

Temática Especial

**Formação inicial e continuada de professores:
os desafios da educação brasileira**



A formação docente na EJA: Amorosidade, Experiência e Valorização do Professor



Juliana Silva dos Santos*
Ivan Livindo de Senna Corrêa**

Resumo:

Este trabalho tem como objetivos refletir sobre a necessidade de formação específica para a docência na EJA e abordar a amorosidade, a experiência e a valorização docente como aspectos relevantes à ação pedagógica na EJA. A metodologia adotada para este estudo constituiu-se de uma metodologia dialógica e reflexiva, partindo das constatações da práxis cotidiana, fundamentando-se em estudos bibliográficos que abordam a temática. Observou-se que a amorosidade, a experiência e a valorização docente são fatores imprescindíveis na formação do professor da EJA – mas que essa formação deve ir além da formação universitária com estágios específicos. Necessita-se, sobretudo, de constante formação continuada, mediante seminários reflexivos, em que os docentes possam relatar as suas experiências e refletir sobre o papel político-pedagógico de seu fazer cotidiano no coletivo.

Palavras-chave:

Educação de jovens e adultos. Amorosidade. Experiência. Valorização docente.

Abstract:

This study aims to reflect about the necessity of specific teacher formation to Adult and Young Education (EJA) and it focus on lovingness, experience and teacher's valuing as relevant aspects to the pedagogical action in EJA. The methodology taken to this study is constituted of a dialogical and reflexive methodology, since daily praxis findings, based on bibliographic studies on the field. It was observed that lovingness, experience and teacher's valuing are crucial to EJA teacher's formation – but this formation must go beyond graduation courses with specific graduate traineeship. It is necessary constant formation, through reflexive seminars, where teachers may talk about their experiences and reflect about their pedagogic and political rules on their daily collective practices.

Keywords:

Adult and young education. Lovingness. Experience. Teacher's valuing.

Introdução

A formação docente é uma temática que perpassa a história da instituição escolar e que objetiva a educação e a formação da sociedade. Para a educação da população, necessita-se de um corpo docente preparado e, para tal, criam-se diversos cursos de formação docente nas mais diversificadas universidades. Todavia, as diversidades culturais

* > Doutoranda em Educação da PU-CRS. Professora de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Porto Alegre. E-mail: jusantosbr@hotmail.com

** > Doutor em Educação pela UFRGS. Professor de Educação Física do Colégio de Aplicação da UFRGS. E-mail: ivanlivindo@gmail.com

e as intencionalidades sócio-políticas apontam para uma pluralidade de especialidades e contextos, os quais necessitam de formações específicas de educadores e educadoras.

Para Moura (2009), Ribas e Soares (2012) e Ventura (2012), no que se refere à formação docente, existe uma carência de reflexão sobre a formação específica de educadores para a Educação de Jovens e Adultos nas diversas áreas do conhecimento. Os docentes da Educação de Jovens e Adultos, frequentemente, são considerados por seus pares como profissionais de segunda ordem, uma vez que o sistema escolar tendenciosamente desvincula a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Regular; assim, os seus docentes, por vezes, sofrem certa desvalorização, não apenas na/pela escola, mas também durante a sua própria formação docente nos diversos cursos de nível superior.

Os cursos de licenciaturas, de modo geral, raramente abordam as especificidades da formação docente para a atuação na EJA. Para Ventura (2012, p. 74), “[...] a maioria dos professores reproduz os moldes da escolarização de crianças e adolescentes, materializados em ações que refletem a perspectiva supletiva do currículo escolar”. Assim, ao abordarmos essa temática, adotada tal reflexão, temos como objetivos: refletir sobre a necessidade de formação específica para a docência na EJA, questão abordada constantemente pelos estudos referentes à temática e abordar a amorosidade, a experiência e a valorização docente como aspectos relevantes à ação pedagógica na EJA – aspectos que são considerados significativos dentro de realidades específicas (no caso, a rede municipal de ensino na modalidade da EJA, na região metropolitana).

