

A formação docente dos profissionais da EJA e do PROEJA: um novo olhar sobre a prática pedagógica

Jovana Paiva Pereira Pires*

Josete Pereira Peres Soares**

Resumo

Uma das questões polêmicas ligadas à educação contemporânea faz referência à formação dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos e nos programas e projetos voltados para a clientela juvenil. A EJA e o PROEJA surgem como modalidade de ensino e política pública, respectivamente, que buscam oferecer respostas às demandas de um mundo, onde educação e trabalho apresentam-se como via de mão dupla, que cumpre uma função social. Nesse contexto, a formação docente é condição essencial para que as propostas curriculares, educativas e formativas possam, efetivamente, confirmar-se e promover a escolarização desses jovens e adultos, com qualidade, compromisso e emancipação cidadã.

Palavras-chave: Formação docente, Educação, Trabalho, Cidadania.

Abstract

One of the controversial questions related to contemporary education refers to training of teachers working in the Education of Youth and Adult programs and projects for the youth group. The EJA and PROEJA arise as a mode of education and public policy, respectively, which seek to provide answers to the demands of a world, where education and work present themselves as two-way street, which fulfills a social function. In this context, teacher education is a prerequisite for the

* Graduada em Pedagogia – Cursando a Pós-graduação PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) no Instituto Federal Fluminense campus Campos-Guarus.

* Orientadora. Mestre em Políticas Sociais- UENF

proposed curriculum, education and training can effectively confirm and promote the education of these young people and adults with quality, commitment and citizen empowerment.

Key words: *teacher education, education, work and citizenship.*

Introdução

As demandas do mundo contemporâneo, globalizado, tecnológico, plural, consumista, entre tantas outras características, são partes de um universo que se apresenta sob a lógica do capitalismo e conseqüentemente das desigualdades econômico-sócio-culturais e das contradições que se encontram na base das relações capital/trabalho.

Neste contexto, jovens e adultos, como atores deste cenário, convivem com novas realidades sociais e econômicas de um mundo em permanente transformação, no qual o conhecimento e a qualificação são elementos fundantes da inclusão social, pela via da inserção no mercado de trabalho. A partir destas colocações, uma questão surge para nortear as discussões deste artigo: Como ocorre a formação dos docentes que atuam com jovens e adultos?

Essa questão está diretamente associada à temática central desta discussão, ou seja, a formação docente dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos e nos programas de políticas públicas de formação para o trabalho voltado para esta clientela, como é o PROEJA.

A realidade tem revelado, sobretudo no caso da EJA, que não existe uma formação específica para os docentes que atuam nas salas de aulas das escolas de jovens e adultos. Nesta perspectiva, os currículos, as metodologias, as práticas e estratégias de caráter didático-pedagógico acabam sendo adaptados do Ensino Regular para a modalidade da EJA.

Outra questão que envolve diretamente as ações docentes refere-se à função social específica deste ensino, que tem como público jovens e adultos que encontram-se, há algum tempo, afastados da escola e construindo vivências e saberes que não passaram pela sistematização escolar. Logo, um currículo nos moldes tradicionais, sequenciado e com conteúdos fragmentados, não cabe em uma proposta que deveria ter um currículo integrado.

Estes e outros pontos, que envolvem a prática pedagógica dos docentes da EJA/PROEJA, serão discutidos ao longo das análises do presente artigo, tendo em vista as discussões referentes à formação dos professores que

trabalham diretamente com jovens e adultos.

A revisão da literatura prioriza autores como Paulo Freire (1989/2000), Acácia Kuenzer (2000), Antonio Nóvoa (1999/2000), Libâneo (2002), Jane Paiva (2006) e outros que abordam a temática da formação dos educadores que atuam na modalidade de ensino da EJA.

A intenção maior deste estudo é discutir a necessidade de um novo olhar sobre a prática pedagógica com jovens e adultos, que estão em busca de saberes, que além de prepará-los para a inclusão social, os qualifique para a inserção no mundo do trabalho, de modo que possam de forma plena e incontestável exercer sua cidadania.

