

O PONTO CEGO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nadja Naira Aguiar Ribeiro (UFAL) - nnaguiar@gmail.com

Tania Maria de Melo Moura (UNEAL) - tmmm09@hotmail.com

Resumo:

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a importância da formação de professores, problematizando seu conceito e colocando sob análise os efeitos de sua polissemia no processo formativo dos profissionais, especialmente daqueles que atuam na Educação de Jovens e Adultos. É nesse campo que muitos impasses se forjam, dada à complexidade política e pedagógica dessa modalidade de ensino. Um desses impasses é o fato de os alfabetizadores e educadores não terem uma formação específica na área. Tudo isso nos leva a concluir que a referida formação, inicial e continuada, ainda sofre as consequências de uma frágil política de Estado, bem como a falta de um currículo que contemple disciplinas nos cursos de licenciatura voltadas para a Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação de Jovens e Adultos; Formação inicial e continuada.

THE BLIND SPOT OF TEACHER EDUCATION OF \ FOR YOUTH AND ADULTS EDUCATION

Abstract:

This article aims to reflect about the importance of teacher education, questioning its concept and putting under analysis the effects of their polysemy in the educational process of those professionals, especially those working with Youth and Adults Education. It is in this field that many impasses are built, given the complexity of this political and pedagogical teaching modality. One of those dilemmas is the fact that literacy teachers and educators do not have specific training in the area. This leads us to a conclusion that such training, initial and continued, still suffers the consequences of a fragile state policy, and the lack of a curriculum that includes courses in undergraduate programs, directed to Education of Youth and Adults.

Keywords: Teachers education; Youth and Adult Education; Initial and continued education.

DOI: 10.28998/2175-6600.2011v3n6p53

Debates em Educação

Introdução

Ao refletirmos sobre o conceito de formação de professores, muitas certezas ainda se colocam em suspenso ou dão margem a determinados questionamentos, a saber: o que significa formação? O termo formação significa que os profissionais devem ser modelados numa forma? Tais indagações surgem, possivelmente, pelo fato de o próprio termo **formação** ter um significado aberto à polissemia. Desse modo, as indagações formuladas nos inquietam, pois elas apontam para um ponto cego que, por conseqüência, tem gerado muitos impasses na formação de professores, especialmente dos professores de EJA.

Recentemente levamos essa preocupação para o grupo de pesquisa¹, composto por colegas que vêm estudando a questão da formação há bastante tempo. Durante nossas discussões, entendíamos que a mudança conceitual também exigiria, do ponto de vista semântico, outra nomeação. A partir do entendimento de que a formação é constitutiva da condição humana, pensamos em ampliar o sentido da expressão **formação dos professores** para “**socialização profissional**”. Uma expressão compartilhada por alguns estudiosos que compreendem essa socialização “como processo e contexto no qual os professores se tornam membros de uma sociedade de professores, adquirindo a cultura deste grupo, os conhecimentos, valores, símbolos, integrando esta cultura e desenvolvendo a sua pertença a ela, num processo dialético que supõe uma interação continua entre o individuo e a instituição em que se está socializando” (FERENC; SARAIVA *apud* ZEICHNER, 2010).

Mas outras preocupações se fazem presentes em nossa reflexão, quando essa formação obriga-se ao desdobramento em duas etapas: formação inicial e formação continuada. Recorrendo aos próprios documentos legais, a exemplo do Plano Nacional de Formação, verificamos que entre os pontos de destaque está o reconhecimento de que a formação docente para todas as etapas da educação básica é compromisso público de Estado, havendo a necessidade de articulação entre formações inicial e

¹ Grupo em formação a partir de março de 2012, composto por docentes da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL e Universidade Federal de Alagoas - UFAL, que vem discutindo a formação dos formadores do ensino superior em Alagoas.

Debates em Educação

continuada, bem como entre diferentes níveis e modalidades de ensino (Diário Oficial da União Nº 21, Seção 1, de 30 de janeiro de 2009).

