FORMAÇÃO DOCENTE DO EDUCADOR DE PESSOAS JOVENS E ADULTOS: O DESAFIO CONTEMPORÂNEO DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO

Euvadelis Pereira Santos
Geovani de Jesus Silva
Neilton Castro da Cruz

Após a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, marcos legais brasileiros que instituiram a Educação de Jovens e Adultos – EJA como um direito dos cidadãos acima de 15 anos, podemos perceber que a procura por matrícula desse público nas escolas públicas têm crescido. No entanto, os educandos e educandas dessa modalidade de ensino têm saido da escola sem desevolver seu senso crítico, tampouco as habilidades necessárias, tanto para o exercício da cidadania quanto para o mundo do trabalho, o que demonstra que a educação oferecida não tem caráter político, objetiva-se apenas a decodificação de letras e a aprendizagem de cálculos. Este trabalho analisa a trajetória histórico-social da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e verifica como tem sido a formação do educador de pessoas jovens e adultas no Extremo Sul da Bahia, ao mesmo tempo em que apresenta o perfil necessário aos educadores e educadoras dessa modalidade de ensino, os quais devem ser um trabalhador social que opta pela mudança, um sujeito político, consciente que dialogicamente se constrói a medida que ajuda o outro a reconhecer-se como sujeito atuante na sociedade. Esta pesquisa foi realizada através de uma abordagem qualitativa, que "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes" (BOGDAN e BIKLEN citados por LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.13).

Minayo diz que:

> Pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser qualificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que

> corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (1994, pág.21)

A pesquisa evidencia que a formação do educador e da educadora da EJA tem deixado a desejar, tanto em sua dimensão política, quanto na pedagógica, trabalhando, quando muito a teoria superficial em detrimento da prática. Os currículos dos cursos de formação enfatizam o trabalho com crianças, deixando de lado o conheciemntos específicos da Andragogia. Assim, cabe as Universidades e Institutos Superiores que formam educadores de jovens e adultos ressignificar e/ou inovar sua proposta pedagógica, para assim termos um educador crítico, politizado e acima de tudo, que respeite a especificidade das pessoas jovens e adultas.

A Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil foi marcada pelo descaso desde a chegada dos colonizadores que, através dos jesuítas, introduziram a educação popular, por meio da catequização dos índios, segundo Kern e Saviane (2004) consistia apenas em leitura, escrita e cálculo, os conteúdos próprios da instrução. Paiva (2004) destaca que esta educação ficou marcada pela aculturação por parte dos dominantes que com o passar do tempo passou a temer o desenvolvimento intelectual e político dos colonizados, pois estes começaram a instaurar diversas revoltas e conjurações no território brasileiro contra a exploração do opressor. A educação de jovens e adultos é abandonada por todo o período colonial e no inicío da República do Brasil. Somente no século XX, a partir da década de 30, que a educação para adultos passou a ser reconhecida, ganhando mais ênfase nas décadas de 40, 50 e 60, inicialmente pelos Pioneiros da Educação Nova e em seguida por vários movimentos populares que reivindicavam o direito a educação para todos brasileiros.

Com a promulgação da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 4024/61, esperava-se algo de inovador para educação daqueles que tiveram esse direito negado durante séculos, já que o governo era considerado popular e vinha alcançando grandes avanços, principalmente com o apoio oferecidos aos movimentos sociais do final da década de 50 até início da década de 60, no entanto a LDBEN tramitou treze anos no

Congresso até ser promulgada como uma lei obsoleta. Paiva ressalta que "desde o final da década de 50 até meados de 60 viveu-se no país uma verdadeira efervescência no campo da educação de adultos e da alfabetização" (1973, p.250-253). Era o momento certo para erradicar o analfabetismo com a participação de vários movimentos como o Movimento de Educação de Base em 1961, apoiado pela União e organizado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil; o Movimento de Cultura Popular de Recife; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Natal e os Centros Populares de Cultura ligados a UNE. Essa movimentação popular fez com que o governo cedesse aos apelos populares, e criasse em 1964 o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura idealizado principalmente por Paulo Freire e vários segmentos da sociedade: sindicatos, estudantes, igreja e diversos grupos estimulados pelo momento político da época, atendendo assim à necessidade de uma grande demanda da população, por um lado o mutirão pela educação realmente popular e por outro os interesses populistas do governo que ansiava em aumentar o contingente eleitoral, já que os analfabetos eram proibidos de votar e a alfabetização garantia a continuação do atual governo no poder. Pela primeira vez, o Brasil teria um programa que tinha em sua base o interesse em acabar com o analfabetismo, de forma que propiciava aos seus educandos e educandas um pensamento crítico, capaz de transformar sua realidade.

