

EDUCAÇÃO

V.12 • N.2 • Publicação Contínua - 2024

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2024v12n2p6-22



FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NARRATIVAS ACERCA DOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS

TEACHING TRAINING FOR EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS:
NARRATIVES ABOUT THE PEDAGOGICAL PROCESSES

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES
Y ADULTOS: NARRATIVAS ACERCA DE LOS
PROCEDIMIENTOS PEDAGÓGICOS

Pedro Paulo Souza Rios¹
Edonilce da Rocha Barros²
Alane Mendes Martins³

RESUMO

O presente estudo é resultado de reflexões desenvolvidas a partir da discussão no curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Universidade localizada no Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru, Estado da Bahia, durante o desenvolvimento do componente curricular Educação de Jovens e Adultos (EJA), por entendermos que na contemporaneidade a formação continuada tem se configurado num instrumento importante frente a atuação de entidades públicas, grupos e movimentos sociais que trabalham com essa modalidade de ensino. Considerando a complexidade desse estudo elegemos por método as narrativas (auto)biográficas, por entendermos que as discussões sobre as histórias de vida, enquanto processo de formação, inscrevem-se na história individual, mas também coletiva. O presente estudo tem por objetivo refletir acerca da formação docente dos licenciandos em pedagogia para atuarem na Educação de Jovens e Adultos. As narrativas nos levaram a perceber as influências que as discentes-professoras receberam para a escolha do magistério, como iniciaram na EJA a construção do seu saber fazer cotidiano e os processos de formação. Nesse caso, a abordagem (auto)biográfica foi utilizada na perspectiva de investigação-formação, e no modelo interativo-dialógico. Assim, o grande desafio de ser professor consiste em buscar o conhecimento inovando sua prática, se capacitando para atender as demandas da realidade na qual educador e educando estão inseridos. Dessa maneira compreendemos que as narrativas, enquanto ferramenta metodológica possibilita maior entendimento dos processos pedagógicos formativos.

PALAVRAS-CHAVE

Formação Docente. EJA. Narrativas.

ABSTRACT

The present study is the result of reflections developed from the discussion in the Degree in Pedagogy course at a University located in the Identity Territory of Piedmont North of Itapicuru, State of Bahia, during the development of the Youth and Adult Education curricular component, as we understand that in contemporary times, continuing education has become an important instrument in the actions of public entities, groups and social movements that work with this type of teaching. Considering the complexity of this study, we chose by method the (self) biographical narratives, because we understand that the discussions about life histories, as a process of formation, are inscribed in individual history, but also collective. The purpose of this study is to reflect on the pedagogical training of the graduating in pedagogy to act in the Education of Young and Adults. The narratives led us to perceive the influences that the student-teachers received for the choice of teaching, as they began in the EJA, the construction of their everyday knowhow and the processes of formation. In this case, the (auto) biographical approach was used in the research-training perspective, and in the interactive-dialogic model. Thus, the great challenge of being a teacher is to seek knowledge by innovating its practice, being able to meet the demands of reality in which educator and students are inserted. In this way, we understand that narratives, as a methodological tool, enable a greater understanding of the formative pedagogical processes.

KEYWORDS

Teacher training; EJA; narratives.

RESUMEN

El presente estudio es resultado de reflexiones desarrolladas a partir de la discusión en el curso de Licenciatura en Pedagogía de una Universidad ubicada en el Territorio de Identidad del Piemonte Norte do Itapicuru, Estado de Bahía, durante el desarrollo del componente curricular de Educación de Jóvenes y Adultos, como Entendemos que en la época contemporánea la educación continua se ha convertido en un instrumento importante en el accionar de entidades públicas, grupos y movimientos sociales que trabajan con este tipo de enseñanza. Considerando la complejidad de este estudio elegi-

mos por método las narrativas (auto) biográficas, por entender que las discusiones sobre las historias de vida, como proceso de formación, se inscriben en la historia individual, pero también colectiva. El presente estudio tiene por objetivo reflexionar acerca de la formación docente de los licenciados en pedagogía para actuar en la Educación de Jóvenes y Adultos. Las narrativas nos llevaron a percibir las influencias que las discentes-maestras recibieron para la elección del magisterio, como iniciaron en la EJA la construcción de su saber hacer cotidiano y los procesos de formación. En ese caso, el abordaje (auto) biográfico fue utilizado en la perspectiva de investigación-formación, y en el modelo interactivo-dialógico. Así, el gran desafío de ser profesor consiste en buscar el conocimiento innovando su práctica, capacitándose para atender las demandas de la realidad en la cual educador y educando están insertados. De esa manera comprendemos que las narrativas, como herramienta metodológica posibilita mayor entendimiento de los procesos pedagógicos formativos.

PALABRAS CLAVE

Formación docente; EJA; Narrativas.

1 CONSIDERAÇÕES: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Durante muito tempo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, de maneira equivocada, foi comparada com Educação Infantil, havia quem afirmasse que era a “mesma coisa”, se referindo aos métodos e técnicas de alfabetização, “infantilizando” a pessoas adulta, desconsiderando sua leitura de mundo a partir das suas vivências, no tempo em que ela esteve fora da escola.

