

EU APRENDO, TU APRENDES, ELE APRENDE: EM BUSCA DE UMA PRÁTICA DOCENTE MAIS DEMOCRÁTICA NA EJA

Andréa Gabriel Francelino Rodrigues *

Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto **

RESUMO

Neste artigo discutimos sobre o ofício docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Partimos da análise qualitativa dos dados da pesquisa intitulada “Investigando a implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET-RN a partir de 2005: o currículo e a gestão”, do Núcleo de Pesquisa em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, do qual referenciamos neste estudo. Tomamos como fundamento teórico os princípios da pedagogia crítica, com destaque para a dialogicidade nas relações que se estabelecem entre educador e educando e para o entendimento de que a cultura é um elemento constitutivo das práticas educativas. Destacamos que o trabalho docente desenvolvido na EJA não prioriza a construção do conhecimento e da cultura dos sujeitos da aprendizagem uma vez que as orientações metodológicas desenvolvidas pelos professores inviabilizam a formação de um ser histórico, autônomo e valorizado em sua cultura. Ressaltamos a importância de uma prática docente que considere o trabalho como princípio educativo como uma das categorias fundamentais para o ensino dos conteúdos específicos das disciplinas escolares. Consideramos que se encontra ausente nos cursos de formação inicial e continuada de professores uma política que contemple as especificidades inerentes ao trabalho com a EJA, sendo urgentes ações que se voltem para essa perspectiva.

Palavras-chave: Formação docente. EJA. Escola. Política educacional.

ABSTRACT

I LEARN, YOU LEARN, HE LEARNS: IN SEARCH OF A TEACHING PRACTICE MORE DEMOCRATIC FOR ATE

In this essay we discuss the teaching practice in the Adult and Teenagers Education (ATE). We start from the qualitative data analysis called “Investigando a implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET-RN a partir de 2005: o currículo e a gestão (Investigating the implementation

* Doutora em educação. Professora de Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte. Endereço para correspondência: Av. Senador Salgado Filho, 1559, Tirol – Natal–RN.. CEP.: 59015-000. andrea.gabriel@ifrn.edu.br

** Doutora em educação. Professora de Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Endereço para correspondência: Av. Senador Salgado Filho, 1559, Tirol – Natal–RN. CEP.: 59015-000. eulalia.gusmao@ifrn.edu.br

of the integrated high school courses with middle level technical CEFET-RN since 2005: the curriculum and management)”, from the Núcleo de Pesquisa em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (Center for Research in Education of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte), which we mention in this study. We take as theoretical foundation the principles of critical pedagogy, with emphasis on the dialogical relations established between educator and student for the understanding that culture is a constitutive element of educational practices. We assert that the teaching work developed at ATE does not prioritize the building of knowledge and culture of the learning process subjects once the methodological guidelines developed by the teachers make impossible the construction of a historical Being, autonomous and appreciated in his own culture. We stress the importance of a teaching practice that considers its work as an educational principle and as one of the major categories of the teaching of specific contents of school subjects. We believe that a policy which addresses the inherent specificities of the work with ATE at the teachers’ initial and continued training courses is absent, what makes it urgent that actions towards this perspective are taken.

Keywords: Teaching Formation. Adult and Teenagers Education. School. Educational Policy.

1 Introdução

Neste artigo discutimos o ofício docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Investigar o ofício docente, em particular na EJA, torna-se significativa para nós na medida em que percebemos que se faz necessário ao professor conhecer as especificidades inerentes à modalidade de ensino em que atua, e, nesse sentido, entendemos que há necessidades formativas urgentes.

Nossa reflexão parte da análise qualitativa dos dados coletados pela pesquisa intitulada “Investigando a implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET-RN a partir de 2005: o currículo e a gestão”, realizada pelo Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, conforme Edital Universal MCT/CNPq N° 014/2008 – Processo n° 472987/2008-9. Neste estudo, tomamos de empréstimo os dados coletados do referido grupo de pesquisa como referência para discutirmos o ofício docente na EJA.

O relatório de pesquisa (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011)

proposto pelo grupo NUPED abordou o processo de implementação do Ensino Médio Integrado (EMI) aos cursos técnicos de nível médio, com ênfase para a gestão e o currículo, com objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento da ação educacional do IFRN, considerando as ofertas destinadas aos adolescentes, assim como a modalidade de educação de jovens e adultos.

