



FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

V Seminário Nacional

**13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP**

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: ONDE ESTÁ A EJA NESTE PROCESSO?

Sara Soares Costa Mamona

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Instituto Federal de Educação Baiano - IFBAIANO

SARAMAMONA@YAHOO.COM.BR

Modalidade: Comunicação oral

Eixo Temático: A formação inicial de educadores (as) da modalidade de Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas.

RESUMO

Este artigo discute a formação inicial de professores que atuarão na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Como não há a obrigatoriedade de uma formação específica para atuação na modalidade, o que se pretende é pensar sobre a presença de discussões referentes à EJA nas licenciaturas mais especificamente na licenciatura em matemática. E neste sentido, questiona onde está a EJA na formação inicial de professores de matemática. Levantamentos preliminares demonstram que há poucos estudos sobre a EJA desde a formação inicial até a pós-graduação. Esta situação se agrava ao se tratar da presença da modalidade nas licenciaturas em Ciências Exatas. A ausência de estudos referentes à EJA durante a formação inicial dos professores nas mais diversas licenciaturas fica evidente quando esses profissionais precisam atuar em salas de Educação de Jovens e Adultos nas escolas públicas espalhadas pelo Brasil. Conhecer melhor a situação apresentada e implementar estudos, durante a formação inicial, numa atuação matemática na perspectiva da Etnomatemática, do respeito aos sujeitos e suas culturas pode ser um caminho possível para superar esta realidade. A opção metodológica adotada neste artigo foi de realizar, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica amparada por teóricos como D'Ambrósio, Freire, Gadotti, Fonseca, Haddad, Di Pierro, Moura e Leôncio Soares. Além da consulta a documentos oficiais produzidos pelo Brasil sobre a temática. As contribuições de Aires sustentaram a metodologia escolhida.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial de Professores, Educação de Jovens e adultos,

Etnomatemática.

1. INTRODUÇÃO

O artigo a seguir busca contribuir nos estudos referentes à Educação de Jovens e Adultos – EJA na formação inicial de professores das licenciaturas em matemática. A EJA apresenta uma grande demanda para atuação de profissionais das mais diversas áreas, porém, a maioria dos docentes que atuam na modalidade não possui formação específica ou nunca discutiu sobre a modalidade durante a sua formação inicial. Esta situação fica evidenciada nas escolas que recebem esses profissionais, nas salas de aula, nas relações entre professor-aluno e em todas as interfaces que dizem respeito ao ensino e aprendizagem na modalidade de jovens e adultos no Brasil.

O trabalho então, se propõe a discutir a Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de professores de matemática em três tópicos. Num primeiro momento está apresentado um breve panorama sobre a falta de estudos referentes à EJA na formação inicial de professores que é mais facilmente percebido nas escolas, ou seja, no ambiente profissional destes sujeitos. No segundo momento apresenta uma possibilidade de se pensar uma formação que contemple as especificidades da EJA, especialmente na matemática, trazendo as contribuições do professor D'Ambrósio e Freire como um caminho para conceber e praticar a matemática naquela modalidade de ensino. Por fim, traz algumas considerações e a expectativa de transformar este trabalho numa pesquisa de campo que possa contribuir ainda mais com a causa da EJA e favorecer a melhoria da qualidade da educação oferecida aos jovens e adultos detentores do direito à educação pública nesta modalidade.

2. FALTA DE ESTUDOS REFERENTES À EJA DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL NAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA: PROBLEMA PERCEBIDO NAS ESCOLAS

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos moldes do que vemos hoje no Brasil, somente passou a existir enquanto modalidade educacional em 1996 com a promulgação da Lei 9.394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Este

reconhecimento foi fruto de tensões sociais e uma busca incessante pelo reconhecimento do direito à Educação para todos e todas.

A modalidade possui especificidades e, principalmente, atende a uma população historicamente excluída dos espaços educativos formais com características muito peculiares, conforme demonstra documento do Ministério da Educação:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida. (BRASIL, 2007).

