

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

JOSIKELLE DA SILVA BEZERRA

AS TESSITURAS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA: O  
CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA

JOÃO PESSOA – PB

2015

JOSIKELLE DA SILVA BEZERRA

AS TESSITURAS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA: O  
CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como parte  
das exigências da Graduação do Curso de Licenciatura  
Plena em Pedagogia, para obtenção do título de  
licenciado (a).

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup> Dra. Suelídia Maria Calaça

JOÃO PESSOA – PB

2015

B574t Bezerra, Josikelle da Silva.

As tessituras da formação docente para a EJA: o contexto do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba / Josikelle da Silva Bezerra. – João Pessoa: UFPB, 2015.  
52f.

Orientador. Suelídia Maria Calaça  
Monografia (graduação em Pedagogia) – UFPB/CE

1. Formação de professores. 2. Educação de jovens e adultos.  
3. Pedagogia - UFPB. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 37-051 (043.2)

JOSIKELLE DA SILVA BEZERRA

AS TESSITURAS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA: O  
CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como partes  
da exigências da Graduação do Curso de Licenciatura  
Plena em Pedagogia, para obtenção do título de  
licenciado (a).

APROVADA: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

PROF. DRA. SUELÍDIA MARIA CALAÇA (ORIENTADORA)

UFPB/CE/DME

---

PROF. DR. ALEXANDRE MAGNO TAVARES DA SILVA

UFPB/CE/DME

---

PROF. MS. LAURA MARIA DE FARIAS BRITO

UFPB/CE/DME

## DEDICATÓRIA

À Deus que tornou possível essa minha vitória de estar aqui hoje. E aos meus pais, pelo incentivo, e por sempre acreditarem em meu potencial.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao Pai, ao Filho e ao Espírito Santo por ter me concedido a graça de chegar até aqui. Foi uma longa jornada, onde fui fortalecida diariamente pelo teu amor Senhor. Sem Ti, nada seria possível.

Aos meus pais, Juvenal e Penha. Um homem e uma mulher que, são exemplo em minha vida de união, força e honestidade. Obrigada por me amarem incondicionalmente. A minha vitória ofereço a ambos. Amo muito vocês.

Vovó Lourdes muito obrigada por toda ajuda, pelos conselhos, por sempre me direcionar para o caminho do bem. A senhora é um exemplo de mulher. Amo muito você Vó.

Obrigada meus irmãos, Joelma e Jadeilson por sempre estarem juntos a mim nessa caminhada, e por toda ajuda recebida. Vocês foram fundamentais para tudo isso se tornar realidade.

Sou imensamente agradecida a você Nathália (Natha), minha amiga, irmã, companheira de todas as horas. Pelo exemplo que és em minha vida de coragem e determinação. Por sempre acreditar e nunca ter desistido de mim. Serei sempre sua discípula. Obrigada por ter me presenteado com esse sobrinho tão lindo e precioso, Antônio, meu pequeno príncipe. Amo muito vocês!

Agradeço a você Leonardo, por ter feito parte dessa minha trajetória e pela ajuda proporcionada. Você é especial para mim. Te amo!

Obrigada dona Socorro (Maria), por ter me recebido em sua casa como filha, por ter me acolhido com tanto amor e dedicação. Amo a senhora.

Janete (Jane), obrigada pela amizade depositada em mim, por fazer parte da minha vida nesses quatro anos. Que nossa amizade continue pelo resto de nossas vidas. Você e Alice moram em meu coração.

Obrigada dona Cleuda (dona Cleudinha), por sempre me receber em sua casa com tanto carinho e pelos conselhos de sabedoria. A senhora tem um lugar especial em meu coração.

Tia Simone muito obrigada pelos ensinamentos nas series iniciais dedicados a mim, por depositar tanta confiança em minha pessoa, pela professora que sempre foi e sempre será. A senhora marcou minha vida, és um exemplo de profissional a ser seguido!

Obrigada Cristiane (Cris), pelo incentivo em que eu optasse pela Pedagogia. Você fez com que eu escolhesse o caminho certo. E pela ajuda no início do curso, sou grata a você.

Obrigada a todos os professores que contribuíram para a minha formação acadêmica, em especial, Edson Guedes, Flávia Maia, Laura Brito, Milva Barreto e Suelídia Calaça. Vocês fizeram com que eu acreditasse que valia a pena continuar na educação.

Agradeço a turma 2011.1 (o cadeirão), por esses quatro anos juntos/as, pelas experiências vivenciadas, por terem feito parte de minha histórias acadêmica.

Obrigada Suelídia Maria Calaça, minha querida professora, orientadora e amiga. Por ter me acolhido de braços abertos e por ter dado um sentido maior a minha história com a EJA. A senhora é um exemplo de profissional e de ética.

Obrigada por aceitarem nosso convite professora Laura e professor Alexandre. Que esse seja um momento de troca de aprendizagens e contribuições.

“Tudo tem a sua ocasião própria, e há tempo para todo propósito debaixo do céu”.

Eclesiastes 3:1, Bíblia Sagrada.

## **RESUMO**

Esta pesquisa monográfica surge da minha atuação como discente no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Desta forma, questionamos a proposta pedagógica deste curso no que respeita à formação de docentes para o ensino na educação de jovens e adultos. Nesse sentido, objetivamos investigar a contribuição do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, oferecido pela UFPB na formação de docentes para a EJA. Nosso referencial teórico foi fundamentado nos autores Pinto (1997), Tardif (2008), Brunel (2004), Kohl (1999), Paiva (1987), Soares (2011), e Freire (1997). A pesquisa foi realizada através de entrevistas com alunos do curso em questão. Nossas considerações apontam para uma atitude de permanente reflexão na prática da formação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação de professores. Pedagogia.

## **ABSTRACT**

This monographic research arises from my performance as a student of the course of Pedagogy at the Universidade Federal da Paraíba. In this way, we examined the pedagogical proposal of this course concerning the training of Professors for teaching in the education of young and adults. In this sense, we aimed to investigate the contribution of Full Degree course in Pedagogy, offered by UFPB, in the training of Professors to the EJA. Our theoretical framework was based on the authors Pinto (1997), Tardif (2008), Brunel (2004), Kohl (1999), Paiva (1987), Soares (2011) and Freire (1997). The research was conducted through interviews with students of the mentioned course. Our considerations indicate to a stance of permanent reflection on the practice of training.

Keywords: Education of Young and Adults. Training of Professors. Pedagogy.

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1: Ementário dos Componentes Básicos Profissionais.....	38
TABELA 2: Ementas referentes à área de Aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos.....	39
TABELA 3: Componentes Optativos.....	40

## LISTA DE ABREVIACÕES

AM – Aluno Manhã.

AN – Aluno Noite.

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

CF – Constituição Federal.

CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEB - Movimento de Educação de Base.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização.

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania.

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

PPC – Projeto Político Pedagógico.

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação.

Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

SEB - Secretaria de Educação Básica.

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

UFPB – Universidade Federal da Paraíba.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....</b>	<b>16</b>
<b>2 UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SEUS SUJEITOS: UM POUCO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Os sujeitos da EJA.....</b>	<b>24</b>
<b>3 O PROFESSOR NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO.....</b>	<b>28</b>
<b>4 A CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE NA EJA.....</b>	<b>34</b>
<b>4.1 Análise dos documentos oficiais – LDB, Matriz Curricular e Fluxograma do curso de Pedagogia da UFPB .....</b>	<b>34</b>
<b>4.2 O momento das entrevistas: a percepção dos professores em formação.....</b>	<b>41</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>47</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>50</b>

## INTRODUÇÃO

Como já é sabido a educação fundamental é direito de todos e a universalização desta é urgente e necessária. Mas, é preciso também que isto seja assegurado por políticas de acesso e permanência na escola.

Neste trabalho ensejaremos e buscaremos nos aprofundar em uma fatia desta educação: a Educação de Jovens e Adultos. Esta modalidade constitui um dos canais pelos quais a sociedade tem a oportunidade de prover as lacunas de aprendizagem dos cidadãos, de forma a resgatar dívida social para com aqueles que ficaram à margem do sistema escolar. De acordo com o documento publicado pela UNESCO<sup>1</sup>, a EJA deve ser compreendida como um processo de formação continuada dos cidadãos e deve configurar-se como dever do Estado e receber o apoio da sociedade. Esta educação deve possibilitar ao aluno a mudança da qualidade de sua intervenção na realidade. O documento ainda traz o objetivo primeiro da EJA, que é construir novas formas de participação e de exercício pleno e consciente dos direitos de cidadania.

Uma das características históricas da EJA é a de ter sido construída às margens da educação regular. Consequentemente, são poucas as políticas oficiais públicas da EJA. Do mesmo modo, o perfil do professor de jovens e adultos não tem aparecido como preocupação destas políticas.

A qualidade desta educação deve ser garantida através da valorização profissional e a formação inicial e continuada dos educadores. Esta formação é responsabilidade das instituições de formação do magistério nos níveis médio e superior, como também de organismos governamentais ou não envolvidos nesta categoria.

Sabe-se que a ação educativa dos educadores na EJA é um desafio, pois a reflexão sobre sua prática no que diz respeito aos saberes pedagógicos e científicos é um exercício cotidiano que resulta na revisão de conceitos, com vistas ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, o sonho e a utopia fazem parte do dia-a-dia desses docentes, bem como outros sentimentos como a esperança que é uma arma importantíssima para a realização de certas aspirações. Para Paulo Freire (1997) é ingenuidade dar à esperança um poder absoluto de resolução de conceitos, no entanto, se aliadas a ela encontra-se o esforço, a capacidade, a persistência e a humildade, o educador está no caminho certo.

---

<sup>1</sup> DOCUMENTO FINAL DO SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Natal, RN, 8 a 10/09/1996. Elementos para um diagnóstico da EJA no Brasil.

