



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

RITA DE CÁSSIA PEREIRA DA SILVA

**A ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR  
PARA O ENSINO NA EJA**

JOÃO PESSOA-PB

2013

RITA DE CÁSSIA PEREIRA DA SILVA

**A ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR  
PARA O ENSINO NA EJA**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção de Grau em Licenciatura Plena em Pedagogia.

**Orientador:** Prof. Dr. Erenildo João Carlos.

JOÃO PESSOA-PB

2013

RITA DE CÁSSIA PEREIRA DA SILVA

**A ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR  
PARA O ENSINO NA EJA**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção de Grau em Licenciatura Plena em Pedagogia.

**Orientador:** Prof. Dr. Erenildo João Carlos.

Monografia aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Erenildo João Carlos (Orientador)  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

---

Prof. Laura Maria Brito (Membro)  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

---

Prof. Dr. Fábio Nascimento Fonsêca (Examinador)  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esse Trabalho de Conclusão de curso, a meu filho amado Raffael Lucas Pereira Andrade, pela compreensão, no decorrer do curso, pelos abraços, e sorrisos inocentes que me recebiam em casa, mesmo tendo que muitas vezes suportar minha falta de atenção materna.

Por me propiciar a mais linda experiência de amor.

## AGRADECIMENTOS

Ao longo da minha vida muitas pessoas estiveram presentes, me apoiando nas lutas do dia a dia. E nos últimos quatro anos, algumas dessas pessoas foram cruciais para a chegada desse momento. As quais eu não poderia deixar de agradecer.

Quero em primeiro lugar agradecer de forma grandiosa a Deus, pela sua infinita bondade em me dar a oportunidade de alcançar essa vitória.

À minha mãe Marinalva Costa da Silva, mulher guerreira, batalhadora que me ensinou a viver com honestidade e dignidade. Que nos ensinou que nada na vida é fácil, mas que com luta tudo se consegue.

À Zenilton Alexandre Vicente, homem do qual me orgulho a chamar de pai.

À minha irmã Rafaella da Silva Vicente, que mesmo com nossas brigas sei que torce por mim. Assim como, torço por ela porque nosso amor de irmã é maior que tudo.

À Renato Andrade da Silva Onofre meu amor, meu esposo e companheiro, que mesmo com tantas dificuldades superou comigo as noites mal dormidas, a falta de atenção e o stress pela demanda de estudos, especialmente na elaboração deste trabalho. Agradeço pela admiração, paciência e incentivo ao longo do curso.

À meu filho Raffael Lucas Pereira Andrade, por ser o melhor presente que Deus me deu. Que mesmo com pouca idade foi compreensivo diante minha ausência como mãe.

Ao professor Dr. Erenildo João Carlos, que se dispôs a ser meu orientador nesse Trabalho de Conclusão de Curso. Pelas experiências que me proporcionou no curso, que levaram a realização desse trabalho e que contribuíram, para o meu desenvolvimento pessoal.

Um agradecimento muito especial a gestora Lúcia Verônica Aragão , a educadora Silvana Maria Sampaio Camurça, e aos educandos, da Escola campo que se dispuseram a me ajudar na realização de nossa pesquisa.

Aos professores da graduação que me estimularam na conclusão do curso, em especial à Fábio do Nascimento Fonsêca por fazer parte da minha banca, e pela disponibilidade e respeito de sempre. À professora Laura Maria Brito pela sua competência, atenção e carinho, e ao professor Luciano Sousa, por seus conselhos, e pela sua paciência em ouvir minhas angustias na reta final do curso.

As amigas e colegas que fiz durante o curso, que garantiram momentos tão divertidos que jamais esquecerei entre elas Tatianne Ferreira, Julianne Correia e Selma Teotônio,

pessoas muito queridas sempre preocupadas comigo, e a Sawana Araújo que num momento muito conflituoso de minha vida acadêmica me acolheu com suas palavras serenas e incentivadoras.

As companheiras de turma Laura Cabral Neta e Adriana Nascimento, que dividiram as aflições nesse processo de elaboração de trabalho, transmitindo força e carinho.

Aos antigos amigos que mesmo ausente na vida deles, me mandavam mensagens com palavras de afeto e coragem. Também não posso deixar de agradecer em especial a Clemente Ricardo que se mostrou um amigo muito solícito.

A minha sogra D. Maria das Neves Silva que sempre deu a retaguarda necessária, na correria entre uma atividade e outra da Universidade.

Ao Laboratório de Estágio Supervisionado (LAES) pela oportunidade de estágio nas escolas, que trouxeram experiências muito ricas para minha formação acadêmica.

Enfim a todos familiares e amigos, que direta ou indiretamente, perto ou longe contribuíram para realização desse sonho e para o que hoje, me tornasse o que sou.

Meu muito obrigado!

*“A leitura de mundo precede a leitura da palavra”.*

*Paulo Freire*

## RESUMO

O presente trabalho discorre sobre a formação do educador no curso de pedagogia e objetiva analisar a especificidade da formação do educador para o ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Optamos por fazer um trabalho de investigação de caráter qualitativo, que teve como lócus uma escola municipal, situada no município de João Pessoa-PB. Nosso público contemplou 10 educandos e a educadora numa sala de EJA no segundo Ciclo. Como instrumento de coleta de dados, elaboramos um questionário semi-estruturado. Várias foram as fontes de informações documentais sobre o assunto, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9394/64, do Parecer CEB n. 11/2000 e do Parecer CNE/CP n. 5/2005. Quanto a fundamentação teórica recorreremos a Libâneo (2006), Ferreira (2010), Silva (2006), Tardif (2012) e Freire (1996) entre outros. A partir da relação dos dados coletados com os estudos realizados foi possível constatar que a prática da educadora tem possibilitado uma melhoria na qualidade de vida de seus educandos, que inclusive reconhecem no trabalho da educadora esses benefícios. Também verificamos a necessidade do educador vivenciar durante sua formação experiências práticas que lhe darão subsídios para desenvolver as atividades práticas no cotidiano da sala de aula, porque só assim o ensino escolar para jovens e adultos é capaz de dar a esse público algum sentido.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Formação do educador. Saberes docentes.

## **ABSTRACT**

This paper discusses the formation of the educator pedagogy course and analyze the specificity of teacher education for the teaching in the Education of Youth and Adults (EJA). We chose to do a research of a qualitative nature, which had the locus a public school located in the city of João Pessoa. Our audience included 10 students and teacher in a room EJA in the second cycle. As an instrument of data collection, we developed a semi-structured questionnaire. There were several sources of documentary information about it, such as the Law of Guidelines and Bases (LDB) n. 9394/64, the CEB Opinion n. 11/2000 and CNE / CP n. 5/2005. As we turn to the theoretical Libâneo (2006), Ferreira (2010), Silva (2006), Tardif (2012) and Freire (1996) among others. From the list of data collected with the studies it was established that the practice educator has brought about an improvement in the quality of life of its students, who also recognize the work of educating these benefits. We also verified the need for teacher training experience during their practical experiences that will give grants to develop practical activities in everyday classroom, because only then school education for youth and adults are able to give to the public some sense.

