

Educação de Jovens e Adultos: concepção e especificidades

Emerson da Silva Ribeiro¹
Marta Maria Pontin Darsie²

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir os conceitos e funções da Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando-a como um direito público subjetivo, ou, ainda, como a representação de uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso, à escrita e à leitura como bens sociais e que, portanto, não dominam essas práticas. Traz, além disso, algumas reflexões sobre a especificidade dessa modalidade de ensino, as quais deverão ser levadas em conta por quem nela atua.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Concepções de EJA. Funções e Especificidade da EJA.

Abstract

This article aims at discussing about the concept and the functions of youth and adult Education, emphasizing it as a subjective public right, or better, as the representation of a non-paid social debt to those who had no access to and domain of the learning of writing and reading as social advantages, in school or out of it. It also brings some reflections about the specificity of that modality, which should be taken into account by those who are responsible for it.

Keywords: Youth and Adult Education. EJA Conceptions. EJA Functions and Specificity.

-
- 1 Professor Ms. do Departamento de Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop/MT. E-mail: emersonsilrib@hotmail.com
2 Professora Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). E-mail: marponda@uol.com.br

Introdução

Falar da EJA é reconhecer, primeiramente, o contra-senso encerrado em sua própria função, a saber, atender às necessidades dos que foram excluídos do sistema escolar quando crianças ou adolescentes. Sem dúvida, é compreender o tom de constrangimento decorrente da inevitável existência de uma educação de jovens e adultos, principalmente quando essa “se constituiu muito mais como produto da miséria social do que do desenvolvimento. É consequência dos males do sistema público regular de ensino e das precárias condições de vida da maioria da população, que acabam por condicionar o aproveitamento da escolaridade na época apropriada” (HADDAD, 1994, p. 86).

Definida, então, sob o marco condicionante da miséria social e compreendida a partir de um leque amplo e heterogêneo de experiências educativas de formatos e modalidades diversas, que não correspondem necessariamente a ações de escolarização, a EJA passou por grandes mudanças e foi influenciada por variadas tendências.

Diante disso, ao longo dos tempos sua concepção foi sofrendo alterações, assim como sua função e a compreensão em torno de sua especificidade. Hoje, definir suas atribuições traz consigo a necessidade de se repensar o papel dos professores que atuam na área, com vistas à construção de uma ação docente que considere a especificidade dessa modalidade de educação.

1. Concepções de Educação de Jovens e Adultos

Em observância à evolução do conceito de educação de jovens e adultos ao longo da história, no contexto internacional, através das Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos³ e da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, Gadotti (2001) elucida que até a Segunda Guerra Mundial essa educação era concebida como extensão da educação formal para todos, integrada à educação chamada popular, isto é, uma educação para o povo e que procurava atuar nos espaços não atendidos pela educação estatal (oficial ou do sistema), sobretudo nas periferias urbanas e zonas rurais.

A partir da I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, o citado autor afirma que essa educação passou a ser concebida como uma espécie de educação moral, “paralela”, fora da escola, uma educação continuada para jovens e adultos, cujo objetivo deveria contribuir para a garantia do respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura. Depois da Conferência Internacional sobre Educação de Adultos de 1960, essa educação passou a ser enfocada à luz de duas concepções distintas: por um lado, como uma continuação da educação formal, permanente, e, por outro,

3 As Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) são convocadas pela UNESCO periodicamente: a primeira ocorreu em Elsinore, na Dinamarca, em 1949; a segunda transcorreu em Montreal, Canadá, em 1960; a terceira aconteceu em Tóquio, no Japão, em 1972; e a quarta sucedeu em Paris, França, em 1985.

como uma educação de base ou comunitária. A III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, difundiu a idéia de uma educação de jovens e adultos, como suplência da educação fundamental (escola formal), cujo propósito era reintroduzir jovens e adultos, principalmente os analfabetos, no sistema formal de educação. Já a Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Paris, se caracterizou pela “implosão” do conceito de educação de jovens e adultos ao tratar de uma pluralidade de conceitos, entre eles: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação vocacional e educação técnica.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), conforme observa Gadotti (2001), entendeu que a alfabetização de jovens e adultos seria uma primeira etapa da educação básica, consagrando, assim, a idéia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, isto é, das “necessidades básicas de aprendizagem”.