Estes sujeitos marginais aos sistemas educativos formais somam hoje 62.604.545¹ de pessoas. Apesar de representarem uma importante parcela da população brasileira em condições de frequentar a Educação Formal, a modalidade não tem recebido a atenção que merece. Pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação no Brasil, no período de 1986 a 1998, davam conta de que apenas 3% da produção discente nacional estavam relacionados à EJA, segundo os estudos de Haddad (2000). As observações revelam que a maioria dos professores que atuam na modalidade não recebeu, durante a formação inicial nas licenciaturas, qualquer formação específica que os possibilitassem conhecer, discutir e compreender a modalidade, seus sujeitos e suas especificidades.

No âmbito das licenciaturas em Pedagogia, as pesquisas do professor Leôncio Soares (2008, p. 86) revelam que apenas 09 das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem aquelas licenciaturas, disponibilizam a habilitação em EJA. A oferta de 1,74% é muito incipiente ao se considerar o número de possíveis alunos a serem atendidos nos cursos de Pedagogia no Brasil e ao considerar também as demandas por profissionais que atuarão na EJA em todo o país. Soares (2008, p. 85-86), citando os estudos de Margarida Machado, considera:

[...] a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender às demandas da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, concluem que, para se desenvolver um ensino adequado a esse público, é necessária uma formação inicial específica consistente, assim como um trabalho de formação continuada.

As pesquisas então, tal como o recorte acima descrito, apontam para o papel das universidades em promover a formação inicial dos profissionais que atuarão na EJA. Importante destacar que, a questão apresentada neste texto não diz respeito necessariamente a uma oferta de habilitação em EJA na licenciatura em matemática, mas, a oferta de disciplinas, conteúdos específicos ou debates sobre a modalidade durante a formação inicial dos professores de matemática, área em que se observa uma dificuldade ou estranhamento dos professores com a modalidade.

Interessante observar que estudos realizados por Freitas & Fonseca (20--), sobre número de publicações que articulam EJA e Ciências, disponíveis na Cátedra da UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, apresentam os seguintes dados: Das 31 produções acadêmicas (teses e dissertações) relacionadas com a EJA e disponíveis na CAPES no período de 2004 a 2009 apenas 4% relacionam a EJA com o estudo da Educação em Ciências. Segundo os mesmos autores, dos 2207 trabalhos publicados nas Atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências-ENPECs, apenas 33 desses apresentam interfaces com a EJA, o que corresponde a 1,49% do total das publicações do evento no período de 2005 a 2009. São números muito inexpressivos para o tamanho da demanda da modalidade, conforme dito anteriormente.

Sobre a preocupação com a formação de professores que atuam na EJA, os estudos de Haddad e Di Pierro (1994, *apud* SOARES, 2008, p.95) destacam:

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. (HADDAD; DI PIERRO, 1994, p. 15).

Esta situação não se apresenta de diferente forma com os professores que atuam nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia², por exemplo, que oferecem cursos de Educação de Jovens e Adultos articulados com a Educação Profissional para o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série) e para o Ensino Médio. Os profissionais que atuam diretamente nessas salas de aula são licenciados (nas diversas áreas das ciências e linguagens) ou bacharéis (para a área profissional). Na condição de Instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, que sob alguns aspectos equiparam-se as universidades segundo a lei 11.892/2008, as demandas de professores dos IF's são por aqueles formados nas diversas universidades. Os professores são, então, selecionados e contratados para atuação nos *Campi* e alguns são encaminhados para turmas de EJA. A política interna, normalmente, é de oferecer

as turmas de EJA para os profissionais mesmo sem a devida formação e sem uma proposta de formação continuada efetiva que assegure a permanência profissional na modalidade, de forma mais segura e confortável para todas as partes (professores e alunos).

Moura (2012), do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, destaca a necessidade de formação continuada para os professores da Rede Federal de Educação Profissional, veja:

Também precisamos compreender que essa formação continuada é necessária tanto para os profissionais provenientes dos bacharelados como para os licenciados [...]. Enquanto os bacharéis carecem de formação didático-político-pedagógica que lhes qualifique para o exercício da docência, aos licenciados falta a apropriação das discussões e conhecimentos relativos ao mundo do trabalho e suas relações com os processos educacionais (MOURA, 2012, p.10).

