

A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

LAFFIN¹, Maria Hermínia Lage Fernandes – UFSC – herminia@ced.ufsc.br

GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n.18

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Considerar as particularidades que se configuram no exercício da docência de Educação de Jovens e Adultos (EJA), constituiu questão central de pesquisa de doutorado, “A constituição da docência entre professores da escolarização inicial de Jovens e Adultos”, tomando como referência vinte e três professoras da Rede Municipal de São José/SC², na qual foram examinados modos de lidar, não só com os sujeitos, mas também com as práticas pedagógicas de EJA.

Ao estudar a constituição da docência numa perspectiva particular dessa docência, na escolarização inicial de Jovens e Adultos aposta-se na possibilidade do conhecimento do real e do universal mediante a lógica da particularidade. Propõe-se a análise do que é singular na docência da Educação de Jovens e Adultos para uma melhor compreensão do universal no âmbito da constituição da docência em geral. Questionou-se no estudo *quais as particularidades que configuram a constituição da docência na atuação com jovens e adultos, nos âmbitos legal, teórico e da prática pedagógica*.

Foram analisados documentos legais vinculados às diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica e para a formação de professores, documentos sobre a EJA, suas diretrizes curriculares, documentos institucionais e oficiais da rede municipal de Ensino sobre a concepção de docência, formação continuada e referenciais teóricos sobre a docência e a Educação de Jovens e Adultos; e, mediante questionários abertos e a técnica de grupo focal³ com os sujeitos da pesquisa, focalizou-se o trabalho docente na EJA e seus significados.

Nesse estudo evidenciaram-se três dimensões na análise, as quais organizam este texto: formação docente inicial e continuada, trabalho de colaboração entre os

¹ Doutora em Educação/PPGE/UFSC, sob a orientação da Professora Dra.Leda Scheibe. Grupo de Pesquisa: Escolarização, práticas docentes e conhecimentos pedagógicos/UFSC.

² A escolarização de EJA nesse município iniciou-se em 1998, data que marca o não-incentivo à sua municipalização, em função de que o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) excluiu jovens e adultos do financiamento educativo.

³ A pesquisa com grupo focal consiste na utilização de uma técnica de coleta de dados que se baseia na realização de diálogos em grupo, orientados por um moderador, nos quais é possível levantar as expressões, percepções, crenças, valores, atitudes e representações sociais dos sujeitos participantes sobre uma questão específica. Para maior aprofundamento ver GATTI, 2005.

professores e processos de ensino-aprendizagem na escolarização inicial de jovens e adultos.

A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos

Ao situarmos a questão da formação docente para a escolarização inicial de jovens e adultos, constata-se que no contexto de implementação da reforma dos anos noventa, a Educação de Jovens e Adultos também entrou no rol das discussões e teve suas funções repensadas pela Constituição Federal de 1988, ao estabelecer que “[...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família” e ainda que é o “[...] ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Também a LDBEN 9394/96, nos seus artigos 37 e 38 gera, segundo Soares (2002, p.12), uma mudança conceitual na EJA, passando a denominar ‘Educação de Jovens e Adultos’ o que a Lei nº 5.692/71 chamava de ‘ensino supletivo’, destacando que não se trata apenas de uma mudança de caráter vocabular⁴, mas de um alargamento do conceito. Ao haver a mudança do termo de ensino para educação, possibilita a compreensão, nesse processo, de diversos processos formativos voltados para sujeitos jovens e adultos.

Em 2000, temos a regulamentação das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (DCNs/EJA), regulamentado pela Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de Julho de 2000 e pelo Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação. O documento das DCNs/EJA indica o seu reconhecimento como uma modalidade da educação básica, com especificidades próprias a serem observadas:

A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento conseqüente (BRASIL, 2000, p.2).

Segundo esse documento, a LDBEN 9394/96 traz, em seu Título V, que trata dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino – capítulo II – sobre a Educação Básica, uma seção específica, (seção V, artigos 37 e 38) denominada ‘Da Educação de Jovens e Adultos’. A EJA é compreendida como uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média que requer um tratamento e o atendimento às suas particularidades, o que remete a pensar também a formação docente.

