



Olhar de Professor

ISSN: 1518-5648

olhardeprofessor@uepg.br

Departamento de Métodos e Técnicas de

Ensino

Brasil

Silva da Rosa, Ana Cristina; Prado, Edna

Educação de Jovens e Adultos: as dimensões política, profissional e pessoal na formação docente

Olhar de Professor, vol. 11, núm. 1, 2008, pp. 103-122

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68411107>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS DIMENSÕES POLÍTICA, PROFISSIONAL E PESSOAL NA FORMAÇÃO DOCENTE**

## **EDUCATION OF YOUNG AND ADULT CITIZENS: THE PERSONAL, PROFESSIONAL AND POLITICAL DIMENSIONS IN THE TEACHERS' FORMATION**

Ana Cristina Silva da ROSA\*  
Edna PRADO\*

**Resumo:** O presente artigo constitui parte de um estudo sobre a formação docente na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Seu objetivo é discutir a formação desse educador no contexto da sua atuação, considerando as dimensões política, profissional e pessoal. Revisão bibliográfica, entrevistas, questionários, análise curricular e documentos foram utilizados como procedimentos metodológicos no estudo. Os resultados da pesquisa mostram que embora a falta de verbas, a má estruturação das salas de aula, a ausência de investimentos na formação profissional sejam alguns exemplos dos maiores problemas vivenciados pelos educadores que optam em trabalhar com a EJA, o comprometimento político e a realização pessoal têm se mostrado como os principais aspectos positivos para que o educador da EJA se mantenha como um profissional comprometido.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Formação docente. Currículo.

---

\* Mestra em Educação pela UMESP. E-mail: anachrisrosa@terra.com.br

\*\* Mestra em Educação pela PUC-SP. E-mail: wiledna@uol.com.br

**Abstract:** The present article is part of a study about the teachers' formation in the Education of Young and Adult Citizens - EJA. Its objective is to discuss that educator's formation in the context of his/her performance, considering the politics, professional and personal dimensions. We use as methodological procedures bibliographical review, interviews, questionnaires, analysis of the curriculum and documents in the analysis. The results of the research show that although the lack of budgets, the bad structuring of the classrooms, the absence of investments in the professional formation are some examples of the largest problems faced by the educators who work with EJA, the political commitment and the personal accomplishment have been acting as the main positive aspects so that the educator of EJA keeps as a committed professional.

**Keywords:** Education of Youths and Adults. Teachers' formation. Curriculum.

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, no decorrer da história do Brasil, tem sido colocada num segundo plano nas Políticas Públicas, o que, muitas vezes, tem gerado várias dificuldades para se desenvolver um projeto político-pedagógico voltado às reais necessidades dos jovens e dos adultos. Dentre elas, pode-se apontar a ausência de recursos para investir na estruturação adequada das salas de aula, na formação profissional dos educadores e na implementação de pesquisas em EJA para melhoria do trabalho docente nessa modalidade de ensino, evitando a infantilização da prática pedagógica.

Frente a essas questões, torna-se um desafio levantar as dimensões necessárias para alicerçar a formação dos educadores da EJA. O objetivo deste trabalho é investigar os princípios norteadores dessa formação que possibilitem ao educador um trabalho docente coerente com as necessidades dos educandos, de maneira a se construir uma prática – não apenas um discurso – que seja transformadora e voltada para a autonomização dos educandos.

Mas, para se discutir a especificidade de formação nessa modalidade de ensino, faz-se necessária uma análise mais profunda sobre a definição de EJA.

### **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

O analfabetismo no Brasil é um desafio secular e, em busca de solução para essa problemática nacional, a EJA tem se consolidado ao longo dos anos com diferentes conceitos e aspectos. Paiva (1972) comprehende que a EJA, no início, estava vinculada à Educação Popular, que é entendida freqüentemente como:

[...] educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal. Outra concepção da educação popular seria aquela da educação destinada às chamadas “camadas populares” da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicional considerado, entre nós, como ensino ‘para desvalidos’. (PAIVA, 1972, p.46).

No entanto, Beisiegel (1984) amplia o conceito de Educação Popular, ao considerar que ela é, além de educação espontânea, nascida da interação entre os homens comuns, como multidimensional. Pode, portanto, ser analisada sob vários aspectos, sendo a dimensão política uma das mais importantes, pois se propõe criticar a sociedade em que está inserida, pretendendo modificar suas estruturas e relações sociopolíticas. Para Rodrigues (2001), a proposta e práxis direcionada à efetiva transformação do homem, da sociedade e do Estado é o que distingue a Educação Popular das demais.

Essa modalidade de ensino se consolidou e ganhou autonomia, passando a ter características específicas. A EJA, então, passa a ser tratada como alfabetização e educação de base. (PAIVA, 1972).

