

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR NA EJA: LACUNAS NA FORMAÇÃO INICIAL

Reno Vicente Lima Ataíde¹

Resumo

Este artigo se propõe a contribuir para uma reflexão sobre a formação docente para atuação na EJA e a importância de uma formação sólida para o êxito dessa modalidade de ensino. Como percursos metodológicos, o artigo resulta de levantamento bibliográfico e documental acerca da formação docente, sobretudo em currículos da formação inicial em pedagogia, verificando de que modo a formação para a EJA ocupa/não ocupa espaço nesse tempo de formação do professor. Partimos no pressuposto de que saber ensinar e aprender na EJA implica perceber a diversidade, a singularidade e a pluralidade que constituem esses sujeitos e esse espaço de formação. Ao longo das reflexões aqui contidas, sugerimos alguns pontos que devem ser observados para o êxito desta modalidade de ensino.

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

Introdução

Discutir o perfil do professor para atuar na EJA é estar preocupado com a qualidade dessa proposta de educação, pois entendemos que só o conhecimento técnico não é garantia de sucesso. Segundo, CECHINEL, as transformações sociais geram transformações no ensino “[...] não basta o professor ter o conhecimento técnico e científico de sua área, mas também precisa de muita pedagogia, andragogia² e didática para conseguir exercer o papel de docente [...]”. O estudo que deu origem a este artigo se baseou em pesquisa bibliográfica e documental, tendo como preocupação investigar o seguinte problema de pesquisa: Qual o

¹ Artigo produzido como parte dos requisitos para obtenção do título de pós-graduado em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA do Instituto Federal, Ciência e Educação de Santa Catarina, 2015, sob orientação da professora Dra. Marizete Bortolanza Spessatto. Licenciado em Filosofia. PUC. Curitiba Paraná. E-mail: renolima1960@yahoo.com.br.

² Não vamos nos aprofundar nas discussões acerca das diferenças conceituais entre pedagogia e andragogia. Entretanto, sempre que pensamos no público da EJA?PROEJA, devemos considerar o que diz Oliveira (1999), para quem, além de ser conceituado com um público adulto diferente de adultos em escolarização em busca de especialização, é importante considerar o fato de que esse adulto também é um excluído da escola, a ela incorporado tardiamente em busca da conclusão do ensino fundamental ou médio.

espaço destinado a reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos nos currículos de formação de professores em Pedagogia e quais as implicações da presença/ausência dessas reflexões na formação inicial para a atuação com esse público?

Temos como objetivo geral refletir sobre a importância de espaços de formação para a atuação na Educação de Jovens e Adultos nos currículos de formação de professores, com forma de assegurar propostas de ensino e aprendizagem que considerem os perfis desse grupo de sujeitos. Como objetivos específicos, pretendemos fazer o levantamento bibliográfico sobre o tema, de modo a identificar as reflexões atuais sobre a formação para atuação na EJA; analisar o que preconizam os documentos oficiais acerca da formação para atuação na EJA; investigar o espaço destinado à formação para a EJA em currículo de curso de Pedagogia, de modo a identificar os avanços e as lacunas existentes.

Partimos do pressuposto de que a Educação de Jovens e Adultos, na atualidade, não se trata de mais uma política compensatória embora tenha como origem a mobilização de vários atores sociais que reivindicam através de políticas públicas a atenção dos poderes públicos a milhões de jovens, e adultos que buscam seu lugar na sociedade. Segundo Ramos (2014), busca-se com o PROEJA resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos possibilitando-lhes acesso à educação e à formação profissional na perspectiva de uma formação integral. Este programa pretende ser um instrumento de resgate da cidadania de toda uma imensa parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola.

Quando nos referimos sobre o perfil do professor, queremos destacar que ser professor vai muito além de dominar técnicas de aprendizagem e conhecimentos específicos relativos a unidades curriculares. Para produzir processos pedagógicos exitosos, é necessário, afirma Arroyo (2005 *apud* GONÇALVES, 2014, p. 54), contrapor-se, contestar a linearidade pedagógica, interrogar “as bases teóricas dessa suposta linearidade nos processos de aprender e desenvolvimento humano”. Arroyo (2005 *apud* GONÇALVES, 2014) avalia que qualquer proposta de EJA que se baseia nessa linearidade nascerá fracassada e será incapaz de entender essas pessoas.

