

PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nilda Gonçalves Vieira Santiago¹, Dra. Mirza Seabra Toschi²

Resumo: O presente estudo tem como objetivo promover uma discussão sobre prática educativa, no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, na primeira parte são apresentadas algumas concepções sobre prática educativa, numa perspectiva mais ampla. A finalidade é mostrar sua função, contradições e seu caráter, entendendo-a como uma prática social que pode promover a transformação ou a reprodução da sociedade. No segundo momento propõe-se uma discussão sobre práticas educativas que atendam, numa perspectiva crítica e transformadora, a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). O enfoque sobre prática educativa adotado neste trabalho é o contexto escolar, entretanto é importante salientar que a prática educativa é um constructo social e, portanto, ocorre em várias instâncias. Embora a educação, em suas variadas formas, possa servir para a reprodução e legitimação de desigualdades sociais, ela é essencial no processo de humanização e deve ser questionada e reelaborada por grupos e movimentos que estão à margem da sociedade, mas que têm ciência dos contrapontos e conflitos latentes, possibilitando, portanto, uma proposta de educação que preserve seus valores, direitos e saberes. Refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos torna-se importante por exigir uma perspectiva diferenciada: uma educação que atenda também aos excluídos e marginalizados tanto do sistema educacional quanto da sociedade. No Brasil a EJA sempre esteve atrelada a ideias assistencialistas e aos discursos reparadores do direito à educação àqueles que, por motivos diversos, não tiveram oportunidade de ingressar ou permanecer na escola, na chamada idade escolar. No entanto, muito mais do que garantir o retorno dos jovens e adultos às instituições escolares, deve-se possibilitar a democratização do ensino com qualidade de conteúdos e metodologias coerentes com a realidade histórico-social desses sujeitos, contribuindo para uma formação autônoma, emancipadora e crítica.

Palavras-chave: Práticas educativas. Educação de Jovens e Adultos. Prática transformadora.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho pretende-se discutir sobre prática educativa no contexto escolar, na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, é importante destacar que a prática educativa é construída socialmente e, dessa forma, acontece em vários contextos e circunstâncias. De acordo com Libâneo (1999) práticas educativas são percebidas em diferentes âmbitos: familiar, social, profissional, escolar, meios de comunicação e de diversas formas: intencional/ não intencional, formal/ não formal, escolar/ extra-escolar, pública/ privada, tendo em vista que a educação enquanto prática social é condição básica para a própria existência das sociedades.

¹ Professora efetiva da UEG-Câmpus Goianésia, aluna do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás (MIELT-UEG). Bolsista da FAPEG.

² Professora do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (MIELT-UEG).

As práticas de educação não intencionais são aquelas que o sujeito recebe no seu cotidiano, em suas vivências sociais e no contato com outros meios e sujeitos. Já as práticas intencionais de educação, sejam de maneira formal ou não formal, são aquelas que possuem objetivos e intenções conscientes, como é o caso das práticas educativas familiares, religiosas e escolares que têm a finalidade de influenciar na formação geral ou específica do sujeito.

De acordo com Brandão (1995) o processo educativo pode ser encontrado ao longo da história da humanidade em todos os tipos de sociedades: tribais, pastores, nômades, nos países desenvolvidos e periféricos e ocorre em todos os lugares, na rua, na igreja, em casa, na escola. Para o autor as sociedades são construídas, legitimadas e perpetuadas por meio do acúmulo e transmissão de saberes, tradições, crenças e valores de determinados grupos.

Salienta que as práticas de cada sociedade são determinadas por grupos que detêm o controle e privilégios sociais e que a educação, forma e condiciona sujeitos para viver em um modelo de sociedade constituída. A educação é “inevitavelmente uma prática social que, por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais”. (BRANDÃO, 1995, p. 71).

Libâneo (1985, p. 121) ressalta que “a concepção dialética de educação concebe a prática educativa como uma atividade humana assentada na interação social tendo em vista a transformação do homem em homem”, com vistas a uma mudança da sociedade. Enfatiza também que o fazer educativo é o que possibilita a ligação recíproca entre sujeito e sociedade.

