



Educação. Revista do Centro de Educação

ISSN: 0101-9031

claubell@terra.com.br

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Klinke, Karina; Sangoi Antunes, Helenise

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em perspectiva: práticas escolares de  
letramento e formação de professores(as)

Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 33, núm. 3, septiembre-diciembre, 2008, pp. 441-456

Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria, RS, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117076006>

- [Cómo citar el artículo](#)
- [Número completo](#)
- [Más información del artículo](#)
- [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## **A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em perspectiva: práticas escolares de letramento e formação de professores(as)**

Karina Klinke\*

Helenise Sangoi Antunes\*\*

### **Resumo**

Este ensaio traz reflexões sobre a formação continuada de professores(as) para a alfabetização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sobre as práticas de letramento nesta modalidade de ensino, através da análise de experiências vivenciadas nas escolas municipais e estaduais de Santa Maria/RS, a partir de projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA) e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura, Escrita e Literatura: história, políticas e ensino (GEPELEL), durante o biênio 2005-2006. Para sua composição foram analisadas conversas mantidas com professoras e professores em formação continuada, que atuam nesta modalidade em ambos os sistemas de ensino. A análise está fundamentada no campo sociológico, desenvolvendo-se as perspectivas de *arbitrário cultural* e *capital social* presentes na obra de Pierre Bourdieu bem como em autores tais como Nóvoa (1992), Esteves e Rodrigues (1993), Santos (1995), Moita (1995), Behrens (1996), Tardif (2000; 2002), Antunes (2001) e Soares (2003) que trazem uma reflexão sobre as possibilidades de uma formação de professores para a prática do letramento escolar de jovens e adultos no sentido de atenuar a exclusão social desses sujeitos.

**Palavras-chave:** Práticas escolares. Formação de professores. Educação de Jovens e Adultos.

### **The youth and adult education modality in focus: school practices of literacy and the teacher's formation process**

This essay presents some reflections about continued teachers formation in relation to EJA's literacy process, as also about the practices of this teaching modality, through the analysis of some related experiences in public schools of Santa Maria city, from research and extend projects developed by the Group of Studies and Researches Initial and Continued Formation and Literacy Process (GEPFICA) also by the group of Studies and Researches Reading, Writing and Literature: history, politics and teaching process (GEPELEL), during 2005-2006 period. For this composition, the groups analysed some dialogues among teachers in continued formation, which work straight with this modality in both of the teaching systems. This analysis was building in the sociological field, and it developed some perspectives of cultural arbitrary and social

\* Professora Doutora da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

\*\* Professora Doutora da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

capital found in Pierre Bordieu works, as well as in writers like Nóvoa (1992), Esteves and Rodrigues (1993), Santos (1995), Moita (1995), Behrens (1996), Tardif (2000; 2002), Antunes (2001) e Soares (2003) all of this works present reflections about some possibilities for teachers formation related to school literacy practices for young people and adults in order to mitigate the social exclusion of these subjects.

**Keywords:** Scholl Practices. Teachers Formation. Young people and adults education.

A nossa sociedade encontra-se em constante transformação, tanto do ponto de vista cultural como econômico. Este movimento se manifesta em alteração nas formas de pensar, nas manifestações culturais, nas políticas públicas, na mídia, nos modos de organização institucional, nos programas curriculares, na legislação, na reformulação das práticas de ensino, enfim, novos olhares, crises de paradigmas, outros discursos.

No caso brasileiro, as transformações foram sensíveis nas últimas décadas, marcadas pelo processo de redemocratização do país, somadas às conquistas no campo da tecnologia e da informática e às alterações no mercado e na política mundial. Em contrapartida, uma realidade de miséria, misturada à baixa escolarização, estratificação social e altos índices de analfabetismo funcional assolam o Brasil. É o que mostram as pesquisas:

Apesar de os números indicarem uma gradual melhora na renda dos mais pobres de 1992 a 2002, com especial intensidade nos anos 1994 e 1995, o índice de pobreza ainda é alarmante, e a extrema (e crescente) concentração de renda aponta o Brasil como o segundo país mais desigual do planeta, atrás apenas de Serra Leoa na África. [...] Segundo dados de 2002 do IBGE/PNAD, dentre os 10% mais pobres da sociedade brasileira, 35% são brancos e 65% são negros ou pardos e, dentre o 1% mais rico, 86% são brancos e 14% são negros ou pardos. (HADDAD, 2008, p. 29)

