

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA: DAS PROPOSIÇÕES POLÍTICAS AO QUE PENSAM ESSES PROFESSORES SOBRE A DOCÊNCIA

Profa. Giovana Gomes Albino¹
Erika dos Reis Gusmão Andrade²

Resumo

A educação, imersa no cenário social da atualidade, marcado por exigências ligadas a interesses específicos, sejam eles econômicos, políticos, culturais, tecnológicos, dentre outros, destaca-se como espaço formativo de pessoas para atuarem nesse cenário e corresponderem às expectativas e capacidades a elas sobrepostas. A partir dessa consideração, o presente trabalho apresenta uma reflexão sobre essa realidade, enfatizando os processos de formação docente nela inseridos, em especial, daquele profissional voltado a alunos jovens e adultos. Assim, tomando como objetivo de pesquisa compreender as concepções que os professores atuantes na EJA assumem quando discorrem sobre o ser docente nesta modalidade de ensino enquanto campo de ação profissional, este texto apresenta os resultados conclusivos da primeira etapa de nossa investigação, realizada com docentes dos níveis iniciais da EJA em escolas públicas da cidade do Natal/RN. Em seu decorrer, destacamos os dados obtidos por meio da Técnica da Associação Livre de Palavras aplicada junto aos professores, através da qual puderam evidenciar suas concepções sobre ser docente em EJA. Essa metodologia nos permitiu perceber a forma como esses professores pensam e se mostram integrados nesse contexto de atuação. As colocações realizadas possibilitaram-nos entender que os docentes da EJA concebem essa modalidade de ensino como um espaço de singularidades, carente de inovações e composto de incertezas, irregularidades e, por vezes, de insatisfações. Mais ainda, que os professores raramente se veem implicados no processo de ensino-aprendizagem dos alunos jovens e adultos, muito menos nos espaços formativos, lócus de tal processo.

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

THE FORMATION OF THE TEACHERS OF EJA: OF POLITICS PROPOSITIONS AT THAT TO REFLECT THESE TEACHERS ABOUT THE TEACHING

Abstract

The education, immersed in the social scenery in the present now, distinguished by exigence related the specifics interests, be they economics, political, cultural, technological, among others, to detail as formative space of people for to actuate in this scenery and correspond with the expectations and capacities suoperposeds to them. In this consideration, this Presents work to present a reflection about that one reality, giving emphasis at the processes of teaching formation included it in special, from that professional turned up young students and adults. In this way, taking as objective of reach to understand the conceptions that teachers take when working in EJA, they are ponde ring about this modality education as a field of professional action, this text presents the conclusive results of the first stage of our research, realized with teachers of the initial levels EJA of public schools in the Natal city – RN. In its slide, we detail the obtained elements through the technic of free association of words together at the teachers, though of wich can

¹ Professora da EJA na rede municipal de ensino de Natal/RN, técnica pedagógica da Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do RN, mestranda em educação - UFRN/PPGED. E-mail: gioalbino@yahoo.com.br

² Professora Adjunto III da UFRN/PPGED. E-mail: ergandrade@ufrnet.com.br

to evidence, their conceptions about teaching be in EJA. This methodology permitted us to understand how teachers think and become integrated in this context of actuation. The collocations made us understand that teachers at the EJA conceive this modality of education as a space of singularities, lacking innovation and composed of indecisions, irregularities, and sometimes of dissatisfaction. Over again, that teaching-learning process of young students and adults, much less in training space locus of this process..

Key words: Young students and adults education. Teachings. Formation.

Introdução

A consideração da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino repleta de especificidades em virtude da realidade dos seus alunos e das particularidades que configuram o histórico escolar destes, remete a uma reflexão igualmente importante sobre o contexto político educacional em que se encontra imerso esse alunado e, além disso, sobre a formação dos profissionais diretamente vinculados a esse cenário.

Retratar o contexto vivenciado pela sociedade considerando seus muitos aspectos constituintes não se traduz numa tarefa simples, tendo em vista que a sociedade se define como um conjunto de vários âmbitos inteiramente influenciáveis e passíveis de contínuas transformações. Dentre eles estão o econômico, o político, o cultural, o tecnológico, o social que, direta ou indiretamente, lhe definem contornos, lhe destacam avanços e recuos, por fim, lhe tecem o fio em que se evidenciará a rede de relações que a configura.

É considerando essa complexidade e, em meio a ela, a singularidade da educação como espaço de vivência dessa realidade que o presente artigo se constitui, tendo por finalidade uma reflexão sobre a formação do docente atuante em turmas dos níveis iniciais da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, busca-se ponderar as singularidades vividas por esses docentes, advindas de seus processos de formação e o trabalho por eles desenvolvido na educação formal de adultos analfabetos que, independentemente dessa condição, necessitam conviver com a diversidade de saberes presentes nesse meio social, evidenciado como o espaço da informação, da comunicação, da globalização e, por assim dizer, do conhecimento.

