

SABERES DOCENTES E OS CURSOS SEMIPRESENCIAIS DA EJA

Humberto Vieira Farias [*]

Timothy Denis Ireland [**]

Eduardo Jorge Lopes da Silva [***]

[*] Doutorando em Educação - Universidade Federal da Paraíba - UFPB hvfarias23@gmail.com

[**] Doutor em Educação - Universidade Federal da Paraíba - UFPB ireland.timothy@gmail.com

[***] Doutor em Educação - Universidade Federal da Paraíba - UFPB eduardojorgels@gmail.com

Resumo

Neste artigo discutem-se os saberes docentes e a prática pedagógica nos cursos semipresenciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse tipo de curso traz a marca da flexibilidade de horários, do contato personalizado do educando com o educador e contradiz a lógica do formato dos cursos presenciais. As informações foram coletadas por meio da técnica de entrevistas semiestruturadas com seis educadores (três experientes e três em início de carreira) de uma escola pública. Os sujeitos entrevistados concebem os saberes relacionados ao domínio do conteúdo a ser ensinado e a valorização dos saberes prévios dos docentes como bastante relevantes para se atuar nos cursos semipresenciais da EJA.

Palavras-chave: Saberes docentes; Educação de jovens e adultos; Cursos semipresenciais.

Introdução

No Brasil, quem opta por cursar certa licenciatura não definirá, a priori, onde irá atuar. Muitos profissionais já formados, ao longo da carreira, acabam por atuar em diferentes espaços (formais, não formais, públicos, privados, ONGs etc.), assim como em diferentes níveis e modalidades da Educação, o que requer desses a construção de saberes imprescindíveis em virtude das diversas situações que se apresentam nessa área de conhecimento. Tais saberes são identificados por Tardif (2012) como os “saberes da prática”.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta-se como uma possibilidade de atuação profissional para os educadores. No país, de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica 2017, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), existem 48.956 funções docentes de atuação na EJA. Como não existem informações mais recentes, dados da Sinopse de 2014 revelam que existiam 16.469 docentes atuando nos cursos semipresenciais nos níveis fundamental e médio.

Conforme prescrito na Resolução CNE/CEB N. 1/2000, essa modalidade da Educação Básica visa oferecer a jovens e adultos a oportunidade para iniciarem e/ou continuarem seus estudos (BRASIL, 2000a). Para Souza (2002, p. 182), a EJA é compreendida como “o mínimo de escolarização necessário a todo ser humano para continuar a aprender, ter as condições de se profissionalizar e de crescer humanamente”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), em seu artigo 37, destaca que a EJA se destina àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos em ensino fundamental e médio na idade própria (BRASIL, 1996). Costa e Ireland (1983, p. 14) enfatizam que a EJA tem como propósito alcançar a todos/as que, por múltiplas razões, ficaram marginalizados dos benefícios sociais e econômicos e da participação política em seu sentido mais amplo.

É possível perceber a relevância da EJA para a sociedade brasileira, pois ela se caracteriza como o resgate de uma enorme dívida social e capaz de transformar muitas realidades. Como relatado na Declaração de Hamburgo (1997), ela é mais que um direito,

constitui-se na chave para o século XXI, numa perspectiva de um mundo mais justo, consciente e desenvolvido.

A Educação de Jovens e Adultos, segundo Parecer 11/2000, do Conselho Nacional de Educação, deve ter como característica marcante a flexibilização (BRASIL, 2000b), pois, só assim, é possível cumprir o que estabelece a Constituição Federal (1988), a qual garante o acesso à educação e a permanência nela como um direito subjetivo (BRASIL, 1988). Entre as várias possibilidades de oferta de cursos, centraremos nossas discussões nos cursos semipresenciais, uma estratégia de escolarização de pessoas jovens e adultas que:

[...] enquanto estratégia metodológica de produção do conhecimento irá relativizar a relação professor aluno no processo ensino aprendizagem, pois contará com momentos presenciais e momentos não presenciais para o desenvolvimento do currículo. A educação semipresencial em geral se utiliza também como a educação a distância de instrumentos pedagógicos (módulos, livros, apostilas, mídias em CD ou DVD) complementares ao processo ensino aprendizagem, que precisam ser acessados física ou virtualmente pelos alunos (VALDÉS et al., 2014, p. 204).

Como nos apresentam os autores, os cursos aos quais nos referimos ficam numa linha limite entre os cursos presenciais e a distância; são pautados pela flexibilidade de horários, atendimento individualizado ou em grupo com o professor e autoinstrução nos momentos não presenciais e cuja gênese, no Brasil, está na metodologia implantada a partir da efetivação dos Centros de Estudos Supletivos, ainda na década de 1970.