A pesquisa de Vera Masagão Ribeiro, Claudia Lemos Vóvio e Mayra Patrícia Moura (2002, p. 69) conclui, por sua vez, que “as desigualdades que se verificam entre pessoas de diferentes raças e entre homens e mulheres podem ser diminuídas por uma melhor distribuição das oportunidades educacionais”. Essa não é uma constatação inédita, mas quando se trata do contexto atual, sobretudo na perspectiva abordada pelas autoras – as condições de letramento dos jovens e adultos brasileiros – ela “revela como os déficits educacionais se traduzem em desigualdades quanto ao acesso a vários bens culturais, oportunidades de trabalho e desenvolvimento pessoal que caracterizam as sociedades letradas” (2002, p. 68).

Na busca para diminuir tais déficits no processo de escolarização dos grupos sociais que não tiveram possibilidade de freqüentar a escola básica na

**A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em perspectiva: práticas escolares de letramento e formação de professores(as)**

faixa etária desejável (até os 18 anos) e minimizar os efeitos decorrentes do processo de exclusão que os grupos populares sofreram durante toda a história da educação brasileira, a legislação educacional em vigor<sup>1</sup> reconhece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade da educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), nesta perspectiva, integra a EJA aos sistemas de ensino como educação regular e a educação das pessoas jovens e adultas deixa de ser um subsistema educacional de caráter suplementar, como era o caso do Ensino Supletivo proposto na Lei n. 5.692/1971.

O objetivo da modalidade de EJA, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB n. 11/2000), é firmado, assim, em três funções educacionais: a) *função reparadora*, que propõe oportunizar a escolarização das pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental até os 15 anos de idade ou o Ensino Médio até os 18 anos; b) *função equalizadora*, que visa oportunizar novas inserções no mundo do trabalho, na vida social e na abertura de canais de participação; c) *função qualificadora*, com apelo à formação permanente, voltada para a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

As especificidades da modalidade de EJA, segundo as diretrizes, dizem respeito ao período apropriado para a frequência dos jovens e dos adultos trabalhadores, à flexibilidade curricular para aproveitamento dos conhecimentos dos alunos, à possibilidade de aceleração da escolarização através do avanço nas etapas ou totalidades conforme o desempenho de cada indivíduo e à viabilização de continuidade dos estudos.

Analisando as pesquisas sobre a realidade atual da EJA se observa que das três funções sociais – reparadora, equalizadora e qualificadora –, somente a primeira apresenta resultados efetivamente satisfatórios, pois se verifi-

**Educação de Jovens e Adultos Número de alunos matriculados no Brasil em 1999 e 2006**

		Fundamental			
Ano	Total Geral	Total	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série	Médio
1999	3.071.906	2.112.214	817.081	1.295.133	656.572
2006	4.861.390	3.516.225	1.487.072	2.029.153	1.345.165
<b>Aumento</b>	<b>1.789.484</b>	<b>1.414.011</b>	<b>669.991</b>	<b>737.020</b>	<b>688.593</b>

Fonte: Ministério da Educação (MEC) – Instituto nacional de estudos e Pesquisas em Educação (INEP)

ca um aumento significativo de matrículas do público jovem e adulto nesta modalidade:

A insatisfação do professorado quanto ao descumprimento das propostas iniciais feitas pelas lideranças governamentais e pelos programas de governo para a implementação desta modalidade de ensino, no entanto, é um aspecto negativo que constatamos em nossas pesquisas para a efetivação satisfatória da EJA. Não somente pelo descontentamento gerado no meio escolar, mas principalmente, porque as novas vagas geraram novos déficits, destacando-se: poucos cursos de Pedagogia no país com enfoque adequado à formação inicial de professores para atuar na educação de pessoas jovens e adultas – das 1.500 Instituições de Ensino Superior do Brasil, cerca de 24 cursos de Pedagogia têm habilitação em EJA (SOARES, 2003); capacitação em serviço pouco satisfatória devido ao formato da oferta; conseqüentemente, dificuldade em desenvolver as propostas teórico-metodológicas indicadas pelo governo (BRASIL, 1996, 2000, 2001); evasão ou esvaziamento das aulas da modalidade por alunos e alunas que freqüentam esporadicamente os cursos, sendo que um dos motivos observados é a sensação de inadequação por parte dos jovens e adultos ao modelo de escolarização; alunos e alunas muito jovens que abandonam a escolarização obrigatória e passam a freqüentar a modalidade de EJA acreditando ser um curso simplificado que vai proporcionar a certificação sem responsabilidade com a aprendizagem.

