

A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOBRE O SEU CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL: CONHECER PARA TRANSFORMAR.

Andréa da Conceição Cândido
Universidade Federal de Viçosa
andreacon7@hotmail.com

Flávia de Freitas Alves
Universidade Federal de Viçosa
flaviaf.alves@ufv.br

Resumo: O presente artigo tem por objetivo conhecer quais as concepções de Educação de Jovens e Adultos fundamentam a prática docente. Considera-se de grande relevância o papel do professor na consolidação da educação de adultos como campo pedagógico específico, que exige ter seus direitos reconhecidos e efetivados. Utilizou-se a abordagem qualitativa de pesquisa e foram realizadas entrevistas semi-estruturadas 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.

I. 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. Estes 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 na prática pedagógica diária 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 docente, buscamos conhecer a percepção que estes profissionais possuem a respeito da sua área de atuação. Neste 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/execução 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, quais as suas trajetórias formativas e perspectivas em relação a área em que atuam. Estes profissionais, muitas vezes limitados por uma formação pouco direcionada às especificidades do ensino para adultos, são condicionados a buscar suas próprias “fórmulas” para organizar o seu trabalho. Segundo ARROYO (2005) a Educação de Jovens Adultos é um campo educacional em construção e indefinido na área de pesquisa, de políticas

públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. É a partir desse aspecto que os professores da educação de adultos precisam ser ouvidos como agentes construtores da EJA, indicando possíveis caminhos a percorrer para reconfigurar a Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, a organização deste estudo apresenta a trajetória da Educação de Adultos no país - do Brasil Colônia aos tempos atuais. Também é destacada a importância de conhecer os educandos na construção da prática docente, a qual inexistente sem que se considere os discentes. Em seguida, são analisadas as representações que as docentes possuem acerca do seu campo de atuação profissional – EJA- sendo este o foco da pesquisa.

II. CAMINHOS PERCORRIDOS

Devido aos objetivos de estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, por esta apresentar-se como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados. Buscou-se trilhar este caminho, pois de acordo com CERVO; BERVIAN (2002):

A abordagem e análise qualitativa comportam algo da subjetividade do próprio ser humano em que as incertezas e angústias humanas em relação a sua origem, finalidade e destino são componentes importantes na determinação do grau de certeza e precisão da pesquisa.

Os procedimentos utilizados foram: estudo de caso, trabalho de campo e pesquisa bibliográfica. Os sujeitos da pesquisa são quatro professoras que atuam na EJA na rede de pública de ensino.

Com base na delimitação do assunto, na revisão bibliográfica, na definição dos objetivos e do problema da presente pesquisa, a coleta de dados se deu através de entrevista semi-estruturada. Não divulgaremos os nomes dos sujeitos que participaram desta pesquisa, tão pouco o nome da instituição em que estes trabalham, com intuito de preservar a identidade dos entrevistados¹.

III. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA.

Alfabetizar adultos no Brasil é uma prática que acontece desde o Período Colonial com os Jesuítas. Nessa época a educação destinada aos adultos era realizada para a doutrinação religiosa, desvinculando-se do caráter educacional. No cenário do Brasil Colônia a educação apresentava grande fragilidade, pois ela não estava nas prioridades dos governantes, uma vez que a produtividade do país tinha como referencial o modelo de produção agrário e não dependia do campo educacional (CUNHA, 1999).

A estrutura da sociedade no Período Colonial era extremamente hierárquica, e o acesso ao ensino acompanhava essa hierarquia. De modo que às camadas pobres era oferecida

¹ 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.

principalmente uma educação moralizadora, enquanto às elites recebiam uma educação instrucional e formadora. Contando que os jovens e adultos pertenciam à classe menos favorecida, o ensino direcionado a eles era subsidiado por preceitos religiosos e moralizadores, contribuindo para manter a hegemonia das elites sobre as classes desfavorecidas.