De acordo com o artigo 8º da LDB vigente, cada sistema de ensino tem a liberdade de se organizar; por isso mesmo, não existe uma metodologia única que regule os cursos semipresenciais, o que aproxima estes, em nível nacional, são: o atendimento individualizado, a divisão dos componentes curriculares por módulos, a flexibilidade de horário, para não citar outros (MORETE, 2010; RAUBER, 2012; SILVA, 2010; FARIAS; SILVA, 2014). A existência dos cursos semipresenciais visa garantir a efetividade do direito constitucional, atendendo às especificidades de tempos e realidades distintas desse público.

No caso do estado da Paraíba, segundo Farias (2015), a metodologia dos cursos semipresenciais corresponde ao atendimento individualizado e à autoinstrução com frequência, de acordo com as disponibilidades e necessidades do educando, para aulas dos componentes curriculares nos quais foi matriculado, sendo a avaliação por meio de unidades

formativas.

O acesso é uma conquista muito importante, mas não se pode cair no erro de que a EJA só possui função compensatória. Esse pensamento acaba por negar outro direito de todo cidadão: o acesso a uma educação pública de qualidade. A parte pedagógica e os profissionais da modalidade, seja qual for o segmento, devem estar bastante atentos quanto a isso, pois, como afirma Souza (2002, p. 183): “A educação, inclusive a educação escolar, passa a ser desafiada por outros papéis e outras exigências, não apenas conceituais, mas procedimentais e organizativas, sobretudo em termos de seus conteúdos e práticas pedagógicas”. Por isso, manter só o imaginário de cursos aligeirados é excluir novamente os jovens e os adultos do processo educativo, por meio de uma oferta desqualificada. Conforme se pode depreender do Parecer CNE/CEB N. 11/2000:

A maior parte desses jovens e adultos, até mesmo pelo seu passado e presente, move-se para a escola com forte motivação, buscam dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores. Muitos destes jovens e adultos se encontram, por vezes, em faixas etárias próximas às dos docentes. Por isso, os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas expectativas (BRASIL, 2000, p. 57).

O Parecer enfoca claramente a importância fundamental do trabalho do educador, para que o educando da EJA consiga encontrar significado no que está aprendendo, motive-se, adquira novas competências e possa superar seus limites, uma vez que esses sujeitos não podem ser tratados como seres que estão começando a vida. “Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua ‘ignorância’ lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade” (GADOTTI; ROMÃO, 2006, p. 39). Tudo passa, então, pela contextualização, pois ela permite que o educando encontre significados, não só no que aprende, mas também nas experiências vividas. E o educador pode realizar essa tarefa a cada encontro com seus educandos.

O presente artigo objetiva identificar os saberes docentes mais importantes para a prática pedagógica nos cursos semipresenciais da EJA. Para tanto, utilizamos como referência o entendimento de Tardif (2012, p. 60), o qual atribui o conceito de saber num “[...] sentido

mais amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. E o de Freire (2013a, por exemplo), para quem o saber está inserido em uma dimensão que envolve a ação de ensinar interconectada na relação educador-educando, pois “Não há docência sem discência”; o saber também é apresentado pelo autor como ação construtiva no processo de ensinar: “Ensinar não é transferir conhecimento”; e, o saber do professor, como reconhecimento de que “Ensinar é uma especificidade humana”. Logo, os saberes docentes constroem-se em um processo de relações mediadas pelo mundo (ação-reflexão-ação) e nas relações dialógicas entre os sujeitos.

A atuação do educador nos cursos semipresenciais apresenta diferenças em relação à sua atuação naqueles com formatos presenciais, por não existirem turmas definidas, rotina de trabalho para atendimento seriado, planejamento de ações para grupos coletivos muito grandes, dentre outros aspectos. Para que possa desempenhar bem suas funções, o educador deve lançar mão de saberes para melhor interagir com a realidade imposta para cada educando, o qual se apresenta com realidades, tempos, objetivos, competências, experiências e dificuldades bastante diversificadas. Trataremos aqui de como os educadores entrevistados percebem sua prática na dinâmica dos cursos semipresenciais da EJA, dessa forma, navegaremos no campo das subjetividades desses profissionais que atuam nos cursos em questão.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública do estado da Paraíba que oferta cursos semipresenciais na modalidade Educação de Jovens e Adultos. A técnica de coleta que se mostrou como a mais eficaz foi a entrevista semiestruturada. Seguiremos o entendimento de Tardif (2012) e Freire (2013a). Para o primeiro, os saberes docentes são considerados a partir do tripé saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério, pois “[...] se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’” (TARDIF, 2012, p. 57). O referido autor propõe

ainda que os saberes ligados a qualquer trabalho, inclusive o docente, são construídos progressivamente à medida que vai ocorrendo o contato com as diversas situações, entre elas as do fazer pedagógico. Para o segundo autor, os saberes docentes são discutidos a partir das necessidades que emergem da prática educativa, dentre elas o autor destaca a tomada consciente de decisões, a apreensão da realidade e a reflexão crítica sobre a prática.