Estes novos déficits aparecem nas pesquisas e nos projetos de extensão desenvolvidos entre 2005-2006 na modalidade de EJA das escolas dos sistemas públicos de ensino de Santa Maria/RS. Neste biênio, o Grupo de Estudos e Pesquisas Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA) e o Grupo de Estudos e Pesquisas Leitura, Escrita e Literatura: história, políticas e ensino (GEPELEL) desenvolveram projetos com professores e professoras que atuam na modalidade de EJA, debateram e analisaram sua formação profissional e as práticas escolares de letramento, cujas reflexões passam a ser abordadas aqui.

### **Práticas escolares de letramento e os efeitos da desigualdade**

O alunado da modalidade de EJA é formado de pessoas que voltam para a escola ou nela chegam tardiamente, conforme os padrões oficiais de ensino, já com um sentimento de inferioridade por não terem o sucesso escolar socialmente desejado. A sensação de não estar na idade própria é disseminada em todo o ambiente social e indevidamente naturalizada na cultura escolar.<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, ao tratar das desigualdades perante a escola e a cultura, explica que:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola

libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1998, p. 41)

A *aparência de legitimidade* das desigualdades sociais está presente na modalidade de EJA tanto na legislação que a normatiza quanto na cultura escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao mesmo tempo em que garante a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, Art. 4º, VII), legitima a existência de grupos sociais diferentes na sociedade, que devem ser tratados de modo diferente na escola. As desigualdades sociais, ao serem legalizadas, fundam-se no direito e na justiça como sendo um dom natural do indivíduo. Enquanto dom, nada mais natural do que o acatar e oferecer a estes “diferentes” um ensino que se adeque às suas necessidades, com a finalidade de equalizar as diferenças; em outras palavras, “compensar as deformações” (significado de equalizar). Acontece que a diferença social é, na realidade, construída historicamente pela falta de oportunidades iguais de escolarização básica para todo cidadão e que foi naturalizada pela legislação educacional.

A diferença é naturalizada em outra perspectiva: “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, Art. 37). Legaliza-se, assim, que a modalidade é uma escolarização imprópria, uma vez que existe uma idade própria para se escolarizar na Educação Básica. O significado do termo “impróprio” é: “inadequado, inconveniente, que não é justo, inepto, indecoroso, indecente, indevido, ineficaz, inoportuno”. (FERREIRA, 2000, p. 378) Ao que indica a legislação, oportuno seria escolarizar-se até a idade própria. Mas quem ou o quê determinou o que é próprio ou impróprio à escolarização básica? A mesma Lei que legitima a Educação Básica até os 18 anos de idade e, para além dessa faixa etária, é como se houvesse uma impropriedade, uma inconveniência na escolarização de jovens e adultos, que deverá ser feita somente para suprir um déficit social.

As pessoas jovens e adultas que chegam tardiamente na escola, mesmo que dominando sua variação lingüística na oralidade, por não terem domínio da norma padrão da gramática - reconhecida como única “legítima” nos processos de escolarização - têm uma relação tensa, laboriosa, árdua, esforçada, desajeitada, acanhada com a linguagem e os escritos da cultura escolar. Enquanto os herdeiros da cultura legitimada não só têm condições privilegiadas para a aprendizagem dos saberes escolares, como têm, também, uma relação desenvolvida, descontraída, fácil, elegante, segura, diletante com as obras culturais e com a norma padrão da língua. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004)

Acontece que a grande maioria das pessoas não usa a norma padrão, predominando variações regionais, locais ou de grupos sociais específicos. Tais variações não são aceitas no processo de escolarização, no qual se exige dos sujeitos o domínio da norma, quando essa prática não faz parte da comunidade de falantes. Desconsidera-se, deste modo, na escolarização, a *herança cultural* dos sujeitos - conjunto de costumes, valores e *habitus* assimilados no meio social (BOURDIEU, 1998) - enquanto valoriza, cobra e sanciona todo o conjunto de referências culturais e lingüísticas de se relacionar com o saber, o que chamamos aqui de aculturação escolar.