Breves comentários a respeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA)

A Educação voltada para a clientela de Jovens e Adultos existe desde o Brasil Colonial, mas na contemporaneidade ela recebe efetivamente a nomenclatura de Educação de Jovens e Adultos, cuja sigla é EJA, adquirindo o *status* de modalidade de ensino, que atende aos segmentos da escola básica. (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), surge um novo impulso nesta modalidade de ensino, enfatizando o papel social da mesma, na oferta de escolaridade aos sujeitos sociais, que por múltiplas razões, deixaram de frequentar a escola, na fase da educação regular. Por outro lado, as demandas sociais do novo mundo do trabalho passaram a exigir dos trabalhadores um nível maior de escolarização e qualificação, visto que o mercado globalizado e tecnológico depende de profissionais sintonizados com a realidade da informatização dos sistemas produtivos.

Mas a EJA, desde sua implantação, por meio do Parecer CEB/CNE 11/2000 que consolida a nova nomenclatura e estabelece Diretrizes Curriculares, vem sofrendo muitas críticas, sobretudo, no que se refere ao descaso do Governo Federal com esta forma de educação, que atende uma clientela, historicamente excluída, que mesmo tendo direito à educação recebe um ensino que não prima pela qualidade.

Segundo Ventura (2001),

A LDB de 1996, portanto, completa o movimento de reforçar a educação de pessoas jovens e adultas como uma educação de segunda classe, principalmente ao separar a educação básica da formação profissional, particularmente no ensino médio, onde até então existia o curso secundário profissionalizante. Essa determinação legal levou à reestruturação do sistema federal de educação descaracterizando as escolas técnicas federais. (VENTURA, 2001, p.12).

Muito importante é a opinião de Jane Paiva (2006), na medida em que, como pesquisadora, ela entende que é neste cenário de lutas e embates pedagógicos, que a Educação de Jovens e Adultos avança em busca de maior qualidade. (PAIVA, 2006). Também corrobora com esta posição, na tentativa de fundamentar o espírito da legislação, a posição de Machado quando afirma: “A perspectiva é de uma educação que oportunize a continuidade dos estudos e que ofereça chances de melhor inserção na vida social e no mundo do trabalho” (MACHADO, 2006, p.27).

Assim, enquanto a EJA, por meio dos fóruns, busca superar dificuldades inerentes ao processo de transformação da modalidade outras alternativas, como, por exemplo, o PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e o ProJovem Urbano (Promoção da inclusão social de jovens brasileiros de 18 a 29 anos, alfabetizados, mas que não concluíram o Ensino Fundamental), surgem para dar conta da escolaridade de jovens e adultos.

Pelo fato da EJA ter nascido das lacunas do Sistema Educacional Brasileiro, nota-se que os cursos nas unidades de ensino, conforme pesquisas realizadas no campo acadêmico, não primam pela qualidade, ou mesmo pelo compromisso diante da construção da autonomia de pensar e agir desses sujeitos da aprendizagem.

Mas, independente das questões ligadas ao ensino na EJA, uma das críticas que se fazia a LDB 9394/96, desde sua regulamentação, concentrava-se na tese de que, apesar de estar voltada para um público de trabalhadores, em sua grande parte, a formação dos jovens e adultos não preparava os alunos para o mercado de trabalho contemporâneo.

Para suprir esta falha, o PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – foi concebido por meio do Decreto nº 5478, de 24/06/2005, que demonstra a decisão governamental de atender à demanda de Jovens e Adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio.

Dentro de uma proposta diferenciada de um Projeto Político Pedagógico Integrado (PPPI) e de um currículo cuja concepção está centrada na tese da escola politécnica, capaz de integrar dinamicamente formação geral e formação técnica, na busca de qualificação e da cidadania, o PROEJA nasce com a perspectiva de continuidade.

Frigotto (2005) aborda a questão da integração, de uma forma superadora da ideia aparente de justaposição, na medida em que integrar não é simplesmente juntar partes de um currículo ou de uma proposta, é muito mais, como ele próprio afirma:

Remetemos o termo integrar ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos (...) Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual, trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual do trabalho produtivo, de formar trabalhadores, capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (FRIGOTTO et AL., 2005, p.80).

Nessa perspectiva, o que se busca é um olhar sobre a continuidade acerca da escolaridade deste sujeito social, que já teve em determinado momento de sua vida, a trajetória interrompida, e que para entrar no mundo do trabalho tem que recuperar todas as etapas, e associar os novos saberes aos saberes construído na vida cotidiana.

Percebe-se nos textos legais da EJA e do PROEJA uma forte preocupação com a função social da escola, mas em contrapartida, nenhuma referência à formação dos professores para atuar nesta modalidade de ensino, que carece de docentes preparados para lidar com esta clientela e suas especificidades.

