias.

23 Celso Rui Beisiegel, Vanilda Paiva e Sergio Haddad.

- No que se refere à natureza das pesquisas e às questões metodológicas de apresentação dos resultados que marcam os estudos de caso, ainda evidencia-se uma forte tendência de trabalhos que se apresentam mais como relatórios do que como pesquisa científica, ocorrendo em alguns, adesão total entre dados obtidos e referencial adotado.

- Para a continuidade do Estado da Arte parece-nos ser necessário ter o cuidado de identificar melhor qual o eixo central da pesquisa para incorporá-la num total que trata especificamente de EJA. Por exemplo, identificamos pesquisas da área da lingüística, com referencial teórico exclusivo e sem um estudo em profundidade que justificasse a análise a partir dos alunos jovens e adultos.

- As pesquisas analisadas ainda não revelam um vínculo de proximidade entre universidades e redes públicas de ensino. Espera-se para os próximos anos, em função do PAS²⁴ e do PRONERA²⁵, um maior número de pesquisas que revelem esta relação das universidades com as redes de ensino e a contribuição destas para a EJA.

24 Programa Alfabetização Solidária.

25 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, Wanda Medrado. A didática da educação básica de jovens e adultos : uma construção a partir da prática do professor. Rio de Janeiro, 1991. 241p. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- ALMEIDA, Jose Luís Vieira de. A questão pedagógica da educação popular : uma análise da prática educativa da educação popular no Brasil - período : décadas de 60 a 80. Campinas, 1988. 144p . Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas.
- CALVO HERNANDEZ, Ivane Reis. Alfabetização de adultos : a procura de um referencial metodológico. Porto Alegre, 1991. 271 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Fazer e aprender no trabalho, o trabalho de todo dia. São Paulo, 1992. 102 p. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CAMPOS, Silmara de. O trabalho docente na educação de jovens e adultos trabalhadores : gestão Luiza Erundina/Paulo Freire no município de São Paulo: 1989-1992. Campinas, 1998. 191 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- COLTRO, Deborah Fatima Pires. Professor do curso noturno de primeiro e segundo graus : trajetória escolar, atuação profissional e concepções acerca do ensino noturno. São Paulo, 1994. 142 p. (Mestrado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CRUZ, José Maria Simeão da. A prática docente no primeiro segmento do primeiro grau regular noturno : uma questão de inadequação a clientela?. Rio de Janeiro : UFRJ, 1994. 143p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- GIUBILEI, Sonia. Trabalhando com adultos, formando professores. Campinas, 1993. 200 p. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas.
- GUIDELLI, Rosangela Cristina. A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos : desacertos, tentativas, acertos.... São Carlos, 1996. 137 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos.

- HADDAD, Sergio. Estado e educação de adultos (1964-1985). São Paulo, 1991. 360 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- LOUREIRO, Teresa Cristina. A formação do educador na prática pedagógica com adultos. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- MACHADO, Terezinha Costa da Silva. O perfil do professor de ensino supletivo : um estudo com enfoque nas suas representações contextuais reveladas pela categoria 'linguagem'. Rio de Janeiro, 1990. 102 p. Dissertação (Mestrado) Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas.
- MENIN, Ana Maria da Costa Santos. Formação de professores e o fracasso escolar nas 5a. series do período noturno. Marília, SP : UNESP, 1994. 177p. (Mestrado) Universidade Estadual Paulista - Campus Marília.
- OLIVEIRA, Cibele. O alfabetizador e a leitura : análise de uma experiência de formação em serviço. Campinas, 1994. 161 p. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- OLIVEIRA, Marília Villela de. O papel do professor no construtivismo : uma análise através do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo de Uberlândia. São Paulo, 1995. 156 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. Educação escolar de adultos : possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores. São Paulo , 1995. 261 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- PRADA, Luis Eduardo Alvarado. A formação em serviço de docentes de adultos : pos-alfabetização. Campinas, 1995. 132 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- SOUZA, Ana Lucia Silva. Escrita e ação educativa : a visão de um grupo de alfabetizadores do Mova/SP. São Paulo, 1995. 103 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TALAVERA, João Roberto. Uma experiência educacional assentada em (sob) Novo Horizonte : os desencontros dos bem-intencionados 'agentes de transformação'. Campo Grande, 1994. 179 p. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

