



A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS CONCEPÇÕES DOS DOCENTES DE EM UMA ESCOLA PÚBLICA SERGIPANA

Viviane Almeida Rezende[i]

Eixo temático: Educação, Sociedade e Práticas Educativas.

RESUMO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado[1] e objetiva discutir questões fundamentais que envolvem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir do olhar dos professores que atuam em uma escola pública de Aracaju-SE, refletindo sobre as especificidades e sobre a necessidade de ressignificação deste contexto educativo. A pesquisa evidenciou que a falta de formação inicial e a incipiente formação continuada, a diversidade e os diferentes perfis dos sujeitos, os tempos de aprendizagem pensados sob a lógica do ensino regular, a estrutura curricular e os recursos didáticos inadequados são desafios enfrentados pelos docentes. Essas adversidades evidenciam a fragilidade das políticas públicas e dos programas voltados para a EJA, que negligenciam as especificidades dos estudantes e reforçam a precarização do trabalho docente e a exclusão dos sujeitos *da* escola e *na* escola.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Concepção de Professores; Prática Docente.

RESUMEN

Este trabajo es un recorte de una pesquisa de máster e busca analizar cuestiones fundamentales relacionadas con la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), através de las concepciones de los docentes que trabajan en una escuela pública en Aracaju-SE, reflexionando sobre las características y la necesidad de replantear este contexto educativo. La investigación evidenció que la falta de formación inicial y la incipiente formación continuada, la diversidad y los diferentes perfiles de los sujetos, los tiempos de aprendizaje en la lógica de la enseñanza regular, la estructura curricular y los recursos didáticos inadecuados son desafíos que enfrentan los maestros. Estas adversidades muestran la fragilidad de las políticas públicas y programas de EJA, que negligencian las características específicas de los estudiantes y refuerzan la precarización del trabajo docente y la exclusión de los sujetos *de la* escuela y *en la* escuela.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos, Concepción de Profesores, Práctica Docente.

I INTRODUÇÃO

Falar da Educação de Jovens e Adultos implica colocar em debate uma série de questões que não se dão

apenas no campo teórico, mas também no campo político, visto que a EJA não tem sido devidamente valorizada, tornando-se necessária a luta para que seus sujeitos sejam reconhecidos como sujeitos de direito. Dessa forma, discutir a Educação de Jovens e Adultos é trazer à tona uma realidade daqueles grupos que tiveram seus direitos historicamente negados pela estrutura desigual da sociedade guiada pelos interesses hegemônicos da classe dominante. Arroyo (2001) ressalta que na Educação de Jovens e Adultos se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, e excluídos. Sendo assim, “os lugares sociais a eles reservados têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais” (ibid., p. 221).

As discussões trazidas neste artigo apontam para a necessidade de uma maior compreensão sobre as particularidades da EJA e sobre a (re)construção da sua identidade, a partir da análise das concepções apresentadas por docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos. O objetivo deste trabalho é, portanto, discutir as concepções dos professores acerca da EJA, de seus sujeitos e das dificuldades encontradas no trabalho com este contexto educativo. Para isso, foram entrevistados oito professores de diversas áreas de ensino que atuam no Programa EJAEM (Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio) do Centro de Referência de EJA Sererino Uchôa, uma escola da rede estadual, localizada em Aracaju-SE. A escolha pelo EJAEM foi justificada pelo fato de que este programa representa a maior quantidade de turmas da escola e a escolha pelo Centro de Referência está relacionada ao fato desta instituição estar direcionada apenas para as turmas de EJA, representando, assim, um campo extremamente pertinente, significativo e diversificado para a análise deste estudo.

Ao me debruçar sobre o campo de estudo que orientou as discussões propostas neste trabalho, pude compreender a complexidade que envolve as concepções dos professores, pois estas são construções políticas, históricas e sociais que orientam as ações dos sujeitos históricos e expressam diferentes valores, ideias e modos de agir. Dessa forma, os estudos sobre concepções dos docentes têm evidenciado que estes assumem grande importância quando estão voltados para compreender e explicar como os educadores veem e interpretam as questões que envolvem a sua prática pedagógica, o que tem sido bastante relevante na reflexão sobre a formação docente, sobre o processo de desenvolvimento profissional desses educadores e, conseqüentemente, sobre a melhoria da qualidade da educação.