A partir do exposto, foram elegidos os seguintes critérios para a seleção dos sujeitos entrevistados: estar atuando nos cursos semipresenciais da EJA; estar em início de carreira (até cinco anos de atuação profissional); ou no final de carreira (acima de trinta anos de atuação profissional); e participar voluntariamente. Considerando os critérios estabelecidos e o objetivo deste trabalho, foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas, sendo três com professores em início de carreira e três em fim de carreira, entrevistas estas realizadas entre setembro e outubro de 2016. Inspirado na pesquisa de Silva (2010), apresentaremos, por ordem de realização das entrevistas, os educadores que se dispuseram a falar e expor suas ideias a respeito dos temas abordados nesta investigação, com os nomes alterados para a preservação de suas identidades.

Raimundo foi o primeiro entrevistado, um jovem professor natural de Barbalha, uma cidade do estado do Ceará. Ele migrou para João Pessoa, Paraíba, licenciado em Física, e atua na EJA semipresencial há três anos, sua primeira experiência como profissional da Educação. O segundo entrevistado foi Mário, natural de João Pessoa, Paraíba, professor de Matemática há dois anos. Ainda cursa (até a data desta pesquisa) a licenciatura em Matemática e tem nesta sua primeira experiência docente. A terceira entrevistada, Maria, é licenciada em Geografia, com 49 anos de atuação no magistério, dos quais 24 foram na EJA semipresencial, ainda sob a égide dos antigos Centros de Estudos Supletivos.

A quarta entrevistada, Lúcia, professora de Língua Portuguesa, atua há 43 anos, dos quais 20 foram na EJA semipresencial. A quinta entrevistada, Ana, também de Língua Portuguesa, é atuante na Educação há 30 anos, sendo 27 deles dedicados aos cursos semipresenciais. O último entrevistado, Daniel, professor licenciado em Física, é oriundo do sertão paraibano, possui um ano de docência, mesmo período em que atua na EJA semipresencial, sendo esta sua primeira experiência como profissional na Educação.

Para as análises dos depoimentos, optamos pelo processo de categorização, preconizado por Bardin (2011, p. 147), que, segundo a autora, é uma maneira de “agrupar elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”. Os achados permitiram identificar seis categorias de análises, quais sejam: saber o conteúdo, saber contextualizar, saber motivar o educando à pesquisa, saber que o educando possui saberes, saber que o educador aprende com os educandos e saber respeitar. Tais categorias serão discutidas a seguir.

Análise e discussão

Iniciamos esta análise e discussão esclarecendo a inserção de Freire (2013a) neste artigo, visto que, nas falas dos educadores entrevistados, emergia-se o pensamento freireano, como saberes adquiridos a partir das experiências vivenciadas nos cursos semipresenciais da EJA.

Concordamos com Tardif (2012, p. 266) que os saberes dos educadores são particulares e localizados, portanto, “são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido”. Do mesmo modo que Tardif (2012), Freire (2013a) considera que os saberes de tais profissionais se constroem a partir da prática educativa, os quais, para ele, são imprescindíveis para a ação didático-pedagógica. Logo, Freire nos remete à reflexão de que a prática educativa (o ensinar) exige deles saberes necessários para essa ação, independentemente do nível ou da modalidade em que atuam. Assim, ao coletar os dados, foi se percebendo, dentre os saberes importantes para a ação didático-pedagógica, na EJA semipresencial, as ideias do pensamento presentes na obra *Pedagogia da autonomia*, de Freire (2013a). Logo, o que se segue são categorias subtraídas dos discursos, os quais se expressam como importantes para essa prática pedagógica.

Saber o conteúdo

Saber o conteúdo a ser trabalhado é uma categoria que tende a emergir naturalmente

em qualquer pesquisa sobre os saberes docentes necessários para a prática pedagógica, independentemente do contexto tratado. Consideramos nesta categoria os saberes dos componentes curriculares que, para Monteiro (2001, p. 130):

São aqueles difundidos e selecionados pela instituição universitária, correspondendo aos vários campos de conhecimento; os saberes curriculares, os quais a instituição escolar apresenta como aqueles a serem ensinados, resultado de um processo de seleção cultural ou de 'transposição didática' [...].

Essa assertiva parte da perspectiva dos/as entrevistados/as, mas poderia também transpor-se para o senso de que é o mínimo que uma sociedade espera desses/as profissionais, ou seja, que eles/elas tenham conhecimento daquilo que estão ensinando. Como afirma uma das entrevistadas:

[...] o primeiro saber é o domínio do conteúdo. O domínio do conteúdo é fundamental! O professor tem que estar à vontade naquilo que ele está ensinando [...]. Esse domínio de conteúdo é fundamental para o professor, qualquer profissional, em qualquer profissão tem que dominar o conteúdo que trabalha (ANA).

