

Artigo

ESPECIFICIDADES DOS SABERES PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

José Jackson Reis dos Santos¹

Resumo: Este trabalho é um recorte dos estudos realizados no doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Analisar especificidades dos saberes para a docência na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, é o objetivo central da pesquisa. Este artigo descreve como aparecem estas especificidades em trabalhos apresentados nas Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), considerando o período de 1998 a 2008. A análise dos dados possibilitou a identificação de saberes para a docência nesta modalidade, colaborando, assim, com discussões em torno do processo de profissionalização docente dos profissionais atuantes na EPJA, processo este tão reclamado em discursos educacionais oriundos de diferentes contextos.

Palavras-chave: Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Especificidades dos saberes. Docência. Profissionalização docente.

¹Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Brasil, orientado pela Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro (UFRN). Texto elaborado no período de estágio doutoral (doutorado sanduíche), de 01 de fevereiro a 01 de agosto de 2009, realizado com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes- MEC-Brasil), na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, sob orientação da Dra. Manuela Esteves. E-mail: jackson_uesb@yahoo.com.br.

| | | | | |
|--------------------|----------------------|------------|------------|----------------|
| Práxis Educacional | Vitória da Conquista | v. 6, n. 8 | p. 157-176 | jan./jun. 2010 |
|--------------------|----------------------|------------|------------|----------------|

Palavras iniciais

O termo *especificidades* exige esclarecimentos. O que estamos chamando de especificidades? Quais são as especificidades que caracterizam a docência na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA)? Essas inquietações não são recentes. Autores como Paulo Freire (1987; 1996), Arroyo (2001), Di Pierro (2001; 2003), Haddad (2000; 2002), Ribeiro (1999), Galvão e Soares (2006), Moura (2005; 2007), entre outros, apresentam, há muito tempo, essas preocupações. Contudo, entendemos que há necessidade de verticalização dessa temática, pois os debates se encontram dispersos ou não foram suficientemente sistematizados.

Compreendemos o conceito de especificidades dos saberes para a docência como um conjunto de princípios educacionais orientadores da prática profissional docente. Os princípios a que nos referimos incluem diferentes saberes e competências específicas. Assim como Ribeiro (1999), entendemos que esta modalidade constitui-se um campo pedagógico próprio, encontrando-se inserida no âmbito de uma política de formação de profissionais da educação básica e exigindo investimentos numa sólida formação inicial e contínua.

Os saberes profissionais, no âmbito deste estudo, são o *corpus* de conhecimentos oriundos de diferentes fontes e de natureza diversa (TARDIF, 2005). Comportam conhecimentos das ciências da educação, dos diferentes campos disciplinares, dos aspectos pedagógicos sobre como ensinar e aprender, do currículo, do contexto, dos sujeitos, entre outros. Referendamo-nos nas quatro categoriais de saberes docentes discutidas por Tardif (2005), quais sejam: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional dizem respeito ao “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2005, p. 36). As ciências da educação são responsáveis pela apresentação de conceitos, bem como pela socialização de

conhecimentos necessários ao exercício da profissão, no âmbito das universidades e de outras instâncias formativas. Os saberes pedagógicos também estão nessa categoria. Estes dizem respeito às “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2005, p.37). Para esse autor, muitas vezes os saberes pedagógicos se confundem com os saberes das Ciências da Educação, fornecendo tanto um arcabouço ideológico à profissão docente quanto um “saber-fazer” próprio a tal ideologia pedagógica e suas técnicas específicas.

Os saberes disciplinares são aqueles relacionados “[...] aos diversos campos do conhecimento, [...] como os que se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas [...]” (TARDIF, 2005, p.38).

Os saberes curriculares são saberes voltados aos “[...] discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2005, p.38).

A quarta categoria são os saberes experienciais. Enquanto os saberes anteriores – da formação profissional, disciplinares e curriculares – são definidos sem a presença dos professores, os saberes experienciais são fruto do trabalho cotidiano destes, brotando das suas práticas, sendo nela validados, legitimados. Segundo Tardif (2005, p.54), “[...] os saberes experienciais [...] são [...] formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. Esses saberes possuem três objetos: “as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática”; “as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se”; “a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas” (TARDIF, 2005, p. 50).