⁴ Trata-se de um caráter ampliado, o termo “jovens e adultos” representa todas as idades e em todas as épocas da vida. A palavra suplência indicava a função de recuperação do tempo perdido.

A LDBEN 9394/96, ao definir as incumbências dos professores, não apresenta uma atuação específica nas fases da escolaridade básica, traçando “[...] um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos” (BRASIL, 2001, p. 10). Desse modo, na lei já se percebe que as características gerais da formação e da docência precisam “[...] ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino assim como a cada faixa etária.” (BRASIL, 2001, p. 10-11)

O Parecer CNE/CEB 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação de Jovens e Adultos, trata no item IV da formação docente. A Resolução CNE/CEB 03/97 destaca a necessidade, por parte das redes de ensino, de promoverem formação continuada junto aos seus docentes, “[...] a fim de atender às peculiaridades dessa modalidade de educação” (BRASIL, 2000). Já na Resolução CNE/CP 01/99 (p.3 e 9), o documento aponta para o fato de o curso normal superior ter como objetivo preparar também para “[...] a educação de jovens e adultos equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental.”

Uma questão importante é observar que as DCNs (2000, p. 56 e 57) reafirmam a EJA como uma modalidade de educação básica fazendo referência ao artigo 62 da LDBEN já citado anteriormente.

Também o Parecer CNE/CP nº 5/2005, que institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, situa no seu artigo 4º, nos parágrafos III e IV, que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para o magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem como uma das facetas da atividade docente a atuação na aprendizagem de sujeitos em várias fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e fases do ensino, além de indicar que devem fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens tanto de crianças como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria.

Aqui se apresenta uma contradição, o documento situa a Educação de Jovens e Adultos com uma concepção de uma prática educativa que se dá fora da “*idade própria*” para aprender, como se existisse uma idade própria para tal. Ao mesmo tempo, admite a atuação em diferentes fases do desenvolvimento humano, logo, a idade adulta também é entendida como fase de desenvolvimento e aprendizagem.

Além disso, o documento apenas utiliza o termo Educação de Jovens e Adultos, indicando a constituição de um núcleo de estudos básicos, no qual serão utilizados conhecimentos multidimensionais sobre o ser humano em situações de

aprendizagem e a aplicação em práticas educativas, de conhecimentos de processos educativos de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial.

O documento das DCNs de EJA indica que:

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas *relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino*. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes *e de estabelecer o exercício do diálogo*. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra *do geral e também das especificidades* que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p.56). (Grifos acrescentados).

Desse modo, o documento alerta para a necessidade da formação de professores com questões relativas “à complexidade diferencial desta modalidade de ensino“. No entanto, ainda são poucas as instituições brasileiras que oferecem tal formação, ficando a mesma por conta da formação em serviço das redes de ensino.

O documento aponta ainda a necessidade de uma docência que considere as particularidades do ensino de jovens e adultos, tanto da diversidade cultural, do mundo de trabalho, quanto da necessidade de metodologias e currículos adequados. Além disso, com um reconhecimento de uma área/modalidade de ensino que precisa ser estudada e que se encontra em um processo recente de construção:

Uma outra questão situa-se no fato de a formação para a educação básica, em função do paradigma assumido – o das competências - constituir-se pela “experienciação” de situações para o desenvolvimento profissional do professor. Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos é apresentada como uma possibilidade para essa experienciação – como uma possibilidade de estudos desenvolvidos como tema de investigação e extensão e não como foco específico de formação.

A docência em Educação de Jovens e Adultos: campo de ensino e pesquisa

Ao situar a pesquisa no contexto amplo da docência no atual momento histórico, analisou-se o estado da arte da pesquisa sobre a docência⁵. e sua formação na Educação de Jovens e Adultos. Na análise da constituição dessa docência identifica-se o

⁵ O pesquisador Sérgio Haddad (2000) coordenou uma pesquisa sobre o estado da arte da produção acadêmica dos programas nacionais de pós-graduação *stricto sensu* em educação, sobre a Educação de Jovens e Adultos. Em Santa Catarina foram analisados os resumos das pesquisas realizadas nos cursos de pós-graduação, especialmente em Educação, com o recorte da produção dos anos de 1988 a 2004.