**Keywords:** Education for Youth and Adults. Teacher education. Teaching knowledge.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>I COMPREENDENDO O CONCEITO DE PEDAGOGIA</b> .....	15
1.1 BREVE REFLEXÃO SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL .....	20
1.2 O CURSO DE PEDAGOGIA E SEU CARÁTER DE FORMAÇÃO DOCENTE .....	23
1.3 ÁREAS DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO .....	26
<b>II SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA</b> .....	29
2.1 A ESPECIFICIDADE NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE EJA.....	35
<b>III PRÁTICA REFLEXIVA: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA O ENSINO PRÁTICO NA EJA</b> .....	44
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA .....	45
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA.....	46
3.3 QUANTO À ANTERIOR EXPERIÊNCIA ESCOLAR DOS EDUCANDOS.....	47
<b>3.3.1 Os educandos e as lembranças positivas e negativas da anterior experiência escolar</b> .....	49
3.4 SOBRE AS ATUAIS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DOS EDUCANDOS.....	50
<b>3.4.1 Das atividades em sala e aula</b> .....	51
<b>3.4.2 O que esperam das aulas e da Escola</b> .....	52
3.5 SOBRE A UTILIDADE DO CONHECIMENTO ESCOLAR NA VIDA .....	54
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	56
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	58
<b>APÊNDICES</b> .....	62

## INTRODUÇÃO

A elaboração deste trabalho de conclusão de curso justifica-se por vários motivos, dos quais elencamos três que julgamos serem mais relevantes. O primeiro deu-se pela própria vivência no curso de pedagogia. Especificamente em torno da formação do educador para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tendo em vista que os componentes curriculares sobre essa temática são trabalhados apenas no final do curso. Tal fato causou muitas inquietações sobre a atuação do professor na EJA.

O segundo justifica-se pela participação em 2012, no curso de formação da Escola Zé Peão no qual, observamos a importância da experiência prática na Educação de Jovens e Adultos. De acordo com o material fornecido durante o curso pela equipe pedagógica

O Projeto Escola Zé Peão se caracteriza como um projeto de extensão, realizado pela Universidade Federal da Paraíba/Programa de Pós-Graduação em Educação em conjunto com o Sindicato dos Trabalhadores da Indústria da Construção e do Mobiliário de João Pessoa. Objetivando promover a escolarização dos operários, utiliza o próprio local de trabalho (canteiros de obras) como espaço para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. (TEXTO PREMIO-PEZP, 1998, p.05)

Este projeto propiciou um conhecimento teórico sobre a realidade do público atendido, como também sobre a prática e exercício da elaboração das atividades a serem desenvolvidas nas aulas. Na oportunidade, não participamos da prática educativa nos canteiros de obra, porém o contato com os trabalhadores nos canteiros, durante as matrículas, fez muito sentido quanto à formação recebida no Curso de Formação e seleção.

O terceiro motivo aconteceu logo depois da participação no referido Curso de Formação, mediante minha participação no projeto de pesquisa intitulado “O discurso do Fórum EJA/PB sobre a formação do educador de EJA”, sob a coordenação do Prof. Dr. Erenildo João Carlos.

O projeto tinha como objetivo analisar as contribuições do discurso do Fórum EJA/PB na formação do educador de EJA através de estudos de textos sobre a formação do educador e da participação nos encontros do Fórum. Nessa experiência nos chamou atenção, os relatos de educadores que atuam ou atuaram nas escolas com turmas de EJA sem formação específica, no mesmo espaço em que se discutiam formação do educador e que estudávamos as especificidades da EJA. Esta experiência consolidou de vez nossa escolha pelo tema.

Tais experiências fortaleceram nosso entendimento que a EJA ainda passa por dificuldades quanto a sua efetivação. E que um dos grandes desafios para essa efetivação tem sido a formação adequada do educador.

Diante de um assunto que parece estar saturado no cenário da educação de jovens e adultos, muito nos inquietou a questão da formação do educador de EJA que a nosso ver tem em sua prática muitos problemas, devido à lacuna deixada em sua formação. Assim sendo, acreditamos ser passível ainda de discussões em busca de contribuir com os avanços nessa temática.

O estudo realizado teve como objetivo analisar a especificidade da formação do educador para o ensino na EJA. Essa formação tem como referência o curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba. Para isso, buscamos uma compreensão adequada de pedagogia, seu conceito, história e áreas de atuação. Estudamos textos sobre, a Educação de Jovens e Adultos, a formação do educador de EJA, e sobre os saberes necessários a prática educativa, bem como consultamos alguns documentos legais que tratam da temática. Também consultamos o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia para subsidiar nossa análise na formação do educador de EJA com base nos objetivos proposto pela instituição.

A investigação foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio dos Santos Coelho, no bairro de Cabelo em João Pessoa-PB. Antes de prosseguir vale ressaltar que fui muito bem recebida na escola, começando pelo porteiro. O clima na escola era de muita harmonia. A gestora, muito gentilmente nos atendeu, e permitiu o desenvolvimento da pesquisa. Ela conversou com os educadores para ver a disponibilidade de cada um.

A turma que se dispôs foi do segundo ciclo. A sala era composta por 15 educandos, mas só foi possível entrevistar 10 devido a rotatividade de frequência, e a reforma da escola que atrapalhou a regularidade das aulas naquele período. O público entrevistado inclui jovens e adultos, homens e mulheres. Também fez parte da nossa pesquisa a educadora da turma.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos um questionário semi-estruturado para realizar a entrevista com os educandos. A entrevista foi realizada individualmente numa sala reservada. A entrevista com os educandos teve como base dois aspectos: identificação e experiências escolares (anterior e atual), esse esquema permitiu que os educandos se expressassem, possibilitando gerar um perfil individual e coletivo da turma, como também conhecer a história da experiência escolar de cada um, e suas expectativas.

Para a educadora da turma enviamos o questionário também semi-estruturado por e-mail. Devido aos contratempos ditos anteriormente, não foi possível realizar a entrevista pessoalmente. O questionário respondido pela educadora aborda três aspectos: identificação

pessoal; formação profissional; e a importância da formação para a atuação na EJA. Os relatos de experiências da educadora trouxeram contribuições muito relevantes para nossa pesquisa. A pesquisa tem caráter qualitativo, porque embora a quantidade de educandos fosse significativa para nossa pesquisa, o mais importante estava no que eles tinham para nos dizer. Por fim, realizamos a análise dos dados coletados fazendo uma relação entre a fala dos educandos e o relato da professora, com base em nossas referências.

Constatamos pelas falas dos educandos e pelo relato da educadora, que uma formação adequada é importante para atuar na EJA, porque faz toda diferença numa prática de ensino voltada para a especificidade da turma. Porque um ensino assim, melhora a qualidade de vida dos indivíduos envolvidos.