O depoimento de Ana corrobora o pensamento de Lelis (2001), o qual afirma que uma das competências básicas de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico a ser ensinado. Somente a partir desse ponto é possível construir a competência pedagógica. Freire (2013a), por sua vez, ressalta que a prática docente não se restringe ao ensino dos conteúdos, isso é apenas uma de suas vertentes, portanto, o referido autor admite que tal ação é relevante na prática pedagógica, mesmo não sendo a única. Constata-se nas falas dos sujeitos entrevistados a preocupação com o domínio dos conteúdos presentes nos componentes curriculares da Educação Básica, como se pode constatar nos depoimentos a seguir:

[...] o professor tem que ter formação específica para ele ter um domínio do conteúdo e poder trabalhar o conteúdo da melhor forma possível e com uma vastidão, incluir o aluno dentro daquele conteúdo e mostrar que aquele conteúdo é uma coisa útil! Que é necessário à sua formação [...] (DANIEL).

[...] antes de tudo o professor tem que dominar o conteúdo que está ensinando [...] (RAIMUNDO).

Entre os educadores, verifica-se a mesma posição de destaque relacionada ao conteúdo a ser ensinado, como saber importante para a prática docente na EJA semipresencial. De acordo com Maria, é necessário para o professor “dominar a disciplina a qual ele vai lecionar. Ele tem que dominar para saber como passar e o que passar na hora certa”. Situação exposta também por Lúcia que, em uma assertiva direta, considera que, para ser um bom professor, o principal saber é “explicar bem o conteúdo”.

Essa preocupação excessiva em relação ao domínio do conteúdo pode ser motivada por duas situações: a primeira refere-se ao contexto da sociedade da informação e da comunicação que produz um grande volume de informações em ritmo muito acelerado, disponível a qualquer tempo, graças, entre outros meios, à televisão, ao rádio, e, sobretudo, à rede mundial de computadores.

A segunda situação refere-se à distância entre aquilo que está circulando no meio acadêmico e o que se apresenta nos currículos escolares propostos pelos órgãos oficiais públicos e privados, o que torna necessária uma adaptação dos conhecimentos científicos para o conhecimento escolar, pois, segundo o que Almeida (2007, p. 46) diz, “é preciso que haja uma transmutação dos conhecimentos para uma linguagem mais próxima daquela usada pelos alunos”, principalmente na Educação Básica, uma vez que, segundo esse mesmo autor, “[...] o professor tem de ter ainda mais cuidado, porque o distanciamento entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar pode ser muito grande, e tudo isso pode ser uma questão de adaptação da linguagem” (ALMEIDA, 2007, p. 46-47)¹.

No campo da Educação, encontram-se depoimentos sobre determinados educadores que “sabiam/dominavam” o conteúdo da sua área específica, mas não conseguiam “passar/transmitir” com uma linguagem capaz de alcançar o entendimento do educando. Essas situações revelam que muitos profissionais não conseguem realizar satisfatoriamente sua prática, ou seja, “[...] transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la” (TARDIF, 2012, p. 120). Ademais,

¹ Conhecimento acadêmico: alicerça-se no conhecimento científico, com as seguintes características: sistematizado, organizado, verificável, oriundo de pesquisas etc.; por sua vez, o conhecimento escolar, além das características citadas anteriormente, ele se constitui em uma transposição didática para discussão no espaço escolar.

[...] o conteúdo ensinado em sala de aula nunca é transmitido simplesmente tal e qual: ele é 'interatuado', transformado, ou seja, encenado para um público, adaptado, selecionado em função da compreensão do grupo de alunos e dos indivíduos que o compõem (TARDIF, 2012, p. 120).

A compreensão referente à necessidade de saber o conteúdo está vinculada à exigência da educação formal. Antes de tudo, a EJA semipresencial está inserida no espaço escolar, o qual possui a função de apresentar os conhecimentos socialmente constituídos na história da humanidade. Conforme ratifica Gohn (2006, p. 29): “Na educação formal, entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis [...]”.

Essa compreensão do conteúdo faz-se necessária para aproximar os conhecimentos discutidos na escola da realidade dos educandos, não só para que eles compreendam, mas também para que possam reconhecer a importância de estudá-los para melhorar suas vidas e a sociedade na qual estão inseridos.

Saber contextualizar

Para os educadores em início da carreira, saber o conteúdo é importante, mas isso não é o fim; faz-se necessário, também, saber contextualizar. A contextualização possui como um de seus pré-requisitos partir da realidade dos educandos, ou como diria Freire (apud TORRES, 2002, p. 82): “[...] o ponto de partida é o senso comum dos educandos e não o rigor do educador. Este é precisamente o caminho necessário para alcançar este rigor”. Logo, a posição posta pelos entrevistados em tela indica que o conteúdo científico vem na sequência do processo de ensino e aprendizagem, pois o ponto de partida é o conteúdo adquirido ao longo das histórias de vida dos sujeitos, e saber articular o científico e o senso comum torna-se relevante para uma relação entre ensino e aprendizagem, desenvolvida pelos atores dos cursos da EJA semipresencial.

