

Um estudo sobre o trabalho pedagógico de professores da EJA

A study of the pedagogical work of YAE teachers

Emmanuel Ribeiro Cunha¹
Andréa Souza de Albuquerque²
Rosa Maria Lopes Noronha³
Vanessa Galvão dos Santos⁴
Centro de Ciências Sociais e Educação
Universidade do Estado do Pará – UEPA
Belém – PA
Brasil
Endereço:
TV. Benjamin Constant, 890 – apto. 1302
Reduto - Belém – PA
CEP: 66053-040

E-mails: emmanuelcunha@yahoo.com.br.
andalbuquerque@ig.com.br.
ronha@yahoo.com.br.
vanessagalvaos@yahoo.com.br.

Artigo recebido em 05/04/2009

Aprovado em 29/06/2009

Resumo:

O texto apresenta resultados de pesquisa realizada no período 2007/2008 com vinte e dois professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos de uma escola da rede pública estadual de Belém, com o objetivo de analisar o trabalho pedagógico por eles desenvolvido. Apresenta os elementos teórico-metodológicos que subsidiaram o estudo e revela resultados obtidos que configuram a necessidade de um maior investimento na formação de professores para atuação com jovens e adultos.

Palavras-chave: Competências. Educação. Educação de Jovens e Adultos.

Abstract:

The text presents the results of a study carried out in 2007/2008 with twenty-two teachers who work in Youth and Adult Education (YAE) at a public state school of the city of Belém, in order to analyze their teaching practice. It presents the theoretical and methodological elements that support the study, and

-
- 1 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Professor Adjunto I da UEPA, atual Coordenador do Programa de Pós-Graduação (Mestrado).
 - 2 Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Atualmente é Assessora Pedagógica da UEPA no Curso de Matemática modalidade a distância.
 - 3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA; Assistente Social pela UFPA; Professora das Séries Iniciais pelo IEP.
 - 4 Mestranda do PPGE da UEPA, onde também se licenciou em Pedagogia.

reveals the results obtained, which show a need for more investments in training teachers to work with young people and adults.

Keywords: Competencies. Education. Youth and Adult Education.

O mundo contemporâneo passa por significativas mudanças, fruto do processo de globalização, bem como do avanço tecnológico, que conduz a sociedade a uma revolução na organização do trabalho, na produção de bens e serviços, nas relações entre os países e na cultura. Este é um fenômeno econômico de grande impacto social e cultural, gerando assim efeitos diversos no contexto político e social dos países.

O sistema produtivo tem exigido profissionais mais qualificados e a antiga concepção do trabalho estável perde espaço para a concepção do trabalho flexível, fazendo com que a produção sofra transformações. Assim, além de ter que possuir habilidades cada dia mais complexas, é necessário ao trabalhador dominar novos conhecimentos para manter-se sempre atualizado.

A competitividade internacional da indústria brasileira e a economia do país ainda sofrem com antigos problemas, dentre eles, as exigências de instrução e o domínio de novas habilidades necessárias ao mercado de trabalho e a ausência de emprego assalariado, fatores que direcionam cada vez mais cedo jovens das camadas populares e adultos trabalhadores a integrarem-se ao setor informal da economia, caracterizado por ocupações de baixa remuneração e sem carteira assinada, o que acaba por deixá-los à margem dos mecanismos de proteção social e dos direitos trabalhistas.

Neste contexto, a educação escolar é cada dia mais importante para o cidadão, pois se torna imprescindível formar pessoas capazes de acompanhar as exigências econômicas impostas por novos mercados que necessitam de mão de obra qualificada. A classe trabalhadora precisa buscar melhor qualificação para o trabalho e incorporar conhecimentos sistematizados pela escola, para enfrentar os desafios impostos pelo mundo do trabalho.