Ficamos muito felizes em encontrar em nossos estudos pensamentos que corroboram os nossos, especialmente sobre a questão do entendimento de pedagogia enquanto ciência, e seu amplo campo de atuação. Também por termos conseguido alcançar nosso principal objetivo no campo de pesquisa. Tendo em vista que este trabalho buscou analisar a especificidade da formação do educador para o ensino na EJA, numa escola do município de João Pessoa-PB.

Se pensarmos nos avanços referentes a Educação de Jovens e adultos, que vem se delineando desde a LDB n. 9394/96, sobre sua especificidade e compararmos com a realidade das práticas educativas que ainda acontecem na escolas que atendem a EJA, vemos que a questão da formação do educador ainda está muito atrasada nos cursos de licenciatura, em relação aos saberes experienciais.

Sendo assim, consideramos que a especificidade da formação do educador de EJA, se personifica na atuação prática do educador diante a realidade de seus alunos, quando este consegue contemplar as necessidades do mesmo em suas aulas. Tal tarefa só pode e deve ser exercida por alguém cuja formação seja capaz de desenvolver neles além da questão da formação cidadã, habilidades que os tornem capazes de ascender na vida, e que eles tanto almejam: a leitura e a escrita.

Verificamos também que a formação continuada do educador não tem sido complemento de uma formação inicial, e sim que ela tem sido recorrida para preencher uma lacuna presente na formação inicial do educador. Esse estudo reforça a necessidade da relação teoria e prática. Na experiência da educadora observamos que sua prática exigiu um conhecimento teórico da problemática, seu conhecimento teórico lhe fez repensar sua prática de forma crítica.

Por tanto, torna-se necessário que as instituições formadoras revejam seu Projetos Pedagógicos Curriculares a fim de criar parcerias com as escolas e com outros espaços que

trabalhem com a EJA (sindicatos, fóruns, projetos, entre outros.) visando favorecer aos seus profissionais ainda na formação inicial experiências que relacionados com sua prática, possam construir os saberes necessários para a prática educativa na EJA. Pois, esse público já existe, e é emergente a atuação desses profissionais no mercado.

Esse trabalho se constituiu como uma iniciativa que foi muito importante para nossas futuras pesquisas na área de EJA. Tendo em vista que muito mais pode ser discutido, pesquisado, problematizado, e estudado na tentativa efetivar essa modalidade de ensino. Ele está dividido em três capítulos. No primeiro buscamos discutir de forma breve sobre a pedagogia, apresentamos alguns aspectos na sua história que nos ajudaram numa melhor compreensão á respeito de seu conceito, e de seu campo de atuação. No segundo capítulo discorreremos sobre os saberes necessários á pratica docente, no que diz respeito mais especificamente à formação do educador de EJA. E por último, apresentamos o resultado da pesquisa realizada na Escola Municipal mencionada anteriormente, na qual foi possível coletar alguns dados que nos permitiram alcançar o objetivo proposto neste trabalho.

## **CAPÍTULO I**

### **COMPREENDENDO O CONCEITO DE PEDAGOGIA**

No Brasil republicano a educação tem sido colocada como instrumento fundamental para o desenvolvimento do país e da pessoa humana. Talvez este seja um motivo de se falar sobre a educação em vários lugares fora da escola: em casa, na empresa, nos movimentos sociais, na rua. De modo que, ela educação parece um combustível que move as relações sociais. Como ressalta Libâneo (2001, p. 4) ao observar “uma movimentação na sociedade mostrando uma ampliação do campo do educativo com a conseqüente repercussão no campo do pedagógico”.

Em função disto, por se tratar do estudo da prática educativa a pedagogia acaba por assumir um papel muito importante, que ainda não tem ocupado devidamente. Contraditoriamente o que tem sido notado em sua história é uma situação equivocada de diminuição de seu valor dentro e fora da escola.

É bem verdade que este estado de coisa não é um acontecimento do momento presente da história da educação. Os discursos e conceitos sobre a pedagogia foram sendo construídos ao longo do tempo, influenciados pelos eventos históricos e sociais. Nesse caminho alguns discursos de senso comum deixaram heranças perniciosas, que associaram pedagogia à prática de ensino, à metodologia entre outros. Como lembra Ferreira (2010, p. 235) ao assinalar que a pedagogia é muitas vezes confundida com didática, ou/e com metodologia. Tendo em vista esclarecer o equívoco ele afirma: “metodologia é uma escolha cotidiana feita por quem pensa um ato pedagógico. Didática é a ação pedagógica em si, seu *modus operandi* e as concepções que o subsidiam”. Segundo a autora metodologia e didática são partes integrante da pedagogia, mas não ser confundida com ela.

Neste estudo partimos do entendimento da Pedagogia como ciência da educação. Compreendemos que a mesma tem um objeto definido – a prática educativa- tal como entendemos em Libâneo (2002), Pimenta (2002), e Franco (2002). Para tanto, discutiremos resumidamente sobre a temática não no sentido de reconstituir sua trajetória histórica, mas sim de pontuar alguns fatos e pensamentos que consideramos relevantes para o objetivo proposto.

Desse modo, compreendemos que seja necessário ressignificar o conceito de Pedagogia recorrente. Para isso é preciso levar em consideração sua estreita relação com a educação, razão de sua existência, como dissemos inicialmente a educação acontece em nosso meio nos mais diversos espaços. Sobre isto Libâneo (2006) afirma que a:

Educação compreende o conjunto de processos, influências, estruturas, ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de

relações entre grupos e classes, sociais, visando à formação do ser humano (LIBÂNEO, 2006, p. 64).

Nessa mesma perspectiva a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/69) nos diz: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (Art.1º). Por isso, parece-nos coerente dizer que a educação não é estática, nem tão pouco se limita aos espaços escolares.

Essas diferentes práticas educativas configuram duas modalidades de educação a formal e a não formal, esses aspectos apresentam um vasto terreno de investigação do qual a Pedagogia se apropria (LIBÂNEO, 2005). Isso nos ajuda a configurar um sentido para a pedagogia, pois o contexto real em que ocorrem as relações no ato de educar apresenta variáveis fundamentais para pensar nas necessidades que os indivíduos têm para intervir no mundo enquanto sujeitos. Assim, ressalta Libâneo (2006, p. 65): “Trata-se, pois de entender a Pedagogia como prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados”. Afinal o que é Pedagogia? É um curso voltado para educação infantil? Um método de ensino? Respondendo essas indagações Libâneo (2005, p. 30) nos diz a que a Pedagogia não é um curso. E afirma que:

Pedagogia é então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana (LIBÂNEO, 2005, p. 30).

Como vimos, a Pedagogia é apresentada como campo de conhecimento, a ela se atribui o estudo e a reflexão sobre a prática educativa, afim apresentar propostas que visam facilitar o sucesso do objetivo em questão. Assim os elementos da prática educativa tornam-se objeto de investigação da pedagogia que se reporta as demais ciências como a Filosofia, a Psicologia, para resolver as problemáticas referentes ao processo educativo (LIBÂNEO, 2001).