O autor traz uma definição do fazer pedagógico entendido enquanto prática social e concebido na interação e ação de todos os sujeitos envolvidos:

O ato pedagógico pode, então, ser definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto ao nível do intrapessoal, quanto ao nível da influência do meio, interação essa que se configura num ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os torne elementos ativos desta própria ação exercida. (LIBÂNEO, 1985, p. 97)

Enquanto prática social a educação é realizada por todas as instituições presentes numa sociedade, no entanto cabe à escola a educação formal, sistematizada e intencional. Saviani (2001) entende a educação escolar como atividade mediadora inserida numa prática social mais ampla. “A educação escolar representa uma manifestação peculiar de prática educativa, compartilhando de outras práticas confluentes” (LIBÂNEO, 1999, p. 90). De acordo com Saviani (2001), a prática educativa tem um sentido político e deve ser analisada em sua totalidade. Para Freire (1996) a educação é um processo humanizador e político, que deve ser analisada nos seus aspectos históricos, culturais e sociais.

As tendências pedagógicas progressistas, entre elas a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, a Pedagogia Libertária, cujo nome mais influente é Miguel Arroyo, a Pedagogia Histórico-crítica de Dermeval Saviani e a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos de José Carlos Libâneo, concordam que o objetivo da escola, especificamente da escola pública, deve ser o de oferecer às classes dominadas o saber sistematizado, produzido e acumulado historicamente pela sociedade, com vistas à sua reelaboração numa perspectiva de transformações sociais mais consistentes.

A educação é vista enquanto fator de transformação social e crescimento pessoal, possibilitando a todos que tem acesso à escola o conhecimento sistematizado e elaborado, visando à construção do pensamento autônomo. Nessa perspectiva faz-se necessário criar oportunidades iguais para todos, a fim de se conseguir uma sociedade mais justa. Entretanto não é o que se percebe no contexto educacional brasileiro. Saviani (2001), ao discutir a questão da marginalidade retoma aos anos 1970 para mostrar os altos índices de analfabetismo e de evasão escolar, bem como os problemas que dificultavam e dificultam o acesso às instituições escolares.

A Educação de Jovens e Adultos deve ser pensada a partir de sua diversidade, numa perspectiva da inclusão, atendendo os sujeitos que, em sua trajetória escolar e social foram excluídos e marginalizados, pois se percebe ao longo da história que os sujeitos da EJA são os mesmos de sempre, os pobres, desempregados, negros. Enfim, “são jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos e culturais” (ARROYO, 2005, p. 29). Segundo Gadotti (2000), a educação é permanente e social. “Há ideias universalmente difundidas, entre elas a de que não há idade para se educar, de que a educação se estende pela vida e que ela não é neutra” (GADOTTI, 2000, p. 4).

É necessário entender quem são esses jovens e adultos para viabilizar um trabalho educativo mais coerente com suas necessidades e peculiaridades. Eles devem ser vistos como alunos, com direito de se apropriarem daquilo que é a função da escola: a socialização do saber sistematizado, garantido a todos. No entanto nota-se que esses sujeitos ainda “continuam sendo vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram, logo, propiciemos uma segunda oportunidade” (ARROYO, 2005, p. 23). Sem uma análise da trajetória histórico-social desses jovens e adultos dificilmente se conseguirá criar projetos e propostas educativas que contemplem suas realidades e especificidades.

2 PRÁTICA EDUCATIVA: CONCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

O contexto escolar muitas vezes reproduz as diferenças sociais historicamente constituídas, mas pelo seu caráter educativo pode e deve ser agente de democratização e de transformação. A prática educativa, cuja função é socializar e difundir os conhecimentos acumulados ao longo da história, ao assumir um viés político, contribui para que esse ensino seja democratizado e que suscite questionamentos sobre as desigualdades, promovendo a luta contra a cultura hegemônica. O trabalho educativo precisa estabelecer uma relação entre conhecimento e valores sociais com o propósito ético de “educar homens enquanto sujeitos que estarão atuando no processo de transformação das condições sociais de existência vigentes” (OLIVEIRA, 1996, p. 23).