Voltado para o contexto latino-americano, Gadotti (2001) esclarece que foram diversas as concepções que surgiram ao longo da história da EJA. Destacou, portanto, que até os anos 40 essa educação foi concebida como extensão da escola formal, passando a ser entendida na década de 50 principalmente como educação de base, vindo a ser definida no final dessa época, tanto como uma educação libertadora (Paulo Freire) como uma educação funcional (profissional), ambas as definições permanecendo até a década de 70, só que com outras denominações: a primeira nomeada educação não-formal e a segunda, suplência da educação formal.

Instituída como a primeira conferência em que se contou com uma participação substantiva das organizações não-governamentais envolvidas nos projetos de educação de adultos, a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, além de ter constatado a existência de concepções muito diferenciadas acerca do tema, graças à efetiva participação de mais de 1500 representantes de 170 países, também formulou um conceito com diversas orientações e princípios que se tornaram referência máxima para o campo da EJA.

Em busca de manifestar a importância da aprendizagem de jovens e adultos e compreender a formação de pessoas adultas como uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada ao longo da vida, a V CONFINTEA aprovou a Declaração de Hamburgo, que definiu em seu art. 3º:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática (DI PIERRO, 2005, p. 17 apud UNESCO, 1998).

Compartilhando dos ideais elucidados pela Declaração de Hamburgo sobre a compreensão de educação existente em uma sociedade educativa caracterizada pelo pluralismo cultural, em que há necessidade de se respeitar o conhecimento e as formas de aprendizagem dos diferentes grupos sociais, Gadotti (2001) justifica que a educação de adultos deverá ser sempre multicultural, portanto capaz de desenvolver o conhecimento e a integração em meio à diversidade de culturas.

Ainda sobre a Declaração de Hamburgo, que, segundo Gadotti (2001), estabeleceu a educação de adultos como um direito de todos, Di Pierro (2005, p. 17-18) esclarece que essa declaração atribuiu à EJA

[...] o objetivo de desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passa o mundo atual, mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia promotora da coexistência tolerante e da participação criativa e consciente dos cidadãos.

Contudo, conforme trata a Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, aprovada na V CONFINTEA, responsável pela definição das metas e compromissos assumidos pelos países signatários da Declaração de Hamburgo, a educação de adultos

[...] adquiriu uma amplitude e uma dimensão acrescidas; ela tornou-se um imperativo para o lugar de trabalho, o lar e a comunidade, no momento em que homens e mulheres lutam para influir sobre o curso de sua existência em cada uma de suas etapas. A educação de adultos desempenha um papel essencial e específico, à medida que possibilita às mulheres e aos homens adaptarem-se eficazmente a um mundo em constante mutação, e lhes ministra um ensino que leva em conta os direitos e as responsabilidades do adulto e da comunidade (UNESCO, 2004, p. 53).

Ao tratar da possibilidade da EJA ser assumida no âmbito de uma concepção mais ampla, que contemple sobretudo os múltiplos processos de formação para e durante a vida, provenientes dos diversos contextos educativos, Soares (2001) assinala a educação continuada como a modalidade que mais se aproxima desse ideário, uma vez que implica apropriação, criação e aquisição de novas competências ao longo da vida, potencializando o sujeito nas suas diversas dimensões.

Seguindo essa mesma tendência, Jane Paiva (2004, p. 21) sugeriu em sua palestra, proferida no II ENEJA, que “há que se aprofundar a compreensão e os sentidos de EJA como educação continuada, porque ela revela a perspectiva de aprender por toda a vida, exigência das sociedades complexas em que se vive”.

