

A INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO, FORMAÇÃO DOS EDUCADORES E AS APRENDIZAGENS DOS EDUCANDOS DA EJA

THE INTEGRATION AMONG EDUCATION, TEACHER TRAINING AND STUDENTS' LEARNINGS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION (YAE)

Maria Luiza Ferreira Duques¹ - UESB
Antonio Amorim² - UNEB
Erica Valeria Alves³ - UNEB

RESUMO

O presente estudo investigou a relação entre a formação dos educadores e o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos jovens e adultos do município de Matina-Bahia, a fim de desenvolver propostas formativas com foco em educadores e educandos. A investigação se pautou na abordagem qualitativa com delineamento no estudo de caso. Para coleta de dados, lançou-se mão da observação e da entrevista com educadores e educandos de três escolas que ofertam a EJA no município. O estudo revelou que existe uma estreita articulação entre a formação dos educadores, a prática desenvolvida e as aprendizagens dos educandos. Os educadores apontaram a implicação da formação no desenvolvimento dos educandos quando mencionaram se sentirem limitados por terem dificuldade em lidar com os eventos do cotidiano escolar da EJA. Os educandos exigem melhoria na qualidade da educação e, conseqüentemente, ampliação das condições de escolarização e de vida.

PALAVRAS-CHAVE: EJA; Formação de educadores; Aprendizagens dos educandos.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the relationship between the teacher training and the development of the students' learnings of Youth and Adult Education from the city of Matina-BA, in order to develop training proposals focusing on the teachers and the students. This was a qualitative study, in which it was used a case study. The data collection occurred through observation and semi-structured interview with teachers and students from three schools that offer YAE in the city. The study showed that there is a close relationship among the teachers training, the praxis held and the students' learnings. The teachers pointed out the implication of the training in the development of the students, when they mentioned that they felt limited because of the difficulty in dealing with everyday events of YAE school. The students demand improvement in the quality of education and, consequently, expansion of the conditions of schooling and life.

KEYWORDS: YAE; Teacher training; Students' learnings.

DOI: 10.21920/recei72019515561575

<http://dx.doi.org/10.21920/recei72019515561575>

¹Doutoranda em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Bolsista FAPESB. E-mail: luzaduales@hotmail.com / ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9949-5183>

²Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona - Espanha. Professor da Universidade do Estado da Bahia-UNEB. E-mail: antonioamorim52@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3236-9159>

³Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade do Estado da Bahia-UNEB. E-mail: evalves@uol.com.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4564-8946>

INTRODUÇÃO

Mediante a constante modificação econômica, política, social, tecnológica e cultural da atualidade, a escola tem sido pressionada a se adequar às exigências do mundo do trabalho, o que influencia diretamente os processos educativos ofertados. Com essas modificações, emergem novos desafios e a escolarização passa a ser exigência no mundo do trabalho, o que culmina no aumento da demanda da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Em função da deliberação legal por meio da Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996) que, em seu artigo 38, determina a idade de 15 e 18 anos, respectivamente, para a conclusão do Ensino Fundamental e Médio, as exigências passam a recair também num ensino voltado para o campo da pesquisa e ao trabalho criativo. As mudanças no perfil do educando recebido pela EJA, amplificadas pela sociedade em transformação, têm produzido demandas que perpassam pela necessidade do aluno e atingem diretamente o trabalho docente o que requer uma forma diferenciada de ensino. Disso, decorre a necessidade de formação para os educadores que atuam na EJA.

O papel do professor é ampliado nessa nova configuração social, com demandas para além da transmissão do conhecimento. A ele, compete promover situações de aprendizagem, ao ter a incumbência de agente social de mudança capaz de contribuir para o desenvolvimento dos alunos, ajudando-os a alcançar melhores condições de vida.

As competências necessárias para uma boa prática docente não se encerram no campo do discurso, pressupõem uma concreta vivência com situações que viabilizem a relação teórico-prática, uma relação ensinante-aprendente de abertura, cooperação, respeito e alteridade. Enfim, é importante que o professor estabeleça uma interação criativa e segura com o saber, consigo, com os outros, com as normas, com as práticas e com sua profissão docente.

Diante dessas constatações e, por considerar a incipiência dos processos formativos dos educadores que atuam na EJA no país, de modo geral, e, em alguns municípios, de forma específica, foi lançado um olhar sobre a relação da formação dos educadores com o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos do município de Matina, estado da Bahia. Esse estudo ocorreu enfocando educadores e educandos de EJA das três escolas que oferecem a modalidade e partiu do princípio de que é necessário garantir as condições efetivas para a melhoria do atendimento dessa modalidade educacional.

A alfabetização dos jovens e adultos está atrelada aos processos formativos dos educadores os quais, no enfoque específico da EJA, estão, cada vez mais, escassos no cenário educacional. Por isso, neste estudo, procurou-se responder a seguinte questão-problema: em que medida a formação do educador implica no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos jovens e adultos?

No sentido de buscar respostas a essa indagação, teve-se como objetivo investigar a relação entre a formação dos educadores e o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos jovens e adultos do município, a fim de desenvolver propostas formativas com foco em educadores e educandos.

Na perseguição dos objetivos, essa investigação se fundamentou nos pressupostos qualitativos, que exigem que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que permita estabelecer uma compreensão do objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Quanto à estratégia, a pesquisa foi caracterizada como um estudo de caso por ela surgir do desejo de compreender os fenômenos sociais e apresentar as características significativas e holísticas de eventos da vida real (YIN, 2001).