O mundo atual, mergulhado no domínio capitalista e em seus ideais cada vez mais voltados ao crescimento do lucro e à promoção do ganho em detrimento de outras condições sociais, define-se pela hegemonia do neoliberalismo e pela abrangência imensurável da globalização.

No entender de Gamboa (2001, p.97),

Com a quebra das fronteiras nacionais e a nova realidade virtual do dinheiro volátil ficou livre o caminho para globalização da economia capitalista.

Essa globalização se intensifica a partir da década de 1980 com o rápido surgimento de um novo sistema de coordenadas, graças aos satélites e à microinformática. Além dos limites nacionais aparece um mercado único e global e o espaço delimitado das nações tornou-se uma realidade que pertence ao passado.

Assim, expressa inicial e primordialmente na economia, através da expansão da produtividade e circulação de mercadorias em escalas globais; mais tarde, na cultura, por meio da inserção de conhecimentos, valores e produções advindos dos mais distintos lugares, influenciando e, por vezes, substituindo as criações nacionais; na política, definindo novas formas de atuação do Estado e medidas mais atuais na promoção de políticas públicas o processo de globalização mostra-se configurado. Assim, se organizam novos modos de ser, viver e agir das pessoas, exigindo-lhes outros saberes, outras formas de atuação.

O desenvolvimento tecnológico traduz-se de modo ímpar como causador de infinitas

alterações no comportamento e nas definições presenciadas no contexto social da atualidade, especialmente no correspondente à atividade produtiva, no campo da economia. As inovações tecnológicas cada vez mais presentes na vida cotidiana e a variedade e rapidez de informações em escala mundial por elas proporcionadas, exigem um ritmo acelerado e uma amplitude bem maiores na apreensão dos conhecimentos necessários à convivência nesse cenário (CASTELLS, 1999; SCHAFF, 1995).

O sistema educacional, nesse contexto, passa a viver significativas mudanças relacionadas ao conhecimento a ser trabalhado na escola e às novas exigências presentes na sociedade, sobretudo, vinculadas à área produtiva, ao mundo do trabalho. Essa realidade mostra-se assim descrita por Cabral Neto e Castro (2000, p.95):

As reformas delineadas, na década de 1990, para a área da educação fazem parte das estratégias definidas no âmbito de ajuste estrutural, que forneceram as bases para a reforma do Estado no plano político-institucional e no plano econômico-administrativo. Essas reformas encontram-se, portanto, inseridas em um cenário de mudanças que vem se consubstanciando no atual estágio do desenvolvimento capitalista.

O ideário neoliberal que se tornou hegemônico, nesse contexto, contempla um conjunto de estratégias que resultaram no redimensionamento do Estado. Orientadas por esse arcabouço ideológico, as políticas educacionais assumem novos enfoques associados ao paradigma econômico centrado no novo sistema tecnológico.

[...] nesse cenário, o conhecimento é considerado como um dos eixos centrais da atividade produtiva. Em atendimento a essa orientação, a educação passa a ser compreendida como uma das condições indispensáveis para que os países se insiram, de forma competitiva, na economia mundial.

Pode-se compreender, assim, que a mundialização crescente das atividades econômicas, a busca incessante dos países por novos mercados, as grandes revoluções na informação e na comunicação e, sobretudo, o incremento na produtividade dependem cada vez mais da produção e aplicação de conhecimentos. Isso não se reflete como algo novo, já que estes sempre foram fatores primordiais ao desenvolvimento econômico, mas a complexidade das economias e a diversidade no consumo evidenciam funções cada vez mais importantes ao domínio dos conhecimentos (CARNOY, 1995).

Nesse entendimento, a educação traduz-se como lócus de formação não apenas de cidadãos que se encontram imersos em um contexto de mudanças oriundas da própria evolução social, mas de pessoas capazes de se inserir em um mundo do trabalho que tem base no aparato tecnológico e na busca por superação produtiva, tentando se manterem no meio competitivo que então se institui. O conhecimento assume, assim, um lugar central na vida das pessoas e passa a ser um foco de contínua busca, centrado na construção de competências que assegurem não somente o ingresso, mas também a permanência nesse mundo.

A expansão dessa lógica no meio educativo traduz-se, assim, na formação do homo faber, eficiente e útil no atendimento às necessidades do capitalismo e aponta para a construção de uma mercadoria denominada “capital humano”, distante, portanto, do ideal de formação geral do indivíduo – outrora defendido por Comenius (GAMBOA, 2001).

A concepção presente na teoria do capital humano, centrada inicialmente na ideologia burguesa e expandida de acordo com as evoluções e reestruturações do capitalismo, define-se pelo investimento nas capacidades e competências humanas que possam corresponder aos interesses e necessidades do capital. Nesse sentido, destacam-se os progressos e as aquisições como resultados de esforços individuais, independentes de conflitos ou distinções presentes na sociedade. Assim sendo, “a educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida

como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho” (FRIGOTTO, 1993, p.40).