Entendendo a concepção de especificidades (no plural) como um conjunto de princípios educacionais que abarca diferentes saberes

e competências profissionais, estudamos especificidades dos saberes para a docência na EPJA. Foram analisados 18 (dezoito) trabalhos, no tema “Formação de Professores”, apresentados no GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, durante as Reuniões da ANPEd, no período compreendido entre 1998-2008. O quadro a seguir apresenta os títulos dos trabalhos, autores(as) e ano de referência.

Trabalhos apresentados no GT18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas – ANPEd 1998-2008. Tema: Formação de Professores

| N. | AUTOR(A) | TÍTULO | ANO |
|-----------|---|--|------------|
| 01 | Domingos Nobre | Os discursos da/na construção do campo da formação contínua de alfabetizadores/as e suas relações com o campo da formação de alfabetizadores/as de pessoas jovens e adultas. | 1998 |
| 02 | Anne-Marie Milon Oliveira | A formação do adulto educador: uma abordagem na perspectiva da complexidade. | 1999 |
| 03 | Silmara de Campos | Considerações sobre o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. | 1999 |
| 04 | Osmar Fávero Sônia Maria Rummert Sônia Maria de Vargas | Formação de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense | 1999 |
| 05 | Maria Margarida Machado | A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. | 2000 |
| 06 | Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca Júlio Emílio Diniz Pereira Cinthia Elim Jannes Laura Portugal da Silva | O significado de um projeto de extensão universitária na formação inicial de educadores de jovens e adultos | 2000 |
| 07 | Silvana Maria Bellé Zasso Cleuza Maria Sobral Dias Fernanda da Silva Pereira | A formação da professora na vivência de um processo de alfabetização de mulheres | 2001 |

| | | | |
|----|--|--|------|
| 08 | Cleide Figueiredo Leitão | Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação | 2003 |
| 09 | Regina Maria de Oliveira Brasileiro | Letramento(s) de alfabetizadores de pessoas jovens e adultas | 2005 |
| 10 | Lucas Pereira da Silva | A afetividade como mediação no processo de constituição dos alfabetizadores de jovens e adultos. | 2005 |
| 11 | Lúcia Helena Corrêa Lenzi | Significações da prática docente retratadas por educadores de jovens e adultos do MST | 2005 |
| 12 | Marinaide Lima de Queiroz Freitas | Práticas de letramento(s) escolar de professores formadores de professores e de alunos professores: que relação estabelecer? | 2006 |
| 13 | Maria Gorete Rodrigues de Amorim Lopes | A especificidade do trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos | 2006 |
| 14 | Leôncio Soares | O Educador de Jovens e Adultos em Formação | 2006 |
| 15 | Elça Maria Sá Bandeira Isabel Maria Sabino de Farias | Educar servidores públicos: dilemas da docência no contexto de trabalho da Educação de Jovens e Adultos | 2007 |
| 16 | Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin | A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos | 2007 |
| 17 | Maria Clarice Vieira | Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil | 2007 |
| 18 | Rosa Aparecida Pinheiro | Formação de educadores de jovens e adultos: saberes na proposição curricular | 2008 |

Fonte: www.anped.org.br. Acesso: 23 mar. 2009.

Os trabalhos são oriundos de quatro regiões e de nove estados brasileiros.²

- Região Sudeste (07): São Paulo (01), Rio de Janeiro (03), Minas Gerais (03);

²Não foi possível identificar a instituição e o estado a que estava vinculado um dos trabalhos. Por essa razão, apenas 17 (dezesete) fazem parte das informações citadas nesse parágrafo.

- Região Sul (03): Rio Grande do Sul (01) e Santa Catarina (02);
- Região Centro-Oeste (01): Goiás (01);
- Região Nordeste (06): Rio Grande do Norte (01); Alagoas (04) e Ceará (01).

Do total de 18 (dezoito) trabalhos, 07 são do Sudeste, 03 do Sul, 01 do Centro-Oeste e 06 do Nordeste. Isso mostra uma diversidade de contextos onde as pesquisas foram realizadas, bem como uma multiplicidade de vozes advindas de diferentes centros de pesquisa e estudo do país. Também revela a ausência de vários outros estados e centros de pesquisa nos debates nacionais realizados no espaço da Anped.

