

EJA: CONTEXTO HISTÓRICO E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE¹

Viviane Kanitz Gentil²
UNICRUZ³

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a (re)construção e redimensionamento dos saberes docentes de professores da Educação de Jovens e Adultos, trazendo ao debate a relevância da formação continuada na especificidade da modalidade de ensino a jovens e adultos, principalmente quando esta, não foi contemplada na formação inicial. Em razão disso, coloca-se a questão da aprendizagem do professor que, enquanto sujeito singular, possui uma história de vida, aprende e reconstrói seus saberes na experiência. De tal maneira, apresenta-se a significação da formação continuada, como espaço e tempo de reflexão e de produção pedagógica, contribuindo e estimulando os professores a assumirem a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal, e a participarem como protagonistas na implementação das políticas públicas educacionais dentro do contexto da Educação para Jovens e Adultos, que emerge hoje como uma das questões significativas do processo educacional. Baseada na produção dialética do conhecimento, a formação continuada como processo de construção e reconstrução de saberes docentes, desafia para produzir conhecimentos e criar novas estratégias práticas de ações, pois o educador terá que construir novos saberes docentes direcionados para o ensino-aprendizagem de adultos, (re)significando sua práxis pedagógica. O resgate da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos remete-nos a primeira parte desse trabalho. Analisando e compreendendo a situação histórica da EJA, embasado em obras de Vanilda Paiva, Claudino Piletti e nas atuais Políticas Públicas Nacionais e Estaduais, buscando a contextualização e compreensão do atual momento. Os saberes que constituem a docência, e que são fundamentais para a estruturação da profissão professor é o desafio para a segunda parte desse trabalho. Buscando a reflexão da práxis pedagógica, apresenta-se a realidade da escola pesquisada e acompanhada, através de encontros periódicos em momentos de formação continuada que propuseram a (re)construção de práticas pedagógicas na EJA. Analisam-se, as competências a serem construídas para o exercício profissional, já que o professor precisa de um repertório de conhecimentos, de um verdadeiro amálgama de saberes: os das disciplinas, os curriculares, os pedagógicos, os da experiência e o da ação pedagógica, e em meio a esse conjunto de saberes descobre-se que o saber da experiência ou da prática exerce uma importância fundamental na definição da identidade profissional do docente da EJA. Para isso recorre-se a necessidade de estabelecer algumas referências teóricas acerca da racionalidade do saber da experiência, capazes de abarcarem todo o significado e amplitude dessa dimensão do trabalho do professor no referencial de Antônio Nóvoa, Maurice Tardiff, Mario Osório Marques, Paulo Freire, entre outros. Desta forma apresenta-se através dessa discussão a constituição da EJA como modalidade de Ensino e do educador de jovens e adultos através da formação continuada que atenda esta especificidade da educação.

¹ Trabalho de Pesquisa.

² Pedagoga e professora da E.E.E.B General Osório de Ibirubá-RS e da UNICRUZ na disciplina de Educação de Jovens e Adultos.

³ UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta – Andrade Neve-308-Caixa Postal 858, Centro- Cruz Alta –RS-CEP 98025-810

⁴EJA: CONTEXTO HISTÓRICO E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Viviane Kanitz Gentil⁵
UNICRUZ⁶

A Educação de Jovens a Adultos – EJA - nesta última década esteve vivenciando uma série de episódios nacionais e estaduais que trazem a consolidação da modalidade de ensino na educação formal e desencadeiam inúmeras reflexões pedagógicas. Toda a história das idéias em torno da Educação de Adultos no Brasil acompanha a história da educação como um todo, que por sua vez acompanha a história dos modelos econômicos e políticos e conseqüentemente a história das relações de poder, dos grupos que estão no exercício do poder. A mobilização brasileira em favor da educação do povo, ao longo de nossa história parece realmente ligar-se às tentativas de sedimentação ou de recomposição do poder político e das estruturas sócio-econômicas, fora e dentro da ordem vigente.