Haddad, ao prefaciar a obra de Durante (1998, p.7), nos lembra que:

A EJA no Brasil tem sido construída por dois tipos de movimentos. O primeiro deles é constituído pelo próprio grupo demandatário dessa educação, aqueles que não tiveram a oportunidade de passar por processo de escolarização regular (...) O outro movimento é o dos educadores de EJA. É formado por um conjunto de atores

sociais – pessoas, grupos, movimentos, órgãos públicos e privados – que se dedicam a enfrentar essa demanda social. Não é um movimento articulado nas suas práticas e nas suas concepções. Mas é um movimento articulado na vontade política de corrigir uma injustiça social.

Esse autores, ao descreverem a EJA, nos fazem refletir quanto ao direito instituído pela Constituição Federal de 1988, que, em seu Artigo 37, diz: “A EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. (BRASIL/MEC, 1989). Contudo, essa modalidade de ensino envolve questões educacionais relacionadas à situação de desigualdade social e econômica em que se encontra grande parte da população brasileira. Por isso, ao se pensar na formação de educadores de jovens e adultos, não se pode esquecer da questão política que perpassa esse tipo de educação.

Mesmo tendo conseguido, nos últimos anos, alguns avanços quanto à sua importância no panorama educacional do país, a EJA ainda tem muitos problemas a serem enfrentados neste novo século, dentre os quais podemos citar: a falta de investimento financeiro, as novas exigências de mercado que distanciam cada vez mais os iletrados do processo produtivo, as novas tecnologias que se mantêm distantes das classes populares, entre outros.

Alguns educadores e pesquisadores preocupados com a EJA têm organizado espaços e momentos de discussão para estruturação de trabalhos, pesquisas e propostas para essa modalidade de ensino. Conferências Internacionais, Congressos, Seminários Nacionais e Fóruns Estaduais têm sido organizados para se discutir a EJA e a formação de seus educadores. Esses espaços de debate não trazem mudanças concretas quanto à situação da EJA no país, mas constituem um dos caminhos possíveis para a transformação do panorama nacional quanto à democratização e à boa qualidade de ensino.

Tal preocupação incentivou a organização não-governamental Ação Educativa, de São Paulo, a organizar uma proposta curricular para educação de jovens e adultos. Em 1995, após inúmeras reuniões com profissionais da educação com experiências em EJA, foi concluída uma versão preliminar dessa proposta, a qual foi submetida à análise de uma equipe de educadores ligados a diferentes programas de EJA. No final do mesmo ano, com o apoio da Secretaria Fundamental do MEC, o referido documento foi encaminhado a um grupo de edu-

cadores ligados a programas governamentais de EJA, que emitiram pareceres e sugestões sobre o documento.

Em 1996, o MEC sugeriu à Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos a intenção de co-editar e distribuir a proposta. Com sugestões feitas pelas comissões regionais a partir de debates em seminários e de pareceres por escrito, concluiu-se o documento - a Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental<sup>1</sup> para Jovens e Adultos - em 1997. Esse documento preocupa-se em discutir o currículo escolar em base nacional, incluindo seu planejamento e processo avaliativo.

No entanto, é importante ressaltar as palavras de Silva (1996, apud OLIVEIRA, 2000, p. 5) sobre a organização de um currículo nacional:

A justificativa para o estabelecimento de um currículo nacional, visando à preservação da unidade nacional, é uma falácia, pois a prática vem mostrando uma série de problemas, como o acirramento das diferenças relativas ao desempenho escolar, devido às questões referentes à classe, ao gênero e à raça, reforçando-se, assim, tanto conhecimentos oriundos da cultura dominante, quanto às desigualdades sócio-culturais.

Sendo assim, a proposta curricular para EJA deve ser considerada como instrumento de apoio para a organização e reforma de um currículo voltado às reais necessidades regionais e às comunidades escolares, mesmo porque a EJA tem essencialmente um caráter político, que não deve ser desconsiderado na organização do currículo.

Além dos objetivos já elencados, a proposta curricular de EJA preocupa-se em apresentar algumas habilidades básicas que o educador de jovens e adultos deve procurar desenvolver. São elas: “a) a capacidade de solidarizar-se com os educandos; b) a disposição de encarar dificuldades como desafios estimulantes; c) a confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar.” (RIBEIRO, 1997, p. 46).

Como qualquer educador, o educador de jovens e adultos deve conhecer seus educandos, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas que os cercam, suas necessidades de aprendizagem,

---

<sup>1</sup> Organizado por Vera Maria Massagão Ribeiro.

ter domínio do conteúdo a ser trabalhado e refletir permanentemente sobre sua prática pedagógica.