A carência de formação continuada apresentada, logo acima, traz luz sobre a formação dos professores para o exercício da docência na Educação Profissional nos Institutos Federais, e facilmente se amplia ao se tratar da atuação desses professores nas salas de Educação de Jovens e Adultos, modalidade que carrega consigo uma série de particularidades e especificidades.

Nesse sentido, é possível observar que a instituição seleciona os profissionais para a docência, conforme dito anteriormente, e esses, por sua vez, não possuem uma formação inicial que favoreça a sua atuação em uma modalidade histórica e socialmente tão peculiar quanto a EJA. Esta lacuna na formação inicial não é somente sentida nos Institutos, mas em toda a rede de ensino que oferta a EJA. Entretanto, somente é percebida quando esses profissionais iniciam suas atividades na modalidade. Crescendo assim, a necessidade de estudar currículo, metodologias, tempos, espaços, acesso e permanência, sujeitos da EJA e outras tantas especificidades desta modalidade.

Como não há proposta efetiva que assegure uma oferta de formação continuada que dê conta desta situação apresentada no âmbito do Instituto; ao perceber que o perfil de saída dos licenciados não atende ao perfil de professor demandado pelos Institutos Federais bem como dos professores que atuam na EJA em todas as esferas públicas; e, ao observar a crescente necessidade de formação continuada para o exercício na EJA, conforme apontado anteriormente, compreende-se então, que há uma necessidade voltar o olhar para a formação inicial ofertada aos professores licenciados. Compreendendo a formação inicial como aquela ofertada em nível de licenciatura pelas Universidades.

Obviamente que se poderia estudar a presença da EJA em quaisquer licenciaturas, porém, a opção pelo estudo na área específica de matemática justifica-se em função das observações e da prática profissional desta pesquisadora, onde o contato com os professores que atuam na EJA favoreceu uma compreensão de que as áreas relacionadas com linguagem e humanas conseguem estabelecer um diálogo mais fluído com a modalidade e, nesta medida as maiores dificuldades acabam recaindo sobre os professores das áreas de exatas que apresentam maior dificuldade, salvo exceções, em dar sentido de pertencimento aos alunos da EJA naquelas áreas do conhecimento. Ou ainda, revelam ser mais difícil fazer com que esses alunos consigam estabelecer relação entre os componentes curriculares e suas vidas práticas, de modo a assegurar àqueles uma passagem com êxito em seus contatos com este ramo da Ciência.

3. UMA FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM EJA

Apesar dos avanços materializados através do reconhecimento da EJA enquanto modalidade em 1996 na LDB, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no ano 2000 e de sua inserção no FUNDEB em 2006, ainda há um longo caminho até a consolidação de Políticas Públicas para a formação dos professores que atuarão nesta modalidade e, até que sejam assegurados tantos outros direitos para os sujeitos da EJA.

Os alunos jovens e adultos atendidos pela EJA possuem necessidades muito específicas e nesta medida a formação precisa, como aponta o Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000, p. 58), da construção de uma relação pedagógica com sujeitos detentores de experiências, numa lógica que assegure, dentre outras coisas, o seu acesso e permanência através de conteúdos, práticas, métodos e tempos diferenciados e adaptados ao perfil daqueles sujeitos.

Neste sentido, nada mais justo que os alunos e alunas da EJA serem atendidos numa concepção educacional que favoreça as culturas; valorize a diversidade; que compreenda as respostas dadas pelos diversos grupos sociais como conhecimento; que se oriente em favor do direito à educação e da qualidade de vida para todos os sujeitos. Nesta perspectiva, os estudos de Freire e D'Ambrósio darão sustentação para se pensar uma formação inicial que possibilite

aos professores compreenderem, valorizarem e auxiliarem nos processos de empoderamento dos sujeitos da EJA.