Nesse sentido, tem-se como conceito de educação continuada não só aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, mas também aquela que

[...] é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a idéia de construção do ser. Abarca, por um lado, a aquisição de conhecimentos e ap-

tidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir. [...] envolve todos os universos da experiência humana, além dos sistemas escolares ou programas de educação não-formal. [...] implica repetição e imitação, mas também apropriação, ressignificação e criação. Enfim, [...] associa-se à própria característica distintiva dos seres humanos, a capacidade de conhecer e querer saber mais, ultrapassando o plano puramente instintivo de sua relação com o mundo e com a natureza (HADDAD, 2001, p. 191-192).

O alargamento que o conceito de educação de jovens adultos adquiriu a partir da V CONFINTEA, apesar de não ter sido plenamente assimilado, como afirma Di Piero (2005), influenciou o Parecer 11/2000, principal documento regulamentador das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA no Brasil.

Colocando essa modalidade de ensino como uma conquista, devido a sua nova formulação legal no interior da Educação Básica; como um direito público subjetivo, ao definirem-na como uma das componentes do ensino fundamental e médio; e como direito do cidadão, a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e o Parecer CEB nº 11/2000 proporcionaram ainda uma redefinição no papel da EJA, ao instituírem-na não mais com as finalidades de suprir e compensar a escolaridade para aqueles que foram excluídos do processo de escolarização e do acesso aos bens culturais daí decorrentes, mas sim com as funções:

- Reparadora: refere-se não só à restauração de um direito negado (direito a uma escola de qualidade), mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante;
- Equalizadora: relaciona-se à igualdade de oportunidades, possibilitando ao indivíduo maiores condições de acesso e permanência na escola e nova inserção no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação;
- Qualificadora: mais que uma função, constitui o próprio sentido da EJA, correspondendo às necessidades de atualização e de aprendizagem contínuas decorrentes dos ideais de uma educação permanente, que toma por base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares.

A instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA proporcionou ainda uma outra definição para essa modalidade de ensino, ao se defini-la como a representação de uma dívida social não reparada para com os indivíduos que não tiveram acesso à escrita e à leitura como bens sociais e que, portanto, não dominam essas práticas.

Sobre essa condição, admitindo as diversas maneiras de se pensar e realizar a educação de jovens e adultos em razão da miséria social, Haddad (1994, p. 86) define a EJA como “uma educação para pobres, para jovens e adultos das camadas populares, para aqueles que são maioria nas sociedades do Terceiro Mundo, para os excluídos do

desenvolvimento e dos sistemas educacionais de ensino”. Por sua vez, Rivero (1998 apud SOARES, 2001, p. 202), mesmo reconhecendo o envolvimento de um público diverso, assinala que essa “é uma modalidade educativa que deve expressar de forma clara sua opção por setores vulneráveis em condição de marginalidade socioeconômica e de desigualdade de oportunidades educativas”.

Nesse ponto, o imperativo e a finalidade da EJA são a reparação de uma realidade historicamente marcada pela desigualdade e exclusão social de cidadãos vitimados como marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis, pobres, sem terra, sem teto, sem horizonte, ou mesmo sob nomes mais escolares, como repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados (ARROYO, 2005).

Diante disso, o Parecer CEB nº 11/2000 (referência) define para a EJA a promessa de proporcionar qualidade de vida para todos, o compromisso de abrir possibilidades para que todas as pessoas se desenvolvam, sejam elas adolescentes, jovens, adultas ou idosas, de todas as idades, e possam atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões de trabalho e de cultura.

Não obstante à ampliação dos conceitos e das propostas atuais referentes à EJA, torna-se imperioso não deixar que ela volte a ser encarada como uma educação compensatória, ou, mesmo, como uma educação complementar, que, para Di Pierro (2005), ainda é uma concepção predominante entre educadores e gestores da educação brasileira. De fato, muitos insistem em lhe atribuir a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou na adolescência, a exemplo do ensino supletivo, que continua a ser a referência comum para se pensar a EJA no Brasil.