II A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOB O OLHAR DOS PROFESSORES

Objetivando conhecer as concepções que envolvem as relações que os professores estabelecem com a Educação de Jovens e Adultos, foi solicitado que eles falassem sobre a EJA, relatando como as percebem e como atuam na mesma. As respostas dadas a esta questão foram organizadas em 4 subcategorias: *Caracterização dos professores entrevistados; Relações com a Educação de Jovens e Adultos; Concepções dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos; e Dificuldades e desafios do trabalho com a Educação de Jovens e Adultos.*

A. CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Ao relatarem sobre a Educação de Jovens e Adultos, os professores colocaram em seus depoimentos um pouco sobre a sua formação e seu tempo de trabalho na EJA. Dessa forma, os docentes foram identificados conforme o quadro a seguir.

Professor (P)	Tempo de ensino na EJA	Disciplina que leciona
Professor 1 (P1)	5 anos	História
Professor 2 (P2)	8 anos	Português

Professor 3 (P3)	16 anos	Biologia
Professor 4 (P4)	10 anos	Geografia
Professor 5 (P5)	2 anos	História
Professor 6 (P6)	22 anos	Geografia/Sociologia
Professor 7 (P7)	22 anos	Geografia
Professor 8 (P8)	7 anos	Português

Quadro 1 – Tempo de ensino na EJA e disciplinas lecionadas.

Todos os professores entrevistados têm nível superior compatível com a disciplina que lecionam. Dos oito professores, seis revelaram possuir pós-graduação, sendo que dois concluíram curso de mestrado, um está com mestrado em andamento e dois possuem curso de especialização. Com relação ao tempo de atuação dos professores na Educação de Jovens e Adultos, constatou-se que esse tempo varia de 2 a 22 anos, conforme o quadro mostrado anteriormente. No que se refere ao turno de trabalho, quatro dos docentes entrevistados lecionam no turno matutino, um atua no vespertino, um trabalha no turno noturno e um divide a sua carga horária lecionando pela manhã e à noite.

B. RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao colocarem as suas relações com a EJA, os professores deram ênfase às dificuldades e aos desafios que enfrentam na prática diária. Ao iniciarem o trabalho na Educação de Jovens e Adultos, os docentes colocaram que tiveram algumas dificuldades e limitações, como pode ser identificado no depoimento de P1.

Chegando na escola, me deparei com uma realidade bem diferente daquela que tinha vivenciado até aquele momento. Não sabia como começar. Tentei me informar com algumas pessoas que já haviam trabalhado na EJA e passei a executar o meu trabalho de acordo com as condições oferecidas. (P1)

Infere-se que a dificuldade encontrada por P1 pode estar relacionada com a falta de uma formação inicial para o trabalho com a EJA, tendo em vista que todos os professores entrevistados revelaram essa ausência. O relatório final do Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, coordenado por Maria Clara Di Pierro, traz que a formação acadêmica dos educadores da EJA nem sempre antecede a prática docente. "Não raras vezes, o educador, qualquer que seja sua escolaridade, constitui-se na prática e, desafiado por ela, procura a formação acadêmica, que, nesse caso, não pode ser denominada "inicial"" (DI PIERRO, 2006, p. 283). O relatório ainda apresenta a inexistência de políticas públicas e diretrizes para a formação de educadores de jovens e adultos. Este fato pode ser identificando na fala de P8, em que o professor faz a relação entre a falta de preparação com a ausência de políticas públicas.

A gente sabe que quando se fala em Educação de Jovens e Adultos hoje no Brasil é um pouco complicado, porque a gente sabe que, infelizmente, em alguns estados, principalmente no nosso estado de Sergipe, não existe uma política efetiva para a EJA e para a formação do professor. Então, isso agrava um pouco o nosso trabalho dentro da sala de aula. Quando a gente vai trabalhar com Educação de Jovens e Adultos, a gente vai trabalhar de acordo com as nossas concepções, a partir da realidade que encontramos e vai moldando nossos trabalhos em cima dessa realidade. (P8)

Sobre a questão suscitada por P8, Arroyo (2006) coloca que não há políticas fechadas de formação de educadores da EJA, porque ainda não existem políticas muito bem definidas para a própria Educação de Jovens e Adultos. Segundo o autor, "o caráter universalista, generalista dos modelos de formação de

educadores e o caráter histórico desconfigurado da EJA explica por que não temos uma tradição de um perfil de jovens e adultos e de sua formação” (p. 18).

Com relação à formação continuada em EJA, seis professores disseram ter tido acesso a algum curso de aperfeiçoamento. No entanto, a maioria dos relatos revelou que a participação em cursos de formação é feita de forma pontual e esporádica, não constituindo, assim, uma formação continuada. Di Pierro (2006) coloca que formação permanente e sistemática precisa ser permanente, incidindo não apenas sobre conhecimentos e competências, mas também sobre valores e atitudes do educador.