É importante ainda que de forma breve, ressaltar que essa concepção de pedagogia tal qual defendemos, nem sempre foi assim. Ela vem se fortalecendo ao longo do tempo. O conceito de pedagogia que concebemos é muito recente na história. Porém desde a Grécia antiga esse conceito vem se delineando quando ela se constituiu primeiro como prática, vinculada às atividades dos escravos com as crianças dos homens livres das classes dominantes (CF BELLO, *apud* FERREIRA, 2010).

O termo pedagogia deriva do grego e quer dizer amigo (*gogo*) da criança (*pedo*). Originalmente o termo designava o escravo que levava as crianças para a escola (*scholé*, que quer dizer ócio, em grego) para que o *ludus magister* (mestre de jogos ou brincadeiras) permitisse a educação (do latim *ex*, que quer dizer para fora e *duccere*, que quer dizer conduzir, ou seja, educação, do latim *ex ducere*, quer dizer conduzir para fora). Traduzindo a frase anterior: o amigo da criança (pedagogo) levava-os para o ócio (*scholé* = escola) para que o mestre de brincadeira (*ludus magister*) permitisse que as crianças conduzissem para fora (*ex ducere*) seu potencial (BELLO, *apud* FERREIRA, 2010, p. 238).

Nessa perspectiva o papel do pedagogo destinava-se ao cuidado com crianças. No entanto, para muito mais além da terminologia da palavra, devemos compreender a Pedagogia como parte intrínseca dos acontecimentos que ocorrem no tempo, nos espaços, e não apenas como uma prática.

Na definição do conceito de pedagogia há um longo caminho. Seguindo percurso de Cambi (2001) desde a Grécia Antiga até a Modernidade, passando pela Paidéia, pela *Humanitas* Romana, pela Idade Média, pela Renascença, até chegarmos à Modernidade.

Com os primeiros indícios de modernidade, começam a surgir métodos, teorias educacionais e novos sentidos para a educação. No século XVII ao instituir a Didática Magna, Comenius (1592-1670) defende a ideia que “[...] o homem nasceu com a aptidão para a inteligência das coisas, para a boa ordem dos costumes e para o amor a DEUS sobre todas as coisas” (COMENIUS, 2006, p. 11 *apud* FERREIRA, 2010, p. 239). Nessa nova ordem o autor destaca o trabalho do professor, no qual ele é o detentor do conhecimento que aplica aos alunos nas escolas de forma simultânea (FERREIRA, 2010). A educação assume caráter um regulador e mantenedor da ordem, centrado no professor. Nesse contexto os sujeitos da educação se dividem naqueles que sabem, e aqueles que serão depositados saberes.

Outro pensamento que se destacou segundo Ferreira (2010, p. 241), foi o de Rousseau que diz: “[...] abominando as escolas, suprimindo-as e relacionando educação e natureza, em uma época, a iluminista, na qual o Estado passa a ser, paulatinamente, responsabilizado pela educação”. Esse pensamento consiste em viver ao máximo a fase infantil em contato com a pureza sem influências sociais, e só depois na idade madura aprender os conhecimentos que lhes será útil ávida adulta.

Ainda na viragem do século XVIII para o XIX, vamos encontrar autores importantes como Pestalozzi (1746-1827), Herbart (1776-1841), Froebel (1782-1852). Herbart, por exemplo, é por muitos considerado o pai da Pedagogia científica ou Ciência da Educação; é, pelo menos, alguém que influencia de forma extraordinária o pensamento pedagógico do século XIX

e início do século XX, quer pelo pendor moralista que defende para a educação, quer pela exigência de aplicação da psicologia. (AMADO; BOAVIDA, 2008, p. 9 *apud* FERREIRA, 2010, p. 242).

Com a modernidade a criança foi considerada centro da educação. Os estudos são voltados para a psicologia das crianças no que confere ao modo como a criança se desenvolve e aprende. Esse ideal perdurou por um longo período no cenário educacional, deixando de lado as questões educacionais dos jovens e dos adultos. Esse período serviu de base para o que aconteceria com a pedagogia, tanto em relação a ciência da quanto ao definição de seu público que veio a se fortalecer posteriormente.

Após estas considerações gerais sobre o percurso histórico da pedagogia, passamos a tratar do surgimento do curso de pedagogia no Brasil.

Por volta da década de 1930 se fortaleceu no Brasil um movimento conhecido como Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, entre outros que visava à renovação do campo educacional. Sobre essa proposta de transição pedagógica Saviani (1986) explica, e afirma que foi:

[...] deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento, do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para qualidade; de uma inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (SAVIANI, 1986, p. 13).

Surgiu, então, nesse momento um grande desejo de mudar a escola, considerada tradicional e descontextualiza aos avanços do momento. Segundo Saviani (1986) com o advento das ciências especialmente da psicologia surgiram novos conceitos em relação ao processo de aprendizagem centrado criança, e no modo como se aprende, e o que se aprende. “Talvez essa mudança caracterizadora da Pedagogia, sobretudo no século passado, revele muito mais de sua intenção em evoluir e se estabilizar como ciência do que se imagina” (FERREIRA, 2010, p. 243).

Embora atualmente a pedagogia passe por um momento de desvalorização e de desânimo entre os profissionais. Como foi dito anteriormente, ela está presente em nossa sociedade nos mais diversos espaços sociais. Seu poder pedagógico está sendo utilizado pelas mídias escritas e televisivas, através de programas, vinhetas, nos livros didáticos, na rádio, na publicidade, na formação de estagiários, pela política, pelo setor econômico e educacional, ou

seja, as práticas educativas têm sido utilizadas como formadoras de opinião, e tem ultrapassados os muros da escola interferindo substancialmente em seu funcionamento. Desse modo, seguimos o pensamento de (PIMENTA, *apud* FERREIRA, 2010, p. 240) quando afirma:

[...] a escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo, pois entendemos que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja efetivamente democrática.

Como podemos perceber, a “[...] Pedagogia assume seu viés político, deixando de ser apenas a explicitação de referências acerca da educação para se tornar, paulatinamente, científica, ou seja, expressão de intencionalidades, teorias, práticas e ações em educação” (FERREIRA, 2010, p. 243). Se antes a pedagogia se caracterizava como uma prática da vida cotidiana, hoje como ciência ela exerce um papel fundamental nos processos educativos seja qual for sua intenção.

## 1.1 BREVE REFLEXÃO SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Diante da concepção de pedagogia defendida no tópico anterior vamos agora nos ater a questão do Curso de Pedagogia no Brasil *locus* da formação do educador em nosso estudo. É a partir das experiências advindas nesse curso que colocamos nesse tópico nossas inquietações, para as quais buscamos respostas e subsídios em bases legais e no contexto histórico do Curso de Pedagogia.