Desse modo, ao trazer o aspecto da amorosidade, em concordância com Freire (1996), considera-se que seria uma qualidade ou virtude do docente, não sendo possível e viável uma prática pedagógica baseada apenas em conhecimentos técnicos e científicos. Para o autor, o princípio da amorosidade também se relaciona com outras qualidades, necessárias ao docente, tais como: “[...] respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça” (FREIRE, 1996, p. 136). Neste trabalho, nos deteremos na reflexão sobre a amorosidade, compreendida como categoria indispensável à formação docente, que é tão relevante quanto o conhecimento técnico ao tratarmos de EJA.

Já o aspecto da experiência docente, outra reflexão que se faz necessária, é um elemento marcante na ação pedagógica e chega a ser apontada por Arroyo (2000), Freire (1987), Saviani (2009) e Tardif (2011; 2012) como produtora de conhecimento, tão significativa quanto o conhecimento científico legitimado. E, por último, devemos considerar o aspecto da valorização: entendemos que a valorização docente também está vinculada à valorização da experiência, pois transcende fatores relevantes, tais como a qualificação em cursos universitários, as melhores remunerações, a infraestrutura das escolas e as condições de trabalho. Valorizar a experiência docente é, portanto, valorizar o conhecimento produzido no cotidiano escolar e, nesse sentido, garantir o seu reconhecimento sociocultural.

Para o propósito de análise do presente estudo, a metodologia adotada constitui-se numa metodologia dialógica ou reflexiva que parte de constatações da práxis cotidiana¹ de nosso trabalho docente, onde se observa empiricamente que os docentes que tratam com amorosidade e adquiriram experiência reflexiva conseguem que seus discentes apresentem melhores desempenhos e uma mais qualificada valorização à escola.

Além disso, na empiria há constatações de preconceitos por parte de docentes, que acreditam que o trabalho na EJA não tem significado relevante quando comparado ao trabalho docente do ensino regular. Nesse sentido, partindo dessa práxis, procuramos fundamentar tais constatações com estudos bibliográficos que abordam a temática, trazendo para a reflexão aspectos que são elementos-chave para um trabalho efetivo e envolvente na Educação de Jovens e Adultos.

1 > Entendemos como práxis o ato criativo e transformador, sintetizado pela relação teoria e prática ou pela ação e reflexão. Já a práxis cotidiana, é uma práxis criativa, utilitária que, através da experiência, das possibilidades de vida e do trabalho, constrói um espaço sociocultural próprio dos sujeitos envolvidos nas ações cotidianas.

Amorosidade no fazer pedagógico

Para além dos saberes docentes que serão tratados no texto, faz-se imprescindível trazer à reflexão o lugar do amor na educação de todos; porém, por fazer parte da nossa atuação profissional, optamos em fazer um recorte epistemológico e analisar principalmente essa relação com os sujeitos da EJA.

Ponderamos, neste ponto, que a maioria dos jovens e adultos que adentram aquela modalidade, quando chamados a relatar as suas trajetórias educativas, já foi excluída da escola pelo menos uma vez e muitos desses estudantes chegam à escola imbuídos dos sentimentos de inferioridade, desconfiança e desrespeito, tanto pela escola como pelos professores (SANTOS; CORRÊA, 2013).

Nesse sentido, para o professor que busca trabalhar com jovens e adultos, os quais trazem consigo sofridas histórias de vida e de lutas cotidianas, a questão da amorosidade é de extrema relevância. O ato de amar o educando, compreendido como sujeito cognoscente que, no seu constante vir a ser, pode conquistar espaço e ocupação reconhecida e valorizada socialmente, é eminentemente um ato emancipatório, no sentido de reconhecer nos educandos a possibilidade de sua emancipação. Por isso, Freire (1987, p. 80) afirma que o amor “[...] é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa”. Desse modo, trabalhar com educação de jovens e adultos traz como pressuposto o amor engajado na luta por humanizar, conscientizar, tornar os sujeitos críticos e atores sociais do seu mundo. Amor é entendido, aqui, no sentido de sentimento amplo e político que respeita a capacidade de compreensão da diversidade e da valorização da capacidade transformativa dos sujeitos da EJA.

Ressaltamos que a amorosidade em Freire (1987) tem um sentido universal, pois pressupõe além do vínculo afetivo que é construído ao longo do processo com os estudantes, o respeito ao humano/sujeito que com as suas histórias, as quais podem ser diferentes entre si, merecem respeito aos seus conhecimentos e as suas trajetórias de vida.