Segundo Moura (2006)

Não havia (e ainda não há), na Rede Federal, um corpo de professores formado para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos, nem no ensino médio propedêutico e muito menos no ensino médio integrado à educação profissional (MOURA, 2006, p.4).

A ausência de uma formação para professores da EJA e do PROEJA tem sido uma das falhas dos decretos, que criaram estas medidas, pois

mesmo cumprindo uma função social indiscutível, torna a prática destes cursos duvidosa, em razão do despreparo docente de seus atores.

Atualmente, já existe por parte do poder público, até mesmo em decorrência dos fóruns, debates e investigações acadêmicas recentes, a consciência de que, para que a política de Educação de Jovens e Adultos seja implementada, com êxito, nas redes públicas estaduais ou municipais, ou mesmo nas unidades de ensino federais – CEFET e IFF – é urgente repensar a formação dos professores. Assim, possibilitará que teoria e prática se articulem em busca da construção de competências e habilidades que, verdadeiramente, promovam a inclusão de jovens e adultos no novo mundo do trabalho.

A construção teórico-metodológica do saber docente dos professores da EJA/PROEJA

Entre as muitas críticas direcionadas ao momento atual da Educação, alguma delas, vindas de educadores renomados, está a de que os docentes não conseguem realizar a articulação entre teoria e prática. Esta situação, historicamente explicada na divisão social do trabalho, geradora da dicotomia entre trabalho manual x trabalho intelectual, cria nas salas de aulas, do contexto contemporâneo educacional, problemas que se perpetuam.

Quando se fala da formação dos professores que deverão atuar com jovens e adultos, que durante grande parte de suas vidas, estiveram afastados das escolas, não há como negar as defasagens acumuladas e, neste ponto, é que a figura do professor mediador, consciente do seu papel social, ganha corpo nas ações pedagógicas da EJA e do PROEJA.

Neste sentido, há de se destacar como contribuição central desta formação, a do educador Paulo Freire (1996), quando diz:

Gosto de ser gente, porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1996, p.60).

Paulo Freire (1996), como um arauto da esperança, considera a primeira grande questão da formação do docente da EJA/PROEJA, “lidar com gente” e para tal, é necessário revestir-se de humanidade, a qual se refere, quando comenta: “(...) a ética ou a qualidade ética da prática

educativa libertadora vem das entranhas mesmas do fenômeno humano, da natureza humana constituindo-se na história, como vocação para ser mais” (FREIRE, 1997, p.91).

O conhecimento da obra de Paulo Freire é indispensável para um professor que vai lidar com jovens e adultos, vindos basicamente das periferias, com baixa escolaridade, carentes de formação cultural, pois mesmo inseridos em sua cultura de classe, nas comunidades em que vivem, não conseguem visualizar, de forma crítico-reflexiva, o papel desta cultura na sua formação.

Lidar com gente em uma sala de aula é conviver com a diversidade e exercitar a dialética entre o singular e o plural, como categorias trabalhadas por Marx em seu método. As mediações docentes favorecem este “aprender a conviver em um universo plural, oportunizando que a riqueza de ideias, olhares, significações sejam ressignificados no processo de sistematização dos saberes” (FRIGOTTO, 2001, p.45).

Questões que são essenciais na formação de um educador que atua com segmentos populares excluídos encontram, na obra de Paulo Freire, o caminho para uma prática docente humanizada, na qual a ética, a estética, a alegria e beleza, são temáticas distanciadas da sala de aula nesses tempos de capitalismo liberal. É ele quem afirma:

(...) ser ético é lutar por uma vida melhor, com relações sociais mais leais com o outro e aos princípios de construção do viver. Um educador não pode fingir que não vê a miséria ao seu lado, precisa eliminar seus preconceitos, precisa aceitar o diferente, não querendo que ele se torne igual, mas precisa conscientizar para educar, pois docência e boniteza de mãos dadas. (FREIRE, 1997, p.36).

Um outro referencial teórico indispensável na formação do professor da EJA/PROEJA é Gaudêncio Frigotto, professor ainda em exercício de sua prática e autor de inúmeras obras, nas quais relaciona Educação e Trabalho, na perspectiva marxiana, que fundamenta suas análises. É crítico contundente do capitalismo e da utilização dos espaços e meios educativos em favor da lógica do capital.