De acordo com Candau e Lelis (1990, p. 51) “a palavra ‘prática’ deriva do grego ‘práxis’, ‘práxeos’, e tem o sentido de agir, o fato de agir e, principalmente, a ação inter-humana consciente”. Nesse sentido a prática educativa escolar é a ação pedagógica realizada por todos os sujeitos envolvidos no processo – professores, alunos, gestores – de maneira consciente e inter-relacional. “O professor nos limites de sua autonomia e controle que exerce sobre seu processo de trabalho, organiza e direciona, juntamente com seus alunos, a dinâmica da sala de aula, cujos efeitos vão além dos muros da escola” (AZZI, 1999, p. 38).

Todos os autores referenciados defendem que a prática educativa supõe uma visão de totalidade, de não neutralidade e de intencionalidade. Corroboro com as ideias dos autores utilizados, por entender que a prática educativa escolar perpassa por contradições e não é neutra, mas uma ação socialmente definida. Oliveira (1996, p. 21) salienta que “a educação é sempre uma mediação valorativa, isto é, dirigida por valores, uma mediação que indica um determinado posicionamento. Não é, portanto neutra”. Nessa mesma linha de pensamento Libâneo (1985, p. 99) ressalta que “o ato pedagógico assume uma dimensão valorativa, ideológica, para além de seus componentes metodológicos e técnicos”.

Candau (1990) afirma que a prática educativa nunca é neutra e que não pode haver uma dissociação entre teoria e prática. Ao discutir uma nova didática, enfatiza que a prática educativa “está a serviço da manutenção do ‘*status quo*’ ou da transformação social. Analisar e propor, a partir das condições concretas da realidade, uma prática educativa transformadora constitui uma questão fundamental” (CANDAU, 1990, p. 47).

A ação pedagógica acontece numa relação interacional e para se tornar eficaz necessita do envolvimento de todos os sujeitos num projeto de construção coletiva e consciente. “O ato pedagógico não se dá ao acaso, ele requer um trabalho docente sistemático, intencional, disciplinado, ao mesmo tempo que um esforço por conquistar o interesse, a colaboração e o gosto pelo estudo, por parte do aluno” (LIBÂNEO, 1985, p. 78). Dessa forma é o professor quem dirige e estimula seus alunos na construção do próprio conhecimento, de maneira que assimilem conscientemente e ativamente os conteúdos trabalhados, estabelecendo relações com a realidade social, visando a sua transformação. O exercício educativo tem um caráter formador e, segundo Paulo Freire (1996) não é possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos e a formação ética.

Por que se torna tão importante analisar as práticas educativas? A partir dessa análise é que se pode buscar caminhos para uma teoria da educação baseada na realidade educativa, nas tentativas, erros e acertos.

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (PIMENTA, 1999, p. 27)

De acordo com Paulo Freire (1996) toda prática educativa necessita de alguns elementos básicos: sujeitos (que ensinam e aprendem juntos), objetos, conteúdos, métodos, técnicas e materiais e está envolta em objetivos, sonhos, ideais, que a torna política, não podendo ser, portanto, neutra. Os objetivos traçados pelo professor e sua concepção de ensino definem as práticas realizadas por ele. Na prática “se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos” (ZABALA, 1998, p. 16).

A prática educativa deve englobar todo o processo de trabalho docente, desde o planejamento, seleção de conteúdos, materiais e recursos necessários, até a consecução e avaliação da aula. Uma prática educativa envolve “objetivos explícitos, ação deliberada e sistemática, estruturação didática e condições organizativas, uso de métodos e procedimentos, expectativa definida de resultados de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2000, p. 118).

Antoni Zabala (1998) no seu trabalho sobre prática educativa oferece subsídios que possibilitam analisar os elementos que compõem o fazer educativo e refletir sobre as condições existentes no contexto escolar, podendo provocar mudanças significativas no âmbito pedagógico. Segundo o autor é essencial que o professor ao longo de sua experiência na docência melhore a sua prática a partir do conhecimento das variáveis que intervêm na

prática e de sua capacidade de dominar essas variáveis, o que é adquirido por meio da experiência e reflexão.