Nossa análise parte dos resultados do referido relatório de pesquisa e toma como fundamentação teórica os princípios da pedagogia crítica, com destaque para a importância do diálogo nas relações que se estabelecem entre educador e educando, assim como para o entendimento da cultura como elemento constitutivo das práticas educativas e do conhecimento. Compreendemos o diálogo como “[...] o encontro dos homens, materializados pelo mundo, para ‘pronunciá-lo’, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 1975, p. 93).

Falar da educação de jovens e adultos parece ser algo comum para os que atuam como profissionais da educação, afinal as escolas estão permeadas por um universo de crianças, de jovens e de adultos. No entanto, ainda que a literatura sobre o assunto coloque em pauta o universo desse alunado do EJA, há muito a discutir sobre o tema, sendo esse um campo diverso, múltiplo e inesgotável de explorações.

E por ser um campo múltiplo de análise entendemos que a reflexão sobre o fazer pedagógico possibilita a reelaboração de novos saberes, tanto por parte do docente, como do discente; reelaboração essa que é fruto da relação que se estabelece entre conhecimento e cultura. Nesse sentido, as alusões feitas por Chartier (1990) às práticas culturais, tomando-as como múltiplas e permeadas por representações, contribuem para entendermos que, nas relações educativas, jovens e adultos ao se depararem com novas possibilidades de aquisição de conhecimentos, constroem universos diferenciados de práticas culturais.

Quando analisamos o trabalho escolar observamos que esse não prioriza, na sua amplitude, a construção do conhecimento e da cultura do jovem e do adulto como sujeitos do aprendizado, uma vez que as orientações metodológicas desenvolvidas pelos docentes inviabilizam a emergência de uma prática pedagógica que priorize o sujeito histórico, o ser autônomo e o homem, no sentido antropológico, valorizado em sua cultura.

A priori entendemos que essa pouca valorização decorre de vários fatores, dentre eles a ausência de uma política educacional que diz respeito às singularidades, às especificidades humanas e à ausência de um trabalho pedagógico que releve a construção da cultura escolar com base nos dados concretos da realidade de vida dos alunos da EJA.

Entendemos que analisar as práticas na EJA no Brasil implica pensar não apenas a escolaridade tardia, com ênfase para as especificidades da faixa etária, mas também as especificidades culturais, compreendendo a heterogeneidade e a diversidade social e cognitiva, na qual jovens e adultos estão inseridos. A história da EJA no Brasil tem especificado de forma limitada essa questão, passando a ser exaltados mais os dados de acesso ou de falta de acesso dos jovens e dos adultos à educação sistematizada, tomando como política mais amplas ações que recorrem à chamada desses alunos para o sistema formal de ensino.

Essas reflexões também apontaram para a necessidade de discutirmos a complexidade da organização do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos.

2 A organização do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos

Consideramos que a problemática da organização do trabalho docente não pode ser desvinculada dos outros aspectos que envolvem, hoje, a construção do conhecimento na educação escolar brasileira e para melhor entendermos a dimensão dessa prática do trabalho docente, necessitamos situá-la no âmbito das políticas educacionais do país.

Ao analisarmos a trajetória da EJA no Brasil, evidenciamos que as instituições de ensino têm nos seus currículos e programas uma estrutura destinada a alunos que trilharam uma vida escolar *regular*. Contudo a organização do trabalho docente, historicamente, supõe uma cultura que valoriza saberes, habilidades e características de alunos que procuram a escola com objetivos divergentes dos que dela se ausentaram por diversos motivos, sejam de ordem material ou cultural.

A reflexão feita por Oliveira (2005, p. 20) sobre esse aspecto é bastante pertinente:

Currículos, programas e métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular. Assim, a organização da escola como instituição supõe que o desconhecimento de determinados conteúdos esteja atrelados nos aprendizes; que certos modos de transmissão e habilidades seriam os mais apropriados; supõe que certos aspectos do jargão escolar estariam dominados pelos alunos em cada momento do percurso escolar. Essas e outras suposições em que se baseia o trabalho escolar podem colocar os jovens e adultos em situações bastante inadequadas para o desenvolvimento de processos de real aprendizagem.