Sabemos que a formação inicial, obtida nos espaços institucionais próprios da formação de magistério, tem como objetivo: “[...] favorecer a aquisição dos conhecimentos acumulados, estimulando o contato com autores considerados clássicos ou de renome, sem se preocupar diretamente em modificar ou fornecer instrumentos para a intervenção na prática educacional” (CANDAUI; LELIS, 1996, p. 57, *apud*. COSTA, 2005, p. 42). Já a formação continuada que deve ser compreendida como um *continuum* ocorre através das instituições formativas, bem como através da própria experiência docente.

Esferas de formação de professores: os liames entre *forma* e *ação*

Para que a formação de professores se constitua sustentável, realçamos a ideia de que é preciso uma articulação orgânica entre as esferas nas quais a referida formação em tese se efetiva: acadêmica, ação governamental, prática pedagógica e prática política.

Na esfera acadêmica, lugar autorizado legalmente para a chancela de diplomas, a formação tem uma abrangência relativa, uma vez que as instituições formadoras ainda não conseguiram atingir o grande contingente de professores leigos que se encontra em várias regiões do país e, sobretudo, nos municípios e áreas rurais. Além disso, o período dos cursos (ensino médio ou superior), cuja duração varia de três a quatro anos, oferece uma formação acadêmica que, em termos da dimensão espaço-tempo, prepara no presente um professor para agir *no depois* em modalidades de ensino e espaços diversos.

No que concerne à ação governamental, os professores ficam completamente à mercê de uma política de Estado. Nesse sentido, as formações ofertadas pelas Secretarias de Educação nem sempre ocorrem de forma sistemática. Apesar de muitos materiais e documentos pedagógicos produzidos através da esfera federal, as políticas locais, de modo geral, sofrem uma ação de descontinuidade. Vale chamar atenção,

Debates em Educação

inclusive, que as formações em nível governamental tendem a se preocupar, de certo modo, com a organização e o controle da prática pedagógica. Certamente, um modo de garantir a veiculação de seu próprio projeto político.

Assim, ainda que os formadores criem uma atitude de independência nos processos formativos, desafiando os professores a assumirem propostas teórico-metodológicas emancipatórias, a precariedade nas escolas constitui-se, em grande medida, um entrave ao fazer pedagógico. No entanto, os professores terminam recebendo a pecha, em muitas circunstâncias, de que eles são os únicos responsáveis pelos fracassos ou pelos processos que excluem os alunos da instituição escolar.

Na esfera da prática pedagógica, os professores formam-se no próprio chão da escola. Ou seja, em cada situação vivida no contexto de sua turma, na relação com seus alunos e com seus pares, nas tentativas de ensaio e erro para conduzir aulas mais assertivas. Os professores, na condição de sujeitos de conhecimento, inscrevem-se neste lugar da experiência. Como diz Larrosa (2002), “a experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (p. 25). E ele ainda diz mais:

A experiência não é o caminho a um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’ (*op.cit.* p. 27).

Desse modo, podemos considerar que essa experiência é o lugar mais legítimo da relação teoria e prática. É a partir desta relação embrionária com os acontecimentos da sala de aula que o professor tem a possibilidade de ser suscitado à curiosidade investigativa acerca de sua própria prática. É ali nas malhas do cotidiano que o professor se faz exposto ao que é da ordem do imprevisível, exigindo atitudes de ousadia e ação criativa. Entretanto, para que a prática pedagógica se coloque neste movimento é preciso que ela se mantenha em profunda relação com as demais esferas. Uma articulação que tem se mantido, muitas vezes, em descompasso com as necessidades dos professores no cotidiano de sua prática docente.

Isso nos encaminha para a esfera da prática política considerando que é por

Debates em Educação

essa via que se imprime o seu viés político, tal como se anuncia em sua própria nomeação. É fato que essa esfera não pode e nem deve estar ausente das demais esferas, mas aqui ela assume sua especificidade. A esfera da prática política opera neste espaço de mediação com as demais forças sociais, possibilitando que a emancipação política do professor se coloque em estado de mobilização permanente. É nessa esfera que o professor pode assumir sua legítima posição de pertencimento à classe, isto é, seu lugar de sujeito da história.

No entanto, nem sempre essa posição de pertencimento é reconhecida. Estudos de Lopes (S/D, p. 5) revela que a ausência de consciência por parte do professor em relação ao *pôr teleológico* de sua atividade faz com que o específico limite-se à reprodução de técnicas e métodos, que quase sempre reforçam a naturalização da alienação no cotidiano da sala de aula, onde o acesso ao conhecimento é negligenciado e a realidade concreta é mascarada. Essa prática, predominante ainda hoje, parece ser um reflexo da própria formação profissional que, supomos, não tem elegido a formação humana como princípio educativo.

