



POLÍTICAS E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FUNDAMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE

Andrea da Conceição Cândido Rosado
Escola Estadual "Madre Santa Face"

Cássia do Carmo Pires Fernandes
Universidade Federal de Juiz de Fora¹

Resumo

O presente estudo tem por objetivo conhecer e analisar as concepções de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que fundamentam a prática docente. Como a ação do educador está intimamente relacionada ao educando, buscamos, também, apresentar algumas características dos jovens e adultos, beneficiários das políticas públicas da EJA. Utilizou-se a abordagem qualitativa de pesquisa e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professoras da EJA da rede municipal de ensino da cidade de Ponte Nova-MG. Os resultados indicam que os docentes encontram muitas dificuldades para desenvolver um trabalho de qualidade por falta de condições materiais, de formação específica e de políticas públicas voltadas para as demandas da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores; Trabalho Docente.

¹ Parte deste trabalho decorre da pesquisa que originou o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da primeira autora, sendo orientado pela segunda. Também foi apresentado em abril de 2011 no 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação, com o tema “Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e perspectivas futuras”, organizado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

POLICIES AND CONCEPTIONS OF YOUTH AND ADULTS: FUNDAMENTALS OF TEACHING PRACTICE

Abstract

This study aims to understand and analyse the concepts of youth and adult education (EJA) that base the teaching practice. As the educator action is closely related to the learner, we also aim to present some characteristics of young and adult people, who are the recipients of EJA public policies of. The qualitative approach of research has been used and semi-structured interviews were utilized with teachers from municipal network of education of the city of Ponte Nova-MG. The results indicate that the teachers deal with many difficulties to develop a quality work because of lack of material condition, specific formation and public policies directed to the demands of EJA.

Keywords: Youth and Adult Education; Teachers training; Teaching Work.

Introdução

Os docentes que atuam na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como seus educandos(as), são sujeitos sociais que se encontram no centro de um processo muito mais complexo do que apenas uma modalidade de ensino. Eles estão imersos em uma dinâmica social ampla que se desenvolve em meio a uma busca constante para consolidar a EJA como um campo pedagógico específico.

Partindo do pressuposto que os professores que se dedicam ao campo da educação de pessoas adultas carregam em si mesmo e em sua prática pedagógica cotidiana uma grande responsabilidade social e política, quando buscam compreender as histórias de vida, os saberes e os ensinamentos advindos dos educandos para construir seu trabalho, buscamos conhecer a percepção que estes profissionais possuem a respeito da sua área de atuação. Nesse sentido, e de modo macro, objetivou-se também, diagnosticar a realidade da EJA, destacando a formação docente para atuar nesta modalidade de ensino, bem como as dificuldades para a realização do trabalho e as formas de intervenção que indicam avanços neste campo da educação.

A relevância deste estudo se constitui ao conhecer quem são os docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos, e quais as suas trajetórias formativas e perspectivas em relação à área. Estes profissionais, muitas vezes limitados por uma formação pouco direcionada às especificidades do ensino para adultos, são condicionados a buscar suas próprias “fórmulas” a fim de organizar o seu trabalho.

Segundo Arroyo (2005), a EJA é um campo em construção na área de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e de intervenções pedagógicas. É a partir desse aspecto que os professores da educação de adultos precisam ser ouvidos como agentes construtores, indicando possíveis caminhos a percorrer para configurar as políticas de Educação de Jovens e Adultos no país.

Neste sentido, a opção metodológica foi pela abordagem qualitativa de pesquisa, por manifestar-se como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais investigadas (CERVO & BERVIAN, 2002). Como procedimento utilizou-se o estudo de caso a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com quatro docentes² de uma escola municipal na cidade de Ponte Nova, Minas Gerais, no segundo semestre do ano de 2010.

Além desta introdução, o presente texto está organizado em três partes. Num primeiro momento é discutida a importância de conhecer os educandos na construção da prática docente, a qual inexiste sem que se considere as necessidades e os contextos discentes. Em seguida, são analisadas as representações que os docentes possuem acerca do seu campo de atuação profissional - EJA - sendo este o foco da pesquisa e, por fim, as considerações finais.