Ao relatarem sobre seus processos de formação, alguns professores chegaram a tecer comentários a respeito da ausência de discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos, tanto na universidade, quanto no serviço profissional. Nesse sentido, P4 coloca:

A universidade não prepara ninguém pra isso nas graduações, eu, particularmente desconheço. [...] acho que tem que começar pela universidade. Às vezes a gente recebe estagiários aqui da UFS pra trabalharem com EJAEM ou EJAEP e eles tem uma dificuldade grande com esse tipo de clientela. Na grade curricular do curso nós fizemos as disciplinas de Didática, as Psicologias, mas, especificamente, disciplinas que abordem a Educação de Jovens e Adultos, não existem. (P4)

Sobre a formação na universidade, P6 acrescenta ainda:

[...] até hoje eu não consigo ver nas universidades, sejam particulares ou na Federal, a EJA. Você estuda legislação da EJA, mas a EJA como foco mesmo só se tiver algum docente na universidade que tem um interesse em estar discutindo isso. Isso é assim desde a minha época e eu não consigo ver hoje também. (P6)

As questões suscitadas por P4 e P6 chamam atenção para o desencontro da realidade vivenciada pelos professores e do que está previsto na legislação e nos documentos oficiais, nos quais está explicitada a garantia de formação aos profissionais da educação. A LDB/1996, apesar de não mencionar formação específica de professores no capítulo reservado à Educação de Jovens e Adultos, explicita em seu artigo 61 a garantia de formação de profissionais da educação, atendendo aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, levando em consideração as características de cada fase do desenvolvimento humano.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos também enfatizam a formação de professores e estabelecem no item VIII que o preparo docente deve atender à complexidade diferencial da Educação de Jovens e Adultos e ressalta o dever da universidade e dos sistemas de ensino para com a formação de educadores.

Mesmo com a existência de uma orientação para a formação de professores nos documentos oficiais, os professores ressaltam em seus depoimentos a carência de oportunidades para o seu aperfeiçoamento profissional, o que não vem contribuindo para um melhor trabalho na Educação de Jovens e Adultos. Quando P8 trouxe à tona a inexistência de uma política efetiva de EJA e, principalmente, de uma formação qualificada dos profissionais de Educação, isso pode ser justificado também pela ausência e pelas fragilidades nos documentos que orientam o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no estado de Sergipe e também no Centro de Referência de EJA Prof. Severino Uchôa, mais precisamente no que diz respeito ao preparo docente.

Na resolução 201/2000/CCE, que dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos no sistema de ensino do Estado de Sergipe, não existe menção à formação de professores. Essa ausência também pode ser observada no Projeto do Ensino Médio e no Projeto de Reestruturação Funcional do CREJA Prof. Severino Uchôa. No entanto, um enfoque tímido sobre o preparo de educadores foi dado no Projeto Político-pedagógico da escola que traz em um dos seus objetivos a viabilização, com a participação da

SEED e outros órgãos centrais, para a participação dos participantes, técnicos e demais servidores em cursos e seminários.

As diretrizes curriculares das diferentes áreas de ensino também não consideram em seus textos as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, o que caracteriza uma negligência, contribuindo, dessa forma, com práticas educativas que reforçam a ideia de transposição do modelo de ensino regular para a EJA.

Negligenciar as especificidades da Educação de Jovens e Adultos nos cursos de formação inicial e continuada de educadores traz como consequência o comprometimento do trabalho docente e o sentido de se ensinar na EJA, pois como bem coloca Soares (2007), a garantia das condições de acesso e permanência passa pela qualidade da educação da qual a formação do professor é componente. “Pensar na preparação desse educador é profissionalizar um campo tratado como “provisório”, concebendo a população a ser atendida como “residual”.” (ibid., p. 284).