Para a coleta e produção de dados, recorreu-se à entrevista semiestruturada com educadores e educandos das três escolas que ofertam a EJA no âmbito municipal, e à observação com registro em diário. Os dados coletados foram tratados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1988).

Dos apontamentos emanados da pesquisa, este estudo foi organizado em momentos imbricados: após a introdução que esclarece o objetivo da pesquisa, apresentam-se as especificidades formativas frente o perfil dos educandos de EJA, abordando-se, logo depois, as interfaces entre as necessidades dos educandos e o aspecto curricular presente nas escolas de EJA. Em seguida, discutem-se os aspectos revelados pelos próprios educandos acerca das condições e possibilidades de aprendizagens nas classes da EJA. Por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo.

ESPECIFICIDADES FORMATIVAS FRENTE AO PERFIL DOS EDUCANDOS DA EJA

Existem demandas específicas que versam sobre a formação em Educação de Jovens e Adultos. Entender o processo de formação requer um olhar que não se limite à formação inicial, é preciso ampliar o campo de visão sobre as trajetórias dos educadores, suas experiências e andanças para além dos bancos das universidades.

A formação com fins ao trabalho junto à EJA deve atentar para as peculiaridades dos educandos que povoam a modalidade, de modo a reconhecê-los como sujeitos históricos e sociais privados das oportunidades de escolarização. Em função disso, os processos formativos destinados aos educadores de EJA precisam ser formulados partindo de um entendimento claro sobre as especificidades formativas voltadas à modalidade. Como analisa Charlot (2012, p. 103): “[...] formar o professor sem termos uma definição precisa de seu trabalho é muito difícil”.

Dessa afirmação de Charlot (2012) e com base em Sacristán (2012), é possível manifestar as maneiras que devem ser tratados os educadores em seus processos formativos. Assim, é preciso analisar a prática dos educadores de EJA, enquanto esses educadores estão em suas salas de aula, realizando o trabalho docente. Essas discussões devem, portanto, pautar-se numa perspectiva respeitosa, já que como o pesquisador enxerga a realidade investigada é minimamente diferente do modo como essa realidade é percebida por quem está imerso nela.

Nesse sentido, a formação dos educadores de EJA precisa ser tratada com a intenção de vislumbrar melhorias para a qualidade da educação ofertada, entendendo que os processos formativos se desenrolam em lugares e espaços diversos e com sujeitos que possuem seus saberes e experiências, nem sempre aceitos e legitimados pela ciência, mas que, nem por isso, são menos válidos. Partindo desse entendimento e considerando as necessidades formativas presentes, surgem indagações acerca de como formar os educadores da EJA para atender às exigências contemporâneas.

Em termos de parâmetros oficiais, ainda que tenhamos um aparato legal, a exemplo da LDB 9394/96 e, mais especificamente no âmbito da EJA, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000), pode-se dizer que o perfil do educador de jovens e adultos ainda carece de definições.

Algumas indicações de ações diferenciadas no sentido da formação e de construção do perfil dos educadores são percebidas, mas ainda assim, as inerências no âmbito da EJA carecem de uma melhor orientação. No ano de 2002, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, cujo foco textual repousa no desenvolvimento de competências individuais, sociais e profissionais dos educadores. De acordo com as determinações dessas diretrizes, a formação de professores para atuar nos diferentes níveis e modalidades da educação básica deve observar princípios norteadores do preparo para

o exercício profissional específico, que levem em conta a formação de competências necessárias à atuação profissional e também à pesquisa, centrada no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento.

Ainda que tenha havido ajustes em razão das diretrizes, constata-se, nas licenciaturas dos professores especialistas, a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação na área disciplinar, específica, com grande peso em número de disciplinas, basicamente sem integração com as disciplinas pedagógicas (GATTI; BARRETO, 2009).

O debate acerca das estruturas formativas de professores continua a movimentar as discussões e a compor as seções das legislações educacionais. Em 2006, após muito debate, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, de 15/05/06 (BRASIL. MEC/ CNE, 2006), com as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Pedagogia, em nível de licenciatura. Nesses termos, conferiu a esses cursos a formação de professores para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como no Ensino Médio, na modalidade normal, e na Educação de Jovens e Adultos.

A Resolução CNE/CP nº 1/06 conferiu diversas atribuições aos cursos de Pedagogia. Para além da formação de professores a fim de exercer funções de magistério, o art. 4º estabelece que as atividades docentes, também, compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. Dessa forma, organizar uma matriz curricular, que levasse em consideração todas essas postulações, tornava-se tarefa difícil de ser executada, sobretudo se fosse considerada a dinâmica dos cursos noturnos de licenciatura, formados essencialmente por alunos trabalhadores. As dificuldades encontradas para efeito de operacionalização dessas normatizações legais têm conduzido a algumas simplificações que podem afetar o perfil dos formados.

Como aponta Arroyo (2005), a EJA é uma área que permanece em construção, numa constante interrogação. Segundo esse mesmo autor, um aspecto que possivelmente tenha sido bom para a própria modalidade é o fato de ela não ter conseguido, ou nem sequer tentar, conformar-se no sistema educacional. Disso, decorreu, também, a não conformação da própria formação do educador da EJA, que permanece em constante processo.

Então, entende-se que o perfil do educador de jovens e adultos ainda está em construção. A própria política voltada à formação de educadores de EJA está paulatinamente sendo proposta, fortalecendo a constituição da singularidade dessa modalidade de ensino.