De todo modo, cabe destacar as conquistas obtidas de forma merecedora pela Educação de Jovens e Adultos, em função de seu reconhecimento como modalidade específica e integrante da Educação Básica, como consequência do exercício da cidadania e como condição para uma plena participação na sociedade (Declaração de Hamburgo), e que, de acordo com Haddad,

Hoje, seja no domínio das práticas, seja no âmbito da sua sistematização teórico-metodológica, tem priorizado algumas temáticas em suas discussões, que podem ser concebidas como desdobramentos daquelas que se colocavam nas décadas anteriores: necessidade de se estabelecer um perfil mais aprofundado do aluno, a tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas, o repensar de currículos com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades e à formação de professores condizente com a especificidade da EJA (Haddad 2001, p. 202).

2. Especificidade da Educação de Jovens e Adultos

A questão da especificidade da EJA reside tanto na importância de se considerar o perfil distinto dos educandos, quanto na satisfação das necessidades de aprendiza-

gem de jovens e adultos que apresentam uma formação escolar básica incompleta ou jamais iniciada e que, como tais, (re)tomam os estudos apresentando “perspectivas e expectativas, demandas e contribuições, desafios e desejos próprios em relação a Educação Escolar” (FONSECA, 2005, p. 32).

Ainda que a especificidade da EJA seja interpretada pela consideração de que seus alunos são diferentes daqueles matriculados no ensino regular, em que a faixa etária é compatível com a série escolar, estabelecendo-se, com isso, a idade dos educandos atendidos pela referida modalidade de ensino como determinante para a sua definição, Fonseca (2005) enfatiza que, na realidade, seu traço marcante é a caracterização sociocultural de seu público.

Nessa perspectiva do contexto social e cultural do aluno da EJA, Oliveira (2001, p. 15) afirma que:

O tema “educação de pessoas jovens e adultas” não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Isto é, apesar do corte por idade (jovens e adultos são, basicamente ‘não-crianças’), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea.

Nessas circunstâncias, os programas de educação de jovens e adultos devem se impor como uma exigência de justiça social, para que a ampliação das oportunidades educacionais não se reduza a uma ilusão e a escolarização tardia de milhares de cidadãos não se configure como mais uma experiência de fracasso e exclusão (RIBEIRO, 1997). Também, a EJA deve ser necessariamente instituída como um modelo pedagógico específico, concebido não para crianças e adolescentes que percorrem o caminho da escolaridade de forma regular, mas para jovens e adultos com características psicossociais, saberes e conhecimentos próprios.

O Parecer 11/2000 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos), ao destacar os momentos de homogeneidade e heterogeneidade que envolvem as duas faixas etárias que freqüentam a EJA, ou seja, jovens e adultos, esclarece que mais importante do que reconhecer que as expectativas e experiências desses grupos freqüentemente não são coincidentes, é perceber o perfil distinto dos estudantes e não tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos, como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes. E isso, mais do que não contrariar um imperativo legal, significa, ainda segundo o Parecer, não ferir um imperativo ético, admitindo, assim, o perfil dos alunos da EJA como o princípio da organização do projeto pedagógico dos estabelecimentos que dispõem dessa modalidade da Educação Básica.

A especificidade da EJA em relação às demais etapas do ensino básico deve ser assumida como o preceito orientador na elaboração de um modelo educacional inovador e de qualidade, voltado a jovens e adultos, que aí se inscrevem, não se restringindo, como cita o Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Edu-

cação do Estado de Mato Grosso (2000, p. 17), “[...] em grande medida, à aceleração do tempo curricular, expediente que muitas vezes serviu mais ao aligeiramento do ensino que à contextualização dos currículos e metodologias de ensino às características dos educandos e especificidades da modalidade”.

Manter as características e especificidades da modalidade significa também que o conhecimento da realidade dos educandos passa a ser o ponto de partida do processo de aprendizagem, uma das bases da construção curricular da Educação de Jovens e Adultos. E conhecer tal realidade permite repensar as possibilidades de concretização das necessidades, exigências, interesses, expectativas e desejos do público alvo da EJA, que deve ser tomado como agentes culturais e sujeitos da aprendizagem.

A Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (2001, p. 121), que em suas experiências concretas constataram ser o público da EJA constituído majoritariamente pelo jovem trabalhador, esclarece que “O contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o seu saber e o que a escola pode proporcionar, evitando, assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso que acabam proporcionando um alto índice de evasão”.