Assim, ensinar na EJA exige que saibamos que estamos constantemente atravessados pelo conceito de alteridade e, ademais, pelo reconhecimento incondicional ao outro. Trabalhamos visando ao crescimento do outro, trabalhamos por suas lutas; no entanto, salientamos que lutar por alguém exige, primeiramente, o pressuposto do amor e, conseqüentemente, o respeito tanto por esses sujeitos, como por suas causas.

Para Pinto, a educação deve organizar-se para além da transferência de conhecimentos científicos. Por isso, o educador de jovens e adultos, como sujeito de um ato educativo e, portanto, político, deve considerar, primeiramente, que o seu educando é um ser pensante e, por conseguinte, que “[...] a luta da educação de jovens e adultos visa atuar sobre as massas para que estas, pela elevação de seu padrão de cultura, produzam representantes mais capacitados para influir socialmente” (PINTO, 2010, p. 86-87).

Educar, sob esse viés, visa criar participações que elevem o nível cultural dos sujeitos frequentadores da EJA, para que eles possam ser efetivamente cidadãos participantes, com uma carga intelectual mais consciente de si e do seu mundo. Para tal empenho, faz-se necessário o respeito, o diálogo, a escuta e, com certeza, o fator chave é a amorosidade, juntamente com o abandono de preconceitos e juízos professorais (BOURDIEU, 2007). Juízos e valores intersubjetivos que permeiam muitas das relações e das práticas pedagógicas na modalidade EJA favorecem ou desfavorecem as trajetórias escolares dos estudantes.

Assim, a formação docente voltada às necessidades da EJA, fundada na amorosidade, deve garantir o diálogo efetivo com os jovens e adultos da EJA. O docente que constrói a sua prática pedagógica centrada no diálogo acaba por “[...] fundar-se no amor, na humildade, da fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo

no outro é consequência óbvia” (FREIRE, 1987, p. 81). Será através do diálogo que o docente poderá estabelecer uma relação de confiança profícua com e entre os sujeitos discentes.

O diálogo pode, por vezes, levar o discente a efetuar um vínculo afetivo, um vínculo de confiabilidade e respeito, permitindo que, a partir da experiência docente, o professor não estabeleça inicialmente apenas as temáticas a serem trabalhadas no decorrer do semestre/ano, e sim as diversas relações que devem ser construídas para que todo o restante do fazer pedagógico ocorra da melhor forma possível. Contudo, nem sempre os docentes estabelecem relações de diálogos e de amorosidade com os discentes e alguns acabam estabelecendo relações autoritárias, hierárquicas e distanciadas dos sujeitos, tratando-os meramente como objetos de intervenção e adestramento, o que não seria aceito na formação docente voltada a nenhum estudante, principalmente na EJA.

Por isso, demarca-se a amorosidade entre discente-docente como uma das maiores carências nas escolas, pois a alegria de ensinar parece estar desaparecendo e abrindo espaço aos docentes sisudos, alguns preconceituosos e descontentes com a realidade dos discentes que atendem e, devido a essa atmosfera pedagógica, a aprendizagem torna-se mais difícil, gerando mais danos do que soluções educativas. Entretanto, mesmo em meio a essas relações adversas, o docente constrói-se como professor, porque, na experiência vivida no cotidiano escolar, o docente vai criando estratégias pedagógicas que lhe possibilitam a sua constituição como educador, que tem um saber prático significativo a sua profissão.

A experiência como pressuposto da formação docente

O fazer-se docente, professor, educador ou alguém que guia ou facilita a aprendizagem dos sujeitos, primeiramente, recebe muitas nomenclaturas, pois a maioria dos brasileiros, independente da formação que possui, já passou pela escola e já teve professores. Além das diversas nomenclaturas, também há o pressuposto que todos sabem como é ser docente, o que se deve ou não deve fazer, como se deve ou não deve agir, sendo que a sociedade sente-se no direito de opinar sobre o ofício do professor com autoridade, como se soubesse todos os meandros da profissão (ARROYO, 2000; TARDIF, 2011).

Por conseguinte, faz-se necessário deslocar o que a sociedade pensa que é o fazer docente e refletir sobre como esse aprender fazer/ser é observado em nossa realidade. A experiência entre os professores constitui-se como ato de aprender fazendo, os saberes cotidianos vão se formando e estabelecendo o que se compreende como saberes docentes. Para Tardif (2011, p. 21), “[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais”. Nesse sentido, o professor continua seu processo de formação profissional, porém isto ocorre no ambiente do cotidiano escolar de sua prática docente.