Considerar essa realidade significa analisar o real sentido assumido pela educação formal no atual contexto. Tratando-se especificamente da situação brasileira, observa-se que o sistema educacional tem vivenciado inúmeras alterações ao longo das últimas décadas. A definição e reestruturação de pareceres e demais documentos tratando dos distintos aspectos associados à educação no Brasil – voltados às modalidades específicas dela componentes –, além do estabelecimento de novas diretrizes para a educação nacional na década de 1990 – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n. 9.394/96 – foram traçando caminhos direcionadores para essa educação em nome de maior qualidade nos resultados. É importante observar, no entanto, que essa idéia de qualidade pode ser interpretada com diferentes sentidos e, inclusive, enquadrar-se no correspondente ao ideal mercadológico acima discutido, tendo em vista que as mudanças vividas pelo sistema educacional tiveram como base as definições instituídas pelo Banco Mundial enquanto instituição financiadora.

A esse respeito destacam Cabral Neto e Castro (2000, p.100),

O Banco Mundial, outro ator importante no cenário das reformas educacionais, a partir do ano de 1994, redefine suas orientações políticas. Ele passa a considerar a educação não apenas como um instrumento capaz de reduzir a pobreza, mas, sobretudo, como fator essencial à formação do “capital humano”, para que possa servir aos novos padrões de acumulação.

Com esse enfoque, passa a financiar não só a educação, mas também a prestar assessoramento técnico, objetivando melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas educacionais, utilizando, dessa forma, a lógica econômica para determinar as políticas nesse campo.

Nesse cenário, outro fato merece atenção: o processo de formação docente e sua interação em meio a essas determinações previstas para o sistema educacional. Numa visão mais sistemática e considerando as determinações enfatizadas pelo Banco Mundial, pode-se dizer que a educação passa a ser analisada com critérios centrados no mercado e a escola assemelhando-se a uma empresa. Assim sendo, o ensino constitui um conjunto de insumos, sendo o professor um deles. A aprendizagem seria, assim, o resultado previsível da presença desses insumos (TOMMASI et al, 1996).

Estendendo-se nas questões relacionadas ao docente e, em especial, a sua formação, os autores acrescentam:

[...] partindo das posições que negam o impacto da formação docente sobre a qualidade da educação e o rendimento escolar, [...] chega-se a reconhecer cada vez mais que o saber dos docentes é um fator determinante em tal rendimento. [...] no entanto, a formação/capacitação docente continua ocupando um lugar (e um investimento) marginal entre as prioridades e estratégias propostas pelo BM aos países em desenvolvimento, frente à infra-estrutura, à reforma institucional e à provisão de textos escolares. (TOMMASI et al, 1996, p.161).

A formação docente, conforme exposto, apesar de considerada como primordial ao crescimento qualitativo da educação adquire uma menor importância diante de outros “insumos” também tidos como essenciais. Sua ocorrência adquire outro sentido e a formação/capacitação em serviço apresenta supremacia sobre a inicial. O critério definidor permanece centrado no olhar mercadológico e a redução de custos no processo de formação em serviço mostra-se como impulsionador dessa opção. A recomendação se estende ainda à modalidade à distância, como

mais efetiva e de menor custo em detrimento das modalidades presenciais (TOMMASI, 1996).

Em vista dessa realidade, torna-se importante observar o retrocesso que se apresenta nessas definições. A formação em serviço, não no sentido de capacitação apenas, mas enquanto formação continuada constitui um elemento de imensurável valor para a atuação docente, uma vez que permite o processo de reflexão sobre o trabalho realizado e a possibilidade de melhoria desse trabalho de forma contextualizada, significativa, correspondente com as necessidades percebidas. A modalidade à distância, igualmente, destaca-se como um recurso de altíssima utilidade, já que possibilita facilidades incalculáveis quanto a horários para o estudo, ao acesso a materiais diversos, dentre outras disposições de tamanha significância na sua realização. No entanto, considerar a preponderância dessas realizações em detrimento de uma formação inicial e presencial consistente retrata o pouco compromisso com uma real qualidade no sistema educacional.

A formação inicial incide na fundamentação pedagógica em que se ampara o docente para o reconhecimento de especificidades presentes nas turmas, nos alunos em particular e nos processos de desenvolvimento e aprendizagem que se configuram mediante o ensino. As práticas metodológicas e didáticas que compreendem o processo de ensino e aprendizagem também são adquiridas nessa etapa de formação. Privar os professores dessa consistência para o ingresso em sua atividade profissional significa retroceder à idéia de que basta o domínio dos conteúdos a serem trabalhados para que se assuma o trabalho docente – conforme ocorrido em momentos históricos anteriores. Além disso, a abordagem dessa formação inicial em outros espaços, em detrimento das universidades – conforme prevê a LDBEN atual – reduz, igualmente, o caráter formativo de modo amplo e consistente que então se almeja para a educação.

A este respeito, enfatizam Cabral Neto e Castro (2000, p.117):

Formados fora das Universidades, onde não há a exigência da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, o professor da Educação Básica perde a sua identidade como cientista e pesquisador, limitando-se a executar um conjunto de procedimentos preestabelecidos.