A sensibilidade em observar as necessidades dos alunos deve ser aflorada, uma vez que a maioria dos alunos de EJA já sofreu em suas vidas um processo de exclusão e fracasso escolar. Sendo assim, o educador de EJA deve preocupar-se com a história de múltiplos fracassos experimentados pelos alunos. A idéia de escola que os alunos trazem, muitas vezes, está ligada ao tipo de escola vivida por eles em algum momento de suas vidas. Assim, o educador deve preocupar-se em mostrar aos alunos da EJA que a aprendizagem não está apenas na capacidade de copiar pontos do quadro negro, recitar em coro o alfabeto e outras estratégias ligadas à escola bancária, mas deve ser problematizada no contexto de uma prática pedagógica que busca a valorização da autonomia e da cultura dos alunos.

Nesse contexto, o educador deve preocupar-se em ampliar os interesses dos alunos por outros mecanismos de aprendizagem, como, por exemplo, a pesquisa e a construção de conhecimentos e habilidades com atividades desafiadoras, de raciocínio lógico, dentre outras.

A maioria dos programas e propostas pedagógicas das últimas décadas, assim como a proposta curricular, tem seguido as idéias centrais de Paulo Freire, que sempre se preocupou em respeitar o universo cultural de cada indivíduo, ampliando sua consciência crítica para promover a transformação da sociedade. Mesmo após longos anos da primeira publicação de sua principal obra, *Pedagogia do Oprimido*, seu pensamento continua atual, pois com a arrancada neoliberal nos últimos anos, a opressão dos oprimidos continua um marco na constituição das sociedades. Dessa maneira, o pensamento de Freire repercute em todo mundo.

Preocupado com a prática competente e comprometida do professor perante os desafios que se apresentavam e ainda se apresentam em função dos interesses neoliberais, Freire decidiu dedicar uma atenção especial à formação docente, defendendo que

[...] a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação perma-

nente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 1993, p. 28).

Seguindo essas idéias, Freire (1997) define uma série de saberes que o educador precisa ter para “ensinar certo”. Saberes que, segundo ele, têm como eixo principal a reflexão “sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos” (1997, p. 14) e que, por isso mesmo, “devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente”. (idem, p. 24).

Esses “saberes”, segundo Moura (1998), podem ser agrupados em três campos de conhecimento que envolvem, no primeiro momento, uma competência geral fundamentalmente política acerca da própria essência do ser do sujeito, de sua maneira de estar no mundo e com o mundo, e as influências disso sobre os sujeitos; no segundo, conhecimentos sobre a natureza da ação educativa; e, por último, os conhecimentos específicos das ciências, que facilitarão a atividade docente e discente. Com a aquisição de tais saberes é possível desenvolver uma prática competente, que demonstre qualidade política.

Com a competência geral do educador, Freire (1997) diz ser possível o educador se conhecer, conhecer o outro e as condições objetivas e subjetivas em que todos se encontram. Por meio dessa competência, é possível identificar os problemas sócio-econômicos e políticos que nos cercam e, a partir disso, tomar atitudes que permitam vencer as barreiras que nos são apresentadas a cada dia na história da humanidade, não de maneira “fatalista”, pois é preciso “reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável.” (FREIRE, 1997, p. 21).

Esse saber implica, necessariamente, uma leitura de mundo com visão crítica às reais condições sociopolíticas em que os homens se encontram, conduzindo o educador a saberes relativos à prática educativa. Para Freire (1997), um dos principais saberes vinculados à prática educativa é a **reflexão crítica sobre a prática**, que deve ser obrigatória na relação teoria/prática. A dialética teoria/prática é exigência feita ao educador, uma vez que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino contínuo buscando, reprocuroando. Ensino porque busco, porque

indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo edoco e me edoco. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1997, p. 32).

Ter clareza dessa relação (teoria/prática) possibilita ao educador compreender que a educação não é um processo de transferência de conhecimentos, mas de criação, em que há possibilidade de construção individual e coletiva. Só há ensino porque há aprendizagem, e isso vem se constituindo na história da humanidade, pois quando o homem descobriu que era possível ensinar porque aprendeu e aprendeu pela experiência, passou a buscar mais conhecimento. Dessa maneira, educador e educando se tornam parceiros na construção do conhecimento.

O respeito ao saber do educando exige do educador “reconhecimento e assunção da identidade cultural” dos alunos. O educador deve, pois, respeitar a maneira de o aluno se comunicar, pensar e ser, para então poder trabalhar com a essência do ato educativo: o seu caráter formador. Isso pressupõe a postura ética que o educador deve ter, pois como Freire (1997, p. 37) mostra, “não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela”. A necessária coerência entre o discurso e a prática, a relação dialógica, o conhecimento das condições em que se encontram os educandos, a vigilância epistemológica, a avaliação constante, a intervenção democrática e um estar disposto a enfrentar os desafios da docência são primordiais na relação educador-educando na construção de conhecimento.