Rever a organização do currículo escolar, assim como os métodos de ensino, torna-se uma necessidade histórica e premente do hoje, considerando o percurso escolar de muitos jovens e adultos que não seguiram uma regularidade escolar e passaram a buscar na escola novas perspectivas de aprendizados, de continuação de um percurso que foi interrompido por motivos diversos, dentre esses a falta de oportunidade.

Considerando a práxis como fundamento da prática pedagógica, há necessidade do professor voltar-se para uma filosofia da educação que ponha

em questão os processos de ensino e aprendizagem lineares e objetivistas e aponte novas perspectivas de análise da prática pedagógica.

A práxis deve ser entendida como algo inerente à prática pedagógica, pois possibilita estreita relação, e interdependente das ações e reflexões no cotidiano escolar. Nesse entendimento, é salutar que o professor priorize o conhecimento das singularidades dos diferentes contextos em que ocorre sua prática e busque adaptações necessárias à aplicação do currículo escolar. Essa ação requer uma formação crítica e libertadora e o conhecimento da cultura, alicerçada na produção coletiva de saberes, em que educadores e educandos tomem o espaço da escola como lugar de crescimento, de buscas, de aprendizados e interações significativas para o crescimento pessoal e interpessoal.

Pensando nos sonhos e nos ideais dos alunos da EJA, é pertinente ressaltar que currículos e programas de ensino dos professores que são rígidos e lineares em suas práticas não proporcionam uma cultura escolar que valoriza as experiências, as vivências e as práticas culturais enraizadas nos aprendizes.

Os alunos do EJA aspiram ideais, necessidades e sonhos diferentes do aluno *regular*. As palavras de Pimenta (2002, p. 95) ressaltam essas ideias quando enfatiza que

As necessidades dos jovens são mais amplas do que a frequência à escola. Os jovens buscam na escola um espaço de sociabilidade e de troca de experiências que ultrapassam as dimensões da simples, porém importante, busca da instrução. Daí a sua capacidade de intervir, até pela própria incapacidade da escola, as funções para as quais foi criada. Os jovens conseguem transformar espaços estruturados por horários e atividades rígidas em espaços de descontração, criando redes de relações sociais que ampliam a sua sociabilidade.

As singularidades de cada jovem e adulto devem imprimir no professor um olhar para as experiências vividas por eles. Quando a escola abre espaços para a socialização das experiências, como campo de cultura, como espaço de inventabilidade e mobilização de diversos saberes, toma a diversidade como elemento constitutivo do fazer educativo. O foco na historicidade do aluno do EJA, valorizando o seu contexto de origem, assim como a fértil

combinação entre o sujeito e o saber, constituem importante papel na socialização discente.

Nesse sentido, destacamos a fala de um aluno, ao problematizar as práticas pedagógicas de professores que, na sua visão, lançam estereótipos em relação às turmas formadas no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Vejamos a seguir a fala extraída do relatório NUPED/IFRN (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011, p. 90).

São ótimos profissionais [...]. Mas teve o exemplo de outros professores que [...] só criticavam o curso [...] porque nós somos uma turma de PROEJA e não era pra gente estar aqui e que o IF não deveria arcar com esses cursos do PROEJA. [...] Para eles, PROEJA não era pra estar aqui no IF [...] Eu, Estudante 4, vim aqui, vim já sabendo o que era, fiquei aqui e vou terminar. [...] Não é porque a gente faz parte do PROEJA que a gente é diferente das outras pessoas. [...] Já chegou professor em nossa sala e disse ‘Está aí, vocês que se virem’. O profissionalismo de um professor desses não é nada. [...] Que os novos professores da modalidade EJA venham conhecendo o que é o [sic] EJA, procurem se informar e que cheguem sabendo que há força de vontade [dos estudantes] e não é brincadeira [...] Se vem pra cá, têm força de vontade [os estudantes], vai lutar porque, senão, não chega. (E4T5)¹.

O depoimento do aluno revela a indignação com o preconceito atribuído às turmas de EJA, bem como reflete uma realidade da prática docente. Observamos a necessidade de alguns professores incorporarem em suas práticas pedagógicas reflexões sobre o trabalho escolar com turmas de jovens e, particularmente, de adultos.