Uma perspectiva como esta, comunica com os princípios trazidos pela Etnomatemática trazidas por D'Ambrósio e as concepções de sujeito trazidas por Freire. A proposta compartilhada por aquele, tal como ressalta o autor, não está exclusivamente voltada para utilização na matemática, pois, possui conceitualmente uma abrangência muito maior, veja:

Na verdade, diferentemente do que sugere o nome, Etnomatemática não é apenas o estudo de “matemáticas das diversas etnias”. Criei essa palavra para significar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (*ticas*) de explicar, de entender, de lidar e de conviver com (*matema*) distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade (*etnos*). (D'Ambrósio. 2005, p. 113-114)

Numa visão tão generosa como esta não cabem mais algumas práticas vistas entre alguns professores que assumem o papel de detentores de um saber que precisa ser “repassado” para os alunos. Ao contrário, espera-se uma postura comprometida com aqueles alunos (detentores de saberes) em que se estabeleça o diálogo na busca da construção de novos conhecimentos. Mesmo diálogo proposto como um paradigma para Freire, conforme aponta Gadotti (1996, p. 86):

[...] para pôr o diálogo em prática, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber, deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem perdido, fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber.

O texto, apesar de citar o analfabeto, pode ser ampliado facilmente para todos os alunos e alunas da EJA e aquele diálogo é então, proposto como uma forma de respeitar os sujeitos e se constitui um princípio em Freire.

Nesta mesma direção, é sempre bom lembrar o quanto é importante que o professor, como sujeito integrante do processo de construção do conhecimento, se disponha a assumir um compromisso político com a Educação e seus sujeitos. Neste contexto, a formação inicial de professores pode contribuir para esse posicionamento ao discutir a educação, as teorias e práticas que a fundamentam com um olhar que favoreça os excluídos. “Poderia sintetizar meu posicionamento dizendo que só se justifica insistirmos em educação para todos se for possível conseguir, através dela, melhor qualidade de vida e maior dignidade da humanidade [...]” (D'AMBRÓSIO. Op. Cit. p. 7). E Freire destaca (2002, p. 87) “[...] diminuo a distância que

me separa das condições malvadas em que vivem os explorados, quando, aderido [...] ao sonho de justiça, luto pela mudança radical do mundo[...]”. Esse compromisso aliado a uma concepção de educação para o bem comum; para o bem de todos e para paz encontra eco nas expectativas que se tem hoje para a EJA.

Os alunos e alunas da EJA possuem especificidades e demandas que dispensam comentários no sentido de se reforçar a relevância da temática na formação dos profissionais que atuarão na modalidade. No Brasil, esperava-se encontrar superada a possibilidade de um profissional atuar em área onde não está habilitado para tal. Na atual conjuntura não se trata somente de reclamar o direito à educação para os jovens e adultos da EJA, mas, principalmente reclamar competência, formação profissional e condições objetivas para uma oferta com qualidade para a modalidade. Sempre bom lembrar que os alunos da EJA, em sua maioria, viveram muitos anos sem acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e socializado através da escola. Neste sentido, muito mais fácil para eles deixarem a escola todas as vezes que esta não atende às suas necessidades e expectativas. Estamos lidando efetivamente com um público ainda mais exigente de se trazer e manter na escola.

É pensando esta formação inicial de professores e a atuação futura desses profissionais em salas de EJA que algumas indagações se iniciam e se alinham com o proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, conforme Parece 11/2000-CEB, quando afirmam que “as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (BRASIL, 2000. p. 58). Mas, será que efetivamente esta recomendação está sendo atendida nos cursos de licenciatura? Para além das inquietações, a expectativa de que, conhecer mais sobre o processo de formação inicial de professores possa contribuir para as discussões no campo da EJA, ou mais especificamente, com a formação dos futuros professores que, em primeira instância, poderão oferecer uma educação de melhor qualidade para os alunos e alunas beneficiários da EJA. E nesta perspectiva, defenderemos, mesmo correndo o risco de parecer utópico, uma Educação que favoreça a construção de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As indagações iniciais que foram se constituindo, a saber: conteúdos relacionados à EJA aparecem nos cursos de licenciatura em matemática? Quais percepções existem sobre a