Dos trabalhos apresentados, somente dois deles (12%) objetivam compreender as especificidades dos saberes para a docência na EPJA. Os demais, dezesseis (88%), embora não tenham este objetivo, apresentam contribuições para o campo de estudo que buscamos configurar. Por essa razão, na análise realizada, priorizamos um diálogo com a totalidade dos trabalhos.

Apresentamos, a seguir, uma síntese de princípios e saberes que aparecem nos trabalhos, entendendo-os como referenciais para pensar o processo formativo docente na EPJA. Para isso, retomamos as categorias apresentadas por Tardif (2005) sobre os saberes profissionais e dialogamos com o pensamento do educador Paulo Freire e de outros pesquisadores que estudam essa temática no contexto brasileiro.

Princípios e saberes profissionais

A análise dos trabalhos com o tema “Formação de Professores” apresentados no GT18 durante as Reuniões da ANPED, no período compreendido entre 1998-2008, permite socializar e apresentar os seguintes princípios educacionais:

Primeiro princípio: Reconhecimento das experiências e das práticas

Idéias de referência:

1. Valorização e reconhecimento de saberes da experiência (OLIVEIRA, 1999).
2. Saberes referendados nas práticas e valorização das experiências (CAMPOS, 1999).

3. Reconhecimento dos saberes das práticas dos trabalhadores, do modo de vida destes (FÁVERO, RUMMERT, DE VARGAS, 1999).
4. Reconhecimento do contexto de vida, das necessidades de aprendizagem, desejos e expectativas em relação à escola e o vasto mundo de conhecimentos construídos ao longo da vida (FONSECA, 2000).
5. Conhecimento de quem são os alunos dessa modalidade e reconhecimento de seus saberes, tendo as histórias de vida como possibilidade de articulação entre subjetividades (LEITÃO, 2003).
6. Recuperação de histórias de escolarização dos sujeitos, focalizando os processos de leitura e de escrita pelos quais passaram (FREITAS, 2006).
7. Estudo do contexto sócio-histórico-cultural dos sujeitos (educandos e educadores), considerando a realidade do educando-trabalhador e de suas finalidades educativas, bem como o saber construído na experiência de trabalho e no processo de ensino-aprendizagem (LOPES, 2006).
8. Estudo sobre a realidade socioeconômica e sociocultural dos estudantes (BANDEIRA; FARIAS, 2007).
9. Valorização do saber popular como ponto de partida da ação educativa (VIEIRA, 2007).
10. Reconhecimento dos saberes da experiência no processo de articulação com os saberes acadêmicos (PINHEIRO, 2008).

Segundo princípio: Dimensão política do processo educacional

Idéias de referência:

1. A identificação dos docentes com essa modalidade e com os estudantes do ensino noturno (FONSECA, 2000).
2. A valorização da dimensão social do papel do educador (FONSECA, 2000).
3. O comprometimento político-social dos docentes diante da difícil realidade enfrentada pelos educandos (FONSECA, 2000).
4. Dimensão política, emancipatória e cidadã das práticas pedagógicas (LEITÃO, 2003).

5. O desenvolvimento de processos educacionais críticos e transformadores (VIEIRA, 2007).
6. A compreensão, pelos estudantes, de seu papel de sujeito na construção da aprendizagem, produtores de cultura e agentes de transformação social (VIEIRA, 2007).
7. A educação como ato político e seu caráter ampliado (não se resume ao espaço escolar), possibilitando a democratização da cultura (VIEIRA, 2007).

Terceiro princípio: Diálogo como elemento fundante do trabalho docente

Idéias de referência:

1. Dialogicidade no processo de construção de conhecimento (CAMPOS, 1999).
2. Relação pedagógica fundada no diálogo, na confiança e no respeito entre docentes e discentes (FONSECA, 2000).
3. O processo de ensinar e de aprender constituindo-se como ações dialógicas, intencionais e recíprocas entre educadores e estudantes (LAFFIN, 2007).
4. A dialogicidade entre os diferentes sujeitos (VIEIRA, 2007).
5. Consideração da memória social, da reflexão e do diálogo na relação entre saberes (PINHEIRO, 2008).