A partir dessa consideração, mostra-se importante um olhar mais específico sobre o objeto de estudo inicialmente mencionado e suas relações com o contexto até então explanado. Ao se enveredar por esse caminho, pode-se destacar a singularidade que toma a Educação de Jovens e Adultos – EJA – enquanto modalidade de ensino, a natureza de seu alunado e a realidade dos docentes que atuam nos níveis iniciais dessa modalidade.

Os alunos que ingressam nos primeiros períodos da EJA, geralmente, apresentam como característica uma realidade bastante específica quanto à vivência escolar – seja o não comparecimento ou o afastamento por razões diversas quando criança, ao tratar-se de alunos adultos; ou a definição presente no próprio sistema formal, quando se refere a adolescentes e jovens advindos do Ensino Fundamental em função da distorção idade/série. Além disso, constituem um grupo de pessoas que já possuem uma vivência social ativa – muitos deles são trabalhadores – e que convivem em um contexto social completamente letrado, apesar de apresentarem dificuldades ou completo desconhecimento das normas ou mesmo dos símbolos que definem a linguagem escrita (CARDOSO, 2007).

Não obstante, o ingresso desses alunos no sistema escolar advém, na maior parte das vezes, da pressão social que se configura pela quantidade de conhecimentos e domínio de competências requeridas para se conviver nessa ‘sociedade do conhecimento’ (BORGES, 1995; GAMBOA, 1997) e, acima de tudo, manterem-se no emprego ou, até mesmo, consegui-lo.

Essa realidade remete ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que contemple todas essas especificidades e, acima de tudo, que as utilize como mecanismo favorecedor do

processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, se retoma a questão da formação docente coerente com a prática desenvolvida e, além disso, consistente e segura quanto ao aparato de conhecimentos pedagógicos necessários a essa atuação.

Legalmente a formação docente inicial para atuação nos primeiros níveis da EJA segue os mesmos direcionamentos previstos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, em virtude da gama de saberes/vivências já dominados pelos alunos da EJA, observa-se que muito há por ser considerado no trabalho educativo realizado junto a estes. Como desenvolver nos alunos um senso crítico, uma autonomia de pensamento e uma visão significativamente consciente a respeito do mercado de trabalho e de suas imposições na atualidade, sendo o professor um profissional com uma formação pouco consistente acerca do fazer pedagógico?

É inegável que o fazer da sala de aula requer muito mais que o domínio de conteúdos; requer práticas, articulações e explicações de conhecimentos associadas a encaminhamentos que proporcionem um trabalho de real construção e ampliação de saberes. Um trabalho que permita o despertar do aluno para horizontes antes pouco percebidos ou mesmo imperceptíveis; que lhe proporcione um verdadeiro crescimento como aprendiz, como ser humano e como sujeito social que é. Para tanto, requer, igualmente, um professor com uma percepção sensível sobre essa realidade, com um conhecimento consistente sobre o seu fazer e com consciência sobre a necessidade de uma constante busca de maiores meios para o aperfeiçoamento e a atualização de sua prática.

No entender de Cunha et al (2006, p. 48):

[...] o professor em formação precisa encontrar oportunidades educativas que sejam condutos para desenvolver seu pensar acerca da educação não só como desenvolvimento intelectual e aquisição de conhecimentos, mas também como processo no qual emerge o novo pensar, não como inédito, mas como um entender a si mesmo e ao mundo.

Nesse sentido, torna-se notória a relevância de uma formação inicial que contemple essa condição necessária ao trabalho docente e, além dela, um processo de formação continuada, não restrito a apenas capacitações e/ou treinamentos com abordagens técnicas gerais, mas numa sistemática coerente com os saberes e os fazeres que abranjam o dia a dia da escola. Com essa compreensão, a formação contínua deve ter por base uma abordagem reflexiva, em que os sujeitos envolvidos devem se centrar em estudos e discussões correlatas às indagações, dúvidas e reflexões oriundas do próprio contexto de trabalho, de forma que os novos conhecimentos sejam construídos numa interação significativa com as aspirações existentes. Desse modo, a educação continuada, se coloca como ampliação do processo inicial, promovendo, assim, uma constituição expressiva do docente como um profissional conhecedor de sua ação e coerente com a natureza de seu trabalho.

Evidenciando essa realidade, Candau (1997, p. 64) nos alerta que

A formação continuada não pode ser considerada como meio de acumulação (cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Esse entendimento sobre a formação docente difere diretamente das proposições então apontadas pelo Banco Mundial (TOMMASI, 1998; TIRAMONTI, 2000; SILVA, 2002; KRAWCZYK, 2002), pois, longe do sentido unicamente mercadológico deste, apresenta o caminho para que se alcance a verdadeira qualidade na educação. Estando o professor bem formado e dispondo de

mecanismos que favorecessem sua atuação, o sentido de formação educativa assumiria sua real função e a qualidade nos conhecimentos vivenciados/construídos pelos alunos atingiria um nível que melhor correspondesse, não apenas aos saberes necessários para o mundo atual, mas, além disso, para as suas constituições enquanto sujeitos autônomos e capazes de pensar sobre seu contexto de inserção.