Conhecer o educando para construir a prática pedagógica

O público da EJA é composto por jovens e adultos trabalhadores, arrimos de família, muitos deles egressos do sistema formal de ensino, que de uma forma ou de outra, foram privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Porém, os caminhos percorridos pelos jovens e adultos não refletem apenas as carências e privações de direitos, mas também o protagonismo desses sujeitos em suas trajetórias humanas, enquanto seres sócio-históricos, uma vez que a falta de escolaridade não significa que esses estejam paralisados em seus processos de formação mental, ética, identitária, cultural, social e política (ARROYO, 2005).

O conhecimento desses sujeitos deve, portanto, ser valorizado na construção da prática pedagógica do educador, que tem o dever de não só respeitar os saberes socialmente construídos na prática comunitária dos

² Os entrevistados serão identificados como: entrevistado 1, 2, 3 e 4, abreviando-se para E.1, E. 2, E. 3 e E.4 quando estes tiverem suas falas citadas.

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 180-192, Novembro, 2013.

educandos, mas também reconhecer a razão de ser desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996).

É através da busca por compreender melhor quem são os sujeitos da educação de jovens e adultos, que a frase “não há docência sem discência”, de Freire (1996, p.25), nos permite refletir sobre a construção da prática docente voltada para esta modalidade. É impossível pensar na relação ensino-aprendizagem sem entender quem são os estudantes, “com” e “para” os quais o educador construirá o seu fazer pedagógico.

O exercício da docência pressupõe constantes estudos e pesquisas, pois, de acordo com Freire (1996), conhecer não é um ato por meio do qual um sujeito transformado em objeto recebe passivamente os conteúdos que o outro lhe dá ou lhe impõe, inibindo o poder de criar e camuflando qualquer possibilidade de reflexão acerca da realidade que o circunda. Tal ideia exprime o conceito de Educação Bancária cunhado por Freire. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa e crítica do sujeito em relação ao mundo.

A valorização da identidade cultural do educando é uma das tarefas mais importantes do educador, que ao ensinar e propiciar condições em que os educandos tenham a significativa experiência de assumir-se como sujeito sócio-histórico, capaz de pensar e transformar a sua existência. O docente crítico, portanto, é capaz de compreender a “dialética entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996) o que exige análise sobre a prática, observando se esta assume a identidade cultural do educando como fio condutor de seu trabalho.

De acordo com Arroyo (2005), para muitos professores as interrogações que emergem das vidas dos jovens e adultos apresentam-se como uma nova luminosidade para rever os conhecimentos escolares, pois suas trajetórias carregam interrogações existenciais sobre a vida, o trabalho, a natureza, além de sua identidade e cultura. Desse modo, ao tomar como referência o campo dos saberes docentes, há de se considerar a autonomia e o discernimento dos profissionais em relação aos conhecimentos que possuem. Esses conhecimentos não são apenas técnicos padronizados, mas

exigem parcela de improvisação e de adaptação às situações novas e únicas sobre as quais o docente tem que refletir para construir uma postura frente ao seu saber e ao saber dos alunos, o que tornará a aprendizagem mais significativa.

A visão transformadora do professor como instrumento de intervenção na realidade da EJA

Para a construção desta etapa do trabalho, foram entrevistadas quatro professoras que atuam na EJA no período noturno de uma escola municipal da cidade de Ponte Nova – MG.

Localizada na Zona da Mata mineira, com uma população de 57.390 habitantes (IBGE, 2010), Ponte Nova situa-se a 170 quilômetros da capital Belo Horizonte. Tem como base de sua economia o comércio, a agropecuária e o setor de serviços. No que se refere ao contexto educacional, a rede municipal é composta por 25 unidades escolares, onde são atendidos aproximadamente 6000 alunos. O Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) observado para o 5º ano do ensino fundamental em 2011 foi de 5.9, superando a meta projetada de 4.5. Já para o 9º ano, o índice observado foi de 3.8, ficando abaixo da meta projetada, 4.0. Em 2010, ano da coleta de dados, estavam matriculados 105 alunos nos anos iniciais e 109 nos anos finais do ensino fundamental na modalidade EJA, sendo o primeiro grupo na escola lócus da presente pesquisa e o segundo em outra escola (MEC, 2013).