Outro equívoco diz respeito à abordagem teórico conceitual no tocante aos princípios epistemológicos dessa modalidade, tida como fácil, demonstrando o desconhecimento acerca dos princípios políticos, teóricos, filosóficos e epistemológicos dos conceitos que a rege. Diante disso, a formação dos profissionais que atuam na EJA vem se configurando como uma prioridade nas políticas públicas que almejam elaborar uma educação de qualidade para essa modalidade de ensino (De Vargas; Fávoro; Rummert, 1999). A EJA visa o aprendizado na educação básica, fundamental e média, levando em consideração as características do público atendido (Brasil, 1996).

Esse estudo é fruto de reflexões desenvolvidas a partir da discussão no curso de Licenciatura em Pedagogia em uma Universidade localizada no Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru, Estado da Bahia, durante o desenvolvimento do componente curricular obrigatório Educação de Jovens e Adultos, para discentes do IV semestre, com carga horária de 60h/aula.

Na contemporaneidade a formação continuada tem se configurado num instrumento importante frente a atuação de entidades públicas, grupos e movimentos sociais que trabalham com essa modalidade de ensino, com o intuito de oferecer oportunidades educacionais comprometidas com a efetiva construção da cidadania (De Vargas; Fantinato; Monteiro, 2005, p. 120), considerando o fato de que

os estudantes de EJA ao retornarem para escola trazem consigo uma vasta experiência de vida, especialmente no campo dos direitos.

Diante da complexidade desse estudo, optamos por trabalhar com a memória dos sujeitos envolvidos com essa modalidade de ensino, docentes e discente. Assim, elegemos por método as narrativas (auto)biográficas, por entendermos que as discussões sobre as histórias de vida, inscrevem-se na história individual, mas também coletiva, quando reunimos situações, experiências, acontecimentos da vida e partilhamos na configuração narrativa, modos de dizer de si, sejam através da escrita ou da oralidade, ao destacar percursos, trajetórias e transformações narrativas da nossa história (Souza, 2008).

O presente estudo objetiva refletir acerca da formação docente dos licenciandos em pedagogia para atuarem na EJA, e ainda, discutir os desafios da formação continuada de professores de EJA, uma vez que estes foram enfaticamente sinalizados durante o desenvolvimento do componente curricular, e se justifica pela necessidade de aprofundamento das discussões sobre a formação docente voltada para contextos em que existe grande diversidade cultural (Arroyo, 2008), como no caso da Educação de Jovens e Adultos.

2 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: A MEMÓRIA ENQUANTO MÉTODO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EJA

Na contemporaneidade a discussão sobre pesquisa (auto)biográfica em educação “tem possibilitado ampliar as questões teórico-metodológicas relacionadas a produção, visibilidade de outras fontes e perspectivas de pesquisas” (Souza, 2007, p. 13). Assim, rememorar a história de vida através de memoriais (auto)biográficos, dando forma e texto às lembranças das experiências vividas nos âmbitos pessoal, profissional e acadêmica, não é muito fácil, pois repensá-las gera conflitos e angústias, provoca nostalgias reflexivas, atribuindo significado ao que foi vivido.

A pesquisa investigativa acerca da formação de professores, especialmente sobre seus processos formativos, produção de saberes, constituição identitária e crescimento pessoal e profissional, requer um olhar que nos possibilite vislumbrar além das formas aparentes, cristalizadas. Faz-se necessário trabalhar com elementos ligados à subjetividade, a sutileza, a singularidade, a perspectiva do sujeito, os modos individuais com que cada indivíduo se implica com seu processo de formação pessoal e profissional.

Sobre isso, Rios (2022), argumenta que os estudantes de EJA ao retornarem para sala de aula trazem consigo inúmeras vivências, especialmente no campo das subjetivações, requerendo dos professores maior compreensão inerentes aos processos identitários.

Durante o desenvolvimento do componente curricular os pedagogos em formação foram incentivados a escreverem acerca do seu processo identitário enquanto discentes, entrecruzando histórias de vida, de atuação profissional e de formação, pois a pesquisa (auto)biográfica “põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (Moita, 1992, p. 113). A cada so-

cialização ficava evidente a maneira como cada estudante se apropriava dos conceitos trabalhados, estabelecendo relação direta com suas vivências familiares, com suas comunidades de origem e a concepção de mundo que cada um tinha sobre educação.

De acordo com Nóvoa e Finger (1988, p. 117) a narrativa, como abordagem metodológica é “[...] uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita o indivíduo-sujeito tornar-se actor do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida”. Contudo, ela não deve ser concebida somente nessa perspectiva, uma vez que a mesma possibilita uma reflexão teórica sobre o processo formativo. Nesse sentido, Nóvoa e Finger (1988) salienta a possibilidade de pensar uma nova epistemologia da formação.