A busca por uma correspondência entre os resultados da educação e o contexto econômico, no entanto, contraria essa condição. A restrição de gastos e o foco apenas nos interesses do mercado destacam o pouco compromisso com uma educação de qualidade no sentido que este termo abarca. Tal posição se evidencia, sobremaneira, na precarização que toma a formação docente da atualidade (VEIGA, 2002; LIMA, 2004). Seja em seu caráter inicial ou continuado, muito há por ser feito a fim de que um número expressivo dos professores atuantes na educação básica das escolas brasileiras atinja um nível de formação digno e condizente com a grandiosidade que assume a natureza da função educativa: o de propiciar uma formação significativa, comprometida com o desenvolvimento de pessoas conscientes, capazes de conviver e agir no mundo que a elas se mostra, dominando conhecimentos e estando aptas para atuarem no mercado de trabalho e na sociedade como um todo, não apenas como “peças” competentes para a realização de tarefas determinadas, mas como indivíduos pensantes, cômicos e passíveis de aspirações e produções próprias.

A partir desse enfoque, portanto, é que se destaca o interesse por conhecer como se dá o trabalho desenvolvido junto às turmas de jovens e adultos, considerando-se que os professores dessa modalidade de ensino apresentam uma formação inicial voltada ao ensino regular, com ênfase na infância, e a assumem em virtude de situações diversas. Assim, ao depararem-se com um alunado completamente diverso daquele para o qual recebeu sua formação inicial, esses profissionais passam a realizar seu trabalho adequando-se às condições e experiências que a vivência com os alunos lhes apresentam. Entretanto, as especificidades que acometem esses jovens e adultos em função das interações sociais em que se encontram imersos, exigem do ensino escolar não apenas a revisão dos conteúdos curriculares, mas, sobretudo, a consideração de todo o contexto social antes explicitado como palco do processo de ensino-aprendizagem a ser desencadeado e sobre os processos específicos de aprendizagem do adulto (SOARES, 2005a; FERNANDES, 2002; CARDOSO, 2007).

Assim, considerando essa realidade, buscou-se compreender as concepções que os professores atuantes com jovens e adultos assumem quando discorrem a respeito da EJA enquanto campo de ação profissional. Para tanto, enveredou-se em uma pesquisa junto a esses profissionais, tomando-se como elemento direcionador de suas reflexões, o entendimento sobre ser docente na EJA.

Nesse intuito, contou-se com um total de vinte professores atuantes nos níveis iniciais da Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas – estaduais e municipais – da cidade do Natal/RN. Do total de colaboradores, apenas um era do gênero masculino e, no geral, os participantes apresentam faixa etária que vai dos vinte e cinco e cinqüenta e dois anos de idade. Possuem desde cinco meses até trinta e dois anos de experiência na modalidade de ensino tratada e a maioria encontra-se no nível de pós-graduação, contando com cursos diversos de especialização voltados desde à própria EJA até outras singularidades como: educação infantil, lingüística, psicopedagogia, dentre outros.

De acordo com a intenção a que se remete a pesquisa ora explanada, adotou-se a Técnica da Associação Livre de Palavras (ABRIC, 1994) como método investigativo para a obtenção dos dados almejados. Esse procedimento consiste em uma realização metodológica utilizada para fazer vir a tona os conteúdos implícitos sobre o objeto, através de evocações, sem que este

precise refletir ou estruturar de forma planejada suas idéias sobre o estímulo apresentado, mas que o faça de modo livre, considerando as noções que lhe venham à mente no momento exato da investigação. Assim, a partir de uma palavra ou expressão indutora, solicita-se que cada participante expresse três palavras que lhe venham à mente considerando o estímulo apresentado. Como complemento, ele passa a explicar o porquê de suas evocações.

De acordo com o autor (Op. cit., idem), o caráter espontâneo e a dimensão projetiva dessa produção favorecem, muito mais facilmente e rapidamente do que outros procedimentos – como a entrevista, por exemplo –, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado.

Nesta etapa da investigação utilizou-se a expressão “Ser professor da EJA é...”, a partir da qual cada um dos professores colaboradores mencionou as três palavras que, em sua concepção, encontravam-se imbuídas de significado e de relação com a expressão exposta.

Diante da solicitação, pôde-se observar que a maioria das colocações voltou-se inicialmente para a representação que os profissionais possuem sobre a modalidade de ensino em si ou sobre as características do seu alunado e, somente a partir dessa explanação, que os professores passavam a se situar nas compreensões sobre o fazer pedagógico nesta modalidade de ensino.

Mediante essa realidade, torna-se possível abordar o sentido que toma uma representação, considerando que esta pressupõe ‘uma preparação para a ação’, sendo assim, ela não apenas guia o comportamento, mas remodela-o e reconstitui os elementos do meio ambiente no qual esse comportamento tem lugar, atribuindo-lhe um sentido, integrando-o numa teia de relações, articulando-o e dando-lhe significado ao mesmo tempo em que torna a representação estável e eficaz (MOSCOVICI, 1978, p. 49).