Destaca-se que foram realizadas tentativas de desenvolver a pesquisa na cidade de Viçosa/MG - sede da instituição de ensino superior a qual estavam vinculadas as autoras - contudo não houve êxito. Diante de tal limitação, a opção foi por buscar outra escola que se localizasse numa cidade de médio porte e tivesse consolidada a oferta da EJA. Assim, considerando a atuação profissional da segunda autora como coordenadora do ensino fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Ponte Nova nos anos de 2007 e 2008, e que, portanto conhecia a realidade local, ocorreu

o contato e o parecer favorável por parte da direção da escola. Com a receptividade e aceitação também das docentes, foram agendadas as entrevistas.

A finalidade da inserção no ambiente escolar foi conhecer o contexto de trabalho e compreender as representações e concepções de Educação de Jovens e Adultos que permeiam e fundamentam a prática docente. Focalizando também o percurso de formação das professoras e sua atuação profissional, de modo a confrontar a função que exercem com a sua formação teórico-prática.

As perguntas elaboradas para a entrevista indicaram alguns núcleos que fomentaram a discussão, sendo eles: inserção no trabalho da Educação de Jovens e Adultos; formação inicial e continuada; compreensão, participação e contribuição dos Fóruns regionais da EJA; vivência profissional na área; análise da participação do poder público (Prefeitura, Estado, União) no campo da educação de adultos e relevância da EJA na sociedade.

Das quatro docentes que foram entrevistadas, três trabalham com esta modalidade há mais de dez anos e uma há três anos. Quanto à experiência total no magistério, uma das educadoras atua há quinze anos e as demais de vinte e seis a vinte e oito anos.

No que se refere à formação inicial, as professoras cursaram Letras, Normal Superior, Geografia e Pedagogia, sendo que, apenas uma possui especialização em Supervisão Escolar. Todas as entrevistadas ingressaram na instituição em que trabalham por meio de concurso público, fator que evidencia a estabilidade na profissão.

Ao serem questionadas sobre a inserção no ensino da EJA e o que as motivaram, todas foram unânimes ao responderem que assumiram a função na área por necessidade de adaptar o horário de trabalho ao período noturno, já que exerciam outras funções durante o dia. Apenas uma das professoras disse possuir um interesse prévio em trabalhar com adultos.

Quanto à contribuição do curso de graduação para desenvolver o trabalho na EJA, uma educadora afirmou que a formação que recebeu contribui para sua prática pedagógica, como pode ser evidenciado a seguir:

Contribui sim, fui conhecendo a parte teórica bem aprofundada. Fiz o Curso Veredas em Viçosa, cada um estudou sobre a sua área [...] a minha eletiva foi sobre a EJA. Então eu tive um conhecimento teórico mais aprofundado, que me ajudou muito (E.2).

Já as outras três afirmaram que não receberam formação inicial ou continuada específica para atuar na área, como destaca a fala de uma das docentes:

Meu curso não contribui em nada. Agora que eu estou pesquisando, buscando, estudando, porque o curso que eu fiz não contribui não. [...] Nunca fiz nenhum curso na área da EJA, não tive a oportunidade, nunca fui convidada. Sempre que posso, participo de cursos, mas na área do Ensino Fundamental (E.3).

Em casos como este, é importante ressaltar que atuação desses docentes acontece, principalmente, na fase inicial de escolarização, ainda marcada por um processo formativo pensado e materializado para o exercício do trabalho para crianças, uma vez que pouco se encontra projetos formativos com uma proposta pedagógica que contemple a EJA. Tal realidade mostra-se contrária ao que é exposto há mais de uma década pelo documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

[...] 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 [...] 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).