Já início do século XX, com o advento do desenvolvimento industrial ocorreram algumas transformações no cenário educacional no país, uma vez que se fazia necessário preparar a população brasileira para a sociedade que sofria grandes mudanças no processo de industrialização. O governo, preocupado com a qualificação da mão-de-obra para o trabalho nas indústrias dá início a um processo lento, mas crescente, de valorização da educação de adultos. O ensino direcionado aos adultos neste contexto visava o domínio das técnicas de produção; a aquisição da leitura e da escrita como instrumento da ascensão social; a alfabetização de adultos como meio de progresso do país; a valorização da alfabetização de adultos para ampliação da base de votos (SOARES, 1996).

Com o fim da ditadura de Vargas, em 1945, e o início do fortalecimento dos princípios democráticos no país, é possível observar sucessivas iniciativas voltadas à EJA. Eminente a esse movimento as Organizações das Nações Unidas, Ciência e Cultura (UNESCO), solicita aos países que a integram principalmente os subdesenvolvidos, que eduquem os adultos analfabetos. A partir das orientações da UNESCO, o governo se organiza e lança a 1ª Campanha de Alfabetização de Adultos, propondo alfabetização dos adultos analfabetos em três meses, oferecendo o curso em duas etapas de sete meses. A campanha proporcionou capacitação dos profissionais e do desenvolvimento comunitário. Este trabalho desencadeou a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Neste cenário o analfabetismo era visto como causa (e não como efeito) do não desenvolvimento do país (CUNHA, 1999).

Com o final da década de 1950 e começo da de 1960, presencia-se uma grande mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base, que contribuíram de modo significativo para as mudanças em torno das políticas públicas destinadas a educação de adultos. Neste contexto surge uma nova visão sobre o problema do analfabetismo somando-se à consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos em que a principal referência é Paulo Freire. É apresentado então, um novo paradigma pedagógico a respeito da problemática educacional vinculando-a ao âmbito social, ou seja, o analfabetismo antes visto como causa da pobreza e “atraso” do país passou a ser interpretado como subproduto da desigualdade social (SOARES, 1996).

As teorias em torno da educação de adultos passam a disseminar a idéia de que o processo educativo deve intervir na estrutura, geradora do analfabetismo. Para Paulo Freire, educação e alfabetização se mesclam propondo um único processo que compreende o domínio de técnicas para ler e escrever em termos conscientes que permita ao educando descobrir-se como autor e ator do seu processo histórico, propondo a eles uma postura mais crítica e autônoma perante a sociedade.

O pensamento de Paulo Freire se expande pelo país e ele é reconhecido nacionalmente por seu trabalho com educação popular, especialmente com a educação de adultos. Com o êxito

das idéias freirianas, em 1963, o governo encerra a 1ª Campanha e incumbe a Paulo Freire a responsabilidade de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. No entanto, a proposta de alfabetizar conscientizando foi interrompida, pois, em 1964, com o Golpe Militar, idéias como as de Freire que defendia uma “educação libertadora” como elemento vital do ato de educar destoavam da realidade política do país, sendo consideradas uma ameaça à ordem repressora, instalada na época.

Diante desse contexto, em 1967, o Governo assumiu o controle da alfabetização de adultos, criando para este fim o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Este projeto, direcionado à população de quinze a trinta anos, tinha como objetivo a alfabetização funcional, ou seja, aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo desconectando-se das propostas teórico-metodológicas de se pensar criticamente o processo de alfabetização. O MOBRAL funcionava, portanto, como instrumento legitimador do Regime Militar. A repressão imposta pelo Regime Militar levou o intelectual Paulo Freire a ser exilado, e o Brasil vivenciou um fase de retrocesso no que se refere a educação de adultos.

Na década de 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, a escolarização básica para jovens e adultos adquire institucionalidade, uma vez que a Lei realizou a reforma do ensino de 1º e 2º graus regulamentando o ensino supletivo e conferindo à suplência a função de repor a escolaridade não realizada na infância e adolescência, consideradas as fases da vida mais adequadas à aprendizagem. Como determinada pelos seus formuladores a “doutrina do ensino supletivo” não incorporou ricas contribuições como as do Movimento de Educação e Cultura Popular² da década de 1960 (disseminadas pelo mundo através da obra de Paulo Freire), pelo contrário, ela atendeu ao apelo modernizador da educação à distância e aderiu aos preceitos tecnicista da individualização da aprendizagem e instrução programada, organizando-se através do trinômio tempo, custo e efetividade (PIERRO, 2005).