2.1 AS NARRATIVAS APRESENTADAS: AS ESCRITAS DE SI

No início do semestre letivo 2016.2 a proposta do componente curricular Educação de Jovens e Adultos foi apresentada e discutida com a turma, e definiu-se o caráter investigativo do referido componente. Assim, a reflexão acerca dessa modalidade de ensino se constituiu uma constante durante as aulas, sendo definido que no final do semestre cada discente entregaria uma narrativa descrevendo uma experiência com EJA, entrelaçando sua formação acadêmica às suas experiências pedagógicas, a partir de uma hermenêutica formativa que perpassa as esferas individual e profissional, se tornando, portanto, sujeito da própria formação. De acordo com Souza (2007, p. 11),

Tomar a escrita de si como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva hermenêutica, não se reduz a uma tarefa técnica ou mecânica. O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas.

As narrativas deveriam tecer reflexões teórico-prática sobre o fazer pedagógico na modalidade EJA, considerando os contextos sociais, econômicos, culturais, sem esquecer as territorialidades. Não houve exigência em relação a quantidade de laudas, porém todas as narrativas tiveram no mínimo cinco laudas. Nesse estudo, serão discutidas as narrativas de três discentes. Ressalta-se que a escolha destas considerou o fato das discentes já terem atuado nessa modalidade de ensino, em diferentes escolas do Território de Identidade Norte do Itapicuru, mesmo antes de cursarem pedagogia.

2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

De acordo com Delory-Momberger (2008, p. 37) “[...] é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; [...] não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida”.

Dessa maneira, optamos por transcrever as narrativas de apresentação da forma com que cada discente se apresentou. No intuito de preservar a identidade, orientou-se que cada estudante escolhesse um nome a partir de uma planta nativa do Território de Identidade Norte do Itapicuru.

Escolhi como nome Jitirana. Li um pouquinho sobre essa planta. Até conhecia, mas não sabia que o nome era esse. É uma trepadeira com uma flor lilás e se espalha por todos os lugares [...] acho que ela se parece comigo. [...]. Tenho 32 anos, sou casada, tenho três filhos, sou negra e sou professora desde que conclui o magistério [...] já deve ter mais de 15 anos e há mais de dez anos trabalho com Educação de Jovens e Adultos [...]. [...] Depois de tanto tempo, olha eu sendo estudante novamente (Jitirana, 10/112/2016).

Jitirana (2016) falou ainda da importância de escolher o próprio nome: “Uma coisa que gostei nessa atividade foi escolher meu próprio nome, me deu uma sensação de decisão, de escolha [...] foi a mesma coisa quando decide voltar a estudar, eu vim porque eu quis [...].” Na narrativa de apresentação de Jitirana é possível evidenciar o quanto é importante assegurarmos a autonomia dos sujeitos envolvidos num processo de aprendizagem.

Arroyo (2005), argumenta ao retornarem para a escola os jovens e adultos carregam expectativas e incertezas, uma delas é saber se serão respeitados não seu direito de decidir. Nesse sentido, decidir pressupõe fazer valer o direito de tomar decisões, elemento presente na vida adulta.

Macambira começa sua apresentação narrando algo sobre essa mesma sensação (15/12/2016):

Eu escolhi o nome Macambira [...] então quer dizer: eu sou Macambira. Antes de continuar minha apresentação queria registrar como foi a sensação de escolher meu nome [...] é uma sensação estranha e gostosa ao mesmo tempo. É como se a gente experimentasse ser quem a gente quiser ser. Então fiquei comparando isso com a educação, pois é isso que ela nos possibilita.

E continuou ela: “Sou Macambira, tenho 31 anos, sou casada, tenho dois filhos e sou professora de Jovens e Adultos há mais de cinco anos, numa escola da periferia e agora sou estudante de pedagogia” (MACAMBIRA, 15/12/2016).

Na narrativa descrita acima fica perceptível o quanto é importante caucionar a autonomia das pessoas, de escolher sobre si mesmas. Para Freire (1997), o ser humano constrói sua própria trajetória, por ser um ser inacabado, superando aquilo que já é, fruto da sua capacidade de ser mais.

A terceira participante dessa narrativa se apresenta pontuando elementos importantes na perspectiva de gênero. “Antes de dizer qualquer coisa sobre mim mesma, até mesmo antes de nominar, quero deixar claro que sou mulher e é sobre esse ângulo que procuro ver o mundo que me cerca. Dito isso, podem me chama de Jurema Preta” (20/12/2016). E continuou ela,

[...]. Tenho 40 anos e como dizem estou vivendo a idade da loba, mas a minha loba é diferente, não se manifestou em relação ao sexo, mas em relação ao conhecimento, quero aprender sobretudo um pouco, sabe como é? Tornei-me uma pessoa curiosa [...] como diz um professor ‘curiosidade epistemológica’. [...]. Sou mãe solteira, negra, professora desde os vinte anos [...] e atuando na EJA há mais de dez anos (JUREMA PRETA, 20/12/2016).

Podemos dizer que, considerando o excerto narrativo de Jurema Preta, a acomodação não cabe ao ser humano. O que é característica determinante da espécie humana é a sua capacidade superação (Freire,

1997), que se manifesta pela transformação constante e permanente, com a consciência de que não se nasce autônomo, faz-se autônomo. É essa relação de superação e construção que forma para a autonomia.