Em decorrência dessas reflexões, compreendemos que o trabalho escolar deve ser concebido como “momentos e aspectos contraditórios de um movimento mais amplo da própria sociedade, uma totalidade de uma unidade dos contrários [...] local provisório, inacabado, precário [...]” (GADOTTI, 2003, p. 169). Essa concepção conduz o professor a uma situação de desconforto e conflito, ao mesmo tempo em que pode possibilitar o afloramento de situações que contribuem com a dinamicidade de

¹ E4T5 refere-se à identificação do estudante 4 da turma 5, depoente no referido Relatório NUPED/IFRN.

sua ação e com o desenvolvimento do compromisso ético e político.

No que diz respeito à EJA, o trabalho escolar, especificamente, deve mobilizar diversos mecanismos que possibilitem a permanência do alunado na escola, pois esses devem ir além da institucionalização da matrícula escolar. Por exemplo, um projeto político-pedagógico (PPP) construído com intencionalidade política explicitamente assumida desencadeia a articulação entre a ação educativa e o projeto histórico defendido pela comunidade escolar. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos não pode ser tratada como um projeto a mais na escola ou um projeto à parte do que a escola faz, mas incorporado na cultura escolar como projeto educativo.

Nesse sentido, é salutar a fala de Carbonell (2010, p. 69) ao ressaltar que

A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo afastada dos bancos escolares, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar em uma fase adiantada da vida, é bastante peculiar. Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos adultos configuram tipos humanos os mais diversos, homens e mulheres que vão para a escola com crenças e valores já constituídos.

A importância de se trabalhar a pluralidade cultural, assim como as experiências vividas dos alunos no campo da EJA, torna-se fundamental para uma prática pedagógica crítica e libertadora. Colocar os alunos como protagonistas de sua própria história e de seu próprio aprendizado deve ser uma marca constitutiva de uma ação docente genuinamente dialógica e de uma instituição escolar que se diz aberta a formação de jovens e adultos.

Segundo Freire (1975, p. 93),

[...] não é possível o diálogo entre os que querem a 'pronúncia' do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.

Para tanto, consideramos ser importante na prática pedagógica a apresentação de situações

de aprendizagem dialógicas que façam sentido para os sujeitos que ensinam e que aprendem. Situações reais que se configuram coletivamente e democraticamente abrem fronteiras para semear ideias, compartilhar experiências, ajustar novas experiências e novas conquistas. Esses elementos são essenciais para a aprendizagem de diferentes disciplinas que detêm um potencial de associação e de complementaridade.

Dada essa compreensão, nos remetemos a Le-noir quando afirma que um trabalho interdisciplinar – complementar por natureza –

“exclui toda tendência à hierarquização dominante, e requer a colaboração de diferentes matérias escolares em termos de igualdade [...] quanto às contribuições que podem dar e que devem existir em um processo de formação”. (1998, p. 57)

O processo formativo dos alunos que estudam na EJA requer do professor a percepção de que a prática pedagógica que se desenvolve em contextos reais, como atividade humana, pressupõe a idealização consciente por parte do sujeito que se propõe a interferir, a transformar a realidade. A unidade teoria e prática, condição necessária à realização de um trabalho dessa natureza, caracteriza-se, pois, pela ação-reflexão-ação tornando-se práxis. Essa unidade possibilita ao professor perceber “a escola como um espaço político, limitado, mas de importância relativa na superação das contradições da sociedade” (GADOTTI, 2003, p. 171).

Ressaltamos que no contexto da organização do trabalho docente há sempre um vínculo entre finalidade e ação, entre saber e fazer, entre concepção e execução; há sempre uma acentuada presença da consciência na ação recíproca entre professor, aluno e realidade.