Em geral, o educador que trabalha com a EJA não tem formação adequada para atuar nesta modalidade de ensino e não tem recebido atenção necessária nos cursos de formação de professores. Sem a devida qualificação, a maioria dos professores passa a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e pluralidades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos. Muitas vezes os professores utilizam o mecanismo da reprodução do seu processo de escolarização regular (infantil) para determinar a metodologia de trabalho nas salas de EJA.

Em alguns casos, o educador não possui os fundamentos que lhes permitam incluir um referencial teórico - metodológico próprio da área. Esta afirmação volta-se para a reflexão sobre o papel das instituições de ensino superior, pois o educador que atua junto aos educandos jovens e adultos deveria possuir uma formação profissional proveniente destas instituições.

Este trabalho se insere como parte das inquietações e análises do contexto de formação docente colocadas anteriormente, se voltando especificamente para o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Esta intenção surgiu a partir da percepção de algumas lacunas no que tange a esta construção acadêmica. Nós nos referimos a nossa formação como docentes para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, visto ser este um campo de especificidades e que conseqüentemente exige uma qualificação adequada.

Nós tomaremos como ponto de partida as leituras de teóricos que focam o tema formação de professores e EJA, a exemplo de Pinto (1997), Tardif (2008), Brunel (2004), Kohl (1999), Paiva (1987), Soares (2011), Freire (1997) e outros que se fizeram necessários. Também nos debruçaremos a compreender os pressupostos que fundamentam o projeto pedagógico do curso em questão, assim como sua matriz curricular e seu fluxograma. Finalmente, analisaremos como os alunos em conclusão avaliam suas formações e suas possíveis contribuições para a modalidade pesquisada.

O curso proporciona em sua matriz curricular dois momentos de aproximação com a EJA. O primeiro, com o componente curricular obrigatório, com a carga horária de 60 horas e o segundo momento é a área de aprofundamento, onde o discente pode optar pela Educação de Jovens e Adultos ou pela Educação Especial, sendo uma em detrimento da outra.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: na primeira parte do trabalho, discorreremos sobre nosso caminho metodológico, trazendo de forma detalhada os percursos para atingir os objetivos propostos. Em seguida, falaremos sobre o contexto que a EJA está

inserida, como também os sujeitos dela envolvidos e o papel do professor nesse âmbito. No que segue, trataremos da formação de professores e a contribuição do curso de Pedagogia da UFPB para a formação do docente na EJA. Neste capítulo buscamos fazer a investigação dos documentos (PPC, Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UFPB e o fluxograma do mesmo), narraremos o momento das entrevistas realizadas e apontaremos alguns resultados. Finalmente, faremos algumas considerações que julgamos necessárias.

## **1 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA**

A metodologia adotada neste estudo aponta para a pesquisa exploratória e bibliográfica de caráter qualitativo. Neste sentido, a pesquisa teve dois momentos de coleta de dados. Num primeiro momento, foi analisada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), o Projeto pedagógico do curso de Pedagogia (PPC) aprovado em 2006 e a Matriz Curricular do referido curso. Nesta fase também foi feita a revisão bibliográfica relativa a formação de professores e a educação de jovens e adultos. Num segundo momento do trabalho, foi realizada uma pesquisa de campo a partir de entrevistas estruturadas com os discentes do 8º (oitavo período) do curso de Pedagogia da UFPB dos turnos manhã e noite, os quais nomeamos a seguir de AM (aluno manhã) e AN (aluno noite).

Optamos pela pesquisa qualitativa porque conforme (GERHARDT e SILVEIRA, 2009) esta não se preocupa com a representatividade numérica. Visto que nossa intenção é o aprofundamento da compreensão de um grupo social, no caso os alunos em formação da UFPB.

De acordo com Minayo (2001), este tipo de pesquisa se interessa pelo universo de significados, razões, preconceitos, valores, entre outras coisas que correspondem a um aprofundado espaço das relações e dos fenômenos que não podem ser limitados à operacionalização de variáveis.

O momento da entrevista consiste em um espaço de diálogo, no qual significados são construídos pelos participantes. Segundo Gil (2008) ela possibilita um contato com a realidade vivida pelos atores sociais. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Nossa entrevista foi organizada como semiestruturada, pois nos guiamos por um roteiro de questões que apresentaremos a seguir, o qual nos permitiu flexibilidade e a possibilidade de ampliação das questões à medida que as informações vão sendo fornecidas pelos alunos (FUJISAWA, 2000).

Uma vez realizada a análise bibliográfica e coletadas as informações necessárias à compreensão do fenômeno estudado, foi realizada a tabulação e análise dos dados coletados.

A inquietação primeira desta proposta de pesquisa parte da atuação como discente no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Neste sentido, questionamos a proposta pedagógica deste curso no que respeita à formação de docentes para o ensino na educação de jovens e adultos.

Partimos da hipótese de que existe acentuada carência no que tange a contribuição do curso para o desenvolvimento das competências necessárias para modalidades específicas da educação, no caso para a EJA. Apesar de existir uma área de aprofundamento referente a modalidade, o formato em que esta aparece na prática educativa do curso não chega a construir, de forma satisfatória, saberes necessários à atuação docente na EJA. Afirmamos isto com base em nossas observações e experiência. Julgamos assim por considerar que o aluno deve ser habilitado em todas as modalidades e não optar por aprofundar-se em uma.

Portanto, nossos objetivos foram: investigar a contribuição do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, oferecido pela Universidade Federal da Paraíba na formação de docentes para a EJA e especificamente, analisando o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPB para identificar elementos de contribuição na formação dos educadores da EJA, a partir de sua matriz curricular e do fluxograma; Um outro objetivo é compreender o discurso colocado pelos sujeitos envolvidos em formação do curso de Pedagogia da instituição de ensino em questão, discutindo a prática educativa e analisando a formação da Educação de Jovens e Adultos no referido curso.

Como anteriormente dito, os sujeitos deste trabalho serão os discentes em conclusão que optaram pela área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPB. Foram entrevistados 9 (nove) alunos em formação, sendo 6 (seis) discentes matriculados no turno da manhã e 3 (três) matriculados no curso noturno. No período (2014.2) analisado, a área de aprofundamento em EJA não foi disponibilizada pela Instituição no turno da tarde, por isso nos restringiremos aos turnos supracitados.

Elaborada a entrevista estruturada, partimos para as salas de aula a fim de coletarmos as informações que propomos nos objetivos. Iniciamos essa etapa pela turma noturna, observando um número reduzido de alunos e a docente na sala de aula. Abordamos os discentes, questionando-os sobre suas disponibilidades para a realização da entrevista como também a permissão da professora responsável. Obtida a permissão, realizamos a atividade proposta com êxito. A duração foi de trinta minutos.

Na semana seguinte, fomos pelo período da manhã. Em contraste com o turno anterior a sala estava numerosa, todavia, surgiram algumas dificuldades. A primeira, apenas seis alunos aceitaram realizar a entrevista e a segunda, foi referente a outros trabalhos de pesquisa que estavam sendo realizados no horário.

Dado esses fatos, conseguimos coletar a opinião dos discentes sobre o tema analisado. Buscamos fazer a tabulação e interpretação das respostas, assim como articular com o referencial teórico adotado neste trabalho. Desta maneira, prosseguiremos a pesquisa sobre a EJA e seus sujeitos no decorrer do processo de escrita, a fim de que haja um maior embasamento do tema.

## **2 UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SEUS SUJEITOS: UM POUCO DE HISTÓRIA**

Sabe-se que a educação de adultos dá seus primeiros passos juntamente com a educação elementar para as crianças através do ensino jesuítico na catequese, ministrado para os índios no período da colonização. Paiva (1987) analisa que neste contexto o estabelecimento de escolas era ignorado. É no Império, com o surto do progresso que surgem as primeiras iniciativas.

Beisiegel (2004) assinala que as referências ao ensino de jovens e adultos se espalham no decorrer de toda legislação escolar do Império, das Províncias e, mais tarde, dos Estados. O autor também nos salienta o Projeto Ferreira França, que em 1830 propôs a criação de escola de artes para crianças acima de sete anos, mas também estendeu a oportunidade para os maiores. Posterior ao Ato Adicional de 1934, aparecem juntamente à organização dos sistemas educacional nos níveis primário e secundário, as primeiras iniciativas de educação elementar para jovens e adultos.

No entanto, apenas com a revolução de 30 a educação de jovens e adultos ganha um pequeno espaço de relevância. Paiva (1987) afirma que programas com significância se apresentam a partir das ações políticas que coagiam os educadores a adotarem uma postura não neutralizada da educação, reconhecendo seu papel político e ideológico. Esses educadores desprezando o tecnicismo aderiram ideias liberais e socialistas para gerir algumas iniciativas educativas para adultos, contudo sendo frustradas.

Para conquistar os grupos de esquerda e no contexto de reabertura política do Estado Novo, Paiva (1987) afirma que Vargas propiciou o surgimento de novos movimentos referentes a educação de massa, de caráter político objetivando a organização das massas.

Nos anos 70, a autora observa que, através de algumas iniciativas provinciais e/ou particulares surgiram aulas noturnas para o público adulto. No entanto, estas escolas não sobreviveram dada a amplitude da demanda e o apelo para a extensão da educação de adultos. A partir da reforma eleitoral – Lei Saraiva, ressurgiu nos anos 80 as aulas noturnas. Paiva (1987) dá destaque a duas causas que levaram a esse ressurgimento: a difusão da ideia de educação atrelada ao progresso e a exigência de eleitores alfabetizados nas eleições diretas. O ensino noturno cresce regularmente sem grandes avanços, na última década do Império como por toda a Primeira República.

Anísio Teixeira na década de 30, com o intuito de colocar em prática o regulamento de 1928 realizou algumas mudanças, dentre elas algumas que atingiram o ensino dos adultos. Paiva (1987) apresenta os decretos de números 3.763/32 e 4.299/33 que criava os cursos de continuação e aperfeiçoamento, a serem ministrados nos estabelecimentos de ensino profissional e reformava o ensino elementar de adultos, organizando os cursos de continuação e aperfeiçoamento.