Na realidade todos trazem para a escola as marcas de sua cultura (herança cultural), mas esta diversidade é considerada ilegítima para ela e os diferentes dialetos (linguajares) são tratados como línguas estrangeiras na escolarização. O alunado e suas famílias não entendem tudo o que é dito:

Eu falei pra ela [diretora] que não é todo mundo que falta no conselho porque é que muita gente trabalha e não consegue tá na escola se marcá na hora do trabalho. Ela disse-uma-coisa-assim: o-aluno-tem-que-tê representa...tivo... [representatividade]. Aí eu sei que tava falando de nós mais num sabia bem o que, então fiquei queta pra num passá pur burra. (Aluna)

As diferenças sociais são evidenciadas não exclusivamente no trato com a língua, mas no que se espera que as pessoas não herdeiras sejam ou não capazes de pensar, fazer e expressar. Bourdieu (1998) explica que a influência do meio familiar e do contexto social também tende a desencorajar ambições percebidas como desmedidas, o que faz com que as pessoas se considerem de fato incapazes do que socialmente não se espera que elas tenham capacidade, o que pode incorrer em um tipo de acomodação diante da perspectiva de usos da linguagem.

Alfabetizar, no sentido de decodificar signos lingüísticos, já é uma realidade dos programas de alfabetização financiados pelo Estado há mais de cinquenta anos. Entretanto,

Do ponto de vista social, alfabetismo não é apenas, nem essencialmente, um estado ou condição pessoal; é, sobretudo, uma prática social: o alfabetismo é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais. Em outras palavras, alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pes-

**A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em perspectiva: práticas escolares de letramento e formação de professores(as)**

soas em um contexto social específico. (SOARES, 2003, p. 33)

Na perspectiva social do alfabetismo, não basta adquirir as habilidades de leitura e de escrita, é preciso, sobretudo, saber utilizá-las na prática: ler e compreender tudo o que lhe cai nas mãos e empregar a leitura para melhorar as condições de vida, seja no trabalho, na participação social, no lazer ou nas atividades cotidianas. O mesmo se dá com a escrita, pois é necessário escrever de modo a ser compreendido: cartas, receitas, bilhetes, contratos, recados, preencher documentos entre tantas outras atividades às quais os iletrados ficam excluídos. Essa é a perspectiva do letramento ao qual nos referimos.

O iletrismo é uma das formas mais intensas de exclusão, visto que o indivíduo vive em um mundo letrado, mas não consegue participar de todas as oportunidades que este mundo lhe oferece, não compreende o sentido de todas as informações divulgadas nos meios de comunicação, tem sua ingenuidade ampliada e sua criticidade diminuída, não consegue desfrutar de todos os recursos que as tecnologias podem lhe oferecer, entre outros fatores. Essas situações também dizem respeito aos analfabetos funcionais, aquelas pessoas que sabem ler e escrever, mas que não têm compreensão de todos os recursos sociais, políticos e econômicos que são oferecidos pelo domínio da leitura e da escrita.

No sentido amplo de alfabetismo, para ler, escrever e utilizar ambos para compreender e se fazer entender, não bastam os cursos de alfabetização, mas é necessária uma educação continuada que de fato possibilite às pessoas avançarem na escolarização e alcançarem o seu direito à educação, sem discriminação social. É o que nos ensina Paulo Freire:

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre o seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o controle das consciências. (FREIRE, 1997, p. 142)

É no uso social da língua falada e escrita que é preciso incluir as pessoas que não tiveram acesso à escolarização contínua. Este é o sentido atribuído pelo Relatório Jacques Delors para a Unesco:

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas, não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida – educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo – ou a uma finalidade demasiado circunscrita – a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e



uns saberes penetram e enriquecem os outros.  
(DELORS, 1998, p. 38)

Os saberes que ampliam as possibilidades de participação social não são adquiridos em programas aligeirados de alfabetização. É preciso garantir a permanência e a continuidade, onde seja possível ultrapassar os níveis de aquisição da leitura e da escrita e atingir os níveis de “conscientização e politização, como meio de tornar o homem consciente de sua realidade e de sua possibilidade de transformá-la” (FREIRE, 1997, p. 25). Mas a formação de professores tem conseguido estabelecer o diálogo necessário com o professorado para as práticas de letramento?