Pensar a educação a partir do marco da história da educação no Brasil nos remete ao sistema educacional fundado pelos jesuítas. Tratava-se da aculturação sistemática dos nativos, educação que perdurou por volta de duzentos e dez anos, e que não relegou suas funções como dominadores espirituais, ancorou a sua linha curricular de forma muito competente, fazendo maciço investimento na erudição de seus alunos com o apoio da realeza. Piletti (1988, p. 165) ressalta:

... a realeza e a igreja aliavam-se na conquista do Novo Mundo, para alcançar de forma mais eficiente seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que esta, procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa. No Brasil, os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas principais: pregação da fé católica e o trabalho educativo. Com seu trabalho missionário, procurando salvar almas, abriam caminhos à penetração dos colonizadores.

A idéia de adotar uma política colonizadora através da conversão dos indígenas no Brasil colonial, permitiu aos jesuítas desempenhar o papel de principais promotores e organizadores do sistema de educação, mas sua autonomia na colônia, fez com que a coroa combatesse a ampliação desse controle provocando a regressão do sistema educativo implantado, onde quem mais sofrera com sua expulsão fora a elite, pois a educação popular era quase inexistente. Paiva (1973, p.165), ressalta que a educação dos adultos indígenas tornou-se irrelevante, o domínio das técnicas, da leitura e escrita não se fizeram necessárias para os membros da sociedade colonial, já que esta se baseava principalmente na exportação da matéria prima, assim não havia

⁴ Trabalho de Pesquisa.

⁵ Pedagoga e professora da E.E.E.B General Osório de Ibirubá-RS e da UNICRUZ na disciplina de Educação de Jovens e Adultos.

⁶ UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta – Andrade Neves-308-Caixa Postal 858, Centro- Cruz Alta –RS-CEP 98025-810

preocupação em expandir a educação a todos os setores sociais. Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil modificou-se o panorama educacional brasileiro. Tornou-se necessário à organização de sistema de ensino para atender a demanda educacional da aristocracia portuguesa e preparar quadros para as novas ocupações técnico-burocráticas.

No desenvolvimento da sociedade, que começou a ser industrial e urbana, surgiu a necessidade de se ter certo domínio de conhecimento e que se apresentasse algumas habilidades de trabalho, de modo que a escola passou a assumir a função de educar para a vida e para a aprendizagem do trabalho.

No ano de 1854 surgiu à primeira escola noturna e em 1876 já existiam 117 escolas por todo o país, como nas províncias do Pará e do Maranhão, que já estabeleciam fins específicos para sua educação. Segundo Paiva (1973, p.167), no Pará visava-se dar instrução aos escravos como forma de contribuir para a sua educação e no Maranhão, que os homens do povo pudessem ter compreensão dos seus direitos e deveres.

A crise do sistema escravocrata e a necessidade de uma nova forma de produção são alguns dos motivos para a difusão das escolas noturnas, entretanto, essas escolas tiveram um alto índice de evasão o que contribuiu consideravelmente para o seu fracasso. Ressurgindo novamente em 1880, com o estímulo dado pela reforma eleitoral – lei – Saraiva -, chegando-se a cogitar a extensão da obrigatoriedade escolar aos adolescentes e adultos nos lugares em que se comprovasse a inexistência de escolas noturnas (PAIVA, 1973, p. 168).

Até a Primeira Guerra Mundial, mais particularmente na década de 10, a maior parte das discussões sobre o problema da educação popular trava-se no Parlamento (através do debate dos projetos de reforma do Município Neutro) e seus debatedores eram políticos interessados no problema.

A mobilização iniciada com a Primeira Guerra, entretanto, ao trazer à tona a necessidade de expandir a rede de ensino elementar, levantou também o problema da educação dos adultos. A abordagem do problema, contudo, se faz em conjunto: o tema é a educação popular, ou seja, a difusão de ensino elementar. As reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30. (PAIVA, 1973, p. 168)

Após a Primeira Guerra Mundial, com a industrialização e urbanização, forma-se a nova burguesia urbana e estratos emergentes de uma pequena burguesia exigem o acesso à educação, esses segmentos aspiram por uma educação acadêmica e elitista, enquanto que o restante da população continua analfabeta e inferiorizada.

Nos anos 20 aparecem os primeiros profissionais da educação que tentaram sustentar a crença em seu descompromisso com idéias políticas defendendo o tecnicismo em educação e trazendo implícita a aceitação das idéias políticas dos que governam, a educação popular vinculada pelo entusiasmo na educação nada mais foi do que uma expansão das bases eleitorais, pois a preocupação maior estava vinculada ao aumento do poder da classe burguesa (PAIVA, 1973, p.28).