A partir da revolução de 30 os sistemas supletivos estaduais se ampliaram e quando anunciada a redemocratização diversos grupos intensificaram seus interesses pela questão. Toda via a educação de adultos só toma outros alcances com a regulamentação da FNEP que tinha por objetivo organizar centros de cultura popular para atingir as classes trabalhadoras. Através da FNEP nasce a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que tinha por finalidade responder as exigências da Unesco em favor da educação popular. Isso segundo a autora supracitada acenava para a possibilidade de mão de obra alfabetizada e de melhores estatísticas mundiais de alfabetização brasileira. A campanha significava o combate ao marginalismo e tratava de sedimentar a ordem vigente.

A preocupação da educação de adultos também surge através de alguns grupos organizados no período anterior as eleições de 1960. Paiva (1987) também afirma que intencionado em aumentar o contingente eleitoral Jânio Quadros apoiou a difusão do ensino elementar e favoreceu a criação de programas para a educação de adultos. Nesse contexto as hierarquias católicas também se interessaram pela educação popular. No entanto a educação de adultos só foi relevante após a renúncia de Jânio Quadros.

É observada então, no governo de João Goulart, a importância da educação das massas percebido no programa de governo e também nos programas oficiais ensaiados no período, e na ampliação da área de atuação do MEB (Movimento de Educação de Base).

A autora analisa que mesmo com a mobilização em favor da educação de adultos a partir de 1962 até os anos de 1964 algumas características permaneceram imutáveis a exemplo do preconceito contra o analfabeto e também o fato de a educação popular voltar a ser considerada em conjunto pelos organismos governamentais, e nessa esteira estão presentes as tendências tecnicistas do campo educacional.

A criação dos movimentos educativos, seja com o propósito de ratificar ou retificar os sistemas existentes se deferiram pelas condições políticas, econômicas e sociais do momento. Vanilda Paiva (1987) trata de duas perspectivas em relação a educação: a interna e a externa. Alguns movimentos em prol da educação de adultos traziam características que representava

o entusiasmo pela educação – perspectiva externa. A educação passa a receber seu valor mediante apelo das indústrias europeias e da difusão da industrialização por trabalhadores alfabetizados, assim como pela ideia advinda do capitalismo que a educação era um forte instrumento de ascensão social.

Em seu artigo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) analisam que a discussão nas políticas educacionais sobre a educação de adultos surge na década de 40. Todavia, os autores salientam que o entendimento de educar esse público já havia sido rascunhado na Constituição de 1934. Essa ideia se materializa em iniciativas de programas governamentais, como também de níveis estaduais na década que seguiu, a exemplo da criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958.

Beisiegel (1999) nos mostra a contribuição da União no seu papel indutivo quando esta inquieta as unidades federadas através da regulamentação de fundos públicos destinando percentagens deste para serviços da educação primária e de jovens e adultos. De acordo com o autor isto resultou na criação do ensino supletivo. No início dos anos 60, a partir do trabalho de Paulo Freire, a EJA passou por uma revolução no sentido ideológico. Trazemos o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular do Recife, como exemplos de programas desenvolvidos nesta época. Todos os movimentos nesse período se davam no sentido da organização de grupos populares com estreita ligação aos sindicatos e a outros movimentos sociais. O caráter dessa “nova” educação era crítico e com ênfase no diálogo. Foi em 1964 que o ciclo de programas como estes foi encerrado, quando o Ministério da Educação implantou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos.

Em 1969 surge o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), programa organizado pelo governo federal com a finalidade de oferecer alfabetização a adultos analfabetos em todo o país. O programa foi extinto em 1985 pelo seu descredito nos meios políticos e educacionais.

Sobre as políticas educacionais da década de 90, do século XX destacamos a criação e extinção da Fundação Educar, órgão responsável por várias políticas públicas, inclusive programas na área da educação de jovens e adultos do governo federal, que não chegou a desenvolver atividades no combate ao analfabetismo, nem na escolarização de adultos. O MEC cria então o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) cujo objetivo era incentivar a sociedade para alfabetizar crianças, jovens e adultos através de órgãos

governamentais e não-governamentais. O programa foi encerrado após um ano por problemas de recursos.

A partir da análise dos autores Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) ao longo dos anos 80 e 90 as mudanças nos cenários político, social, econômico e cultural resultaram em um processo de constante reformulação teórico-prática da modalidade da educação popular. Ainda conforme esses autores atualmente diversas linhas de pensamento pedagógico começaram a identificar necessidade das novas gerações que devem incorporar o currículo atual, a exemplo das relações de gênero, multiculturalismo, entre outras.

A história da educação de jovens e adultos no Brasil revela um desafio que deve ser enfrentado como um processo de qualificação de seus serviços, por meios de ações culturais e políticas direcionadas ao reconhecimento do valor da educação continuada e ensino fundamental para este público.

O Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015 (2014) nos mostra que com o objetivo de assegurar a aprendizagem de jovens e adultos o Brasil desenvolve políticas que envolvem ação integrada de instituições governamentais e não governamentais, no esforço de desenvolver habilidades de jovens e adultos para um mundo globalizado e em transformação marcado por novos requerimentos de conhecimentos básicos necessários à inserção na vida social e produtiva.

O alcance desta meta é efetivado mediante oferta de uma formação de caráter geral oferecida através do ensino regular e do preparo para o mundo do trabalho em cursos específicos. Conforme o referido relatório, o Ministério da Educação, atribui a responsabilidade pelo desenvolvimento de políticas de jovens e adultos a três secretarias: a Secretaria de Educação Básica (SEB), responsável pelas políticas de ensino regular e obrigatório associadas a este nível; a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Segundo dados do IBGE/PNAD, a taxa de frequência escolar da população de 15 a 17 anos apresentou variações da ordem de 4,1 pontos percentuais, e que no período considerado teve um crescimento de 3,8%, passando de 81,1% em 2001 para 84,2%, em 2012.

A taxa de frequência da população preta/parda teve um crescimento de 78,9% (2004) para 82,5% (2012); a população indígena apresenta um crescimento de 22,4% no período de 8 anos indo de 74,1% (2004) para 90,7% (2012).

Também destacamos o acesso das pessoas com deficiência ao ensino médio e a educação profissional e tecnológica, em função da criação de condições de acesso e políticas de inclusão dirigidas para essa população.

Ainda conforme o relatório supracitado quanto a frequência escolar por localização geográfica, foi analisado que as taxas continuam estáveis para a população urbana, e apresentam significativo crescimento para a população rural, que evolui de 71,8% para 82,6%, representando um aumento de 15% no período de 8 anos.

Feita a análise do período de 2004 – 2012 foi observado que a frequência à escola da população de 15 a 17 anos, diminui 3,1% entre os 25% mais ricos e cresce 10,6% entre os 25% mais pobres.

Através de dados colhidos do site do IBGE/INEP evidenciou-se que no Ensino Médio houve um crescimento absoluto da matrícula de 8.192.948 (2000) para 8.312.815 (2013), constatou-se que a maioria da população do ensino médio está matriculada na rede pública.

Através da Constituição Federal de 1988, foi conquistado o direito à alfabetização e à educação de jovens e adultos como um dos deveres do Estado, a ser efetivado a partir da garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (CF, 1988, Art. 208, I).

A LDB também parte dessa esteira ao definir o “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria” (LDB, Art. 4º, IV). Nos artigos 37 e 38, são explicitadas as orientações para a Educação de Jovens e Adultos. Estes artigos norteiam e normatizam a EJA no sentido de sua obrigatoriedade e os vínculos que esta deve ter com o mundo e o mercado de trabalho.

O Art. 37, assim, estabelece:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

A Lei mencionada também trata dos cursos e exames supletivos onde estes “compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”, assim como o público-alvo dessas iniciativas e as formas de

aferição e reconhecimento mediante exames dos conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais (Art. 38, §1º e §2º).

A oferta da EJA no país efetua-se em estabelecimentos regulares de ensino pela rede pública e privada, por meio de ações governamentais e não governamentais, assim como de programas especiais. No âmbito das redes públicas estaduais e municipais de ensino há modelos diferenciados de oferta de EJA: tanto existem turmas de Alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas da rede, como em unidades próprias de EJA, com opções diversificadas e abertas, concebidas para este público.

Outras iniciativas são de natureza distinta e ofertadas através de alternativas especiais, como no caso do PROEJA e PROJOVEM. Também podemos apresentar cursos ofertados pelos sistemas de ensino público, com apoio de recursos financiados pela União, a exemplo do Programa Brasil Alfabetizado. Além dessas iniciativas, vale ainda mencionar outras formas de oferta, a exemplo da educação no sistema penitenciário, que possui legislação e orientações específicas. De acordo com o exposto nos debruçaremos mais adiante a conhecer especificamente os sujeitos que fazem parte da história da EJA.

## **2.1 Os sujeitos da EJA**

Para falar dos sujeitos da EJA, iniciamos fazendo uma análise do documento publicado pelo MEC (PAIVA, MACHADO E IRELAND, 2007). Achamos conveniente fazer um recorte da Região Nordeste, visto que o objeto de pesquisa deste trabalho é parte da região citada.

O documento afirma que “da população total da Região Nordeste com 15 anos ou mais, que em 1991 somava 25.751.993 de pessoas, 9.694.517 eram analfabetas (37,65%). Significa que o número de analfabetos da Região Nordeste representava mais de 50% do total nacional”. (p. 23)

O relatório atribui a esses resultados algumas causas tais como: a conjuntura do emprego e de distribuição da renda, as condições materiais de vida, a insuficiente cobertura da escola regular destinada a crianças e adolescentes - agravada pelos elevados índices de evasão e repetência.

Também destacamos a zona rural, não só do Nordeste mas de todo país, como principal celeiro do analfabetismo brasileiro.