Durante a graduação do Curso de Pedagogia, especialmente nos primeiros semestres, vivenciamos situações, no mínimo constrangedoras, a respeito do curso, especialmente sobre a atuação desse profissional. Na sala de aula encontrávamos professores que em seus discursos lamentavam o fato de estarem ali ministrando aulas para os “futuros pobres professores de criancinhas”, desestimulando e desmerecendo a graduação no curso. Tais fatos colocavam em questão a nossa futura atuação, deixando bem clara uma visão sobre o curso: preconceituosa e limitada. Mas, porque tem sido assim? Que fatores contribuíram para essa realidade do Curso de Pedagogia no Brasil? Que profissional deve formar esse curso?

Diante destas questões buscamos nesse momento, de forma breve pontuar e discutir alguns fatores que consideramos importantes para compreender tais problemáticas, apresentando argumentos que se contrapõem a uma visão reducionista e pessimista do curso.

Compreendemos que essas questões quando não esclarecidas são significativamente nocivas para os estudantes quanto à continuidade do curso, quanto à qualidade de sua conclusão e mais especificamente quando sua atuação no mercado de trabalho. É nesse sentido que desenvolveremos nosso trabalho, ampliando a visão sobre o Curso de Pedagogia e sobre a atuação de seu profissional.

As atuais discussões sobre o Curso de Pedagogia, ainda são confusas. Prevalece entre as Instituições de Ensino Superior (IES) o discurso que o Curso de Pedagogia tem como principal objetivo a formação docente para atuar na educação infantil em uma escola. De fato a docência e o trabalho com crianças fazem parte das atividades que podem ser exercidas pelo pedagogo e quão importantes são não podem ser diminuídas, nem tão pouco se pode reduzir o curso a essa prática. Em consonância com o pensamento de Libâneo (2006), acreditamos que tal entendimento desvaloriza a figura do pedagogo, pois não considera todas as capacidades do aluno, restringe o curso as questões sociais locais e também desconsidera o processo educativo fora da escola. Temos visto que essa situação tem provocado muitas inquietações em nossa sociedade, especialmente na insatisfação e na ocupação desse profissional em outros espaços e com outros sujeitos.

A seguir faremos uma breve análise do curso em torno das três formulações do curso de pedagogia apontadas no trabalho de Silva (2006): o decreto de Lei n. 1.190/1939; o Parecer/CFE n. 251/62 de 1962 e o Parecer n. 252/69 em 1969 respectivamente. Que nos dará uma base para entender os problemas que ainda acontecem no curso em relação ao seu objetivo.

De acordo com Silva (2006) o Curso de Pedagogia apresenta inquietações sobre sua identidade, e sobre seu campo de atuação desde sua criação com o decreto de Lei n. 1.190/1939, com currículo que devido a sua estrutura ficou conhecido como “3+1” que consistia na duração de três anos para a formação de bacharel, e acrescentando-se mais um ano de Didática para formar o licenciado. Para a autora, o currículo apresentado não dava conta de definir a atuação desse profissional como, afirma: “Em sua própria gênese o Curso de Pedagogia já revela muitos dos problemas que o acompanham ao longo do tempo” (SILVA, 2006, p. 13). É importante lembrar que este período coincide com a aceleração dos processos de industrialização e urbanização do país, a partir da era Vargas, o que justifica a expansão do sistema educacional.

Além disso, a autora registra que naquela época não havia um reconhecimento da sociedade em torno do papel do bacharel. Ou seja, a questão da identidade do Curso de Pedagogia foi, e tem sido um dos agravantes para os problemas em sua trajetória ao longo de

sua existência. Em síntese o Curso de Pedagogia em sua conjuntura inicial formava o bacharel, e acrescentado mais um ano do curso de didática tornava-se um licenciado.

Em torno das questões sobre a identidade do curso no Parecer/CFE n. 251/62 de 1962, foi fixado um currículo para formar o bacharel, acrescentando ao licenciado as disciplinas de didática e prática de ensino. Esse currículo conferia ao estudante o título de “técnico de educação” ou “especialista de educação” que poderiam também desenvolver atividades não – docentes com destaques para a atuação no ensino infantil e no ensino normal (SILVA, 2006, p. 17). Tal alteração na época deu-se pela falta reconhecimento do curso como uma necessidade social, e pela indefinição da função do profissional, numa tentativa de garantir a permanência do curso.

A posterior formulação no Curso de Pedagogia ocorreu devido às necessidades sociais, voltadas para a questão do preparo para o trabalho. Obedecendo ao caráter tecnicista o curso foi fragmentado na preparação professores para o ensino fundamental e de especialistas para atuar nos setores de supervisão, orientação, administração e de inspeção (SILVA, 2006). Nessa configuração definido pelo Parecer n. 252/69 em 1969 são conferidas ao pedagogo várias atividades dentro da escola, porém, adquirem em sua formação, saberes isolados, “comprometendo com isso, as possibilidades de os diferentes profissionais ou chamados especialistas em educação realizarem tarefas de natureza autenticamente educativa” (SILVA, 2006, p. 41).

Como percebemos as três primeiras formulações do curso de pedagogia já retratavam a questão dos conflitos e impasses sobre a identidade do Curso de Pedagogia, e da atuação de seu profissional, que variou entre o licenciado, o bacharel, e o especialista, a última conferiu ao Pedagogo várias possibilidades de atuação dentro da escola. De fato percebemos que, as decisões á respeito do que deve ser o Curso de Pedagogia de vem sendo tomadas numa perspectiva do macro para o mínimo. Muito mais a partir de anseios sociais, do que de reflexões acerca da pedagogia enquanto ciência.

Por tanto a década de 1930 traz as primeiras formulações acerca do Curso de Pedagogia. Também foi marcada no final, por um movimento muito significativo para a valorização desse profissional. O movimento dos Pioneiros da Escola Nova trazia á tona discussões sobre a falta de preparo dos profissionais da educação em exercício. Como podemos ver no trecho do documento:

A preparação dos professores, como se vê é tratada, entre nós de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única

para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1963, p. 123 *apud* DUARTE, 2011, p. 35).

Esse movimento se caracterizou pela melhoria da qualidade da educação no país, repercutiram no cenário educacional nas décadas posteriores como apresentaremos a seguir.

## 1.2 O CURSO DE PEDAGOGIA E SEU CARÁTER DE FORMAÇÃO DOCENTE

A partir dos anos 1980, assistimos ao início do movimento que levou a atual configuração do curso de pedagogia que se consolidou na década de 1990. A criação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCF), que posteriormente resultou na criação da Associação Nacional pela Formação de Educadores (ANFOPE) que adotou a docência como base da formação do educador, para as series iniciais do ensino fundamental e para educação infantil (SILVA, 2006). Toda via a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96) manteve para o curso de pedagogia a configuração anterior.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL LEI 9394, 1996).

No primeiro momento ao observar o artigo percebemos que o curso de pedagogia vem assumindo vários objetivos, e um leque de opções é aberto para sua atuação desse profissional. Nesse ínterim, deu-se o debate em torno das DCN's (Diretrizes Curriculares Nacionais) para a pedagogia, que acabou por repercutir nas posteriores regulamentações voltada ao Curso de Pedagogia.