Diferentes discussões e definições em torno da alfabetização e/ou escolarização de adultos acompanham lutas ideológicas e políticas de cada

período, trazendo conseqüências pedagógicas sérias ao processo educativo de sujeitos que buscam tardiamente suas escolarização.

A partir da Revolução de 30, as mudanças políticas e econômicas permitiram finalmente o início da consolidação de um sistema político de educação elementar no país, ocorrendo conseqüentemente, experiências significativas na área. A demanda provocada pelo processo de urbanização e industrialização exigia a ampliação da escolarização para adolescentes e adultos. No entender de Helácio Antunha (in Piletti, 1988 p. 190) foi durante o período republicano, principalmente de 1930 em diante, que se construiu o sistema educativo brasileiro, elaborado a partir de alguns princípios básicos, discutidos no decorrer da Primeira República e inscritos nas constituições, de modo especial a partir da constituição de 1934.

A gratuidade já figurou na Constituição de 1824. A Constituição de 1891 nada disse a respeito, deixando ao Estado a responsabilidade, como encarregado do ensino primário. Gratuidade e obrigatoriedade apreem juntas pela primeira vez na Constituição de 1934, que em seu artigo 150 institui o “ensino primário integral gratuito e a freqüência obrigatória, extensiva aos adultos”. A partir daí o princípio da gratuidade e da obrigatoriedade jamais deixou de estar presente em nossa Constituição. (PILETTI, 1988, p. 190).

Já a década de 40 pode ser considerada como um período áureo para a educação de adultos, salienta Paiva (1973). Nela aconteceram inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas de peso, tais como: a regulamentação do fundo Nacional de Ensino Primário – FNEP; a criação do INEP, incentivando e realizando estudos na área; o surgimento das primeiras obras especificamente dedicadas ao ensino supletivo; lançamento da CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, através da qual houve uma preocupação com a elaboração de material de didático para adultos e as realizações de dois eventos fundamentais para a área: 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em 1947 e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos de 1949.

No final da década de 40 e início dos anos 50, tornava-se uma necessidade promover a educação do povo para acompanhar a fase de desenvolvimento que se instalava nos países, era preciso formar os contingentes de mão-de-obra necessários para atender ao crescimento das indústrias. Essa necessidade de promover a educação e qualificação foi justificada por várias teorias ligadas à política e a ampliação das bases eleitorais do país, e com incentivo externo.

Paiva (1973, p.250-253) ressalta que desde o final da década de 50 até meados de 60 viveu-se no país uma verdadeira efervescência no campo da educação de adultos e da alfabetização. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos constitui-se um marco histórico para a área. Paulo Freire, mesmo não tendo ainda um envolvimento maior com o analfabetismo entre adultos, apresenta e defende, liderando um grupo de educadores pernambucanos, o relatório intitulado: A Educação de Adultos e as populações Marginais: o problema dos mocambos. Defendia e propunha uma educação de adultos que estimulasse à colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política.

Paiva (1973, p. 251 – 304), ao fazer uma caracterização do método Paulo Freire, que segundo ele, passa a ser sistematizado, realmente a partir de 1962, diz que ele não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a técnica pedagógica e seus meios.

Derivava diretamente de idéias pedagógicas e filosóficas mais amplas e representava tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação da didática contemporânea, e da moderna. Enfatiza-se que Freire, ao partir de uma visão crítica do mundo, nos oferece em termos teórico-metodológicos uma formulação original.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspirou-se as principais proposta de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 60. Essas propostas foram empreendidas por intelectuais e estudantes católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares.

Ressalta-se que os trabalhos de educação popular, em particular da alfabetização, foram na sua grande maioria inspirados nas idéias de Paulo Freire, na chamada Pedagogia da Libertação ou Pedagogia dos Oprimidos. Segundo Paiva, (1973, p. 252), esse educador constituiu uma proposta de mudança radical na educação e objetivos de ensino, partido da compreensão de que o aluno não apenas sabe da realidade em que vive, mas também participa de sua transformação.