Assim, as exigências que têm sido colocadas para a escola e, conseqüentemente, para o trabalho dos professores são imensas e se originam dessa necessidade de a escola acompanhar o crescente desenvolvimento do mundo globalizado, pois se diz que ela não tem sido capaz de contribuir para a formação do novo cidadão exigido pela

contemporaneidade e que os professores podem ser descartados à medida que não conseguem desenvolver um trabalho docente que possibilite a construção de competências e habilidades exigidas para os alunos enfrentarem o desafiante mundo do trabalho.

Foi a partir do contexto anunciado que pensamos na realização de uma pesquisa que pudesse contribuir para o conhecimento dos desafios enfrentados pelos professores que atuam com classes de jovens e adultos. Sabemos que as dificuldades por eles vivenciadas são de grande monta e, sobretudo, que muito desses professores não dispõem dos saberes necessários para o trabalho com jovens e adultos, o que contribuem para que as competências que necessitam para dar conta de seu trabalho de formação sejam deficientes. Entendemos que um estudo com professores que atuam na educação de jovens e adultos, possivelmente permitirá identificar as perspectivas de vida profissional, suas angústias, enfim, como se preparam para desenvolver sua tarefa formativa.

O estudo desenvolvido procurou obter respostas para o seguinte problema: quais as competências necessárias para o trabalho pedagógico dos professores que atuam com turmas de Educação de Jovens e Adultos? O objetivo principal do estudo foi o de analisar o trabalho pedagógico dos professores do Ensino Fundamental com jovens e adultos. Constituíram objetivos específicos do estudo: identificar as concepções de educação presentes no discurso dos professores da EJA; revelar a concepção que os professores têm dos jovens e adultos que procuram continuar seus estudos na modalidade de EJA; descrever a forma com que eles constroem as estratégias para o trabalho com os alunos da EJA; e apontar as dificuldades vivenciadas para o trabalho na EJA.

Este texto apresenta recortes dos resultados do estudo concluído em 2008 e está dividido em dois momentos: o primeiro apresenta o referencial teórico-metodológico que sustentou o estudo realizado e o segundo traz resultados articulados aos objetivos específicos definidos.

As perspectivas teórico-metodológicas do estudo

Para a construção do referencial teórico que subsidiou o estudo, tomamos como fundamentos as ideias de Nóvoa (1992), que discute sobre a formação de professores na perspectiva da profissionalização docente, as de Perrenoud (2000) sobre as competências necessárias para ensinar e o estudo dos saberes dos professores que, numa perspectiva de construção e reflexão com busca na autonomia, podem ser encontrados em Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier et al. (1998), Tardif e Gauthier (1996) e em outras obras de Tardif (2000, 2001, 2002).

Numa perspectiva de oposição à racionalidade técnica e a favor de uma construção de identidade profissional para o professor e valorização do profissional de educação, Nóvoa (1992) afirma que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura organizacional no seio das escolas. Esta nova profissionalidade de que fala o autor deve tornar o professor capaz de dominar os saberes que realizam em suas práticas, confrontando suas experiências junto ao contexto escolar em que está inserido, sendo que a formação deve ser entendida como espaço de trabalho e formação.

Afirma ainda Nóvoa (1992) que a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Nesse sentido, importa considerar o profissional competente e suas capacidades de autodesenvolvimento reflexivo para que dê respostas às situações-problema que requerem decisões complexas, num campo de incertezas, singularidade e de conflito de valores como o da realidade escolar na qual atua.

Acreditamos que a formação de professores, a partir da visão de Nóvoa (1992), pode ser decisiva para fazer emergir um novo modelo de professor, cujo percurso deve ser considerado e colocado em primeiro lugar, para que ele possa aprender com o saber da experiência. Por outro lado, sinalizamos que, para compreender e sustentar o trabalho pedagógico do professor da educação de jovens e adultos, é necessário que se construam referenciais sobre as competências necessárias para ensinar, tomando como base as ideias de Perrenoud (2000), que recomenda uma análise da complexidade da profissão docente, ao levantar as competências necessárias para quem assume uma sala de aula, tentando apreender o movimento da profissionalidade educativa como um

instrumento que possibilita (re)pensar as práticas, debater sobre o ofício, determinar os aspectos controversos que envolvem o cotidiano e o fazer profissional do educador.