Frigotto (2001) alerta os professores, com suas discussões, na direção do “estar atento” às artimanhas do capitalismo.

Vivemos, neste início de século e de milênio, um tempo de profundas contradições e, sobretudo, de uma inaceitável situação onde o avanço científico e tecnológico é ordenado

e apropriado pelos detentores do capital em detrimento das mínimas condições de vida de mais de dois terço dos seres humanos. As reformas neoliberais, cujo escopo é de liberar o capital à sua natureza violenta e destrutiva abortam, as imensas possibilidades do avanço científico de qualificar a vida humana em todas as suas dimensões (FRIGOTTO, 2001, p.72).

Na realidade, Frigotto aponta mecanismos capitalistas que fazem da educação um campo a serviço do interesse dos grandes grupos econômicos e na nova cadeia produtiva, o técnico em nível médio, considerado um trabalhador qualificado, fica sujeito ao controle deste mercado competitivo, sendo mais uma peça desta reengenharia. Por outro lado, sem a escolaridade mínima exigida, milhares de jovens e adultos brasileiros são excluídos da divisão de renda do país, sujeitos a todo tipo de trabalho precarizado.

Ter esta consciência de que, sendo um profissional a serviço de políticas que no seu interior “inclui para excluir”, o professor pode refletir sobre sua prática e buscar formas de levar seu aluno da EJA/PROEJA a ter uma visão crítica deste processo. Por esta razão, a formação docente não pode prescindir de um aprofundamento que envolve a articulação de temas como educação/trabalho/emprego/mercado/qualificação no contexto de uma ordem econômico-social-cultural capitalista neoliberal.

Por outro lado, todo professor deve ter uma formação política que inclua, como diz Frigotto (2007), o conhecimento dos mecanismos de poder, que comandam seu país, estado, comunidade, desvendando, pela via da participação e do conhecimento, o lugar que se encontra no mundo e a serviço de que e de quem está exercendo seu trabalho.

A escolha de Jane Paiva (2006) como autora indispensável na formação docente da EJA/PROEJA, entre tantas e tantos outros especialistas nesta modalidade de ensino e nos programas de atendimento escolar a jovens e adultos, deu-se em razão de ser ela uma educadora pioneira na luta por esse tipo de ensino. Responsável pelos fóruns da EJA, no Estado do Rio de Janeiro, através da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), ela preparou milhares de professores da EJA, na formação continuada.

Segundo Paiva (2006)

Na luta pela educação de Jovens e Adultos, se insere os Fóruns de Educação, que surgiram em 1996, existentes atualmente em todos os estados do Brasil, alguns como o de Minas Gerais com ramificações regionais. Reconhecidos desde 2004 pelo Ministério da Educação (MEC) como

interlocutores de políticas públicas, assumem o desafio de organizar especialmente a EJA, como política pública, não se limitando apenas à alfabetização e sim assumindo-a como um processo que se dá ao longo da vida. (PAIVA, 2006, p.3).

Como uma educadora inserida na luta política da EJA, Paiva (2006) esclarece que a ampliação na modalidade EJA do Ensino Fundamental para o Ensino Médio Profissionalizante não é um presente do governo, é apenas um ponto de chegada, ponto esse “(...) fruto da luta social organizada, da qual os fóruns de EJA vêm assumindo estreita responsabilidade” (PAIVA, 2006, p.22).

Paiva vai além nas suas discussões ao reconhecer que as novas políticas de ampliação da EJA estão na linha da universalização do saber e da escolaridade dos jovens e adultos, constituindo-se também parte do ressarcimento da dívida histórica que o país tem com aqueles que tiveram sua cidadania negada em algum momento de suas vidas.

Neste breve arcabouço teórico-metodológico das presenças obrigatórias de autores e pensadores da EJA e seus programas, não podia faltar, para fechar estas análises, a figura de Acácia Kuenzer, educadora da Universidade do Paraná, autora de diversos livros sobre educação profissional, consultora de vários órgãos públicos que promovem qualificação técnica e presença obrigatória nos debates que envolvem Trabalho e Educação.

A autora compreende o trabalho docente “enquanto processo humano concreto, inscrito na totalidade do trabalho, tal como objetiva o modo de produção capitalista” (KUENZER, 2009, p.1). Esta fala já diz do tom crítico de seu discurso, que ao apreender as contradições da profissão, do mundo do trabalho e do mundo contemporâneo, abre espaços para uma discussão que clarifica o papel do professor, como profissional e como cidadão.