Vale ressaltar que não é suficiente que a universidade e os órgãos governamentais promovam a formação de professores, mas é preciso também discutir como essa formação será direcionada, tendo em vista as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, como P8 chama atenção:

[...] quando se fala de formação, tem que ver que tipo de formação estão querendo, principalmente o Estado e até a própria escola. Que formação é essa Acho que tem que se pensar nisso. Se tivesse uma formação para o professor de EJA, que tipo de formação seria Porque se não for uma formação dentro de uma perspectiva mais crítica, mais fundamentada, não adianta dizer que tem cursos de EJA. Pra que realidade de EJA Com que fundamento Há uma visão crítica e construtiva para essa realidade Então, é por aí...[...] (P8)

Sobre os processos de formação de educadores de jovens e de adultos, Arroyo (2006) argumenta que é fundamental que se reconheça primeiramente as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e, a partir daí, que fosse pensada uma política específica de formação docente que evitasse modelos universais e que tivesse como referência a vida dos educandos, reconhecendo seus valores, sua cultura, seus saberes, seu conhecimento sobre o trabalho e sobre si mesmo. Arroyo (2006) aponta que uma política efetiva de formação de professores deve enfatizar os conhecimentos vivos dos sujeitos que são os conhecimentos do trabalho, da história, da cultura, da natureza, da exclusão, ou seja, os conhecimentos coletivos que precisam ser ressignificados à luz do conhecimento histórico.

Giovanetti (2007) acrescenta ainda que é imprescindível o aprofundamento do debate em torno das questões fundantes de uma educação voltada para as camadas populares. Dessa forma, um diálogo com as ciências sociais traz importantes contribuições para a formação de professores, na medida em que fornece elementos de compreensão da densa e complexa trama das relações sociais. Sobre este aspecto, as experiências dos educadores populares também oferecem contribuições significativas na medida em que visam politizar o processo educativo e ampliar a compreensão da prática pedagógica para além dos muros escolares, compreendendo os alunos da Educação de Jovens e Adultos como sujeitos sociais que, como coloca Arroyo (2006), “vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação” (p. 23). Essa perspectiva deve guiar os processos de formação dos educadores para que se estabeleçam as conexões entre coletividades e subjetividades e os processos sociopolíticos mais amplos.

Vale ressaltar que os processos de formação de professores devem estar acompanhados das condições objetivas adequadas para a realização do trabalho educativo, pois a precarização e o improviso – citado por alguns professores entrevistados – ainda persistem, evidenciando que ainda não há nas políticas públicas um reconhecimento da especificidade formativa da Educação de Jovens e Adultos.

No que se refere às relações dos professores com a Educação de Jovens e Adultos, outra questão

suscitada diz respeito ao tempo de aprendizagem na EJA. Alguns professores enfatizaram o pouco tempo para trabalharem os conteúdos da disciplina lecionada, como pode ser observado no depoimento de P1:

A disciplina de História é oferecida apenas por um semestre e isso me deixa muito angustiada, porque não consigo trabalhar os conteúdos que deveriam ser trabalhados em tão pouco tempo. (P1)

No depoimento acima, há uma preocupação com o tempo e a demanda dos conteúdos específicos que precisam ser trabalhados com os alunos. Sobre este aspecto, Arroyo (2007b) alerta que a organização dos tempos da Educação de Jovens e Adultos precisam ser interrogados. Faz-se necessário contextualizar e dar sentido aos conteúdos trabalhados na EJA, assim como flexibilizar os tempos para a aprendizagem, porque o tempo do jovem e do adulto popular não é compatível com o tempo inserido nas formas rígidas de aprender o conhecimento. Dessa forma, as dificuldades e os limites dos professores dificilmente serão superados se as lógicas temporais sob as quais os cursos são organizados e a falta de flexibilização na Educação de Jovens e Adultos não forem questionadas.

Um esforço pela busca da flexibilização no processo educativo da EJA foi identificado nos depoimentos de alguns professores entrevistados, como pode ser observado no trecho a seguir.

[...] temos que sair desse padrão de ensino regular, de 20 semanas, de 200 dias letivos... Eles não conseguem entender isso. Tem que transformar a EJA de uma forma que eles consigam se identificar, se interessar pelas disciplinas, pelos conteúdos. (P6)

O depoimento de P6 demonstra que esse professor tem percebido que os sujeitos da EJA devem vivenciar uma outra lógica de formação. Em alguns depoimentos, os docentes explicitam o entendimento de que uma das formas de flexibilizar o currículo e os processos de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos é estabelecer um diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais produzidos fora da escola, relacionando os conteúdos com elementos da vida dos alunos, como pode ser identificados na fala de P8.