O problema do analfabetismo nordestino, não se limita conforme o relatório a poucos fatores. Ele engloba questões sociais, econômicas, políticas e culturais. Portanto, analisar este fenômeno no Nordeste é recorrer a trajetórias históricas.

A respeito da educação oferecida ao público jovem e adulto, o relatório citado afirma que esta apresenta:

Diversas modalidades de atendimento, dentre as quais predomina o ensino supletivo que, por sua vez, é organizado de formas diversificadas: ensino presencial, semipresencial, individualizado, à distância, com avaliação no processo ou através de exames. Observa-se que a maioria dos Estados possui ainda em sua estrutura Centros de Estudos Supletivos. (PAIVA, MACHADO E IRELAND, 2007)

O relatório ainda destaca que esta oferta não se relaciona com as alternativas de formação profissional. Com o intuito de aumentar o atendimento em alfabetização, o relatório diz que alguns estados da região Nordeste vêm desenvolvendo programas inovadores. Isto se dá na tentativa de superar os limites das campanhas emergenciais, procuram encaminhar os educandos para alternativas de continuidade de estudos.

Os dados do Ministério da Educação mostram que a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) está concentrada na área urbana. No entanto, há uma carência significativa desse tipo de ensino nas zonas rurais. Também segundo este documento, a taxa de atendimento da EJA Médio no campo é de apenas 2,64%. Além disso, enquanto 9,7% dos brasileiros com 15 anos ou mais não são alfabetizados, esse percentual no campo chega a 23,2%. A EJA atende pessoas que não tiveram oportunidade de concluir o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio na idade adequada. Um dos desafios enfrentados para atender esse público são os altos índices de evasão: 42,7% dos 8 milhões de brasileiros que frequentaram classes de EJA até 2006 não concluíram nenhum segmento do curso, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007.

A partir dos números do IBGE (2010), a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade baixou de 13,3%, em 1999, para 9,7%, em 2009, correspondendo a um contingente de 14,1 milhões de pessoas. As principais características deste grupo são as seguintes: 32,9% das pessoas analfabetas têm 60 anos ou mais de idade; 10,2% são pessoas de cor preta e 58,8% pardas; 52,2% residem na Região Nordeste; e o fenômeno ocorre em 16,4% das pessoas que vivem com meio salário mínimo de renda familiar per capita.

Quando se observa o analfabetismo por grupos etários, verifica-se uma redução, de 1999 para 2009, entre as pessoas de até 39 anos de idade. Nota-se também que neste grupo as

mulheres são mais alfabetizadas do que os homens. Contudo, os maiores decréscimos foram registrados na faixa de 15 a 24 anos de idade: para os homens, esse declínio foi de 7,2 pontos percentuais e, para as mulheres, 3,9 pontos percentuais. O peso relativo dos idosos no conjunto dos analfabetos neste período cresceu, passando de 34,4% para 42,6%.

Mencionamos também através da referência citada, algumas comparações internacionais importantes para que se situe a posição do Brasil na América Latina. As taxas de aprovação, reprovação e abandono apontam, em linhas gerais, os resultados dos processos educacionais de cada país. Chile e Paraguai se destacaram com taxas de aprovação superiores a 90% nos níveis de ensino fundamental e médio. O Brasil apresentou índices menos favoráveis (85,8% e 77,0%, respectivamente). Quanto às taxas de reprovação, Argentina e Uruguai apresentaram os piores desempenhos (18,8% e 20,4%, respectivamente) no ensino médio. Em relação às taxas de abandono, tanto no ensino fundamental como no médio do Ensino regular, as maiores prevalências se verificaram no Brasil. Referente às matrículas da Educação de jovens e adultos realizadas no Brasil no ano de 2011, o documento do Fórum Nacional da Educação (2013) traz alguns números que apresentaremos a seguir. No Ensino Fundamental, na modalidade presencial foi de 2.458.596 matrículas, na semipresencial foi de 199.185. No Ensino Médio os números são: presencial 1.086.012 matriculados e semipresencial 236.410.

Conforme o pensamento de Kohl (1999), quando nos remetemos ao aluno da EJA, não estamos falando apenas da faixa etária, mas também de uma questão de característica cultural. Apesar do recorte por idade (jovens e adultos), a educação direcionada a esse público é específica e parte de um contexto cultural presente na sociedade contemporânea. O adulto que busca a educação de jovens e adultos, não é um homem bem sucedido, que teve todas as oportunidades na vida, de estudar, de trabalhar em grandes empresas, ou mesmo uma pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos.

Ainda segundo a autora, ele apresenta especificidades, no geral são alunos que não possuem qualificação, com baixo nível de instrução escolar e que tiveram experiência com o trabalho na infância e na adolescência, onde buscaram tardiamente a escola para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, expõe quase que a mesma realidade do adulto, ele não apresenta uma história de escolaridade regular, ele é também um excluído da escola.

Segundo Brunel (2004), os jovens que entram nessa modalidade são geralmente desmotivados com a escola e com as frequentes reprovações, a autora ainda afirma que esse jovem não tem plena consciência da importância dos seus estudos para sua possível vida profissional.

Ela continua e analisa que o público da EJA na atualidade é predominantemente jovens com o perfil assinalado anteriormente. “Estes alunos valorizam o tempo atual, dedicado à escola, pois sua trajetória escolar foi permeada por reprovações, por períodos de ausência escolar por vários motivos, enfim, por descontinuidades e rupturas neste processo” (p. 29).

A autora em questão ainda salienta que devemos lembrar que os professores também sofrem com as más condições da maioria das escolas públicas, com os baixos salários, tanto da rede pública quanto da rede privada, com turmas lotadas, com a falta de apoio pedagógico e, muitas vezes, com carga horária excessiva (p. 33).

Sobre o papel do professor para a modalidade da EJA continuamos a concordar com Brunel (2004) que este é extremamente importante, pois os alunos dessa modalidade possuem um histórico de muitos desafios e dificuldades. Sendo assim eles buscam um professor acessível e aberto ao diálogo, que seja flexível e atento as necessidades individuais e sociais dos alunos. Portanto, é de fundamental importância que o docente que esteja à frente do processo de ensino aprendizagem da EJA tenha formação para isto.

### 3 O PROFESSOR NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO

É consensual que um dos principais problemas enfrentados pela EJA está a falta de um corpo docente habilitado para essa modalidade de ensino. Não é com frequência que os cursos de formação contemplem as especificidades da área e geralmente é disponibilizada aos professores reduzidas oportunidades de aperfeiçoamento e atualização de seus fundamentos teórico-metodológicos. Ainda vale salientar a numerosa quantidade de professores sem a capacitação necessária atuando junto às escolas públicas na educação de jovens e adultos.

As instituições de nível superior podem ser edificadoras nos campos de formação e aperfeiçoamento dos educadores, através da pesquisa, da assessoria, da formação e da implementação de projetos. Contudo esta contribuição ainda é inexpressiva.

Nos referimos a formação como Carvalho (2006, p. 184) aponta:

Formação tem a ver com formar, com forma. Processo ou conjunto de ações ou procedimentos que dão forma. Que constituem algo. Processo constitutivo de uma configuração. Ação ou processo de formar ou de constituir. O verbo constituir apresenta-se, amiúde, quando se pensa em formação, pois formar é o mesmo constituir algo. É dar forma a algo.

Também achamos necessário trazer definições sobre os termos formação inicial e continuada, visto que estes são utilizados com frequência para tratar sobre formação de professores. Barreto (2006) afirma que formação inicial é a primeira etapa do processo, onde a grande parte dos alunos não realizam trabalho em sala de aula. Fidalgo e Machado (2000) denominam este período como formação pré-profissional, é a formação em serviço, a exemplo dos cursos, palestras, estudos coletivos, reuniões pedagógicas, etc. A respeito da formação continuada, entende-se como a aproximação entre o contexto de trabalho e o contexto de formação. Soares (2011) traz ainda a auto formação definida como a formação que acontece no cotidiano do educador, ou seja, adquirida através de sua experiência.

O desafio é, segundo Soares (2011) entender qual o perfil do educador para uma sociedade em constante mudança. Saviani (2009) analisa que no bojo dos movimentos de organização da sociedade civil (1980) enfatizou-se a necessidade de reestruturação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Nesse cenário surge então a urgência de formar o pedagogo para essa realidade.

Soares (2011) aponta que ainda neste ano surge a necessidade de elaborar uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira, todavia sua aprovação foi executada em

1996 num contexto de políticas neoliberais de interesse do capital financeiro. O autor afirma que o problema da formação docente no Brasil não foi equacionado. No entanto, contribuiu para reacender os debates acerca da formação docente. Neste contexto social encontram-se algumas razões que levaram os professores a se mobilizarem para a criação da habilitação em EJA no curso de Pedagogia.

O autor percebe que estalada a habilitação surgem dúvidas quanto a estruturação do currículo. O modelo que dicotomizava teoria e prática estava para ser superado. Surge nesta esteira o modelo da racionalidade prática, onde a teoria não é mais considerada superior em detrimento da prática. Esta última torna-se o lugar onde se gera e modifica tais conhecimentos através da práxis.

A partir das análises feitas por Soares (2011) buscaremos fazer uma sucinta exposição sobre a formação inicial e contínua da EJA. Entendida que a formação inicial do docente é a acadêmica, é válido discutir acerca da sua formação contínua. Soares (2011) percebe que o interesse por esse momento da formação ganha espaço nas últimas décadas quando este foi relacionado à efetivação da educação de jovens e adultos, a partir da LDB (9.394/96), como modalidade da educação básica.