Daí que a formação inicial e continuada, apesar de ser realizada em diferentes momentos no processo de qualificação dos professores, deve manter o princípio da interdependência. Ou seja, a formação inicial deve estar imbricada com a formação continuada, uma vez que elas compõem a tessitura da prática docente. Concordamos com Costa (2005, p. 20) quando afirma que uma formação teórica sólida sustenta uma prática significativa, pois, a partir dela, o docente terá a possibilidade de fazer escolhas e opções de uma forma coerente e crítica.

Entretanto, insistimos que não se pode desconsiderar que o processo de formação é também consolidado através de condições materiais e de trabalho que devem ser oferecidas ao professor para desenvolver sua prática. Somente desse modo, a formação inicial e continuada pode surtir os efeitos desejados, refletindo, sobretudo, na qualidade dos eventos da sala de aula. No que se refere à formação de professores de EJA, os impasses parecem sempre maiores uma vez que ela comporta uma complexidade política e pedagógica que se entrelaça com a própria especificidade dos estudantes dessa modalidade. Como diz Cury (2000),

Debates em 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 voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (*op.cit.*, p.50).

É esse o empreendimento mais significativo à área, considerando as vicissitudes que rondam de alguma forma a modalidade de EJA. Afinal, é nessa modalidade de ensino que se inscreve a classe trabalhadora. Uma classe que a escola insiste em torná-la invisível, abandonando, sobretudo, a formação de professores da para a educação de jovens e adultos.

O que nos faz insistentes: os impasses da formação de professores de EJA

Durante esta nossa longa trajetória como professoras, pesquisadoras e coordenadoras de projetos de extensão, na modalidade Educação de Jovens e Adultos², vimos refletindo, discutindo e escrevendo sobre os impasses que estão implicados com o fazer pedagógico voltado aos sujeitos que buscam a escolarização na referida modalidade. Embora reconhecendo as particularidades dos sujeitos de EJA e a consequente necessidade de um arcabouço teórico-metodológico que fundamente, oriente e conduza o **fazer com** e não o **fazer para**, há algo que nos parece recorrente na Educação de Jovens e Adultos: os entraves relacionados à falta de políticas públicas que garantam, de fato e de direito, a formação inicial e continuada de profissionais da e para a modalidade.

Os nossos enlaces com a área e com os seus sujeitos nos convocam permanentemente a manter um compromisso ético, social e político de denunciarmos que a política forjada de formação inicial não atende às necessidades pedagógicas dos

² Essa trajetória remonta aos anos de 1980 e particularmente a partir de 1990 com a criação do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização- NEPEAL, núcleo em que as duas autoras participaram da implantação, coordenaram e, a partir dele, desenvolveram inúmeras atividades de ensino, pesquisa e extensão, junto com inúmeros colegas professores e alunos das diferentes licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

Debates em Educação

professores; os recursos financeiros destinados à formação continuada não parecem suficientes para atender a real demanda da Educação de Jovens e Adultos; os salários são cada vez mais aviltantes; a maioria das escolas não apresenta condições adequadas, tanto no que se refere ao currículo, como em sua estrutura física (salas de leituras, distribuição de livros, materiais didáticos para o trabalho dos professores, entre outros).

Nas escolas da rede pública, apesar de ser exigida uma formação na área de magistério, seja em nível médio ou mesmo no ensino superior, não se leva em conta que essa formação inicial se ressinta de uma formação específica para a referida área. E quando se trata de Programas de Alfabetização, nem mesmo essa formação inicial apresenta-se como condição *sine qua non* para uma atuação na prática. Especialmente nesses Programas, as pessoas que assumem a tarefa de alfabetizar são convocadas a participarem de uma capacitação denominada de formação inicial que, na maioria das vezes, ocorre de forma aligeirada.