Nessa condição, são as representações do aluno da EJA, enquanto um ser com características específicas, marcadas por ausências ou insucessos no ensino formal, que permeiam a mente dos professores no instante em que se reportam ao seu fazer profissional. De igual modo, localizam essa imagem no espaço da modalidade EJA, como um meio que se configura essencialmente pela presença desse alunado e de todas as ‘carências’ e ‘necessidades’ formativas que o acompanham em virtude de sua história de vida.

O fazer pedagógico desenvolvido por esses professores não se constitui, portanto, como algo definido, seguro, a que possam se reportar diante de evocações espontâneas. É ao aluno e à modalidade que se remetem, conforme podemos perceber:

A gente tá lidando com um público totalmente diferente... e você tem que trabalhar de uma maneira diferenciada, até porque cada um tem uma dificuldade diferente do outro, né? Então você tem que ter compromisso pra diferenciar as atividades, ter entusiasmo e procurar sempre coisas que façam eles se interessarem (Prof. 10).

Para educar na EJA nós precisamos realmente ter amor para se dedicar ao outro, né? Já que o adulto [...] ele não teve oportunidade de passar por um processo de escolarização, então ele vem para a escola com muitas lacunas e se não tiver alguém que o acolha... (Prof. 08).

Trabalhar na EJA requer perseverança porque é um segmento onde as dificuldades são maiores que nos demais. [...] a gente enfrenta dificuldades como profissional, como pessoa... e é necessário perseverança e coragem para vencer os desafios que a gente encontra pela frente (Prof. 16).

Nessas situações, observa-se que os professores atrelam seus discursos a sentimentos de solidariedade e cuidados com um alunado que requer uma atenção especial, que necessita que sejam observadas suas dificuldades por terem deixado a escola e por apresentarem um modo

de aprendizagem diferenciado, se comparado com as crianças. No entanto, não se explicitam nas falas o sentido crítico necessário a fim de que esses alunos percebam, através da construção de conhecimentos, novas formas de compreensão e vivência do/no cenário social da atualidade. Ao se voltarem sobre a realidade pedagógica em que atuam, os professores não demonstram uma compreensão sistemática sobre as pressões e exigências que impulsionam esses jovens e adultos a buscarem o meio escolar e todo o contexto mercadológico implicado na resposta a essa busca. Os discursos se detêm na prática imediata que toma o fazer docente, centrada nas dificuldades de aprendizagem e na diversidade da atividade que compõem o dia a dia com esses alunos, sem relacioná-los com o contexto de vida que os levou a ocupar tais lugares.

A noção de amplitude que deve permear o ensino com um grupo de pessoas socialmente ativas e pouco conscientes sobre o real sentido que as impulsiona ao contexto escolar, marcado pela inferiorização e discriminação diante dos postos de trabalho e das oportunidades sociais, não se identifica nas colocações dos profissionais que as acolhem. Sendo assim, o ensino escolar permanece marcado pela preocupação com a transmissão de conteúdos que correspondem bem mais ao cumprimento curricular que às relações reais de vivência e interesses, sem que se percebam as interações que podem decorrer dessas duas realidades, conforme coloca Freire (1998, p. 33-34) quando nos questiona:

Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?

Apesar de atentarem para essas relações como necessárias ao trabalho com a EJA, os professores demonstram insegurança ao tentarem explicar como isso se efetiva na prática e se detêm nas considerações de que se torna complicada essa efetivação devido às dificuldades de aprendizagem demonstradas pelos alunos, como: “eles têm muita dificuldades em aprender os conteúdos e isso dificulta também as relações que a gente precisa fazer entre os saberes escolares e aqueles que já trazem. Falam pouco... sentem vergonha... então... a gente tem que tomar a frente mesmo, né?” (Prof. 03).

Percebe-se pela fala desses profissionais, que seria necessário primeiramente trabalharem os conteúdos curriculares básicos para somente depois se desenvolverem discussões sobre problemas reais. Desse modo, entende-se que os conhecimentos curriculares, especialmente a aquisição da escrita e o desenvolvimento da leitura, mostram-se como pré-requisitos para o processo de articulação e de discussão dos saberes oriundos das situações vivenciadas no contexto social com as práticas escolares. De acordo com essa visão, os professores dizem: “é difícil, sabe? Fazer essa ligação... assim, a gente discute, mas quando vai pras atividades... aí as dificuldades aparecem” (Prof. 18). Essas dificuldades na resolução das atividades são atribuídas ao fato de os alunos não terem “aprendido na idade própria” e, portanto, não conseguirem apresentar o mesmo desempenho daqueles que o fazem nesse período apropriado. Deriva-se disso a idéia de que as diferenças percebidas não se centram apenas nas questões de idade, mas também nos ritmos de aprendizagem que, vinculados a fracassos escolares anteriores, ocorrem de forma mais lenta. Além disso, esquecem-se que essas pessoas têm uma trajetória de vida que as autoriza a pensar sobre a realidade e, ainda que não seja um conhecimento formal e sistemático, retratam construções representacionais sobre o mundo (JODELET, 2001).