Sobre a questão, Paulo Freire (1980), expressa ser fundamental a compreensão crítica por parte dos educadores sobre a realidade dos alunos principalmente sobre o aspecto social da EJA. Para ele, seria impossível pensar em uma educação básica para jovens e adultos na qual os conteúdos e procedimentos didáticos a serem ensinados fossem totalmente desvinculados da realidade dos sujeitos, o que conseqüentemente confinaria essa modalidade de ensino a um mero processo escolarizante, deixando, portanto, de atender a um dos principais objetivos da educação, qual seja desenvolver o processo de conscientização dos educandos.

Em relação ao fato de que a realidade do educando deve ser considerada pelo educador, Gadotti (2001), mesmo reconhecendo que nem sempre isso seja possível, defende que o sucesso de um programa de educação de jovens e adultos é facilitado quando o educador é do próprio meio. Portanto, quando provém de outros meios, que não apenas geográficos, mas também sociais, ele deve, no mínimo, fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou da comunidade com que trabalhará e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico (erudito) e o saber popular.

Quanto à importância de se conhecer melhor a vida dos alunos da EJA, Soares (2001) explica que, quando insistiam na necessidade de se conhecer quem era o aluno da Educação de Adultos, as pesquisas desenvolvidas a partir da realidade socioeconômica dos estudantes descobriram que se tratava de um trabalhador adulto freqüentador do ensino noturno. E, justificando a necessidade de se intensificarem os estudos para que melhor se compreendam o perfil e os processos de vivência dos sujeitos da EJA, o autor complementa:

Uma das contribuições desses estudos resultou na descoberta do jovem como parcela significativa entre os participantes dos projetos e programas da educação de adultos. Essa descoberta influenciou a ampliação do campo, que passou

a incorporar o segmento juvenil. Outra contribuição tem sido revelar o quanto esse jovem e esse adulto, em situação de exclusão social, possuem características distintas, quando se considera a sua diversidade cultural: gênero, raça e/ou etnia, religiosidade, de origem rural ou urbana etc. (p. 214).

Outro elemento a ser considerado como princípio da EJA é a valorização dos conhecimentos prévios construídos pelos jovens e adultos, que chegam à escola com um saber próprio, elaborado a partir de suas relações sociais e dos seus mecanismos de sobrevivência. Admitindo esses sujeitos como possuidores de um conjunto de habilidades, em razão dos saberes adquiridos nas mais diversas práticas sociais ao longo da vida, a função da educação, ainda de acordo com Soares (2001), é potencializar essas habilidades, tornando os indivíduos mais capazes para enfrentar as adversidades e os desafios postos em seu cotidiano, fortalecendo-os, além disso, como seres autônomos:

Se como educação compreende-se o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, é preciso levar em conta as condições nas quais essa educação se dá. E se esse indivíduo é um jovem ou um adulto, esses apresentam peculiaridades que os distinguem da criança. Distinções que afetam não o conceito, mas o modo como se trabalha com esses sujeitos. Essas diferenças vinculam-se tanto à metodologia, quanto à própria abordagem que se tome acerca de conhecimento (PAIVA et al., 2004, p. 27).

Em decorrência da discussão sobre a compreensão dos conhecimentos prévios dos educandos da EJA, o respeito à diversidade cultural desses estudantes também é incorporado como sendo signficante na organização curricular dessa modalidade da educação.

Reconhecendo que a população à qual se destinam os cursos para jovens e adultos configura uma grande diversidade de características socioculturais (perfil socioeconômico e étnico, gênero, localização espacial, engajamento no mundo do trabalho etc.) e as motivações para o retorno aos estudos, a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (2001) defende que as experiências inovadoras que almejem uma nova qualidade na educação básica de jovens e adultos, além de tomarem esses sujeitos como construtores de conhecimentos, terão necessariamente que assumir o respeito à cultura deles como ponto fundamental desse processo.