Por meio desses conhecimentos é possível que os sujeitos cresçam a partir das diferenças, respeitando-as e valorizando-as. Freire (1997) acredita que isso é possível por meio da dialogicidade, trabalhando o conhecimento científico e o ensino do padrão culto de forma a mostrar e respeitar a “boniteza da língua popular”.

Mas, como o próprio Freire explica, há necessidade de o educador se reconhecer e se respeitar enquanto profissional, lutando por melhores condições salariais e de trabalho, buscando se qualificar e assumir o desafio político da docência.

Para que os saberes docentes possam, efetivamente, facilitar uma prática competente, é importante que o educador tenha conhecimento específico na área de atuação. Nesse sentido, o professor-alfabetizador deve conhecer os problemas que envolvem o trabalho

com a linguagem, não só os de ordem léxico-gramaticais, mas também os de ordem política, pois o domínio da variedade padrão da língua envolve questões ideológicas e, consequentemente, questões de poder.

Os professores alfabetizadores, ao pensarem em sua prática, devem considerar tais perspectivas no processo de alfabetização, buscando conhecer a realidade lingüística dos educandos e o tipo de leitura que eles fazem do mundo, não esquecendo que a educação é uma alternativa de mudança das estruturas sociais opressoras. Dessa maneira, o professor deve ter

[...] preocupação em usar a linguagem de forma concreta, e em diminuir a distância entre os conceitos e a realidade, e também em começar pela compreensão dos alunos de seu próprio concreto como é expresso por eles próprios, a questão da linguagem está implicada no ato de conhecimento. (FREIRE, 1987, p. 179).

As idéias de Freire mostram que ele nunca abandonou sua maneira de ser e de estar no mundo, acreditando sempre que o homem é capaz de construir novos amanhãs enquanto ser histórico que é. Os princípios freireanos guiam, na maioria das vezes, os programas de EJA de nosso tempo. Discutir formação de educadores de EJA, sem considerá-los, é desviar o caráter primordial desse tipo de educação: a ampliação do efetivo exercício da cidadania pelos alunos. Podemos, então, entender que os “saberes” podem ser buscados pelos educadores nas formulações teóricas de Freire e dos educadores e estudiosos do assunto que se pautam em princípios semelhantes aos que ele defende.

Nesse contexto, devemos nos preocupar com a formação dos educadores de jovens e adultos numa dimensão política, profissional e pessoal. Discutiremos, portanto, algumas dimensões importantes na formação do educador, considerando outros autores que se aproximam do pensamento freireano.

A formação dos educadores de EJA está vinculada diretamente à necessidade de autonomização do educando e o respeito à sua identidade. Para se atingir esse objetivo, precisamos reafirmar que a atuação pedagógica deve ser acrescentada à dimensão educativa que lhe é necessariamente conferida pela instituição. Nesse contexto, Romão (2001, p. 61) afirma que **o professor necessariamente é um educador** e “não querendo sê-lo, torna-se um deseducador.

Educação de jovens e adultos: as dimensões política, profissional e pessoal...

Professor-instrutor qualquer um pode ser, dado que é possível ensinar relativamente com o que se sabe; mas Professor-Educador nem todos podem ser, uma vez que só se educa o que se é!"

Porém, o educador não nasce ontologicamente, ele forma-se educador no contexto histórico de sua vivência, de suas relações sociais, de sua estruturação pessoal enquanto ser ativo da e na sociedade, e por meio dos conflitos, com estruturação pessoal, cognitiva e emocional e, principalmente, com a formação da consciência crítica.

### DIMENSÃO POLÍTICA

Muitos profissionais da educação acreditam que dimensão política significa “política partidária”, subindo em palanques e acreditando em ideologias partidárias. Numa concepção freireana, a dimensão política se dá, primeiramente, em respeitar a identidade cultural do aluno, considerando-o sujeito no processo educativo e atendendo suas necessidades específicas; no segundo momento, significa inter-relacionar a cultura e suas necessidades, no âmbito mais amplo das relações socioculturais.

Romão (2001), ao discutir o compromisso do educador de jovens e adultos, ressalta que a politização está relacionada diretamente à importância da funcionalidade do saber escolar, que deve ser desenvolvida pelo educador de maneira a permitir que o aluno compreenda a importância dos conteúdos a serem trabalhados pela escola e os utilize em seu cotidiano. A não funcionalidade do saber pedagógico pode gerar o desinteresse por parte dos alunos, o fracasso e a repetência. Os alunos de EJA já trazem uma leitura de mundo, um saber acumulado historicamente e em lutas no seu dia-a-dia, daí a importância da valorização do conhecimento do educando no processo educativo e de considerá-lo como ponto de partida da prática pedagógica.