O programa durou pouco tempo, pois esses interesses estavam indo contra aos interesses reacionários da elite brasileira, que amedrontada, enxergava no sucesso do Programa Nacional de Alfabetização, o fim de seus privilégios, e a única forma de por freio aos anseios populares era acabar com os movimentos que na mentalidade burguesa já se confundiam com o governo popular, assim, o meio encontrado foi o golpe militar, ocorrido em 31 de março de 1964.

Um dos primeiros atos do governo militar, foi interromper o Programa Nacional de Alfabetização e os demais programas de educação popular, bem como prender e exilar seus idealizadores. Estes movimentos já se encontravam enraizados a partir de suas ações e nos ideais de seus líderes que repassaram estes ideais a outras pessoas, que mesmo sobre a coerção dos militares, conseguiram clandestinamente continuar com o trabalho de conscientização, como sublinha Haddad e Di Pierro:

> Sob a denominação de educação popular, entretanto diversas práticas educativas de reconstituição e reafirmação dos interesses populaes inspirados pelo mesmo ideário das experiencias anteriores persistiam sendo desenvolvidas de modo disperso e quase que clandestino no âmbito da sociedade civil. Algumas delas tiveram previsível vida curta; outras subsistiram durante o período autoritário (2000, p. 113,114).

Com o fim dos movimentos voltados para a Educação de Pesoas Jovens e Adultas, os militares começaram a incentivar programas conservadores, pois já não podiam ignorar friamente o trabalho educativo dos movimentos, que no período anterior ganhou força na mediação com a sociedade, além de serem peças fundamentais na evolução que o novo governo desejava implantar no país. Sendo assim começou a desenvolver e apoiar a Cruzada de Ação Básica – ABC, dirigida por evangélicos norte-americanos e que só teve seu fim em 1971, depois de várias críticas. Para dá uma satisfação à população o governo militar criou em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, que despontava com uma elaboração interministerial, abrangento todos os municípios do país, para isso foi criada algumas situações que podessem lhe garantir sustentação financeira, como ressalta Haddad e Di Pierro "os recursos foram obtidos com 1% do Imposto de Renda das empresas, complementadas com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva"(2000, p. 114). O empenho em disponibilizar tanto dinheiro, era devido o fato de que se daria uma resposta aos grupos que exigiam uma educação para os adultos e que por outro lado podesse dá sustentação aos planos dos militares, como salienta Paiva,

> [...] buscava-se ampliar junto as camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre

> a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna (apud HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.114).

Alguns anos depois de sua criação, o MOBRAL, que tinha a incumbência de acabar com o analfabetismo em 10 anos, perdeu seu caráter ligado à alfabetização e se mostrou como um poderoso instrumento ideológico, que obedecia aos interesses dos militares, desta forma este programa tornou-se autônomo do Ministério da Educação. Não conseguindo alcançar seus objetivos iniciais o MOBRAL passou por várias mudanças e o governo se viu obrigado a formular, a segunda LDBEN, a de nº. 5.692/71 que trata a educação de jovens e adultos como supletivo, como mostra o artigo 24:

> O ensino supletivo terá por finalidade:
>
> a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
> b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

O principal objetivo desta nova lei é dar um aspecto técnico para a educação, voltado para a expansão industrial que se pretendia na época. Contudo, traz novidade quanto a educação de jovens e adultos, Haddad sublinha que "apesar de ser produzida por um governo conservador, essa lei estabeleceu pela primeira vez, um capítulo específico para a educação de jovens e adultos" (2005 p. 112). Mesmo retirando a criticidade do período de 58 a 64 e impondo uma formula militar de educação, a educação de jovens e adultos passa a ter uma lei que lhe regulamenta e cria condições para sua expansão.