Desse modo, pensar o trabalho escolar na EJA significa pensar no trabalho que se caracterize com dimensões plurais que envolvem maneiras de viver, sentir, pensar. Um trabalho que, carregado de intenções subjetivas, se produz no processo de formação humana de homens e mulheres em sua maioria trabalhadora. Quando se refere ao ensino médio, por exemplo, Kuenzer (2009, p. 44) afirma que

A nova escola média [...] poderá trabalhar com conteúdos diferentes para alunos cuja relação com

o trabalho, com a ciência e com a cultura ocorra diferentemente, desde que sua finalidade, articulada à do Sistema Educacional como um todo, seja fazer emergir, em todos os alunos, o intelectual trabalhador [...] porquanto não só especialista nem só político, mas expressão de um novo equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades de atuar praticamente e de trabalhar intelectualmente.

Compreendemos que para essa nova escola média resgatar e concretizar sua proposta, a organização do fazer didático deve ser reconfigurada tomando-se por base a integração dos diversos saberes que constituem o currículo escolar com os saberes advindos das realidades sociais, econômica, política e cultural do alunado e do país. A nova escola média deve torna-se um ambiente em que alunos e professores discutam e analisem suas ações, tomando como fundamento os conteúdos escolares, assim como os problemas da comunidade, com o propósito de entendê-los melhor e, ao mesmo tempo, buscar solução conjunta para resolvê-los.

Ressaltamos também que é primordial, para essa organização do fazer didático, a atuação de professores que possuam, em seus repertórios de saberes, conteúdos específicos para a atuação docente na EJA.

3 A formação do professor para o exercício na EJA

A prática docente crítica é resultado de uma atividade que envolve educadores que embasam seus saberes em princípios políticos, éticos e estéticos. Segundo Freire (2000, p. 37): “Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. (...) É por isso que transformar a experiência educativa em mero treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: seu caráter formador.

Nessa perspectiva, compreendemos que para uma ação educativa integrada e libertadora, o resgate da cultura dos alunos e uma formação global, na qual os conteúdos escolares sejam base para além do que é construído e aceito pela academia, torna-se fundamental. O aluno aprende por meio de exercícios em que a compreensão, a crítica e a reflexão possibilitam a análise de uma situação-problema.

Desse modo, todos os atores do ato educativo passam de um estágio de “consciência ingênua” para um estágio de “consciência crítica”.

No entanto, a análise feita com base no relatório de pesquisa realizada pelo NUPED/IFRN (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011, p. 96) aponta que o trabalho docente no PROEJA ainda se ressentia de uma formação específica para atuar em turma de jovens e adultos. Destacamos a fala de um aluno que ratifica a nossa afirmação:

Eu acho que deveria ter professores específicos que dissessem ‘Eu quero dar aula pro Proeja porque eu gosto’, que esteja aqui como professor, que queira ensinar e não aquele que discrimina, despreza, não gosta [...] são esses professores que prejudicam. (E6T5)².

Mais uma vez é reconhecida na fala de um aluno entrevistado a necessidade de processos formativos para o docente que atua na EJA. Questões de natureza afetiva e subjetiva como: motivação, interesse e desejo emergem do depoimento do aluno, como necessidade premente ao processo de ensino e aprendizagem.

Observamos que é necessário aos professores que atuam na EJA, em especial aqueles que não tiveram em seus cursos de formação um estudo direcionado a essa modalidade de ensino, uma possibilidade para aprender o novo, abertura, comprometimento e liberdade para redimensionar suas práticas. Para tanto, é essencial uma fundamentação pedagógica que lhes permita tomar decisões adequadas, originais e flexíveis nas mais diversas e recorrentes situações que a prática docente apresenta. Ao mesmo tempo em que necessitam estabelecer “muito bem os fins, os meios para atingir esses fins e a ordem dos meios, [caso o contrário] será fácil esquecer ou inverter alguma coisa, e todo o estudo de algum modo será prejudicado” (COMENIUS, 1997, p. 160).

Retomando a fala do aluno acima citado compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem deve proporcionar momentos interativos, dialógicos e cooperativos, considerando que o

² E6T5 refere-se à identificação do estudante 6 da turma 5, depoente no referido Relatório NUPED/IFRN.

aluno, mesmo afastado da instituição escolar, carrega na sua bagagem cultural um repertório rico em conhecimentos e experiências e essas devem ser correlacionadas pelo professor com os saberes do currículo escolar, considerando que todo aluno é capaz de construir conhecimentos. O currículo, nessa perspectiva, sai do seu *status* prescrito para ser pensado e gestado numa ótica que relaciona teoria e empiria.