Algumas Instituições completam em seus currículos a EJA como disciplinas obrigatórias e optativas para as licenciaturas, e no caso da Universidade Federal da Paraíba criou-se habilitações para a modalidade. Fávero (1999) percebeu em suas pesquisas que nem os municípios nem as instituições escolares estão preparados para trabalharem com um alunado de características próprias e necessidades específicas como é o público da EJA. A exemplo de força de trabalho, índice de desemprego, direitos sociais de cidadania e etc. Neste sentido Soares (2011) afirma que pensar em um curso que atenda o público trabalhador ou não escolarizado significa incorporar muitos domínios do conhecimento. Então Fávero (1999) conclui que o profissional que se motiva a trabalhar na EJA precisa ter conhecimento, estar ciente do valor e apropriar-se dos diversos espaços que os jovens e adultos transitam, objetivando possibilitar que estes alunos concebam criticamente a sua realidade a fim de transformá-la.

Soares (2011) entende que a formação contínua não pode ser esporádica, ao contrário, deve ser permanente e sistemática, pois esta demanda tempo e amadurecimento para que incida não apenas nos conhecimentos e competências, mas também nos valores e atitudes do professor, o autor ainda entende que refletir acerca da formação continuada do educador

torna-se fundamental. Portanto, estabelece-se como um desafio à universidade relacionar o saber científico com o saber experiencial do alfabetizador.

No que respeita a formação acadêmica, Barcelos (2012) entende que esta deve “passar por diversos momentos, por diferentes formas e se dará em muitos lugares” (p. 25). Desta forma o saber é estritamente ligado a experiência. O mesmo autor ainda salienta que a formação dos professores na atualidade passa por um momento muito rico quanto o pluralismo de diálogos, que possibilita a ampliação do conhecimento e do saber na práxis do professor. A formação do educador não é neutra, ela está intimamente relacionada aos nossos hábitos, preconceitos e experiências. Tardif (2008) afirma que estes conhecimentos são “mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (p. 228).

Tardif (2008, p. 230) ainda coloca que:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

O autor mencionado parte de dois pressupostos. O primeiro é que os professores são sujeitos do conhecimento e trazem consigo saberes específicos ao seu ofício. O segundo é que seu trabalho não é apenas um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um lugar de produção e transformação de saberes que lhes são próprios. Com base no primeiro pressuposto, o autor afirma que a formação desses docentes deveria ser balizada por esses conhecimentos. Este autor observa que a maior parte do conteúdo destas formações não tem nenhuma relação com o ensino e com a realidade cotidiana da prática docente.

Em sua análise, o referido autor, observa que a formação é estruturada por lógica disciplinares, enfatizando a fragmentação do conhecimento e funciona por especialização. Pouco se vê relação entre elas, além da sua breve carga horária, resultando em pouco ou nenhum impacto sobre os alunos. A lógica é a seguinte: os alunos passam um período de tempo assistindo aos conteúdos e em seguida, aplicam os conhecimentos nos estágios e finalmente, quando formados, em suas atuações profissionais percebem que estes conhecimentos “estão mal enraizados na ação cotidiana” (p. 242). O que o autor propõe não é abdicar-se desta lógica disciplinar mas, dar lugar a lógica de formação que valorize os alunos como sujeitos do conhecimento. Isto deve acontecer a partir da análise das práticas, sob um enfoque reflexivo e sendo considerado os “condicionamentos reais do trabalho docente e as

estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação” (p. 242). Por fim, o autor percebe que este problema apresentado não é epistemológico ou cognitivo, mas político.

Estes profissionais em formação, tanto por base teórica como por prática, devem conceber os conhecimentos como evolutivos e progressivos, para tanto, faz-se necessário contínua e continuada. Tardif (2008) diz que esses professores devem autoforma-se através de diversos meios após sua formação universitária inicial.

Concordamos com Pinto (1997, p. 107) quando afirma que o “problema da formação do educador e especialmente do educador de adultos é da mais alta importância”. Ainda no entendimento do autor consideramos que essa discussão não deve ser feita habitual e ingenuamente, todavia deve ser analisada no enfoque da consciência crítica.

O autor citado faz distinção do que para ele é uma consciência crítica e uma consciência ingênua. A concepção ingênua acredita que o esforço principal da educação deve restringir-se em retirar o aluno, que deseja ser professor, das influências do meio e capacitá-los somente para a instrução técnica, para, segundo o autor, seus desempenhos na função. Em contrapartida a concepção crítica é o oposto. Pois esta entende que o aluno em formação está relacionado com a sociedade e suas influências e neste sentido sua atividade é eminentemente social.

Para a consciência ingênua, a educação formal e institucionalizada é o único processo pelos quais a sociedade e os sujeitos se configuram. No entanto, “todos os processos configuradores da sociedade estão em estreita relação recíproca e se influenciam mutuamente” (PINTO, 1997, p. 108). No que tange a compreensão de quem instrui ou forma o educador, a concepção ingênua não sente a necessidade da reflexão, pois a resposta é clara de que o educador que o educa é o outro educador. Mas não compreende que tal constatação retoma a pergunta inicial de que este educador é educado por quem. Transformando essa questão em um ciclo interminável e previsível. O autor acredita que a resposta coerente é que a sociedade educa o educador.

Neste sentido, Pinto (1997) entende que se a sociedade educa este aluno em formação, ela exerce uma ação concreta que acompanha o processo histórico no qual este indivíduo se insere. Afirma ainda que o desenvolvimento social, das formas de conteúdos e educação vão sendo transformadas de acordo com os interesses gerais de um momento. Por causa da grande dinâmica do processo social, é perceptível a frágil preparação dos educadores para as constantes mudanças e demandas que se processam nesse contexto. Isso ocorre porque muitos destes docentes não foram formados para as possíveis transformações, e sim, para

permanecerem na realidade existente. Em seu estado de repouso, os professores tornam seu trabalho praticamente nulo, por não se adequar à nova conjuntura existente.

O autor afirma que isso ocorre por faltar a esses docentes a “noção crítica de seu papel” (pág.111), estes são preparados para um ambiente imutável. Para que esse cenário mude nos dias atuais é necessário portanto, que haja uma conscientização desses professores de sua força e papel na sociedade, através de uma formação eficiente, onde seus conhecimentos estejam atualizados e integrados com sua realidade de educador esforçando-se para colocar em prática os métodos mais adequados de ensino por meio de sua consciência crítica. Para que aconteça esse constante aperfeiçoamento de sua formação o educador necessita saber que é um ser inacabado de saber, e este saber está diretamente ligado com a consciência de sua realidade como sujeito social. Isto o torna um indivíduo em transformação, na esteira do movimento da realidade.

De acordo com Pinto (1997), a formação do educador não deve ser pensada de maneira ingênua, mas como um aperfeiçoamento técnico e individual, e assim, estimular sua consciência crítica para que este tenha confiança em desempenhar seu futuro trabalho com competência e autenticidade. O educando tem a compreensão de sua situação como sujeito em formação e também da qualidade de instrução que está sendo transmitida para ele, mesmo que ambas não seja explícita, deste modo o professor pode se beneficiar com a consciência do aluno, sabendo que ainda este não possui o conhecimento que vai adquirir, mas que pode haver um ganho de conhecimento recíproco.

A esse respeito Pinto (1997) afirma, “a relação educacional é essencialmente recíproca, é uma troca de experiências, um diálogo” (pág.116). Porém, o educador que possui a consciência ingênua se intitula o único sujeito no ato pedagógico, não reconhecendo o valor do aluno como parte desse processo, dessa maneira anulado o ato do encontro de consciências. Quando o educador conscientiza o aluno adulto de seu papel como sujeito para a aquisição do saber, o aluno cria uma concepção crítica do mundo. Assim este se reconhece como um possível educador, que está sendo formado no processo de educação recíproca, onde não acontece uma distinção entre educador e educando, e sim, uma troca de experiências. De acordo com o exposto, verificaremos o subsídio ofertado no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba para os docente em formação na EJA.

## **4 A CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE NA EJA**

Como mencionamos no início deste trabalho nosso principal objetivo é investigar a contribuição do curso de Pedagogia da UFPB para a formação do professor da modalidade de jovens e adultos. Feito o recorte teórico dos estudos sobre o tema, analisamos os documentos referentes ao assunto que são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), a Matriz Curricular e o Fluxograma do curso estudado. Partimos também para o contexto empírico com o propósito de identificar e analisar o olhar dos alunos sobre o tema abordado.

Nesta parte do trabalho traremos algumas impressões sobre os documentos analisados e as respostas colhidas dos alunos assim como nossas respectivas considerações. Não propomos esgotar esta pesquisa a partir destas conclusões, mas apresentar a análise no contexto recortado.

### **4.1 Análise dos documentos oficiais – LDB, Matriz Curricular e Fluxograma do curso de Pedagogia da UFPB**

Feita a leitura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), identificamos a presença de dois artigos a respeito da Educação de Jovens e adultos, o artigo 37 e o artigo 38. Todavia, só traremos o primeiro devido a relação com o nosso tema analisado. De acordo com a Lei em seu artigo 37, a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. O parágrafo 1º afirma que, os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. E incluído pela Lei nº 11.741, de 2008, a Lei traz que a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. Fica evidente portanto, que a educação e o ensino ministrado para os jovens e adultos não deve ter o formato do mesmo ensino ministrado para a educação infantil, devido às peculiaridades e singularidade de seu público. Neste sentido, o professor precisa ser formado com características que lhes são próprias para o ofício na sala da EJA, sendo improvável a realização desta numa formação generalizada.

O Projeto Político Pedagógico (PPC) de outubro de 2006 do Curso de graduação em Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I – João Pessoa, apresenta área de aprofundamento (habilitação) em Magistério em Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Segundo o documento citado, no período de 18 de maio a 12 de julho de 1984 foi constituída a Comissão de Reformulação do Curso de Pedagogia, desse processo resultou uma “proposta preliminar”. Surge a necessidade de aprofundamento dos estudos e análises sobre as atuais habilitações, feitos pelo corpo docente e discente do Curso que já atuavam no sistema de ensino. Outro aspecto foi a criação de “áreas de concentração”, como é o caso da Educação de Adultos no Curso de Pedagogia. A partir da reformulação em 2006 foram mantidas como áreas de aprofundamento: Magistério em Educação especial e Magistério em Educação de Jovens e Adultos.