A Educação de Jovens e Adultos deve ser constituída e planejada de forma a possibilitar o acesso e a permanência dos alunos, necessitando igualmente não só desenvolver práticas pedagógicas que valorizem o perfil, a realidade e os conhecimentos prévios dos educandos, como também elaborar e implementar currículos flexíveis e metodologias de ensino-aprendizagem adequados à maturidade e experiência dos estudantes. Com isso, torna-se imprescindível que os programas da EJA pressuponham em sua estrutura pedagógica a flexibilização da organização escolar e dos tempos e espaços de aprendizagem, de acordo com as características, necessidades e interesses dos educandos e especificidades da modalidade.

O Parecer 11/2000 (MEC/CNE/CEB, 2000, p. 58), diante do reconhecimento de que os projetos pedagógicos e os planos de curso da EJA devem se adequar inevitavelmente a um tratamento diferenciado, expressa que:

Esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares.

3. O professor que atua na Educação de Jovens e Adultos

Com base nessas orientações e diante dos desafios que permeiam a Educação de Jovens e Adultos, o papel do docente inserido nessa modalidade de ensino é extremamente fundamental, uma vez que o sucesso desse empreendimento depende sobretudo da motivação, da participação e do aperfeiçoamento profissional do educador.

Envolvido estreitamente com o processo educativo da EJA, o educador de jovens e adultos deve estar

[...] preparado, compromissado com o trabalho coletivo e com a inovação pedagógica, dotado de sensibilidade para acolher educandos que carregam diferentes motivações, capaz de lidar com a heterogeneidade, de reconhecer e valorizar os saberes de que os jovens e adultos são portadores, disposto ao diálogo democrático e à convivência plural (MATO GROSSO, 2000, p. 19).

Ciente de que esse processo de ensino-aprendizagem é, muitas vezes, mais complexo do que o mesmo processo educativo realizado na infância e na adolescência, exatamente por se tratar de jovens e adultos dotados de uma consciência já formada e portadores de uma consistente bagagem cultural, o educador da EJA precisa lançar um olhar cuidadoso sobre as questões que norteiam a relação entre professor, aluno e conhecimento.

Nesse sentido, Ribeiro (1997) sugere algumas das qualidades indispensáveis a esse profissional: a capacidade de solidarizar-se com os educandos; a disposição de encarar dificuldades como desafios estimulantes; a confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar; o interesse em procurar conhecer os alunos, identificando suas expectativas, sua cultura, as características e os problemas do meio social em que está inserido e suas necessidades de aprendizagem; a sensibilidade para trabalhar com a diversidade cultural dos estudantes; o cuidado em buscar conhecer, cada vez melhor, os conteúdos a serem ensinados, atualizando-os constantemente; a compreensão da necessidade de refletir permanentemente sobre sua prática, buscando meios de aperfeiçoá-la; e, finalmente, a compreensão do quanto

é importante favorecer a autonomia dos educandos e estimulá-los para que tomem consciência de como a sua aprendizagem se realiza, incentivando-os a avaliar constantemente seus progressos e carências.

Na discussão dos limites e das exigências que envolvem o universo da Educação de Jovens e Adultos e a atuação e o papel dos professores diante da complexidade diferencial que se situa nesse contexto, a formação docente específica para a EJA precisa ser constituída como uma ação sistemática imprescindível.

Condizente com essa iniciativa, o Parecer 11/2000 (MEC/CNE/CEB, 2000, p. 56), num item específico, VIII, sobre essa formação, ressalta que o “[...] preparo de um docente voltado para a EJA, deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”. Preocupado com a necessidade de se ofertar uma habilitação docente voltada para a EJA, o Parecer recomenda que “as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (p. 58). Para tanto, dada a inquietação referente não só à formação inicial, mas também à formação continuada para os professores dessa modalidade, o mesmo documento sugere ainda uma articulação entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras, com vistas à formação em serviço, via cursos de especialização, por exemplo.