Com o fim da ditadura militar em 1985, o MOBRAL, que já vinha combatido por denúncias de corrupção, é substituído pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos- Educar que segundo Haddad e Di Pierro deveria:

> assumir a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhes fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar atividades. (2000 p. 113).

Somente na Constituição Federal de 1988 que a Educação de Jovens e Adultos é citada como obrigatoriedade, quando institui que o "Ensino Fundamental obrigatório e gratuito é um direito do cidadão, qualquer que seja ele, e dever do Estado, valendo esse direito também para os que não tiveram acesso a ele na idade própria" (Art. 208). Esta lei dá uma nova esperança aos movimentos que lutaram pela Educação das Pessoas Jovens e Adultas.

Após a Constituição de 1988 começou a elaboração da nova LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996 sob o nº. 9394/96, que em seu Art. 37 confirma e garante o direito dos jovens e adultos a educação. Nesse artigo a lei declara:

> A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudar no ensino fundamental e médio na idade própria. Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (LDB 9394/96 Art. 37).

Apesar de haver um respaldo legal garantindo um ensino gratuito e de qualidade para os jovens e adultos, esta realidade ainda está longe de acontecer em todo o território nacional, já que, esta modalidade fica a cargo do município, e, em conseqüência da falta de uma política para a educação nacional que vise o interesse da população, esse direito é garantido superficialmente.

A formação do educador no extremo sul da Bahia, mesmo de pois da LDB 9394/96 tem sido muito academicista, sem atribuir valor necessário a formação específica. Analisamos o currículo de uma Faculdade de Pedagogia, de um Instituto e de duas Universidades Públicas afim de verificar qual a carga horária

destinadas aos estudos referente a EJA. Constatamos que as Instituições, pouca ênfase dá a essa temática, conforme quadro abaixo:

Instituição	Carga horária total do curso	Carga horária da EJA	Curso
UESC	3200	60	Pedagogia
Instituto Surerior Maria de Lourdes	3380	30	Pedagogia
UNEB	3200	60	Pedagogia
UNISULBAHIA	3380	72	Pedagogia

Para completar, perguntamos aos educadores e educadoras que atuam na EJA, que tenham estudado nestas Instituições, se a crga horária sobre a EJA, tinha sido suficiente para abordar todas as especificidades desta modalidade. Todos disseram que foi insuficiente, que precisava de um aprofundamento maior diante da complexidade da EJA.

> Não, além da carga horária ser insuficiente, as discussões não provocaram uma reflexão que poderia ter provocado, uma reflexão mais profunda, além da carga horária ter sido pouca, me parece que foi 45h ou 60h apenas, a discussão, a problematização da modalidade foi muito superficial. (João, Nota de Campo, 2008).

> Sobre a EJA, sinceramente não, meu curso é de licenciatura, mas, foi basicamente voltado para o bacharelado, tivemos algumas aulas sobre a EJA, trabalhamos o assunto, mas acho que poderíamos ter trabalhado mais, sinceramente, muita coisa que aprendi sobre a EJA foi na prática. (Jonas, Nota de Campo, 2008).

> Não, eu acredito que fosse necessário um pouco mais, em função da demanda ser uma clientela com um maior número de complexidade, das necessidades serem diferentes do

> ensino regular, então, eu acredito que o aprofundamento tem que ser maior. (Jorge, Nota de Campo, 2008).

> Eu tive a disciplina da EJA como optativa, foi o ano inteiro, assim, preparar, não preparou, mas, abriu uma possibilidade da busca de recursos. A gente trabalhou muito com Paulo Freire, Magna Soares que são pessoas que estão ligadas à EJA e abriu algumas possibilidades, mas preparar, não preparou completamente, estamos em processo de formação sempre. (Joana, Nota de Campo, 2008).

Após conclusão do curso esses alunos, em sua maioria vão trabalhar na EJA, apenas com um conhecimento superficial dessa modalidade de ensino. Segundo Soares (2006).“A precariedade da formação dos profissionais da EJA é relacionada, muitas vezes, à ausência de uma formação específica nos cursos de graduação em Pedagogia, de onde advém a maioria dos profissionais. Dessa forma consideramos importante pesquisar o tema nas Instituições do interior do Extremo Sul da Bahia, que tem assumido, nos últimos anos, a formação inicial desse educador.