[...] na EJA tem muita diversidade e isso é mais complexo para o professor trabalhar, porque nós trabalhamos com conteúdo que não é um conteúdo que venha abraçar todas essa diversidades. Então, o professor tem que estar atento e perceber que esse currículo tem que ser modificado para essas diversidades que tem numa sala de jovens e adultos e esses conteúdos que, por sua vez, às vezes são um pouco infantilizados, a gente deve moldar isso para as necessidades desses alunos que possuem um rico potencial, mas que precisam de estímulos por parte da escola para que eles se identifiquem com ela e resgatem a sua cidadania. (P8)

Em seu depoimento, P8 coloca a necessidade de uma flexibilização curricular no processo de formação de jovens e adultos. Para Di Pierro (2005), essa flexibilidade é fundamental para que os programas respondam às necessidades de sujeitos sociais diversos, pois o papel da EJA não pode ser limitado ao suprimento de carências de escolarização, mas deve ampliar-se para garantir os direitos reais dos sujeitos que a frequentam, rompendo, dessa forma, com o paradigma compensatório que inspira o modelo escolarizado de correção de fluxo escolar e que acaba por transpor inadequadamente os modelos de formação da escola regular para a Educação de Jovens e Adultos.

C. CONCEPÇÕES SOBRE OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao serem questionados sobre os sujeitos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, os professores traçaram perfis diferenciados dos alunos. Os docentes que atuam no turno da noite (P5 e P6) apontaram que os jovens e adultos são, na maioria, trabalhadores. Já os docentes que trabalham pela manhã (P1, P2,

P3, P8) e pela tarde (P4) revelaram que, apesar de existirem alunos trabalhadores nestes turnos, tem prevalecido um grande número de jovens que não trabalham, sendo que muitos deles estão buscando inserção no mercado de trabalho.

Nos depoimentos, os professores apontaram algumas motivações que fizeram com que jovens e adultos procurassem o curso da EJA. O retorno motivado pelas exigências do mercado de trabalho estava na fala de todos os professores, com exceção do depoimento de P2. Sobre este aspecto, P5 e P7 argumentam:

Alguns me relatam que estão fazendo a EJA, porque o trabalho está exigindo. Então, pra que ele possa crescer na empresa, é necessário que ele tenha o Ensino Médio ou Ensino Fundamental e assim sucessivamente. Eles procuram a EJA por conta disso, para poder crescer no trabalho, para poder ter uma perspectiva melhor. (P5)

Na escola eles vão simplesmente buscar o certificado de conclusão pra abrir espaços no mercado de trabalho. Alguns na escola fazem cursos paralelos de profissionalização (telemarketing, informática básica). Tem até o Instituto Luciano Barreto que está colocando esse pessoal para fazer os cursos extras para justamente enquadrar esses meninos no mercado de trabalho, porque a preocupação maior dele é ir para o mercado de trabalho e eles precisam ter um certificado. (P7)

As colocações de P5 e P7 evidenciam que muitos jovens e adultos buscam na educação uma via de inserção ou ascensão no mercado de trabalho, visando melhorar suas condições de vida. No entanto, existem condicionantes políticos e econômicos que estão por trás da crença que esses sujeitos depositam na educação, através da qual eles terão acesso a certificados e, conseqüentemente, conseguirão uma vaga no mercado de trabalho.

Rummert (2007), em seus estudos sobre a educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI, ajuda a desvelar as contradições do sistema que, por um lado, convive com altos índices de analfabetismo (absoluto e funcional), com baixas taxas de conclusões do Ensino Fundamental e de acesso ao Ensino Médio e, por outro, segue com o discurso de atribuir à educação o ônus de colocar o país em lugar de destaque no cenário internacional. Dessa forma, são ofertadas oportunidades que propiciam à população a crença de estar recebendo do Estado a chance de superar, no plano individual, as marcas do modelo socioeconômico. Assim, “as frações mais frágeis e vulneráveis da classe trabalhadora são alvo de políticas frágeis e passíveis de rápida descontinuidade” (RUMMERT, 2007, p. 38).

Nesse contexto, o Estado projeta uma educação voltada para os indivíduos da classe trabalhadora (mais precisamente para jovens e adultos populares), com investimentos baixos e compatíveis com os papéis a serem desempenhados por eles no cenário produtivo. Dessa forma, os cursos de EJA, quando pensados para a formação profissional, não têm proporcionado a articulação do conhecimento com o processo produtivo, enfatizando o caráter meramente técnico da formação para o trabalho.

Saviani (2007), inspirado na ideia de trabalho como princípio educativo, coloca que a organização do ensino deve propiciar aos educandos o domínio dos fundamentos das técnicas diferenciadas utilizadas na produção e não o simples adestramento em técnicas produtivas. Para o referido autor, trata-se de pensar em uma educação que possa unir instrução intelectual e trabalho produtivo, que são elementos indissociáveis. Para Ciavatta (2005), trata-se de “superar a redução da preparação do trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (p. 2).