Não distante dessa realidade, a preocupação com a evasão aparece, igualmente, como outro dado específico dessa modalidade e as justificativas de grande parte dos professores pesquisados se remetem a esse fato. Segundo eles: “[...] precisamos ter muita persistência...

persistência é lutar sempre, bater na mesma tecla de maneiras diferentes, procurando trazer eles sempre... para que não desistam” (Prof 03).

O aluno... ele se prende mais em sala... ele vem mais porque sabe que o professor naquele dia vai dar uma aula diferente, vai ter uma ação... [...] se o professor não tiver essa criatividade, o aluno vai-se embora, ele fica sem estímulo (Prof. 11).

Com isso, a diversidade nas atividades, o amor dispensado a cada um, a criatividade enquanto qualidades essenciais ao professor são destacadas como algumas das características que não podem faltar ao profissional atuante na EJA, porque a realidade dos alunos termina por potencializar o cansaço quanto à rotina escolar e, conseqüentemente, leva à desistência. Desse modo, as atitudes do professor no acolhimento a esses alunos mostram-se como condição preponderante para evitar que essa evasão se manifeste ou se consolide. Nesse cenário, os docentes acabam por assumir um discurso de auto responsabilização, evidenciando uma obrigação em manterem os alunos freqüentando. Essa postura, entretanto, se manifesta em um fazer pontual, limitado meramente às situações práticas da ação pedagógica e afasta-se do sentido emancipador e impulsionador que deve tomar a educação como um todo e a EJA, em particular, denunciando suas próprias representações sociais sobre o aluno e sobre o ensinar esse aluno (CARDOSO, 2007).

O ensino destinado aos jovens e aos adultos carece de uma correspondência com suas aspirações, que não se resume na atitude de recuperarem o tempo perdido, mas de alcançarem um nível de aprendizagem, consciência e desenvolvimento que lhes permitam perceberem-se enquanto cidadãos de direitos e de deveres e a entenderem suas atribuições e buscas a esse respeito. Desse modo, não compete ao professor uma capacidade criativa e diversificada para manter os alunos em sala, mas o conhecimento sobre o cerne que compreende a questão da EJA enquanto modalidade de ensino, sua constituição e sua relação com os contextos histórico, político, econômico e social que se configuram na atualidade.

É diante desse cenário que se destaca o sentido de formação continuada enquanto mecanismo de reflexão e aprofundamento sobre questões diretamente vinculadas ao fazer docente e às especificidades que o tomam. No entender de Aguiar e Ferreira (2007, p.75):

No âmbito da ação docente, estar consciente é perceber a importância objetiva e social dos próprios atos enquanto profissionais da educação, dos fins e motivos que orientam o conjunto das próprias ações, isto é, explicar o porquê das ações, as opções feitas e implicações imediatas e futuras.

Observa-se, assim, nas falas dos profissionais investigados uma ausência quanto ao porquê de suas atitudes e das formas como desenvolvem seu trabalho. As explicações atribuídas confluem sempre para falas outrora proferidas acerca da ação com jovens e adultos ou mesmo centradas nas dificuldades diárias por eles vivenciadas na decorrência das aulas. A consciência sobre as próprias escolhas e atitudes no trabalho com a modalidade, porém, não se faz presente em seus discursos.

Nesse contexto, mostram-se evidentes as dificuldades enfrentadas pelos docentes ao atuarem em um cenário que não condiz com as possibilidades trabalhadas em seus processos formativos e, ao mesmo tempo, por não disporem de situações em que essas lacunas possam ser observadas, trabalhadas e, sobretudo, superadas (GIOVANETTI, 2007; SOARES, 2005b). A necessidade de uma formação permanente centrada na realidade em que se encontram imersos os sujeitos, constitui, portanto, um mecanismo de melhoria desse quadro e de sua possível superação (IMBERNÓN, 2009). Essas atitudes, contudo, remetem a uma construção muito maior, que

toma a educação como um meio de crescimento e de fortalecimento das pessoas através de suas capacidades e competências para construir e discutir conhecimentos, pensarem, agirem, refletirem sobre suas ações e interagirem com os demais de forma crítico-reflexiva.

A Educação de Jovens e Adultos torna-se, assim, palco desse cenário e simboliza, diante de toda a construção exposta e das singularidades que tomam seu alunado, um campo necessário de atenção e de maiores conhecimentos sobre o trabalho educativo a ela voltado.