Esses diversos grupos de educadores foram se articulando e passaram a pressionar o governo federal para que os apoiassem e estabelecessem uma coordenação nacional de iniciativas. Em janeiro de 1964, aprovou-se o Plano Nacional de Alfabetização que previa a disseminação por todo o Brasil da proposta orientada por Paulo Freire. A preparação do plano contou com forte engajamento de estudantes, sindicatos, e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época.

O pensamento de Paulo Freire se construiu numa prática baseada num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social; se antes este era visto como uma causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passava a ser interpretado agora como um efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária.

Fez-se necessário, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo, por isso, a alfabetização e a educação de base de adultos deveria partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação de origens dos seus problemas e das possibilidades de superá-los.

Para Paulo Freire: a sociedade tradicional brasileira fechada se havia rachado e entrado em trânsito, ou seja, chegar o momento de sua passagem para uma sociedade aberta e democrática. O povo emergia nesse processo, inserindo-se criticamente, querendo participar e decidir, abandonando sua condição de objeto de história. (PAIVA, 1973, p.251)

No período que segue, mudanças políticas e econômicas interferem nesse processo educacional e com adentrar do período militar a Educação de Adultos é concebida através de outras iniciativas governamentais.

Pouco se alfabetizou após a implantação do regime militar. A educação de adultos foi levada a uma estagnação política e pedagógica vazia e superficial. Entretanto com o instalar da Democracia na década de 80, definiu-se uma nova concepção de educação de jovens e Adultos a partir da Constituição Federal de 1988.

A constituição federal foi promulgada em 1988, garantindo importantes avanços no campo do EJA. No artigo 208, a Educação passa a ser direito de todos, independente de idade, e nas disposições transitórias, são

definidas metas e recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo. Assim o artigo 208 é claro:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Embalado pelo discurso de desqualificação da educação de jovens e adultos contido nas propostas de educadores brasileiros e da assessoria do Banco Mundial, a proposta de emenda constitucional introduziu uma novidade por meio de uma sutil alteração no inciso I do artigo 208. O governo manteve a gratuidade da educação pública a todos que não tiveram acesso à escolaridade básica, independente da idade, colocando a educação de jovens e adultos no mesmo patamar da educação infantil, reconhecendo que a sociedade foi incapaz de garantir escola básica para todos na idade adequada.

Apesar do artigo que definiu na constituição a educação como “direto de todos”, chegamos à década de 90 com políticas públicas educacionais pouco favoráveis a este setor, porque os programas que foram ofertados após 1988 estiveram longe de atender a demanda populacional. Somente alguns estados que sempre tiveram grupos com história política voltada para a organização popular se preocupavam em firmar convênios que possibilitassem melhores perspectivas de educação e participação popular.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN nº 9394/96, promulgou-se a primeira referência sobre a EJA no Título III, artigos 4º e 5º, trazendo um significativo ganho à educação de adultos, institucionalizando esta modalidade de ensino.

Uma luz reacendeu no fim do túnel e o Conselho Nacional de Educação emite Parecer reconhecendo a dívida social e a necessidade de investimento pedagógico nesta modalidade de Ensino. A reorganização curricular e a ressignificação de experiências e etapas anteriores desafiaram também os estados, e Diretrizes Curriculares são construídas visando a implementação da Política Educacional para adultos e jovens trabalhadores.

Neste contexto, é discutida e implementada a proposta para as escolas da rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, e em particular neste trabalho apresentou-se a realidade de uma escola no interior do Estado que oferecia ensino noturno e enfrentava muitas dificuldades com relação ao grande número de evasão, repetência e pouca motivação de alunos e professores. A Secretaria Estadual de Educação organizou diretrizes específicas para o ensino estadual e delimita a proposta política pedagógica para EJA.