Em recente artigo, datado de 2009, Acácia Kuenzer discute o trabalho docente e a trajetória dos professores neste momento crítico da educação, a contemporaneidade, no qual o trabalho docente é desqualificado e as formas de precarização, cada vez mais sofisticadas, retiram desta categoria, as chances de uma organização maior, geradora de reflexão e posturas de enfrentamento aos problemas da prática.

Kuenzer (2009) chama a atenção para as formas de alienação às quais o professor está submetido, em razão da própria natureza de seu trabalho, que qualifica de trabalho não-material, cujas ações são banalizadas, mas que servem efetivamente à acumulação capitalista, no jogo permanente do comprometimento e da desistência, ou mesmo, das formas camufladas

de resistência. Estas, segundo a autora, nada mais são do que atitudes conformistas, fruto do comodismo de quem se instalou na profissão, sem qualquer compromisso com o “fazer pedagógico”.

A autora ainda acrescenta o fato de que desvalorizados, pelos salários baixos, jornadas fatigantes, condições precárias de trabalho, carga mental elevada, os profissionais docentes da educação sobrevivem às duras penas, muitas vezes, chegando ao término de seu tempo de trabalho, exaustos e sem perspectivas de lazer ou mesmo felicidade. Contudo, Kuenzer (2009) admite existir formas de autonomia docente, quando se exercita no cotidiano escolar, as decisões e opções que dão liberdade ao docente comprometido com seu trabalho. Para que tal aconteça, é preciso ter voz, conquistar espaços de discussões no seio das instituições e ter consciência do papel social de um verdadeiro educador.

Todas essas referências que estão na base do pensamento pedagógico da EJA são fundamentais como ponto de partida na formação docente, mas precisam ser ampliadas com novas leituras, discussões, novos autores e olhares, visto que um professor não deve parar de estudar e aprender.

A transposição didática, categoria central na formação docente na EJA/PROEJA

Quando as abordagens acadêmicas se voltam para a formação docente, as interfaces desta formação misturam-se. Muitas vezes, impedem que as próprias instituições tenham a real dimensão das categorias centrais deste processo de construção do “saber-fazer” dos educadores, sobretudo, se o público desta formação é formado por docentes da EJA/PROEJA. Por outro lado, há de se considerar que, neste caso, a formação é continuada.

Antônio Nóvoa (2002), ao tratar da vida dos professores, comenta que a “vivência em sala de aula” é um dos fatores desta formação (NÓVOA, 2002, p.16). Porém, esta vivência tem um ponto de partida, ou seja, a formação inicial e se esta não é consistente, este professor terá problemas no momento que chegar à sala de aula. Logo, “a vivência da docência”, continuamente tecida na sala de aula, é apenas um aspecto desta trajetória de construção da “práxis”.

Comumente, as críticas feitas aos professores da EJA/PROEJA dizem respeito ao que os alunos denominam de “ausência da didática”. Levando em conta o fato de que, desde Comenius, ela é a disciplina pedagógica do “como ensinar”, professores, em geral, deveriam exercitar, nas instâncias

formadoras, os procedimentos e estratégias do “como ensinar” no sentido de promover uma boa transposição didática.

Sendo assim, um professor que irá trabalhar com sujeitos sociais, cuja história escolar é marcada por exclusão, discriminação e preconceitos, deverá, como primeiro passo para a transposição didática, conhecer a realidade que os envolve, como sinaliza Gramsci (1991), conhecer a cultura, enquanto totalidade dos sujeitos no tempo-espaço que vivem e nas relações econômicas, políticas, sociais, históricas nas quais encontram-se inseridos, pois “os indivíduos nascem num mundo já moldado por uma luta de classes” (GRAMSCI, 1991, p.149).

Depois, o segundo passo para uma boa transposição didática diz respeito ao conhecimento do currículo, uma vez que a organização dos conteúdos, suas sequências e sinalizações fornecem uma visão geral do curso e de seus desdobramentos. Os currículos da EJA, de forma contrária ao que realmente deveria ocorrer, seguem as mesmas configurações dos programas do Ensino Regular, dificultando as adaptações necessárias. Sobre isto, Oliveira (2005) comenta:

A tendência predominante das propostas curriculares é a da fragmentação do conhecimento, e a da organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas e os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos curriculares. (OLIVEIRA, 2005, p.103).