Não há modelos ou referências que racionalizem a prática educativa, tendo em vista que a sala de aula é um contexto dinâmico, muitas vezes imprevisível e complexo por acoplar uma diversidade de sujeitos. No entanto é possível estabelecer elementos que direcionam o ato educativo. Os resultados do processo educacional dependem de fatores diversos que se inter-relacionam, como tipo de metodologia adotada, materiais pedagógicos, relações sociais, postura do professor, conteúdos culturais e outros, ressalta Zabala (1998).

O autor destaca que a prática educativa só pode ser analisada a partir da interação de todos os elementos que intervêm na sala de aula, como os espaços determinados, a organização social, as relações interativas, a distribuição do tempo, a metodologia, os recursos, os conteúdos trabalhados e principalmente o antes e o depois da execução da aula, ou seja, o planejamento e a avaliação. O entendimento da função, dos propósitos e intenções da educação é que determina e dá sentido a intervenção pedagógica. Torna-se difícil avaliar de forma reflexiva o cotidiano de uma aula, se não há conhecimento de sua finalidade ou objetivos.

Urge entendermos que tudo que se faz em uma sala de aula influencia na formação dos alunos. Por isso tudo precisa estar muito bem articulado, organizado e pensado. “A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas” (ZABALA, 1998, p. 29).

Brandão (1995) esclarece que a educação não deve ser vista como único e principal instrumento de transformação, pois ela também é determinada pelas estruturas políticas, econômicas e culturais. Não levar em consideração que as pessoas são determinadas pelas relações sociais de poder, dificulta o entendimento do trabalho educativo como prática social e impossibilita o planejamento e execução de práticas pedagógicas numa concepção crítica e libertadora.

Nesse contexto torna-se imprescindível refletir sobre a ação educativa enquanto instrumento de libertação e autonomia das classes dominadas:

a reflexão crítica sobre a ação pedagógica escolar somente faz sentido a partir dos fatos da realidade objetiva das situações educativas concretas que envolvem o funcionamento da escola. Mas, por outro lado, o conteúdo da ação pedagógica não é um simples fazer crítico, isto é, um permanente questionamento da direção tomada pela prática docente no rumo de uma concepção de educação voltada aos interesses das classes subalternas da sociedade. (LIBÂNEO, 1985, p. 47)

Ainda que nem todos os professores tenham uma ação planejada e articulada com um projeto de transformação social, todo professor, mesmo que inconsciente demonstra na sua prática uma postura política. A forma como o professor age em sala de aula, ou seja, como desenvolve suas práticas, define seu compromisso social e sua postura política, tendo em vista a não neutralidade do fazer pedagógico. De acordo com Cunha (1989, p. 151) o professor é “responsável por direcionar o estudo na sala de aula. E é por isso que a neutralidade não existe. Pode ser que a ação docente seja, muitas vezes, pouco reflexiva, até ingênua. Mas nem por isso deixa de ser uma prática política, que evidencia valores”. Zabala (1998) esclarece que o modo como se explica determinado conteúdo, a sua escolha, as atividades propostas, as decisões que são tomadas em sala refletem uma concepção de aprendizagem, ainda que inconsciente.

Libâneo (1985, p. 81) ressalta que uma prática educativa que promova a emancipação e autonomia na construção do conhecimento exige do professor “uma tomada de posição pela missão histórica consciente e consequente da humanidade, de destruir as relações de classe que sustentam a alienação e privam o homem de seu pleno desenvolvimento”. Dessa forma é fundamental que o professor consiga refletir sobre sua prática, entendendo que a mesma está inserida num contexto social de desigualdades, mas quando refletida e reelaborada pode ganhar um caráter emancipatório.

O desafio da prática educativa é articular o saber escolar e a realidade dos alunos, de maneira que o novo conhecimento, construído dessa relação sirva para superar a realidade imposta. Cabe ao professor, ao trabalhar os conteúdos curriculares, estimular os alunos a reorganizarem os saberes acumulados e refletirem sobre seu contexto social, questionando e se posicionando. “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996, p. 26).

Cunha (1989) salienta que o professor precisa acreditar no potencial de seus alunos, preocupar-se com sua aprendizagem, avaliar se o ensino é satisfatório, contextualizar os conteúdos com a realidade social, enfim se posicionar enquanto profissional capaz de mediar o conhecimento numa perspectiva transformadora. A autora ainda reforça que essa dimensão transformadora ocorre a partir do momento que o professor entende o valor social do seu trabalho.