modo como os estudos no campo da Educação de Jovens e Adultos vêm compreendendo essa docência

As pesquisas desenvolvidas na última década apresentam diferentes modos de construir as temáticas em torno da constituição do ser professor em especial da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, Ribeiro (1999, p.2) afirma que no momento convivemos com uma problemática mais ampla, que consiste na constituição de um campo pedagógico de educação de jovens e adultos, o que “[...] implicaria a existência de um conjunto de práticas e saberes minimamente articulados em torno de princípios, objetivos ou outros elementos comuns”.

A pesquisadora alerta para o fato de que os estudos acadêmicos vêm denunciando práticas de EJA que não correspondem às suas particularidades e à necessidade de condições de formação docente correspondentes às exigências da Educação de Jovens e Adultos. Levanta, ainda, a insuficiência dos conhecimentos que a academia tem produzido sobre as práticas e a formação docente de Educação de Jovens e Adultos a esse respeito. Para Ribeiro, a institucionalização da Educação de Jovens e Adultos concebida como educação básica e a sua constituição de um campo de pesquisa de prática e reflexão pedagógica,

[...] estabeleceriam, nesse sistema de estímulos recíprocos entre a prática educativa e a produção de conhecimentos, as condições para que se acumulasse um corpo de saberes práticos e teóricos passível de ser organizado como conteúdo da formação inicial dos educadores e fonte para seu aperfeiçoamento profissional por meio da formação contínua (RIBEIRO, 1999, p.4).

Tais considerações remetem, assim, à relevância de estudos que enfoquem a docência na EJA pela ótica do trabalho pedagógico e dos processos que o constituem, com o objetivo de compreender as suas conseqüências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente.

As particularidades da docência na Educação de Jovens e Adultos

É preciso lembrar que os professores que participaram da pesquisa, ao desenvolverem ações para a organização e sistematização de sua prática pedagógica, atuam dentro de certos limites, adaptando-se às condições objetivas que os cercam ou provocando pequenas mudanças para a efetivação de suas ações.

A opção por investigar a constituição da docência na escolarização inicial da EJA parte do pressuposto de que os professores que participam do estudo configuram um grupo definido, de sujeitos inscritos em características próprias que definem a sua

atividade profissional. Afirma-se um constante processo de constituição do ser professor, uma vez que “Não nascemos professoras, nem nos fizemos professoras de repente. O fazer-se professora foi-se configurando em momentos diferentes de nossas vidas” (FONTANA, 2000, p.122).

No caso da docência na EJA significa considerar, que sua atuação se dá no processo inicial de escolarização, ainda marcada por um processo formativo pensado e materializado para o exercício do trabalho nos anos iniciais para crianças, ou seja, para o ensino de um sujeito-aluno, marcado pela imagem social da criança, uma vez que não encontramos nos dados analisados, projetos formativos com uma proposta pedagógica que contemple a EJA. Na sua maioria, esses profissionais trabalhavam já alguns anos com crianças e atualmente com crianças (no turno diurno) e jovens e adultos (no turno noturno), o que nos levou a questionar as particularidades desses dois âmbitos de sua atuação docente.

Indiciava-se, já no início da pesquisa, a existência de práticas singulares na organização pedagógica da EJA, que sugeriam também a existência de uma constituição profissional particular. Nesse sentido, visualizou-se o que há de singular nas práticas pedagógicas pesquisadas e que permitem afirmar a existência de “particularidades nessa docência”.

Os dizeres/escritos dos professores possibilitaram compreender as particularidades que se instalam na docência na EJA mediante a análise das condições materiais em que se dão o seu trabalho e suas práticas formativas, no sentido de captar as possibilidades que encontram e produzem para fortalecer ações e práticas intelectuais no conjunto de elementos em que se inscreve essa docência.

Temos ainda na investigação elementos que remetem aos processos formativos dos quais esses docentes participam em função das exigências legais. Pode-se afirmar que as atuais políticas educacionais fazem emergir projetos com *uma concepção de formação, em que ‘formação inicial e continuada’* estão intrinsecamente articuladas num mesmo processo, especialmente no caso da EJA, até mesmo pelo lugar que a legislação ainda lhe relega.