Assim, é fundamental que a discussão sobre o trabalho esteja nos currículos da Educação de Jovens e Adultos e nos processos formativos dos educadores. Para Arroyo (2007b), um currículo que toma essa perspectiva como matriz formadora, precisa dar centralidade a conhecimentos que possibilitem os sujeitos a compreenderem o mundo do trabalho, sua história, sua precariedade, e “que os capacitem para ter mais opções nessas formas de trabalho e para se emancipar da instabilidade a que a sociedade os condena”

(ibid., p. 10).

Apesar de os professores apontarem a busca pela certificação para o trabalho como um das maiores motivações da procura dos alunos pela Educação de Jovens e Adultos, P8 elenca outras motivações, tais como o resgate da escolaridade perdida pela exclusão do ensino regular e as questões pessoais (auto-estima do sujeito).

[...] Nós temos alunos que voltam a estudar com o intuito de ingressar mais rápido no mercado de trabalho, mas temos também alunos que já vêm com uma experiência um pouco traumática das escolas do ensino regular de anos e mais anos de reprovação, temos aqueles alunos que voltam a estudar por questões pessoais de auto-estima. Então, quando a gente ingressa numa sala da EJA, a gente tem que levar em consideração todos esses objetivos. (P8)

No depoimento de P8 pode ser identificada uma concepção menos restrita dos alunos da EJA, apontando que esses sujeitos não frequentam a escola apenas para obter um certificado, mas, como esse mesmo professor colocou anteriormente, são sujeitos que *"possuem um rico potencial, mas que precisam de estímulos por parte da escola para que eles se identifiquem com ela e resgatem a sua cidadania"* (P8).

O universo da Educação de Jovens e Adultos é bastante diversificado e as motivações individuais e coletivas de seus sujeitos devem ser compreendidas para além da necessidade da formação para o trabalho. Nesse sentido, a tarefa da escola é a de maximizar as relações estabelecidas entre "reconhecimento cultural e redistribuição econômica" (RODRIGUES, 2010). Nesse sentido, faz-se necessária a superação da visão compensatória da EJA que restringe os sujeitos aos processos de regulação do fluxo escolar e à aquisição de certificados para o mundo do trabalho, desconsiderando o seu amplo universo de interesses e necessidades.

Ao colocarem suas concepções sobre os alunos da Educação de Jovens e Adultos, os professores suscitaram a diversidade de alunos quanto à faixa-etária e enfatizaram a questão do rejuvenescimento da população que frequenta a EJA, como pode ser observado no trecho abaixo.

Antigamente, a gente sabia que logo no início, quando a Educação Jovens e Adultos entrou no sistema escolar, era mais direcionada aos adultos. Hoje estamos vendo muitos jovens de 16 e 17 anos dentro da Educação de Jovens e Adultos que se afastam da escola por diferentes motivos, seja desde a questão do trabalho, por sustento da família, porque quer ingressar muito rápido no mercado de trabalho, por questões pessoais... Dessa forma, eles retornam à escola como uma forma de resgatar essas questões que ficaram no passado. (P8)

Brunel (2004) realizou um estudo que buscou analisar a trajetória escolar de alguns jovens e os motivos que os fizeram a optar pela Educação de Jovens e Adultos. Segundo a autora, fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais fazem com que muitos jovens procurem cada vez mais as escolas que fornecem cursos para jovens e adultos e a cada ano mais precocemente. Para a referida autora, os jovens inseridos na EJA vivem na instabilidade e na falta de perspectiva no futuro, decorrentes, principalmente, do modelo político e econômico atual, sendo que estes sujeitos "não acreditam mais nas promessas de mobilidade social que a modernidade tão bem propalou e em que as primeiras gerações do século XX acreditavam" (BRUNEL, 2004, p. 35).

Excluídos da escola, desmotivados com ela e com eles mesmos, os jovens, por estarem em idade avançada para as turmas do ensino regular, são colocados pelo sistema nas turmas de EJA, sendo que as perspectivas e anseios desses sujeitos continuam sem serem atendidos. Esse fato traz um enorme desafio para os professores que, muitas vezes, nem estão preparados para lidar com as demandas dos adultos excluídos. O depoimento de P3 traz à tona esse desafio associado à mudança de perfil dos alunos e destaca a redução da idade do ingresso na Educação de Jovens e Adultos como uma justificativa para a presença dos jovens que, na visão desse professor, são *"trabalhosos"* e, por esse motivo, sente dificuldade

de trabalhar com eles.