Assim, antes de ter competências técnicas, no entendimento do autor, o professor deve ser capaz de identificar e de valorizar suas próprias competências, dentro de sua profissão e dentro de outras práticas sociais. Isso exige um trabalho sobre sua própria relação com o saber. Neste sentido, competência adquire o significado de ser a faculdade que mobiliza um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

Para desenvolver competências, os professores precisam perceber-se como organizadores de situações didáticas e de atividades que têm sentido para os alunos, envolvendo-os e, ao mesmo tempo, gerando aprendizagens fundamentais. O principal recurso do professor, portanto, é a postura reflexiva, a sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos e com a experiência; deste modo, discute-se o profissionalismo do educador incentivando a construção de uma postura reflexiva, de modo a questionar sua própria atuação.

Competência, na concepção de Perrenoud, é um saber-mobilizar. Trata-se não de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos - conhecimentos, *know-how*, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes -, a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas. Não basta, portanto, enriquecer a gama de recursos do professor para que as competências se vejam automaticamente aumentadas, pois seu desenvolvimento passa pela integração e pela aplicação sinérgica desses recursos nas situações e isso deve ser aprendido.

Nóvoa (1992) e Perrenoud (2000) apontam, assim, que a formação necessita ser realizada dentro de uma perspectiva inovadora, com reais objetivos na sua relação política no sentido mais amplo. Para tanto, essa formação deve ser entendida como aquela que deve se efetivar de forma contínua e sistemática, expressada por uma concepção de educação que se amplia pelas relações, buscando aprofundar e avaliar a práxis do trabalho pedagógico.

No campo dos saberes docentes, partimos do entendimento que o professor é um profissional que detém saberes de variados matizes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. Por isso, o 'saber profissional' que orienta a

atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades.

Segundo Gauthier et al. (1998), o professor é um agente de primeira importância na busca da excelência profissional e o desvelamento dos saberes que ele utiliza é uma condição para sua profissionalização. Consideram os autores que é necessário definir um repertório de conhecimentos para a prática pedagógica; identificar os constituintes da prática profissional; definir os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério. Defendem, ainda, a concepção de ensino segundo a qual vários saberes são mobilizados pelo professor, os quais formam uma espécie de reservatório do qual o professor se abastece e se utiliza para resolver as situações/exigências específicas da situação concreta de ensino. O que se compreende por um repertório de conhecimentos próprios ao ensino deve ser extraído da prática docente, que expresse algo a respeito dessa prática. O reservatório de conhecimentos do ensino engloba todos os saberes dos professores. Para os autores, uma parte formidável do saber docente é oriunda do exercício cotidiano do magistério em sala de aula.

Assim, Gauthier et al. (1998) apontam os saberes necessários e mobilizados pelos professores para a atuação concreta em sala de aula, destacando que as pesquisas demonstram que o tipo de conhecimento que o professor possui a respeito da matéria influi no ensino e na aprendizagem dos alunos, pois a escola e os docentes produzem um saber a respeito dos conteúdos disciplinares a serem ensinados.

Gauthier et al. (1998) dizem, ainda, que deve ser extraído da prática docente o que se compreende por um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, que expressa algo a respeito dessa prática e que é parte formidável do saber docente oriunda do exercício cotidiano do magistério em sala de aula. Revelam e validam, portanto, o saber experiencial dos bons professores, a fim de torná-lo público e acessível, além de identificar os saberes que o professor mobiliza para exercer sua atividade pedagógica, tais como: gestão da matéria, momento interativo, gestão da classe, dentre outros, e consideram que a ação do professor faz diferença na aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, Tardif, Lessard e Lahaye (1991), distinguem aqueles saberes da prática, que surgem na prática, na experiência e que “constituem o núcleo vital do saber docente, aquilo que possibilita aos professores transformar as relações de exterioridade com os saberes, em relações de interioridade com sua prática” (p. 232).

Vale ressaltar que a categoria “saber docente” permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; PERRENOUD, 2000; TARDIF, 2000).