As três participantes desse estudo ao se apresentarem suscitaram intersecções de gênero, etnia e geração que consideramos salutar para nossa reflexão. O lugar de fala é o lugar da mulher, negra, mãe, professora. Além disso, as escolhas dos nomes fizeram com que as mesmas se aproximassem do território e do universo simbólico de cada uma dessas plantas: “A Jurema preta é uma planta rica em valor medicinal e cultural para o nordeste”, salientou.

A pesquisa, como toda prática social, assume ideologicamente seus valores e vínculos nas diferentes categorias: gênero, geração, classe, raça, religião. Essas categorias subjetivas têm ganhado relevância teórica. Autores como Nóvoa e Finger (1988), Louro (2007), Souza (2007) e Rios (2022), argumentam sobre a necessidade de pensarmos os processos pedagógicos levando em consideração as subjetividades. No que tange às turmas de EJA, é possível dizer que as intersecções de raça, gênero, etnia, geração, territorialidade, orientação sexual, entre outras, estão cada vez mais presentes e precisam ser levadas em consideração, caso contrário, corremos o risco de silenciarmos questões importantes da constituição e que estão diretamente vinculadas aos processos de construção do conhecimento.

3 CONTEXTUALIZANDO: A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR EM EJA

Tratar da formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos não é tarefa simples, conforme é prenunciado por aqueles que desconhecem a complexidade dessa modalidade de ensino, mesmo atuando na área. Nesse sentido, Jurema Preta (20/12/2016) narra sua experiência em EJA antes e depois de cursar o componente curricular:

Ao escrever essa narrativa sobre minha experiência em EJA sinto a necessidade de confessar uma coisa: ‘eu pensava que ensinar jovens e adultos era a mesma coisa que ensinar criança’ [...], porque foi assim que aprendi. Na verdade me jogaram numa sala de aula com jovens e adultos sem eu nem saber do que se tratava [...]. As outras colegas professoras diziam que era a mesma coisa de ensinar criança [...] e foi assim e, era assim que eu fazia. Com o tempo fui aprendendo que não, que jovem e adulto é diferente de criança.

Já tinha me dado conta disso durante as aulas [...], eu sentia que não estava avançando, mas a ficha caiu mesmo foi quando comecei a cursar pedagogia. Quando o professor de psicologia começou a explicar as diferenças psicológicas da criança para o adulto, eu me dei conta que estava cometendo um bocado de erros com meus alunos. [...]. E agora vem essa disciplina falando sobre os princípios epistemológicos, políticos e filosóficos da EJA, eu lá sabia que isso existia? Sabia não! [...]. Trabalhar com EJA não é tão simples como muitos dizem por aí.

Quando nos debruçamos para compreender a EJA, seja do ponto de vista da prática ou da pesquisa, um primeiro elemento é compreendermos que o educando jovem ou adulto, é antes de tudo

um sujeito ativo na sociedade, capa de tomar suas próprias decisões, competindo-lhe o status de produtor social, que não se limita meramente ao mundo do trabalho, mas ao conjunto atividades que desenvolve nos espaços onde estabelece relações sociais, culturais, religiosas, econômicas, afetivas, dentre outras. Nesse sentido, corroboramos com Freire (1997, p. 43) ao afirmar que:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

Não podemos nos desvencilhar do fato de que os estudantes da EJA são dotados de cultura e conhecimentos que devem ser considerados em sala de aula, enquanto meios de facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, conforme ressaltou Jurema Preta, para assegurar os conhecimentos prévios dos estudantes, é necessário conhecer quais são os princípios educativos norteadores da Educação de Jovens e Adultos, por serem distintos das demais modalidades de ensino.

A reflexão acerca dos processos pedagógicos, em Educação de Jovens e Adultos, apresentada por Jurema Preta em sua narrativa, também pode ser constada nas demais narrativas, conforme podemos constatar na narrativa de Jitirana (10/12/2016) descrita abaixo:

[...] quando fui trabalhar com jovens e adultos, foi um susto. Eu não sabia nada sobre essa modalidade. Iniciei a docência trabalhando com educação infantil [...]. Até na Secretaria de Educação não tem material pedagógico sobre EJA e até na faculdade, pelo que vi na grade do curso de pedagogia, só temos uma disciplina [...] tá sendo muito boa, mas eu acho que não é o suficiente [...].

O menosprezo pela Educação de Jovens e Adultos, a atitude de negligencia-la, seja pelos órgãos públicos, seja pela ausência de uma política efetiva de garante uma educação de qualidade, acaba por condená-los definitivamente ao analfabetismo. Precisamos reconhecer que o jovem e o adulto da EJA, não é voluntariamente analfabeto, mas é vítima de um sistema que relega aos mesmos esse lugar. Não se trata, portanto, sujeitos mal dotados, de preguiçosos, de rebeldes aos estímulos coletivos, em suma, de atrasados, mas de vítimas de um sistema excludente.