Os educadores de EJA devem participar desse momento da vida da política educacional do país, no sentido de entender a situação da EJA, em termos de sua construção, como política pública, como responsabilidade e dever do Estado. Em se tratando dos educadores dos municípios baianos, como é o caso do município estudado, é possível perceber certo desconhecimento acerca dos condicionantes da EJA, haja vista ser a maioria dos educadores pertencentes ao ensino regular.

Em função da formação, muitas vezes dissonante dos princípios da EJA, as práticas dos educadores advêm de influências do contexto de atuação do ensino regular. Ao conceber a EJA como sendo uma modalidade de ensino regular, que vem se construindo em práticas e em metodologias, entende-se que o embasamento teórico é importante para a atuação docente. Essa é uma questão a ser pensada e discutida por todos que fazem parte da educação, de modo geral, e da Educação de Jovens e Adultos, de modo específico.

Segundo Arroyo (2005), o debate acerca dos processos de formação e a própria teoria pedagógica, por muito tempo, não encontrou lugar pelo fato de este estar ocupado por didáticas e conteúdos a ensinar. O didatismo, de certo modo, ocupava o espaço e o lugar das discussões da teoria pedagógica. Eis que essas marcas permearam e ainda permeiam a EJA, um exemplo disso é a educação centrada em práticas voltadas para a infância. Esse modo, ainda presente, de

conceber a EJA nos processos formativos, nega os preceitos da própria Pedagogia. Talvez, seja preciso avançar em direção a uma pedagogia da vida jovem e adulta (ARROYO, 2005).

Ao pensar nessa lógica, não se pode descartar a possibilidade de pensar em um projeto de formação de educadores voltado, exclusivamente, para a EJA. Nesse sentido, considerar as referências legitimadoras da vida adulta como educação, trabalho e cultura, é levar em conta o que ensinou Freire (2005), ao lembrar que muitos dos educandos dessa modalidade de ensino foram vítimas de opressão. Dada a contribuição de teóricos que discutem a EJA, Alarcão (2003); Freire (2001), (2005), (2007); Fávero (2003); Soares (2019); Arroyo (2005); Ventura (2012); Machado (2008), dentre tantos outros, e considerando a realidade percebida e vivenciada, o desafio que se apresenta, no campo da formação para a Educação de Jovens e Adultos, é pensar numa política de formação de educadores de jovens e adulto que privilegie uma base teórica cuja referência pedagógica seja a educação adulta, o trabalho, a experiência acumulada, os movimentos sociais e, conseqüentemente, a resistência à opressão.

Essas são iniciativas que, para serem implementadas, precisam buscar sustentação na essência das demandas educativas pela modalidade de EJA. Construir processos formativos, que revelem as necessidades da EJA, significa conhecer a constituição dos jovens e adultos que essa modalidade recebe. É preciso um olhar profundo sobre o perfil desse público estudantil para instituir processos formativos voltados ao atendimento daqueles que atuam diretamente com esses educandos.

O reconhecimento do educando da EJA, enquanto sujeito de direito à educação e à humanidade, muitas vezes perdida, perpassa pela compreensão histórica do país, bem como pelo entendimento desses sujeitos como construtores de cultura e portadores de experiências de vida. Como afirma Arroyo (2005), nos programas de formação do educador e da educadora da EJA, uma questão que deve ser nuclear, e a partir da qual o educador deve construir sua prática, é se indagar acerca de quem são esses jovens e quem são esses adultos? Como eles vivem e constroem o seu destino social e político?

Sem o entendimento do perfil discente da EJA, dificilmente será possível desenvolver programas de formação para os educadores desses jovens e adultos. Pensar em propostas formativas, considerando esse perfil, exige um olhar cuidadoso sobre as questões que podem interferir no desenvolvimento dos estudantes em sala de aula. Muitos desses educandos iniciam ou reiniciam a vida escolar, já na fase adulta e alguns deles desconhecem o direito constitucional de acesso à escola gratuita.

Em alguns casos, os educandos jovens e adultos se sentem culpados por não terem estudado, mas há também os educandos que entendem a estada na escola como sendo um importante passo em direção ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Tanto estes como aqueles possuem suas andanças e maneiras de enfrentar o processo de escolarização.

A maioria dos educandos de EJA trabalha para prover o sustento de suas famílias ou trabalha em suas próprias casas, como é o caso de boa parte das mulheres, trabalhadoras incansáveis, alijadas dos processos de escolarização, em quase toda a história do país, discriminadas e desrespeitadas, mas que, nem por isso, desistiram de perseguir o objetivo de inserção no mundo da cultura escrita. Entende-se que as histórias de sofrimento e de exclusão reveladas por essas mulheres não escamoteiam suas aprendizagens vivenciais, ao contrário, revelam-se na grande seara dos saberes da vida.

Dessa constatação, decorre a importância de se pensar em processos pedagógicos que respeitem essa realidade. A Educação de Jovens e Adultos, por sua natureza, precisa considerar os conhecimentos acumulados pelos educandos em suas vivências em outros espaços, já que a escola não é o único espaço de construção de saberes. Como lembra Freire (1996, p. 30), “[...]”

ensinar exige respeito aos saberes e cultura dos educandos”, os quais serão a base para se avançar em direção aos saberes a serem construídos.

O avanço das práticas no sentido da acolhida das experiências dos educandos dependerá da forma como a escola concebe esses educandos. A definição de políticas voltadas ao atendimento da Educação de Jovens e Adultos e à formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que enfatizasse o conhecimento dos jovens e adultos.