### **Reflexões necessárias à Formação Inicial e CONTINUADA das alfabetizadoras, em relação às práticas educativas<sup>0</sup>**

É imprescindível a reflexão do professor sobre sua prática docente para empreender as mudanças necessárias a estes constantes movimentos de transformação que viemos analisando. Idealmente,

A dinâmica que se impõe é agrupar os professores numa situação de investigação de suas próprias práticas, nas quais possam buscar caminhos de valorização destas práticas experienciadas e que, ao registrá-las, possam discuti-las com outros docentes. Com esta perspectiva, os professores passariam a investigar a sua ação docente, agregando o pensar e o fazer (BEHRENS, 1996, p. 119).

Porém, “a escola é uma das únicas instituições que não cria espaços de reflexão sobre as práticas educativas ali desenvolvidas” (BEHRENS, 1996, p.121), pois ela está mais preocupada, de um modo geral, que seus professores desenvolvam o conteúdo programático, deixando um espaço quase inexistente para a reflexão pedagógica.

São muitos os desafios e compromissos didático-pedagógicos que envolvem o tempo do professor. Esse, além de corrigir as avaliações dos alunos, deveria preparar aulas bem fundamentadas e diversificadas, demandando um tempo fora da escola, tempo esse que muitas vezes seria dedicado à família ou a si próprio e é ineficiente para a reflexão sobre uma prática que proporcione as aprendizagens significativas dos alunos, ocorrendo que:

Está ausente nos calendários e horários escolares o tempo do professor, o tempo para o professor. Os períodos em que os mestres poderiam interrogar e analisar seus saberes e práticas, individual e coletivamente. Neles, inexistem momentos para o estudo e formação científico-profissional, para a reflexão, elaboração e avaliação coletiva de suas propostas para a educação e a escola. (TEIXEIRA, 1999, p. 11)

**A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em perspectiva: práticas escolares de letramento e formação de professores(as)**

A ausência desse tempo na escola, inclusive para o professor alfabetizador na modalidade de EJA, faz com que ele, muitas vezes, frustre-se enquanto pessoa e profissional. Para se sentir envolvido *com e pela* profissão, é preciso que sejam criadas condições para que o mesmo reflita sobre sua prática de ensino, reconstituindo sua história de vida pessoal e profissional:

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com os seus contextos. (MOITA, 1995, p. 116)

As histórias de vida permitem ao professor buscar, na sua memória, o saber advindo da sua experiência. Acreditamos que através das autobiografias e/ou de entrevistas semi-estruturadas, o professor se torna investigador da sua vida, das suas ações docentes e pode analisar se estas atingiram ou não os seus objetivos. Através das autobiografias, o professor tem oportunidade de recordar fatos do passado que possam servir de novas estratégias para sua prática docente, além de perceber se ela está ou não condizente com o ensino-aprendizagem desejável.

É importante, nesse sentido, “dar voz” ao professor, para que esse possa, ao relatar seus saberes, refletir sobre sua ação pedagógica, uma vez que,

Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor; portanto, eles não são somente representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existenciais. Eles agem como crenças e certezas pessoais a partir das quais o professor filtra e organiza sua prática. (TARDIF, 2000, p. 117)

Segundo Maurice Tardif (2002), o saber técnico, muitas vezes, não é o suficiente diante de alguns conflitos em sala de aula, pois esses conflitos, na maioria das vezes, envolvem inevitavelmente a relação pessoal do professor marcada por suas próprias experiências familiares e escolares anteriores, suas emoções e valores pessoais. Esses saberes, advindos das relações passadas, são denominados *saberes experienciais*, os quais “têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão” (TARDIF, 2002, p. 52). Por isso, ao se deparar com certas situações imprevisíveis que acontecem em sala de aula, o professor recorrerá à sua memória, suas vivências ou fatos semelhantes, adquirindo, muitas vezes, respostas e soluções para os inúmeros acontecimentos que uma sala de aula possa vir a ter.