A formação continuada assume, assim, para esses professores, um espaço relevante na constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos. Pode-se inferir que essa relevância atribuída à formação continuada constitui-se na tensão entre formas precarizadas de formação, o que se configurou para a maioria pela formação superior em serviço em projetos emergenciais, conforme dados da pesquisa realizada.

Por outro lado, essa relevância dada à formação é caracterizada no confronto entre os processos de trabalho ainda precarizados – pelas formas de contratação, ausência de materiais – e uma experiência de formação constituída a partir de um outro conjunto de referências sobre a própria formação continuada e sobre educação de jovens e adultos, conferindo ao professor/a um lugar de sujeito de conhecimento.

Nos depoimentos dos docentes percebemos a importância das diferentes interações estabelecidas nos processos de trabalho entendidos como momentos colaborativos⁶ de estudo, de produção de práticas e de formação continuada:

Nos seus dizeres, verificamos os seguintes destaques:

A forma de ser trabalhada e aplicada em sala de aula. Mari – 51 anos
Participação em grupo na produção de materiais teórico-metodológicos. Isabel – 59 anos

O trabalho do grupo e os resultados que temos alcançado com esse trabalho. Maria Heloisa – 38 anos

A troca e experiências entre as colegas e a nossa valorização enquanto profissionais da educação. Simone – 34 anos

(Fonte: Dados da pesquisa 2003-2005)

As possibilidades de trocas – sejam elas de informações, de experiências, de materiais e de estudos caracterizam o espaço da colaboração como um espaço de sociabilidade, mostrando que essas trocas são fundadas, sobretudo, no “fazer”, no “porque fazer” e no “saber fazer”. Constituem assim importante espaço de constituição da docência, na medida em que práticas, imagens de docência e de EJA, modos de agir são socializados e debatidos num movimento permanente que permite problematizar esses elementos, produzindo, por esse movimento, formas particulares de atuar junto aos jovens e adultos. Esse processo de organização do trabalho e da formação continuada é marcado, também, por conquistas nas condições de trabalho (o que se configura, por exemplo, com a contratação de profissionais de apoio pedagógico para atenderem a EJA) e na construção de respeitabilidade pela rede e pela própria Secretaria de Educação do Município com relação ao trabalho docente na EJA.

Diferentes mediações da organização do trabalho pedagógico na EJA

Como particularidades no processo ensino-aprendizagem, destaca-se um aspecto fundamental que se refere ao modo como os educadores de EJA constroem

⁶ A perspectiva do trabalho colaborativo vem sendo estudada por autores como Ponte (2004) e Fiorentini (2004). Um grupo colaborativo pode se orientar por diversas naturezas: o enfrentamento de desafios, a busca de melhorias de condições de trabalho, o desenvolvimento profissional, proposições curriculares...

alternativas para lidar com os diferentes níveis de conhecimento e de ritmos de aprendizagem no espaço da aula. Essas alternativas ficam evidentes nas interações entre os professores durante o desenvolvimento do grupo focal, ao situarem os modos como lidam com seus alunos jovens e adultos, como pensam a aula e como definem as atividades para a sua ação, isto é, como definem as ações específicas de atuação no âmbito da aula como professores de jovens e adultos.

Este momento na pesquisa a técnica do grupo focal⁷ mostrou-se bastante fecundo em termos de diálogo e de interações entre o grupo, por isso optei por situar essas falas na sua íntegra:

- A minha turma é sempre o mesmo número de alunos, então eu tenho sim, uma certa rotina. Faço chamada, distribuo atividades e vou vendo quem fez ou o que não fizeram em casa. Vou corrigindo a atividade, as tarefas e ajudando os que não fizeram em casa, uns por falta de tempo, outros porque não conseguiram. Vou ajudar os que não fizeram, sempre tem aquele que já está na terceira atividade, pois tenho aqueles que têm mais dificuldade, e outros que vão avançando. Não consigo trabalhar num movimento em que todos estão fazendo as mesmas atividades ao mesmo tempo! Tem uns que fazem mais rápido, com maior autonomia e outros que vão precisando de ajuda, de mediação. Aqueles que conseguem trabalhar sozinhos, vão avançando. Simone – 34 anos