Trazer à tona o perfil do educando da EJA é falar de problemas que marcam a realidade social. Para Arroyo (2001, p. 15): “[...] é falar da existência de jovens e adultos subescolarizados, é falar da exclusão daqueles que ainda não têm acesso à escola pública”. Nesse sentido, pode-se falar que esses jovens e adultos são, em sua maioria, trabalhadores, produtos do capitalismo, que, desde muito cedo, trabalharam para sobreviver. São sujeitos de direito que gozam de poucos direitos, vêm de classes populares, de origem humilde e de famílias geralmente numerosas.

Esses jovens e adultos apresentam uma trajetória muito específica, uma história de exclusão, de opressão e de marginalização. Buscam na escolarização, perspectivas de liberdade e emancipação no trabalho e na educação.

É importante, diante do que está posto, que a formação e a prática educativa sejam pensadas de modo a oferecer condições de reduzir as dificuldades que os educandos trazem e assegurar o acesso e a permanência dos jovens e adultos no sistema educacional.

DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS AO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO DA EJA

Entende-se que a prática docente desenvolvida nos processos formativos das classes da EJA apresenta relação com a especificidade do currículo voltado à modalidade. A realidade educacional dos municípios baianos e brasileiros revela que a especificidade de atuação dos educadores de EJA está no reconhecimento da condição dos alunos dessa modalidade de ensino como sendo trabalhadores e que, portanto, necessitam da assimilação/ apropriação dos saberes socialmente produzidos, por meio das experiências acumuladas. A própria condição de trabalhadores coloca os educandos dessa modalidade numa posição frente ao mundo. E esse lugar que o educando ocupa acaba requerendo, para ele, uma condição especial de escolarização, o que não significa que o educando trabalhador seja desprovido de condição intelectual.

Diante desse cenário, o educador de EJA vem alcançando clareza quanto a sua atuação frente à condição do aluno que trabalha, mas mesmo havendo esse entendimento, pensar num currículo que contemple os estudantes trabalhadores e seus saberes experienciais, reconhecendo tais saberes como válidos para o processo de escolarização, continua sendo um desafio. A partir disso, intensifica-se a reflexão sobre o currículo destinado ao atendimento dos jovens e adultos.

Ao se considerar que a EJA vem sendo palco de muitas discussões tanto em nível nacional, por meio dos encontros nacionais, dos fóruns, das pesquisas acadêmicas, quanto em âmbito internacional, com a Conferência Internacional da Educação de Adultos CONFINTEA⁴ (IRELAND, 2013), é preciso que esses movimentos alcancem as escolas e reflitam nas práticas educativas e curriculares.

Ao longo da ocorrência das CONFINTEAs, essas conferências vêm proporcionando debates acerca de temas fundamentais sobre a EJA. Segundo Vieira (2008), elas trouxeram a

⁴ A CONFINTEA (do francês Conférence Internationale de Éducation des Adultes, daí a sigla CONF-INT-EA), é um evento mundial, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e visa debater sobre as políticas públicas para a educação de jovens e adultos no campo internacional. Neste sentido, representa o discurso da UNESCO para a EJA. As Conferências possuem caráter intergovernamental e todos os Estados-membros da Organização são convidados a enviar delegações.

discussão de temas sobre a educação de adultos no mundo em mudanças; educação de adultos como elemento da educação permanente e do reforço da democracia; alfabetização e pós-alfabetização de adultos; educação rural; assim como educação para a sustentabilidade ambiental, dentre outros temas emanados dessas Conferências. Dentre as recomendações das CONFINTEAs, alguns apontamentos incidem-se diretamente sobre a questão curricular. Destarte, uma recomendação versa sobre a elaboração e implementação de currículos flexíveis, diversificados e participativos, que sejam também definidos mediante as necessidades e interesses grupais, de modo a levar em consideração a realidade sociocultural, científica e tecnológica dos educandos, tendo como premissa o reconhecimento de seus saberes. Dessa orientação, decorre a garantia da criação, nos espaços ou centros educacionais, de uma cultura de questionamento que conte com mecanismos de reconhecimento da validade da experiência.

Foi ainda recomendado pela CONFINTEA o incentivo a educadores e educandos para desenvolver recursos de aprendizagem diversificados pelo uso dos meios de comunicação de massa. Dessa forma, é possível promover a aprendizagem dos valores como justiça, solidariedade e tolerância, tendo em vista a autonomia intelectual e moral dos educandos envolvidos na EJA.

Entender como o ensino e a aprendizagem se desenha nos espaços da EJA não é tarefa fácil dada a quantidade e a qualidade de aspectos envolvidos. O aspecto curricular é o mais evidente na tentativa de compreensão da forma como se processa a ação pedagógica na EJA. Não existe, ainda, um currículo específico para essa modalidade de ensino. Em âmbito nacional, percebem-se alguns esforços como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), que enfocam eixos articuladores significativos para o desenvolvimento curricular. Mas, observa-se que essas diretrizes, nem sempre, conseguem dialogar com a realidade dos jovens e adultos. É somente analisar que o currículo que atende ao educando de EJA organiza-se por componentes curriculares que integram a Base Nacional Comum e, em alguns casos, os conteúdos se relacionam com a disciplina científica de referência adotada.

Como na tradição educacional, no currículo arquitetado por disciplinas estanques, nota-se que a dominação e o controle continuam a imperar em muitos espaços educativos. Por isso, não é de se estranhar que alguns educadores de EJA sejam, muitas vezes, impelidos a atuar sob a orientação de currículos projetados para a disciplinarização.