Assim, as concepções teóricas e práticas da educação que perpassam o cotidiano pedagógico em suas formas de ações pedagógicas instauradas na organização das salas de aula, na organização de um exercício no quadro, no trabalho nos espaços e equipamentos destinados às aulas de informática, da educação física, de biologia, de química, entre outras, não reduz o fazer docente apenas a uma “parafernália” de técnicas empregadas para assegurar a atenção dos estudantes.

O fazer docente e, por conseguinte, a experiência de um professor, é muito mais complexa que apenas colocar em prática uma proposta pedagógica ou aplicar uma técnica de ensino. O fazer-se docente manifesta-se, principalmente, através de relações complexas entre estudantes e professor, pois faz parte do cerne professoral a relação com outro, que pode ser tanto no âmbito individual como coletivo. Sob esse viés, o saber docente

e a obtenção do saber experiencial (TARDIF, 2011), não são apenas aprender técnicas e aplicá-las, pois trabalhamos com sujeitos e não objetos.

Para Tardif (2011, p. 36), o professor é possuidor de saber plural que é “[...] formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Sendo assim, não há como definir um único tipo de saber, para um único tipo de professor, pois não há receitas prontas sobre como ser um professor; porém, vale ressaltar, neste estudo, que o fator experiencial pode ser um aspecto diferenciador para um professor trabalhar na modalidade EJA.

Observamos que a modalidade EJA vem sofrendo modificações quanto ao crescimento do número de jovens nas salas de aula, a pouca presença adulta nas séries/anos finais do Ensino Fundamental, diversos problemas cognitivos, bem como posturas e atitudes presentes nos jovens da atualidade (CARRANO, 2007; 2011).

Para que o desafio docente seja vencido no cotidiano escolar, o professor precisa compreender que as relações professor-estudante devem ser repensadas, pois, em algumas turmas de jovens da EJA, entre vários fatores que estão sendo necessários enfrentar com os jovens nas escolas é “[...] estruturar as relações na sala de aula a partir das próprias exigências do trabalho e, desse modo, participar da luta contra a dispersão a que, de resto, a maioria de nossos estudantes está condenada” (MEIRIEU, 2006, p. 63).

Assim, com a dispersão presente cotidianamente, o barulho constante, a vivacidade juvenil e a rapidez de pensamento e tempos, a experiência e a sensibilidade do professor tornam-se imprescindíveis para propor atividades que envolvam a turma. Com a experiência, o professor teve tempo de construir estratégias que lhe possibilitam antever ações que possam gerar conflitos indesejáveis ao andamento da aula. Com a experiência e a sensibilidade, o professor consegue diagnosticar que um grupo não está compreendendo uma atividade ou um comando para um exercício, ou até mesmo ter a percepção de que um material didático não está adequado para o conhecimento cognitivo de um ou outro estudante. Essas percepções sutis que a experiência possibilita podem ser fator diferencial de um professor para trabalhar na EJA.

Saviani (2009), ao refletir sobre formação docente específica e sobre formação pedagógico-didática e o trabalho efetuado pelas universidades, ressalta que, na sua maioria, os cursos de Ensino Superior pensam, primeiramente, em formar em caráter urgente, professores com conhecimentos específicos sem a preocupação com a formação pedagógica do professor. Para Saviani (2009, p. 7), a formação universitária:

[...] além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores.

Desse modo, percebemos que não dá para esperar que o professor que trabalhe na modalidade da EJA traga consigo apenas os seus conteúdos culturais-cognitivos (SAVIANI, 2009), uma vez que essa modalidade, por se tratar de outra perspectiva de ensino e atender outro tipo de estudante, exige que os docentes já venham com o aspecto pedagógico-didático estabelecido e organizado.

Contudo, ressaltamos que, mesmo assim, percebe-se que, com a mudança de perfil da EJA em âmbito nacional quanto ao público juvenil que vem atendendo em primazia, como é a realidade estudada, novas e desafiantes demandas estão constantemente aparecendo no âmbito de sala de aula (CARRANO, 2015). Por conseguinte, a modalidade EJA carece de um maior respaldo por parte do poder público frente a tantas mudanças que vem enfrentando e somente o professor, mesmo que imbuído de muito conhecimento e experiente, não consegue dar conta sem o respaldo do governo e secretarias de educação.