- Mas e quando não temos acesso a xerox, ou mimeógrafo? Maria Heloísa – 38 anos

- Não trabalho só com atividades mimeografadas, mas dou uma seqüência, deixo atividades no quadro. Simone – 34 anos

- Mas tens só Fase I? Maria Heloísa – 38 anos

- Sim, agora tenho, mas quando tinha as duas fases juntas na mesma sala, eu já me organizava assim também. Eu concordo que é muito mais difícil, mas a gente consegue dividir o quadro em três partes e distribuir as atividades. Muitas vezes trabalho o mesmo texto e os exercícios é que vão sendo desenvolvidos por grau de profundidade, e vou realizando várias produções com base naquele texto. Simone – 34 anos

- Eu tenho diferentes níveis e como estou sozinha na escola, não tem outras turmas, muitas vezes dependendo das atividades agrupo os alunos em duas salas diferentes. Quando termina a aula, se sentar não levanto! Aí vou organizando as atividades e trabalho muito em grupo, e agora consigo perceber que os que tinham mais dificuldade hoje já conseguem ler e me dizem “eu agora já sou inteligente”, já sei ler. Ou seja, oriento o trabalho. Agora quando os alunos vão terminando suas atividades um vai ajudando o outro, mas mesmo assim eles ficam cobrando o olhar da professora. Foi decidido com a turma, faço sempre a avaliação com eles do que funciona, se tem alguma coisa que eu não estou conseguindo oportunizar. A turma decidiu fazer assim, e muitas vezes, reúno a turma para realizar atividades com todos juntos. Eu sempre digo para eles, eu sou a professora, mas não trabalho sozinha, trabalho no grande grupo, sempre junto com os alunos. Mirna – 40 anos

⁷ A pesquisa com grupo focal consiste na utilização de uma técnica de coleta que se baseia na realização de diálogos em grupo, orientados por um moderador, nos quais é possível levantar as expressões, percepções, crenças, valores, atitudes e representações sociais dos sujeitos participantes sobre uma questão específica.

- É o trabalho do professor como mediador, mesmo ele não estando ali eles trabalham. Simone – 34 anos

(Fonte: Dados da pesquisa 2003-2005)

Materializam-se nas falas indícios de práticas organizadas diferentemente das previstas na escola dita “regular”, na qual temos um conteúdo programático previsto e todos os alunos devem apreendê-lo ao mesmo tempo, como se os sujeitos tivessem os mesmos ritmos de aprendizagens.

No processo de escolarização de jovens e adultos situado pelos professores desta investigação, percebem-se nos seus dizeres modos de lidar efetiva e objetivamente com esses diferentes ritmos de aprendizagem, em termos de apropriação do conhecimentos.

As docentes situam que lidam com pessoas com mais conhecimento de que outros em determinado momento e outras pessoas com um pouco menos. Uma das particularidades do trabalho de EJA que emerge nos dados é essa flexibilidade que se constrói em termos de organização metodológica e curricular, possibilitando lidar com esses diferentes ritmos de aprendizagem e com essas diferenças de apropriação do conhecimento. Destaca-se o fato da ação do professor como mediador nesses diferentes ritmos de aprendizagem.

Esse movimento indica a potencialização da organização docente para o atendimento dos sujeitos jovens e adultos, mas não significa constituir um processo de individualização e homogeneização das práticas nesse atendimento.

Outra dimensão percebida nas suas falas remete aos tempos que os jovens e adultos acabam tendo para dedicar a seus estudos e às ausências que são obrigados a ter em função das necessidades de trabalho, de questões de sobrevivência e familiares.