Para Arroyo (2000), a politização é essencial para a construção de uma nova sociedade. A conscientização política permite a compreensão dos interesses sociais, políticos e econômicos e de qual caminho deve ser seguido para reconstrução da sociedade. A conscientização é construída ao longo da história de vida dos educadores, com suas experiências, conflitos, contatos e interações sociais, em seu cotidiano. Arroyo (2000, p.207), ao discutir o ofício do professor, assim se expressa:

Nosso ofício é socialmente relevante, não apenas para transmitir competências, habilidades, saberes, conhecimentos de nossa área e disciplina. A consciência política alarga nossa autovisão, dá maior densidade social e cultural a nosso fazer. A escola é mais do que escola, professor é mais do que transmissor, habilitador. Os processos de conscientização política podem ser um mecanismo de recuperação de dimensões de nosso ofício que foram perdidas no tecnicismo marcante de nossa tradição escolar. O professor e a professora que avançam na visão política encontram novos sentidos sociais de seu fazer. Recuperamos o sentido social perdido. Nos sentimos próximos de outros profissionais do social, da cultura, do desenvolvimento humano, da consolidação dos direitos humanos, da construção lenta de outra sociedade.

A consciência política e profissional permite aos educadores a ruptura com o sistema que reproduz a desigualdade, a discriminação social, a miséria, a desumanidade e o poder de decisão. Freire (2000) já dizia que o ser humano é um ser histórico, possível de decidir seu futuro, mas, para isso, há necessidade da consciência crítica, da ética e da capacidade de nos solidarizarmos com o próximo. Por isso, a educação não pode seguir a “pseudoneutralidade” que a perspectiva neoliberal propõe, ao propagar uma educação depositária de conteúdos.

Segundo Freire (idem), o ato pedagógico em nenhum momento é neutro; ou está a serviço da reprodução do sistema, ou da transformação da sociedade. Pode-se ter, sim, a ingenuidade de considerá-lo neutro, mas não o é.

Pinto (2000), no final dos anos 60, já discutia a importância da consciência crítica em repúdio à consciência ingênua. Para ele, o portador da consciência ingênua é todo aquele que não é capaz de perceber as necessidades de mudanças estruturais na sociedade, ou aquele que, mesmo tendo tal percepção, ainda fecha os olhos à realidade.

Freire e Pinto sempre consideraram a importância da consciência política na educação. Para eles, tanto educador como educando são sujeitos no processo educativo e constróem a história; são seres inacabados em busca de formação. Considerando isso, ambos afirmam que a formação dos educadores se dá na sociedade, em comunhão um com o outro, por isso a formação é histórica. “(...) Os homens se educam entre si, mediados pelo mundo.” (FREIRE, 2000, p. 68).

## DIMENSÃO PROFISSIONAL

A formação do educador não se dá só na dimensão política. A dimensão profissional também ocorre historicamente, por aquilo que se viveu enquanto educando, em um determinado momento histórico e na sua maneira de ser educador. Como vimos anteriormente, a formação do educador não é construída ontologicamente, por isso os saberes necessários à prática educativa são desenvolvidos ao longo de sua vida. Freire (1997) aponta alguns dos princípios essenciais para a formação docente, ao escrever a obra *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Segundo ele, a formação docente está vinculada “à reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos.” (FREIRE, 1997, p.14).

Dessa maneira, a formação profissional do educador está vinculada à dimensão política, pois o educador, ao realizar o processo de reflexão, pode analisar os resultados obtidos a partir de sua prática e vinculá-los à concepção pedagógica em que acredita e defende, estando sujeito a mudar ou não sua prática, para melhor atender e desenvolver a autonomia de seus educandos.

De acordo com Freire (1997), a formação do educador é um processo contínuo, pois o homem é um ser “inconcluso”, que faz parte de um determinado contexto histórico. Pensando assim, devemos destacar as afirmações de Barreto (2001) quanto à formação de educadores, ao ressaltar a importância de se pensar alguns equívocos que ocorrem na prática da formação. O primeiro equívoco é o de que a **formação pode resolver todos os problemas da prática**, pois tal aspecto está vinculado diretamente à visão autoritária do processo educativo, que desconhece as reais condições de sujeito do educando; **considerar que a formação antecede a ação** é um segundo equívoco, uma vez que, na verdade, muitos dos questionamentos dos professores surgem no momento da prática; o terceiro, **separar a teoria da prática**, também está vinculado à sociedade autoritária, que separa aqueles que trabalham com o pensamento (teoria) dos que trabalham com as mãos (prática), justificando o processo de desigualdade e dominação; e, por último, **trabalhar o discurso e não a prática educativa** também é visto como um enunciado equivocado, pois muitos professores já têm um discurso memorizado quando questionados sobre sua prática, porém, ao se observar e discutir a prática, conclui-se que, na realidade, aqueles que dizem considerar o aluno como sujeito no processo educativo, tratam-no como objeto.