Partindo desses pressupostos, seguimos nessa caminhada reflexiva, iniciando as discussões pelo perfil dos sujeitos que constituem a Educação de Jovens e Adultos.

1. Quais são os sujeitos da EJA?

Segundo o Documento-base do Proeja (BRASIL, 2007), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, como modalidade nos níveis Fundamental e Médio, é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda

potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela constituição Federal de 1988. A constatação nos dá a dimensão dos desafios que temos pela frente. Salvo exceções, no Brasil o falar de educação é falar de práticas compensatórias e não emancipatórias, não se observa por parte do poder público uma política de perenidade.

O mesmo documento acima citado (BRASIL, 2007) nos diz que as lutas sociais têm impulsionado o Estado a realizar, na prática, as conquistas constitucionais do direito à educação, processualmente instaurando a dimensão de perenidade nas políticas, em lugar de ofertas efêmeras, traduzidas por programas e projetos, que nem sempre têm acrescentado na vida destes estudantes.

Cabe aqui lembrar do MOBREAL, que longe de ser uma política emancipatória de educação, o que se ofertava era uma educação compensatória e aligeirada, diferente da perspectiva de educação libertadora, como preconizado por Freire, em diferentes obras e com cuja perspectiva partilhamos. Tal proposta de educação serviu para reforçar certos estigmas como podemos observar segundo Ramos e Brezinsk (2014,p.33). “ O MOBREAL existiu durante todo regime militar “[...] na década de 80 deixando um estigma para muitos adultos, pois frequentar este 'programa' tornou-se em determinados locais sinônimo de ignorância e miserabilidade”.

Os estigmas e estereótipos são, portanto, modos simplistas e reducionistas que podem marcar negativamente as identidades dos sujeitos, reforçar o medo, a insegurança e a sensação de incapacidade. Percebe-se, portanto, que a construção de estereótipos produz marcas sociais, que sofreram várias influências, entre essas, de fatores emocionais. Kern e Aguiar (2014) afirmam que:

Entre tantos fatores que influenciam a constituição dialógica e dialética dos sujeitos que participam da EJA estão os sentimentos de tristeza, vergonha e incapacidade tão comuns nos enunciados dos sujeitos pouco escolarizados. Ao mostrar constrangimento as pessoas comprovam a seus interlocutores que têm consciência de que a prática que desenvolvem não é valorizada de modo positivo socialmente. (KERN; AGUIAR, 2014, p. 29).

Arroyo (2011 *apud* RAMOS, 2014, p.14) afirma que os sujeitos da EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado “fracasso escolar” São os *repetentes*, *EVADIDOS*, *defasados*, *ACCELERÁVEIS*, *o resto do resto*. O discurso escolar, quando se baseia nesses estereótipos, esquece de considerar as dimensões humanas desses sujeitos, o que é uma condição básica em

qualquer processo educacional. Eles são mães, pais, trabalhadores, mães cuidadoras, donos...e, quando, restituídos os seus direitos, também são estudantes.

A situação assume outros contornos quando se dá voz aos estudantes da EJA para que falem da sua condição social. Temos como exemplo o depoimento de uma estudante da EJA de uma cidade do interior de Santa Catarina. A estudante, ao falar sobre sua trajetória escolar, afirmou que deixou a escola jovem e só voltou a estudar depois de se separar do marido. Assim como tantos outros sujeitos que, ao longo da vida e por diferentes razões tiveram que deixar a escola, a estudante, ao adentrar novamente no espaço escolar, amplia os seus horizontes, sonhando com um futuro melhor que envolve “melhorar minha renda familiar, [...] e fazer uma faculdade” (Pós-Proeja, 2014)³.

Oliveira (1990) explicita que o aluno adulto traz consigo uma bagagem de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo que devem ser consideradas no processo de aprendizagem. Este, afirma a autora, traz consigo “diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem” (OLIVEIRA, 1999, p. 60-61).

