

FORMADORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TENDÊNCIAS E PRÁTICAS, NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE JOVENS E ADULTOS).

Maria Nubia BARBOSA (1); Ana Cláudia Uchôa ARAÚJO (2)

(1) , (2) Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará - CEFETCE, Av. 13 de Maio -20 81, (085) 3307-3662,
e-mail: ana@cefetce.br; ac_uchoa@hotmail.com

RESUMO

Tratar da docência no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), articulada à Educação Profissional e Tecnológica, constitui-se como temática central desse trabalho, objetivando: a) Refletir sobre como os professores da educação profissional e tecnológica concebem a educação, num âmbito mais geral, e a educação de jovens e adultos, num âmbito mais específico. E também como essas diferentes visões influenciam o processo de capacitação para o trabalho e formação humana, nos quais os discentes de EJA devem estar envolvidos; b) Apresentar a(s) concepção(ões) dos docentes concernente(s) ao processo de educação geral e educação profissional voltados à modalidade da educação de jovens e adultos; c) Identificar junto aos alunos e professores o(s) sentido(s) atribuído(s) à formação discente e como isso têm se evidenciado nas práticas pedagógicas. O trabalho se constitui de um estudo de caso, ainda em fase de estudo e desenvolvimento, cujo instrumental de pesquisa e coleta de dados configurar-se-á na forma de um levantamento bibliográfico, baseado em estudos de teóricos que versam sobre essa temática, como, Freire (1998), Romanelli (2005) e Henrique & Ireland (2005), entre outros, além da aplicação de entrevistas semi-estruturadas direcionadas aos sujeitos da pesquisa (professores e estudantes). A análise dos dados será feita procurando detectar relações muito ou pouco recorrentes entre os dados que surgirão, visando estabelecer um paralelo entre elas e o que a literatura existente aborda, no intuito de esclarecer, provisoriamente, respostas para a nossa questão de pesquisa: Como os professores da educação profissional e tecnológica dos Cursos de Refrigeração e de Telecomunicações, de Nível Médio integrado à formação profissional, na modalidade de educação de jovens e adultos, trabalham o aluno dos referidos cursos, visando à sua formação profissional e humana?

Palavras-chave: Formação humana e profissional, Tendências e práticas pedagógicas, Educação de jovens e adultos.

FORMADORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TENDÊNCIAS E PRÁTICAS, NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE JOVENS E ADULTOS).

1. INTRODUÇÃO

Tratar da educação, na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos (EJA), significa, ao mesmo tempo, abordar uma temática de natureza nova e velha. Nova, por estar atualmente sendo implementada no nível médio de ensino, conforme prevê o Decreto nº 5.478/2005 (BRASIL, 2005), que determina, no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), sendo revogado pelo Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006), que institui, no seu lugar, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Velha, por ser revisitada como um segmento marcado pelo preconceito e exclusão, desde o século XVI, quando se iniciava no Brasil o período de colonização européia que, como se sabe, marginalizava grupos sociais, destituídos de saber e de poder, numa perspectiva dominante.

Dessa forma, percebe-se que, apesar do tempo decorrido, não se efetivaram as modificações desejadas pelos grupos sociais minoritários (indígenas, negros, analfabetos, etc.) até mesmo porque não ocorreu uma mobilização coletiva, um engajamento político consciente, liderado por lideranças comunitárias ativas.

Daí pode-se depreender que a herança que dispomos como povos colonizados inspira para o colonizador opressor, que o povo brasileiro é um misto de inércia, indolência, incapacidade intelectual, limitação humana e outros..., podendo se repetir e refletir no imaginário social dos que trabalham com a educação. Pois mesmo inconscientemente os resquícios desses sentimentos podem acabar perpassando, sublinaramente, o discurso dos professores e de forma oportuna e/ou inoportuna poderá se revelar na formação pedagógica, afetiva, profissional e tecnológica, enfim, na relação pessoal e interpessoal, por onde se disseminam e se estabelecem os vínculos políticos, sociais e humanos, indispensáveis à dimensão educativa.

Convém lembrar que é também pelo processo relacional que os professores revelam suas concepções de educação geral, profissional, tecnológica, bem como todas as outras concepções de educação que, a partir de características distintas, possam se configurar como segmentos ou modalidades de educação, como, por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos.