O maior problema que enfrento é quando uns alunos, senhores e jovens que trabalham com empreiteira. Então quando estão perto, fica fácil, mas quando vão para longe, vêm só umas duas vezes na semana, e eles mesmos trazem livros, eles pedem ajuda e dizem: “Professora, não me tira da chamada que eu preciso estudar”! Mirna – 40 anos

(Fonte: Dados da pesquisa 2003-2005)

Destaca-se nas falas destes profissionais a sinalização de um processo de constituição dos processos de escolarização que respeita e procura articular o processo pedagógico às particularidades dos sujeitos jovens e adultos. Essas particularidades remetem a uma necessidade de flexibilização, tanto curricular, como de organização e validação dos tempos escolares, uma vez que,

Os sistemas que pretendem garantir [os] direitos [de jovens e adultos] têm de se adaptar à concretude social em que os diversos setores vivem suas exigências, sobretudo quando se trata da infância, adolescência e juventude populares a quem não é dado o direito de escolher suas formas de vida e de sobrevivência. Na história da EJA, encontraremos uma constante: partir dessas formas de existência populares, dos limites de opressão e exclusão em que são forçados a ter de fazer suas escolhas entre estudar ou sobreviver, articular o tempo rígido de escola com o tempo imprevisível da sobrevivência. Essa sensibilidade para essa concretude das formas de sobreviver e esses limites a suas escolhas merece ser aprendida pelo sistema escolar se pretende ser mais público. Avançando nessas direções, o diálogo entre EJA e sistema escolar poderá ser mutuamente fecundo. Um diálogo eminentemente político, guiado por opções políticas, por garantias de direitos de sujeitos concretos. Não por direitos abstratos de sujeitos abstratos (ARROYO, 2005, p. 49).

Arroyo alerta ainda para o fato de que, muitas vezes, as análises sobre a EJA consistem em situar suas fragilidades relacionadas às suas características de ensino não-formal, tendendo a buscar valorização no seu enquadramento como ensino formal. No entanto, o que vejo é que a EJA, ao se constituir em processo de escolarização, já está inscrita em certa sistematização e organização. É uma organização que precisa se constituir com práticas e tempos singulares, como *uma escola efetivamente dos sujeitos jovens e adultos*.

Os professores, ao se referirem ao que significa o ensino na EJA, indicam nessa relação – um ato de ensinar, subentendido como mediação por um lado, e como ajuda por outro – o que traz imiscuído, em termos discursivos, uma visão na qual se esforçam por pensar seus alunos em termos de sua “positividade”, mas também com uma visão condescendente do aluno:

Posso *ajudar* meus alunos oferecendo-lhes maior tranquilidade e dando mais *atenção a ele*.
Podemos *ajudar os alunos dependendo da forma que conduzimos nosso trabalho, pois na maioria dos casos, o que falta é aumentar a auto-estima* de nossos alunos.

(Fonte: Dados da pesquisa 2003-2005)

Essa positividade e esse olhar de ajuda para com os alunos se inserem num processo de tentar romper com a visão de não-valorização que os sujeitos jovens adultos fazem de si ao se inserirem em ações de escolarização.

Nas diferentes mediações propostas pelos docentes para lidar com o atendimento pedagógico na EJA, capta-se uma tensão permanente de relações de continuidade/descontinuidade entre as práticas tradicionalmente vinculadas ao ensino fundamental dito regular (origem da maioria dos professores, em relação à sua experiência anterior e formação inicial) e a necessidade de recriá-las, de modo a atender os sujeitos jovens adultos.

Essa tensão se indicia pela recriação dos modos de atendimento próprio do ensino regular, tais como a organização dos alunos de acordo com os diferentes ritmos de trabalho, a idéia da potencialidade dos sujeitos na aprendizagem, o uso de recursos lúdicos, a necessidade de se conhecer efetivamente o sujeito real de direito à educação, entre outras práticas. Esse processo evidencia a possibilidade de situarem as particularidades das práticas escolares da EJA e vem fazendo com que se revise a lógica da organização do sistema escolar “dito” regular, buscando-se “formas mais inclusivas, igualitárias de garantir esses direitos.” (ARROYO, 2005, p. 43-44).

O sujeito jovem/adulto, ao ter convivido apenas com uma noção de fracasso na sua relação escolar com o saber, e percebê-lo como uma falta sua, visualiza uma concepção de escola identificada como aquela que o excluiu e à qual não atribui significação positiva. Além disso, nessa relação truncada que estabelece com o saber, constrói uma imagem desvalorizada de si. Imagem construída na sua relação escolar com o saber valorizado socialmente. Desse modo, essa imagem não está no sujeito em si, mas se constrói na distância em que ele se percebe estar em relação a esse saber.