Por ser o currículo uma construção social e histórica, apresenta em suas formas tanto modelos conservadores, quanto mais progressistas. Como aponta Moreira (1999), o currículo é necessariamente um conjunto de escolhas, é uma seleção de cultura e uma seleção de um conjunto mais amplo de possibilidades. Assim sendo, tal como ensinou Freire (1996), o currículo, ao se externar por meio da ação de planejar, implica em escolhas. Estas descartam qualquer forma de neutralidade, não deixam de ser permeadas por interesses de caráter político e, por isso, também, ideológicos. Essas são questões que, a depender do uso que se faz, podem levar os educandos de EJA à emancipação, mas também podem aprisioná-los e reduzi-los, ainda mais, à condição de excluídos. Muito disso dependerá do papel e da postura do educador de EJA.

Pensar num currículo pautado nas especificidades da EJA requer um olhar acurado sobre as práticas pedagógicas, uma vez que estas revelam a opção curricular assumida imbricada do aspecto ideológico e ético, já que ela se pauta em decisões que repousam sobre o quê, como e para quem serve o ensino.

Assim, as práticas adotadas nos espaços de EJA precisam, necessariamente, considerar as expectativas de aprendizagem dos educandos que repousam, quase que em sua totalidade, em conhecimentos voltados para a classe trabalhadora. O sentido do currículo, portanto, precisa se relacionar com a realidade vivida pelos trabalhadores. Essa é uma condição que requer, por parte

dos educadores, uma atuação segura pautada em conhecimento das necessidades dos educandos as quais justificam suas expectativas de aprendizagens. Isso tenciona que a atuação na EJA requer do educador capacidade de entendimento das condições históricas e sociais pelas quais passaram os educandos. E, a partir da apropriação dessas condições, é possível pensar num currículo que melhor represente a modalidade.

Parece existir clareza em relação às especificidades da EJA e a urgência de se pensar num currículo voltado à modalidade, no entanto, ainda se percebe, na prática, que os educadores apresentam muitas dificuldades para exercer as suas atividades de ensino. A prática ainda se apresenta, em certa medida, pautada na educação depositária, o que reforça a dimensão de poder assumida pelas práticas curriculares.

Diante dessa tentativa de entender as especificidades da EJA, no sentido de refletir a condição curricular, é perceptível que repensar um projeto curricular, é não só um desafio presente, como também uma necessidade urgente. Sem a existência de modos de ensinar e de aprender concatenados aos preceitos da EJA, os jovens e adultos continuarão evadindo das salas de aula, por falta de razões de permanência, ou talvez, continuarão a povoar as classes da EJA crentes na incerta possibilidade de apropriar-se dos conhecimentos necessários para o enfrentamento da realidade social. Realidade essa que está imersa na condição de vida dos trabalhadores, mas, contraditoriamente, isenta da condição de direitos e de cidadania.

É no sentido de garantir o direito de aprender dos educandos da Educação de Jovens e Adultos, que os fundamentos da atuação dos educadores devem, de modo primeiro, considerar as singularidades dos educandos, pois assim, as práticas poderão lograr contribuições efetivas de modos de ensinar significativos para aqueles que aprendem.

O QUE REVELAM OS EDUCANDOS DA EJA

Como já enfatizado neste estudo, tratar dos educandos da EJA, é, em quase toda totalidade, falar de trabalhadores. A condição de vida que os educandos estão submetidos, de certo modo, assinala o lugar que esses sujeitos ocupam no processo de escolarização. Quando esses alunos chegam às classes da Educação de Jovens e Adultos, trazem consigo toda uma trajetória de vida que, por vezes, as instituições e seus currículos teimam em desconsiderar. A dificuldade apresentada pela escola em não conseguir, ainda, se adequar ao tempo e ao cotidiano dos alunos trabalhadores, implica grande parte da desistência dos educandos. Como colocam Haddad e Di Pierro (1994, p. 12) ao afirmarem que:

[...] a escola terá que redimensionar o seu atendimento, encontrando modos que, sem renunciar à sua função precípua de preservação, transmissão e produção do conhecimento, possam efetivamente ir ao encontro dos limites impostos pelas condições concretas de vida da população trabalhadora.

Como a população da EJA, no universo pesquisado, se constitui eminentemente por trabalhadores, esses alunos enfrentam dificuldades em permanecer na escola seja pelo cansaço, pela incompatibilidade entre o tempo de saída de suas ocupações e o início das aulas, ou mesmo pelas limitações cognitivas que alguns afirmam possuir. Contudo, foi possível constatar, por meio da investigação, o forte desejo que os educandos apresentam em permanecer na escola de EJA. Desejo esse que é permeado por relações conflituosas dentro e fora da instituição.

No espaço escolar, percebe-se que os maiores entraves estão na dificuldade que os educandos apresentam em compreender os conteúdos sistematizados, que advêm das diferentes áreas do conhecimento e também na dificuldade em lidar com os conflitos geracionais e de

interesses presentes em classe. Se lidar com os educandos de diferentes faixas etárias e inclinações presentes em classe, foi um desafio manifesto pelos educadores, para os educandos, essa convivência também é desafiadora.

Para além do espaço escolar, os educandos da EJA enfrentam dificuldades econômicas e sociais que acabam por desmotivá-los, quando não, afastá-los do processo de escolarização.

Eu luto muito para estar aqui, pois se dentro da escola já é difícil, que dirá fora dela. A dificuldade é grande para acompanhar o que os professores passam, mas a gente insiste. O problema maior é deixar os meninos pequenos em casa. Mas durante o dia tenho que defender o pão deles, então, só resta a noite para tentar aprender alguma coisa (Educanda 4 da EJA).