Tentar contextualizar, estabelecendo o diálogo, a partir da realidade vivida pelos educandos, apresenta-se como um exercício desafiante e fundamental para a prática docente nos cursos semipresenciais. Nessa categoria, abriram-se duas situações que merecem

destaque. O professor Mário nos apresenta o seguinte aspecto:

O professor não pode agir como se estivesse no presencial, ele precisa agir diferente! O professor deve estar preparado para atuar nos cursos semipresenciais, até porque provavelmente, a maioria dos professores que a gente conhece vem [...] estudando no modelo presencial a vida inteira, tudo que ele aprendeu, tudo que ficou na mente dele é daquele modelo presencial (MÁRIO).

A formação de muitos educadores ocorreu em um modelo pedagógico rígido, em turmas definidas no formato da seriação, com a imposição de carga horária, de frequência, entre outros aspectos. E, ao chegarem aos cursos semipresenciais, tais profissionais deparam-se com uma realidade que não lhes permite reproduzir tal modelo, forçando-os a adquirir saberes para contextualizar suas práticas didático-pedagógicas.

O outro destaque tem relação com os educandos, visto que estes sujeitos se matriculam nos cursos semipresenciais da EJA como uma nova experiência, pois, na maioria dos casos, vivenciaram apenas o modelo pedagógico presencial, seriado e dependente da condução do professor nas ações pedagógicas.

Sendo assim, precisam entender a proposta desses cursos, o funcionamento, a metodologia, no tocante ao processo de ensino e aprendizagem (estudos individualizados, estudos através de módulos didáticos, flexibilidade de horários, ausência da seriação, exercício do autodidatismo, entre outros.). A esse respeito, cabem as palavras de outro educador entrevistado:

[...] buscar principalmente outras metodologias que possam contribuir de maneira significativa para a modalidade de ensino semipresencial. Eu acho que as coisas não acontecem independente de ele ter sido um excelente profissional na área de educação regular, por exemplo, ele tem que estar aberto para trabalhar na modalidade, ele tem que se entregar (RAIMUNDO).

Outro elemento importante posto por Raimundo está relacionado ao saber contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares:

[...] ele [o professor] tem que fazer com que essa matéria seja algo significativa para o aluno, portanto, eu vejo isso como muito importante, para que a prática pedagógica seja vista como algo muito eficaz. [...] o jovem e o adulto quando vai estudar já passou por várias experiências de trabalho. Essas experiências vividas no trabalho têm como você contextualizar o que está sendo estudado, com algo que ele já viveu. E com a bagagem que ele traz, que é muito maior do que um aluno mais jovem da educação regular (RAIMUNDO).

A posição de Raimundo é muito clara, de que a contextualização é necessária, pois os jovens e adultos que estudam nos cursos semipresenciais já participam ativamente da sociedade, já passaram por várias situações que podem ser levadas em consideração no processo de ensino e aprendizagem. Essa mesma posição é reforçada por Tafner (2003, p. 2), ao enfatizar que o educador precisa “imersão no mundo de seus educandos para que seja capaz de contextualizar sua prática de acordo com o universo destes”. Nessa imersão, o educador vai poder:

[...] incluir o aluno dentro daquele conteúdo, mostrar que o conteúdo é uma coisa útil, que é necessário para sua formação [...] tentar discutir com o aluno problemas da disciplina e problemas de perspectivas pessoais, quanto ao futuro do aluno em si, o que ele fará após receber o diploma, quais suas intenções de estar ali no semipresencial, o que o levou a procurar o semipresencial e o que busca na sua vida como profissional (DANIEL).

Ao buscar a contextualização, supera-se o perfil de profissional cuja função é transmitir conteúdos e, na perspectiva desse saber, o professor deverá agir como um facilitador de aprendizagens, para que “procure criar sobretudo contextos favoráveis ao desenvolvimento e tente estimular os alunos a descobrir, a recriar, a imaginar” (CORTEZÃO, 2006, p. 57).

Saber motivar o educando à pesquisa

Em outro depoimento, constata-se a preocupação de fazer com que o estudante chegue às suas próprias compreensões, tendo a pesquisa como dispositivo motivador, visto que:

O aluno é o ator principal, ele tem que buscar o conhecimento. Não tem como a gente passar, como colar para ele, pronto! Eu espero que ele procure, que ele encontre, que ele pesquise! Eu acredito muito no aluno pesquisador (ANA).

O ensino articulado com o incentivo à pesquisa, para a aprendizagem na EJA semipresencial, constitui-se em um dispositivo importante no rol de saberes do educador, segundo a professora Ana. Para isso, a referida educadora parte do pressuposto de que o aluno, na condição de “ator principal” desse processo, precisa ser motivado à pesquisa, à busca, como estratégia didático-pedagógica, de modo que o professor deve despertar no

no educando o interesse pelos novos conhecimentos , tendo em vista superar a concepção de educação bancária, a qual compreende o educando como sujeito que não sabe, que não pensa e que segue rigorosamente a prescrição do professor (Freire, 2013b).