A proposta inicial de Educação de Jovens e Adultos foi concretizada no início do ano de 2002 na escola pesquisada, e através de um amplo debate com a comunidade escolar e o corpo docente da escola. Durante os primeiros estudos teóricos, a direção da escola convidou a todos os professores e salientou que a decisão seria pessoal e profissional, sendo que o educador faria a opção de integrar um grupo de estudos e de trabalhos na Educação de Jovens e Adultos, frisando que teriam carga horária diferenciada e reuniões semanais de formação e planejamento pedagógico. Conquistando e perdendo participantes durante o primeiro ano, muitas discussões e propostas foram sistematizadas. Atualmente, o grupo conta com treze participantes, todos com curso superior e professores concursados do estado que apresentam em

comum uma expectativa: “participar de uma nova proposta na educação já que estavam de certa forma desanimados com a atual situação” e essa certeza fica caracterizado pela fala dos professores:

“Eu optei por trabalhar na EJA, porque tinha curiosidade e também por que no regular minha matéria não é valorizada. Vale muito mais português e matemática. Aqui não todo mundo é igual e tem o mesmo valor”. (professora DI, reunião junho)

“...eu estava bem decepcionada com o regular, não só com os alunos, mas também, com nós, com a equipe de professores porque a gente não trocava idéias, e nessa época eu peguei uns três trabalhos pra fazer e todos eram sobre Paulo Freire, e daí eu fui lendo e gostando do que ele dizia, e como a EJA tinha esta proposta e aí eu resolvi encarar...” (Professora MA, reunião junho).

O descontentamento com a situação atual do ensino foi um dos pontos de opção, mas além deste outros fatores influenciaram a decisão dos educadores em participar do projeto de implementação da Educação de Jovens e Adultos na escola pesquisada: as amizades, a identificação como grupo e o tema educação popular foram pontos de interferências na decisão tomada.

“... quando comecei na EJA, me inscrevi, mas eu tinha medo do novo, mas me inscrevi porque tinha o nome de colegas que me identifiquei” (professora MA, reunião junho).

“eu resolvi me inscrever porque também gostei do grupo e porque eu também estudei depois de casada, me formei a pouco tempo, com filhos grandes e me realizei. Acho que posso ajudar outros agora” (professora L, fala informal).

“eu comecei por curiosidade, porque achei que era uma nova oportunidade...” (professora DE, reunião junho).

“bem eu sinto um pouco de resistência na Escola, tanto por parte de alguns colegas, quanto de alguns membros da direção pra EJA... acho que a idéia ainda não é simpática a toda escola, mas eu me sinto bem com minha escolha”. (professora DI, junho)

A identificação com o grupo, e o tema abordado foram fatores relevantes na escolha dos professores. O sentimento de estar “acolhido” motivou a decisão, fortalecendo os laços de amizade e profissionalismo. Também o mal estar de estabelecer, mas não concretizar metas e objetivos propostos em sua atual função instigou o professor buscar em alguns casos, novas estratégias.

A busca pela estabilidade e pela segurança profissional também esteve relacionada com o nível das relações estabelecidas. Neste caso, o grupo e as trocas de experiências e a amizade são fatores importantes destacados para a escolha ou opção de pertencer a este grupo pedagógico. Sentir-se bem no grupo, motiva as aprendizagens e a condução para novos desafios pedagógicos. A certeza de aprendizagens e trocas coletivas fortalece o trabalho docente.

Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. ...processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação”. (Moita, 1992,p.115)

Nas falas de alguns professores podemos perceber claramente que o grupo ao qual pertence faz diferença e sem dúvida também interferirá na construção da identidade deste professor da EJA, já que a realidade de trabalhar com adultos não faz parte de sua formação inicial e neste sentido a formação continuada ou em serviço é de grande relevância, e os pares que se

formarem neste momento sejam ressaltados com tanta evidência. Cavaco (1992) destaca que :

“a partir da organização de um corpo docente nuclear, empenhado e dialogante, que consegue aglutinar grupos de professores para projetos comuns, pode gerar-se um ambiente de acolhimento e participação, que estimule a formação interviniente de todos”.
(CAVACO in Nóvoa ,1992,p.176).

Partindo desta afirmação questiona-se: quem são estes professores? E sintetiza-se dizendo: são docentes que mesmo descontentes com a realidade atual buscam novas perspectivas pedagógicas e acreditam em novos desafios individuais e coletivos e que depositam grande segurança nas interações e relações pessoais e profissionais, que ficam claras nas afirmações abaixo :

“Minha vida é um desafio. Eu gosto de coisas novas e na EJA tudo é novo para mim. No começo foi um desafio. Fui superando pouco a pouco, como grupo” (professora Z).
“Eu melhorei graças ao grupo, o jeito que a gente trabalha que se relaciona” (professora MA).
“Estes encontros fazem diferença” (professora MA).