A formação deve permitir a reflexão do educador quanto à sua prática, pois de nada adianta desenvolver um discurso pedagógico se não há mudança na prática educativa, ou seja, se o educador continuar considerando o aluno como objeto do processo. Há necessidade de se discutir a teoria que embasa a prática do educador e promover estudos, reflexões, discussões que permitam ao educador construir uma nova teoria.

A mudança na prática educativa não é garantida pela superposição de teorias. Para que haja significação na mudança da prática, o educador deve reconhecer que sua prática não atende às necessidades dos alunos, pois aquele que acredita plenamente que seu trabalho satisfaz às necessidades de sua classe, não se sujeita a mudar se não for contestado. Para isso, o formador (aquele que trabalha com formação docente) deve conhecer a ação pedagógica do educador, promovendo uma tematização, com reflexão sobre a prática e comparação de teorias.

A tematização da prática permite ao educador discutir suas atitudes e atos pedagógicos e reformulá-los. Nos últimos anos, Freire (1996), Weisz e Sanchez (1999) e Zabala (2000) têm pesquisado e produzido artigos sobre a importância da reflexão da prática por meio do registro e da tematização. Os autores justificam esse trabalho afirmando que, por meio do registro e da tematização, os educadores repensam sua prática ao registrá-la e, em seguida, fazem uma reflexão crítica sobre ela, analisando-a à luz de uma teoria, e consequentemente, avaliando-a e reorganizando-a.

A tematização da prática propõe uma nova oportunidade de formação profissional, superando o modelo tradicional, que se utiliza de informações antes da prática, do estudo de teorias e do acúmulo de conhecimentos. A tematização da prática permite interatividade no processo de formação do educador. Nessa perspectiva, o educador torna-se sujeito de sua própria formação, na construção de seus saberes docentes, num processo dinâmico e consciente.

Nóvoa e Finger (1988) nos alertam para a importância de não se considerar a formação dos educadores no acúmulo de informações adquiridas em congressos, cursos, técnicas e estudos acadêmicos. Para os autores, a formação continuada dos adultos se dá

através das experiências, dos contextos e dos acontecimentos que acompanham sua existência. Pensamos, em função da nossa

própria experiência no domínio da formação e da auto-formação, que a ação educativa só adquire capacidades formadoras quando consegue interagir com uma certa lógica da evolução pessoal de cada um. A formação continuada deve ser trajetória de vida através da qual os adultos se constroem pouco a pouco. (NÓVOA; FINGER, 1988, p.120).

Ao discutir formação de adultos no “Projecto Prosalus”, destinado aos profissionais de saúde, Nóvoa e Finger (1988, p. 128-130) expõem seis princípios de formação que podem servir de orientação para qualquer projeto de formação de adultos:

**1º princípio:** o adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional, as suas vivências e os contextos sociais, culturais e institucionais em que as realizou são fundamentais para perceber o seu processo de formação. Mais importante do que pensar em formação é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de “compreensão retrospectiva”.

**2º princípio:** a formação é sempre um processo de formação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitude). Para atingir este objetivo é necessário:...ser estimulada uma estratégia de auto-formação, pois ninguém forma ninguém, bem como, (...) a formação participada que permita uma interação constante e uma cooperação no seio da equipe de trabalho.

**3º princípio:** a formação é sempre um processo de mudança institucional, devendo por isso estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua atividade profissional. Para atingir tal objetivo é necessário haver (...) uma grande implicação das instituições, e ser celebrado uma espécie de contrato de formação entre as três partes interessadas (equipe de formação, formando e instituição) (...), com uma estratégia de formação em alternância, que viabilize uma ligação estrutural entre os espaços de formação e de trabalho (...) e se a formação for entendida, não só como um contributo futuro para uma mudança institucional, mas também como um elemento atuante (no presente) das dinâmicas institucionais.

**4º princípio:** formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problema. A formação faz-se na “produção”, e não no

“consumo” do saber.” Para isto é necessário praticar três conceitos fundamentais da formação de adultos: formação-ação (a formação deve organizar-se numa tensão permanente entre a reflexão e a intervenção); a formação-investigação (a formação deve basear-se no desenvolvimento de um projeto de investigação); e formação-inovação (a formação deve ser encarada como uma função integradora, institucionalmente ligada à mudança).

**5º princípio:** a formação deve ter um cariz essencialmente estratégico, preocupando-se em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação. Para isto é necessário definir rigorosamente os objetivos da formação.

**6º princípio:** e não nos esqueçamos nunca, como diz Sartre, o homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações, pelo que consegue fazer com que os outros fizeram dele. A formação tem de passar por aqui...”