Tal situação contraria, sobremaneira, nossa tese de que o ato de alfabetizar, no sentido freiriano, é um ato de conhecimento que, pela sua complexidade, torna imperativa uma formação sólida para abalizar a práxis do alfabetizador. Ou seja, para que o alfabetizador possa realizar uma ação pedagógica significativa, posto que ela em si mesma demanda um processo criativo, é preciso colocar em prática uma determinada teoria do conhecimento. É preciso, sobretudo, criar uma ambiência para que se possa promover a “**socialização profissional**”.

O fato de os professores de EJA não possuírem a necessária qualificação, torna vulnerável seu **fazer pedagógico**, uma vez que, pela fragilidade na formação inicial, eles não conseguem pensar os conteúdos escolares a partir da prática social concreta. Esses conteúdos são pensados, de maneira geral, de uma forma desarticulada e a-histórica. Mais ainda: os alfabetizadores, especialmente de EJA, não costumam valorizar os aspectos psicológicos, culturais e sociolingüísticos de seus alunos; as questões específicas dos conteúdos da língua materna, conceitos matemáticos, conhecimento das ciências sociais e da natureza.

Debates em Educação

Tudo isso, inclusive, já se torna um impeditivo ao desenvolvimento de metodologias que possibilitem aos sujeitos se apropriarem das habilidades da leitura, da escrita e dos vários conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. E os professores de EJA só podem reverter tal situação se eles tiverem a oportunidade, na perspectiva da **socialização profissional**, de interagir continuamente com os atores sociais da instituição em que ele está atuando. Segundo Freire (1996, p.43),

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Pela ausência de formação inicial específica para atuar na modalidade de EJA, pela quase ausência da formação continuada em seus locais de trabalho, os próprios professores, em sua maioria, não têm o hábito de ler e escrever e, provavelmente, essa é a razão do raro o incentivo à escrita e à leitura na sala de aula, explorando sua função social. De modo geral, os professores de EJA não parecem à vontade para provocar um movimento pedagógico para que a leitura e a escrita sejam assumidas deste lugar de produção de sentido e não como mero exercício escolar. Há também, muitas vezes, a falta de tempo dos professores para se dedicarem aos estudos e às pesquisas em relação à aprendizagem dos alunos, bem como para planejarem situações de ensino-aprendizagem significativas, introduzindo novas metodologias e implementando formas democráticas de avaliação.

Ao longo de nosso percurso pela área de EJA, visitando salas de alfabetização e de EJA, sempre fizemos questão de dar voz a diversos alfabetizandos. De cada dez jovens e adultos das classes de alfabetização, oito já haviam tido passagens repetidas pela escola quando criança ou adolescente³. Se por um lado, alguns tentavam justificar que a saída da escola deu-se por conta da necessidade de trabalhar ou pela falta de incentivo dos próprios pais; por outro lado, muitos se queixavam que os professores se

³ Já no ano de 2000, em levantamento realizado com os alfabetizandos do Programa Alfabetização Solidária - PAS, 92,3% tinha experiência escolar antes de entrar no programa. Na passagem anterior pela escola, diziam ter aprendido a escrever o nome.

Debates em Educação

mostravam, em muitos momentos, impacientes, reclamando de seus comportamentos (especialmente dos alunos mais jovens) e de suas dificuldades para aprender determinados conteúdos. Talvez, por isso, muitos alunos se auto-avaliavam como incapazes, isto é, como pessoas que não “tinham cabeça para estudar”.

Em cada queixa era possível escutar o eco de uma história de abandono. Apesar de legítimas as queixas de muitos alunos, sabemos, hoje, que na área de EJA tanto os professores como os alunos são reféns de um abandono que não se faz por acaso. A lógica assistencialista e compensatória, cuja tentativa é aliviar o calamitoso índice de analfabetismos, afeta até mesmo aqueles alunos de EJA em processo de escolarização e despersonaliza de alguma forma a prática dos professores, tornando o processo educativo somente um arranjo de contingências para driblar os dados estatísticos. Tudo isso reflete cotidiano da escola, espalhando uma descrença generalizada nos educadores de EJA.