Nesta perspectiva, os professores da EJA/PROEJA devem estar preparados para serem reais mediadores desses conteúdos com as demais instâncias do saber escolar. Muitas vezes, é necessário que o professor tome decisões acerca do que efetivamente deve ou não ser dado e qual a melhor forma de trabalhar determinado conteúdo.

Segundo Philippe Perrenoud (2002)

Na cadeia de transposição didática, os saberes são transformados não porque há diversidade ou má-fé, mas porque isso é indispensável para ensiná-los e avaliá-los, dividir o trabalho entre os professores, organizar planos e metas de formação e gerenciar progressões anuais de algumas horas de curso por semana. Esses objetivos, necessários do ponto de vista didático, envolvem operações de corte, simplificação, estilo, codificação dos saberes e práticas de referência. (PERRENOUD, 2002, p.74).

Esta fala revela que o currículo se torna vivo pela ação do professor quando este toma decisões que favoreçam as mediações didáticas facilitadoras da aprendizagem. No caso específico dos alunos jovens e adultos, a importância destas análises é essencial após o diagnóstico, que deve levar em conta as experiências prévias relacionadas ao conhecimento dos alunos, rumo ao currículo real.

Um outro ponto a ser considerado no processo de transposição didática na EJA são as práticas sociais dos alunos, vistas como elos que fazem parte da cadeia de aprendizagem (PERRENOUD, 2002, p.78). Essas práticas dizem respeito às competências e habilidades construídas por estes jovens e adultos fora do espaço escolar, ou seja, no ambiente de trabalho, nas demais instituições sociais, como família, igreja ou mesmo outros espaços que oportunizem a construção de saberes.

É também necessário que os professores elaborem seus planejamentos, tendo o olhar sobre os conteúdos realmente importantes para aquela clientela, uma vez que os jovens e adultos precisam dialogar com estes conteúdos, a partir de suas vivências. Libâneo (2000), quando comenta sobre as estratégias didáticas, fala que o planejamento deve ser trabalhado diariamente, pois, caso contrário, transforma-se em documento inútil, que nada colabora com a transposição didática (LIBÂNEO, 2000, p.17). Logo, as habilidades e competências a serem construídas devem estar postas com clareza, para que os alunos compreendam aonde o professor quer chegar.

No caso da transposição didática, uma outra questão é central, ou seja, o acompanhamento da progressão do aluno, na avaliação permanente de seu desempenho. Diz Philippe Perrenoud: “assenta numa relação de extrema confiança e cumplicidade entre os alunos e os professores, o que exige da parte dos professores a capacidade de fazer todas as articulações e pontes com outros atores escolares” (PERRENOUD, 2002, p.98).

Nessa perspectiva de análise, a transposição didática envolve um olhar múltiplo sobre o processo de avaliação, que, segundo Esteban (2000), deve ser processual e contínuo, participativo, investigativo e diagnóstico e que, por sua vez, envolve a observação, o registro, a reflexão sobre o saber dos alunos. Assim, esta progressão é um contínuo que, por ser dinâmico, envolve avanços e recuos.

Um outro passo da transposição didática compreende o saber técnico-pedagógico dos professores, que é fundamental para que eles promovam as mediações didáticas. Este saber segundo Esteban (2000), envolve os procedimentos pedagógicos, as estratégias didáticas, o uso das diversas linguagens, entre elas, as da tecnologia de última geração, facilitadoras das aprendizagens.

Por fim, a transposição didática é dependente da capacidade dos docentes de administrar sua formação continuada, uma vez que o professor de qualquer modalidade de ensino, incluindo os que atuam na EJA/PROEJA, deve ser alguém capaz de estar atento às mudanças, buscando sempre crescer, refletir, autoavaliar-se, e promover a articulação entre teoria e prática.

Sobre a formação continuada dos professores, Philippe Perrenoud (2002) comenta:

Uma competência docente não é um saber codificado que pode ser ampliado literalmente. Ela mobiliza saberes declarativos (que descrevem o real), procedimentos (que prescrevem o caminho a ser seguido) e condicionais (que dizem o momento que a ação deve se realizar). Entretanto, o exercício de uma competência é mais do que uma simples aplicação de saberes. Ela contém uma parcela de raciocínio, antecipação, julgamento, criação, aproximação, síntese e riscos. O exercício da competência põe em andamento nosso “habitus” e, sobretudo, nossos esquemas de percepção, de pensamento, mobilização dos conhecimentos e das informações que memorizamos (PERRENOUD, 2002, p.181).