Inferimos, assim, que o ‘saber profissional’ dos professores é constituído não por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’ de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o ‘saber-fazer’ e o saber da experiência, conforme o definem Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif (2000, 2001, 2002) e Gauthier et al. (1998).

Por sua vez, Tardif (2000) assinala que o trabalho do professor exige dele um saber e um saber-fazer, uma práxis, pois o seu trabalho não é simples nem previsível, porém complexo e grandemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores. Assim, a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar os saberes (conhecimentos, habilidades, saber-fazer, saber-ser) dos professores, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.

Compreendemos a educação como um direito de todos e esse entendimento nos remete aos jovens e aos adultos como sujeitos sociais e de direitos. Sujeitos que vivem processos diversos de exclusão social e que, nesse contexto, criam e recriam a cultura, lutam por conquistas, sonham e se arvoram em expectativas quanto à educação de jovens e adultos na qual se inserem.

Assim, as políticas públicas, a escola e a universidade precisam pensar em um processo de mudança mediante a diversidade de olhares e diferentes formas de aproximações do campo da EJA, como um campo de direitos, portanto, de

responsabilidade pública, no qual competências e saberes se inter-relacionem no sentido de dar ao professor as condições necessárias para seu efetivo trabalho pedagógico junto aos alunos desta modalidade de ensino prevista pela LDB e tão carente de ações efetivas e práticas.

No tocante ao aspecto metodológico, utilizamos o estudo descritivo analítico, configurado em uma abordagem qualitativa, conforme prescrevem Lüdke e André (1986). Estabelecemos como fonte de produção de dados as respostas a um formulário para obter dados gerais e acadêmicos dos sujeitos, a fim de traçar um perfil pessoal e profissional de vinte e dois professores sujeitos do estudo, todos com atuação em turmas de terceira e quarta etapa do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos de uma escola do sistema estadual de ensino, com horário de trabalho no turno da noite, turno que congrega a grande maioria das turmas de EJA na escola pesquisada, que foi escolhida por oferecer a modalidade EJA nos turnos da tarde e da noite, fato considerado pela equipe da pesquisa como diferente, pois praticamente todas as escolas oferecem a modalidade no horário noturno.

Os dados obtidos no formulário mostram que os sujeitos da pesquisa trabalham na escola em período de tempo que varia de dois meses a dez anos. Somente um dos professores tem formação de magistério em nível médio, sendo que os demais possuem curso de licenciatura. O tempo no magistério varia entre dez e mais de vinte anos de serviço, sendo que três deles estavam aguardando aposentadoria. A totalidade dos professores tem algum tipo de especialização, somente três afirmam não ter participado de nenhuma formação para atuar na EJA. Todos, em outro horário, trabalham com outras modalidades de ensino, perfazendo em média oito horas de trabalho por dia, no Ensino Fundamental, prevalentemente, embora paralelamente três ensinam no nível médio e um atue no nível superior. Todos são professores efetivos e quatro deles revelaram que atuam com turmas de EJA por interesse pessoal. Os demais assinalaram que atuam na modalidade para complementação de carga horária.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, alguns obstáculos – por exemplo, uma greve dos professores que durou trinta e cinco dias – impediram que os vinte e dois professores anteriormente contatados pudessem continuar participando do estudo. Assim, dez professores contribuíram efetivamente com informações para a

concretização do estudo, informações conseguidas mediante a utilização de uma entrevista semiestruturada realizadas na escola campo de pesquisa, com prévio agendamento de dia e hora, em dias diferentes. Os professores não permitiram a gravação das entrevistas.

Os dados produzidos nas entrevistas foram analisados com utilização da técnica de análise de conteúdo, categorial, segundo Bardin (1977), elegendo como unidade de registro a frase. A análise foi procedida com a exploração do *corpus*, constituído das respostas a sete perguntas formuladas aos sujeitos, agrupadas as respostas de forma a atender aos objetivos deste estudo. Para codificação, consideramos as recorrências absolutas das subcategorias pertencentes a cada categoria, sua frequência e número de respondentes, para possibilitar inferências e interpretações, com aporte do referencial teórico e das falas significativas dos sujeitos.