Ao falar sobre a formação específica para a EJA, Arroyo (2006), considera

> “Se caminharmos no sentido de que se reconheçam as especificidades da educação de jovens e adultos, aí sim teremos de ter um perfil específico do educador da EJA e, consequentemente, uma política específica para a formação desses educadores.”(pág. 21).

A formação do professor deve estar voltada a desenvolver um conhecimento crítico e reflexivo diante da diversidade de valores, de culturas, de esperiências de vida dos educandos jovens e adultos. Logo é necessário que essa formação seja voltada para uma educação problematizadora.

Quanto aos saberes necessários a prática problematizadora na EJA, Freire acentua que:

> (...) é preciso que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como um sujeito da produção do saber, se convença, definitivamente de que ensinar não é tranferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (2004, pág. 25).

Ademais o autor afirma que o conhecimento nessecita de curiosidade dos sujeitos, requer ação transformadora sobre a realidade, assim o processo de aprendizagem caracteriza-se por reinventar o que se aprende (FREIRE, 2004).

Diante disso, procuramos investigar o que educadores e educadoras da EJA pensam acerca dos cursos oferecidos pelas Universidades e Instituições Superiores de Educação, se estes cursos têm oferecido subsídios suficientes para qualificá-los no âmbito desta modalidade. Desta forma perguntamos se eles estavam preparados para trabalhar na EJA, após terem concluído o curso. Alguns afirmaram que sim, mas alegam que conquistaram este preparo a partir da prática em sala de aula e que a graduação ajudou na busca de novas estratégias e outros disseram que não estão preparados, pois a agraduação tem se preocupado mais em trabalhar com as crianças, como afirma os educadores e educadoras.

> Eu trabalho na EJA há 14 anos, então, eu me acho preparada.
> (Leila, Nota de Campo, 2008)

> Não, acho que falta preparo para trabalharmos na EJA, sou mais preparada para trabalhar com crianças. (Ana, Nota de Campo, 2008)

> Eu me sinto preparado, até porque busco outras alternativas, leio, reformulo as estruturas da escola. Como dou aula no fundamental há muito tempo, domino os conteúdos, os esquemas dos conteúdos da EJA tem um diferencial, assim, busco fazer algumas adequações, essencialmente em função da minha experiência como

> professor. Faço umas adequações, vejo quais são os elementos que considero mais importantes, resolvi dentro de história que é a matéria que leciono, está sempre associando, por exemplo, idade antiga e trabalho, idade antiga e movimentos destes trabalhadores, idade média e trabalho, todos esses assuntos estou vinculando a idéia do trabalho, isso é uma coisa que não está nos livros. (Pedro, Nota de Campo, 2008)

> Faltou um pouco mais de estágio, de didática em sala de aula, o curso ficou devendo um pouco na questão em sala de aula, eu aprendi, mas foi na prática, o curso não me preparou tanto para a EJA.(Jonas, Nota de Campo, 2008)

Perguntados, em que o curso de graduação tinha contribuido para o trabalho na EJA, os educadores e educadoras responderam, que muito pouco, outros responderam que a contribuição fôra significante, contudo, todos concordam que a graduação foi de extrema importância para o embasamento teórico, embora, entendam que as instituições privilegiaram a educação infantil e a teoria sobre a prática:

> Sinceramente falando acho que foi muito pouco, porquê a disciplina que a gente teve, eu esperava que abordasse um contexto muito mais profundo, muito mais real daquilo que a gente vive em sala, no entanto, ficou muito vago, a gente tratou de questões que particularmente, acho que foi superficial, e acredito que poderia ser mais complexo, mais profundo no sentido geral. (João, Nota de Campo, 2008)

> Bem pouco, por que eles nos prepara mais para trabalhar com a educação infantil do que a EJA. (Ana, Nota de Campo, 2008)

> O curso de história, que particularmente é uma disciplina que sou apaixonado, nos dá uma visão de mundo muito grande, e essa visão eu tento passar para os alunos, é uma interpretação da vida do que você vive no dia-a-dia, e se você não tem esta interpretação social e política, acaba absorvendo tudo que a mídia manda para você, sem fazer uma análise sobre aquilo, acredita e pronto. (Jonas, Nota de Campo, 2008)