No entanto, ambigualmente, é essa relação com o saber que os docentes percebem ser a primeira intencionalidade dos alunos ao procurarem a escolarização, conforme apontam na pesquisa: interesse na apropriação do conhecimento, marcado pelo desejo de ler e escrever, uma vez que vivem numa sociedade que valoriza práticas de uso da escrita e do conhecimento sistematizado. Nesse sentido, a idade adulta passa a ser percebida como possibilidade do aprender.

Alunos jovens e adultos, homens e mulheres, na sua maioria oriundos dos segmentos populares, que trazem uma história de vivências de desigualdades sociais perante o mundo e a escola. Alunos que precisam ser compreendidos como sujeitos sócio-culturais constituídos por percursos próprios de inserção no mundo. Os docentes investigados indicam que captam nas falas de seus *alunos de mais idade* uma valorização da escolarização como um elemento importante para o seu desenvolvimento, ao lhes permitir maior participação social e maiores possibilidades de inclusão e manutenção do trabalho.

Perceber essa inserção dos sujeitos na atividade sociocultural colabora também na compreensão da juventude, situando-a para além do âmbito biopsicológico da adolescência e diferenciando-a da idade adulta. Ao considerarmos a multiplicidade de atividades em que os jovens estão envolvidos na sociedade atual, podemos falar de *juventudes e não de juventude*. Esse olhar possibilita reconhecer os sujeitos jovens-

adultos em seus tempos e percursos de jovens e adultos, com modos concretos de inserção e de ação no mundo social, em situações particulares de existência, como produtores de saberes e com o direito de participar dos bens culturais produzidos historicamente.

Em síntese, analisando os discursos dos professores, é possível identificar que neles se inscrevem indícios das soluções encontradas pelos mesmos para o atendimento de jovens e adultos. Evidenciam-se assim, esforços pela construção de uma imagem profissional valorizada positivamente no âmbito da escola e da sociedade. Esse fato destaca-se na leitura de diferentes falas dos professores, que em vários momentos apresentam uma visão comprometida politicamente com relação à forma com que assumem seu trabalho, o que pode ser compreendido por um distanciamento do estigma e da desvalorização social que ainda hoje estão vinculados a esta modalidade de ensino, aos alunos que a freqüentam e, por extensão, também aos professores que nela trabalham.

Um outro elemento constitutivo das práticas dos docentes situa-se no envolvimento do trabalho docente com a questão relacional. Inscreve-se uma perspectiva em que ensinar e aprender estão intrinsecamente articulados por uma relação de intencionalidade, de reciprocidade e de diálogo entre os alunos e docentes.

Essa relação dialógica é percebida como uma forma de lidar também com a imagem de desvalorização que os sujeitos têm de si, mediante seu acolhimento para o processo ensino-aprendizagem. Uma intencionalidade e disponibilidade docente de acolhimento do sujeito para o ato de conhecimento provê condições que podem viabilizar uma outra relação com o saber, mobilizando o aluno para o ato de aprender.

A Educação de Jovens e Adultos, não se dá somente pela oferta da escolarização e pela viabilização da apropriação de saberes, mas também porque os sujeitos jovens e adultos encontram nessa escolarização um espaço que lhes é de direito e no qual interagem socialmente.

Algumas considerações:

Analisar a docência no âmbito da EJA no '*caminhar*' das múltiplas potencialidades do fazer humano, mediante a opção teórico-metodológica assumida, permite afirmar que a sua constituição se dá nas relações com os sujeitos e com os elementos inscritos nas práticas cotidianas do exercício do trabalho.

Uma constatação relevante na pesquisa é a de que *o tornar-se professor/a é uma condição permanente da docência*, permeada por opções, saberes, desejos e possibilidades. Inscreve-se num constante ‘vir-a-ser’, marcado pela produção do próprio trabalho docente e por uma configuração de carreira na EJA.