O que pensa o professor de Educação de Jovens e Adultos sobre seus alunos

Ao serem questionados sobre a concepção que têm dos jovens e adultos que procuram continuar seus estudos na modalidade de EJA, os professores deixam claro que entendem que seus alunos “são pessoas que não tiveram, ou não aproveitaram oportunidades para se escolarizarem no tempo hábil” ou que “têm mais dificuldades, devido às condições históricas que marcam sua trajetória de vida”, pois “possuem dificuldades de aprendizagem, não tem acompanhamento, são desinteressados, não possuem estímulo”. Também sinalizam que, para esses alunos, “faltam oportunidades para que possam conciliar estudo e trabalho”, pois “os que estudam na EJA sentem que para sobreviver e ter um trabalho melhor precisam da certificação que a escola dá”.

As respostas dos professores permitem inferir que eles estão conscientes que seus alunos, como pessoas, precisam superar os obstáculos que a sociedade lhes apresenta, pois como não obtiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade própria, encontram inúmeras dificuldades ao (re)ingressarem na escola para suprirem as deficiências de seu processo formativo, que deve desenvolver-se ao longo da vida.

Sob este aspecto, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, na Alemanha, traz como contribuição a concepção de educação como processo de formação ao longo da vida, superando a ideia de suprimento de educação compensatória presente nas conferências anteriores. Neste sentido, a educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal e informal, na qual pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sociedade (UNESCO, MEC, 2004).

Assim, os professores percebem que esses jovens e adultos, em sua maioria trabalhadores, “já estão conscientes que precisam deste estudo para melhorar no emprego, fazer cursos posteriores, têm responsabilidade, são interessados”. É por essa razão que se sentem com o compromisso de atender às suas expectativas. Assim, “mesmo doente ou chovendo eu venho dar aula”, porque entendem que eles “são pessoas que não tiveram oportunidades”, mas que agora precisam do auxílio dos professores. São pessoas que “em muito se diferem em disponibilidade de tempo, interesse, recursos, dos do ensino regular, que também têm dificuldades, mas comparecem mais, estão mais habituados com a escola”.

As respostas dos professores indicam que é preciso que as políticas para a educação de jovens e adultos se consolidem na realidade brasileira para que aumentem as possibilidades para esse público que frequenta os espaços em que essa educação ocorre e que se caracterizam pela diversidade. Neste contexto, ganha destaque o papel desempenhado pelo educador que trabalha a docência junto a essa população, de um modo geral e nas escolas públicas, em particular.

Os professores e suas estratégias para o trabalho com jovens e adultos

Uma das questões amplamente discutida dentro da EJA refere-se à preparação e à atuação do professor com a responsabilidade de trabalhar com alunos jovens e adultos. É possível afirmar-se ainda que, face à inexistência de um modelo de formação para o professor da EJA, sua atuação vem se constituindo, ao longo dos anos, por práticas educativas fragmentadas, fruto do descaso das políticas públicas em fomentar ações que visem atingir esta modalidade de educação. Entendemos que o professor, para atuar na

EJA, deve estar em constante diálogo com os outros professores, para refletir sobre como enfrentar as novas situações do processo de ensino e aprendizagem nessas classes. Assim, a responsabilidade do professor é muito grande e é imprescindível que ele esteja continuamente se preparando, lendo, entrando em contato com seus pares para trocar ideias, experiências, tirar dúvidas, enfim, construir e reconstruir seu conhecimento, baseado nas experiências em sala de aula. Foi pensando nessa perspectiva que questionamos os professores sujeitos do estudo sobre as estratégias que utilizam no seu trabalho cotidiano com turmas de jovens e adultos.