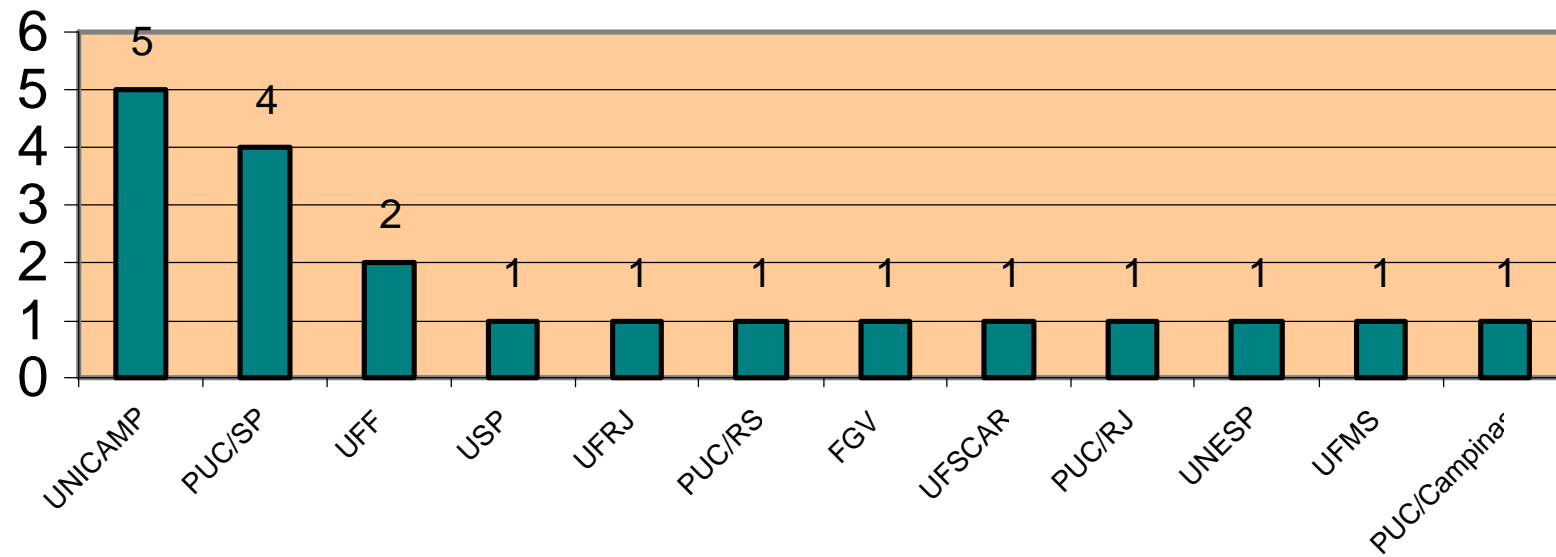
TELLES, Silvia Andrade da Silva. Todo ser humano tem condição de construir conhecimento : uma experiência de formação de educadores, em parceria entre movimentos populares e governo municipal da cidade de São Paulo : Mova-SP, 1989-1992. [s.l.], 1998. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Fluminense.

TOLEDO, Paulo de Tarso Gasparelli de. O processo de formação de professores/as para a educação de jovens e adultos no curso de estudos adicionais do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. [s.l.], 1998. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Fluminense..