Os estudantes da EJA, cumpre salientar, outrora caracterizavam-se por adultos trabalhadores que não haviam tido a oportunidade de frequentar o Ensino Regular na idade certa e que buscavam, na escola, os conhecimentos que lhe foram negados. Na atualidade, os sujeitos frequentadores da EJA, em algumas realidades, apresentam outro perfil e, portanto, requerem professores com experiência e motivação para lidar com aspectos tais como:

- a. a “enturmação” (agrupamento de diferentes séries e anos, devido ao baixo número de estudantes nas turmas de anos iniciais);
- b. estudantes que vêm para o período noturno na EJA porque possuem problemas cognitivos de todas as ordens (TDAH, TDA, dislexia, incompatibilidade de idade mental) e que, por estarem à noite, perdem os atendimentos na Sala de Integração e Recursos² que são direcionados para o ensino regular (TEZZARI, 2006);
- c. sérios problemas de violência, devido a um grande número de estudantes viverem em situação de vulnerabilidade social e/ou cumprindo medidas socioeducativas, entre outras.

Para tanto, e diante dessa realidade descrita, a Educação de Jovens e Adultos não seria o espaço propício para articular o tempo e os anseios do professor inexperiente, que ainda está em processo de formação, através do “ato de aprender fazendo” com as demandas cotidianas específicas dessa modalidade. Donato e Ens (2012, p. 3) salientam:

[...] constata-se que a profissão docente está diante de novos desafios decorrentes do momento histórico experienciado, principalmente pela democratização do acesso à educação por meio da universalização do ensino, o qual trouxe para a escola a inclusão daqueles que antes eram excluídos.

Pensamos ser positivo ver a EJA como espaço de inclusão de todas as adversidades descritas anteriormente, porém, como todo espaço de inclusão, é merecedora de respeito por parte das políticas educacionais. Esse espaço de inclusão também é um espaço de formação docente que, através da experiência docente, constitui-se como professor, que, muitas vezes, carece de valorização, não apenas financeira mas, sobretudo, de respeito a seus saberes.

2 > Salas de Integração e Recursos (SIR) existentes na rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS: Serviço de apoio à inclusão no Ensino Fundamental para estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) matriculados na rede regular de ensino. Caracteriza-se por uma oferta pedagógica que promova o acesso, a participação e a aprendizagem no ensino regular, fomentando o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem. Além do atendimento educacional especializado ao estudante, são realizadas assessorias às escolas, buscando o desenvolvimento do processo de inclusão escolar. Os profissionais que atuam em SIR possuem formação específica em Educação Especial (deficiência mental, deficiência visual, altas habilidades/superdotação) (cf. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 2015).

Necessidade de valorização da docência na EJA

Sob a perspectiva de formação docente voltada para EJA, que é o propósito desta reflexão, os docentes que atendem sujeitos que possuem inúmeras necessidades, as quais diferem dos estudantes do diurno devido as suas trajetórias de fracasso, bem como outros fatores de risco, encontram-se numa espécie de desamparo geral. O desamparo inicia com a sua formação acadêmica, seguindo pelo cotidiano escolar, onde a sua condição de professor da EJA é pouco valorizada e culmina com a necessidade de dar conta de demandas que seriam de outras áreas (por exemplo: assistência social e psicologia) junto da escola, para além de outras necessidades apresentadas pelos estudantes que deveriam ser supridas pelas famílias. Nesse sentido, Ens e Donato (2011, p. 86) percebem que os professores estão:

[...] encurralados entre tensões e incertezas para desempenhar a função de ensinar, graças às transformações da sociedade, que tem provocado significativas alterações no mundo do trabalho. Por consequência, isso afeta a organização do trabalho e as relações no espaço/tempo do trabalho e da formação. Nesse contexto, a educação, a escola e a profissão de professor passam por profundas transformações, que alteram

significativamente o cotidiano do trabalho docente diante das novas exigências profissionais, oriundas das políticas educacionais neoliberais que ditam o novo perfil dos professores, adaptando-os às necessidades do mercado de trabalho.