Se eu te disser que é fácil, estou mentindo, porque não é. Às vezes, me acho fraca demais para os estudos, mas outras vezes percebo que nem todos os professores entendem nossa situação. Então, tem muita coisa que faz a gente querer desistir, mas eu não posso desistir porque só pude estudar agora e, para falar a verdade, eu gosto muito daqui (Educanda 6 da EJA).

Pelo testemunho da educanda, foi possível perceber a dupla ou tripla jornada enfrentada pelas estudantes trabalhadoras, mulheres que se revezam entre o trabalho fora de casa, as tarefas domésticas, o cuidado com os filhos e ainda a jornada escolar. Esse é o perfil da maioria das mulheres da EJA, não diferindo muito do perfil dos homens, que passam o dia no trabalho, quase sempre pesado, e ainda conseguem frequentar a escola noturna. Essa escola, segundo Haddad e Di Pierro (1994), precisa se adequar ao processo de humanização dos jovens e adultos trabalhadores.

Acordo todos os dias de madrugada para trabalhar. O meu serviço é pesado e já chego na escola cansado, às vezes, aproveito pouco, porque a condição não deixa a gente concentrar no estudo. Tem hora que dá vontade de deixar quieto esse negócio de estudar, mas aí eu penso que não quero passar o resto da vida analfabeto. É uma luta atrás da outra. Mas a gente também consegue distrair muito aqui na escola. Tem dia que dou risada desses meninos mais novos, porque eles aparecem com as novidades deles, mas também tem dia que fico contrariado porque eles perturbam demais e atrapalham a vontade que a gente tem de aprender (Educando 3 de EJA).

Ao conferir esse depoimento, o educando se mostrou sobrevivente das difíceis condições de vida e dos desafios do processo de escolarização. Pelas suas falas, fica evidente que a sua condição de trabalhador depõe contra a sua possibilidade de aprender. Aliados ao cansaço físico estão os desafios de conviver com as diferenças geracionais presentes na classe. São essas as condições reais dos educandos e para as quais a escola precisa estar atenta, na estruturação de sua proposta pedagógica e na organização de suas metodologias.

Foi possível perceber que os educandos da EJA apresentam especificidades entre si, dadas as diferentes faixas etárias, variedade de interesses e contextos presentes nas classes. Diante do que os jovens e os adultos revelaram no contexto local, foi sistematizado, no quadro que se segue, o que se entendeu como especificidades dos educandos da EJA.

Quadro 01- Especificidades dos Educandos de EJA

| ESPECIFICIDADES DOS EDUCANDOS | DOS EDUCANDOS JOVENS | EDUCANDOS ADULTOS |
|--|--|---|
| Dificuldades para continuar os estudos | Os educandos jovens não se mostram atraídos pelo que a escola tem a oferecer, pois o mundo da escola é diferente do mundo do educando. | Os adultos passam por dificuldades econômicas e sociais que comprometem a permanência na escola. A necessidade de trabalhar, a proibição por parte do marido, no caso da mulher, a necessidade de cuidar dos filhos e mesmo as dificuldades em acompanhar o ritmo da escola dificultam a permanência nos estudos. |
| Motivos da evasão | Os jovens alegam ter necessidade de trabalhar e sentem-se desmotivados para estudar. | Os adultos apresentam dificuldades em compreender o conteúdo e possuem baixa autoestima. |
| A relação entre escola e trabalho | Existe, por parte dos jovens, a crença na aquisição do diploma como modo de conseguir uma inserção no mercado de trabalho. | Os adultos se culpam por não terem concluído a escolarização quando jovens, o que, na fase adulta dificulta a conquista de uma profissão tida como razoável. |
| Como se percebem enquanto educandos da EJA | Os jovens julgam conhecer mais e possuir mais capacidades cognitivas que os adultos. | Os adultos costumam se sentir pouco capazes para assimilar os conhecimentos sistematizados e, em função da história de precarização a que se sujeitaram, sentem-se rotulados como os que “pouco sabem”. |
| A visão de escola | Os jovens não consideram a escola como significativa e a concebem como um meio pelo qual se pretende conseguir um diploma. | Os adultos têm a escola como a instituição salvacionista para as mazelas sociais e entendem que as dificuldades, por eles enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem, não são responsabilidades da escola e sim, deles próprios. |
| Perspectivas metodológicas | Os educandos jovens sentem muito mais fascínio pelas atividades ludo-recreativas, como a exibição de filmes, gincanas, oficinas, do que pelas atividades mais densas voltadas à leitura e escrita. | Os adultos preferem as atividades de leitura, escrita e cálculos matemáticos e mostram-se mais alheios às atividades com muito dinamismo. |

Fonte: Elaboração dos pesquisadores, com base nas observações e nas conversas com os educandos da EJA, 2019.

As informações do quadro 01 apontam para os contrastes entre os educandos da EJA. Enquanto os jovens, na maioria dos casos, são levados à escola de EJA em razão da necessidade de formação para inserção no mundo do trabalho, os adultos chegam a esse contexto na tentativa de “recuperarem” o tempo que a necessidade de trabalhar lhes usurpou.

Constata-se, nas conversas com os jovens, que a escola ainda está distante daquilo que eles almejam para suas vidas. Esse fato, atrelado à necessidade de trabalhar, provoca evasão. Já os educandos adultos, embora também deixem a escola em função do cansaço provocado pelo

trabalho, têm enfrentado dificuldades de continuarem os estudos em razão da baixa autoestima e da dificuldade em assimilação dos conteúdos.