Com a criação da área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos, foi considerada a necessidade de o Curso de Pedagogia levar em conta as prioridades relativas ao grau de pertinência social que assumia a educação de jovens e adultos face às exigências colocadas pelo processo de transformação social, bem como de contribuir para que o adulto fosse encarado como sujeito histórico deste processo. Também foi levado em consideração a carência de agentes e técnicos educacionais com formação específica para intervir no campo da educação de adultos, correlacionada com a urgência de atendimento de uma demanda crescente, manifesta através de instituições, grupos e organizações – promotores de programas, projetos e/ou experiências com adultos, vinculados tanto ao Estado como à Sociedade Civil. No tocante à Paraíba, esta problemática assumiu uma relevância ainda maior, tendo em vista o trabalho desenvolvido de experiências educativas com adultos vinculada à consolidação dos movimentos populares no campo e na cidade.

A função do educador foi definida a partir de prioridades formuladas em termos de assessoria e docência na área de educação de jovens e adultos, sendo elas: planejamento, assessoria e avaliação de programas, projetos e experiências na área, vinculadas a processos formais de escolarização e a processos não formais de práticas alternativas; assumir a docência de disciplinas específicas da área; contribuir qualitativamente para o estudo crítico dos diferentes tipos de práticas de educação de adultos, bem como para a produção/sistematização do conhecimento oriundo dessas práticas e para a definição de políticas pertinente às necessidades da educação de adultos.

O projeto previa, no cronograma inicialmente definido, a elaboração de uma nova proposta curricular para o curso até o final do primeiro semestre de 1986, e início do segundo semestre de 1987. Através de iniciativas das Coordenações do Curso e/o do seu Colegiado, resultou numa proposta concreta – e global – de redefinição do mencionado Curso apenas em 1996.

Atualmente a situação do Curso de Pedagogia, absorvendo anos de anseios e trabalho da comunidade universitária, teve seu Currículo reestruturado e regimentado pela Resolução Nº 34/2004 do CONSEPE, passando a conferir o grau de Licenciatura em Pedagogia também para o Magistério em Educação Infantil e Ensino Fundamental. As competências, atitudes e habilidades encontradas no PPC, pretende capacitar o aluno ingressante do Curso de Pedagogia a trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.

O campo de atuação do licenciado em Pedagogia deve ser composto pelas seguintes dimensões: na docência (Educação Infantil, series iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio – modalidade Normal – Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional), apoio escolar, gestão escolar e pesquisador na área de educação (produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional).

Na composição curricular deste Curso, à docência é a base da formação oferecida, os egressos recebem o grau de Licenciados (as), com o qual fazem jus a atuar como docentes na Educação de Jovens e Adultos, e nas demais áreas em que disciplinas pedagógicas estejam previstas.

De acordo com o PPC do curso supracitado, a definição da carga horária será de no mínimo 3.210 horas de efetivo trabalho acadêmico, com a seguinte distribuição: 1.680 horas dedicadas aos conteúdos básicos profissionais de atividades formativas, entre estas, estão os cinco Estágios Supervisionados, nestes encontra-se o Estágio em Educação de Jovens e Adultos, contemplando também as 300 horas dedicadas a estes Estágios. As demais horas da carga horária do curso são direcionadas aos outros conteúdos.

Segundo o documento analisado, os estudantes desenvolverão seus estudos mediante: disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica; práticas de docência e gestão educacionais; atividades complementares, envolvendo a educação de jovens e adultos entre outras atividades; e estágio curricular na Educação de Jovens e Adultos e/ou Educação Especial, havendo também os outros estágios.

No que tange os Conteúdos Curriculares (Conteúdos Básicos Profissionais), dentre as outras disciplinas aparece a da Educação de Jovens e Adultos, com carga horária de 60 horas, 4 créditos e nenhum pré-requisito com as demais disciplinas. Outra disciplina que destacamos é a de Estágio Supervisionado V – Área de Aprofundamento, com a mesma carga e número créditos e com pré-requisito na disciplina de Didática, onde essa o aluno escolherá uma área para se aprofundar, seja na Educação de Jovens e Adultos, seja na Educação Especial. Nos Conteúdos Complementares (Conteúdos Complementares Obrigatórios), notamos que nenhuma disciplina é voltada para a EJA.

A área de aprofundamento – Magistério em Educação de Jovens e Adultos dispõe das seguintes disciplinas: Fundamentos Históricos da Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização de Educação de Jovens e Adultos; e Educação e Movimentos Sociais. Todas estas apresentam carga horária de 60 horas, 4 créditos e nenhum pré-requisito com outras disciplinas.

Nos Conteúdos Complementares Optativos, que precisam ser de no mínimo 8 créditos, equivalentes a 120 horas/aula, são disponibilizadas as seguintes disciplinas voltadas para a EJA: Cultura e Educação de Jovens e Adultos; Educação Popular; e Teorias e Práticas da Educação Popular. Estas contendo carga horária de 60 horas, 4 créditos e nenhum pré-requisito com outras disciplinas.

Identificamos a distribuição das disciplinas no turno diurno, a disciplina Educação de Jovens e Adultos aparece no 7º período, esta distribuição acontece em oito períodos. Todavia, no período de 2012.2 o componente curricular foi oferecido no 4º período. Já na distribuição das disciplinas no turno noturno, a mesma com nove períodos, a Educação de Jovens e Adultos apresenta-se no 8º período.

A partir da leitura do Fluxograma do Curso de Graduação em Pedagogia do turno diurno, este apresenta-se com oito períodos, onde a disciplina Educação de Jovens e Adultos aparece no 7º período, mas sem apresentar carga horária, como as demais disciplinas. Já o Fluxograma noturno está organizado em oito períodos, nos quais não aparece a disciplina Educação de Jovens e Adultos, desta maneira entrando em contradição com a distribuição das disciplinas no turno noturno acima citada.

O documento supracitado apresenta o Ementário dos Componentes Básicos Profissionais, o mesmo expõe para as disciplinas da EJA as seguintes caracterizações:

1. Ementário dos Componentes Básicos Profissionais

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA/CRÉDITOS	EMENTA
<b>Educação de Jovens e Adultos</b>	04 créditos – 60 horas	Concepções teóricas- metodológicas da educação de jovens e adultos. Conceito de educação popular, de educação permanente, de educação formal e de educação não formal. Evolução da educação de jovens e adultos, como prática social no contexto da sociedade brasileira e paraibana.
<b>Estágio Supervisionado V – Magistério em Educação de Jovens e Adultos – Área de Aprofundamento</b>	04 créditos – 60 horas	Estudo avaliativo sobre a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, objeto do próprio estágio, considerando as implicações teórico-metodológicas relacionadas às questões de observação de prática do estágio, enquanto situação de aprendizagem da sistematização da prática pedagógica, caracterização e avaliação da participação do estagiário enquanto sujeito da formação no processo de desenvolvimento do estágio.

Nos Componentes Complementares Obrigatórios, nenhuma disciplina é direcionada a EJA.

Referente a Área de Aprofundamento de Educação de Jovens e Adultos as ementas das disciplinas são:

2. Ementas referentes à área de Aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA/CRÉDITOS	EMENTA
<b>Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos</b>	04 créditos – 60 horas	Perspectivas teórico-metodológicas da Educação de Jovens e Adultos. A educação de adultos como prática social no contexto da sociedade brasileira. A educação de jovens e adultos como modalidade de ensino.
<b>Alfabetização de Jovens e Adultos</b>	04 créditos – 60 horas	Concepção de analfabetismo e de alfabetização; a alfabetização: implicações teóricas-metodológicas e políticas; leitura e escrita no processo de alfabetização e pós-alfabetização; movimentos de alfabetização de jovens e adultos na sociedade brasileira.

<b>Educação e Movimentos Sociais</b>	04 créditos – 60 horas	Os movimentos sociais como espaço educativo na formação da cidadania. A relação entre poder e saber no processo de construção e apropriação do conhecimento, no âmbito dos movimentos sociais. A questão da articulação da educação não formal com o sistema formal de ensino e o papel dos movimentos sociais. As tendências e perspectivas da educação dos movimentos populares na realidade brasileira hoje. O caráter educativo e a especificidade do movimento sindical na atualidade brasileira.
--------------------------------------	------------------------	--

Sobre os Componentes Complementares Optativos de no mínimo 120 horas, as ementas direcionadas as disciplinas da EJA são:

3. Componentes Optativos

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA/CRÉDITOS	EMENTA
<b>Cultura e Educação de Jovens e Adultos</b>	04 créditos – 60 aulas.	Relação entre antropologia e educação de jovens e adultos. A função da educação e, particularmente, da educação de jovens e adultos nos processos de socialização.

<b>Educação Popular</b>	04 créditos – 60 horas	Concepções clássicas e contemporâneas da educação popular. Cultura erudita e cultura popular. Educação não formal, educação permanente, educação popular e educação cidadã; a escola pública e a educação; educação popular e movimentos sociais. A dimensão educativa da educação popular.
-------------------------	------------------------	---

Essas foram algumas considerações feitas a respeito do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba do ano de 2006.

#### **4.2 O momento das entrevistas: a percepção dos professores em formação**

Aqui traremos alguns resultados da entrevista com os alunos do curso em questão. Para esse momento elaboramos três questões que foram: I - A Pedagogia é o curso que essencialmente forma o docente. Como aluno em processo de conclusão, qual é a sua percepção desta formação no curso da UFPB? II - O curso de licenciatura plena em Pedagogia da UFPB, oferece aos alunos a área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos. Você considera que esta seja uma contribuição suficiente para o docente atuar na EJA? Justifique. E III - Quais propostas e sugestões você traria para o curso, no que se refere a formação do docente para a EJA?