Esses princípios enunciam que é possível conciliar o **eu pessoal** com o **eu profissional** (NÓVOA; FINGER, 1988), remetendo-nos à dimensão pessoal na formação docente.

Todavia, convém explicitar que, além de se realizar na trajetória de vida do educador, a formação profissional docente ocorre também através de sua formação inicial, que se dá nas universidades. Se essa formação inicial não acontecesse, a função social dos cursos de graduação perderia sua essência e responsabilidade social. No entanto, na EJA, a formação do educador ocorre, muitas vezes, na própria prática, dentro de sala de aula, pois são poucas as escolas de formação profissional que discutem e abordam essa modalidade de ensino em suas estruturas curriculares.

### DIMENSÃO PESSOAL

Assim como a dimensão política e profissional, a dimensão pessoal da formação do educador é de extrema importância. Como vimos anteriormente, a formação política e profissional vêm se consolidando no decorrer da vida dos educadores, acompanhando a formação pessoal de cada um.

Algum tempo atrás, pedia-se aos educadores que deixassem seus problemas pessoais desvinculados dos profissionais. Frases como “aqui você é só professor de matemática”, “seus problemas pessoais

*devem ficar do lado de fora da classe*”, dentre outras, eram muito proferidas dentro do espaço escolar. No entanto, no último século, as contribuições teóricas de Nietzsche, Freud, Jung, Morin, Foucault, Rubem Alves, dentre outros, justificam que isso é impossível, pois o educador não consegue desvincular suas atitudes pedagógicas das pessoais, do aspecto subjetivo. Esses autores nos trouxeram contribuições quanto à importância da subjetividade na formação dos educadores, de valorizar a autopercepção para conhecer o próximo e de lutar por seus desejos e sonhos de construir diferentes amanhãs.

Não é nossa intenção trazer aqui um aprofundamento sobre as teorias da subjetividade, mas pretendemos destacar a importância do resgate da subjetividade, mesmo não sendo isso suficiente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de boa qualidade. Por muitos séculos, a subjetividade foi desconsiderada pela ciência, mas, aos poucos, seu sentido foi sendo ressignificado. A importância de se autoconhecer e compreender-se para compreender o outro permite ao educador avaliar suas reais condições de trabalho e planejar sua prática pedagógica de acordo com as necessidades de seu público.

Escutar o outro, como dizia Freire (1997), ultrapassa a possibilidade do ato auditivo: é a possibilidade de compreender o próximo e de se colocar no lugar dele sem, necessariamente, se reduzir à fala do outro. O respeito às diferenças individuais dos envolvidos na ação educativa exige do educador, além da “escuta sensível” (FREIRE, 1997, p. 135), a capacidade de respeitar e resgatar a auto-estima do educando, valorizando tanto sua história de vida e visão de mundo, como sua identidade cultural. Dessa maneira, a prática educativa favorece a formação do homem, sem querer condicioná-lo, sem formá-lo numa perspectiva de “forma”, de todos iguais.

Como podemos observar, a formação pessoal é particular a cada ser, dentro de sua complexidade, e está diretamente ligada às relações pessoais/interpessoais e sociais. Como Morin descreve em suas duas obras que falam explicitamente sobre educação, Os sete saberes necessários à educação do futuro (2001a) e A cabeça bem feita (2001b), há necessidade de compreendermos a condição humana de ser. Para isso, o educador precisa conhecer sua complexidade enquanto ser e estar disposto a respeitar, reconhecer e trabalhar com a complexidade de cada educando. Para Morin (2001a), complexidade é aquilo que foi tecido junto, é a união entre a unidade e a multiplicidade; sendo assim, o ser humano é complexo em sua essência e em sua relação

com os demais seres humanos. A complexidade está presente no ser, na relação com os outros e com a natureza.

O amor, o ódio, a inveja, a compreensão, a influência da família, da igreja, do trabalho, da televisão, os conflitos e tudo que se pode inter-relacionar com o homem fazem parte da maneira complexa do ser humano, de se formar e de se constituir. Por isso, a educação deve promover o que Morin (2001b) chama de “inteligência geral”, ou seja, inteligência apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional (psíquico, social, biológico, afetivo, racional). Para Santos Neto (2002, p. 48), a sala de aula é um encontro de complexidades: “a complexidade do professor que se encontra com a complexidade de cada aluno, que forma uma complexidade no coletivo daquela sala de aula, que forma uma complexidade no coletivo da escola, e assim por diante”.

A educação, segundo Santos Neto (2002), deve ajudar a formar seres humanos na “inteireza”, respeitando a diversidade. Dessa maneira, pensar em formação de educadores de EJA, desconsiderando a dimensão pessoal, é uma omissão ao processo de formação do próprio ser humano que é o professor. Nóvoa e Finger (1988) afirmam que é impossível a separação do *eu pessoal do eu profissional*.