Assim sendo, as demandas só aumentam, pois, por um lado, deve-se dar conta da educação formal voltada para o mundo do trabalho; porém, como a EJA é um espaço de inclusão, tem-se que desempenhar também o papel de educador voltado à cidadania. O professor/educador acaba vivendo o eterno dilema paradoxal: ou a escola prepara os estudantes para o mundo do trabalho, qualificando competências e habilidades exigidas para obtenção de um bom emprego num mundo competitivo ou cumpre a sua função social e transformadora (cidadã) de ampliação de leitura de mundo (FRIGOTTO, 1988; NOSELLA, 1988).

Uma educação transformadora pressupõe que se possibilite ao educando a compreensão de sua condição no mundo. No caso da EJA, a educação transformadora, crítica e cidadã deve possibilitar a tomada da consciência dos estudantes de sua condição de oprimidos e da necessidade de luta coletiva articulada de superação de sua condição de oprimido e/ou excluído. Para Freire (1996, p. 127), os educadores transformadores críticos “[...] não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica”. A tarefa político-pedagógica do educador é, pois, ser coerente, competente, valorizador do bem viver, daquele que luta e objetiva a construção de um mundo melhor e que respeita as diferenças:

[...] sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido (FREIRE, 1996, p. 127).

Mesmo sabendo do seu papel político-pedagógico, o professor/educador depara-se com a difícil tarefa de possibilitar uma educação transformadora num contexto escolar em que cada vez mais são exigidas outras tarefas da escola, além do propiciar acesso ao conhecimento cultural legitimado. Atualmente, está atribuído à escola o papel de gerenciar demandas sociais, econômicas, ambientais, bem como de dar conta de ensinar os conhecimentos eruditos básicos para o Ensino Fundamental e Médio (ARROYO, 2011; FREIRE, 1987; FRIGOTTO, 1998; NOSELLA, 1998).

A ampliação das funções da escola leva os docentes a esquecer o seu papel de educador crítico e transformador. Alguns já estão sendo conduzidos a ensinar qualquer coisa que lhes é exigido pela gestão escolar e/ou pelos interesses dos estudantes, os quais buscam na escola os conhecimentos exigidos pelo contexto social onde estão inseridos. Sendo assim, para Tardif (2012, p. 25), “[...] pode-se dizer que a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos, e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas”. Com isso, a educação escolar reproduz a concepção hegemônica de sociedade e os seus docentes tornam-se meros operários das escolas, como se fossem operários das indústrias que demandam mão-de-obra adestrada, além de consumidores de novas tecnologias.

Vivenciando-se essa invasão no cotidiano das escolas, surgem algumas indagações no decorrer da reflexão proposta neste estudo: Como o professor conseguirá responder as exigências do mundo do trabalho? Como o professor atenderá turmas, com sujeitos que possuem problemas cognitivos de todas as ordens, junto aos estudantes ditos “normais”? Como o professor dará conta da diversidade cultural dos jovens e do seu processo de

construção de identidade junto aos adultos? Como o professor que muitas vezes atende várias escolas durante o dia efetuará a sua formação continuada? Como o professor desempenhará uma educação transformadora e que contribua com a formação política e cidadã dos estudantes da EJA? Como o docente volta para salas de aula e “encara” os seus alunos, após serem agredidos pela força repressora do Estado, quando reivindicam conscientemente os seus direitos? Como o docente terá estabilidade emocional para lecionar se não recebe nem sua própria remuneração?

Além das reflexões abordadas, há outra questão pertinente à temática: como um professor recém-formado, o qual traz consigo apenas os seus conhecimentos específicos de cada área, a sua vontade e a busca de “aprender fazendo” dará conta dessa realidade das escolas de um modo mais generalizado e da EJA, especificamente?

Sob esse aspecto vale ressaltar que, como a EJA atende jovens e adultos, muitos desses estudantes adultos retornam à escola por exigências de certificação e conhecimento técnico, bem como trazem demandas de diferentes tipos de trabalho, querendo, assim, ganhar tempo e ter a obtenção rápida do certificado de conclusão do ensino fundamental ou médio. (CORRÊA; FISCHER; SANTOS, 2014). Os desafios dos docentes da EJA crescem quando se tem um público alvo heterogêneo e com especificidades diferenciadas; além disso, há menos tempo de trabalho, pois a realidade de muitas escolas de EJA é semestral, de modo que os conteúdos curriculares são reduzidos em função do tempo dedicado aos estudantes em cada disciplina e área de conhecimento.