A fim de se poder inferir sobre as bases e fundamentos do processo discursivo e da prática pedagógica dos docentes observados, registra-se o que a literatura aborda sobre os paradigmas educacionais existentes.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. Tendências e Práticas de Educação (profissional e tecnológica de Jovens e Adultos) no Brasil e alguns de seus desdobramentos

No Brasil de quinhentos e oito anos, tendências e práticas pedagógicas se confundem, complementam, chocam ou rivalizam na teia escolar.

De início, não é possível esquecer da presença jesuítica em nosso “embrião de sistema de educação.” Seu papel fundamental de ofertar educação elementar para índios e brancos (exceto mulheres), educação em nível médio para a elite dominante e educação superior religiosa para esta última, configura-se num sistema de ações plasmado numa pedagogia tradicional, focada na transmissão de verdades absolutas e na cobrança por um alto padrão moral.

Segundo Romanelli (2005, p. 35), a educação que resulta da ação dos jesuítas e se firma após a sua expulsão, é assim caracterizada: “Dela estava excluído o povo e foi graças a ela que o Brasil se ‘tornou, por muito tempo, um país da Europa,’ com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual, transplantada, alienada e alienante (...).”

As conseqüências dessa maneira de conceber a educação perduram até hoje, e muitos de nós, em sala de aula, continuamos a adotar uma postura enciclopédica, de herança jesuítica, muito conveniente, já que, nesse caso, a exigência de nosso esforço para preparação e pesquisa das aulas é praticamente nula.

Essa educação jesuítica, séculos depois, acaba por cristalizar uma educação de classes, sobrevivente dos períodos Colonial, Imperial e Republicano, sendo substancialmente modificada nas décadas de 20 e 30.

Esse período, marcado pelas crescentes urbanização e industrialização e o aumento da demanda de recursos humanos, também é configurado pela expansão do sistema escolar, desordenadamente distribuído nas zonas em que a produção capitalista se faz intensa.

No país, paralelas a essas mudanças, surgem as idéias iniciais da Pedagogia Nova. Essa tendência visa tão somente à adaptação do indivíduo ao meio, sem cultivar nele o interesse pela razão das desigualdades sociais, tão pouco pela luta contra elas. Nessa linha, o papel do aluno passa a ser ativo, pois ele também, ao lado do professor-orientador, é produtor de conhecimento. No entanto, apesar de aprender fazendo, ele não é convidado a questionar. Eis aí uma maneira disfarçada de impingir a conformação social.

Apesar das idéias renovadoras, tal tendência, na época, não adquiriu contornos definidos, pois suas ações eram confusas, desconectadas entre si e sem consistência. Azevedo (1953, p. 179) explica que as reformas de ensino, fomentadas pela Escola Nova (representante dessa pedagogia no Brasil), “confinadas nos limites de uma região, não exerciam, nem podiam exercer, por serem locais, uma ação direta e profunda senão em determinados sistemas escolares, no Distrito Federal e nos Estados”

Transpondo essa tendência para o dia-a-dia escolar atual, sabemos que, muitas vezes, há uma preocupação excessiva em incentivar os trabalhos em grupo, a pesquisa e a prática, mas não passamos disso. A prática pela prática, nesse contexto, torna-se mero reducionismo, pois não apresenta soluções reais, frutos de reflexão do aluno, para a sua vida secular.

Entre 1930 e 1964, as relações políticas e econômicas se mostram parcialmente equilibradas no modelo desenvolvimentista. Em 1968, já no Regime Militar, a educação passa a ser vista como motor de desenvolvimento, de forma mais visível. Entram em cena os acordos MEC - U SAID e se faz urgente situar o problema educacional brasileiro dentro de uma nova modelagem, prática e objetiva.

Implanta-se, então, o Tecnicismo. Nessa tendência, a ênfase está na mudança comportamental do indivíduo, mediante a adoção do eixo estímulo-resposta, na transmissão de informações. Assim, o professor faz-se instrutor e o aluno, uma máquina de ensino. Tal tendência veio a ser implementada com a finalidade de preparar mão-de-obra rápida para o mercado, aterrando na escola o espaço para o debate dos problemas nacionais.

Infelizmente, apesar do governo militar em nosso país já ter saído de cena há algum tempo, a prática tecnicista ainda se faz presente em algumas de nossas escolas, quando direcionamos o nosso aluno para a resolução e a elaboração de atividades repetitivas e sem questionamento, como exercícios autodirecionados que, durante a sua feitura e após o seu término, não deixam espaço para o debate, exercendo somente a função de preencher o tempo da aula.