Essas condições acima citadas sugerem a necessidade de uma prática pedagógica diferenciada ao professor dessa modalidade de ensino, exigindo condições de formação que assegurem ao professor o conhecimento das especificidades de trabalhar em EJA. Segundo Gonçalves (2014), desconsiderar as situações que produzem a existência desses sujeitos, atribuindo aos estudantes e ao processo educacional um peso maior para os resultados escolares, é ignorar a discrepância entre a força de vontade e as possibilidades sociais de realizar o desejado.

2. A atuação docente na EJA

Segundo Gonçalves (2014), um processo pedagógico que considere as trajetórias de vida de cada estudante, os múltiplos sentidos e significados que eles atribuem à escola e suas situações sociais, supera a linearidade e define percursos mais heterogêneos e flexíveis. Nesse processo os currículos devem ser definidos levando em consideração a diversidade dos alunos e, dessa forma, deve-se buscar desenvolver práticas escolares que consideram a totalidade das

³ Depoimento gravado em setembro de 2014, em atividade produzida para Unidade Curricular Processos Pedagógicos para permanência e Êxito do curso de Pós-graduação em educação profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA do Instituto Federal, Ciência e Educação de Santa Catarina, sob orientação da professora Rita de Cássia Gonçalves.

dimensões humanas dos sujeitos – alunos, professores – que dela participam. Isso significa pensar a escola na ótica da diversidade cultural, como sugere Dayrell (1996 *apud* Gonçalves, 2014), superando a visão homogeneizante de aluno, dependente de sexo, idade, origem social, experiências vivenciadas.

Dayrell (1996 *apud* Gonçalves, 2014, p. 55) afirma que os estudantes trazem para a escola muitas dimensões como as de: gênero, raça, o fato de serem filhos de trabalhadores com pouca ou nenhuma qualificação profissional, entre outros aspectos. Suas experiências e trajetórias de vida é que darão o sentido e significado aos conhecimentos escolares e à escola. Para tal, será necessário redefinir todas as estruturas escolares, colocando o aluno como centro do processo educativo, privilegiando a reflexão (re-fletir).ou seja, voltar sobre si mesmo, sobre sua própria experiência e ampliação dos seus projetos.

Nesses processos pedagógicos, os educadores precisam ser mais do que “mestres ensinantes” (AROYO,2005). Eles são chamados a superar as estruturas e lógicas seletivas, hierárquicas, rígidas, gradeadas e disciplinares que constituem a cultura escolar. Significa superar a cultura empírica e acadêmica que recebem. Mas é também um desafio inadiável. Arroyo (2005) aposta na possibilidade dos professores se integrarem acerca das vidas dos jovens adultos, tomando-as como “uma nova luminosidade para rever os conhecimentos escolares” e acredita “[...] quando os educadores se abrem a essa rica e tensa realidade dos educandos e a levam a sério novos conteúdos, métodos, tempos, relações humanas e pedagógicas se instalam. Por aí a EJA instiga os saberes escolares, as disciplinas e os currículos” (ARROYO, 2006, p.40).

Ao tratar sobre este tema, percebemos grandes desafios, pois não existe professor para suprir a demanda dita normal (ensino regular, fundamental e médio), fato este que fica comprovado nas escolhas de aulas, nos últimos anos aqui em Lages, Santa Catarina, se recorre à estratégias um pouco raras, chamadas públicas, para suprir as demandas regulares. O que esperar quando se trata da Educação de Jovens e Adultos? Como este desafio é encarado pela grande maioria dos professores que até podem estar imbuídos de boas intenções, mas não estão preparados para atuar com as especificidades dessa modalidade de ensino?