Placco (2002), ao analisar as relações que ocorrem em sala de aula, enquanto propiciadoras de desenvolvimento de professores e alunos, nos lembra que essas relações são, ao mesmo tempo, pessoais/interpessoais e sociais, tendo em sua origem a preocupação pedagógica e educativa. Sendo assim:

Se com o objetivo de transmissão da cultura e dos conhecimentos construídos historicamente se estabelece uma relação pedagógica, sabe-se também que nessa relação com o mundo e com os saberes, há encontros com os outros e consigo mesmo, o que leva alunos e professores, como sujeitos dessas relações, a extraírem e criarem significados sobre esse mundo e sobre si mesmos (BRUNER, 1997, p.17) e os tornarem seus. (*ibidem*, p.08).

Isso nos possibilita dizer, ainda, que o sentido de parceria e cumplicidade nessa troca interpessoal permite a construção de conhecimentos que, ao mesmo tempo, constroem e transformam os sujeitos da relação. A construção do sujeito vai se constituindo nas e pelas trocas/relações que ocorrem na vida e no espaço escolar (professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno). Placco (2002)

diz que essas trocas/relações deixam “marcas indeléveis e ao mesmo tempo flexíveis”, pois “envolvem pessoas concretas em sua totalidade, com afetos, desejos, valores e cognições, e as transmutam em suas essências” (*ibidem*, p. 12).

Assim, a reflexão do professor sobre sua prática está relacionada às trocas/relações que podem ocorrer no espaço escolar e na sua formação pessoal enquanto ser, criando possibilidades concretas de atuação e ampliação da consciência crítica de seu papel social.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos concluir que, ao se pensar formação docente para os educadores de EJA, faz-se necessário uma organização do projeto político-pedagógico fundamentado nas dimensões anteriormente apresentadas. Esses três eixos de formação tornam-se indissociáveis, resumidamente por três motivos: a) o educador, ao exercer sua prática, não consegue realizá-la sem assumir uma posição política; b) só é possível exercer uma função profissional tendo domínio das competências e habilidades exigidas para o exercício da mesma; c) jamais podemos pensar em formação docente sem considerar o aspecto subjetivo do ser humano, afinal o professor e os alunos são seres humanos.

Tanto a dimensão política como a profissional e pessoal são fundamentais ao processo de formação do educador, principalmente pela consciência de seu inacabamento. Pode-se, então, afirmar que a garantia de formação profissional de educadores - sejam eles para a EJA, ou não - é um grande desafio, mas possível de se realizar.

Entretanto, tal realização passa, impreterivelmente, por alguns questionamentos cuja análise ultrapassaria os limites deste artigo: até que ponto os cursos de formação docente inicial e continuada têm se preocupado com as dimensões aqui apresentadas? Como está efetivamente se constituindo a formação dos educadores, de maneira que eles possam romper paradigmas não mais condizentes com a realidade da sociedade atual? Mais do que respostas, buscamos aqui suscitar reflexões entre aqueles que atuam na área educacional, ajudando-os na implementação de ações eficientes e eficazes para a Educação de Jovens e Adultos.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- BARRETO, J. C.; BARRETO, V. A formação dos alfabetizadores. In: GADOTTI, M. **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Constituição da República Federativa do Brasil - 1988. Brasília - DF, 1989.
- BRUNER, J. **Realidade mental e mundos possíveis.** Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre – RS: Artes Médicas, 1997.
- BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular:** um estudo a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.
- DURANTE, M. **Alfabetização de adultos:** leitura e produção de textos. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.
- FREIRE, M. (Org.). **Observação, registro, reflexão:** instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, UNESCO, 2001a.
- \_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.
- MOURA, T. M. de M. **Alfabetização de adultos:** Freire, Ferreiro, Vigotski. Contribuições teórico-metodológicas à formulação de propostas pedagógicas. São Paulo: PUC, 1998 (Tese de Doutorado).
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- OLIVEIRA, M. A. M. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** uma análise crítica. Caxambu: ANPED, 2000.
- PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1972.
- PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Educação de jovens e adultos: as dimensões política, profissional e pessoal...

PLACCO, V. M. N. S. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2002.

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos:** proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa/MEC, 1997.

RODRIGUES, L. D. Como se conceitua a educação popular? In: SCOCUGLIA, A. C.; MELO NETO, J. F. **Educação popular:** outros caminhos. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

ROMÃO, E. Compromisso do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, Moacir. **Alfabetização de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS NETO, E. **Educação e complexidade:** pensando com Dom Bosco e Edgar Morin. São Paulo: Salesiana, 2002.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1999.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**, Porto Alegre, Artmed, 2000.

Encaminhado em: 03/08

Aceito em: 06/08