[...]eles reduziram a idade para entrar no ensino de EJA, então você tem alunos no EJAEF com 15 anos. Esses alunos que chegam no EJA com essa idade são alunos muito trabalhosos [...]. Então, a gente tem uma série de dificuldades de trabalhar com eles.[...] Hoje eu tenho mais dificuldade de trabalhar com esses alunos devido a essa questão da redução da idade. (P3)

Segundo Brunel (2004), o fenômeno do rejuvenescimento da EJA começou a surgir no Brasil a partir dos anos 90 e coincidiu com uma época em que muitos jovens estavam em situação de extrema vulnerabilidade social. Como consequência, esses jovens abandonaram a escola regular ou permaneceram nela com defasagem idade-série e, posteriormente, amparados pela legislação[2], ingressaram na EJA, como P3 chamou a atenção ao se referir à redução da idade de entrada na Educação de Jovens e Adultos.

Sobre os motivos da presença de tantos jovens na EJA, P1 colocou que não atribui o fracasso do aluno à escola regular, mas ao comportamento do próprio sujeito educando, reforçado pelo sistema.

Eu não atribuo o fracasso desse aluno à escola do "ensino regular", mas ao comportamento desenvolvido por ele motivado pelo próprio sistema, que tem uma grande preocupação só com números, (aprovação) e a EJA resolve o problema num curto espaço de tempo. (P1)

O depoimento de P1 não problematiza os processos de exclusão vivenciados pelos jovens na escola regular. Leão e Pires (2007) chamam atenção para o fato de que a relação da juventude popular com a escola é ambígua e marcada pela tensão e desânimo e, muitas vezes, essa relação é vista de forma preconcebida pelos gestores e educadores e tendem a reduzir a postura dos jovens na escola à falta de interesse, à violência e à indisciplina. No entanto, o depoimento de P1 traz uma questão relevante sobre o sistema no que diz respeito às estatísticas escolares. Rummert (2007) argumenta que esse fato evidencia a subordinação da educação dos trabalhadores aos interesses do capital, quanto à valorização de medidas que alteram os indicadores estatísticos de baixa escolaridade (ênfase à certificação e à suplência para correção de fluxo), sem que se verifique o efetivo compromisso com a oferta de educação de qualidade para a classe trabalhadora.

D. DIFICULDADES E DESAFIOS NO TRABALHO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ainda discutindo sobre as concepções da EJA, foi solicitado que os professores informassem quais as dificuldades e os desafios enfrentados por eles no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. Metade dos docentes (P1, P4, P7 e P8) colocou a falta de recursos didáticos adequados como uma das maiores dificuldades, principalmente no que se refere ao livro didático.

É a falta de recursos didáticos. Não dispomos de livros para o aluno e nenhum outro tipo de recurso que nos proporcione a execução de um trabalho diferente, motivador. (P1)

[...] Tem alguns livros bastante sucintos e a gente não sabe exatamente o que ensinar ao aluno de EJA. [...] Tem alguns livros de EJA na escola que muitas vezes fogem da realidade dos alunos, mesmo assim são poucos os materiais na escola. Os livros, ou trazem demais ou trazem de menos. (P7)

Essa inadequação de materiais colocada pelos professores, principalmente do livro didático, reflete a fragilidade das políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Sobre este aspecto, Rodrigues (2010), coloca que, quando existem, os recursos didáticos são inadequados para as necessidades dos alunos. Dessa forma, em termos de condições de trabalho escolar, a precarização persiste, porque "as políticas públicas continuam tangenciando os problemas de aprendizagem e, conseqüentemente, buscando

soluções tópicas para a educação de jovens e adultos” (p. 54).

Os professores 4 e 6 explicitam que a dificuldade está na organização atual da grade curricular do curso. Na visão de P4, além da inadequação do material didático, mais precisamente do livro – definido como “positivista” por não trabalhar a formação crítica –, esse professor levanta um questionamento sobre o currículo e a articulação deste com os objetivos da Educação de Jovens e Adultos.

Primeiro é o material didático apropriado Os livros tem uma visão extremamente positivista, não trabalha a formação crítica do aluno. [...] Outra questão é a grade curricular. Então, eu todo dia falo com a coordenação, com o pessoal da equipe técnica, qual é a cara da grade curricular do EJAEM Muitas vezes entramos numa contradição, porque temos que seguir justamente para que o ENEM pede. Então, a gente prepara o aluno pra quê Para o vestibular O que temos que trabalhar com o aluno em sala de aula [...] Então, na verdade, isso é ponto de estrangulamento que eu percebo. (P4)

Para P6, o currículo escolar da Educação de Jovens e Adultos não deve ser pensado tomando como base o ensino regular. Além disso, o professor enfatiza a falta de uma “modernização” do ensino para atrair os alunos, bem como a necessidade de inserir na escola a discussão sobre o mundo do trabalho. De acordo com o professor, “*não tem nada de moderno, nada que atraia o aluno na escola. Um outro desafio é aproximar o EJA do mundo do trabalho*” (P6).