A relação interpessoal entre alunos e alunos, professor e aluno é outro foco que ganha sentido nas relações de aprendizado no EJA, proporcionando ao ambiente escolar um clima favorável à troca de conhecimentos, um equilíbrio às relações afetivas, o respeito à autonomia intelectual e a ambiência à construção de novos projetos coletivos.

Essa capacidade de organização, por sua vez, é decorrente de uma formação profissional que gere consciência crítica, gosto pela pesquisa, autonomia responsável e, acima de tudo, motivação por meio do reconhecimento e da valorização social de sua profissão.

Concordamos com Pimenta (2002, p. 30) quando afirma que devemos pensar a formação do educador como

[...] um processo único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam.

Ao ressaltarmos a importância desses princípios para prática educativa, evidenciamos que, na realidade das escolas públicas brasileiras, muitos professores carecem de estudos que viabilizem uma atuação coerente com o contexto em que atuam.

Segundo Rummert (2005, p. 124),

[...] a não-obrigatoriedade de estudos sobre essa modalidade de ensino nos diferentes cursos de formação de professores, bem como a ausência de concursos públicos específicos, expressa o fato de que o estado não reconhece, efetivamente, a EJA como um campo de atuação profissional marcado por características distintas dos demais.

A estruturação dos currículos na maioria dos cursos de formação docente não contempla dis-

cussões pertinentes à educação de jovens e adultos. Como decorrência dessa situação concreta, muitos professores deparam-se com uma realidade conflituosa, em que, na maioria das vezes, seus repertórios de conhecimentos são limitantes.

Uma formação inicial e continuada, que contemple o conhecimento da psicologia da aprendizagem, possibilitará ao professor compreender que o aprendizado ocorre em todas as fases de desenvolvimento humano, em ritmos e tempos diferenciados.

Para mediar esse aprendizado compreendemos que é necessário ao docente desenvolver projetos que estimulem a busca pelo conhecimento, o potencial criativo, a inventabilidade, a construção da identidade e o saber-fazer no mundo do trabalho. Concordamos com Aranha, Cunha e Laudares (2005, p. 8), quando afirmam que:

Compreender o trabalho contemporâneo impõe problematizar a produção científica com base no que seja a experiência do trabalho real nas mais diversas situações. Nesse sentido será preciso confrontar saberes produzidos no trabalho com aqueles produzidos nos mais diversos discursos científicos sobre o trabalho humano [...]

Incorporar a discussão sobre o trabalho nos processos de ensino e aprendizagem significa ir além da formação para o trabalho, mas inserir o tema trabalho como eixo educativo nos processos formativos dos jovens e adultos. Significa também romper com a dicotomia entre saber e fazer, em prol de uma prática educativa integradora do conhecimento que seja alicerçada nas experiências, no cotidiano e na vida.

Esses aspectos são primordiais na educação de jovens e adultos e requerem uma prática sem estigmas sobre a condição do aluno que, na maioria das vezes, é advindo de grupos economicamente oprimidos e, por essa razão, destina boa parte do seu tempo ao mundo do trabalho. Compreendemos, por fim, que essa última característica deve ser incorporada constantemente às práticas escolares como um princípio de educação no trabalho e pelo trabalho. Segundo Piconez (2010, p. 33)

Ademais, para se evitar a estigmatização do aluno, não se pode condicionar a deficiência da aprendizagem humana à condição de pobreza, à necessidade de

trabalhar e ao estudo noturno, entre outras. Observa-se que sejam quais forem a condição socioeconômica do aluno, o tipo de trabalho que realiza em seu turno, a aprendizagem sempre se efetua, dependendo muito mais de como o trabalho pedagógico é articulado com essas variáveis.

Articular as variáveis do mundo do trabalho ao fazer docente significa priorizar os entrecruzamentos entre o currículo escolar e os saberes vividos pelo alunado baseando-se nas experiências vinculadas ao trabalho. Essa articulação envolve pensar em metodologias diversificadas e dinamizadoras que motivem o aluno da EJA para o aprendizado, assim como valorizem as experiências e despertem a reflexão crítica sobre o seu fazer diário de forma crítica e construtiva.