As comparações com o aluno regular não condizem com as expectativas e buscas que levam o jovem e o adulto ao meio escolar nem com os objetivos das políticas para esta modalidade. Assim, é preciso que se tomem essas expectativas como base para o currículo a ser construído e destinado ao trabalho com esses aprendizes e que se considerem as experiências oriundas de seus mais diferentes contextos de vivência como mecanismos impulsionadores de sua aprendizagem. É preciso, sobretudo, que os professores disponham de mecanismos, momentos e espaços para reflexão sobre suas ações e sobre o grupo de alunos com o qual trabalha, para que possam, num sentido contínuo, encontrar caminhos mais favoráveis ao processo de ensino e de aprendizagem que circunda o alunado jovem e adulto. É preciso, ainda, que a escola se constitua em um ambiente de aprendizagem não apenas para aqueles que a procuram na condição de aluno, mas também para o profissional nela inserido, e que a educação tenha como função uma formação que transcenda o sentido mercadológico do conhecimento, atentando bem mais para o atendimento ao ser humano em seu aspecto integral, precedendo, sobremaneira, a constituição desse ser, socialmente produtivo, então exigido pelas políticas para a área.

É a configuração desse ser que deve permear o trabalho educativo desenvolvido na EJA e, portanto, é também essa visão que enlaça a formação então necessária aos docentes a atuarem nessa modalidade de ensino.

Conclui-se, assim, pela presente investigação, que a falta de uma formação profissional específica para a atuação na EJA e de um trabalho sistemático no âmbito escolar voltado para a discussão, reflexão e consideração da realidade que envolve os processos de ensino e de aprendizagem nesta modalidade têm refletido na ausência de uma compreensão consistente por parte dos docentes sobre a prática pedagógica a ser realizada junto aos alunos jovens e adultos. Mais que isso, observa-se a existência de fragilidades no discurso desses profissionais para a definição de uma atividade que realizam cotidianamente, o que reforça a necessidade que sentem de maior aprofundamento e conhecimento sobre a realidade na qual atuam.

Não distante do que se almeja para a educação de uma forma geral, mas considerando o cenário de marginalização, dificuldades e especificidades que marca a EJA, não compete aos docentes nela atuantes apenas o domínio dos conteúdos sistematizados concernentes ao currículo escolar, mas, sobretudo, uma visão ampla das possibilidades de discussão, reflexão e mudança que o trabalho educativo institucional é capaz de causar a esse alunado jovem e adulto. A formação desse docente, assim, precisa ser vista num processo bem mais centrado e concernente com as aspirações que a modalidade carece e, 'silenciosamente', exige.

Referências

ABRIC, Jean-Claude. *Méthodologie de recueil des représentations sociales*. In: ABRIC Jean-Claude (Org.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado; FERREIRA, Maria Salonilde. *Ciclo de estudos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente*. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de. RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. FERREIRA, Maria Salonilde. **Pesquisa em Educação: múltiplos olhares**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BORGES, Mônica Erichsen Nassif. A informação como recurso gerencial das organizações na sociedade do conhecimento. **Ciência da informação**. Brasília, v. 24, n. 2, p. 181-188, maio/ago. 1995.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A formação de professor no contexto das reformas educacionais. In: YAMAMOTO, Oswaldo; CABRAL NETO, Antonio (Orgs.). **O psicólogo e a escola**. EDUFRN: Natal, 2000. p. 95-135.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério em construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARDOSO, Cícera Romana. **Tramas do impedimento**: os sentidos da desistência entre Alfabetizando da EJA. 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2007.

CARNOY, Martin. El ajuste estructural y La evolución Del mundo de La enseñanza. **Revista Internacional del Trabajo**, v. 114, n.6 (Genebra, OIT), 1995.

CASTELLS, Manuel. **A era da informática**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CUNHA, Maria Isabel, et al. Contextualizando e (des)contextualizando a formação de professores: movimentos reflexivos em ação. **Presente! Revista de educação**, Salvador/Ceap, ano 14, n. 55, p. 47-53, dez 2006/fev 2007.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Alfabetização de Jovens e Adultos**: pontos críticos e desafios. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR: Caçador, SC, 2001.

_____. **Revolução informacional**: pontos de vista para o debate sobre a sociedade da informação. Transinformação. Campinas, v. 9, n. 1, p. 32-42, jan/abr. 1997.

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2001. p. 17-44.

KRAWCZYK, Nora. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos mecanismos internacionais. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação/ANPAE**, v. 19, jan/abr, 2002.

LIMA, Emília Freitas de. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Orgs.). **Formação de professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**: as consequências sociais da Segunda Revolução Industrial. 4. ed. Tradução Carlos Eduardo Jordão Machado e Luis Arturo Obojes. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, Maria Abadia da. Política educacional do Banco Mundial entre 1970 e 1990. In: SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção ou consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB. 2. reimpressão. São Paulo: Ação Educativa, 2005a.

_____. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L. J. G. (Org.). **Aprendendo com a diferença** – Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

TIRAMONTI, Guilhermina. Após os anos 90. Novos eixos de discussão na política educacional da América Latina. In: KRAWCZYK, Nora. CAMPOS, Haddad. (Orgs.). **O cenário Educacional Latino-Americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas. Autores Associados, 2000.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.