Quarto princípio: O reconhecimento e o trabalho com a Diversidade

Idéias de referência:

1. A priorização da dimensão de inclusão sócio-cultural e da construção da identidade de sujeito de educandos e educadores (FONSECA, 2000).
2. O trabalho com a diversidade cultural (ZASSO; DIAS; PEREIRA, 2001).
3. A vivência e o aprendizado da diversidade (LEITÃO, 2003).
4. Conhecimentos curriculares, envolvendo valores, formas de respeito, reconhecimento das diferenças e igualdades (BANDEIRA; FARIAS, 2007).

Quinto princípio: Gestão democrática dos processos formativos e da organização do ensino-aprendizagem

Idéias de referência:

1. Gestão democrática dos processos de ensino-aprendizagem, envolvendo construção, implementação e avaliação permanentes, nutridos por um processo de reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e por uma dimensão coletiva e interdisciplinar de construção do conhecimento (FONSECA, 2000).
2. Planejamento participativo, baseando-se em histórias de vida e no envolvimento dos estudantes na definição de saberes a serem trabalhados em sala de aula (ZASSO; DIAS; PEREIRA, 2001).
3. A construção de situações didáticas, delineando procedimentos pedagógicos contextualizados, tendo como referência o que as pessoas sabem sobre a leitura e a escrita (ZASSO; DIAS; PEREIRA, 2001).
4. Desenvolvimento de práticas alfabetizadoras interdisciplinares (ZASSO; DIAS; PEREIRA, 2001).
5. Construção coletiva de saberes e vivência de relações democráticas, considerando as práticas pedagógicas em sua complexidade (LEITÃO, 2003).

Sexto princípio: Articulação dialética entre teorias e práticas docentes

Idéias de referência:

1. A possibilidade de articular conhecimentos teóricos das disciplinas com questões da prática pedagógica enfrentadas no dia-a-dia da sala de aula (FONSECA, 2000).
2. A constituição de espaços semanais formativos, para confronto entre as questões práticas e as questões teóricas (ZASSO; DIAS; PEREIRA, 2001).
3. Construção de situações didáticas significativas (BANDEIRA; FARIAS, 2007).

Constatamos, nos seis princípios educacionais, uma contribuição do pensamento político-pedagógico do Paulo Freire. Em geral, este autor é citado como referência primeira na abordagem tanto dos processos formativos quanto dos processos de organização do ensino-

aprendizagem. Há um chamamento em torno das contribuições pedagógicas e políticas do campo da Educação Popular para a área da EPJA, no contexto escolar.

Diferentemente do trabalho pedagógico com crianças e adolescentes, identificamos, nos princípios educacionais, a valorização e o reconhecimento das experiências de vida e das práticas (incluindo a dimensão do trabalho e a condição de trabalhadores) como indicadores da necessidade de uma prática docente diferenciada nessa modalidade. As pessoas adultas trazem consigo uma vasta experiência, fruto das relações que estabelecem e do próprio tempo de vida. Nesse mesmo sentido, os educadores, também, na condição de trabalhadores trazem essa referência sociocultural.

Há, desse modo, uma característica comum aos sujeitos: a condição de trabalhadores. Cada um, certamente, com suas singularidades. Os educadores lidam diretamente com um trabalho não-material, simbólico (o processo ensino-aprendizagem, a prática pedagógica, a construção do conhecimento); os educandos, embora na escola lidem também com o trabalho não-material, no seu cotidiano de vida “para poder sobreviver” lidam com um trabalho material. O tempo da escola, especialmente nessa realidade, passa a ser reconfigurado, diante da necessidade de sua adaptação em função das temporalidades dos sujeitos, especificamente dos educandos. O tempo da escola formal certamente é um tempo diferente do tempo da escola voltada a um público que trabalha (ARROYO, 2001).

Observamos que os saberes das experiências (de vida e profissionais) são os saberes mais apontados, reconhecidos e valorizados por muitos autores (55%) em seus estudos. A característica de tais saberes no âmbito da docência, para Tardif (2005), é a sua origem ser inerente à prática profissional, sendo por ela validado. Nessa mesma direção, em Freire (1987) encontramos referência aos saberes da experiência, buscando explicitar a relevância de tal conhecimento no processo de formação-atuação profissional, bem como no processo de organização da aprendizagem com os educandos. As histórias de vida são, em Freire,

fontes primeiras de reflexão das práticas na reconstrução da própria experiência de vida individual e coletiva. Tornam-se, assim, fontes de reflexão sobre a realidade social, cultural, política, econômica e, ao mesmo tempo, de uma leitura e releitura do próprio sujeito, colaborando como uma estratégia pedagógica de leitura do mundo, ao mesmo tempo em que se realiza a leitura da palavra escrita.