Em 1962, iniciam-se os trabalhos de Paulo Freire direcionados aos jovens e adultos, demarcando assim o nascimento da pedagogia libertadora. A tônica dessa tendência é o diálogo estabelecido entre educador e educando, pois “(...) para ser um ato de conhecimento, o processo de aprendizagem do adulto demanda, entre educadores e educando, uma relação de autêntico diálogo (...)” (FREIRE, 1998, p. 49).

Freire, perseguido e exilado do Brasil, pelos militares, desenvolve suas teorias e práticas pedagógicas fora do país, sendo referência no exterior até hoje. Suas concepções delineiam uma educação para a liberdade, através da problematização da realidade vivida pelo sujeito aprendente. O cerne dessa pedagogia se encontra na *práxis* transformadora da vida do educando. Tal prática só faz sentido se tiver implicação direta também na sociedade.

Vale comentar que, nessa tendência, os conteúdos construídos para e com os educandos (temas geradores) partem dos seus problemas diários. Daí ela ser considerada educação popular. Todavia, para muitos teóricos, é nesse aspecto que reside sua limitação, pois ao se concentrar apenas na vida do aluno, tal concepção esquece de fomentar a análise e a aprendizagem críticas dos conteúdos sistematizados, resultantes da evolução da humanidade.

Já na tendência pedagógica crítico-social, destaca-se o objetivo claro de garantir aos alunos o direito pela apreensão do saber acumulado pela civilização humana. Essa linha pedagógica crítico-social dos conteúdos data de 1975 em nosso país e se inicia com uma série de estudos realizados na PUC de São Paulo.

Nela, a tônica presente é munir o aluno de conhecimento, para que este possa analisar a sua realidade e, conseqüentemente, interferir em seu meio em pé de igualdade com os que se beneficiam do sistema capitalista.

Em termos metodológicos, tal pedagogia valoriza o debate, o despertar do senso crítico e o uso do conhecimento sistematizado como alavanca para a mudança social. Aqui, professor e aluno são parceiros ativos do processo de aprendizagem. E o primeiro atua como um mediador entre o saber acumulado socialmente e a vivência do segundo.

Diante do exposto, convém destacar que muitos de nós, educadores, acreditamos no legado freiriano e nas contribuições da pedagogia crítico-social. Mas acreditar não é o bastante. É preciso que, além da crença, partamos para a ação através do diálogo franco com os alunos, da valorização de suas experiências e do compromisso em propiciar, construir e partilhar atividades porta-vozes do que acontece e é requisitado no e pelo mundo. E é nesse aspecto que precisamos avançar para um novo modo de conceber as práticas educativas, rompendo padrões estabelecidos e ousando educar integralmente.

Essas concepções podem nortear as reflexões, as posturas, as ações, os sentimentos e as preferências docentes, acessadas durante a interação social estabelecida com os seus interlocutores. O diálogo do Ministério da Educação e Cultura com a EJA tem sido no sentido de proporcionar avanços na discussão política, compreendendo-a como um chamado à responsabilidade pública e, por conseguinte, incorporada ao sistema nacional de educação, pelo fato de não ser mais possível tratá-la de forma isolada dos sistemas de ensino (...)'(HE NRIQUE & IRELAND, 2005, p. 354)

Entretanto, o que se questiona é o fato de o MEC, por um lado, gestar políticas públicas de inclusão da EJA aos sistemas regulares de ensino e, por outro, comprometer essa ação, pois, na prática, defende a flexibilidade do tempo e de espaço, o aproveitamento de saberes dos discentes da EJA, numa proposta muito além das condições ofertadas para esses sistemas, sob a alegativa de que, como os jovens e adultos têm pressa na terminalidade de seus estudos, há que se agilizar o processo de ensino e aprendizagem sem, no entanto, comprometer a qualidade da formação proposta.

Esse argumento de natureza pedagógica contraditória requer dos formadores e formandos uma tomada de atitude radical. Em outras palavras, a compreensão de que todo desafio pedagógico passa pelos condicionantes social e político. Sabe-se, ainda, que é na complexa relação educação *versus* sociedade, em que acontecem e se entrelaçam todos os mais variados tipos de exclusão: de gênero, de classe, de etnia, de idade, de conhecimento, que vão se articulando e se configurando num único tipo de exclusão, porém, de natureza ampla e perversa - a exclusão generalizada - que atinge sobremaneira os sujeitos pertencentes aos segmentos sociais menos favorecidos.

Certamente, nessa complexidade de tipos excludentes, com pesos sociais incontestes, está imersa a demanda dos homens e das mulheres da EJA - historicamente identificada com as causas populares e com a superação das diversas formas de exclusão. Evidentemente, o que denominamos de exclusão generalizada não será apenas superada via programas educacionais criados no âmbito do Ministério de Educação e Cultura.