O professor não é constituído, nessa perspectiva, somente de um *saber curricular* ou *disciplinar*, daqueles saberes que adquirem nos seus processos formativos sob forma de disciplinas ou os saberes que a escola apresenta sob a forma de programas escolares. Também faz parte do *ser professor* seus saberes experienciais, o seu *eu pessoal*, que não deve ser esquecido e separado do *eu profissional*, ou seja,

a maneira-cada-um-de-nós-ensina-está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...] E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 1992, p. 17)

A maneira de *ser professor* está intimamente ligada com o seu processo identitário, pois a identidade do professor se constrói ao longo da vida, desde sua infância, durante sua escolarização, suas diversas experiências sociais e durante sua prática docente. É um processo que abrange hábitos, costumes, valores, crenças, aprendizagens, mudanças, resistências, inovações... É um processo, e por isso, em constituição permanente:

A identidade é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1992, p. 16)

Acreditamos que seja fundamental na formação inicial de professores discussões sobre como ocorre a construção da identidade do professor e da professora alfabetizadores de jovens e adultos, como conhecer a realidade sociocultural dos alunos, como planejar para que a educação de jovens e adultos apareça de forma equilibrada na matriz curricular dos cursos de licenciaturas na formação de professores. Infelizmente, as discussões teórico-metodológicas para esta modalidade de ensino, na maioria das vezes, não recebe a importância necessária pelos formadores de professores. As questões metodológicas para esta modalidade passam como uma mera adequação do que é planejado para as crianças da educação básica. Nesse sentido, Esteves e Rodrigues (1993, p. 41) contribuem quando salientam que:

Ganha coerência e validade a intenção cada vez mais afirmada [...] de preparar o professor, não apenas para o exercício técnico-pedagógico, no quadro de formação científica e da didática específica, mas para o desempenho de um papel ativo, mais global e com um campo interventivo muito mais alto do que a sala de aula, no quadro da formação pessoal e psicossociológica.

**A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em perspectiva: práticas escolares de letramento e formação de professores(as)**

A formação inicial deve preparar o futuro docente não somente para o saber científico que o currículo do curso de formação determina, mas também deve preparar o professor para o todo, num âmbito global, voltado à criatividade e à autonomia.

A formação inicial de professores deve instigar seus alunos à reflexão do que estão aprendendo e, ainda no decorrer do curso, deve haver uma constante relação da teoria com a prática, pois é a partir dessa relação que os acadêmicos vivenciarão momentos importantes que vão além dos saberes científicos, já que envolve, muitas vezes, o eu pessoal do professor.

A importância da relação teoria-prática na academia proporciona ao futuro professor uma compreensão do que se está realmente estudando e como utilizar as metodologias descritas no trabalho prático, possibilitando assim, maior segurança quanto à entrada na carreira docente, cessando o desconforto da dúvida de estar agindo certo ou não.

Os anos iniciais na profissão docente são marcados por muitas dúvidas e incertezas em relação à forma mais adequada de ensinar, principalmente na modalidade da EJA. Esteves e Rodrigues (1993, p. 41) recomendam que a formação inicial deve:

incluir formas de apoio e de orientação aos professores no início da carreira, no sentido de lhes facilitar a transição do período de formação para o emprego propriamente dito; prepará-los para responder a desafios que o trabalho futuro na escola lhes colocará; dotá-los de meios que lhes permitam escolher os conhecimentos essenciais perante a massa informativa disponível; incidir num mínimo de conhecimentos relativos à “investigação pedagógica, à informação e orientação, à educação intercultural, às novas tecnologias, ao ensino especial, aos direitos do homem e da democracia, educação relativa à saúde e à segurança”.