A aprendizagem ocorre com o envolvimento ativo na interpretação e produção do conhecimento e não na mera recepção. Todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-

aprendizagem devem entender e discutir os saberes acumulados, interpretando-os rumo à construção de novos saberes. De acordo com Oliveira (1996) o conhecimento só se justifica se impulsiona a uma ação transformadora. “Educar não é somente educar sujeitos para esta sociedade, mas sujeitos que a transformem” (OLIVEIRA, 1996, p. 56).

A autora menciona ainda que a educação não muda de imediato a sociedade, ela medeia uma transformação por meio das consciências dos sujeitos. A educação sozinha não é capaz de transformar diretamente a estrutura social, mas é possível, por meio dela, a transformação das consciências dos sujeitos que atuam nas práticas sociais.

Também nessa linha de pensamento Libâneo (1985, p. 54) chama atenção para o objetivo da ação pedagógica escolar: “visa a modificações profundas nos sujeitos envolvidos, a partir da aprendizagem de saberes existentes na cultura, conduzida de tal forma a preencher necessidades e exigências de transformações da sociedade”. Para o autor o professor precisa compreender a prática educativa na totalidade do social, precisa refletir sobre a realidade concreta a fim de perceber o valor do conhecimento como condição emancipatória.

Em sua pedagogia crítica-social dos conteúdos Libâneo (1985) enfoca que o acesso aos conteúdos deve partir da prática social. Os conteúdos, portanto precisam ser articulados com as realidades sociais e para que isso ocorra é necessário conhecer as diversas condições sociais e características socioculturais e psicológicas do aluno.

A ênfase nos conhecimentos não visa, portanto, o acúmulo de informações, mas uma reelaboração mental que se traduzirá em comportamentos práticos, numa nova perspectiva de ação sobre o mundo social. [...]. A pedagogia crítico-social dos conteúdos entende o ato pedagógico como encontro do aluno com a cultura socialmente construída, pela mediação do professor e das situações pedagógicas. (LIBÂNEO, 1985, P. 76)

Colaborando com a ideia apresentada acima, Zabala (1998) defende que os conteúdos de aprendizagem não podem se reduzir a um modelo existente em certas disciplinas tradicionais, mas são “conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social” (ZABALA, 1998, p. 30). O autor reforça ainda que os conteúdos trabalhados precisam estar associados com conteúdos de outras naturezas para que o aluno seja capaz de construir um conhecimento global e articulado.

Muitos autores servem de embasamento para a concepção de não neutralidade da prática educativa e do seu caráter político e intencional, entre os quais saliento os de tendência progressista: Paulo Freire, Miguel Arroyo, Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, que embora possuam teorias próprias e divergentes em muitos aspectos, concordam com uma

perspectiva crítica e libertadora da educação, possibilitando um diálogo entre suas teorias e a utilização das mesmas nesse trabalho. “A ação pedagógica tem um caráter intencional, de convencimento, face à transmissão de um conhecimento que viabilizará a inserção do aluno na sociedade de forma crítica” (LIBÂNEO, 1985, p. 98). Portanto este estudo concebe a prática educativa como prática social, como ato político, que possui intencionalidade não podendo, portanto, ser neutra. Assim o fazer pedagógico deve ter como objetivo uma formação crítica e transformadora.

Para Libâneo (1985) a atividade docente não pode ser limitada à simples transmissão de conhecimentos ou a aceitação de que o aluno aprende por si só e é capaz de se apropriar espontaneamente dos conteúdos. Segundo o autor o processo de transmissão e assimilação precisa ser simultâneo e ativo, com envolvimento de todos os sujeitos. O professor deve ser o mediador intervindo de maneira a apresentar o conhecimento sistematizado, possibilitando ao aluno condições para reelaborá-lo de forma crítica, assumindo a construção do seu próprio conhecimento.

Colaborando com essa ideia, Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da autonomia*, destaca o caráter formador do exercício educativo, que visa criar meios para que o aluno seja responsável pela construção de seu conhecimento a partir da mediação do professor, para que ele adquira autonomia e possa intervir socialmente, compreendendo que isso faz parte do processo de humanização. De acordo com Freire (1996, p.41):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque capaz de amar.