De acordo com PIERRO (2005), em meados dos anos de 1980, com o fim do Regime Militar e o retorno das eleições diretas, criava-se um ambiente propício para romper com o paradigma compensatório do ensino supletivo, recuperando o legado dos movimentos de educação e cultura popular, abrindo espaço para experiências inovadoras de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. Essas iniciativas bem sucedidas do período da redemocratização, conduzidas pelos governos locais e em parceria com as organizações e movimentos sociais impulsionaram o reconhecimento dos direitos sociais dos sujeitos da EJA com a promulgação da Constituição Federal de 1988:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1998)

2 Criado em 1961, na primeira gestão de Miguel Arraes como prefeito de Recife, assumiu de modo inovador o conceito de cultura popular como chave para o trabalho com a população pobre, por meio de escolas para crianças, alfabetização de adultos, praças e núcleos de cultura, revitalizou as festas folclóricas e teve expressiva atuação no teatro e cinema.

Quando a Constituição de 1988 garante o direito aos jovens e adultos de retomarem ou iniciarem seus estudos, um novo paradigma é colocado diante da EJA, sugerindo-lhe que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal, mas também um direito de cidadania e de responsabilidade coletiva, constituindo-se uma importante condição de participação dos indivíduos na construção de uma sociedade mais solidária, justa, democrática, próspera e sustentável. Para PIERRO (2005), a educação capaz de responder a esse desafio é aquela que reconhece os jovens e adultos como sujeitos plenos de direito e cultura, interrogando-lhes sempre, quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-las coletivamente.

Durante a administração de Itamar Franco, o governo se desobriga de articular as políticas nacionais para a EJA, baseando-se no argumento de que a educação básica de jovens e adultos oferece uma relação custo-benefício menos favorável que a educação primária de crianças, orientando e focalizando para esta última os recursos públicos investindo assim no ensino fundamental, sendo esta então, uma estratégia para prevenir o analfabetismo.

No Governo de Fernando Henrique Cardoso é criado o Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF), que segundo PIERRO (2005), constitui-se como um instrumento de focalização dos recursos para a educação, incluindo apenas a faixa etária de 07 (sete) a 14 (quatorze) anos, uma vez que o então presidente, Fernando Henrique Cardoso exclui as matrículas de jovens e adultos com a imposição do veto dos recursos do FUNDEF. Essa atitude rompe com a universalidade inerente ao direito humano à educação, embora a Constituição da República assegure a todos o acesso e a progressão na educação básica pública, gratuita e de qualidade. Existe aqui uma contradição que destitui o governo dos deveres constitucionais de prover o ensino fundamental para os jovens e adultos.

Embora a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 proponha em seu artigo 3º, “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, garantido a valorização da experiência extra-escolar vinculando-a a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”, é neste cenário de não efetivação dos direitos da EJA que surgem durante a gestão FHC, de 199-2002, políticas marginais como os programas Brasil Alfabetizado, Recomeço e de Educação na Reforma Agrária todos de caráter emergencial e transitório para suprir as demandas educativas dos jovens e adultos.

Paralelo a essas iniciativas governamentais, os movimentos sociais e sindicais na busca de atendimento para a escolarização dos adultos propõem parcerias ao governo, de modo que, eles mesmos executem os serviços educativos para a EJA. Com a intencionalidade de barateamento dos custos, o poder público assume a parceria. Porém essas iniciativas oferecem riscos a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de ensino, pois desconsideram que este campo educacional necessita de uma norma própria, projeto político pedagógico específico e adequada formação de educadores.

De acordo com PIERRO (2005), a delegação de responsabilidades pública à sociedade civil organizada propõe uma tendência regressiva de desconstituição dos direitos educativos

dos jovens e adultos e sua conversão em objeto de filantropia privada. Como o governo confere aos municípios e Organizações Sociais a função de assumirem o trabalho para o ensino dos jovens e adultos, várias iniciativas emergem neste contexto, dentre elas, os Fóruns de EJA, que se organizam como espaço de encontros e ações em parcerias com diversos segmentos envolvidos com a área.