Organizamos as respostas nomeando os alunos como os AM (Alunos da Manhã) e os AN (Alunos da Noite). A seguir apresentaremos essas informações.

Iniciada a entrevista, questionamos sobre a percepção dos alunos no que tange a contribuição do curso para sua formação. As respostas nos evidenciaram que os alunos entrevistados percebem a ausência de estratégias satisfatórias, o que nós pressupomos que se refere as questões de planejamento e organização do curso. Também identificamos nas falas

dos discentes que os mesmos percebem a existência de uma fragilidade na atuação e envolvimento dos docentes da instituição.

Concordamos que na organização do curso existem algumas questões que poderiam ser repensadas. Nos referimos às disciplinas que pouco dialogam entre si. Afirmamos isto, não considerando que os componentes não sejam válidos e importantes, mas identificamos pouca interdisciplinaridade entre eles. Ou seja, o Ensino de Matemática não se articulou com a Avaliação da Aprendizagem, assim como esta última também não interagiu com Educação Especial.

Quanto ao currículo, tema de inquietação dos alunos, Tardif (2008) o observa organizado em torno das lógicas disciplinares. De modo que os componentes curriculares são colocados por especialização e conseqüentemente fragmentam-se entre si. O problema reside no fato de que essas disciplinas não têm relação e constituem-se “unidades fechadas sobre si mesmas e de curta duração e, portanto de pouco impacto sobre os alunos” (p. 242).

Também destacamos nas falas dos alunos, que os mesmos perceberam docentes que manifestam desmotivação quando o interesse no processo educativo. Posturas como estas influenciam diretamente na percepção dos alunos e na valorização dos mesmos em relação ao curso.

Os alunos também destacaram limitações nas questões metodológicas, a exemplo das avaliações, didática nas aulas ministradas e espaço para diálogos e construções coletivas do saber. Explicamos melhor: acreditamos que os alunos se referiram a aulas cujas metodologias tradicionais não proporcionam espaço para o senso e para o contrassenso. Ou também podemos exemplificar instrumentos de avaliação mal elaborados e sem critérios estabelecidos. Tardif (2008) reconhece que o professor é sujeito do conhecimento e isso implica dizer que este deve ter o direito de dizer algo sobre sua própria formação.

Entendemos que atitudes de estagnação e passividade diante do processo de ensino aprendizagem durante a formação dos discentes para a docência, são contrárias ao que Freire (1996) coloca sobre a práxis docente, onde o professor sendo democrático deve estimular e reforçar a criticidade, a curiosidade e a insubmissão do estudante. Para ele, este educador deve estar aberto às inquietações, aos questionamentos, às curiosidades e às inibições dos estudantes. O docente, na perspectiva de Freire é um ser que critica e indaga, e que não se estagna diante da sua tarefa de ensinar.

Neste sentido, pensamos ser esta a inquietação demonstrada pelos alunos: a necessidade de um espaço aberto à crítica, à construção e à autonomia conquistada através de uma prática educativa de um professor mediador.

Em contrapartida, os AM5 e AM6 trazem aspectos positivos e favoráveis do curso, a exemplo dos embasamentos teóricos, didática e processos de aprendizagens. As limitações apresentadas por ambos alunos são referentes as greves, que ocasionou acúmulo de conteúdo e inconsistência na aprendizagem prática.

Nas entrevistas realizadas no turno da noite percebemos alguns destaques nas respostas. Dentre eles a participação do aluno e a responsabilidade do docente.

Notamos que o papel do professor, no discurso dos alunos de ambos os turnos, é predominante no seu processo de formação. Questões desde o compromisso, frequência, motivação, diálogo e capacitação são temas recorrentes entre os alunos em relação aos docentes. Houve também reflexões favoráveis sobre a contribuição do curso, foi dado ênfase a função formadora do mesmo.

No que segue, percebemos outro destaque na fala dos alunos. O AN3 considera que o curso dá mais ênfase a educação infantil do que a educação de jovens e adultos. Isto pode ser percebido durante a ministração das aulas e quando em sua maioria, os docentes relacionam a ação educativa à criança. O aluno conclui afirmando que: “precisamos de mais envolvimento e aprendizado na área da EJA”. (AN3). Podemos perceber que historicamente a EJA surge a margem e por causa de lacunas do sistema educacional regular. É somente na década de 90 que a mesma é reconhecida com modalidade. E notamos que décadas posteriores a EJA ainda pleiteia.

A respeito da evidência que os cursos de formação de professores dão a educação infantil, Soares (2011) afirma que devemos ser capazes de criar uma Pedagogia da educação de adultos, construindo um pensamento pedagógico que vá além da educação infantil. Ele ainda entende que esta Pedagogia deve partir do sujeito jovem e adulto, ou seja, uma teoria pedagógica vinculada aos movimentos sociais, a cultura e à pedagogia do trabalho.

Nas questões que seguem, demos destaque a questão da EJA, buscando compreender as percepções dos alunos quanto a área de aprofundamento em EJA, de forma que identificássemos as opiniões acerca do subsídio oferecido pela área para o docente da EJA.

Dentre as respostas colhidas, observamos que os alunos consideram insuficientes o suporte dado pela UFPB na área de aprofundamento. Todavia, notamos que os alunos entrevistados trouxeram críticas e insatisfações sobre a área de aprofundamento mas, sem

apresentar argumentos suficientes para isso. As críticas mais recorrentes se referem ao tempo dedicado a EJA e a organização curricular das disciplinas sobre educação de adultos.

Na entrevista o aluno afirmou:

Não, pois no decorrer de todo o curso só temos conhecimento e proximidade da área da EJA no quarto período e no final do curso, inviabilizando uma apreciação mais coerente e concreta dessa modalidade de ensino. No entanto, o curso precisa aprofundar ainda mais essa temática entre as outras disciplinas, para que assim, possamos adquirir competências e habilidades no que compete o EJA, de modo no estágio essa prática seja mais coesa (AM2).

Gostaríamos de dar ênfase nesse momento a algumas questões da fala do aluno. Este observa que a temática da EJA é apresentada aos alunos de forma fragmentada, no quarto e último período, como também não se articula com os outros componentes curriculares. Neste sentido nos remetemos ao fluxograma do curso, onde a EJA está como componente curricular do sétimo período e mais adiante na área de aprofundamento.

No entanto no currículo praticado, o componente está no sétimo período e não no quarto. Julgamos então que esta realocação, mediante o questionamento dos professores da área de aprofundamento em EJA através de um documento escrito pela citada área e entregue à Coordenação do Curso de Pedagogia no ano de 2012, foi positiva no sentido de possibilitar uma primeira aproximação dos alunos com a temática no início do curso. Portanto, discordamos com o aluno citado acima quando este afirma que a organização curricular foi fragmentada por esta razão.

O mesmo aluno traz outras questões que também consideramos importante citar: a primeira, a EJA no seu sentido restrito de ensino e não de educação, sendo evidenciado no termo empregado para a modalidade (o EJA), assim como também a expectativa tecnicista que o aluno tem relacionado aos componentes curriculares relacionados a EJA. O mesmo espera que seja formado das competências e habilidades para exercício da modalidade. Isso evidenciou-se quando afirmou: “No entanto, o curso precisa aprofundar ainda mais essa temática entre as outras disciplinas, para que assim, possamos adquirir competências e habilidades no que compete o EJA” (AM2).

No discurso do AM3 o aluno considera que o tempo destinado a área de aprofundamento em EJA é insuficiente, resultando na apropriação superficial dos conhecimentos da área. Então buscamos o fluxograma do curso para analisar essa afirmação. Feito isto, obtivemos as seguintes informações: das cinquenta e três disciplinas oferecidas no curso sete delas são relacionadas a EJA. Isso significa dizer que a EJA está presente em 13%

do total do curso. Ao nosso ver este número indica uma quantidade de disciplinas suficientes para a formação nesta área, a única questão que se instaura é a não obrigatoriedade de algumas disciplinas a exemplo da área de aprofundamento na modalidade e algumas disciplinas optativas sobre a EJA (Cultura e Educação de Jovens e Adultos). Ou seja, o aluno pode forma-se optando por uma área de aprofundamento – Educação Especial ou Educação de Jovens e Adultos.

Na percepção de um dos alunos da manhã, a área de aprofundamento se resume a leituras descontextualizadas e visitas esporádicas as escolas. Em sua fala o aluno afirma:

Não considero suficiente. E poderia até ser se ao longo de nossa formação tivéssemos um contato mais intenso com a educação de jovens e adultos. E definitivamente não temos, a disciplina da EJA resume-se a leitura de 2 ou 3 textos de realidades que não são locais, e de 2 a 4 visitas na escola. (AM4)

Como já foi discorrido anteriormente nesse trabalho, pelas nossas referências escolhidas, Tardif (2008) observa que a formação de professores deve se importar com o ensino de disciplinas que se relacionam com as realidades cotidianas do ofício do docente. Também ressaltamos a importância do estágio nesse processo. Consideramos indispensável a compreensão do significado de práxis de Paulo Freire (1997), onde o autor entende que a prática educativa deve se compor de um caráter crítico reflexivo e relacionar os conteúdos curriculares com as situações práticas.

Em concordância com AM4, outro aluno do curso matutino percebe fragilidades no momento do estágio sugerindo que os docentes acompanhem os alunos nos seus processos de prática. Neste caso trazemos o papel do professor como mediador da formação, contribuindo para potencializar a prática do aluno.

Um discente do turno da noite considera a área de aprofundamento em EJA suficiente, e traz apenas reflexões favoráveis, dando ênfase ao conhecimento e pesquisas na área, dessa maneira contribuindo com sua formação.

Na questão seguinte pedimos para os alunos trazerem propostas e sugestões para a formação como docentes para a EJA. Obtivemos as seguintes respostas: o AM1 sugere uma formação específica, através de cursos, palestras e orientações. Entendemos que não há insuficiência de palestras e espaços de diálogos sobre o tema. Há no entanto, o desconhecimento dos alunos sobre as oportunidades de Pesquisa e Extensão na área, assim como também a Pós-Graduação nos níveis de Mestrado e Doutorado (Linha de Pesquisa – Educação Popular).