Estudos realizados na área por Machado (2000) apontam que os trabalhos acadêmicos dentro desta temática alertam que a formação recebida pelos professores, normalmente se deu por meio de treinamentos e cursos aligeirados e insuficientes para atender as demandas da educação de jovens

e adultos. Desse modo, é possível inferir que a realidade da EJA, no que tange a formação dos docentes para atuarem na área, nem sempre contempla os desafios enfrentados na realização do trabalho com adultos, que exige que estes profissionais considerem as particularidades do público da EJA, tanto na diversidade cultural, no mundo do trabalho, quanto da necessidade de metodologias e currículos adequados (PIERRO, 2005).

Considera-se que os Fóruns Regionais de Educação de Jovens e Adultos se constituem um importante espaço de formação continuada para os profissionais da EJA ao viabilizar discussões políticas e teórico-metodológicas que são potencializadas através da troca de experiências entre os participantes. Três, das quatro docentes entrevistadas, ao serem questionadas sobre a participação frequência e contribuição dos Fóruns na construção da sua prática, disseram não dispor de tempo para participarem dos encontros, uma vez que estes são programados no horário de trabalho. Isso é recorrente, quando o educador está atuando em sala de aula, dificilmente obtém liberação para se ausentar de seu encargo didático, tantas vezes quantas forem necessárias para a realização de uma atividade extraclasse. Os gestores da escola pesquisada, ao reconhecerem os Fóruns como um importante movimento a contribuir na área da EJA, têm a preocupação de enviar um representante da instituição para participar dos encontros, que ao retornar socializa as discussões vivenciadas no encontro. No entanto, foram apontadas, nas falas das docentes, certa dificuldade em aplicar as sugestões propostas pelos Fóruns na realidade escolar:

Quando chama, convida uma só, não é todas que podem ir. Participei de alguns, são muito bons, este ano não fui ainda. Mas muita coisa que a gente ouve lá não tem como colocar em prática porque o regimento não permite [...] o formato aqui é com notas e jovens e adultos é difícil trabalhar com notas. Alguma coisa a gente ainda pode aproveitar, mas não é tudo não (E.2).

Ao analisar a trajetória da EJA no Brasil, é possível verificar que esta se desenvolveu, em grande parte, à margem da construção do Sistema Escolar, sendo articulada muitas vezes por campanhas, movimentos sociais,

ONGs, igrejas, sindicatos e voluntários, por esse motivo foi sempre apontada como uma realidade distante do ideal de educação prefigurado pelo sistema formal de ensino (ARROYO, 2005). O pronunciamento de muitas das docentes entrevistadas evidenciou também grandes dificuldades no “formato” como a EJA está organizada, ao ter que se enquadrar aos parâmetros da instituição de ensino, o que acaba por limitar o trabalho do professor e não garante um ensino de qualidade que seja pertinente às especificidades dos jovens e adultos. Os maiores desafios apontados por elas foram: evasão, instabilidade na frequência que fragmenta o trabalho do professor e a falta de material de didático adequado voltado para este público. Como sugestão para sanar as dificuldades do trabalho na EJA, as docentes indicaram que a Secretaria Municipal de Educação deveria participar junto às escolas, oferecendo cursos de capacitação docente, discussões e debates que contribuam para a organização do trabalho e, principalmente, considerar as características da EJA na construção do currículo e dos horários.

A Secretaria de Educação deve fazer trabalhos mais junto com a escola para viabilizar essa questão da frequência do aluno, da evasão e do material didático mais voltado para a realidade do aluno. [...] a EJA carece de mudanças estruturais, curriculares e pedagógicas e isso tem que partir do poder público (E. 3).

[...] o poder público precisa participar oferecendo mais cursos que esclareçam, complementem o conhecimento do professor (E. 2).