Saber que o educando possui saberes

O trabalho nos cursos semipresenciais da EJA pauta-se no contato individualizado do educando com o educador. Essa aproximação permite a abertura de diálogos na tentativa de buscar elementos para contextualizar, diagnosticar, incentivar a pesquisa, além de proporcionar mais aproximação entre tais sujeitos do processo educativo. A partir do diálogo, vai se percebendo que os educandos possuem determinados saberes, os quais podem ajudar o educador no conjunto do processo de ensino e aprendizagem, o que permite o encontro desses sujeitos, a valorização dos saberes prévios e a articulação com os saberes do universo escolar. Freire (2009, p. 71) nos adverte que:

Não podemos duvidar de que a nossa prática nos ensina. Não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática. [...]. Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia.

Esses conhecimentos que fazem parte da leitura que os sujeitos fazem do mundo são construídos através do tempo e não podem ser negados ou menosprezados, pelo contrário, constituem-se em saberes necessários à prática educativa, a qual exige do ato de ensinar respeito aos saberes dos educandos (FREIRE, 2013a).

Os saberes trazidos pelos educandos mostram-se relevantes para os professores dos cursos semipresenciais da EJA e é a partir do diálogo construído nos atendimentos individuais que o educador entra no universo do educando e reconhece que ele possui saberes. Os depoimentos a seguir vão ao encontro desse pensamento:

[...] tem gente que chega mais velho do que eu e a gente tem que respeitar eles, já que são mais de idade, mas têm um conhecimento. Talvez não da disciplina, mas eles têm um conhecimento de mundo maior do que o meu [...] (MÁRIO).

[...] eu acredito que toda sabedoria ele (discente) tem. Até porque ele não é vazio de significado, principalmente jovem e o adulto, traz uma bagagem muito grande, tende a facilitar esse processo ensino-aprendizagem (RAIMUNDO).

É muito comum, na EJA, educandos com idades superiores à do educador. Nesse convívio entre gerações distintas, o educador mais jovem passa a perceber, como dito por Mário, que os educandos podem não conhecer as leis que regem a biologia, as equações físicas e os princípios das reações químicas, mas carregam consigo experiências muito valiosas do mundo real, do fazer, do vivido.

Os jovens e os adultos que procuram os cursos semipresenciais estavam afastados da escola, não da vida. Estavam interagindo com outras pessoas, no ambiente familiar, em seus ciclos de amizade, no ambiente de trabalho, aprendendo coisas novas todos os dias. Como diz Lúcia: “Juntou pessoas, uma aprende com a outra!”. Além disso, as tecnologias da informação e da comunicação também permitem a ampliação planetária das relações humanas. Esses fatos reforçam o que assevera Freire (2013b), ao abordar a Educação Popular, que os sujeitos possuem saberes prévios, e, ainda, no dizer de Perrenoud (2000, p. 28), “a escola não se constrói a partir do zero, nem o aprendiz é uma tábula rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, ‘muitas coisas’ [...]”.

Saber que o educador aprende com os educandos

[...] a gente aprende muita coisa com os alunos, porque cada um tem uma peculiaridade diferente e como você tem muito contato com ele, você vê cada diferença entre os alunos e você passa as coisas para eles, mas eles mostram a visão diferente das coisas, da realidade dele, do trabalho dele (MÁRIO).

[...] hoje em dia ele (docente) aprende, aprende mesmo! Não quero nem falar em tecnologia! Porque aí claro! Mas até mesmo de experiências de vida, em pontos diferentes que eu não conheço e ele (o discente) nos passa aquela experiência de vida [...] (MARIA).

[...] o professor aprende demais compartilhando assuntos com os alunos (RAIMUNDO).

[...] existe uma aprendizagem recíproca na relação professor/aluno, aluno/professor. O aluno traz questionamentos, muitas vezes até surpreendentes. E o professor une a informação que o aluno traz com seu aprendizado (DANIEL).

As palavras dos educadores constituem o reconhecimento de que um dos saberes que se deve considerar, no processo de ensino e aprendizagem, refere-se ao fato de que o educador também aprende com o educando; trata-se de uma relação retroalimentar, na qual, segundo

Freire (2013a, p. 25):

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Sabe-se que cada ser humano possui um contexto histórico-social, o qual possibilita a aquisição de experiências que não são vivenciadas da mesma forma por outros. Essas experiências de vida, quando compartilhadas entre educadores e educandos no cotidiano escolar, possibilitam aprendizagens. De acordo com Oliveira (2004, p. 71): “A relação do educador com a realidade do educando não se coloca apenas para o melhor exercício da atividade docente, mas, sobretudo, para o educador aprender, adquirir conhecimentos por meio dessa relação”.

Segundo esse autor, nem sempre se objetiva aprender com alguém. O educador pode ter o intuito de conhecer a realidade do/a estudante para contextualizar. Todavia, mesmo sem ter pretensões, adquire conhecimento, pois a capacidade de aprender é inerente ao ser humano.