Nessa busca por uma transposição didática real e capaz de originar um ensino qualitativo e dentro das demandas de um mundo em constante transformação, os professores da EJA/PROEJA vão construindo sua prática, articulando saberes da formação inicial com a formação continuada e buscando espaços de vivências, para criar o profissionalismo sonhado. Nesse processo de buscas e entre avanços e recuos, este profissional, fundamental para a formação humana, vai tecendo sua história e transformando sujeitos sociais rumo à inclusão social.

Considerações finais

As discussões que, atualmente, têm como foco a formação dos professores da EJA/PROEJA atingem uma complexa rede de situações, contradições, problemas, que só podem ser compreendidos na totalidade das questões que envolvem a educação e as políticas voltadas para o ensino.

Ao longo das análises deste artigo, buscou-se discutir a formação docente nos segmentos delineados para o estudo, tendo como base a formação desses profissionais, com foco no saber fazer pedagógico, que

diz respeito às práticas docentes acontecidas na sala de aula. Neste sentido, tratou-se da transposição didática no contexto da educação de jovens e adultos, bem como na ausência de formação específica para estes professores.

Entender o “como” trabalhar pedagogicamente com sujeitos sociais, cujas histórias de vida e de trabalho são marcadas por privações, discriminações, preconceitos, que levam à exclusão social, não é tarefa das mais fáceis, pois além, de uma formação sólida, exige um comprometimento político-social com a função social desta docência.

As análises priorizaram, também, os autores que são referência para um trabalho didático-pedagógico com aluno jovens e adultos na modalidade da EJA e no programa do médio profissionalizante, o PROEJA, pois é a partir do olhar sobre a teoria que a prática se estende e aprofunda os saberes teóricos-metodológicos, como bem comenta Adolfo Sánchez Vázquez (2005) quando aborda a relação teoria e prática na concepção do método dialético.

Todas as questões discutidas ao longo deste artigo tiveram, por foco, a formação dos professores que atuam na EJA/PROEJA, um tema que não se esgota nas análises realizadas, mas que está aberto ao debate nos fóruns, nos trabalhos acadêmicos, nas universidades e nos cursos de especialização voltados para esta formação, tão necessária e benéfica aos jovens e adultos que retornam à escola, repletos de sonhos e esperança.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *LDBEN. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 1996.*

_____. Ministério da Educação. *Legislação do Ensino Supletivo.* Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1978.

_____. Congresso Nacional. *Decreto nº 5478, de 24 de junho de 2005.*

_____. *Parecer CEB/CNE 11/2000.* Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação como Prática da Liberdade.* 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Política e Educação*. 3 ed São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Pablo Gentili (Org.). *A Cidadania Negada*. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KUENZER, Acácia; CALDAS, Andréa do Rocio. Trabalho Docente: comprometimento e desistência. Artigo publicado nos Anais do Simpósio de Educação. Universidade do Paraná, 2009.

_____. (Org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990. (Série Formação do Professor. Coleção Magistério 2º grau).

MACHADO, Lucília. PROEJA: O significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. *EJA: formação técnica integrada ao ensino médio, Boletim n.16*, Secretaria de Educação a Distância.MEC, Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, set. 2006.

MOURA, Dante Henrique. O PROEJA e a rede federal de educação profissional e tecnológica. *EJA: formação técnica integrada ao ensino médio, Boletim n.16*, Secretaria de Educação a Distância.MEC, Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, set. 2006b.

NÓVOA, Antonio. *Vida de Professor*. Lisboa: Editora da Universidade de Lisboa, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Pensando o Currículo na Educação de Jovens e Adultos*: Educação de Jovens e Adultos. RJ: DP&A Editora, 2002.

PAIVA, Jane. Histórico de EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. *EJA: formação técnica integrada ao ensino médio, Boletim n.16*, Secretaria de Educação a Distância.MEC, Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, set. 2006.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

VÁZQUEZ. Adolfo Sánchez. *Ética*. 27 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

VENTURA. Jaqueline P. *Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos* (artigo) 2001. Disponível em <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm>>. Acesso em: 28 ago. /2010.