Registrando alguns depoimentos fica constatado que a grande maioria que assume estas aulas vai se inteirando das dificuldades enfrentando-o no cotidiano. Em um depoimento de uma professora EJA, que lecionou durante quatro anos, ela relata: “Embora já tivesse experiência de sala de aula, para mim foi um desafio, o saber acolher, o ter paciência, o saber

ouvir, entender que o tempo de uma sala de aula regular é um, de uma sala EJA é outro, mas, no final a experiência foi válida.⁴

Embora não se possa negar nunca na história desse país o investimento em educação foi tão expressivo, no entanto vivenciamos uma contradição o acesso a informação não tem garantido a formação de professores, o que deveria ser uma prática permanente, resume-se a projetos isolados. Semana do Trânsito, Dia da água, Escola e Cidadania, Projetos e mais projetos, aqui em Lages contamos com três instituições de ensino superior que podemos dizer voltadas para a formação de profissionais da educação, somente a Facveste, oferece um módulo que trata da Educação de Jovens e Adultos, a Uniasselvi oferece Educação de Jovens e Adultos na modalidade (Pós –Graduação a distância). , Uniplac, não oferece.

Laffin e Gaya (2013) mostram, por exemplo, que em Santa Catarina, entre 75 cursos analisados em 21 instituições, somente 13 ofertam disciplinas/estudos de EJA e nenhum oferta a habilitação para a Educação de Jovens e Adultos.

Enquanto isso, na prática, quem exerce a docência na EJA são os mesmos professores que atuam na Educação Fundamental, ou seja, são os professores que se preparam já com muitas lacunas para o ensino de crianças e adolescentes. Esses professores, na EJA, cumprem as suas terceiras jornadas. Geralmente é na EJA que eles complementam seus parcos vencimentos. (GONÇALVES, 2014).

A LDB, lei nº 9.394/96, também estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, bem como uma atenção especial às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos. (Gonçalves, 2014).As Diretrizes Curriculares nacionais da EJA, por sua vez, recomendam a preparação dos docentes para que possam compreender a complexidade diferencial dessa modalidade de ensino, que saibam considerar as particularidades tanto da diversidade cultural, do mundo do trabalho, quanto da necessidade de metodologias e currículos adequados.

Segundo o Documento Base do PROEJA, a interdisciplinaridade é um princípio desse programa. Com base na interdisciplinaridade, busca-se substituir a visão positivista, centrada nas distintas disciplinas isoladamente, “para assumir uma visão de processo, defendendo a ideia do conhecimento como uma construção em rede, em diálogo entre as disciplinas (BRASIL, 2007 a, p.30).

⁴ Entrevista feita como atividade da Unidade Curricular Processos Pedagógicos para Permanência e Êxito da Pós-Projeja, sob orientação da professora Rita de Cássia Gonçalves.

Para Ramos (2011, p.776), a interdisciplinaridade, como método, é “a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto, é dos diversos campos da ciência representados em disciplinas”, tendo como objetivo a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano.

Com essa perspectiva pretende-se substituir os processos de transmissão lineares, por estratégias organizadoras de (re)construção de conhecimentos a partir da relação teoria-prática. Não obstante, é preciso ter claro que a interdisciplinaridade não pode ser entendida como fusão de conteúdos ou de metodologias, mas sim como interface de conhecimentos parciais específicos que têm por objetivo um conhecimento mais global. É, pois uma nova postura no fazer pedagógico para a (re)construção do conhecimento (BRASIL. **Documento Base do PROEJA- Ensino Fundamental**. Brasília: SETEC, 2007 a, p.30).

Quando tratamos do tema interdisciplinaridade, é comum se ouvir por parte da grande maioria dos professores,: “o tempo já é pouco para minha disciplina” na teoria é fácil quero ver funcionar de verdade, temos que preparar alunos competitivos, para que possam se dar bem no vestibular. Ainda está muito presente a ideia de que a minha disciplina é a mais importante, eu tenho seguir o conteúdo, prevalecendo na maioria das vezes o modelo em que foram ensinados nas universidades. Outro complicador se deve ao fato de não se estimular a leitura na base. O Decreto nº 5.840, de 13 julho de 2000, define 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. 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 formação do professor deve ser um processo contínuo. Como diz Paulo Freire (1996, p.50), ensinar exige consciência do inacabamento. Nóvoa (1997, p. 26) complementa, afirmando que “a troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”

Cechinel (2015) argumenta que o professor precisa, também, enxergar e reconhecer o desenvolvimento do seu aluno nos seus múltiplos aspectos: afetivo, cognitivo, e social, bem como refletir criticamente sobre seu papel diante de seus alunos e da sociedade. Estudos mostram que existe a necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre sua prática e

direcioná-la segundo a realidade em que atua, pois, somente assim poderá compreender e agir melhor nesta complexa atividade de ensinar e aprender.