A relação que a maior parte dos jovens nutre pela escola de EJA implica mais no sentido da diplomação, do que na aquisição de conhecimentos válidos para o desenvolvimento cognitivo e integral. Ainda assim, por estarem no mesmo espaço que os adultos que, muitas vezes, apresentam maiores dificuldades de escolarização, os jovens julgam possuir mais conhecimentos e maior capacidade cognitiva que aqueles. Talvez, essas sejam algumas das razões pelas quais os educandos adultos se sintam pouco capazes para assimilar os conhecimentos sistematizados. E assimilar os conhecimentos sistematizados depende do lugar, da escola e do projeto pedagógico que é conduzido no âmbito institucional da escola. (ARROYO, 2001).

As constatações do estudo apontam que lidar com a singularidade dos jovens e dos adultos requer, dos educadores, além da formação adequada, uma vivência junto à EJA. Isso porque é preciso ter sensibilidade para desenvolver um trabalho com esses educandos que, para além das marcas de um processo de escolarização interrompido, ou nem mesmo iniciado, carregam consigo as marcas de realidades contraditórias, quase sempre, difíceis e permeadas por desafios. Diante dessa realidade, é imperioso pensar nas especificidades socioculturais e nas condições concretas de vida de quem chega à escola de EJA.

É imprescindível considerar as condições de vida a que os educandos de EJA são submetidos a fim de se pensar em metodologias e em práticas mais adequadas para o desenvolvimento deles, entendendo que nem todos aprendem igualmente e se sentem contemplados com as mesmas formas de ensinar.

Não foi difícil perceber, por meio da investigação, que os educandos mais jovens desenvolvem muito mais fascínio pela atividade ludo-recreativa, como a exibição de filmes e mesmo a realização de atividades grupais reflexivas, do que a copiarem conteúdos no quadro. Já os educandos adultos e mesmo os idosos se mostraram bem mais receptivos à realização de atividades pedagógicas mais densas, como leitura, escrita e operações matemáticas.

Parece que, enquanto os adultos querem resgatar os tempos de escolarização que, por algum motivo lhes foram tirados, desencadeando uma corrida contra seu tempo humano e biológico, os mais jovens parecem suportar o tempo escolar para conseguirem concluir o ensino médio e irem à procura de um trabalho, ou mesmo, vencer o tempo escolar por uma exigência da família. Por isso, preferem que esse tempo não exija tanto esforço cognitivo.

As classes jovens se mostraram desmotivadas em relação às propostas mais densas de atividades como produções textuais e provas escritas. Já as atividades dinâmicas, como as de artes, pinturas, teatros, danças, rodas de conversas, exibições filmicas e atividades de intercâmbio entre as turmas de EJA, a exemplo dos dias de gincanas e competições entre as turmas, são muito mais acatadas e vivenciadas pelos educandos jovens. Educandos adultos e idosos, por sua vez, requerem um preparo para apreciarem as atividades mais dinâmicas, até que eles se soltem e acolham as atividades mais descontraídas.

Estabelecendo alguns paradoxos entre os educandos jovens e os educandos adultos e idosos, vieram à tona predileções por determinadas metodologias e posturas docentes.

O sacrifício para vir para cá é grande, então, eu acho que a gente não tem tempo para ficar aqui brincando. Tem dia que saio daqui com o caderno vazio. Acho que a gente está aqui para aprender os nomes, aprender contar, aprender a ler, porque se for para brincar, para cantar e desenhar, a gente vai pra outro lugar. (Educando 1 de EJA).

A gente já vive aqui na escola jogados por escanteio, se um ou outro professor não

fizer umas coisinhas diferentes de vez enquanto, não tem quem agente. Eu acho que a gente aprende mais desse jeito do que passar a noite toda enchendo caderno e chegar em casa não ter guardado nada na cabeça (Educando 9 de EJA).

Eu olho para o lado deles (os mais jovens), mas também olho para o nosso lado (os adultos e idosos), porque eles estão atrás de uma coisa e nós atrás daquilo que nos faltou quando tínhamos a idade deles. Então, eu vejo que a gente tinha que está separado, mas a escola juntou todo mundo numa turma só. Os professores ficam também perdidos sem saber a quem agradar, aí vira essa dificuldade e tem dia que não dá outra: vira chateação, discussão e desagradados (Educanda 7 de EJA).

Como evidenciado por meio das falas dos próprios educandos, os desafios, no sentido de desenvolver uma prática que acolha a diversidade presente na EJA, são uma constância. Fica visível, pelos discursos dos educandos, que existem marcas da realidade de cada um embutidas nas formas em que eles se portam diante do modo de ensinar e de aprender em EJA. Seus discursos se acham carregados de partes de suas realidades vivenciais, o que insinua a necessidade de práticas que não sejam totalmente insensíveis a essas realidades.

Nesse sentido, Machado (2008, p. 165) faz algumas indagações que incitam as reflexões necessárias para repensar o trabalho frente aos educandos da EJA.

Como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender às diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria, justificadas por questões de trabalho, família e doença? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem?

As questões levantadas por Machado (2008) se processam constantemente nas escolas de EJA, espalhadas pelo país e revelam ser situações de difícil enfrentamento, mas que não são irresolutas. De todo modo, é preciso vivenciar a assunção de posturas coerentes com as de um educador de EJA. Isso tudo, para que possibilidades sejam vislumbradas no sentido da ajuda mútua, do trabalho colaborativo entre educadores e educandos. Para que, dessa forma, os trabalhadores aprendentes possam se desenvolver intelectualmente, ampliando a sua condição de cidadania.