ESTADO DA ARTE - EJA

A Prática e a Formação dos Professores

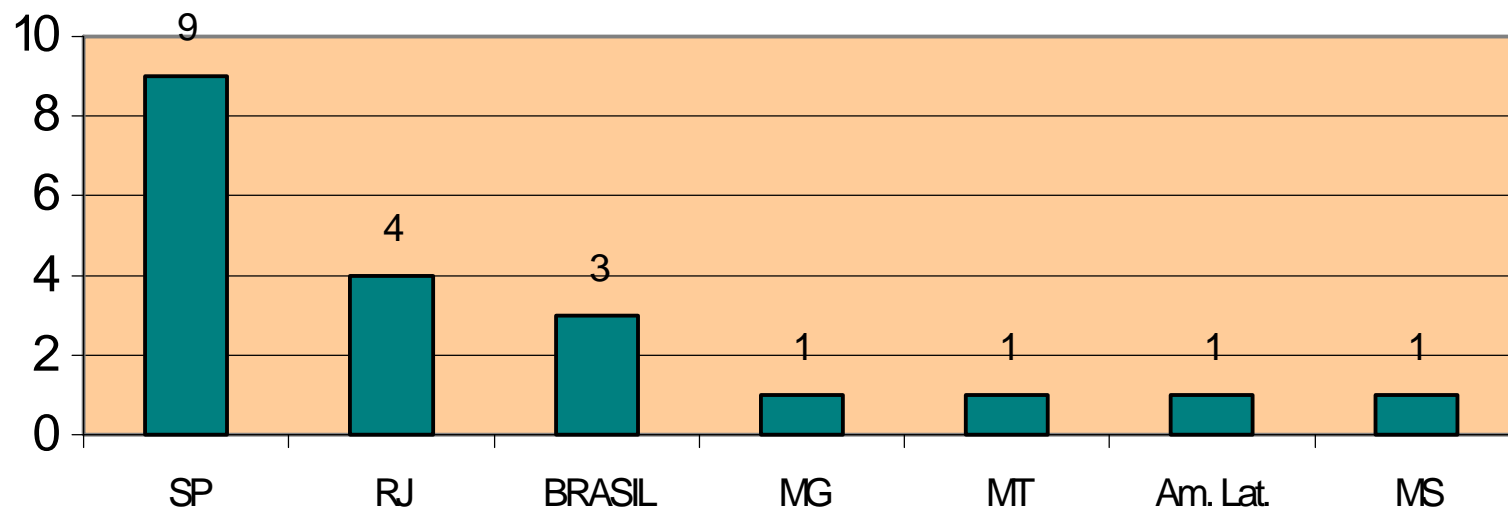
Instituição



ESTADO DA ARTE - EJA

A Prática e a Formação dos Professores

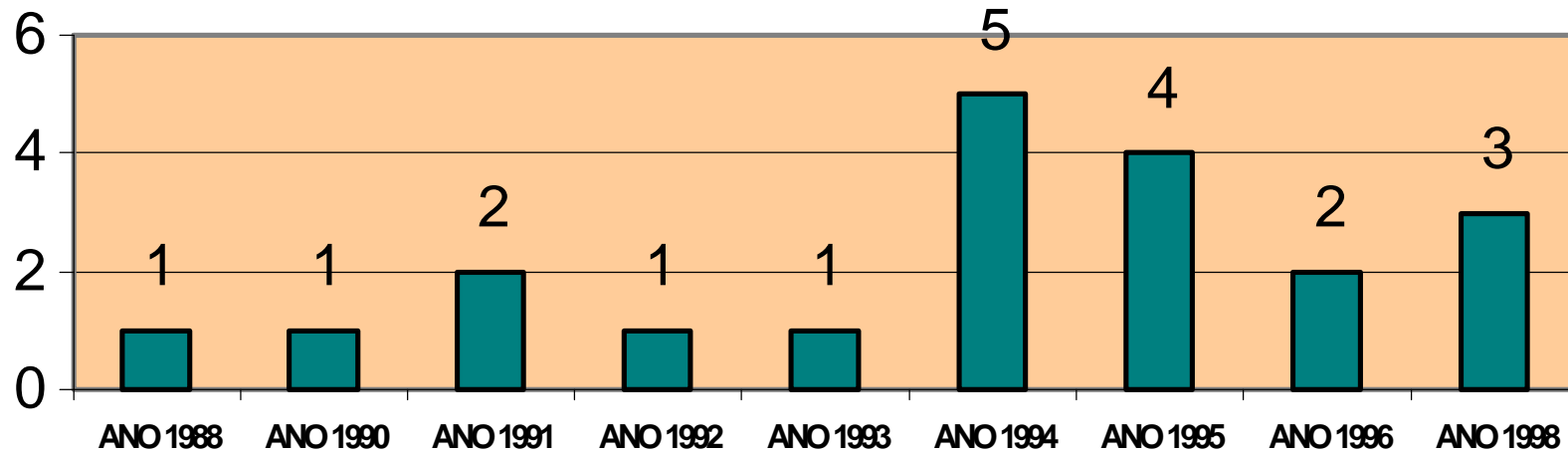
Local de Referência da Pesquisa



ESTADO DA ARTE - EJA

A Prática e a Formação dos Professores

Período de Defesa

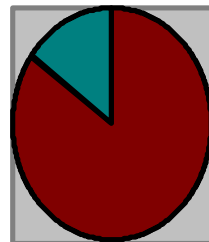


ESTADO DA ARTE - EJA

A Prática e a Formação dos Professores

Tipo de Produção

15%



85%

■ Dissertações

■ Teses

ESTADO DA ARTE - EJA

A Prática e a Formação de Professores

Regiões



ESTADO DA ARTE - EJA

A Prática e a Formação dos Professores

Tipo de Instituição