Geralmente, os professores optam por ensinar jovens e adultos para acomodar horários ou porque lhes parece menos exaustivo, em virtude de serem alunos adultos. Para suas aulas, os professores costumam importar as atividades pedagógicas que utilizam, com as crianças, no período matutino. Possivelmente, o fato de os alunos de EJA não saberem ler e escrever, ou ainda ler e escrever com certa dificuldade, os professores tendem a considerá-los como um adulto em miniatura. Nesse sentido, os professores acreditam, por certo, que devem lançar mão de exercícios fáceis, cuja resolução até mesmo uma criança seria capaz de responder. Percebemos nessas atitudes e nesses encaminhamentos pedagógicos, o modo ingênuo como os professores de EJA lidam com sua prática pedagógica e com os saberes de seus alunos.

Em uma de nossas investigações realizada numa turma da 3ª fase do 1º segmento de EJA⁴, a professora fotocopiava os textos do livro de sua filha de 5 anos, que estudava numa escola da rede particular, para utilizar com seus alunos. Certamente, sua confiança era depositada no fato de ser uma escola da rede particular. Tal confiança pode ser baseada em duas possibilidades: primeiro, a professora acredita

⁴ Investigação PIBIC realizada no período compreendido entre agosto de 2008 a agosto de 2009. Conf. Moura (Coord.), 2009.

Debates em Educação

que o trabalho desenvolvido nas escolas particulares tem mais qualidade, uma vez que os professores são mais assistidos e os materiais pedagógicos mais selecionados; segundo, a professora acredita que não há diferença entre a forma de aprender de uma criança e de um adulto que pouco frequentou ou mesmo não pode frequentar a escola.

Devido à falta de formação continuada, os professores não têm o domínio dos fundamentos teórico-metodológicos e os conhecimentos das disciplinas específicas necessárias ao ensino na modalidade. Desconhecem, assim, os estudos já realizados nas áreas de Psicologia, Psicolinguística, Sociolinguística e Pedagogia. Um conhecimento que certamente possibilitaria até mesmo um maior respeito pelos alunos. Ou seja, os professores teriam a possibilidade de dar reconhecimento às capacidades cognitivas, aos diferentes dialetos e às experiências culturais de seus alunos, que são resultantes das relações de trabalho e de vida (MOURA 1999).

Entendemos, então, que os professores não têm uma concepção definida sobre educação, alfabetização e letramento. Não chegam nem sequer a se dar conta, talvez, que a fragilidade de sua formação pode tornar ainda mais vulnerável a vida daqueles que estão imerso num mundo letrado, cujas exigências são cada vez maiores.

Sem notar, os professores podem, por exemplo, reforçar os equívocos que sustentam o preconceito lingüístico em relação ao falar das classes populares. Não raro, os professores costumam cair na cilada desse preconceito em razão de desconhecer que a nossa língua materna como qualquer outra língua comporta em seu funcionamento diferentes arranjos lingüísticos. São variedades legítimas e sistematicamente organizadas. No entanto, por razões ideológicas, valoriza-se apenas a variedade de prestígio, aquela considerada norma culta.

Entretanto, apesar de a oralidade e a escrita dos alunos de EJA não coincidirem com a variedade eleita como língua oficial, ainda assim ela deve ser reconhecida como língua portuguesa. Esse reconhecimento é fundamental para que os professores, literalmente, modifiquem seus planos de linguagem em sala de aula.

Os (d)efeitos da má formação: dilemas dos Programas de Alfabetização

Antes de refletir sobre a situação dos alfabetizadores com os quais temos trabalhado nos últimos tempos, é preciso chamar atenção para a especificidade no quadro de professores que atuam na EJA, retrato e reflexo da própria segmentação inerente à escolarização na modalidade. Assim, enquanto para o 1º e 2º segmento e Ensino Médio, os professores são vinculados às respectivas redes, quer através de concurso público - não mais específico para a área - quer através de contratos temporários (para monitores, professores eventuais, bolsistas, etc.); para a alfabetização (historicamente ofertada através de Campanhas, Projetos e Programas)⁵, na maioria dos municípios, não existe vínculo institucional. Nesse caso, os professores são contratados temporariamente como monitores, bolsistas, etc., sem ter garantido, inclusive, os direitos definidos pelas leis trabalhistas do país.