Ressaltamos aqui o pensamento de Ribeiro (1999) ao referir-se à dimensão da funcionalidade das aprendizagens dos estudantes trabalhadores. Buscam-se, conforme a autora, respostas às necessidades de aprendizagens características da idade adulta e da condição de trabalhadores. Embora a escola não possa vincular-se diretamente ao mercado de trabalho, ela não pode negligenciar tal realidade na vida dos estudantes. Numa abordagem crítica, a escola, especialmente nessa modalidade, tende a fazer aproximações entre formação geral e formação profissional, na tentativa de potencializar uma melhor qualidade de vida, desenvolvendo ações de cidadania, contribuindo para o aperfeiçoamento de relações de convivência social e familiar. Ribeiro (1999, p. 194) propõe o desenvolvimento de pesquisas que “esclareçam quais competências e saberes são exigidos pelos contextos de trabalho e por outras dimensões da vida cotidiana”.

O reconhecimento dos saberes das experiências, a dimensão política da prática educativa, o movimento de dialogicidade entre educadores e educandos, o trabalho na e com a diversidade cultural, a gestão democrática dos processos de formação e de ensino-aprendizagem e a dialeticidade das práticas docentes constituem princípios fundamentais para a docência na EPJA.

Estes princípios, do nosso ponto de vista, referendam-se numa educação compreendida como prática da liberdade (FREIRE, 1983). Não é uma educação doada a quem não sabe ler ou escrever. Nem tão pouco uma educação que se deposita na cabeça de alguém. É, sobretudo, uma educação que se constrói com os sujeitos, educandos e educadores. Uma educação que reconhece as trajetórias, as histórias e as memórias das pessoas. Esses princípios reafirmam, sobretudo, uma Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987), utilizando a expressão de Paulo Freire,

por isso mesmo, uma Pedagogia feita, refeita e em construção com as pessoas; construída por elas, em diálogo com outros sujeitos com experiências diferentes.

No tocante aos saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares (TARDIF, 2005), os trabalhos indicam algumas possibilidades, quais sejam:

| Saberes da formação profissional | Idéias de referência |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ciências da Educação e de outras áreas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Saberes do campo da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia, da Linguística, da Política, da Economia (FÁVERO; RUMMERT; DE VARGAS, 1999). |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem Adulta | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Consideração dos percursos cognitivos dos sujeitos (FONSECA, 2000). ▪ Conhecimentos da Psicologia do Adulto: estudos sobre processos constituidores da afetividade, numa abordagem sócio-histórica (SILVA, 2005). ▪ Conhecimentos do campo da psicologia sócio-histórica: desenvolvimento e aprendizagem (LENZI, 2005). ▪ Estudo sobre Psicologia da aprendizagem significativa proposta por Ausubel (BANDEIRA; FARIAS, 2007). |

No âmbito dos saberes da formação profissional, notamos uma ênfase, em alguns dos estudos, na necessidade de o profissional da EPJA compreender os processos cognitivos das pessoas adultas. Como aprendem as pessoas adultas? Quais os seus percursos cognitivos? Como o pensamento da pessoa adulta se desenvolve? Essas são questões que envolvem saberes do campo da Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento.

A esse respeito, Ribeiro (1999, p. 194) se refere às “[...] características cognitivas dos alunos jovens e adultos e das possibilidades de integrar os saberes adquiridos em sua experiência de vida e os conteúdos escolares”. A autora afirma que os desafios são enormes, pois envolvem duas dimensões: a) um alto grau de compreensão das estruturas dos conteúdos escolares; b) e um alto grau de compreensão

dos processos mentais de que lançam mãos as pessoas jovens e adultas, em seu cotidiano, para resolver problemas práticos e explicar os fenômenos de seu entorno social.