Realizar as entrevistas com as professoras que atuam na área da EJA permitiu mapear a realidade de trabalho na qual estas profissionais estão inseridas e, principalmente, conhecer as concepções que elas possuem a respeito da educação de adultos. Tal aspecto é corroborado por Guidelli:

Conhecer a prática docente do professor que atua no campo específico da educação de jovens e adultos torna-se necessário também à compreensão específica deste tipo de ensino quanto à possibilidade de intervenções que objetivem uma educação de qualidade, acesso, permanência e aquisição de conhecimentos básicos à vida e ao trabalho (1996, p.13).

Compreender a EJA como modalidade de ensino da Educação Básica, significa reconhecer que esta demanda uma maneira própria de organização, o que implica também um modo próprio de ser docente. Temos assim, uma docência que se constitui ao mesmo tempo em que promove a construção de um estatuto próprio da EJA na produção e acúmulo de saberes teórico-metodológicos, potencializando a consolidação de um campo pedagógico, de pesquisa e de proposição de políticas públicas.

Considerações finais: demandas e perspectivas

“É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças [...]” (FREIRE, 1996, p. 88).

O estudo realizado denuncia as necessidades da educação de jovens e adultos por meio das concepções das docentes entrevistadas. A inserção orgânica da EJA nos sistemas formais de ensino é apresentada como uma demanda urgente, o que implica, entre outros aspectos: no estabelecimento de normas e certo grau de institucionalização; e na necessidade de flexibilidade organizacional, curricular e metodológica para que a política responda às necessidades de formação dos sujeitos da EJA.

Verificou-se também que a organização do trabalho docente não possibilita seu aperfeiçoamento, tanto pela insuficiência quanto pela inadequação de estudos e cursos para atender as demandas dos alunos jovens e adultos. Constatações como essas indicam experiências de fragilidade da formação do professor, que acabam precisando aprender junto com os alunos a lidar com a realidade demandada por eles. Para tanto, é imperativa a necessidade de formação continuada para os docentes da EJA, que priorize a articulação teórico/prática e que inclua os objetivos específicos da educação de jovens e adultos, quer seja ela oferecida por secretarias municipais, estaduais, ministério da educação ou por universidades. Além disso, é preciso rever os currículos e habilitações dos

cursos de formação inicial para que contemplem de modo qualitativo e quantitativo (carga horária) a Educação de Jovens e Adultos.

As competências necessárias ao trabalho pedagógico dos professores da EJA envolvem, além do aprofundamento do conteúdo das disciplinas, o compromisso com um trabalho docente diferenciado no tocante à adoção de estratégias de ensino que deem conta de superar as dificuldades de permanência, aprendizagem e relacionamentos em uma perspectiva educativa de direitos conquistados capaz de, ao longo do tempo, reconfigurar a realidade da EJA na escola pública.

As vozes das professoras alertam para a necessidade de novos estudos acadêmicos nas escolas, com o apoio de universidades ou centros de pesquisa, para propor alternativas que modifiquem, entre outros aspectos, o quadro de recorrência de altos índices de evasão e de frequência instável.

Como demanda para o poder público e universidades fica a real necessidade de que a formação inicial contemple disciplinas e práticas na modalidade EJA para futuros professores; de investimentos em formação continuada de professores e gestores; de abertura de espaço para que as reflexões sobre as dificuldades vivenciadas na docência e formas de enfrentamento sejam partes do projeto político pedagógico da escola.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. IN: SOARES, Leônio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 19-50, 2005.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: maio de 2000.

BRASIL, MINISTERIO DA EDUCACAO. Ações do MEC em seu município. Disponível em <<http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/municipio/muncod/3152105>>. Acesso em 24 de agosto de 2013.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIDELLI, Rosângela Cristina. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos...** São Carlos; Universidade Federal de São Carlos. (Dissertação de Mestrado), 1996.

IBGE. IBGE Cidades: Ponte Nova. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=315210>> Acesso em 24 de agosto de 2013.

MACHADO, Maria Margarida. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 13, 2000, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000. (Edição Eletrônica)

PIERRO, Maria Clara Di. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – Out. 2005.

SOARES, Leônio José Gomes. A Educação de Jovens e adultos: momentos históricos e perspectivas atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n. 11, Dimensão, set/out 1996.