Para o ingresso e vinculação dos professores do ensino fundamental às redes é exigida a formação inicial mínima no Ensino Médio – Modalidade Normal. Em relação aos professores que atuam em classes de programas de alfabetização, recomenda-se que, preferencialmente, possuam a formação inicial em Ensino Médio, mas é permitido o acesso àqueles que têm o Ensino Fundamental completo ou que cursam o ensino Médio, independente da modalidade: científico ou magistério.

Em relação à formação continuada ou à formação em serviço dos professores de EJA do ensino fundamental e médio, as redes têm livre arbítrio para definir ou não políticas de formação. Isso fica na dependência quase que exclusiva da opção política dos dirigentes locais⁶. Quanto aos alfabetizadores dos programas, os editais publicados pelo MEC exigem que os gestores locais incluam nos planos operacionais as formações continuadas dos alfabetizadores.

Nos anos de 2000, época em que coordenávamos e fazíamos formação

⁵ Em relação a esse aspecto queremos deixar registrada nossa opinião contrária à oferta de alfabetização desvinculada da rede, como programas datados e descontínuos ao sabor da opção e interesse dos governantes+. Defendemos a tese de que a alfabetização, como porta de entrada à escolarização, deve ser ofertada pelas redes públicas como integrante do currículo do ensino fundamental.

⁶ Em nossas andanças pelos municípios do Estado de Alagoas fazendo formações para os alfabetizadores do PBA, ouvimos de professores das redes denúncias de 10 anos sem formação continuada.

Debates em Educação

continuada junto ao Programa Alfabetização Solidária (PAS), identificamos em torno de 45% de alfabetizadores⁷ apenas com o ensino fundamental completo e/ou cursando o ensino médio. Nesse ano de 2012, voltando aos municípios para atuar com os alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), verificamos que, quantitativamente, a situação havia sofrido uma alteração, a saber: quase a totalidade dos alfabetizadores possui a formação em ensino médio, ainda que não seja na modalidade exigida para a docência – o curso Normal. Verificamos, então, que alguns alfabetizadores do Programa já concluíram, ou estão cursando, o ensino superior, possibilitado pela expansão das instituições particulares de ensino superior, interiorização das universidades federal e estadual, ou até mesmo através da modalidade de Educação a distância.

Esse aumento quantitativo no nível de escolarização, não significa, no entanto, a garantia de uma formação inicial própria para a atuação na área de EJA. Mesmo aqueles que cursaram o Ensino Médio, na modalidade Normal, que concluíram, ou estão cursando, o ensino superior, não tiveram contemplado nos currículos dos cursos, conforme seus depoimentos, conhecimentos específicos sobre alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Para eles, esse é um campo praticamente desconhecido. Os conhecimentos teórico-metodológicos durante a formação inicial são restritos à área da Educação Infantil.

Não foram poucos os momentos que flagramos, durante a apresentação de trabalhos nos cursos de formação continuada, os alfabetizadores utilizarem termos no diminutivo para se referirem aos alunos adultos participantes do Programa. Eles costumam fazer uso de discursos e entonação particularmente infantis, como se o aluno adulto tivesse um *déficit* cognitivo. A maioria dos alfabetizadores usa falas do tipo: “sempre se planeja **tarefinhas** para eles”, “mostro as **letrinhas** do alfabeto”, “peço que preste atenção nas **continhas**”; “no primeiro dia de aula é as apresentações, onde ele diz o **nomezinho** dele” (*sic*). Em que pese à intenção de um gesto afetivo, as modificações prosódicas utilizadas para se dirigir ou se referir aos alunos revelam, de

⁷ Colocamos as aspas na palavra alfabetizador, para sinalizar que aqueles profissionais não têm sequer uma formação inicial para assumir o papel de Educadores.

Debates em Educação

algum modo, uma atitude de desrespeito à condição humana do aluno adulto em processo de alfabetização. Afinal, esse olhar do alfabetizador para o seu aluno parece contaminado pelo sentimento de piedade. É como se aqueles alunos fossem dignos de pena, pobres coitados que precisam de carinho, tolerância e demonstrações exageradas de afeto.