De uma forma geral, os professores anunciam que utilizam diversas estratégias em seu trabalho com turmas de EJA, no sentido de garantir que esse trabalho possa ser executado com a colaboração dos alunos. Assim, “procuro na EJA utilizar trabalhos na sala para eu acompanhar melhor o desenvolvimento do aluno”, tendo o cuidado de ser “tolerante com as dificuldades de aprendizagem e de horário, porque muitos trabalham e o patrão não libera no horário para chegar no início das aulas”.

Tais afirmações nos permitem inferir que os professores estão atentos às dificuldades de seus alunos, as quais são diversas e diferentes. Neste sentido, “utilizo uma linguagem diferenciada, posto que eles são amadurecidos” e “apresento outras maneiras de realizar o trabalho”, inclusive no processo de avaliação, pois “a avaliação desenvolve-se no dia-a-dia, é contínua, por isso utilizo a pesquisa, o caderno, enfim, não faço uso somente da prova”.

Tomando como referência o campo dos saberes docentes, há de se considerar a autonomia e discernimento dos profissionais em relação aos conhecimentos que possuem que não são apenas técnicos padronizados, mas que exigem parcela de improvisação e de adaptação às situações novas e únicas sobre as quais o profissional tem de refletir para que possa compreender o problema posto, organizar, e esclarecer os objetivos almejados e os meios usados para atingi-los. Por isso é preciso conhecer os alunos para partir dos “conhecimentos que eles trazem como pré-requisito para transmitir outros conhecimentos que irão servir mais adiante”, reflete um dos professores entrevistados.

Assim, há de se considerar a autonomia e discernimento dos profissionais em relação aos conhecimentos que possuem que não são apenas técnicos padronizados, mas que exigem parcela de improvisação e de adaptação às situações novas e únicas sobre as quais o profissional tem que refletir para que possa compreender o problema posto,

organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios usados para atingi-los. Por isso é preciso conhecer os alunos para partir dos “conhecimentos que eles trazem como pré-requisito para transmitir outros conhecimentos que irão servir mais adiante”, reflete um dos professores entrevistados.

Concordamos com Tardif (2000), para quem o trabalho do professor exige dele um saber e um saber-fazer, uma práxis, pois o seu trabalho não é simples nem previsível, porém complexo e grandemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores. É por esse motivo que o ‘saber profissional’ dos professores é constituído não por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’ de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o ‘saber-fazer’ e o saber da experiência.

Por outro lado, “a noite é uma realidade muito mais diferenciada, por isso proponho que o aluno realize um texto de acordo com a sua realidade”, pois “o professor precisa ter sensibilidade para visualizar a situação em que o aluno está inserido, seu contexto social, motivação”. Tais respostas indicam que os professores adotam estratégias diferentes referendadas pela sua experiência de vida, que inclui processos formativos percorridos, por vezes insuficientes para dar conta da realidade diferenciada da EJA, com suas recorrentes dificuldades, o que denota a ausência de práticas reflexivas coletivas dos que nela atuam, no sentido de buscar sua transformação mediante adoção de estratégias delineadas, discutidas e executadas pelo conjunto de pessoas envolvidas no processo educativo de alunos jovens e adultos e não apenas do professor.

Assim, podemos inferir que os professores sujeitos do estudo estão atentos às necessidades e às dificuldades de seus alunos e, por isso, procuram trabalhar de forma que os alunos se sintam comprometidos com sua aprendizagem, processo que Nóvoa (1992) denomina de uma “nova” profissionalidade docente, que estimula a emergência de uma cultura organizacional no seio das escolas e que deve tornar o professor capaz de dominar os saberes que realizam em suas práticas, confrontando suas experiências junto ao contexto escolar em que está inserido, sendo que a formação deve ser entendida como espaço de trabalho e formação.

Que competências utilizam para superar as dificuldades que enfrentam?

A prática docente crítica implica o movimento dialético de reflexão crítica sobre a prática, o que exige do professor uma nova postura frente ao seu saber e ao saber dos alunos e da sua prática da vida, relacionando-os com novos conteúdos, o que tornará a aprendizagem mais significativa, considerando suas dimensões pessoais, afetivas e intelectuais. Com base nesta reflexão, perguntamos aos professores quais as competências que acreditam ser necessárias para o trabalho com turmas de jovens e adultos, na perspectiva das dificuldades enfrentadas na sala de aula.