Um trabalho educativo crítico, define seus parâmetros a partir de certos valores e concepções que questionam as desigualdades e as relações de poder existentes na sociedade. Dessa forma parte da realidade vivida pelos sujeitos, questionando a construção histórica desse contexto. Segundo Oliveira (1996, p. 21) “uma prática educativa crítica exige uma posição realista dos agentes não só em relação à realidade, o que e como ela é, mas também saber a que valores ela se dirige”.

O ato educativo possui objetivos distintos, o que demonstra sua intencionalidade. E de acordo com os interesses de sujeitos ou grupos pode contribuir para a manutenção e reprodução das desigualdades ou para sua superação, pois o conhecimento produzido e socializado pode ser um grande instrumento de poder. De acordo com Brandão (1995) a partir do momento que a educação se oficializou, o saber passou a ser ferramenta política de poder e

em cada contexto histórico serve à determinadas classes dominantes. Por isso é importante que o professor compreenda o caráter intencional da educação e reflita sobre suas práticas, percebendo-se como agente de formação e transformação. Torna-se relevante, desse modo,

orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas à humanização num determinado contexto histórico social. (LIBÁNEO, 2000, p. 115)

São muitas as pesquisas que abordam o cotidiano da educação, porém poucas exploram esse tema relacionando com teorias e práticas. A maioria das pesquisas são descritivas, mostrando apenas como ocorre o processo educativo, o que resulta numa fragilidade da análise. De acordo com Oliveira (1996, p. 27) se as pesquisas analisam o cotidiano “sem o seu profundo questionamento em relação aos seus significados e condicionantes, acabam imergindo (e afogando-se) na cotidianidade e, assim, também não questionando a estrutura e as limitações próprias dessa cotidianidade”.

Para encerrar essa discussão sobre prática educativa deixo alguns questionamentos: como a escola se coloca diante das necessidades das camadas populares marginalizadas socialmente? Que práticas educativas são adequadas para atender as especificidades dos sujeitos jovens e adultos numa perspectiva crítica e transformadora? Que propostas os pesquisadores apontam para a educação de jovens e adultos que vivem em situações adversas? A seguir são apresentadas algumas ideias e discussões acerca de práticas educativas específicas para a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), propiciando uma continuidade da temática abordada até o momento.

3 CONCEPÇÃO DE PRÁTICA EDUCATIVA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A EJA precisa desenvolver uma educação problematizadora e crítica, com base no diálogo, buscando compreender que apesar das lacunas escolares e sociais os sujeitos dessa modalidade não devem ser identificados somente por esse viés, pois, segundo Arroyo (2005), a historiografia e a sociologia nos mostram como os jovens atuam nas sociedades modernas e nos movimentos sociais pressionando por mudanças e quando retornam às escolas trazem essa bagagem formativa e de aprendizagens diversas. De acordo com Freire (1996), é necessário

respeitar os saberes dos educandos, principalmente das classes populares e relacioná-los com o ensino dos conteúdos, problematizando politicamente e ideologicamente.

Arroyo (2005), pondera que a diversidade da EJA, tem permitido inovações, bem como a inserção de teorias e práticas pedagógicas que não tiveram boa aceitação no ensino regular, o que demonstra que a Educação de Jovens e Adultos vem caminhando rumo à um ensino transformador que ao mesmo tempo qualifica e emancipa, de caráter crítico, autônomo e progressista. Como observa Freire (1996, p. 32), “uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”.

É preciso respeitar a autonomia e a identidade dos alunos, sejam eles crianças, jovens, adultos, homens ou mulheres, sendo que a prática do professor não pode ser neutra. É imprescindível um posicionamento político e social, contrário a qualquer tipo de discriminação e dominação. “A politização da educação e da categoria docente, os avanços das teorias pedagógicas e da consciência dos direitos estão mudando nosso sistema escolar, inspirado em valores mais igualitários” (ARROYO, 2005, p. 50).