Percebe-se a construção de uma docência coerente com as particularidades da EJA. Nela se visualiza um sujeito que assume, como postura de professor/a de EJA, a partilha da produção de referências próprias e o compromisso com uma ação politicamente consciente das dificuldades e dos limites que seu trabalho enfrenta. O grupo de professores sustenta esse trabalho muito mais em função desse compromisso com a EJA, do que nas ‘facilidades’ ou ‘vantagens da carreira docente’.

Um aspecto fundamental indicado pela pesquisa refere-se ao modo como os educadores de EJA apontam alternativas para se organizar pedagogicamente de acordo com os diversos níveis de conhecimento e de ritmos de aprendizagem no espaço da aula, buscando lidar efetiva e objetivamente com esses diferentes ritmos de aprendizagem, em termos de apropriação do conhecimento. Isso remete à necessidade de flexibilização, tanto curricular como de organização e validação dos tempos escolares. É um percurso que busca uma respeitabilidade frente a uma situação do ser docente sem a institucionalização de uma escola para Jovens e Adultos.

Reconhecer que os jovens e adultos vivenciam cotidianamente desigualdades sociais perante o mundo não significa acreditar em um determinismo causal de insucesso na escola. No caso da EJA, não pode significar uma fragilização e aligeiramento da escolarização e da relação com o conhecimento.

Por outro lado, apostar em particularidades nas práticas pedagógicas da EJA significa não aceitar a naturalização do fato de vivermos numa sociedade em que tantos são excluídos dos processos escolares e de acesso aos bens culturais. Logo, pensar a docência na EJA significa enfrentar a questão da exclusão social e da ‘configuração atual da EJA’ ainda marcada pelo âmbito do voluntariado e do assistencialismo.

Evidencia-se na pesquisa as contradições e tensões que marcam esse processo de “ser docente da EJA”, evidenciando um movimento que caracterizou todo o trabalho de formação continuada – qual seja, compreender a EJA como modalidade da Educação Básica, condição que não significa a subsunção da mesma às demais modalidades de ensino, e nem uma perspectiva adaptacionista ao ensino regular e de crianças, mas ao contrário, questões que contribuem para forjar um estatuto próprio para esta modalidade de ensino, o que implica criar também outro modo de ser docente.

Temos, assim, uma docência que se constitui ao mesmo tempo em que promove a constituição de um estatuto próprio de EJA, na produção e acúmulo de saberes teórico-metodológicos como potencialidade de consolidação de um campo pedagógico e de pesquisa. Defende-se, assim uma formação que contemple suas particularidades e um campo de conhecimentos e saberes teórico-metodológicos próprios, que permitam pensá-la como área de estudo fundamental nos cursos de formação de docentes em nível superior.

Caminhamos, na constituição de uma docência que se dá num constante devir inscrito nas múltiplas possibilidades do fazer humano, *pois como caminhantes precisamos saber que* “[...] não há caminhos [elaborados a priori], faz-se o caminho ao andar – tornamos-nos professores e professoras de EJA nesse fazer e nesse caminhar”.

Referências

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: maio de 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/PCB11_2000.pdf>.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP n.º 5, de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: jan. de 2006.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9394, dezembro de 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. RIBEIRO, Vera Masagão; JOIA, Orlando. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos do CEDES**, Campinas, n. 55, p. 58-77, 2001.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo .C.; ARAUJO, Jussara L. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: [s.n], 2004. p. 47-76.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livros, 2005.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org/PUBLIC2.HTM>>. Acesso em: 22 jul. 2004.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Programa de Pós-Graduação em Educação Florianópolis/SC, 2006, 216 p.

LEAL, Telma Ferraz. **Desafios da educação e jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Educação de Jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. 1. ed. Campinas/SP, 2001, v. 01, p. 15-43.

PONTE, João Pedro da. **A Colaboração em Educação**. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos_alunos/Nadia-Paula\(vf\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos_alunos/Nadia-Paula(vf).doc)>. Acesso em: out. 2004.

RIBEIRO, Vera Masagão. **A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico**. *Educ. Soc.* [online]. dez. 1999, vol.20, no.68 [citado 03 Agosto 2005], p.184-201. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3301999000300010&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330.

SOARES, Leôncio. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005.