Voltamos a Paulo Freire (1996, p. 61), às suas famosas orientações de que “ensinar exige bom senso” e que “a vigilância do meu senso tem uma importância enorme na avaliação que, todo instante, devo fazer de minha prática”. Ao referir-se à exigência do bom senso, Freire (1996, p.64) remete ao respeito à dignidade do educando, à sua forma de estar no mundo, à sua identidade e ao reconhecimento dos “conhecimentos de experiências feitas”. As orientações de Freire (1996) são fundamentais para todos os educadores, mas assumem um papel ainda maior quando se trata dos docentes que atuam com o público da EJA.

O autor afirma também que o professor e a escola não podem desconsiderar as condições em que os alunos vivem, sua cultura, seus vizinhos, sua situação econômica (FREIRE, 1996, p.63). O autor relembra a responsabilidade do professor, bem como a “marca” que cada docente deixa em seus alunos, dependendo das características que apresenta e do modo como estabelece os vínculos nos processos de sala de aula (FREIRE, 1996, p.66). O professor atuante na EJA não pode desconsiderar os saberes historicamente produzidos. Como pesquisador, deve conhecer sua gênese, para não correr o risco de legitimar práticas hegemônicas de educação.

Outra característica do perfil do professor da EJA deve ser a cumplicidade. Ninguém muda aquilo que não acredita, por isso, saber do papel que assume no processo de formação dos sujeitos que retornam aos bancos escolares não pode ser encarado apenas como uma experiência profissional, mas devem ser considerados todos os elementos que constituem esse processo.

3. A formação de docentes para a EJA

As reflexões propostas nesse artigo, que trata do perfil docente para atuar na EJA, considerando as especificidades dos sujeitos e da organização dessa modalidade de ensino, precisam adentrar no universo da formação docente. Diversos estudos têm mostrado que pouco ainda se tem avanço no Brasil em relação aos investimentos na formação destes professores. Os reflexos dessa inexistência de uma política pública para a formação docente pode ser vista quando da distribuição de vagas para as turmas de EJA. Como já explicitado anteriormente, os professores assumem essas vagas sem conhecimento das especificidades que constituem esta modalidade de ensino.

Laffin (2012) afirma que a dificuldade começa pelos cursos de licenciatura que pouco ajudam na formação dos docentes para atuação na EJA. Na maioria dos cursos de Pedagogia,

afirma a autora, a formação em EJA constitui-se apenas como um núcleo de estudos, o que contradiz 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, p. 56 *apud* LAFFIN, 2012, P. 215 - grifos da autora).

Laffin e Gaya (2013) mostram, por exemplo, que em Santa Catarina, entre 75 cursos analisados durante o desenvolvimento de uma pesquisa em 21 instituições, somente 13 ofertam disciplinas/estudos e nenhum oferta a habilitação para Educação de Jovens e Adultos. Nesse contexto, há lacunas na formação dos professores para atuação com a EJA:

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. (LAFFIN, 2012, p. 217).

A autora chama a atenção para a necessidade de formação de professores para assegurar à EJA o papel de, efetivamente, formar os sujeitos que passam por essa modalidade de ensino:

Nessa perspectiva, é preciso que se configurem modos próprios de funcionamento escolar, organização dos saberes, modos de participação dos professores e estudantes nas decisões institucionais, até a organização dos tempos e dos espaços escolares. Tal estrutura pedagógica objetiva assegurar o direito subjetivo a condições de ingresso e permanência dos sujeitos. Outrossim, a noção de direito também requer que os estudantes jovens, adultos e idosos tenham profissionais nos quadros de carreira que atendam às suas particularidades. (LAFFIN, 2012, p. 221-222).