EJA nesse curso? Quais percepções possuem os profissionais egressos desse programa de licenciatura, que atuam na EJA, a respeito de sua formação inicial para atuação na modalidade? Existem facilidades ou dificuldades reais para implantar estudos sobre a EJA naquela licenciatura, se sim, quais são? Essas indagações compõem o principal escopo para investigações futuras em pesquisa sobre a formação inicial de professores na licenciatura em matemática, objeto de pesquisa a ser ampliado e implementado por esta autora, ao longo do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Assim, para compreender a presença da EJA na licenciatura em Matemática da UEFS será necessária uma interação próxima e constante com os documentos legais da proposta do curso e principalmente com os atores desse processo, a saber: alunos, professores e egressos dessa licenciatura, para que se possa compreender e interpretar a realidade sob a perspectiva daqueles. Utilizando-se do Estudo de Caso, em sua metodologia, mediante cruzamento de diferentes fontes de informação e amparado por técnicas como observação participante, entrevista qualitativa e análise documental conforme apontam os estudos de Aires (2011).

Neste horizonte, buscar-se-á compreender se a EJA está presente naquela licenciatura. Se não está, relevante compreender o que tem impedido as pessoas de serem formadas para atuarem na EJA. Importante também, agregar o olhar dos profissionais egressos desta licenciatura, e que atuam com a EJA, para compreender melhor sobre o que eles gostariam ou precisariam ter estudado que subsidiasse de forma efetiva as suas práticas em sala de aula. Há uma clareza que cursos de formação continuada, como vêm sendo feito em muitas partes do Brasil, não estão dando conta da formação necessária ao profissional que atua na EJA. Assim, compreende-se como importante voltar o olhar para a formação inicial destes profissionais; implementar estudos que possam apontar no que consiste as dificuldades ou facilidades para se discutir a EJA na formação inicial e preparar os profissionais para atuarem na modalidade. Quem sabe, estudos desta natureza possam contribuir e sustentar futuras políticas públicas de formação de professores.

Até o presente momento, a pesquisa bibliográfica realizada para confecção deste artigo dá conta da necessidade premente de se enfrentar a ausência de estudos referentes à EJA durante a formação inicial dos profissionais que atuam na educação de jovens e adultos, não deixando a cargo somente das instituições que ofertam a EJA ou dos próprios professores a responsabilidade por estudar a EJA mediante formação “continuada”. Neste caso, ironicamente só se configuraria formação continuada se tivesse ocorrido uma formação inicial

anterior. No caso da EJA, poder-se-ia falar mais adequadamente em formação em serviço uma vez que muitos professores, que atuam na modalidade, nunca discutiram sobre EJA antes de iniciarem sua atuação profissional.

NOTAS

¹ Segundo dados do PNAD 2008 e Censo Escolar 2009 há 65.904.107 pessoas acima de 15 anos de idade aptas para serem atendidas no 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Destes, 5.033,858 estão sendo atendidos. Isto representa 7,63% de atendimento e por outro lado aponta uma demanda de 92,37% desta população fora dos espaços escolares. Fonte: Senado Federal

² Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia compõem uma Rede Federal de Educação Profissional criada pelo Governo Federal no ano de 2008 através da Lei 11.892.

REFERÊNCIAS

AIRES, Luisa. **Paradigma Qualitativo e Práticas de investigação educacional**. Universidade Aberta. 1ª edição: Outubro de 2011. (e-book)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de jovens e Adultos**. Ministério da Educação. Brasília, 2000.

_____. DOCUMENTO BASE. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – ENSINO MÉDIO**. Ministério da Educação. Brasília, 2007.

_____. Presidência da República. Lei 11.892 de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

D'AMBRÓSIO. Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Erico. FONSECA, Maria da Conceição F. **CONSIDERAÇÕES SOBRE CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS. E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**. Disponível em: <<http://www.catedraunescoeja.org/GT01/COM/COM017.pdf>> Acesso em 27.10.2014.

GADOTTI, Moacir (Org.). **PAULO FREIRE: Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

HADDAD, Sérgio (Org.). **O Estado da Arte das pesquisas em educação de Jovens e Adultos no Brasil:** A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

SOARES, Leônicio. O EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS E SUA FORMAÇÃO. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, n. 47 | p. 83-100 | jun. 2008.