Ao narrar sua experiência com Educação de Jovens e Adultos Macambira (15/12/2016) reforça as narrativas anteriores ao contar que:

Eu comecei a trabalhar em Educação de Jovens e Adultos sem preparação nenhuma [...]. Foi muito difícil! Todo mundo que eu conversava dizia que era só pegar as atividades de criança

e aplicar para os adultos, porque o conteúdo era o mesmo [...]. Com o tempo fui aprendendo que não, mas aí já tinha feito muitas besteiras, mas também não podia voltar atrás.

Estudar uma disciplina só sobre EJA me fez perceber o quanto preciso mudar. Como disse Paulo Freire o adulto tem toda uma vivência que precisa ser respeitada em sala de aula e muitas vezes a gente não entende isso e trata o aluno adulto como se fosse criança. [...] outra coisa: a formação aqui ajuda, mas não é o suficiente, precisa ser uma formação continuada, nas jornadas pedagógicas, especialização [...] eu mesma quero continuar.

A narrativa de Macambira nos remete necessariamente sobre importância de uma formação docente que leve em consideração as distintas realidades dos diferentes destinatários da educação. Entendemos, portanto, que a qualidade e sucesso no processo de ensino aprendizagem está intrinsecamente associada à formação do professor e a sua qualificação, conforme assegurado no Artigo 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996).

Sobre qualidade da formação pedagógica, as narrativas sinalizam que em geral, o educador que trabalha com EJA não tem formação adequada, e nem recebido atenção necessária nos cursos de formação docente. Pelo contrário, muitas vezes tem sido relegada a deterioração, pois estes educadores estão ausentes de muitos debates das políticas públicas centradas na questão das relações entre escola e sociedade (GATTI, 1997).

3.1 NARRATIVAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EJA

Uma condição que compete ao professor no exercício da docência em EJA é a reflexão permanente no tocante à sua prática pedagógica, com o intuito de alargar seu arcabouço conceitual, didático e metodológico inerentes ao fazer docente para que tenham repercussão na melhoria da aprendizagem dos estudantes. Para Freire (2002, p. 38), “a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz”. Assim, compreendemos que a formação deve ser contínua, tendo em vista que o mundo está em permanente processo de transformação

A docência, especialmente em EJA, exige formação inicial e continuada que considera os pressupostos teóricos, metodológicos, filosóficos da EJA, bem como compreensão da realidade dos estudantes jovens e adultos, conforme ressalta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens de Educação:

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (Brasil, 2000, p. 56).

A prática educativa é um desafio, pois o educador sensível às questões pedagógicas constantemente questionando-se, revendo conceitos, buscando dar o melhor a seus educandos. O exercício docente em EJA, requer mais do que boa vontade, exige um permanente processo de autoformação, conforme podemos constatar no fragmento narrativo abaixo:

A cada dia me convenço de que não existe o profissional preparado, mas o profissional em formação [...] e isso é o que tenho buscado fazer. Até mesmo antes de estudar pedagogia eu me perguntava se do jeito que eu fazia era o jeito certo. Agora essa pergunta virou rotina: será que não posso fazer diferentes? [...] exatamente porque não quero transformar minhas aulas em rotina [...]. Os jovens e adultos merecem nosso respeito! E agora que cursei a disciplina de EJA minha responsabilidade só aumentou (JITIRANA, 10/12/2016).

O docente comprometido com ensino da EJA precisa fortalecer sua prática, compreendendo a conjuntura em que se consolidou esta modalidade, favorecendo momentos ricos de aprendizagem. Dessa maneira, um processo educativo que considere as trajetórias de vida dos estudantes, suas vivências, os múltiplos sentidos e significados que eles atribuem à escola e suas situações sociais, supera a linearidade e define percursos mais heterogêneos e flexíveis.

Rios (2022), ressalta que os estudantes de EJA ao chegarem na escola trazem com eles vivências que estão associadas às questões gênero, raça, geracional, o fato de serem filhos de trabalhadores com pouca ou nenhuma qualificação profissional, entre outros aspectos. Suas experiências e trajetórias de vida é que atribuirão sentidos e significados aos saberes construídos na escola, tal perspectiva torna necessária mudança na estrutura da escola, na maneira como o currículo é estruturado e executado, bem como a avaliação é concebida, mas todas essas mudanças não são suficientes, é preciso atribuir ao estudante de EJA lugar central do processo de aprendizagem, por meio de suas experiências.

Ao discorrer acerca de suas práticas pedagógicas Macambira (15/12/2016) ressalta:

Nunca estou preparada! A rotina não cabe nos espaços educativos e com jovens e adultos não poderia ser diferente, muito pelo contrário [...] se for uma atividade rotineira não vai dar certo, essa é a grande queixa de muitos profissionais da EJA. [...], não podemos esquecer que ensinar é um desafio e eu aprendo isso todos os dias, seja em minha sala de aula, seja na faculdade.