Ribeiro (1999) aborda as contribuições de Vygotsky e de Oliveira, como de fundamental importância para refletirmos acerca dos processos de elaboração do pensamento das pessoas adultas, bem como da elaboração de conceitos numa perspectiva sócio-histórica.

No contexto dos saberes disciplinares, as áreas mais recorrentes são duas: a) alfabetização e letramento; b) educação matemática. Nesses dois campos, alguns dos autores apresentam necessidades de formação para os docentes em torno de temáticas como: Educação Popular, Psicogênese da Leitura e da Escrita, conhecimentos matemáticos específicos para as necessidades cotidianas das pessoas adultas, conhecimentos linguísticos e sociolinguísticos.

| Saberes disciplinares | Idéias de referência |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alfabetização e Letramento | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Processos de aquisição da língua escrita (NOBRE, 1998). ▪ Concepção de alfabetização numa abordagem construtiva, considerando contributos do pensamento de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Paulo Freire (ZASSO; DIAS; PEREIRA, 2001). ▪ Estudos de Letramento (escrita, leitura e seus usos sociais), focalizando, entre outras questões, os gêneros textuais (BRASILEIRO, 2005). ▪ Conhecimentos sobre processos alfabetizadores na perspectiva de Paulo Freire: educação popular, alfabetização crítica e política, e temas geradores (LENZI, 2005). ▪ Estudos sobre letramento (individual e social), considerando diferentes eventos e práticas (FREITAS, 2006). ▪ Estudos sobre a Psicogênese da leitura e da escrita, sobre a Linguística e a sobre a Sociolinguística (FREITAS, 2006). |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educação Matemática | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimentos matemáticos, entre eles, a elaboração e resolução de situações-problema, envolvendo as quatro operações fundamentais, conhecimentos de geometria, de medidas e outros inerentes à realidade dos estudantes (BRASILEIRO, 2005). |

Destacam-se no contexto dos saberes curriculares, conforme quadro a seguir, as capacidades dos docentes de construir diferentes metodologias e estratégias para contribuir com a alfabetização das pessoas adultas. Outra questão diz respeito aos estudos de diferentes formas de organização curricular, visando atender às necessidades, aos interesses, ritmos e tempos dos educandos. Para Ribeiro (1999, p.195), é recorrente nas pesquisas a “necessidade de desenvolver competências para atuar com novas formas de organização do espaço-tempo escolar”, considerando outros tempos e outros espaços de aprendizagens nessa modalidade, tanto no âmbito escolar, quanto no não-escolar, superando o que tradicionalmente temos nas escolas brasileiras: um ensino organizado em séries e disciplinas. O princípio de trabalho interdisciplinar é também destacado como uma necessidade no processo de organização do conhecimento em sala de aula e de formação dos profissionais de educação.

| Saberes curriculares | Idéias de referência |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Metodologias de ensino na sala de aula | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Didática da alfabetização de pessoas adultas (NOBRE, 1998). ▪ Identificação de temática do cotidiano e o trabalho com palavras ou temas geradores (ZASSO; DIAS; PEREIRA, 2001). ▪ Desenvolvimento de práticas alfabetizadoras, baseando-se na concepção construtiva de alfabetização, que considera o uso social da leitura e da escrita (ZASSO; DIAS; PEREIRA, 2001). |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Metodologias de formação | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Saberes sobre como trabalhar o processo formativo com os futuros profissionais (NOBRE, 1998). ▪ A sala de aula como espaço de formação a partir de perguntas do cotidiano (ZASSO; DIAS; PEREIRA, 2001). ▪ O espaço de colaboração (LAFFIN, 2007). |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Epistemologia de campos disciplinares como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Processos de produção e sistematização de conhecimentos em contextos escolares e não-escolares numa perspectiva interdisciplinar (FÁVERO; RUMMERT; DE VARGAS, 1999). |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Formas de organização do conhecimento | <ul style="list-style-type: none">▪ A flexibilidade de organização curricular e metodológica para lidar com os ritmos e tempos diferenciados (LAFFIN, 2007).▪ Diferentes contextos de organização curricular (BANDEIRA; FARIAS, 2007). |
| <ul style="list-style-type: none">▪ Estratégias metodológicas | <ul style="list-style-type: none">▪ As alternativas encontradas pelas educadoras para lidarem com os diferentes ritmos e tempos de aprendizagem dos estudantes (LAFFIN, 2007).▪ Desenvolvimento de práticas pedagógicas, de acordo com as temporalidades dos sujeitos (idade adulta e as diferentes juventudes presentes) e seus ritmos próprios (LAFFIN, 2007). |