Nessa perspectiva as teorias pedagógicas de tendências progressistas respondem criticamente aos anseios de educadores e estudiosos preocupados com uma prática educativa que atenda as particularidades da Educação de Jovens e Adultos. Ainda que alguns profissionais não conheçam com propriedade as correntes pedagógicas ou as ignore, a forma “como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente” (LIBÂNEO, 1985, p. 19).

As teorias pedagógicas muito mais do que explicar questões ligadas ao analfabetismo, à evasão escolar e à repetência servem de fundamento para o trabalho cotidiano do professor de acordo com a sua postura profissional, política e acadêmica. “Uma teoria pedagógica deve ter como ponto de partida os processos sociais em que se dá a constituição dos homens e das mulheres, processo eivado de conflitos e de lutas sociais” (NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 18). A pedagogia progressista é conhecida por sua criticidade em relação às realidades sociais, mostrando as funções sociopolíticas da escola. De acordo com Libâneo (2005, p. 13), “as abordagens sociocríticas convergem na concepção de educação como compreensão da realidade para transformá-la, visando à construção de novas relações sociais para superação de desigualdades sociais e econômicas”.

Partindo da compreensão de que as teorias pedagógicas explicam e fundamentam toda a prática educativa, incluindo o posicionamento do professor, o projeto pedagógico da escola, bem como cada nível e modalidade de ensino, esse trabalho objetiva relacionar a Educação de Jovens e Adultos com as tendências pedagógicas classificadas por Libâneo (1985) como progressistas, devido entender por meio de leituras e estudos que essas tendências são as que atendem as propostas e perspectivas da EJA.

Uma questão que merece destaque é a necessidade de um diagnóstico da situação dos alunos da EJA, a fim de que o professor possa fazer uma articulação do conhecimento popular e de suas experiências com o saber sistematizado, respeitando as condições desses sujeitos. A EJA “não deve seguir padrões e vícios dos processos escolares tradicionais, mas, incluir uma proposta educativa condizente com o ciclo da vida e as experiências sociais e culturais dos sujeitos que dela fazem parte” (SILVA, 2009, p. 212). É preciso valorizar os saberes populares e, sobretudo, o tempo e experiências que esses alunos carregam, só assim serão firmadas propostas consistentes, “propostas mais próximas da especificidade das vivências dos jovens-adultos populares, propostas que veem a EJA como um tempo de direitos de sujeitos específicos e em trajetórias humanas e escolares específicas” (ARROYO, 2005, p. 29).

É importante considerar também, que esses jovens e adultos são trabalhadores e que buscam na escola, meios para melhorar suas condições de vida. Por isso é relevante uma análise dos alunos além da condição escolar, pois o trabalho está intimamente relacionado à sua vida e à permanência na escola. Na maioria dos casos “esses trabalhadores são desvalorizados, discriminados e estigmatizados por fazerem parte de um grupo dos analfabetos ou pouco escolarizados, daqueles que são excluídos” (PRADO; REIS, 2012, p. 5).

Torna-se fundamental um entendimento histórico da EJA e das lutas populares, para que a escola e os professores possam adequar o seu trabalho às necessidades e especificidades desse público e “reconhecer e valorizar os alunos como sujeitos, capazes não só de aprender, mas de administrar sua vida e sua sobrevivência pessoal e familiar, participar ativamente da comunidade com autonomia, sem vê-los como receptores passivos” (SAMPAIO, 2009, p. 25). Os educadores precisam compreender que esses sujeitos ao voltarem para a escola, já trazem consigo expectativas e a noção do que querem, do que precisam, do que têm direito. Arroyo (2006, p. 6) salienta que “os jovens e adultos sempre que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito

à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade”.