Quando questionamos, “qual a trajetória profissional destes docentes e que fatores os levaram a fazer está opção”, temos que considerar que é o fator “experiência” que está sendo ressaltado. Primeiramente, que acontecimentos e vivências ao longo da trajetória profissional podem trazer experiências positivas e negativas e induzindo o professor a fazer esta opção, ou seja, estes questionamentos estão interligados. A trajetória profissional propõe experiências e estas tornam fatores que interferem nas opções profissionais e essas mesmas experiências estão ligadas a convivência com colegas que induzem laços afetivos pessoais e profissionais que interferem na trajetória profissional e nas opções pedagógicas e profissionais. Sobre esta questão Cavaco (1992) afirma:

Sempre se reconheceu o valor da apropriação dos saberes profissionais através da experiência. Aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder. (Cavaco in Nóvoa ,1992,p.162)

A procura da identidade com o grupo fica clara, e esta interfere na construção da proposta educacional. A Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos era somente um ideal, que através da construção coletiva poderia se tornar algo real.

É no quadro da atuação coletiva no interior da escola que importa se aprofunde a teoria, se repensem as práticas e se transformem as diretrizes e as condições operacionais do trabalho pedagógico. Trata-se da construção de um espaço de vivências democráticas, orgânico ao mesmo tempo e criativo, consistente e fluído como é a vida espaço de reconstrução, onde se dissolvam as evidências o obviedades, as rotinas e as normas reificadas, onde se aprenda a descontrair, a desaprender, para as novas construções e aprendizagens. (Marques, 1992,p.195)

Nessas relações de grupo há a interlocução de várias vozes, onde se espera que cada interlocutor justifique sua fala com sinceridade, com pretensão de justiça e de verdade, argumentando em favor de sua opinião ou manifestação. Só no debate, na discussão, é que se problematiza, se critica,

tendo que se abrir mão de alguns pontos de vista, concordando com outros, para chegar a um consenso. Estas relações que se dão em meio a esse desenrolar do diálogo permitem repensar, recriar e (re)elaborar a prática docente e enfatizar a educação de jovens e adultos.

Partindo da realidade de uma especificidade diferenciada da educação de jovens e adultos, também faz-se necessária a constituição de um profissional docente que contemple competências e saberes necessários a prática com a alfabetização ou aprendizagens fundamentais de adultos e jovens trabalhadores.

O professor para tanto, assume o papel de mediador da sua própria aprendizagem. Frente à diversidade de saberes de seu grupo representativo de diferentes lugares sociais, ele apercebe-se da especificidade dos próprios conhecimentos, que por sua vez, passam por um processo de reconstrução. Frente ao outro (professor ou aluno), através da livre conversação e da fala argumentativa, o professor se constitui como sujeito que aprende.

Segundo Marques, é da interlocução dos saberes que....

... resulta a aprendizagem que enquanto saber novo, saber reconstruído a partir dos saberes prévios dos interlocutores, isto é, saberes constituídos em anterioridade, prévios às relações com que se vão reconstruir enquanto aprendizagem, não mera repetição ou cópia, mas efetiva reconstrução enquanto desmontagem e recuperação de modo novo na perspectiva do diálogo de interlocutores constituídos em comunidades de livre-conversação e de argumentação. (Marques,1997,p.6)

Assim percebemos que a complexidade de ser professor, não está somente em ser professor da Educação de Jovens e Adultos, mas sim ser profissional – pessoa e ter a sensibilidade de perceber que o ser humano esta inserido no mundo complexo, onde a cultura, a razão, o afeto e a vida em sociedade podem conduzir os diversos caminhos da existência, e através desta trajetória, assim como afirma Tardiff, o professor estará se constituindo.