Saber respeitar

Esta última categoria, saber respeitar, é construída nos espaços educativos, sendo fortemente influenciada pelas relações sociais. De acordo com Abbagnano (1998, p. 854) “respeito é o reconhecimento da dignidade própria ou alheia e o comportamento inspirado nesse reconhecimento”. Nas falas dos entrevistados, o saber respeitar configura-se como uma competência fundamental para o trabalho docente. Vale ressaltar que esse reconhecimento da dignidade humana se materializa em diversas situações do cotidiano escolar, de acordo com os nossos depoentes:

[...] a gente faz com que o estudante se sinta mais confiante! Que a gente está conversando com ele, mostrando, tendo um contato maior, ele fica mais confiante para continuar o curso (MÁRIO).

[...] eu aprendi aqui a acolher o aluno com muito mais cuidado do que se ele tivesse na faixa etária certa, e tudo, porque eles quando chegam aqui já vêm com medo, vêm com vergonha, vêm chateados. Achando que são incapazes! E a gente tem que tirar essa impressão [...] (LÚCIA).

O contato individualizado, muito comum nas práticas pedagógicas dos cursos semipresenciais, não é extenso, mas possibilita muitas vezes mais interação entre o educador e o educando. E, nessa aproximação, é possível perceber os temores desses sujeitos que retornam à escola e, nesse retorno, confrontam-se com um modelo de curso bastante diferente do que haviam frequentado outrora. As falas dos educadores demonstram que, nas duas gerações, existe uma preocupação quanto a desfazer os medos e os estigmas carregados por muitos educandos jovens e adultos que procuram se inserir novamente na educação formal. Essa maneira de acolher ajuda na diminuição da evasão, aumenta a autoestima, melhora o relacionamento entre atores desse processo educativo escolar, entre outros aspectos.

Reforçando esse discurso, Maria afirma que é tarefa do educador “[...] saber lidar com o ser humano, saber respeitar no momento certo, saber ouvir, saber falar, porque nesse ensino a gente muitas vezes passa a ser até um psicólogo [...]”. Agir dessa forma é agir com respeito, mas precisamos ter em mente que “não basta deixar o educando falar, essa fala precisa fazer sentido, ser valorizada no grupo e pelo educador” (TAFNER, 2003, p. 4). O que a autora coloca reforça o pensamento de Maria, de que escutar o que o outro tem a dizer, procurar compreendê-lo e valorizá-lo tornam-se muito importante em um mundo no qual as relações humanas estão cada vez mais aligeiradas e intermediadas por aparatos tecnológicos. Essa mesma fala fundamenta-se no pensamento de Freire (2013a), isto é, “ensinar exige saber escutar”, uma vez que a escuta é uma das condições imprescindíveis na relação educador/a-educando/a, como condição para a troca de experiências/saberes vivenciados por ambos.

Algumas considerações

Os saberes docentes são sempre muito variáveis e construídos por cada profissional

da Educação em trajetórias pré-profissionais e após a formação, como ressalta Tardif (2012), e, segundo Freire (2013a), constituem-se a partir de trocas entre educador e educando, entre os educadores e entre estes e a realidade imposta. Nessa direção, afirma este autor: “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2013a, p. 25).

São muitas as relações interpessoais que envolvem o tema e o processo de análise. Ao finalizar este trabalho, percebemos a ousadia de tentar verificar os saberes importantes para a atuação nos cursos semipresenciais da Educação de Jovens e Adultos. Foi possível fazer certa aproximação, ao comparar as perspectivas a respeito dos saberes docentes imprescindíveis à prática pedagógica na concepção de educadores experientes e recém-chegados da Educação. Encontramos seis pontos de confluência de pensamentos, os quais tentamos discutir neste trabalho, entre tantos outros que emergiram do pensamento individual de cada um dos sujeitos, os quais tiveram que ser desconsiderados por limitação de espaço.

Dentre as categorias estudadas, percebemos muita ênfase, tanto por parte dos educadores iniciantes como experientes, na questão do domínio de conteúdo, como saber importante para a prática pedagógica. O saber contextualizar foi uma categoria fortemente evidenciada nas falas dos iniciantes, preocupados em relacionar o que é apresentado nos componentes curriculares com a vida cotidiana dos educandos. Ainda sobre essa categoria, vale ressaltar que ela não apareceu nas falas dos entrevistados mais experientes. Porém, essa ausência não nos permite inferir que esses educadores não estejam preocupados em fazer o melhor para o educando.

Por outro lado, podemos admitir que essas duas gerações de educadores vivenciaram concepções diferentes em seus percursos iniciais de formação, apontando outro aspecto a ser discutido em outro momento, ou seja, a ausência e deficiência de formação continuada para esses profissionais.