Contudo, se não é a instância educativa que irá superar todos os tipos de exclusão, será mediante a atuação dessa instituição, que os excluídos, em sua totalidade, poderão exercitar suas trocas lingüísticas, a fim de afirmarem-se como sujeitos do dizer e do fazer, quebrando os vínculos da sua unilateralidade natural e inventando sua possibilidade de tornar-se outro e melhor, e até omnilateral." (MANACORDA, 1992, p.361)

Nesse sentido, Manacorda (1992) compartilha com todos os educadores, seu compromisso pessoal, como uma nova função pedagógica: a de que, mesmo que o homem por natureza, seja, de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho, em qualquer parte do mundo, para que se torne omnilateral!"

Nessa perspectiva, vislumbra-se uma utopia positiva em que o fazer dos pequenos e dos grandes passos, conduzem rumo a um futuro promissor que o passado talvez deixou de realizar, por não se perguntar: E para que serve a utopia? Serve para a gente caminhar, no dizer de Eduardo Galeno.

Assim sendo, para formar jovens e adultos, além da dimensão técnica, política e humana, é preciso crença! Confiar no outro, "assi m como uma criança confia noutra criança," talvez porque saiba se colocar no lugar

infantil, não como um ingênuo, mas como um companheiro que aposta suas fichas no outro interlocutor, pelo prazer da vitória repartida, que, como se sabe, é mais forte, mais solidária e mais humana.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

O tipo de pesquisa a ser utilizado será um estudo de caso, porque permitirá uma compreensão do contexto da situação, buscando investigar aspectos pertinentes do fato em questão.

Utilizar-se-ão observações derivadas de leituras que versam sobre a temática proposta, entrevistas semi-estruturadas direcionadas aos sujeitos da pesquisa (professores e estudantes). Os dados obtidos serão analisados à luz dos referenciais teóricos, organizados e sistematizados, para serem apresentados posteriormente em eventos científicos.

Convém salientar que, de posse dos resultados preliminares obtidos, serão produzidos relatórios parciais, sem contudo perder o cunho geral da situação-problema que tem inspirado essa pesquisa.

3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

A análise dos dados será realizada mediante o confronto dos referenciais teóricos com os dados obtidos, procurando formatar blocos ou categorias de análises, a serem contempladas nos resultados oriundos das entrevistas aplicadas com os sujeitos da pesquisa. Essas categorias serão delineadas a partir da recorrência ou similitude dos dados investigados. Entretanto, dados aparentemente não-representativos podem se configurar como uma categoria de análise, pela significância de seu conteúdo, proveniente do dito e do não-dito, presentes nos discursos dos entrevistados. Vale considerar que se procurará adotar uma perspectiva quantitativa e qualitativa, concernente ao tratamento a ser dado a tais categorias, no sentido de valorizar e aprofundar todas as informações fornecidas pelos participantes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ainda se encontra em fase de desenvolvimento, portanto não se dispõe de dados conclusivos. Entretanto, pode-se supor que as dimensões profissional e humana voltadas à questão de pesquisa, requisitos primordiais numa formação, que se diz integrada à modalidade da Educação de Jovens e Adultos, numa instituição de tradição técnica, se reveste de um cunho enciclopédico, posto que os métodos adotados como requisitos de acesso, permanência e certificação são conteudistas, com ênfase nos aspectos quantitativos, em detrimento dos qualitativos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira**. 3. ed. 3 Vol. São Paulo, Melhoramentos: 1953.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 27 jun. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 26 jun. 2007.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília,

DF, 13 jul. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm>. Acesso em: 26 jun. 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade - e outros Escritos**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

IRELAND, T. D. ; HENRIQUES, Ricardo . A política de educação de jovens e adultos no governo Lula. In: Ireland, Timothy D.; Vóvio, Cláudia Lemos. (Org.). **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC/UNESCO, 2005, v. 01, p. 347-357.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo, Cortez Autores Associados: 1992.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 29. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Ed. Vozes: 2005.

AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos à Diretoria de Ensino (DIREN)/Coordenadoria de Controle Acadêmico (CCA); à Diretoria de Tecnologia da Informação (DITI), à Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação (DIPPG), do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFETCE; aos estudantes e professores dos Cursos de EJA – Refrigeração e Telecomunicações, da instituição citada, bem como à coordenação da Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, do CEFETCE.