A escola hoje requer um professor integral e inovador. Com isso, além de uma formação inicial condizente com a escola e a clientela de alunos, sente-se também a necessidade de uma formação continuada àqueles professores que já atuam nas escolas, para que esses possam estar sempre em processo de formação e inovação em suas práticas. Segundo Antunes (2001, p. 9),

O discurso pedagógico mais atual insiste em que tal formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que oportunize aos professores condições para o desenvolvimento de um pensamento autônomo e para desmistificar a idéia de que, no final do curso de graduação, o sujeito encontra-se “formado”, pronto e formatado para o mercado de trabalho. Ora, para con-

cretizar tal discurso, parece-me fundamental construir novas significações do processo de tornar-se professor e substituir o significado construído em torno da “professora formada” pelo de “professora em formação”.

Essa citação abrange tanto os professores em sua formação inicial quanto aqueles que já atuam na profissão. Nesse sentido, é fundamental que o professor esteja em constante formação, e de modo algum se deixar vencer pelo comodismo, achando que sua prática está sempre perfeita e adequada ao processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos que a sociedade está em constante mudança e cabe aos educadores refletirem sobre sua ação docente, o que muitas vezes não acontece. A prática docente se torna, assim, estática, sem mudanças e inovações. Diante disso, a formação continuada dos professores visa preparar um profissional reflexivo, que investigue sua ação, para poder agir sobre ela, buscando atuar com criatividade, dialogicidade e competência.

Para isso é importante que os professores na modalidade de EJA se interessem e busquem a formação continuada, fazendo uma ruptura com o “individualismo pedagógico”, visando um trabalho coletivo com pesquisas e informações integradas à dialogicidade e à reflexão das práticas educativas. Conforme Behrens (1996, p. 136):

A essência na formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer. As pesquisas na área da formação de professores enfatizam que os docentes precisam estar com vontade de mudar, sensibilizados pela necessidade de transformar a ação docente; em busca de um ensino de melhor qualidade, ousa-se dizer que o docente precisa ser seduzido e seduzir-se para buscar a renovação de sua prática pedagógica.

É necessário que haja uma ruptura na resistência do professor em relação à exposição de suas dificuldades, dúvidas e falhas. São importantes os processos coletivos, nos quais todos expõem suas idéias e sentimentos e seus diferentes problemas, para juntos construírem novas alternativas na prática pedagógica.

A formação continuada é uma possibilidade relevante para enfrentar os inúmeros problemas que os docentes na modalidade de educação de jovens e adultos encontram na sua ação educativa. Para Behrens (1996, p.138), “A formação continuada não se apresenta por si só como a solução para os problemas de qualidade no ensino, mas abre perspectivas de construir ações coletivas, na busca da qualificação do trabalho docente”. Cada vez mais a escola necessita de profissionais competentes, onde não basta preparar apenas os professores iniciantes, mas sim proporcionar mudanças a todo o corpo docente

que já trabalha na rede de ensino, pois só assim poderá ser desencadeado um ensino de qualidade voltado às novas mudanças políticas, econômicas e sociais pertinentes na sociedade.

### **Considerações finais**

O não reconhecimento pela sociedade do caráter arbitrário da cultura escolar faz das pessoas da EJA “fracassadas” desde seu ingresso, seja por um chavão de falta de inteligência ou pelo de fraqueza de vontade. Se, ao freqüentarem as turmas da EJA, a comunicação pedagógica (o ensino), tal como realizada tradicionalmente na escola, exigir o domínio prévio da cultura escolar, mesmo que implicitamente, seus alunos e alunas estão, novamente, em situação de exclusão. Desse modo, a função equalizadora da EJA está correndo o risco de não se efetivar, uma vez que se apresentam dificuldades intransponíveis para igualar o capital cultural dos adolescentes com o dos adultos que buscam concluir a Educação Básica.

Nesse sentido, as professoras que atuam na alfabetização de jovens e adultos precisam ter experiência em alfabetização e conhecer as especificidades de trabalhar com esse público. Contudo, na realidade observada, na maioria das vezes os professores alfabetizadores são aqueles que têm pouca experiência profissional, estão em estágio probatório e vão trabalhar compulsoriamente na modalidade de EJA.