> Contribuiu na parte teórica e na fundamentação para criar novas estratégias de atuação. (Maria, Nota de Campo, 2008)

> Rapaz, acho que ele foi muito significativo, eu já lecionava na EJA antes, e tivemos alguns módulos no curso que foram interessantes, entramos em contato com textos, artigos e com elementos que na nossa prática normal não teria entrado, então a Universidade acaba possibilitando isso, fizemos discussões interessantes em sala, debates, como eram professores de vários lugares, com realidades diferentes, a gente pôde está comparando, re-pensando e re-fazendo, pra mim foi muito bom. (Pedro, Nota de Campo, 2008)

O objetivo fundamental da escola é auxiliar educandos e educandas na busca pelo conhecimento crítico e politizado, que possa lhes dar condições para atuarem na sociedade, pois só se constrói uma sociedade mais justa com uma escola democrática, que possa formar pessoas igualmente democráticas. Para tal, será necessário que os educadores se assumam como agentes da mudança, o que só acontecerá a partir de uma formação crítica e política, onde possam fazer de sua prática um campo de estudo. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis). Portanto, a prática só é possível a partir do conhecimento teórico.

Não existe prática sem teoria e vice-versa, ambas se completam. Para explicar o conceito de práxis, Vasquez afirma que:

> (...) é uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracterizam a atividade teórica. (1968, p. 108).

Entendemos que só a prática libertadora, fundamentada na teoria, poderá ajudar na formação da educanda e do educando crítico e capaz de atuar na sociedade. Freire salienta que "o próprio discurso, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática" (2004, pág. 39).

Assim, perguntamos as educadoras e educadores se os coteúdos sobre a EJA aplicados nos cursos de graduação foram significantes para sua prática, alguns disseram que embora a carga horária tenha sido pequena, o conteúdo foi suficiente, não para suprir todas as necessidades, mas, pelos menos, com subsídios para irem em busca de novas estratégias e metodologias para as especificidades desta modalidade, outros disseram que a teoria pura e simples não bastaria, é necessário que esteja relacionada com a prática.

> A gente fala muito em trabalhar com o real, com aquilo que faz parte do dia-a-dia, mas, me parece que temos pensado esses conteúdos apenas com as dificuldades que o adulto e o jovem têm, na questão do trabalho, acho que o conteúdo que se trabalha na graduação, tem que ser trabalhado na EJA, lógico que contextualizado com a sua vivência, valorizando sua experiência de vida, o que não tem acontecido.[...](João, Nota de Campo, 2008).

> Contribuiu e muito, inclusive reforçando o olhar sobre este seguimento, porque em geral o que ocorre é que, por a gente ter uma formação voltada para o ensino regular, deixamos de atender as especificidade desse segmento, então, acho que nesse sentido ajudou sim. Em relação a

> minha prática eu posso traçar um paralelo antes do curso e depois do curso, portanto, foi muito significativo, principalmente no sentido do respeito das especificidades deste universo. (Jorge, Nota de Campo, 2008).

O grande problema dos educadores e educadoras tem sido relacionar a teoria aprendida nos cursos de graduação com a sua prática na EJA, desta forma faz-se necessário uma resssignificação da metodologia aos conteúdos aplicados pelas Instituições de Nível Superior, pois os educadores/educandos estão saindo detas Faculdades sem a condição de utilizar a teoria na prática diária

> O conteúdo aplicado na minha formação, abriu possibilidades, não foi suficiente, mas foi bom para que eu pudesse atuar na EJA na coordenação, para orientar os professores na forma de atuar em sala de aula, na metodologia, então, o conteúdo da faculdade, me deu esta possibilidade de estar trabalhando com os professores, não foi o suficiente, mas foi bom. (Joana, Nota de Campo, 2008).

> Considero que não, pelo que acabei de falar, foi mal aplicado, você não tem muita noção, quando não sabemos a prática, a teoria fica pouco aproveitada, quando a gente estuda qualquer modalidade a teoria e a prática tem que estar juntas, para sabermos como aplicar os conteúdos vistos em sala. (Mara, Nota de Campo, 2008).