Assim, podemos dizer que a alma de sua formação básica e permanente é aprender a aprender, isto é, aprender a pensar, aprender a fazer para aprender a ser professor. A reflexão é o conceito mais utilizado por investigadores para se referirem à formação de professores (Nóvoa, 1992).

Na educação de Jovens e Adultos, os educadores precisam ser mais do que mestres ensinantes (Arroyo, 2005). Eles precisam superar as estruturas e lógicas seletivas, a reinventar-se cotidianamente, a romper com estruturas rígidas, não passar o conteúdo pelo conteúdo, fazendo-se necessário superar a cultura empírica e academicista tão rígidas, presente nas práticas escolares. Conforme salienta Macambira: “ensinar é um desafio”, que poderíamos afirmar: inadiável, principalmente quando já temos uma base epistêmica que nos aponta novas possibilidades para o exercício docente. Nesse sentido, Jurema Preta (20/12/2016) argumenta:

Eu procuro fazer da minha prática pedagógica o que Paulo Freire falou sobre a utopia para falar de educação [...]. A educação com jovens e adultos precisa ser movida pela utopia [...]. Os alunos de EJA já chegam na escola carregados de desesperanças, penso que seja função da escola devolver a esperança a esses alunos excluídos social e culturalmente [...]. E como é que eu faço isso? Eu preparo minhas aulas. Penso em dinâmicas para fazer ligação com o conteúdo que vou trabalhar. Além disso, procuro fazer ligação com a realidade deles.

Por isso, o sonho e a utopia são partes integrantes da vida docente, e outros sentimentos como a esperança, que é uma arma importantíssima para a realização de certas aspirações: “Eu preciso saber quais são os sonhos dos meus alunos jovens e adultos [...], saber isso faz parte da minha metodologia, do meu compromisso como meus alunos” (Jurema Preta, 20/12/2016).

Para Freire (1980, p. 26) que “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. Pensar uma educação para a cidadania que garanta a autonomia dos sujeitos não pode ser apenas utopia, mas precisa ser perpassada por ela.

Macambira (15/12/2016) ressalta que “[...] as pessoas confundem quando a gente fala que ensinar é alimentá-los de esperança [...]. Nesse caso esperança pra mim é procurar potencializar meus alunos o máximo que eu conseguir [...] a minha esperança me move”. Para Freire (1997) é ingênuo dar à esperança um poder absoluto de resolução de conceitos, concepções e conteúdo, mas, se aliadas a ela encontram-se o esforço, a capacidade, a persistência e humildade, o educador está no caminho certo.

Em relação à prática pedagógica, de quem trabalha com Educação de Jovens e Adultos, eu tenho percebido uma coisa: eles já têm uma vivência de mundo, muitos são casados, pais e mães de família, sustentam suas casas, decidem são donos de si, como costumam dizer. [...]. No dia-a-dia deles são eles que decidem o que querem, porque querem e como querem [...] agora me diga como uma pessoa dessas vai se adaptar em uma escola onde a professora o trata como uma criança, sem poder de decisão, sem escolher a forma, a maneira e como eles querem aprender. Se a prática pedagógica em EJA não levar em isso em consideração, tenho pra mim que dificilmente dará certo (Jitirana, 10/12/2016).

Assim, entendemos que a prática educativa direcionada aos alunos adultos abrange as dimensões sociais e políticas de sua formação humana. De acordo com Gatti (1997, p. 17): “é uma reflexão conjunta, na medida em que a prática decorrente dessa formação será necessariamente coletivizada. Não é uma construção isenta de conflito, mas torna-se mais produtiva se e quando partilhada”. Macambira (15/12/2016) compartilha do mesmo sentimento de Jitirana ao afirmar:

Meu planejamento está sempre em construção [...], eu aprendi isso trabalhando em EJA. Nem adianta a gente já ir com tudo pronto, isso não funciona nem com criança, imagine com adulto, que já sabe o que quer, por isso que eu gosto muito de trabalhar com o tema gerador [...], ou seja, eu construo o conhecimento com meus alunos a partir da realidade deles.

Freire (1980) propõe o trabalho com a educação de jovens e adultos com temas geradores. Sobre isso Jurema Preta (20/12/2016) ressalta que “[...] o tema gerador tem sido uma experiência pedagógica interessante [...], os próprios alunos é dizem isso: ‘professora a gente gosta quando a senhora trabalha com temas da nossa realidade’. A aula fica mais envolvente, sabe como é?”

O trabalho com “temas geradores” constitui-se para Gadotti, Guimarães e Freire (1995) como uma interessante forma de trabalho, pois emerge da curiosidade dos alunos que poderão discutir e construir um conhecimento significativo para si.

Gadotti, Guimarães e Freire (1995, p. 66), ressaltam que “ao puxar um fio, mesmo que seja muito particular, se acaba descobrindo uma malha complexa, uma rede de questões”. Sobre isso a Jurema Preta (20/12/2016) ressalta que,

Teve uma aula que levei como tema gerador para uma aula de matemática a palavra trabalho e uma aluna perguntou: ‘professora e agora é ditado de palavras é?’ [...] e quando me dei conta eles estavam discutindo sobre a importância de conhecer a matemática pra não ser enganado na hora de receber o salário [...] outros falavam da importância do trabalho para a dignidade do pai de família. Falaram sobre a crise econômica causada pelo desemprego. Foi uma aula muito boa, mas o melhor foi no final, teve uma aluna que levantou e falou: ‘com a palavra trabalho a gente aprendeu sobre matemática, português, ciências, história e sobre a vida da gente’. [...]