Sendo assim, a Resolução de 01/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacional para o Curso de Pedagogia define:

Art. 2. As Diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se á formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal e em Cursos de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL RES. CNE/CP 01, 2006).

Vemos por tanto, que a legislação vigente enfatiza a docência como atividade do pedagogo, restringindo assim o campo de atuação desse profissional à escola. Consideramos que a formação do pedagogo voltada para essa perspectiva torna-se insuficiente para atender as necessidades educacionais, tudo isso para dizer que existem espaços onde essa atividade particular não é necessariamente o foco de seu trabalho, como por exemplo, além da própria escola, em hospitais, em empresas, movimentos sociais. Pois, embora a docência e a escola sejam referências para a formação do pedagogo, elas não devem restringir o seu trabalho (LIBÂNEO, 2005).

Libâneo e Pimenta (2006) ao criticar esse reducionismo em relação ao Curso de Pedagogia ressaltam que “o pedagógico e o docente são termos inter-relacionados, mas conceitualmente distintos [...] Pedagogia é mais ampla que a docência. Educação abrange outras instâncias além da sala de aula [...]” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2006, p. 30). Convém dizer a intenção educativa não está apenas na escola.

Por outro lado o referido artigo apresenta possibilidades de atuação em outras áreas cujas atividades necessitem de seus conhecimentos, esse indicativo vai de encontro com o que assegura a LDB n. 9.394/06 em seu Art. 1º “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Nesse pensamento buscamos valorizar as demais funções de atuação do pedagogo, diante da desvalorização desse profissional, que se reflete tanto na aquisição de sua identidade como, na formação satisfatória para assumir funções em seu trabalho e nas condições de trabalho que lhes são oferecidas. Mais uma vez, voltamos à questão inicial sobre o curso: Que profissional formar?

De acordo com o que está posto pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia cabe a ele:

Á formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (BRASIL, CNE/CP n. 5/2005, p. 6).

Conferindo a seu profissional várias atividades, conforme está explicitado entre outras, na Resolução CNE/CP n. 1/2006 no inciso II do Art.8:

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciados a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos; (RESOLUÇÃO CNE/CP n. 1/2006, p. 4).

Sendo assim, compreendemos como Libâneo (2001) que o pedagogo deve atuar em atividades docentes e não docentes com crianças, jovens, e adultos. Nas escolas, nos sindicatos, nos movimentos sociais, nas empresas etc. Como também devem ser capazes de trabalhar no campo teórico-investigativo. Diante da ambigüidade que ocorre na interpretação dos marcos legais que regem o Curso de Pedagogia, vemos com bons olhos o que nos apresenta Houssaye (1996) quando diz que:

Por definição o pedagogo não pode ser nem um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele está entre os dois. A ligação deve ser ao mesmo tempo permanente e irreduzível, porque não pode existir um fosso entre teoria e prática. [...] Em consequência, o prático em si mesmo não é um pedagogo, é mais um utilizador de elementos, de ideias, ou de sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação como tal não é também um pedagogo; pensar o ato pedagógico não basta. Somente será considerado pedagogo aquele que fará surgir um “mais” na e pela articulação teoria – prática na educação (HOUSSAYE, 1996 *apud* LIBÂNEO, 2005, p. 35).

Tal pensamento vai de encontro com LIBÂNEO (2006) quando diz que o curso específico de pedagogia destina-se a formar pedagogos-especialistas para atuar nos diversos campos educativos que acompanhe as novas tendências socioculturais econômicas emergentes em nossa sociedade, incluindo nesse processo as crianças, mas também os jovens e os adultos dentro da escola ou fora dela. Portanto, concebemos que o Curso de Pedagogia deve formar um profissional capaz de atuar onde houver a necessidade de uma intenção educativa que o permita estudar, organizar, gerir, pesquisar, avaliar, coordenar, ensinar etc. Ou seja, o pedagogo sendo:

Um profissional que atua em várias instancias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas á organização e aos processos de transição e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista os objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2006, p. 68).

A nossa contribuição acerca da temática, se constitui na defesa de que o Curso de Pedagogia deve ser compreendido na sua amplitude, e não apenas pela sua significação da palavra, conforme nos orienta os autores referenciados. Considerando a relevância o tema proposto, reconhecemos que nossa proposta apenas sinaliza de forma muito breve, alguns acontecimentos e concepções que circundaram o Curso de Pedagogia no Brasil, para nos auxiliar na compreensão da problemática e que em condições bem mais abrangentes e sobre outros olhares essa discussão pode e deve ser estudada.

Diante do exposto, e da experiência vivenciada durante a graduação no Curso de Pedagogia, constatamos que é de suma importância, que a instituição de ensino superior apresente o Projeto Pedagógico Curricular, com o intuito de discutir de forma crítica as várias concepções da Pedagogia, o papel desenvolvido por esse profissional após sua formação, afim de combater as concepções reducionistas herdadas de momentos históricos que não condizem mais com nossa realidade educacional.

Compreender o contexto em que se desenvolveram as questões do curso propicia uma visão crítica do que vivemos hoje em nossas experiências. É também importante que sejam oferecidas condições aos alunos de vivenciar no seio da Universidade e em outros espaços, experiências que contemplem as possibilidades possíveis ao curso, e a abrangência que ele comporta, com outro público e em espaço não-escolares como se propõe contemplando prática e teoria. É a junção delas que se constrói uma base sólida para o trabalho do pedagogo.

Nesta instância, faz-se necessário que o estudante tenha clareza das possibilidades existentes no campo da Pedagogia, e do seu papel na sociedade enquanto futuro profissional, para que o mesmo possa enveredar-se pelas várias ramificações da educação, afim de que a sociedade possa de fato respeitar o papel dessa figura tão indispensável no processo educativo. Vemos também que diante das normativas que regulam o curso de pedagogia, o que tem dificultado a definição do perfil desse profissional atualmente é o fato de que cada instituição fica livre para conceber que especificidade oferecerá ao estudante desse curso.

### 1.3 ÁREAS DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

Como foi dito anteriormente, a pedagogia, enquanto ciência ocupa-se do estudo da prática educativa. “Nesse sentido o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa” (LIBÂNEO, 2006, p. 68). Considerando nossas colocações anteriores a respeito da pedagogia e do pedagogo, podemos então falar das áreas de atuação do pedagogo.

Face modificações das regulamentações no cenário educativo feitas pelos instrumentos reguladores entre eles a LDB n. 9394/06, o Parecer CNE/CP.5/2005; a Resolução de 1/2006 e a pelas influências da ANFOPE, as instituições de ensino superior precisaram adequar-se. Nesse sentido em 2006, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) inaugura o reformulado Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura em Pedagogia e configura o curso para a formação inicial do educador com atividades em gestão. Assim, de acordo com a Resolução n. 64/2006 do CONSEPE/UFPB o novo currículo do Curso de Pedagogia objetiva:

À formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, e/ou na Educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Com base na gestão e na docência.