Dizemos isso no sentido que não são todos os alunos que tem essa oportunidade. O AM2 traz como proposta a articulação do ensino da EJA com as outras disciplinas, fazendo referência a algumas como a Didática, Planejamento e Avaliação. O mesmo aluno complementa que no decorrer dessa articulação, haja oficinas voltadas para a temática. Concordamos com esta sugestão do aluno tendo em vista nossa própria experiência. Gostaríamos de maiores esclarecimentos sobre a forma de conduzir e avaliar o trabalho pedagógico na sala da EJA. Então essa relação disciplinar sugerida acima, é indispensável.

O aluno da manhã (AM4) sugere que haja apenas uma área de aprofundamento em educação, que dentro dessa área “universal” cada docente em formação escolha sobre o que quer escrever. O mesmo aluno ainda indica que a EJA deve ser uma das primeiras disciplinas, e sugere como nome da disciplina: Fundamentos da EJA.

Trazemos então algumas questões sobre a afirmativa. Primeiro, já existe no fluxograma do curso um componente curricular chamado Fundamentos Históricos da Educação de Jovens e Adultos. Segundo, entendemos que essa área de aprofundamento “universal” seria a formação continuada. Ao nosso ver ou o Pedagogo é habilitado em todas as modalidades ou é formado especificamente para uma. Mas isto já é outra história...

O AM5 retoma a sugestão indicada na questão anterior, do professor acompanhar os alunos no estágio supervisionado. O mesmo aluno sugere que haja outros professores na área de aprofundamento, pois este teve o mesmo professor em duas disciplinas, e notou que as propostas eram muito semelhantes, e por fim sugeriu que houvesse a escolha da área de aprofundamento no quarto período.

Entendemos que a sugestão de escolher a área de aprofundamento no início do curso é inviável porque, como o curso está organizado, fazer a escolha nesse período não subsidia o aluno com elementos suficientes.

O aluno do turno da noite (AN2) indica a busca por novas experiências, e que a Pedagogia precisa se renovar a cada dia. Pressupomos que isto significa a busca por um currículo dinâmico, dada a emergência de tantas novas temáticas. Então é incoerente assumir uma Pedagogia estática e historicamente imutável.

## 5 CONSIDERAÇÕES

Não predemos trazer uma análise acabada do objeto. Todavia, entendemos que os caminhos que percorremos nos trouxeram importantes elementos para refletirmos sobre nossa prática enquanto discente da Universidade Federal da Paraíba. Identificamos nesse trabalho algumas questões centrais que já haviam sendo discutidas inicialmente e foram contempladas na observação dos resultados. Dentre elas destacamos a práxis do ofício docente, a organização da proposta curricular do curso e o papel do professor/mediador nesta jornada.

Neste quesito Soares (2011) observa que as unidades formadoras não devem ser vistas apenas como um lugar de produção de competências, mas onde a formação se situa entre a formação inicial e a prática. A questão da prática do trabalho docente no contexto da EJA foi tema recorrente dos discentes. Conforme Pinheiro (2008) é um desafio para a universidade articular o saber científico e disciplinar com o saber experimental dos alunos.

Percebemos que a interdisciplinaridade incipiente no fluxograma do curso acarreta lacunas na formação do professor. Tardif (2008) traz uma reflexão válida sobre esta questão já mencionada no texto: a fragmentação dos conteúdos e a característica autônoma de um para com os outros não contribui para efetiva formação do professor. Para ele, o trabalho dos professores deve ser considerado como um espaço prático, onde o conhecimento se transforma, se move e se produz no ofício do professor.

Quanto ao papel do docente, concordamos com Freire (1979), quando este pensa que o professor necessita de constante renovação da sua prática pedagógica. Soares (2011) é categórico em afirmar que o país está vivendo hoje um momento de configuração do processo de formação do educador de jovens e adultos e para isto, afirma que devemos ser capazes de construir uma pedagogia para a EJA.

Na análise realizada dos documentos citados salientamos alguns apontamentos. Como mencionado, o fluxograma organizado pelo curso não apresenta carência quanto ao número de disciplinas. Com destaque também para a linha de pesquisa do Mestrado e Doutorado em Educação Popular oferecido pela UFPB. Portanto as possibilidades dos saberes quanto a EJA não se apresenta de forma insipiente. Mas como também foi percebida na fala dos alunos, a questão central é que a habilitação que possibilita ao docente atuar na EJA é opcional. E podemos, inclusive conjecturar que um pedagogo recém formado que não optou por EJA na área de aprofundamento do curso de graduação, pode empregar-se no ofício da modalidade.

Em outras palavras, o pedagogo seja habilitado em Educação Especial, seja em Educação de Jovens e Adultos é apto para lecionar em ambas as modalidades.

Consideramos válido inferir que a formação inicial, nesse caso a Graduação em Pedagogia, não pode ser concebida como o fim do processo. Mas esta, como na sua própria denominação pressupõe é inicial, necessitando de outros e constantes subsídios de formação: a formação continuada. Entendemos então, que é urgente o imperativo de superação da lógica racional e técnica, e a substituição pelo modelo de emancipação e autonomia na formação do professor, e também que é preciso apreender que a formação profissional se dá como um dever constante, que envolve a construção inicial e continuada e as experiências na profissão.

Nesse entendimento, podemos afirmar que a formação não implica em um conjunto de procedimentos técnicos e de difusão de conhecimentos. Mas que deve contribuir para a formação consciente e crítica do docente que atua e interage no contexto social. Concordamos com o pensamento fecundo de Freire (2001), ao entender que a reflexão é a circulação realizada entre a ação e o pensar, entre o pensar e a ação, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”.

Esse movimento de reflexão-na-ação permite uma dinâmica de novas ideias, e isto resulta em um posicionamento mais flexível e aberto pelo professor. Neste sentido, o professor não pode se restringir a reproduzir na sua prática as técnicas aprendidas. Todavia, ele precisa construir e comparar estratégias de ações, descobrindo novos caminhos em busca da construção e concretização de soluções.

Soares (2011) analisa que simultaneamente o processo de formação deve relacionar embasamento teórico e o conhecimento real da área de atuação do ofício, sobretudo a realidade social. O conhecimento dessa realidade implica na possibilidade da educação operar criticamente a ponto de transformá-la. Barcelos (2012) concorda com esse pensamento e salienta que esta é uma das maneiras de não sucumbir o processo a uma quantidade exagerada de informações, mas possibilitar que estes professores em formação descubram saberes gerados na experiência.

A realização desta pesquisa não possibilitou apenas refletir enquanto Instituição de Ensino e em específico Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, mas sobretudo, enquanto pedagoga. A análise e compreensão da realidade torna viável a transformação desta. Pretendemos avançar em nossos estudos a fim de compreender de que forma poderíamos propor estratégias significativas para essa construção de uma Pedagogia relevante para a EJA

e de profissionais da educação dotados dos elementos necessários para mediar o ensino aprendizagem desse público.

Não refutamos nossa hipótese inicial de que o curso precisa de reformulações em sua proposta formadora, mas também não pretendemos simplesmente levantar uma constatação crítica e acusadora como se fossemos meros espectadores da educação. Também somos sujeitos e protagonistas desse processo. Esses levantamentos devem nos propiciar um diálogo, objetivando além de analisar sobre a nossa ação, pensar em possibilidades e mudanças mútuas e permanentes.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Vera. **Formação permanente ou continuada.** In: SOARES, L. (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Considerações sobre a política de União para a educação de jovens e adultos analfabetos.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Estado e educação popular.** Brasília: Liber Livre Ed., 2004.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro(1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosângela T; SOUZA, João Francisco de. **O Núcleo de Ensino e Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular (NUPED/UFPE): um lugar de formação de educadores(as) de jovens e adultos.** In: SOARES, L. (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

CONAE 2014: **Conferência Nacional de Educação: documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013].

**CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 18/09/2015.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, 2001.

Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2004/Rsep342004.htm>. Acesso em: 18/092015.

DOCUMENTO FINAL DO SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Elementos para um diagnóstico da EJA no Brasil**. Natal, RN, 8 a 10/09/1996.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (Ed.). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Editora UFMG/NETE, 2000.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação — urna introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 20. Ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire**. – 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FUJISAWA, D. S. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de criança: implicações na formação do fisioterapeuta**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

GERHARDT, Tatiana Engel; e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social / Antônio Carlos Gil**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. **Censo Demográfico 2010. Resultados gerais da amostra.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>. Acesso em: 18/09/2015.

IBGE/INEP. **Síntese de Indicadores Sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira (2000-2013).** 2014. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>. Acesso em: 18/09/2015

IBGE/PNAD, (2004-2012). Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/default\\_reponderadas.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/default_reponderadas.shtm). Acesso em: 18/09/2015.

KOHL, Marta de Oliveira. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** Caxambu: Revista Brasileira de Educação, 1999.

MEC. **Relatório Educação para todos no Brasil 2000–2015.** 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192). Acesso em: 18/09/2015.

MINAYO, Maria. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; e IRELAND Timothy. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004.** Organização: Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PINHEIRO, R. A. **Formação de educadores de jovens e adultos: saberes na proposição curricular**. ANPEd. In: 31ª Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambu. Anais da 31ª Reunião Anual da ANPEd, 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1997.

PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007**. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/graficos\\_pdf.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/graficos_pdf.pdf). Acesso em: 18/09/2015.

RESOLUÇÃO Nº 34/2004 CONSEPE/UFPB. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2004/Rsep342004.htm>. Acesso em: 18/09/2015.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** / Maurice Tardif. 9. ed. – Petrópolis, Rj: Vozes, 2008.

UNESCO/MEC. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. – Brasília: UNESCO/MEC, 2004.