Então posso dizer que o tema gerador ajuda muito na minha prática pedagógica. Eu sempre recorro ao tema gerador, os alunos participam mais [...] eu acho que pelo fato deles dizerem o que pensam sobre o assunto abordado na aula, ele se sentem importantes e por isso participam mais [...].

Numa proposta pedagógica cujo instrumento didático seja o tema gerador é preciso que o educador reflita acerca do impacto deste tema na vida dos estudantes, considerando sua visão atual e como a educação poderá contribuir neste aspecto. Na perspectiva freireana o tema gerador se apresenta enquanto uma alternativa nova que consiste na elaboração de uma metodologia educativa para desencadear o processo de construção do conhecimento a partir da realidade.

3.2 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E DOCÊNCIA EM EJA: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

A formação acadêmica de professores para trabalhar em EJA, vem sendo discutida no cenário educacional nas últimas décadas, especialmente a partir da LDB, Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), que reconheceu a EJA como modalidade de ensino e da Resolução 01/2000 (Brasil, 2000) que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais pertinentes a EJA. O que conferiu visibilidade à necessidade da formação inicial e continuada, em nível superior, dos educadores que atuam com EJA.

No curso de pedagogia cursado pelas participantes da pesquisa EJA é uma disciplina obrigatória, prevista nas Diretrizes Curriculares do Curso, quando aponta para a necessidade de estágio supervisionado nesta modalidade de ensino, além de se configurar como essencial à formação do pedagogo

por se tratar de um campo de atuação profissional. Contudo, as narrativas sinalizam que a matriz curricular do curso de licenciatura em pedagogia deixa essa área do conhecimento um pouco aquém, conforme narrativa abaixo:

Quando eu passei no vestibular para fazer pedagogia eu já ensinava em turmas de Educação de Jovens e Adultos [...] então eu pensei que quando chegasse na faculdade já ia logo falar sobre isso, mas não [...]. Fiquei um pouco decepcionada, mas as matérias estavam me ajudando de alguma maneira. Só fui ter EJA no quarto semestre, onde conheci várias teorias que eu já praticava, mas não sabia explicar, agora eu sei.

Mas eu acho pouco ter apenas uma disciplina sobre EJA e, já tô sabendo que nem estágio a gente faz, isso pra mim foi uma decepção. Me diga como a universidade vai preparar profissionais para a EJA se o curso de pedagogia não tem nem sequer o estágio? Coisas do currículo que a gente não entende (jurema preta, 20/12/2016).

Sobre isso Jitirana (10/12/2016) relatou que “[...] a disciplina EJA ajudou muito, mas a carga horária é curta, pelo menos eu achei [...] tem muita coisa pra gente aprender em 60h [...] eu tinha a prática em EJA, mas a teoria eu conheci aqui”. É perceptível, a partir das narrativas, que a teoria trabalhada no processo de formação acadêmica não é o suficiente para estabelecer uma relação dialógica teoria-prática.

Para Laffin (2012) as dificuldades para formação de profissionais para EJA começa pelos cursos de licenciatura que pouco ajudam na formação dos docentes. Na maioria dos cursos de Pedagogia a formação em EJA constitui-se apenas como um núcleo de estudos, contradizendo o que prever as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA. O documento destaca que “[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (Brasil, 2000).

Nesse sentido, a narrativa de Macambira (15/12/2016) vai de encontro as orientações das DCN de EJA, ao afirmar “[...] a formação na universidade não é o suficiente, até mesmo porque pude perceber que é algo recente e tem sua origem nos movimentos sociais [...]”. A formação específica para EJA teve início no final da década de 1980, quando universidades e movimentos sociais, realizaram amplo debate sobre a atuação do pedagogo e sua habilitação profissional.

São muitos os desafios o que torna a prática de ensinar cada vez mais complexa (Gatti, 1997, p. 21). No caso da docência em EJA, significa considerar que sua atuação se dá no processo inicial de escolarização, ainda marcada por um processo formativo pensado e materializado para o exercício do trabalho nos anos iniciais para crianças, ou seja, para o ensino de um sujeito-aluno, marcado pela imagem social da criança. Segundo Ens (2006, p. 12-13):

Para superar uma formação fragmentada, tanto a instituição formadora de professores como os formadores e os futuros professores, precisam assumir que na “sociedade globalizada se convive, simultaneamente, com a inovação e a incerteza. Por isso, a educação dos seres humanos se torna mais complexa, e a formação do professor, também, passa a assumir essa complexidade. Para superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, teoria e

prática, e possibilitar a construção de uma práxis dinamizada pela iniciativa, pelo envolvimento do futuro professor em projetos educativos próprios e fundamentados, torna-se necessário reconhecer tal complexidade.