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando;

- Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação;
- Planejamento, execução coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;
- Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (UNIVERSIDADE..., 2006).

Nesses parâmetros também cabe à formação de professores deve desenvolver habilidades de:

- Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação (BRASIL, PARECER CNE/CP N. 5/2005, p. 8).

E a docência é “compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia (BRASIL, PARECER CNE/CP N. 5/2005, p. 7). Diante disso, o Curso de Pedagogia tem fomentado o pensamento crítico sobre a educação e sobre os processos educativos auxiliando numa concepção de uma escola democrática e numa postura cidadã. Neste sentido o enfoque dado a docência justifica-se pela necessidade do conhecimento sobre o funcionamento a escola como um todo.

Quanto o pedagogo, pesquisador este está diluído nas práticas docentes. Ele não aparece nos documentos enquanto um perfil a ser definido. A pesquisa nesse sentido é concebida, no cotidiano da prática educativa, que configura uma atividade muito importante, especialmente no que diz respeito à gestão. Na nova perspectiva, o Curso de Pedagogia concebe duas áreas de aprofundamento no final do curso, a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que na versão original do fluxograma diurno prevê uma disciplina para a educação especial no terceiro período, e para a EJA no sétimo período, no período final o estágio supervisionado é necessário optar por uma das temáticas no final do curso.

Assim após o cumprimento da carga horária de 3.210 horas os Licenciados em Pedagogia estão aptos a “atuar como docentes na Educação Infantil; nos anos iniciais do Ensino fundamental; em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio; na modalidade normal; na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas estejam previstas; no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não-escolares” (UNIVERSIDADE..., 2006).

Em sua estrutura anterior o curso formava o especialista em educação (Supervisor Escolar; Orientador Educacional, e o Administrador Escolar). Com as atuais mudanças no projeto político pedagógico do Curso de Pedagogia na UFPB, é formado o professor. Ou seja, esse profissional deixa de ser formado como bacharel e passa a ser reconhecido como licenciado.

A nova estrutura do Curso de Pedagogia se justifica pela tentativa de superar a antiga concepção do curso a “dicotomia professor *versus* especialista”. Assim entendemos que o curso pretende de uma forma geral tornar o pedagogo um conhecedor do processo educativo como um todo e que na sua essência possa ser um professor.

Contudo, observamos que mesmo o Curso de Pedagogia da UFPB tendo a docência como base, a sua formação tem sido insuficiente, no que diz respeito às especificidades do ensino. Isso porque embora a formação teórica seja essencial, o educador também precisa adquirir conhecimentos práticos que facilitem seu papel facilitador na sala de aula nos que diz respeito ao desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos educados. Isso porque o currículo tem se dedicado muito mais ao porque fazer, e pouco ao como fazer. Essa lacuna encontra-se especialmente na Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que na estrutura do currículo, essa modalidade é abordada apenas no final, deixando uma lacuna sobre os saberes necessários a prática educativa na EJA. Essa situação confere a uma preocupação que diz respeito á qualidade de educador, e sugere novas reflexões na estrutura curricular.

## **CAPÍTULO II**

### **SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA**

Com certeza todos nós tivemos experiências positivas e negativas com professores que marcaram nossa trajetória escolar, pelo jeito de ensinar, pela postura na sala de aula, pela relação com os estudantes, em fim. Também podemos dizer que em diferentes épocas estes professores tiveram um perfil diferenciado. Pois, como vimos no capítulo anterior à educação ao longo dos tempos assumiu atividades e objetivos diferentes e a formação do educador nem sempre foi uma preocupação.

O título desse capítulo refere-se a um questionamento recorrente no meio educativo, mas que ainda demonstra carência quanto a sua prática. Que saberes são necessários à prática educativa? Embora seja uma pergunta frequente é cada vez mais pertinente repetir essa pergunta, por que ainda encontramos muitas experiências em sala de aula que não contemplam as respostas dadas a essa questão, sendo assim compreendemos que ainda é importante discutir sobre ela, especialmente por se tratar de uma prática futura que apresenta muitas inseguranças na sua efetivação.

Essa discussão funda-se na proposta da formação de educadores no Curso de Pedagogia, conforme os documentos legais que citamos anteriormente. Parte do entendimento sobre a formação de educadores nas licenciaturas e, mais especificamente, no Curso de Pedagogia da UFPB, que como vimos, tem sua base na docência. Por tanto, nesse momento discutimos brevemente sobre o que a formação inicial de educadores deve oferecer em termos de saberes para o exercício prático do ensino considerando às modalidades de ensino asseguradas na LDB n. 9394/96, inclusive à educação de jovens e adultos.

Diante dos processos de desenvolvimento, de urbanização, e de mudanças na conjuntura social ao longo do tempo, a educação que foi adquirindo também novos objetivos trouxe a necessidade de novos conhecimentos, de estudos e pesquisas. “A discussão acentua-se no presente com terceira revolução industrial onde os meios de comunicação, com sua velocidade de veicular a informação deixa mais explícita a inoperância da escola” (PIMENTA, 1999, p. 22).

A sistematização do conhecimento torna-se fundamental para atender as novas exigências de um mundo industrializado, globalizado que contempla o avanço das ciências, das tecnologias e acirrado mercado de trabalho. “E preciso considerar que as transformações técnico-científicas resultam da ação humana concreta, ou seja, de interesses econômicos conflitantes que se manifestam no Estado e no mercado, pólos complementares do jogo capitalista” (LIBÂNEO, 2012, p. 70).

Assim, é exigido cada vez mais do indivíduo novos conhecimentos, sejam para construir se comunicar, para fazer compras, para trabalhar, para se locomover, ou

simplesmente para se colocar diante das novas relações com a família ou com a comunidade. Também para lidar com as situações exclusão, de violência, de falta de oportunidade que caminharam com as mudanças. Assim, “ao entrar na sala de aula, o professor penetra em mundo de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo” [...] (TARDIFF, 2012).

Tantas transformações no mundo atual afetam a escola. Mudam as práticas da escola, modificando também seus objetivos e interferindo na atuação do professor (LIBÂNEO, 2012) que acabam assumindo um papel de transmissor de conhecimento, enchendo os quadros de informação, dando atenção aos mais interessados e considerados mais inteligentes, deixando de lado aqueles que realmente precisam ser atendidos, como foi possível perceber nas experiências em salas de aula nos estágios. Essa prática tem provocado a exclusão de uma grande parcela de estudantes na sala de aula. Contrário a essa pratica a escola deve:

- a) formar indivíduos capazes de pensar e aprender (capacitação permanente) em um contexto de avanços das tecnologias; [...]
- b) promover formação global que constitua um patamar para atender a necessidade de maior e melhor qualificação profissional; [...]
- c) desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania;
- d) formar cidadãos éticos e solidários. (LIBÂNEO, 2012, p. 63)

Quanto a isso “constatamos no mundo contemporâneo que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo)” (PIMENTA, 1999, p. 19), pois temos vivenciado, antes e agora, momentos de grande dificuldade, enfrentados pelos professores, que têm sua prática dominada pelo conteudismo, pelo aligeiramento causado pelas cobranças escolares, ou pelo Estado que fragiliza a competência do profissional. Tendo cumprir essas exigências o educador acaba deixando de cumprir seu papel enquanto mediador da construção do conhecimento, passando apenas na maioria das vezes reproduzi-los.