O Fórum de Educação de Jovens e Adultos teve início no ano de 1996, pioneiramente, uma nova versão de movimento social, cuja história começou com a convocação da UNESCO para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias à V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que aconteceria em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997. Estes eventos têm como objetivo, dentre outros, complementar a formação docente, a troca de experiências e o diálogo entre as instituições. Segundo SOARES (2004), os Fóruns ocorrem num âmbito nacional, com o objetivo de interlocução com os organismos governamentais, caracterizam-se como movimentos articuladores de diálogos entre as instituições, socializando iniciativas e intervindo na elaboração de políticas e ações na área da EJA.

Em 2003, com a posse do presidente Luís Inácio Lula da Silva, inaugurou-se no âmbito do discurso, novas posturas para a Educação de Jovens e Adultos no país. Esta seria inscrita nos rol das prioridades governamentais, sendo para este fim lançado o Programa Brasil Alfabetizado para combater o analfabetismo. O atual Brasil Alfabetizado é marcado por fragilidades, no que concerne a curta duração do módulo de ensino e aprendizagem, a ausência de instrumentos de acompanhamento e avaliação, a improvisação de alfabetizadores com escassa ou nenhuma formação pedagógica, a falta de mecanismos que assegurem aos alfabetizandos a continuidade de estudos e consolidação das aprendizagens.

Algumas dessas limitações começaram a ser superadas no ano de 2004, quando houve a troca de ministros da educação. Neste momento, aconteceu a união de diferentes programas do MEC na coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), e a inclusão da modalidade no projeto remetido ao Congresso para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que substituiu o FUNDEF a partir de 2007. Destaca-se, portanto, que o FUNDEB representa uma conquista devido à garantia de financiamento para a modalidade EJA.

AEJA possui três funções: Reparadora, Equalizadora e Qualificadora, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (DCN's) BRASIL (2000):

A função reparadora refere-se não só à entrada dos jovens e adultos no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de acesso a um bem real, social e simbolicamente importante.

A função equalizadora relaciona-se à igualdade de oportunidades que possibilitarão aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estática e nos canais de participação. [...] Nesta linha, a educação de jovens e

adultos, apresenta uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades.

A função qualificadora é aquela considerada permanente, e, mais que uma função é próprio sentido da educação de jovens e adultos. Refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares.

Tendo em vista as três funções da EJA, e sabendo que hoje no Brasil, a educação voltada para as pessoas adultas tem por objetivo não só complementar uma formação incompleta (insuficiente) recuperando o adulto marginalizado, como também a de ensinar a ler e escrever, sendo esta última – alfabetização - o foco dos planos governamentais nas últimas três décadas. Sendo assim, nos deparamos frente à um desafio para a realidade da Educação de Jovens e Adultos nos dias atuais, ao construir uma educação que garanta aos educandos da EJA não só o direito de alfabetizar-se como também ter acesso a escolarização ao longo de sua vida.

IV. CONHECER O EDUCANDO PARA CONSTRUIR A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de ensino abarca especificidades próprias, que emergem do perfil dos educandos atendidos por ela. 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.

A visibilidade que os jovens e adultos emergem dentro da sociedade vêm das múltiplas brechas a que o meio social os condena. Sua visibilidade incide da vulnerabilidade na qual esses sujeitos se encontram, sendo alvo do desemprego, da falta de horizontes, da opressão e exclusão social. No entanto, o caminho percorrido pelos jovens e adultos não reflete apenas as carências e privação de direitos, mas também o protagonismo desses sujeitos em suas trajetórias humanas, enquanto ser sócio-histórico, uma vez que a falta de escolaridade não significa que estes estejam paralisados em seus processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política (ARROYO, 2005).

Os educandos da EJA carregam consigo uma rica bagagem cultural construída ao longo da vida, uma vez que estes são protagonistas de sua própria existência. O conhecimento desses sujeitos deve, portanto, ser valorizado na construção da prática pedagógica do educador. Cabe ao professor o dever de não só respeitar os saberes socialmente construídos na prática comunitária dos educandos, mas também reconhecer a razão de ser desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. Buscando estabelecer “intimidade” entre os saberes fundamentais curriculares e a experiência social que eles têm como indivíduos (FREIRE, 1996).