As dificuldades enfrentadas pelos docentes no trabalho com a EJA evidenciam a fragilidade das políticas públicas e dos programas que negligenciam as especificidades e as necessidades reais dos sujeitos. Rodrigues (2010) tece críticas às péssimas condições do trabalho na Educação de Jovens e Adultos e aponta como desafios a estrutura física inapropriada dos cursos, o material didático que não considera as experiências de aprendizagem dos sujeitos e o isolamento de professores para lidar com as desigualdades socioeducativas.

III CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos constitui-se como um campo que tem construído uma história tensa, marcada pela luta pelo reconhecimento dos direitos dos seus sujeitos e por um processo educativo que atenda as suas necessidades concretas. Arroyo (2007c) sinaliza que a configuração da EJA como campo específico de responsabilidade pública vem recebendo atenção de universidades e de centros de pesquisas e de formação que reconhecem e enfatizam os processos formativos dos jovens e adultos como foco de pesquisas e reflexão teórica. Esses novos olhares têm revelado a EJA como um campo instigante para o exercício do pensar e do fazer docente. No entanto, essa reconfiguração representa um grande desafio, a começar pela superação das visões restritas que tão negativamente marcaram a Educação de Jovens e Adultos ao longo de sua história.

Não foi uma tarefa fácil desvelar as concepções dos docentes apresentadas neste trabalho, tendo em vista as diferentes formas como os sujeitos constroem suas visões de mundo e a complexidade dos elementos envolvidos nesta construção. Nesse sentido, saliento que as análises feitas nesta pesquisa não podem ser consideradas um retrato absoluto da realidade, mas representam uma reflexão a partir de depoimentos que dão alguns indícios sobre as formulações teóricas dos professores e sobre o que acontece na escola.

A pesquisa evidenciou que os professores sentem dificuldade em lidar com o contexto educativo da EJA. A falta de formação inicial e a incipiente formação continuada, a diversidade e os diferentes perfis dos sujeitos, os tempos de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos pensados sob a lógica do ensino regular, a estrutura curricular e os recursos didáticos inadequados, foram alguns dos principais desafios apontados pelos docentes. Essas adversidades evidenciam a fragilidade das políticas públicas e dos programas voltados para a EJA, que negligenciam as especificidades dos jovens e dos adultos e reforçam a

precarização do trabalho docente e a exclusão dos sujeitos do processo educativo.

IV REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania: Revista de educação de jovens e adultos**. São Paulo. n. 11, p. 9-20, abr. 2001.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. In: **REVEJA – Revista de Educação de Jovens e Adultos**. v. I, n. 0, 1-108, ago, 2007b.

_____. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M.A. GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007c.

BRUNEL. Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: **Trabalho Necessário**, ano 3, n. 3, p. 1-20, 2005.

DI PIERRO. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leônicio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas da educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial, out., 2005.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. A formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular. In: SOARES, Leônicio *et al.* (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEÃO, Geraldo. PIRES, Shirley Jacimar. Entre o direito à educação e a inclusão precária: dilemas de programas sociais de transferência de renda para jovens. In: SOARES, Leônicio; SILVA, Isabel de Oliveira e. **Sujeitos da educação e processo de sociabilidade: os sentidos da experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

RODRIGUES, Rubens Luiz. Estado e políticas para a educação de jovens e adultos: desafios e perspectiva para um projeto de formação humana. In: SOARES, Leônicio *et al.* (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no Século XXI : O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo/ Revista de Ciências da Educação**, n. 2, jan/abr, p. 35-50, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr., 2007.

< ;p>

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L. GIOVANETTI, M. A. GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

[1] Dissertação de mestrado intitulada "A dimensão ambiental nas concepções professores do Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos Prof. Severino Uchôa, defendida em março de 2011 no NPGED/UFS.

[2] LDB/1996 e Parecer 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos

[i] Mestre em Educação (NPGED/UFS); Especialista em Educação Ambiental (FANESE); Licenciada em Biologia (UFS); Professora Efetiva da Secretaria de Estado da Educação (SEED-SE); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE/UFS); E-mail: viviane_biologia@yahoo.com.br