Os alfabetizadores, na tentativa de abrandar um suposto “desconforto” do aluno de ainda não saber ler e escrever, acabam lançando mão de estratégias que são ainda mais constrangedoras. Mas também é provável que isso seja uma estratégia de o alfabetizador se ver neste lugar de professor. Pode ser que ele queira, com esse tipo de atitude, colocar-se num lugar de diferença em relação a seus alunos⁸. E por que os alfabetizadores, especialmente aqueles vinculados aos Programas, parecem sentir a necessidade de demarcar essa posição? Por certo, pelo fato de eles terem a mesma origem de seus alunos. A maioria mora na mesma comunidade. Nesse sentido, algo precisa imprimir essa diferença.

Na experiência vivenciada na formação de alfabetizadores do PBA, em diferentes municípios do sertão, agreste e zona da mata do Estado de Alagoas⁹, foi possível identificar que há mais semelhanças do que diferenças entre alfabetizadores e alunos. Considerando que a formação era voltada para alfabetizadores da região urbana e também das zonas rurais dos municípios, resolvemos utilizar a seguinte metodologia para a dinâmica das aulas: separamos os participantes, formando grupos “territoriais”. Os componentes do grupo tinham como identidade a região em que atuavam, rural ou urbana. Uma vez em grupo, eles deveriam caracterizar seus alunos nos aspectos: socioeconômico, sociocognitivo e sociocultural.

A partir da caracterização deste perfil dos alfabetizandos, os alfabetizadores mapearam as semelhanças e as diferenças existentes entre eles e seus alfabetizandos no que se refere às origens socioculturais e às oportunidades escolares. Identificamos, por exemplo, que alfabetizadores e alfabetizandos costumam frequentar os mesmos

⁸ Observamos que essa é uma atitude mais frequente e usual dos alfabetizadores dos Programas de Alfabetização.

⁹ Formação continuada realizada, de janeiro a abril de 2012, em oito municípios do Estado de Alagoas.

Debates em Educação

lugares. Ambos pertencem à classe trabalhadora. Além disso, eles têm o mesmo pertencimento territorial. Tanto os alfabetizadores como os alunos tiveram sua origem na zona rural e são todos filhos de agricultores. Seus pais passaram pelas mesmas dificuldades para se escolarizar. São filhos de pais analfabetos ou com pouca escolaridade. Diante de tais semelhanças, os alfabetizadores, especialmente os da zona rural, consideram que a diferença mais substancial entre eles e seus alunos é o fato de possuírem esse “*status*” de professor.

Verificamos, durante o período da formação, que os alfabetizadores não conseguem tirar consequências desse universo de semelhanças existente entre eles e seus alfabetizados, provocando, a partir de uma perspectiva freiriana, aulas dialógicas pautadas na ação-reflexão-ação. O reconhecimento dos aspectos comuns, por parte dos alfabetizadores, limita-se ao plano emotivo. Não há o reconhecimento da dimensão pedagógica, na qual as situações concretas convertem-se em momentos favoráveis à socialização de saberes numa sala de jovens e adultos.

Essas e outras tantas reflexões impõem uma provocação não menos confortável quando se trata de fazer o *mea culpa* enquanto professores universitários, partícipes de tantos movimentos na/da área de EJA: o que tem mudado efetivamente em relação à formação inicial e continuada e a consequente prática dos professores de EJA, considerando todo o conjunto de ações das três últimas décadas¹⁰ - a exemplo dos fóruns de Educação de Jovens e Adultos, dos Encontros Nacionais de EJA, da atuação da Comissão Nacional, das CONFINTEAS, da reestruturação dentro do próprio MEC e no seio das Secretarias de Educação dos Estados e municípios; do arcabouço legal instituído ao longo desse período; dos anúncios de políticas para a área em nível federal, estadual e municipal (alocando, embora poucos, recursos próprios para a modalidade); dos estudos e das pesquisas sobre a área?

São essas perguntas que não querem (e não devem) calar diante das tensões e dos desafios de nossa luta para que a EJA seja legal e legitimamente reconhecida.

¹⁰ Sobre esse conjunto citado, conferir estudos de Barros (2003, 2005), Moura (2001, 2005), Ferro (2010), Soares (2003), entre outros.