O educador ao ensinar aprende e ao aprender o educando ensina, fazendo com que a docência e discência não se tornem objeto da ação uma da outra, pelo contrário, elas só existem ao estabelecer uma relação de cooperação, uma vez que ensinar inexiste sem aprender e vice-

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

O exercício da docência pressupõe constantes estudos e pesquisas como aponta FREIRE (1996) ao dizer que conhecer não é ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que o outro lhe dá ou lhe impõe³. O conhecimento, pelo contrário exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção.

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 enquanto educador.

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, a ordem-desordem social, sobre sua identidade e cultura, enfim sobre condição humana. Desse modo, ao tomar como referência o campo dos saberes docentes, há de se considerar a autonomia e discernimento dos profissionais em relação aos conhecimentos que possuem que não são apenas técnicos padronizados, mas que exigem parcela de improvisação e de adaptação às situações novas e únicas sobre as quais o profissional tem de refletir para que possa compreender o problema posto, organizar, e esclarecer os objetivos almejados e os meios usados para atingi-los. A prática docente crítica implica o movimento dialético de reflexão crítica sobre a prática, o que exige do professor uma nova postura frente ao seu saber e ao saber dos alunos e da sua prática de vida, relacionando-os com novos conteúdos, o que tornará a aprendizagem mais significativa, considerando suas dimensões pessoais, afetivas e intelectuais.

V. A VISÃO TRANSFORMADORA DO PROFESSOR COMO INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO NA REALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao construir esta etapa do trabalho, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com quatro professoras que atuam na EJA no período noturno da rede municipal da cidade de Ponte Nova – MG. A finalidade foi compreender as representações e concepções de Educação de Jovens e Adultos que permeiam e fundamentam a práticas destas docentes. Focalizando também

³ De acordo com FREIRE (1996), a Educação Bancária inibe o poder de criar próprio dos educandos, camuflando qualquer possibilidade de reflexão acerca da realidade que o circunda. A prática bancária subordina o educando, reprime a curiosidade, tornando-o um sujeito passivo.

o percurso de formação dessas professoras e sua atuação profissional, de modo, a confrontar a função que exercem com 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 própria prática docente, os maiores desafios e ações para superá-los); 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 Educação de Jovens e Adultos há mais de dez anos e uma relatou estar atuando há três anos na área. Apenas uma das educadoras entrevistadas disse exercer atividades na área da educação, de modo geral, há quinze anos e as outras três possuem de vinte e seis a vinte e oito anos de trabalho. No que se refere ao curso de graduação realizado por estas professoras, elas cursaram Letras, Normal superior, Geografia e Pedagogia, sendo que, apenas uma assinalou ser pós-graduada em Supervisão Escolar. Todas as entrevistadas ingressaram na instituição em que trabalham por meio de concurso público e possuem cargo efetivo, fator que evidencia a estabilidade na profissão docente.

Ao serem questionadas sobre como se deu a inserção no ensino da EJA e o que as motivaram, todas elas foram unânimes ao responderem que assumiram a função na área, por necessidade de adaptar o horário de trabalho ao período noturno, pelo fato de exercer outros cargos durante o dia. Apenas uma das professoras disse possuir (além da necessidade de trabalhar no horário da noite) um interesse prévio em trabalhar com adultos, conforme se evidencia em sua fala destacada abaixo:

[...] Então o que me motivou foi isso, trabalhar no período noturno porque eu exerço outra profissão durante o dia e essa vontade que eu tinha de trabalhar com adultos, de alfabetizar! (E.1)

No que se refere à contribuição do curso de graduação para desenvolver o trabalho na EJA, duas das educadoras afirmaram que a formação que receberam contribui com a prática docente. A fala da primeira entrevistada diz respeito às contribuições dos conteúdos curriculares específicos, já a segunda fala evidencia a formação que recebeu voltada para o ensino da EJA como o principal aspecto:

[...] Contribui muito pelo fato que eu sou formada em letras português/inglês e trabalhar com alfabetização, esse curso contribui muito. O magistério que eu já fiz há mais tempo contribui até mais que a graduação pois foi mais voltado para a área da didática [...]. (E.1)

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)

Apenas uma das docentes entrevistadas disse ter recebido formação que incorporou os conteúdos da Educação de Jovens e Adultos. 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. Informações como esta apresentam contradições no que é exposto pelo documento das DCN's da EJA:

[...] 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).