Considerações finais

As especificidades dos saberes para a docência na EPJA são apresentadas em variados contextos: experiências de formação inicial (graduação, por exemplo), formação continuada (cursos de curta duração, curso de Especialização, entre outros), experiências de escolarização de pessoas jovens e adultas. Ao falarem das especificidades, os trabalhos, em geral, se reportam à formação de um profissional para atuar no contexto da educação básica.

Pela abordagem dos autores e pelas discussões de teóricos do campo da EPJA no Brasil, entendemos que o profissional para atuar nessa modalidade poderia formar-se, inicialmente, nas próprias licenciaturas direcionadas ao campo de atuação docente no contexto da educação básica. Além da formação inicial, daria continuidade ao processo formativo em cursos de formação contínua: especializações, cursos de aperfeiçoamento profissional, grupos de estudo da prática no interior de outros espaços educativos: escolas, movimentos sociais, por exemplo.

Em alguns dos estudos, percebemos uma ênfase nos saberes das experiências (de vida, profissional), tanto dos educandos quanto dos educadores, o que, para nós, é bastante significativo, embora saibamos que tais saberes precisam ser refletidos e teorizados criticamente. A

experiência, por si só, não é formativa; ela só passa a fazer e construir sentido, na medida em que somos capazes de sistematizá-la, de teorizá-la para reelaborar saberes necessários à ação alfabetizadora e atuar de forma crítica, contextualizada.

Reconhecendo avanços na área, Soares (2006) afirma que não há, ainda, um consenso de que a EPJA constitui um campo específico de formação, requerendo, assim, um profissional preparado para o exercício da função docente. Desse modo, o autor chama a atenção para o papel das instâncias governamentais, no sentido de se construir iniciativas que possam colaborar com a mudança qualitativa no funcionamento da EPJA.

Consciente dos desafios que envolvem esta modalidade, Ribeiro (1999, p.197) destaca que as transformações necessárias nesse campo demandam, por isso mesmo, que “[...] se profissionalize o pessoal dedicado a essa área”. Propõe, ainda, que os saberes referentes à EPJA façam parte do currículo de todos os educadores atuantes na educação básica.

As pesquisas reforçam o sentido formativo nessa modalidade e uma defesa pela profissionalização docente. Por essa razão, cada vez mais a perspectiva da EPJA, no contexto brasileiro, indica que tenhamos profissionais formados com conhecimentos específicos para atuar em diferentes contextos e processos de escolarização, tanto em âmbito formal quanto não-formal.

PARTICULAR ASPECTS OF KNOWLEDGE FOR TEACHING IN THE EDUCATION OF ADULTS AND YOUNG PEOPLE

Abstract: This paper is a profile of the research made at the doctorate at the Program of Post-Graduation in Education, Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN). Our main goal is to analyze particular aspects of knowledge for teaching in the Education for Adults and Young People (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) (EPJA), in the context of the early years of basic school. In this article, we look for describe how these particular aspects appear in papers presented at the Conferences of the National Association of Post-Graduation and Research in Education (ANPED) (Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), from 1998 to 2008.

The data analysis allowed the identification of knowledge for teaching in this modality, collaborating with discussions around the process of teaching professionalization of practitioners from EPJA, a process which is required in educational speeches from different contexts.

Keywords: Education of Adults and Young People. Particular aspects of knowledge. Teaching. Teaching professionalization.

Referências

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Revista Alfabetização e Cidadania**, n. 11, abr., 2001.

BANDEIRA, Elça Maria Sá; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Educar servidores públicos: dilemas da docência no contexto de trabalho da educação de jovens e adultos**. 2007. Disponível em: <forumeja.org.br/gt18/?q=node/20>. Acesso em: 23 mar. 2009. 15p.

BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira. **Letramento(s) de alfabetizadores de pessoas jovens e adultas**. 2005. Disponível em: <forumeja.org.br/gt18/?q=node/20>. Acesso em: 23 mar. 2009. 17p.