Debates em Educação

À guisa de conclusão

Ao concluir, queremos defender, mais uma vez, nossa antiga tese¹¹ de que é preciso negar o improvisado de alfabetizadores e educadores de jovens e adultos. Olhar de soslaio para a alfabetização e Educação de Jovens e Adultos como se fosse uma prática extemporânea é relativizar a defesa do direito à Educação ao longo da vida, especialmente para a classe trabalhadora. Apesar de avanços legais, esse parece ser o ponto cego da formação de professores da\para a educação de jovens e adultos que, em vários momentos da história de EJA, tem provocado prejuízos à área.

Através de nossas caminhadas pelos municípios do Estado de Alagoas, acompanhando classes dos programas de alfabetização, observamos que nunca cessa a demanda de alunos para cada sala ofertada pelos programas. E as evasões, seja nas escolas da rede, seja nas salas do Programas, têm sempre os mesmos motivos: as condições de vida dos alunos e as condições pedagógicas que são oferecidas (ou negadas).

Mas vale também ressaltar que há instituições escolares que oferecem as condições técnico-pedagógicas, condições de higiene e organização de espaços, cuja estética convida a uma relação significativa com o saber. Nessas escolas, os alunos mostram-se mais envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, apesar de serem experiências louváveis, são realidades pontuais e, em muitos casos, revelam-se vulneráveis a mudanças de governo ou de gestão da própria escola.

Nesse sentido, reiteramos a preocupação de que a alfabetização (e escolarização) dos jovens e adultos não pode ser um mero objeto de discursos político partidários, sempre muito engajados em períodos eleitorais. Do mesmo modo, não pode ser dependente da vontade de pessoas. Alfabetizar e escolarizar a classe trabalhadora exige uma vontade política por parte do Estado e dos governantes. Exige investimento público na área de financiamento e na área pedagógica para que se possa vislumbrar uma educação emancipatória, a exemplo de gestões vivenciadas em

¹¹ Tese que defendemos desde os anos de 1990 através de nossas falas, registros escritos, produzidos e socializados com os interessados na/da área.

Debates em Educação

alguns municípios do Brasil¹².

Temos a convicção, ainda, de que uma educação voltada aos interesses das classes populares, deve ser sustentada pela formação inicial e continuada dos educadores, considerando as peculiaridades dos alunos das salas de EJA. Enfim, uma política de graduação que também não se exima de oferecer aos seus graduandos um currículo factível. Um currículo, de modo particular das licenciaturas, que não se apresente como algo meramente burocrático. Mas sim um currículo que seja a revelação de uma práxis, isto é, de um compromisso político de se criar condições de escrever uma nova história para a Educação e, especialmente, para os sujeitos de EJA.

Referências:

- COSTA, Maria Silvia. A Formação Continuada de Professores(as): Concepções e “Modelos”. In: MOURA, Tania Maria de Melo Moura (org.). **A Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos**. Maceió: EDUFAL, 2005.
- CURY, Carlos Roberto Jamil (Relator). Parecer CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. CNE, 2000.
- FERENC, A. V. F; SARAIVA, A. C. L. Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. In: DALBEN, Ângela I. Loureiro de Freitas (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Didática e Prática de Ensino).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. **A Atividade do professor de EJA: Da natureza ontológica à especificidade (produção preliminar)**. Mimeo, S-D, 9p.
- MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL/INEP, 1999.

¹² Experiências da década de 1990 em municípios como Maceió e Porto Alegre.

Debates em Educação

_____. A (de) formação do alfabetizador: uma das causas pedagógicas do analfabetismo? In: FREITAS, Antonio F. Ribeiro de. **Currículo e Cultura no Ensino Fundamental de Jovens e Adultos**. III Seminário Municipal de EJA. Maceió, 2001.

_____. (Coord.) Letramento (s) de alfabetizadores de pessoas jovens e adultas. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – PIBIC-PROPEP-UFAL. **Relatório Final**, Maceió, agosto 2004, 45p.

_____. A formação dos (as) alfabetizadores (as) de jovens e adultos: ainda um silêncio permitido. In: MOURA, Tania Maria de Melo (Org.). **A Formação de professores (as) para a Educação de Jovens e Adultos em questão**. Maceió: EDUFAL, 2005, p. 89-104.

RESOLUÇÃO CEB/CNE de 29 de janeiro de 1999. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamenta**.

Diário Oficial da União Nº 21, Seção 1, de 30 de janeiro de 2009. **Plano Nacional de Formação** 2009. MEC.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.