Em estudo que se propôs a apresentar um levantamento das produções de pesquisas na área da formação inicial para docentes da EJA, nos anos de 2000 a 2011, Laffin e Gaya (2013) fizeram um levantamento do estado da arte em bancos de teses e dissertações, periódicos e livros especializados em EJA e chegaram à constatação de que pouco se tem estudado sobre o tema. Entre as publicações encontradas, está a de Machado (2008 *apud* LAFFIN; GAYA, 2013). A pesquisa aponta para a necessidade de organização dos projetos políticos pedagógicos da Pedagogia e licenciaturas para assegurar a formação dos educadores. Dessa forma, garantindo condições para o trabalho com o público diversificado da EJA, com suas múltiplas identidades. Isso deve se dar, afirma o autor “[...] não se restringindo a disciplinas

isoladas ou apenas a momentos de estágios” (MACHADO, 2008, p. 163 *apud* LAFFIN; GAYA, 2013, p. 195).

De acordo com Ribeiro (2009 *apud* LAFFIN; GAYA, 2013), estudos vêm denunciando práticas da EJA que não atendem às suas especificidades. Segundo a autora, faltam, também, condições de formação docente para atuar nessa modalidade de ensino. Como conclusão do estudo, LAFFIN e GAYA (2013) apontam para a:

[...] ausência da oferta de formação inicial em instituições de ensino superior no âmbito das licenciaturas e, portanto, a impossibilidade de gerar mecanismos de acesso à ciência ou ao pensamento científico nesse campo. 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. (LAFFIN; GAYA, 2013, p. 202).

As autoras citam Di Pierro (2005), que denuncia ser a Educação de Jovens e Adultos um campo educativo de pouco prestígio e, por isso, com poucos investimentos em formação. Pensada para um sujeito abstrato, a formação geral docente não dá conta da “diversidade social, econômica, cultural, simbólica e geracional dos sujeitos da escolaridade” (LAFFIN; GAYA, 2013, p. 202).

Considerações finais

Com as leituras acerca da história da educação no Brasil, percebeu-se que durante muito tempo privilegio-se uma minoria, em detrimento de uma grande maioria. Embora a constituição de 1988, dita constituição cidadã o direito a educação passa ser um direito subjetivo a realidade pouco mudou prevalecendo políticas educacionais compensatórias, divorciadas da realidade. Florestam Fernandes, um dos parlamentares que mais se empenharam na defesa da educação conclui:

A educação nunca foi algo de fundamental no Brasil, e muitos esperavam que isso mudasse com a convocação da Assembleia Nacional Constituinte. Mas a constituição promulgada em 1988, confirmando que a educação é tida como assunto menor, não alterou a situação (FERNANDES, 1992).

A presente pesquisa propôs-se a contribuir para o debate que está aberto sobre o perfil do professor para a atuação na Educação de Jovens e Adultos e sobre as implicações desse perfil para o sucesso dessa modalidade de ensino. Percebemos que o ato de educar vai muito mais além do que simplesmente gostar, ou ter conhecimento científico. Na proposta da EJA, a

educação implica em cumplicidade, diálogo, comprometimento, superando-se a concepção da linearidade, de saberes prontos e acabados, de currículos divorciados da realidade. Dessa forma, o ato de educar assume-se como um constante dialogar com a realidade, independente de sua complexidade.

Gonçalves (2014) indica que é necessário transformar a sala de aula em um espaço de encontro, entre iguais, possibilitando a convivência com a diferença, de uma forma qualitativamente distinta da família e, principalmente, do trabalho. Um espaço onde a subjetividade possa realizar-se nas trocas de ideias, nos confrontos de concepções e percepções. Um espaço que possibilite o acesso aos códigos culturais dominantes, necessários para se disputar um espaço no mercado de trabalho, mas que fundamentalmente mobilize os sujeitos para a reflexão a respeito dos conteúdos e significados da forma como a sociedade se organiza.

A formação do professor deve ser um processo contínuo, como diz Paulo Freire (1996, p.50) ensinar exige consciência do inacabamento. Reforçamos a assertiva citando Nóvoa (1997, p.26): “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” O professor EJA que não gosta de ser desafiado, interpelado pela realidade, que não tem a pesquisa como necessidade corre o risco de perpetuar a desigualdade.