CAMPOS, Silmara de. **Considerações sobre o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**. 1999. Disponível em: <forumeja.org.br/gt18/?q=node/20>. Acesso em: 23 mar. 2009. 28p.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, p.321-337, jul./dez., 2001.

_____; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**: informe apresentado à Oficina Regional da Unesco para América Latina e Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

FÁVERO, Osmar; RUMMERT, Sônia Maria; DE VARGAS, Sônia Maria. **Formação de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**: a proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. 1999. Disponível em: <forumeja.org.br/gt18/?q=node/20>. Acesso em: 23 mar. 2009. 17p.

FONSECA, Maria de Conceição Ferreira Reis et. al. **O significado de um projeto e extensão universitária na formação inicial de educadores de jovens e adultos**. 2000. Disponível em: <forumeja.org.br/gt18/?q=node/20>. Acesso em: 23 mar. 2009. 16p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. **Práticas de letramento(s) escolar de professores formadores de professores e de alunos professores: que relação estabelecer?** 2006. Disponível em: <forumeja.org.br/gt18/?q=node/20>. Acesso em: 23 mar. 2009. 16p.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 27-58.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.111-127.

_____; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência na educação de jovens e adultos**. 2007. Disponível em: <forumeja.org.br/gt18/?q=node/20>. Acesso em: 23 mar. 2009. 15p.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. **Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação**. 2003. Disponível em: <forumeja.org.br/gt18/?q=node/20>. Acesso em: 23 mar. 2009. 15p.

LENZI, Lúcia Helena Corrêa. **Significações da prática docente retratadas por educadores de jovens e adultos**. 2005. Disponível em: <forumeja.org.br/gt18/?q=node/20>. Acesso em: 23 mar. 2009. 16p.

LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. **A especificidade do trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos**. 2006. Disponível em: <forumeja.org.br/gt18/?q=node/20>. Acesso em: 23 mar. 2009. 18p.

MOURA, Tânia Maria de Melo (Org.). **A formação de professores(as) para a Educação de Jovens e Adultos em questão**. Maceió: Edufal, 2005.

_____. **A formação de professores para a EJA: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NOBRE, Domingos. **Os discursos da/na construção do campo da formação contínua de alfabetizadores/as e suas relações com o campo da formação de alfabetizadores/as de pessoas jovens e adultas**. 1998. Disponível em: <forumeja.org.br/gt18/?q=node/20>. Acesso em: 23 mar. 2009. 17p.

OLIVEIRA, Anne-Marie Milon. **A formação do adulto educador: uma abordagem na perspectiva da complexidade**. 1999. Disponível em: <forumeja.org.br/gt18/?q=node/20>. Acesso em: 23 mar. 2009. 17p.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. **Formação de educadores de jovens e adultos: saberes na proposição curricular**. 2008. Disponível em: <forumeja.org.br/gt18/?q=node/20>. Acesso em: 23 mar. 2009. 15p.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**, ano 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.

SILVA, Lucas Pereira da. **A afetividade como mediação no processo de constituição dos alfabetizadores de jovens e adultos**. 2005. Disponível em: <forumeja.org.br/gt18/?q=node/20>. Acesso em: 23 mar. 2009.

SOARES, Leôncio. **O educador de jovens e adultos em formação**. 2006. Disponível em: <forumeja.org.br/gt18/?q=node/20>. Acesso em: 23 mar. 2009. 20p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, história e experiência**: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil. 2007. Disponível em: <forumeja.org.br/gt18/?q=node/20>. Acesso em: 23 mar. 2009. 16p.

ZASSO, Silvana Maria Bellé; DIAS, Cleuza Maria Sobral; PEREIRA, Fernanda da Silva. **A formação da professora na vivência de um processo de alfabetização de mulheres**. 2001. Disponível em: <forumeja.org.br/gt18/?q=node/20>. Acesso em: 23 mar. 2009. 17p.

Artigo recebido em: 09/09/2009

Aprovado para publicação em: 21/05/2010

Como citar este artigo:

SANTOS, José Jackson Reis dos. Especificidades dos saberes para a docência na educação de pessoas jovens e adultas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 8, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/623>.