Segundo a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (2001), como a quase totalidade dos professores que trabalham na EJA não estão preparados para atuar nesse campo específico e, em geral, são leigos ou integrantes do próprio corpo docente do ensino regular, torna-se imperioso pensar nesse educador de jovens e adultos como um profissional em formação, como atestam as considerações de Soares (2001, p. 221):

A valorização desse educador se dá considerando a relevância da sua função perante uma sociedade que necessita pensar e propor alternativas de vida e trabalho para uma parcela expressiva da população que se encontra, de um, excluída e, de outro, ávida por se incluir em processos significativos de formação. Para tal, se faz urgente investir na profissionalização do trabalhador em serviço. É necessário investir na docência, o que requer dar tempo para a formação desse profissional.

Cabe ressaltar que não há ensino de qualidade sem que se disponha de um corpo docente qualitativamente preparado para o exercício de suas funções, e isso nos remete a necessidade de que tanto à profissionalização quanto à formação adequada desses professores para atender à especificidade da EJA, são elementos fundamentais a serem atingidos.

Contudo, relativamente a este último aspecto, vale mencionar a necessidade de se construir, uma educação básica de jovens e de adultos, com uma identidade própria, sem prescindir da qualidade de ensino e de aprendizagem desejada e que propicie o acesso a certificados de conclusão de curso equivalentes aos do ensino regular, de modo que a EJA não seja encarada como reposição da escolaridade perdida.

Considerações Finais

Reforça-se aqui a idéia de que a especificidade da Educação de Jovens e Adultos deverá ser assumida como o preceito orientador na elaboração de um modelo educacional inovador e de qualidade, adaptado ao atendimento das necessidades das pessoas inscritas na modalidade.

A EJA, concebida como a representação de uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso à escola, precisa definitivamente ser assumida como compromisso político que garanta os investimentos necessários a sua efetivação.

Entende-se ser de responsabilidade dos governantes e dos profissionais da educação o fortalecimento das funções da Educação de Jovens e Adultos, a saber, ser reparadora, equalizadora e qualificadora, com o que se assegurará seu caráter emancipador dos homens e mulheres que por ela passem.

Na busca pela superação das velhas formas de se pensar a EJA, está, também e sem dúvida, a necessidade de se investir na formação inicial e continuada de professores. Uma nova concepção e um novo compromisso urgem para que se faça justiça social, oportunizando uma educação de qualidade para todos ao longo de toda vida.

Referências

- ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: UNESCO. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2005. p. 221-230. (Coleção educação para todos, v. 3.).
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 11/200** (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos). Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000.
- COMISSÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (1994). Diretrizes Nacionais. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001. p. 119-136.
- DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: UNESCO. **Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2005. p. 17-30. (Coleção educação para todos, v. 3.).
- FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001. p. 29-39.
- HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, Vera M. Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 191-199.

_____. Tendências atuais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES, 1994. Brasília. **Anais...** Brasília: MEC/INEP/SEF, 1994. p. 86-108.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Programa Estadual de Educação de Jovens e Adultos**. Cuiabá: SEDUC/CEE, 2002.

_____. **Resolução 180/2000/CEE/MT** (Normas para a oferta da EJA no Sistema Estadual de Ensino). Cuiabá: SEDUC/CEE, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera M. Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 15-43.

PAIVA, Jane. et al. (Relatora). Relatório-síntese do II Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). In: FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE DEBATES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DE MATO GROSSO, 2004, Cuiabá. **Anais do ENEJA...** São Paulo: Suplegraf, 2004. p. 19-43.

RIBEIRO, Vera M. Masagão (Coord. e texto final). **Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

RIVERO, José. Educación y pobreza: políticas, estrategias y desafíos. In: SEMINÁRIO REGIONAL PROGRAMAS DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA EM AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1998, Buenos Aires. Mimeografado.

SOARES, Leôncio J. Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera M. Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 201-224.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro: V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. Lisboa: UNESCO/Ministério da Educação/Ministério do Trabalho e Solidariedade, 1998.

UNESCO. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: UNESCO/MEC, 2004. (Coleção Educação para Todos.).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Relator Carlos Roberto Jamil Cury. **Parecer 11/200 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000.

Recebimento em:	31/03/2008
Aceite em:	07/04/2008