Podemos considerar que os saberes, para as práticas pedagógicas dos cursos semipresenciais, estão ligados às questões de relações humanas, que necessitam ser marcadas

pelo diálogo com os educandos, baseadas sempre numa relação de respeito para com estes, os quais encontram uma possibilidade real de retorno à escola por meio desses cursos. Por fim, vale ressaltar, entre os nossos achados, a influência da marca do pensamento freireano e de Maurice Tardif nos discursos da maioria dos entrevistados, os quais se configuram como saberes necessários à prática pedagógica com ênfase no conhecimento do educador e na valorização da relação educador-educando-educador, mediatizada pelo respeito e pelo compartilhamento de saberes.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **Transposição didática: por onde começar?** São Paulo: Cortez, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB N.1 de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares da Educação de jovens e adultos. Brasília: CNE/CEB, 2000a.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB N. 11 de jul. 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Educação de jovens e adultos. Brasília: CNE/CEB, 2000b.

CORTEZÃO, Luiza. **Ser Professor: um ofício em risco de extinção?** 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2006.

COSTA, Vera Esther; IRELAND, Timothy Denis. Educação Supletiva e Educação popular: Expressões de Práticas em educação de adultos. **Em aberto**, Brasília, v. II, n. 16, p. 13-16, jun. 1983.

CONFINTEA 97: **Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999 (Série Educação do Trabalhador SESI/UNESCO, n. 1).

FARIAS, Humberto Vieira. **Os cursos semipresenciais e o reencontro de jovens e adultos com a educação básica.** 2015. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

FARIAS, Humberto Vieira; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Contradições presentes no livro didático de biologia em um curso semipresencial da educação de jovens e adultos. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n. 15, p. 48-56, jan./jul. 2014.

FREIRE, Paulo. _____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO José (Orgs.). **Educação de jovens e adultos:** Teoria, Prática e Proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2006. 136 p. (Guia da Escola Cidadã, v. 5).

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio:** aval. pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014.** Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017.** Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação e Sociedade**, Ano 22, n. 74, abr. 2001.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira. Professores: saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr., 2001.

MORETE, Rita de Cássia Boscoli Soler. **O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente (CEEJA-PP) significa realmente espaço formativo?** 2010. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos. **Revista Alfabetização Solidária**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 59-74, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RAUBER, Ana Maria da Trindade Rodrigues. **Concepções e perspectivas de educação: um estudo do Centro Estadual de Educação de jovens e adultos – CEEJA – Dourados**. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

SILVA, Jerry Adriani da. **Um estudo sobre as especificidades dos/das educandos/das nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos: tudo junto e misturado**. 2010. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire: contribuição sobre a educação na diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2002. (Biblioteca freireana; v. 3).

TAFNER, Elizabeth Penzlien. A contextualização do ensino como fio condutor do processo de aprendizagem. **Revista Leonardo Pós- Órgão de Divulgação Científica e Cultural do ICPG**, v. 1, n. 3, ago./dez. 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TORRES, Rosa María (Org.). **Educação popular: um encontro com Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. (Coleção Educação Popular, v. 9).

VALDÉS, Raúl *et al.* **Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultos: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade**. Organização dos Estados Ibero-Americano e UNESCO. Tradução de Daniele Martins e Zenaide Romanovsky. Goiânia: Ed. UFG, 2014.

TEACHING KNOWLEDGE AND SEMI-PRESENTIAL ADULT AND YOUTH EDUCATION COURSES

ABSTRACT

This article discusses the teaching knowledge and the pedagogical practice in the semipresencial courses of the Education of Youths and Adults. This type of course brings the flexibility of schedules, the personalized contact of the educator with the educator and contradicts the logic of the format of the classroom courses. The information was collected through the technique of semistructured interviews with six educators (three experienced and three in the beginning of a career) of a public school. The subjects interviewed conceived the knowledge related to the mastery of the content to be taught and the valuation of the previous knowledge of the teachers, as quite relevant to act in the semipresencial courses of the EJA.

Keywords: Teaching knowledge. Adult and youth education. Semipresencial courses.

SABERES DOCENTES Y LOS CURSOS SEMIPRESENCIAL DE LA EJA

RESUMEN

En este artículo se discuten los saberes docentes y la práctica pedagógica en los cursos semipresenciales de la Educación de Jóvenes y Adultos. Este tipo de curso trae la marca de la flexibilidad de horarios, del contacto personalizado del educando con el educador y contradice la lógica del formato de los cursos presenciales. Las informaciones fueron recolectadas por medio de la técnica de entrevistas semiestructuradas con seis educadores (tres expertos y tres al inicio de carrera) de una escuela pública. Los sujetos entrevistados conciben los saberes relacionados con el dominio del contenido a ser enseñado y la valorización de los saberes previos de los docentes, como bastante relevantes para actuar en los cursos semipresenciales de la EJA.

Palabras clave: Saberes docentes. Educación de jóvenes y adultos. Cursos semipresenciales.

Recebido em 11 de agosto de 2018 e aprovado para publicação em 30 de outubro de 2018.