Os professores assinalaram que é preciso “negociar acordos a fim de gerar condições de ensino e aprendizagem, e superar as dificuldades de cansaço, desmotivação e faltas de alguns alunos”. Também é importante mobilizar a competência de “lidar com as dificuldades de aprendizagem dos jovens e adultos”, bem como “trabalhar as questões de relacionamento entre os colegas e comigo mesmo”, pois “temos que ter predisposição, fundamentação teórica e prática, considerar as necessidades e a realidade destes alunos, suas vivências, os conteúdos, a metodologia, a forma de trabalho, os procedimentos”.

As competências apontadas pelos professores sinalizam para a superação das diversas dificuldades encontradas no trabalho docente, tais como: “a falta de tempo dos alunos ou de hábito de estudo”, “a falta de interesse”, “a falta de um corpo técnico à noite para acompanhar a EJA”, enfim, algumas dificuldades com que se deparam os docentes no seu trabalho com alunos jovens e adultos, o que os leva a lançar mão de algumas competências para poder dar conta do processo ensino-aprendizagem.

Perrenoud (2000) sinaliza que, para desenvolver competências, é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. As falas dos professores sinalizam na direção das propostas feitas pelo autor.

Por isso “domínio de conteúdo, segurança nas intervenções e voz firme transmitem segurança e auxiliam na preparação, pois o aluno precisa ter confiança no que o seu professor ensina”, assevera um de nossos sujeitos do estudo. É interessante, também, a afirmação que “o professor tem que ter a competência de além de ministrar

aula e conteúdos, conquistar o respeito do aluno e o interesse deste pelo conteúdo da aula e fazer com que goste do que está sendo ministrado e a importância disso para sua vida estudantil”.

Concordamos com Perrenoud (2000) ao defender que decidir na incerteza e agir na urgência é uma maneira de caracterizar a especialização dos professores que necessitam de um referencial de competências para sua atuação profissional. Sem generalizar, concordamos que nossos sujeitos de pesquisa começam a entender o conceito assinalado.

Considerações finais

As dificuldades que se apresentam na educação de jovens e adultos na escola pública local da pesquisa ocorrem como reflexo da sociedade complexa em que vivemos e são agravadas pela falta de investimentos na formação de professores voltada para as especificidades desta modalidade de educação. Os dados revelam que os professores que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na escola pesquisada têm muitas dificuldades para desenvolver um trabalho pedagógico que possibilite a seus alunos uma formação que os estimule a obter um crescimento pessoal e profissional, por falta de condições materiais, de apoio técnico-pedagógico, de mais competências próprias ao trabalho com jovens e adultos, o que se configura pela ausência de formação continuada desses professores para dar conta das especificidades do trabalho docente na EJA.

As competências necessárias ao trabalho pedagógico dos professores da EJA envolvem, além do aprofundamento do conteúdo das disciplinas, o compromisso com um trabalho docente diferenciado no tocante à adoção de estratégias de ensino que deem conta de superar as dificuldades de permanência, aprendizagem e relacionamentos em uma perspectiva educativa de direitos conquistados capaz de, ao longo do tempo, ir reconfigurando a realidade da EJA na escola pública.

As vozes dos professores alertam para a necessidade de estudo com base em pesquisa nas escolas com apoio das universidades para reverter o quadro de recorrência de alto índice de abandono após a primeira avaliação. É insofismável a necessidade de que a formação inicial contemple disciplinas e práticas na modalidade EJA para futuros

professores; de investimentos em formação continuada de professores e coordenadores para trabalho com alunos e apoio pedagógico aos docentes; de abertura de espaço para que as reflexões sobre as dificuldades vivenciadas na docência e formas de enfrentamento sejam parte do projeto político pedagógico da escola.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para ensinar**. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais ...**. Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO-MEC. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004**. Brasília, 2004.