Educar pessoas jovens e adultas tornou-se uma tarefa árdua, já que a pedagogia não dá conta das especificidades desse público. Por isso temos a necessidade de uma nova ciência para traçar princípios e métodos para nortear a prática docente envolvendo jovens e adultos. No Brasil, isso só foi ocorrer no início dos anos 90, já que antes disso jovens e adultos não tinham direito à educação.

A andragogia surge a partir da constatação de alguns estudiosos a respeito da ingerência dos fundamentos pedagógicos em trabalhar com a educanda e o

educando adulto, pois a pedagogia está voltada para ensinar a criança. Assim, houve a necessidade de elaborar uma arte ou ciência que se destinasse ao público adulto. Segundo Waal e Telles, a andragogia "foi definida por Malcolm Knowles como a arte e a ciência de ajudar o adulto a aprender" (2004, p. 1), sendo estudada primeiro por Lindeman, que segundo Oliveira "foi um dos maiores contribuidores para pesquisa da educação de adultos através do seu trabalho "The Meaning of Adult Education", publicado em 1926" (2007, pág. 1), tendo identificado pelo menos cinco pressupostos-chave para a educação de adultos:

1. Adultos são motivados a aprender, à medida que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos. Por isto estes são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto.

2. A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; por isto as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não disciplinas.

3. A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isto, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências.

4. Adultos têm uma profunda necessidade de serem autodirigidos; por isto, o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los.

5. As diferenças individuais entre pessoas crescem com a idade; por isto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Enquanto a pedagogia considera a educanda e o educando adultos dependentes, sendo necessária a existência de uma pessoa para lhes transmitir aquilo que ainda não sabem, a andragogia percebe neste educando e nesta educanda, seres maduros, que se tornaram independentes por desempenharem várias funções na vida, o que lhes habilitam a participar da construção de sua aprendizagem, já que são eles que sabem o que querem aprender. A aprendizagem da pessoa adulta está intrinsecamente ligada às coisas práticas, que possam usar no seu dia-a-dia, principalmente para conseguirem um trabalho melhor ou melhorar a função que desempenham. Luis Imaginário afirma que "a andragogia tende a considerar que os adultos se prontificam para aprender quando experimentam necessidade de saber ou de saber fazer alguma coisa com vista a actuar com mais eficácia e eficiência em algum aspecto das suas vidas" (2004, p. 5). Logo, pensar em uma proposta política pedagógica para a educação das pessoas jovens e adultas centrada na pedagogia é apenas transferir fundamentos aplicados à criança para o público adulto. Somente na perspectiva da andragogia é que podemos ressignificar o currículo/as práticas pedagógicas na EJA.

Para entendermos melhor como está o conhecimento dos educadores e educadoras sobre os princípios da EJA procuramos descobrir qual conceito que eles têm a respeito da andragogia, a maioria alegou que não conhecia ou não lembrava da palavra, outros definiram bem o conceito andragógico, como segue.

> Bom, pensando, na questão, como diria, ao pé da letra, a andragogia é uma proposta que aparece no sentido de contemplar a educação de adultos, que a pedagogia não consegue, a andragogia vem com uma proposta diferenciada e voltada para os jovens e principalmente para os adultos, que é trabalhar com as reais necessidades, a valorização dessas vivências, as histórias de vida que pouco tem sido valorizadas nas escolas.(João, Nota de Campo, 2008)

> Nunca ouvir falar, posso até ter ouvido falar, mas, no momento não lembro .(Ana, Nota de Campo, 2008).

> Não conheço. .(Jonas, Nota de Campo, 2008)

> É a arte de ensinar, ensinar não, mais fazer com que o adulto aprenda, porque ele aprende com as próprias experiências, aproveitando o conhecimento que ele trás para a escola, a gente só vai mediar este conhecimento formal da escola com este conhecimento que ele traz da vida. .(João, Nota de Campo, 2008)

> Andragogia, nunca ouvir esse termo, será que seria uma pedagogia andrógina (risos), nunca ouvir esse termo cara, nunca, nunca li nada sobre isso daí não. (Pedro, Nota de Campo, 2008)

> É a pedagogia voltada para a Educação de Jovens e Adultos. (Mara, Nota de Campo, 2008)