Entender as diversas variáveis presentes na educação de jovens e adultos implica também pensar no profissional professor, que não tendo tido incorporado na sua formação inicial saberes relativos à EJA, esteja aberto a uma formação continuada. Essa formação deverá propiciar ao professor a aquisição de novas práticas e novos saberes que lhe possibilitarão entender a organização do trabalho pedagógico, tendo a sala de aula como espaço de vivências e de reconstrução de conhecimentos, valorizando o aluno como sujeito histórico.

A ausência de uma política de educação voltada para essa modalidade de ensino dificulta o trabalho na instituição escolar. A escola deixa de ser um locus de aprendizados e construção do conhecimento, passando a ser mais um espaço de inclusão que exclui, uma vez que não consegue desenvolver um projeto de trabalho que valorize a formação inicial e continuada do professor. A escola, portanto, deixa de contribuir significativamente para a equidade e democracia freando as zonas de expectativas dos jovens e adultos que chegam às escolas após anos de exclusão. Nesse contexto, a EJA permanece historicamente como o *calcanhar de Aquiles* do sistema formal de ensino.

CONCLUSÕES

Ao discutirmos o ofício docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) percebemos que muitas questões que parecem óbvias aos que atuam nessa

modalidade de ensino ainda estão por serem resolvidas e até mesmo discutidas.

A pesquisa intitulada “Investigando a implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET–RN a partir de 2005: o currículo e a gestão”, realizada pelo Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em seu relatório final apresenta com propriedade essa realidade.

Alunos e professores em busca de uma identidade ensinam e aprendem em contextos muitas vezes desfavoráveis. Observamos, pois, que esse campo é resultado de uma atuação que carece de princípios teóricos e metodológicos relativos à prática docente na Educação de Jovens e adultos. Os currículos dos cursos de formação de professores ainda se ressentem de conteúdos especificamente relacionados a essa modalidade de ensino.

Desse modo, apontamos como necessidade urgente uma política de formação que não seja limitada à acessibilidade de alunos jovens e adultos nas instituições de ensino, mas que viabilize a permanência e a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Cidadãos que, com base nos conteúdos escolares e em uma leitura crítica de mundo possam: identificar, observar, compreender, analisar e apontar soluções para os problemas de suas vidas cotidianas.

Ao mesmo tempo, consideramos em nossos estudos a necessidade do professor, em especial aquele que atua no PROEJA, se dispor a mudar sua prática, ampliar seus horizontes em busca de uma ação docente alicerçada no diálogo para além do espaço institucional escolar, pois educar em sua totalidade é ajudar o indivíduo a integrar todas as dimensões da vida.

É urgente uma prática educativa que considere os sonhos, os ideais, a cultura e a diversidade social dos alunos da EJA, que considere o trabalho na vida desses alunos e que o torne uma das categorias-chaves para o ensino dos conteúdos escolares. Para tanto, um fazer docente que rompa com programas de ensino rígidos e lineares, ultrapasse a sala de aula e fortaleça uma prática social dos alunos torna-se cerne dessa ação.

Propomos, à luz do referencial teórico adotado, que professores e alunos coloquem-se como prota-

gonistas dos processos de ensino e aprendizagem na EJA, em que professores protagonizem suas histórias e suas práticas na EJA e alunos protagonizem suas histórias e produção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Antônia Vitória; CUNHA, Daisy Moreira; LAUDARES, João Bosco (Org.). **Diálogos sobre trabalho: perspectivas multidisciplinares**. Campinas: Papyrus, 2005.
- CARBONELL, Sônia. **Educação estética para jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- COMENIUS, João Amós. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2003.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED). **Investigando a implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET–RN a partir de 2005: o currículo e a gestão**. Natal: IFRN/NUPED, 2011. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/nucleos/nucleo-de-pesquisa-em-educacao/Relatorio%20Final_NUPED.pdf/view>. Acesso em: 7 out. 2011.
- KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.
- LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade; uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani C. A (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 45-75.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimentos e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Mercado das Letras, 2005. p. 15-43.
- RUMMERT, Sonia Maria. Jovens e adultos trabalhadores e a escola: a riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-129.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2010.
- PIMENTA, Sema Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente** (Org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Recebido em 29.10.2011

Aprovado em 21.03.2012