A grandeza da educação está no fato de ser uma área aberta que significa uma nova concepção filosófica de educação, que já não se restringe à formalidade do espaço escolar. Neste contexto a formação acaba vislumbrando novos horizontes, portanto, falar em formação docente para EJA, pressupõe o estabelecimento de quais ideais, que tipo de habilidade e que profissional se almeja formar para a educação, tendo a clareza das incertezas e adversidades que se colocam como intrínsecas nesse processo.

4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS NARRATIVAS EM EJA

A leitura das narrativas nos despertou sensibilidade à história das discentes-professoras. Com isso, lançamos um olhar investigativo nos relatos escritos, buscando indícios do processo constitutivo da docência das profissionais em formação. As narrativas permitiram a socialização das experiências vivenciais nas trajetórias de nossas informantes.

As narrativas nos levaram a perceber as influências que as discentes-professoras receberam para a escolha do magistério, como iniciaram na EJA, a construção do seu saber fazer cotidiano e os processos de formação. Nesse caso, a abordagem (auto)biográfica foi utilizada na perspectiva de investigação-formação, e no modelo interativo-dialógico (Pineau, 2006).

A EJA enquanto modalidade educacional que atende alunos-trabalhadores tem por finalidade o compromisso com a formação humana e com acesso à cultura geral. Assim, o grande desafio de ser professor consiste em buscar o conhecimento inovando sua prática, se capacitando para atender as demandas da realidade na qual educador e educando estão inseridos.

A escola, os professores, os discentes de pedagogia em formação, educandos, teóricos, universidades e demais responsáveis pelos processos educativos, devem refletir sobre a formação de professores para atuar na educação básica, na modalidade EJA. Para isso consideramos ser imprescindível uma formação de professores adequada a estes educandos, que trazem consigo uma rica experiência, que já têm uma história, uma cultura, um longo caminho percorrido.

Os saberes constituídos nas práticas sociais são extremamente complexos e de difícil apreensão, sobretudo para os professores que não tiveram na sua formação inicial nenhum contato com essas questões, assim entendemos a importância da formação continuada, no sentido de possibilitar aos professores analisarem suas inquietações pedagógicas. Dessa maneira compreendemos que as narrativas, enquanto ferramenta metodológica possibilita maior entendimento dos processos pedagógicos formativos.

Ademais, é possível afirmar que a ausência da oferta de formação inicial em instituições de ensino superior no âmbito das licenciaturas acaba impossibilitando a reelaboração e meios de acesso à métodos, metodologias e didáticas nessa área de conhecimento. Isso nos leva a questionar se a questão não se agrava quando constatamos a ainda hoje reduzida quantidade de professores com formação inicial específica na educação de jovens e adultos que atuam nesse campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. /n: DINIZ- PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. /n: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/ 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Brasília, DF, 11 mar. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passegi, João G. da Silva Neto, Luis Passegi. São Paulo: Paulus; Natal; Natal, RN: EDUFRN, 2008.

DE VARGAS, S. M.; FÁVERO, O.; RUMMERT, S. M. Formação de profissionais para a educação para jovens e adultos trabalhadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, p. 39-49, 1999.

DE VARGAS, S. M.; FANTINATO, M. C. C. B.; MONTEIRO, E. C. Q. Curso de extensão universitária em Educação de Jovens e Adultos: discutindo a formação continuada de professores. **Movimento**, Niterói, n. 12, p. 119-132, 2005.

ENS, R. T. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia**. 2006. 138 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FREIRE, P. **Conscientização teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M.; FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, B. **A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

LAFFIN, M. H. A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 201-22, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://30reuniaio.anped.org.br/trabalhos/GT18-2847--Int.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-Formação. *In*. NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto, 1992.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Lisboa: Porto, 1992.

NÓVOA, A.; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Centro de Formação e Aperf. Profissional, 1988.

PINEAU, G. As histórias de vida como artes formadoras da existência. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 42-59.

RIOS, P. P. S. Diversidade sexual e de gênero na Educação de Jovens e Adultos: por um currículo que respeite as diferenças. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, PB, v. 16, n. 1, p. 1-12, 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i1.62519. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/62519>. Acesso em: 16 out. 2023.

SOUZA, E. C. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiência e formação. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto) biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida e formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2007.

Recebido em: 5 de Novembro de 2022

Avaliado em: 20 de Fevereiro de 2023

Aceito em: 12 de Agosto de 2023



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

1 Doutorado em Educação; Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos; Graduado em Pedagogia e Filosofia; Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária/UEFS; Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7981-9091>.
E-mail: peudesouza@yahoo.com.br

2 Doutorado e Mestrado em Ciências Humanas; Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7649-1078>.
E-mail: ebarros@uneb.br

3 Mestrado em Educação e Diversidade; Professora da Rede Pública Municipal de Mirangaba – Bahia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7896-7772>.
E-mail: lannyly@hotmail.com



Este artigo é licenciado na modalidade acesso aberto sob a Atribuição-Compartilhaqual CC BY-SA