Desse modo, é possível inferir que a realidade da EJA, no que tange a formação dos docentes para atuarem na área, está longe das prioridades do poder público (Governo Municipal, Estadual e Federal), uma vez que os desafios enfrentados para realizar o trabalho com adultos exigem 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. Além disso, a educação de pessoas adultas deve ser verdadeiramente reconhecida como uma modalidade de ensino que precisa ser estudada e que se encontra em processo recente de construção.

Visto 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 extra-classe. A Escola pesquisada, por acreditar que os Fóruns é um importante movimento a contribuir na área da EJA, tem a preocupação de enviar um

representante para participar dos eventos, que ao retornar socializa as discussões, novidades que foram vivenciados no encontro. No entanto, foram apontadas nas falas das docentes certa dificuldade ao aplicar as práticas 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 este 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 evidenciaram 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 instituições oferecendo cursos de capacitação docente, discussões e debates que contribuam para a organização do trabalho nesta modalidade de ensino 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 de participar oferecendo mais cursos que esclareçam, complementem o conhecimento do professor. (E. 2)

Realizar a entrevista 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 (1996) *apud* Machado (2000):

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.

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 e de pesquisa.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica [...]”. (FREIRE, 1996)

O estudo realizado denuncia as necessidades da educação de jovens e adultos que seria o propósito de inserção orgânica da EJA nos sistemas formais de ensino, o que implica o estabelecimento de normas e certo grau de institucionalização, e a necessidade de preservar elevada flexibilidade organizacional, curricular e metodológica para que os programas respondam às necessidades de formação dos sujeitos da EJA, possibilitando lidar com os diferentes ritmos de aprendizados, características recorrentes dos educandos adultos. 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. Constatções como estas indicam experiências de fragilidade da formação do professor, que acabam precisando aprender junto com os alunos como lidar com a realidade demandada por eles. Para tanto, é urgente a necessidade de formação continuada para os docentes da EJA, que priorize a articulação teórico/prática que incluam os objetivos específicos da educação de jovens e adultos, quer sejam oferecidas por secretarias de estados e municípios ou por universidades.

Os dados revelam que os professores que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na escola pesquisada têm muitas dificuldades para desenvolver um trabalho pedagógico que possibilite a seus alunos uma formação que os estimule a obter um crescimento pessoal e profissional, por falta de condições materiais, de apoio técnico-pedagógico, de mais competências próprias ao trabalho com jovens e adultos, o que se configura pela ausência de formação continuada desses professores para dar conta das especificidades do trabalho docente na EJA.

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 dêem conta de superar as dificuldades de permanência, aprendizagem e relacionamentos em uma perspectiva educativa de direitos conquistados capaz de, ao longo do tempo, ir reconfigurando a realidade da EJA na escola pública.

As vozes das professoras alertam para a necessidade de novos estudos acadêmicos com base em pesquisa nas escolas, com apoio das universidades para propor alternativas que

modifiquem o quadro de recorrência de alto índice de evasão e 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 coordenadores para trabalho com alunos e apoio pedagógico aos docentes; de abertura de espaço para que as reflexões sobre as dificuldades vivenciadas na docência e formas de enfrentamento que sejam partes do projeto político pedagógico da escola.

VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/PCB11_2000.pdf>.

_____. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm.

Acesso em 11/10/2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/9394.HTM>. Acesso em 10/09/2010

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC, Salto para o Futuro – Educação de Jovens e Adultos, Brasília, 1999.

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

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)

_____. **A trajetória da EJA na década de 90 – Políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”**. Trab. Apres. A XXIª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 20-24 setembro, mimeo, 1998.

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

_____. **O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir**. In: RAAAB, alfabetização e cidadania – Política Públicas e EJA. Revista de EJA, n.17, maio de 2004.