Além de todos esses fatores descritos e reflexionados, sofre-se o descaso das secretarias de educação que, muitas vezes, por se tratar de uma modalidade que atende um número menor de estudantes, se comparado com o turno diurno regular, não veem as demandas da EJA com seriedade e retidão necessárias. Sobreponem-se, pois, des(casos) como formações continuadas ofertadas em horário noturno; falta de atendimento especializado para estudantes frequentadores do noturno (SIR somente durante o dia); falta de guarda municipal nos portões das escolas, garantindo a segurança dos professores e da comunidade escolar; os desmandes como a realização da “enturmação” (sem manter qualidade exigida); e a diminuição de carga horária dos professores da rede municipal que atendem somente o noturno (redução para 10h em cada escola).

Versando sobre todos esses des(casos) com o trabalho docente, devemos ter em mente que o professor não trabalha sozinho, que a educação é sempre intencional e não se faz de maneira solitária, como explicita Tardif (2012, p. 38), “[...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os estudantes, os colegas, os pais, os dirigentes das escolas”.

Nesse sentido, a valorização dos professores no “[...] contexto educacional contemporâneo exige um professor com múltiplas especificidades” (DONATO; ENS, 2012, p. 4). Múltiplas especificidades requeridas para o trabalho em qualquer modalidade de educação, porém assinalamos que, em meio a todas essas adversidades apontadas na EJA, o professor precisa ver sentido no seu fazer, para quem o faz e qual é o seu real papel na EJA, para autovalorizar-se e, por conseguinte, ser valorizado e reconhecido socialmente.

O professor valorizado, pois, necessita de experiência, de motivação pessoal para garantir a motivação dos estudantes, de rapidez nas resoluções de conflitos, de finalidade para seu trabalho e de amorosidade e retidão para não se deixar contagiar com tantas adversidades e manter uma relação afetiva e efetiva com os seus estudantes (ARROYO, 2000; TARDIF, 2011; 2012; FREIRE, 1987).

Essas categorias trazidas na presente reflexão podem ser aferidas em todo o âmbito escolar, mas ressaltamos a necessidade de atenção e formação na modalidade EJA, que vem crescendo e, juntamente com isso, enfrentando novos desafios e novas demandas. E, por ser ainda considerada uma modalidade de segunda ordem, os docentes em formação

são desvalorizados por atuarem na EJA e, em muitas realidades, não participam nem das decisões da escola, pois pertencem ao período noturno. Ao desvalorizar o professor que atende os alunos que já foram excluídos do processo escolar e do sistema econômico e social reforça-se novamente a produção de desigualdade e de exclusão. Portanto, o professor que se propõe a trabalhar na realidade descrita, minimamente, deveria contar com o respeito e o reconhecimento de seus pares, da gestão escolar e das suas secretarias de educação, pois se lecionar no ensino regular já não está fácil na atualidade, pondere-se sobre o que é ser professor de EJA.

Considerações finais

Com o presente trabalho, procuramos abordar os desafios encontrados pelos professores da EJA, partindo da reflexão de aspectos de sua formação universitária até as dificuldades do seu fazer pedagógico junto aos estudantes, jovens e adultos.

Procuramos destacar, assim como já manifestada por Tardif (2012, p. 41), que

[...] a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente escolhas epistemológicas. Essas escolhas tornam visíveis algumas coisas, mas, simultaneamente, ocultam outras: a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um 'ponto de vista aéreo' que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis.

Com essa constatação, destacamos o papel político-pedagógico do docente, o qual, num contexto sociopolítico em que predomina a concepção economicista e consumista, deve lutar, no sentido de objetivar e contribuir para a transformação dessa esfera social. A luta docente na EJA deve transcender a simples inclusão dos estudantes na sociedade economicista e consumista: essa luta deve ser pautada pelos anseios da construção de uma sociedade solidária, autossustentável, mais justa e igualitária.