Diante dessas afirmativas, perguntamos o que faltou no curso de graduação que pudesse lhes capacitar efetivamente como educadoras e educadores de pessoas jovens e adultas, de uma forma que estivessem habilitados na mediação da teoria com a realidade das educandas e educandos. Embora entendam que os cursos de graduação não tem como formar especialistas em EJA, até por que, como já vimos, a carga horária sobre a EJA é bem inferior a destinada à educação infantil, mesmo assim, há um consentimento quanto a importância do curso para os educadores e educadoras da EJA, principalmente na questão teórica, no entanto, há uma grande queixa referente ao trabalho da prática nestes cursos, pois, eles não estão saindo em condições de fazer uso da teoria apreendida na Faculdade, no seu trabalho como educadores da EJA.

> Difícil apontar isso, quando a gente pensa em se preparar de fato para qualquer coisa, exige pelo menos em minha perspectiva, um estudo muito mais profundo e muito mais longo, não é uma etapa de 4 ou 5 encontros que a gente vai

> aprender ou apreender tudo que precisa, primeiro que o tempo não daria, não seria suficiente para o curso apresentar tudo, outra, que mesmo que fosse apresentado tudo, a gente não pode pensar que aprender ou desenvolver habilidades para trabalhar na EJA ou em qualquer área específica, pode ser feita como receitas, a gente teria que estar discutindo, ampliando as discussões , fazendo atividades em forma de oficinas e mergulhando de fato na questão, para poder dizer que a gente teve ou teria tudo que fosse necessário, ou pelo menos perto disso.(João, Nota de Campo, 2008)

> Digamos que faltou a gente partilhar mais nossas experiências de sala de aula, porque a gente aprendi muito na interação com o outro, eu achei que o tempo da disciplina sobre a EJA foi muito pouco, poderíamos ter participado mais, vivenciado mais a experiência do outro.(Leila, Nota de Campo, 2008)

> Faltou relacionar a teoria com a prática, pois trabalhamos muito com a teoria e a prática foi pouco desenvolvida, se tivéssemos desenvolvido mais projetos com a prática, teríamos aprendido mais.(Joana, Nota de Campo, 2008)

A EJA é assolada por vários problemas, que são em sua maioria causados pelo descaso do poder público, no entanto, percebemos através desta pesquisa que a falta de um planejamento das escolas têm provocado os maiores problemas, por exemplo, a falta de projetos pedagógicos, que certamente diminuiria alguns problemas, como o despreparo de alguns educadores em trabalhar com a EJA, que segundo os próprios, é a maior causa do desestímulo dos educandos e educandas, assim, percebemos que um grupo escolar coeso preocupado com o bom desenvolvimento escolar, poderia, de acordo com alguns educadores e educadoras sanar, se não todos, mas a maioria destes problemas, até mesmo onde só compete ao poder público resolver, pois um grupo unido tem

mais força para fazer valer seus direitos. Desta forma perguntamos as educadoras e educadores quais são as dificuldades mais frequentes encontradas em seu trabalho com pessoas jovens e edultas, ouvimos as seguintes respostas:

> A grande dificuldade é a falta de proposta que a escola tem para a EJA, não posso pensar que fazendo a minha atividade individual na minha sala, que eu estaria desenvolvendo um trabalho decente, primeiro, porque passo alguns minutos ou algumas horas em sala e logo depois vem outro professor que pode desconstruir tudo o que fiz, ou o contrário, este pensamento deve ser uma pensamento da escola, de criar uma proposta que possa atender efetivamente esta modalidade de ensino. O porquê ensinar ou o que ensinar para a EJA, já que a gente nem discute sobre isto. (João, Nota de Campo, 2008)

> Eu acho que falta grupo, particularmente eu não tenho problema com a EJA, agora acho que falta grupo para a gente trabalhar, não adianta eu fazer um trabalho bem em história, você trabalhar bem em matemática, mas, o professor de português não faz um bom trabalho o professor de geografia não faz um bom trabalho, então, a grande dificuldade hoje é ter realmente um grupo coeso, que quer trabalhar, que se preocupa com os conteúdos, porque também é importante a gente não pode ser conteudista, mas não podemos abandonar os conteúdos, porque também é importante, e que esses professores possam trabalhar de forma homogênea, no sentido de buscar fazer o bom trabalho, a gente observa que tem muita gente que trabalha menosprezando os alunos, que são coitadinhos, então, esta é nossa maior dificuldade, a falta de preparo do professor em perceber que o aluno da EJA pode produzir tanto quanto qualquer outro aluno.(Jonas, Nota de Campo, 2008)