“O profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiando necessariamente em visão de mundo, de homem e de sociedade. (Tardiff 2002,p.149)

A construção da identidade de professor está além das paredes da escola, das abordagens técnicas e metodológicas das práticas educativas. Ser professor e ser pessoa, exige saberes muito mais amplos que estão além do saber ensinar. Nóvoa (1995, p.14), enfatiza que o saber ensinar é algo relevante na profissão professor e salienta que a “maneira de ensinar evolui com o tempo e com as mudanças sociais”. A evolução histórico-social-cultural em que vivemos, traz para as práticas educativas a realidade, e neste ponto podemos destacar o contexto social atual, que exige do professor saberes específicos, e na modalidade de ensino EJA. O ensinar trará uma abordagem também específica desta realidade educativa, pois Tardiff (2002, p.20), diz que “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”. Desta forma, percebe-se que o ensinar adultos exige dos professores o domínio de novos saberes docentes ou saberes profissionais, apoiados por saberes práticos adquiridos pela experiência que Sacristán (1995, p.77, in Nóvoa) destaca como o “saber fazer” que trata da sabedoria acumulada através da prática pessoal e coletiva, e que são aprendizagens cotidianas, que

não são de uso exclusivo de professores, sendo que um conjunto de saberes práticos podem trazer a um esquema estratégico que pode ajudar o professor na capacidade da organização pedagógica.

Ressaltando os saberes práticos e saberes derivados do conhecimento de uma ciência, Sacristán (in Nóvoa, 1995), destaca que “é óbvio que a actividade docente tem a ver com certos conhecimentos específicos”, e estes conhecimentos são em grande parte adquiridos no período de formação inicial dos docentes. A discussão entre saberes da experiência e saberes profissionais ou científicos, não é algo que está distante das pesquisas acadêmicas, e trazendo pontos de estudo e investigação de vários trabalhos científicos, assim como o conflito ou a crise de identidade dos professores, também objeto de debates e em vários momentos tendem a discutir a separação e a unificação do eu pessoal e do eu profissional. Neste processo, está também a discussão do ser professor e suas competências básicas para desenvolver sua atividade educativa e pedagógica em diferentes níveis e modalidades de ensino, para tal Sacristán destaca:

“A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes. (Sacristán in NÓVOA 1995, p. 73)

Reconhecer que a experiência e o conhecimento científico são equivalentemente importantes traçam o perfil deste trabalho de pesquisa que tem por objetivo trazer a unicidade destes saberes para a discussão das práticas pedagógicas voltadas para adultos. Ser professor exige ter equilíbrio entre o “eu” pessoal e o “eu” profissional, mas no intento ter consciência que um pode interferir no outro, e que na essência está o ser humano e também as aprendizagens.

Os processos de aprendizagem são tão importantes como os produtos do conhecimento embora estes sejam também importantes (...) O conhecimento cresce e alarga-se quando partilhado, de tal modo que a aprendizagem em colaboração e por descoberta decorrem da premissa de que o conhecimento é construído socialmente e o essencial a reter da acção é que as pessoas aprendam fazendo (Holly IN Nóvoa, 1992, p.86).

Este movimento, é que permite através da formação continuada e através da construção/reconstrução de um projeto pedagógico, a constituição e formação do professor da Educação de Jovens e Adultos, com saberes e competências específicas para esta modalidade de ensino também na constituição da educação formal, como possibilidade de acesso a vários conhecimentos, que serão importantes para que homens e mulheres interajam no mundo de forma consciente.

Enfim, podemos afirmar que a trajetória histórica da EJA em nosso país sempre sofreu interferências do contexto histórico-sócio-político de cada época e na atualidade, a ênfase na educação de jovens e adultos de grande relevância, mas será realmente de grande contribuição para nossa sociedade se o trabalho docente também estiver qualificado para essa modalidade de ensino, oferecendo assim uma educação de qualidade com ideais reflexivos e transformadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9394**. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para educação de Jovens e Adultos**, 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **A escola como organização aprendente**. Buscando uma Educação de Qualidade. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal : Porto Editora- LDA, 1992, p.79-110.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da Educação**. Ijuí: Unijuí, 1992.

_____. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Unijuí, 1995.

_____. **Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: Unijuí, 1996.

_____. **Educação nas ciências: interlocução e complementaridade**. Ijuí: Unijuí, 2002.

MOITA, Maria Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal : Porto Editora- LDA, 1992, p.111-140.

NÓVOA, António(org). Os professores e as histórias de vida. NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Portugal : Porto Editora- LDA, 1992, p.11-30

NÓVOA, António(org). **Os Professores e a sua formação**. 2ed. Lisboa, Portugal:Dom Quixote, 1995.

PILETTI, Claudino. **Filosofia da educação**. São Paulo: Ática, 1997.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Educação. **Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos do RS**, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.