A pesquisa sobre o perfil do professor, EJA/PROEJA, nos remete a algumas considerações: educar é um ato político, é posicionar-se frente aquilo que nos parece óbvio, mas que nas entre linhas esconde um projeto de sociedade, de homem.

Gadotti (2009) A educação tecnicista moderna perdeu a humanidade, perdeu a abertura para o outro. Educar para um outro mundo possível é educar para re-humanizar a própria educação.

Em nossas falas, em nossas práticas sem nos darmos conta naturalizamos a segregação, a exclusão o preconceito quando, reproduzimos discursos como: “ eu já fiz tudo o que podia”... “isso já vem de família”.... “ eles não querem mesmo...” “é um caso perdido”... Com esta atitudes como essas, isentamos de responsabilidade o modelo imposto pelo Estado, reforçando práticas totalitárias. O próprio aluno introjeta a ideia de que não foi feito para estudar, e acaba submetendo-se a lógica do fracasso como algo subjetivo.

A contribuição desta pesquisa, consiste em apresentar um olhar sobre a importância do perfil do professor (formação), para o sucesso desta modalidade de ensino. Não basta ser professor, dominar técnicas de aprendizagem, é preciso cumplicidade, humildade, saber

escutar, estabelecer relações afetivas, dispir-se das certezas, acreditar na esperteza ainda que tênues, e a partir destas ir construindo possibilidades pois educar é humanizar.

Sugere-se que na seleção de professores, os profissionais tenham formação específica, muito embora saibamos das dificuldades geradas pela falta de oferta de cursos de Pedagogia e demais licenciaturas que ofertem a preparação dos profissionais para atuarem nessa modalidade de ensino. Em relação ao contexto deste trabalho, na cidade de Lages, três instituições de ensino superior formam professores e somente uma delas oferta na matriz curricular de pedagogia um módulo que trata da Educação de jovens e A; uma segunda instituição, que oferece formação via educação a Distância, tem um curso de especialização em EJA; enquanto na terceira instituição não identificamos nenhum tipo de oferta formativa voltada para a área. Os dados reiteram o que aponta Laffin e Gaya (2013) quando a praticamente inexistente oferta de formação em EJA nos cursos de graduação.

Considerando as dificuldades de acesso à formação inicial para atuação na EJA, sugerimos que os processos de seleção de professores para a EJA exijam especialização como primeiro critério, que esse professor seja valorizado, podendo ter acesso a capacitação contínua.

Referências

- CECHINEL, E. A importância da Especialização PROEJA para a formação docente. Disponível em: <https://periódicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/viewFile/938/620>. Acesso em 23 fev. 2015.
- DOCUMENTO Base do PROEJA-**Educação Profissional Técnica de nível médio**, Ensino Médio, Brasília Ago, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- FERNANDES, Florestan “ **Luta econômica e luta política**” Jornal luta de classes: Uma publicação interna ao partido dos trabalhadores – PT, n. 19, São Paulo, Mai/Jun de 1992.
- GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo, Instituto Paulo Freire, 2009.
- GENTILE, Pablo A.A; TOMAZ, Tadeu da Silva. **Neoliberalismo, qualidade total educação**, 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. **Processos Pedagógicos Para Permanência e Êxito**, Florianópolis: IFSC, 2014.
- KERN, Caroline. AGUIAR, Paula. **Sujeitos da diversidade**. Florianópolis: IFSC, 2014.
- LAFFIN, Maria Hermínia Lage; GAYA, Sidneya Magaly. Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Jovens e Adultos**, Vol 1, n1, 2013.

LAFFIN, Maria Hermínia. **A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos**. Currículo sem Fronteiras, v.12,n1,PP.201-22,jan/Abr2012.

NOVOA, Antônio. (Coord), **Os professores e sua formação**, Lisboa Portugal ,Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação** set/out/Nov/dez,n12,1999.

PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: **Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**; Temas Multidisciplinares. Florianópolis: 1998.

RAMOS, Elenita Eliete de Lima; BREZINSKI, Maria Alice Sens. **Legislação educacional**. Florianópolis: IFSC,2014.

SILVA, Adriano Larentes da. **Currículo integrado**. Florianópolis: IFSC,2014.