Portanto para uma verdadeira reconfiguração da EJA, é necessário o comprometimento de todos os atores do processo: escola, Estado, professores e alunos, compreendendo que o jovem e o adulto são sujeitos ativos e de direito. Nota-se na sociedade atual uma grande valorização do jovem, mas essa valorização não contempla ainda os jovens das camadas populares. É preciso apagar alguns traços de nossa cultura elitista, entre eles “o olhar negativo sobre a juventude popular” (ARROYO, 2005, p. 26), entendendo-os como sujeitos de direitos e deveres, só assim a EJA perderá seu caráter reducionista e compensatório.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de prática educativa adotada neste trabalho engloba todo o fazer educativo e envolve todos os sujeitos envolvidos no processo. Endosso a ideia de que a prática educativa é intencional, política e não neutra, podendo servir como instrumento de reprodução ou de mudança social, embora há também o entendimento de que a educação sozinha não pode provocar transformações profundas na sociedade, mas pode colaborar por meio da consciência dos sujeitos. Um professor que possui uma agir crítico em sua prática “compreende a educação enquanto ação prática transformadora, sabendo-se, porém, impossibilitada de atingir seus objetivos na plenitude, já que condicionada pelas condições de produção capitalista” (LIBÂNEO, 1985, p. 136).

Partindo do posicionamento de que a educação aliada a outros movimentos e ações sociais pode colaborar para uma sociedade mais democrática, faz-se imprescindível propor práticas educativas alternativas e eficazes a fim de garantir a construção de um saber crítico e transformador, principalmente para as camadas mais baixas e excluídas socialmente. Paulo (1990, p. 89) salienta que “a prática educativa problematizadora propõe aos homens a sua própria situação como um problema (um desafio) a ser encarado, visando à transformação”. Nesse sentido o próprio aluno ganha autonomia para refletir sobre suas condições e intervir na sua realidade.

É possível, dessa forma, afirmar que as tendências progressistas fundamentam os pressupostos presentes na Educação de Jovens e Adultos devido seu caráter crítico, emancipador e político, diferente do que se percebe em muitas outras tendências, que atendem

os interesses da classe dominante ou que elaboram teorias pensadas somente para a infância, “vista como gente que não fala, que não tem problemas e que não tem interrogações, questionamentos. A pedagogia de jovens e adultos tem de partir de sujeitos que têm voz, que têm interrogações, que participam do processo de formação” (ARROYO, 2006, p. 5).

A escola precisa incorporar no seu projeto político e em sua prática uma metodologia dialógica, a fim de ouvir os anseios, as inquietações e questionamentos de seus alunos. Cabe à escola além do saber sistematizado, que tem uma função social, “considerar a coexistência das diferenças e a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas, incorporando, nas práticas de ensino, as práticas socioculturais” (LIBÂNEO, 2012, p. 25).

A opção por um modelo de educação que forme sujeitos críticos, atuantes e autônomos, que objetiva atender todos os alunos, respeitando suas diversidades e estimulando-os a desenvolver suas capacidades, exige que se rompa com um modelo de ensino seletivo e excludente e crie novas possibilidades de educação que atendam as classes menos favorecidas, numa perspectiva mais democrática e transformadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD – MEC/UNESCO, 2006. Formato eletrônico. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149314porb.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 33^a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos).

CANDAU, Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 3^a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 12. ed. São Paulo: Papirus, 1989. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2 abr./jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200002&script=sci_arttext&tlng-pt%C3%DC>. Acesso em: 06 jan. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: _____; SANTOS, A. (Orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas/SP: Editora Alinea, 2005. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/16367378/Teorias-pedagogicas-modernas-Libaneo>>. Acesso em: 22 out. 2014.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educ. Pesqui.* [online], 2012, v. 38, n. 1, p. 13-28. Epub Oct 21, 2012. ISSN 1517-9702.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de (Orgs.). *Miguel Arroyo – educador em diálogo com nosso tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Formato eletrônico). Disponível em: <<http://www.pensaraeducacao.com.br/novo/images/pensar/educador%20em%20dialogo%20nosso%20tempo.pdf>>. Disponível em: 22 set. 2013.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

PAULO, Iliana. A dimensão técnica da prática docente. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 1999.

PRADO, Di Paula Ferreira; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. Educação de Jovens e Adultos: o que revelam os sujeitos? In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3479p.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2014.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7 p. 13-27, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.uesb.br/editora/publicacoes/Pr%C3%A1xis-v.%205,%20N.%207.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 34. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SILVA, Natalino Neves da. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direito à diversidade e de responsabilidade das políticas públicas educacionais. *Educação e Diversidade*, v. 2, p. 209-225, 2009. Disponível em: <http://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/natalino_neves2.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2014.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.