A luta pela transformação dessa sociedade excludente na modalidade EJA necessita de docentes com experiência, tato, mobilidade, pensamento rápido na resolução de conflitos e amorosidade para não perder a ternura e dar sentido ao trabalho docente. Trata-se, pois de trabalho com sujeitos adultos, jovens e especiais – sujeitos em busca de uma segunda chance, de outra oportunidade, sujeitos em luta por reconhecimento, inclusão e emancipação social.

Para concluirmos, pensamos que, ao adentrar a escola, temos que ter consciência de que nossos atos são educativos e, portanto, políticos. O simples fato de fazermos escolhas epistemológicas, buscarmos ir além da zona de conforto (ensinar “qualquer coisa”) e procurarmos significados político-pedagógicos para o nosso trabalho docente já é o princípio de uma educação transformadora. Entendemos como transformadora, porque somos sujeitos de nosso trabalho, trabalhamos com sujeitos e não podemos nos sujeitar a ser apenas objetos das políticas socioeconômicas hegemônicas.

E para sermos sujeitos transformadores, necessitamos fortemente ter a amorosidade necessária para com nossos educandos, compartilhando com eles o desejo da construção de uma nova sociedade; estando abertos a novas experiências didático-pedagógicas, das quais possamos ser sujeitos dialógicos e reflexivos dos problemas de ensino, de educação e socioeconômicos em que nos inserimos; valorizando-nos como educadores, que têm um papel significativo à formação da cidadania e para a transformação social.

Por isso, destacamos a amorosidade, a experiência e a valorização docente como fatores imprescindíveis à formação do professor da EJA. Entendemos que essa formação deve ir além da formação universitária com estágios específicos na EJA e formação continuada, mediante seminários reflexivos, onde os docentes possam relatar as suas experiências, refletir sobre o papel político-pedagógico do seu fazer cotidiano, sentir-se integrado a uma rede de professores que possuem os mesmos anseios e compartilham das mesmas lutas.

Já que vivemos num constante processo de formação e somos seres aprendentes ao longo da vida, cabe aos professores com mais experiência trazer para o debate os professores recém-formados, trocar conhecimentos e trabalhar transversalmente o novo e o antigo na construção de um novo olhar para esse professor de EJA que possui novas demandas e os desafios da atualidade.

Referências

- ARROYO, Miguel González. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de (Org.). *Miguel Gonzáles Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 95-120.
- BOURDIEU, Pierre. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 187-216.
- CARRANO, Paulo. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 36, p. 43-56, jan./abr. 2011.
- _____. Educação de Jovens e Adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *Revista REVEJA*, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf>. Acesso em: 15 maio 2015.
- CORRÊA, Ivan Livindo de Senna; FISCHER, Maria Clara Bueno; SANTOS, Juliana Santos. Autonomia, trajetórias e saberes de trabalhadores estudantes da Educação de Jovens e Adultos. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 301-3014, maio/ago. 2014.
- DONATO, Sueli; ENS, Romilda Teodora. Formação de professores e profissionalidade do professor iniciante: o que dizem os textos aprovados na ANPED Sul em 2010. In: ANPED SUL, IX., 2012, Caxias do Sul. *Anais... Caxias do Sul: ANPED*, 2012. 16 p.
- ENS, Romilda Teodora; DONATO, Sueli Pereira. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Ser professor: formação e os desafios na docência*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 79-100.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise no trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 25-54.
- MEIRIEU, Philippe. *Carta a um jovem professor*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MOURA, Tania Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, BA, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./dez. 2009.
- NOSELLA, Paulo. A escola brasileira no final de século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise no trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 47-63.

RIBAS, Marcielle Stiegler; SOARES, Solange Toldo. Formação de professores para atuar na educação de jovens e adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012. *Anais...* Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012. 16 p.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. *Sala de Integração e Recursos*. Porto Alegre, [s.d.]. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=264>. Acesso em: 15 maio 2015.

SANTOS, Juliana Silva dos; CORRÊA, Ivan Livindo de Senna. Educação de Jovens e Adultos: a inclusão na escola excludente. In: SEMINÁRIO NACIONAL DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE, 7., 2013, Rio Grande, RS. *A educação do(da) trabalhador(a)*. v. 1. Rio Grande: FURG, 2013. p. 1-8.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEZZARI, Mauren Lúcia. Sala de Integração e Recursos (SIR) na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma análise de um serviço de apoio especializado. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu, MG, 2006. *Anais...* Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/gt15-1966--int.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