O quadro 02 condensa algumas impressões concernentes às ocorrências envolvendo posturas e práticas dos educadores, diante dos educandos jovens e adultos.

Quadro 02 - Posturas e Práticas dos Educadores de EJA frente aos educandos

| Posturas e Práticas dos Educadores de EJA | Confronto dos dados | | |
|--|---------------------|------------|------------|
| | Educandos | Educadores | Observação |
| Práticas condizentes com a realidade dos educandos | P | P | P |
| Reconhecimento das limitações dos educandos | N | S | P |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Complacência com a situação de alunos trabalhadores | P | S | P |
| Metodologias voltadas às necessidades dos educandos | P | P | P |
| Respeito ao ritmo de aprendizagem dos educandos | N | S | P |

Fonte: Construção baseada nos dados emanados do campo (conversas, observações e entrevistas), 2019.

Legenda: P- Parcialmente/ N - Nunca/ S - Sempre

Os dados dispostos acima representam a visão de mundo dos educandos de EJA, dentro da escola. Neles, destacam-se as vozes dos educandos adultos, por serem os que mais vivenciam as situações presentes. Como se pode constatar, existe um descompasso entre o que revelam os educandos e o que os educadores apontam. O fato das respostas se desencontrarem, em alguns pontos, pode significar uma tentativa de autoproteção, ou talvez, apenas revele a forma de como cada um concebe a si e ao outro no processo de ensinar e aprender.

Essas percepções reafirmam a concepção de Freire (1996) de que o educador não é o que somente educa, mas, o que é educado enquanto educa, em diálogo com o educando, que também educa ao ser educado, numa tarefa de desvelar a realidade. Desse modo, de acordo com o mesmo autor, o educador é sempre um sujeito cognoscente, já que se encontra dialogicamente com seus educandos, na constante reflexão sobre a realidade existente.

Tanto educadores quanto educandos revelam que é necessário ampliar o trabalho pedagógico, considerando o conjunto da realidade dos alunos da EJA, pois isso não vem ocorrendo no processo de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo que foi possível captar, percebeu-se existir certa distância entre o trabalho realizado nas classes da EJA e as ações que deveriam ser, ao menos, perseguidas para que os educandos se sentissem melhor assistidos nessa modalidade de ensino. De todo modo, os seres humanos buscam sempre e nunca estarão prontos, o que indica uma esperança, mesmo que silenciosa, de que um dia a EJA seja lugar de afirmação de direitos e, por isso mesmo, possa ser encarada em condição de igualdade em relação aos demais processos de escolarização. Hoje, o que se revela, em muitas de nossas escolas que ofertam a EJA, é a permanência do distanciamento daquilo que os educandos dizem sentir e precisar frente à modalidade e o que os educadores dizem ser possível oferecer.

No entremeio dos discursos, das posturas e das ações, fica visível que os educandos estão à procura dos seus espaços, que os educadores percebem as dificuldades enfrentadas pela modalidade da EJA e, de certo modo, as dificuldades de suas práticas.

Percebe-se, por meio dos contatos com os educandos de EJA, que eles não precisam apenas de desenvolvimento cognitivo, como também de condições sociais e humanas que lhes permitam viver como cidadãos. E, dentro do contexto de busca pela cidadania e pela vida com dignidade, os educandos revelaram possuir suas experiências de vida, dotadas de significativos históricos que o educador comprometido com o trabalho em EJA consegue perceber e apropriar-se para o desenvolvimento do seu projeto educativo.

Mediante esse entendimento, constata-se que existe uma estreita articulação entre a formação dos educadores, a prática desenvolvida nas classes da EJA e as aprendizagens dos educandos. Os educadores apontaram as implicações da formação no desenvolvimento dos educandos, quando mencionaram se sentirem limitados por terem dificuldade em lidar com os eventos do cotidiano das classes da EJA. Como dificuldades para o trabalho junto aos educandos,

os educadores mencionaram as diferenças cognitivas, motivacionais e etárias dos educandos, bem como a carência de materiais didáticos e formativos de apoio para a EJA.

Esses apontamentos indicam que incidir o olhar sobre a formação dos educadores, apresentando, para tanto, propostas e ações concatenadas aos preceitos da modalidade, significa melhorar a qualidade da educação ofertada em EJA e, conseqüentemente, promover a melhoria das condições de escolarização e de vida dos educandos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização Docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed., 2003, Campinas: Papyrus. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), p. 99-136.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. **Revista Alfabetização e Cidadania - Rede de Apoio à Ação Educadora do Brasil**, n. 11, abr. 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Knopp Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental**, 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 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>.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 de abril. 2014.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FAVERO, Osmar. Alfabetização de educação de jovens e adultos no Brasil de 1947 a 1963. **Revista Cultural**. Rio de Janeiro: SINPRO, Ano IV, n. 5 novembro/2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e política: Ensaio**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/94**. São Paulo, ago.1994.

IRELAND, T. D. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Vol. 1, nº 1, 2013.

MACHADO, M. M. Formação de professores para a EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

MOREIRA, A.F. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Leôncio. **Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e a formação docente nas Licenciaturas. **Revista da FAEEBA**, vol. 21, n. 37, jan./jun. 2012, p. 71-82.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2a ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Submetido em: abril de 2019

Aprovado em: setembro de 2019