A formação desses professores, segundo o discurso pedagógico mais atual, insiste que ele deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que lhes oportunize condições para a existência de um pensamento autônomo e para desmistificar a idéia de que, ao final do curso de graduação, o sujeito se encontre formado, pronto e formatado para o mercado de trabalho. Ora, para concretizar o discurso, parece fundamental construir novas significações ao processo de se tornar professor e substituir o significado construído em torno do professor formado pelo do professor em formação.

Consideramos ser um caminho possível para a formação continuada criar situações nas quais os professores em exercício reflitam sobre os seus espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo-lhes se apropriarem, através das memórias educativas, de novas significações em relação às suas histórias de vida e às suas práticas docentes. Nesta perspectiva, a formação de professores deve levar em consideração as histórias de vida dos seres humanos que fazem parte de diversificados cenários educacionais. Não se pode considerá-la somente como um processo linear de acumulação de conhecimentos, mas como afirma Nóvoa (1992), como um processo de reflexão que o professor faz em relação à sua própria ação e sobre a reconstrução permanente dos processos identitários.

Isso significa dizer que os processos de formação estão relacionados e são produzidos através da trajetória de vida e dos percursos educativos de cada professor no decorrer da sua carreira docente. Nesse sentido, cabe destacar que a prática docente desenvolvida na sala de aula é resultante não só dos conhecimentos adquiridos através do ingresso na licenciatura, mas também da trajetória de vida e do saber da experiência. É por isso que acreditamos ser a prática docente desenvolvida no ensino fundamental, um lugar de produção de conhecimentos e de produção de saberes, mesmo quando o professor disto não está consciente. Logo, é necessário instaurar espaços no cotidiano escolar que compreendam o sujeito numa perspectiva global, assumindo a formação como sendo um processo interativo, dinâmico e permanente.

Os espaços de formação dentro da escola que defendemos se constituem nas trocas de experiências e de saberes, nos quais, segundo Nóvoa (1992), cada professor desempenha, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

A instauração do diálogo na escola, entre professores e aprendizes jovens e adultos, é fundamental para consolidar saberes construídos através da prática profissional reflexiva, através da qual também são reforçados ou refutados valores e significações construídas.

Acreditamos que o desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte dos professores nesta modalidade de ensino passa também pela necessidade de produção de saberes e de valores comprometidos com os princípios da ética através do fortalecimento da autonomia nas várias dimensões que fazem parte da existência humana.

Não é possível esquecer que a organização do cotidiano escolar acaba, na maioria das vezes, impedindo a troca de saberes construídos pelo exercício profissional e não incentiva o professor a investir nas experiências significativas nos seus percursos de formação e na sua reflexão teórica-prática sobre elas. Logo, é importante estabelecer esses processos de produção de saberes para que os alfabetizadores possam produzir novos saberes em relação aos processos de construção da leitura e da escrita.

## Referências

ANTUNES, H. S. **Ser aluna, ser professora**: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: UFRGS, 2001. 257 f.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica. **Diretrizes e Bases Nacionais Para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer n. 11 de 10 de maio de 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF. São Paulo: Unesco, MEC, Cortez. 1998.

ESTEVES, M. Q.; RODRIGUES, A. **A análise das necessidades na formação de professores**. Porto: Editora, 1993.

FERREIRA, A.B.de H. **Mini Aurélio-Século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HADDAD, S. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 01, p. 09-40, Jan.Jun. 2001.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-139.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L.; MOURA, M. P. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.



Karina Klinke - Helenise S. Antunes

\_\_\_\_\_. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, I. Assunção de Castro. Cadências escolares, ritmos docentes. In: **Educação e pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1999. 178p.

## Notas

<sup>1</sup> Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB n. 11/2000); Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001).

<sup>2</sup> A cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares. A cultura escolar é um "conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos" (JULIA, 2001, p. 10). Práticas escolares e normas negociadas, redistribuídas, alinhadas, homogeneizadas, arranjadas em série e convergências por afrontamentos locais.

## Correspondência

**Karina Klinke** – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação – Departamento de Administração Escolar – Av. Roraima, 1000 - Cidade Universitária – CEP: 97105-900 – Santa Maria (RS).

E-mail: karinaklinke@smail.ufsm.br

Recebido em 18 de julho de 2008

Aprovado em 06 de outubro de 2008