> Alunos extremamente desestimulados por aulas extremamente terríveis, eu pergunto na sala dos professores, venha cá, será que vocês assistiriam suas aulas com prazer. Tenho certeza que a maioria sairia em 5 minutos da própria sala(risos), como sei que eles ficam chateados(risos) eu falo e evito expandir a conversa naquele momento, então o desestimulo do aluno é muito grande, mas esse desestimulo parte do princípio, até porque, são alunos que já trabalharam o dia inteiro, que tem uma realidade de correr atrás pra caramba, então, chegam a noite, eles estão cansados e encontra uma aula desestimulante, onde as pessoas só ficam anotando do quadro, não existindo uma discussão mais contextualizada daquilo que está se vendo, aí, não tem como o aluno gostar, além desse desestimulo, eu percebo a falta dos professores em trazer o novo, de renovar o currículo, de renovar sua própria prática, entender que isso é uma necessidade anual. Outro problema que vejo é o material pedagógico horrível, livros horríveis, a secretaria apesar de tanta propaganda sobre a EJA, da EJA, encontros de EJA, claro que são importantes, mas, acho que na prática são medidas paliativas.(Pedro, Nota de Campo, 2008)

As educadoras e educadores da EJA estão saíndo da graduação sem desenvolver uma formação significativa nesta modalidade, os cursos de graduação não estão conseguindo preparar estes educadores para atuarem com as especificidades dos jovens e adultos, pois tem trabalhado com uma carga horária insuficiente sobre a EJA, além de não propiciarem condições necessária para que os educadores possam usar a teoria sobre sua prática, assim, esta teoria passa a ser um discurso vazio, já que muitos educadores não conseguem fazer uso dele na prática. Contudo, resta aos educadores aprenderem com sua prática, ressignificando-a, para isso, é fundamental um plano político pedagógico da escola que possa orientar e coordenar essas ações de forma que possam valorizar as esperiências desses educandos, respeitando suas especificidades e seus interesses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL – **Lei de Diretrizes da Educação Nacional** – LDBEN 4024/61

BRASIL – **Lei de Diretrizes da Educação Nacional** – LDBEN 5692/71

BRASIL – **Lei de Diretrizes da Educação Nacional** – LDBEN 9394/96

BRASIL – **Constituição Federal de 1988**.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa, 29ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HADDAD, Sergio e DI PIERRO, Maria Clara.**Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação maio-agosto, nº 14, pág. 108 a 130,São Paulo, 2000.

HADDAD, Sergio. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. In: **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. BRZEZINSKI, Iria (org.). 9 edição.
São Paulo: Cortez, 2005.

IMAGINÁRIO, LUÍS. **Andragogia.** Revista Formar, janeiro, nº 46/50, Lisboa, 2004, www.iefp.pt. Acessado em 15/10/2007.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. De. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

KERN, Arno Alvarez e SAVIANI, Dermeval. **A Educação do Outro: jesuítas e guaranis nas missões coloniais platinas**. In STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. **História e Memórias da Educação no Brasil: Vol I. – Séculos XVI – XVIII**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MINAYO, Maria Cecília S. et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro:Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Ari Batista de. Andragogia- A Educação de Adultos. Disponível em http://www.geocites.com/sjuvella.Andragogia.html, acessado em 30/10/2007.

PAIVA, José Maria de. **Igreja e Educação no Brasil Colonial**. In STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. **História e Memórias da Educação no Brasil: Vol I. – Séculos XVI – XVIII**. Petrópolis: Vozes, 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos***.* 2.ed. São Paulo : Loyola, 1973.

SOARES, Leôncio (org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VÁSQUEZ, Adolfo S**. Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

WAAL, Paula de TELLES, Marcos. **A Andragogia (Knowles)** (2004). Dynamiclab Gazette – Reflexões sobre a Aprendizagem. Disponível em http://www.dynamiclab.com/mod/forum/discuss.php?d67. Acessado em 30/10/2007.