Sendo assim, percebemos uma dicotomia entre o que pensamos e a nossa prática. Existe uma via de mão dupla que transfere para a escola o cumprimento das exigências sociais, mas que também exige dela um sujeito crítico e cidadão. Porque esses conflitos acontecem? De acordo com Tardif (2012) que esses conflitos têm acontecido especialmente

porque [...] “os sistemas sociais de formação e de educação, a começar pela escola, estão enraizados numa necessidade de cunho estrutural inerente ao modelo de cultura da modernidade” (TARDIF, 2012, p. 34). Ou seja, a escola reproduz os conhecimentos que são necessários ao bom funcionamento social, obedecendo às regras do Estado e do mercado de trabalho, muito pouco tem valorizado o que acontece dentro nas salas de aula no que diz respeito a experiência de vida, e a necessidade dos alunos.

O professor se vê obrigado a cumprir as exigências da escola, do governo vigente em nosso país, dificultando sua prática educativa. Isso ocorre porque segundo Tardif (2012) os professores não controlam que saberes devem ser desenvolvidos com seu alunos, pois nessa perspectiva eles assumem o papel de “transmissor” dos saberes, porque eles não são capazes de decidir sozinhos o que ensinar para seus educandos porque eles já estão postos socialmente. Diante disso convém questionar: Qual deve ser a prática educativa dos professores diante da ambiguidade presente na escola? Que saberes são necessários para a prática docente?

Em Pedagogia da autonomia, Paulo Freire elenca uma série de exigências para o exercício prático do educador, que caracteriza sua postura de facilitador da produção do conhecimento, onde ensinar não é transmitir conhecimento, pois o ensino e a aprendizagem ocorrem na relação entre eles e seus educandos. Assim o educador é convidado a pensar certo exercendo uma prática reflexiva sobre sua prática docente.

Segundo Duarte (2011) esse conceito de professor reflexivo foi difundido no Brasil após sua representação no I Congresso sobre Formação de professores nos países de expressão de Língua e expressão Portuguesa, em Aveiro, Portugal em 1993. Que se deu através de intercâmbio entre professores do Brasil e de Portugal, através de estudos e pesquisas sobre a temática. Sobre o conceito da reflexibilidade nos apoiamos nas referências de (LIBÂNEO, 2010, p. 56 *apud* DUARTE, 2011, p. 39):

1) Reflexibilidade como consciência de meus próprios atos, isto é da reflexão como conhecimento do conhecimento, o ato de eu pensar sobre mim mesmo, e sobre o conteúdo de minha mente. [...] 2) A reflexão é entendida como uma relação direta entre a minha reflexividade e as situações práticas. Nesse caso, reflexividade não é introspecção, mas algo imanente à minha opção. [...] 3) O terceiro caminho de entender a reflexividade é a reflexão dialética. Há uma realidade dada, independente da minha reflexão, mas pode ser captada pela minha reflexão. Essa realidade ganha sentido com o agir humano.

Desde então o grande desafio do educador tem sido desenvolver essa prática reflexiva. “Esta concepção exige, portanto, que a formação do profissional seja direcionada para a prática e, por conseguinte para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores” (TARDIF, 2012, p. 286). O autor propõe que o saber oferecido pela instituição formadora deve partir da estreita ligação com a prática profissional dos professores na escola. Nesse sentido, os documentos legais têm reconhecido a necessidade de efetivar de forma qualitativa a formação do educador. De acordo com a LDB n. 9394/96, “Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”.

Devendo ter como base a Resolução CNE/CP n. 1/2002 para a formação de professores das diversas modalidades de ensino que define em seu Art.3:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências.

Essa normativa requer o professor com uma formação sólida baseada na experiência prática, valorizando a interação entre professor - aluno. Sua formação deve torná-lo capaz compreender e atender as necessidades de seus educandos, a fim de possam intervir na sociedade de maneira consciente. Ou seja, que os educandos utilizem seus conhecimentos escolares para transformar sua vida, que eles possam compreender o que acontece em seu meio e que ele avaliando o melhor tom suas decisões.

Ainda de acordo com o documento, as competências deverão ser contextualizadas com base na realidade do público atendido. Cada vez mais é necessário saber o que ensinar e como ensinar.

Nessa perspectiva é necessário refletir sobre que saberes são necessários ao professor para a efetivação dessa proposta? Segundo Tardif (2012) a prática docente integra diferentes saberes elencados como:

[...] saberes profissionais, dizem respeito ao saber adquirido na formação inicial, refere-se no contato com as ciências da educação; os saberes pedagógicos que seriam as concepções que provém da prática educativa; os saberes disciplinares que correspondem aos diversos campos de conhecimento; saberes curriculares são os apresentados pelos programas escolares através de objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aplicar, e por fim os saberes experienciais que são os desenvolvidos pelos professores através de sua prática. (TARDIF, 2012, p. 36-39)

Ainda segundo o autor, os docentes assumem relações diferentes com esses saberes, embora eles devam estar integrados na sua prática cotidiana. O autor defende que não apenas os saberes profissionais são necessários para uma formação adequada, para a sua prática docente, a sua experiência deve compor esse conjunto de conhecimentos de forma que se complementem numa relação entre a sua prática e a reflexão dela por meios dos conhecimentos científicos. Essa junção retira do professor sua posição de simples reprodutor do conhecimento e o coloca numa posição de mediador, através do ensino. Nesse caso ensinar para o autor é: “Desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos a aprendizagem de conhecimentos e à socialização” (TARDIF, 2012, p. 118).

Nesse pensamento Freire diz que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 12). Segundo o autor é na prática educativa que ocorre uma troca de saberes, onde o professor não é o que tudo sabe, e o estudante não é aquele que não tem saber. Sendo assim, o trabalho do educador não se concretiza na transferência de conhecimento, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12). Sobre isso Pimenta (1999) diz:

Se entendemos que conhecer não se reduz a se informar [...] então parecemos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças, os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano (PIMENTA, 1999, p. 22).

Assim entendemos que o ensino deve ser destinado aos educando quanto as suas necessidades e não de coisas abstratas, onde a prática educativa deve utilizar o currículo escolar deve para atender á essas necessidades, mas para que isso aconteça é necessário o contato com o educando e esse contato não tem sido propiciado na formação do educador, Vemos então que existe uma grande contribuição da prática vivenciada do educador sob sua formação, embora temos visto que esse saberes tem sido aproveitados superficialmente nas

instituições de ensino no nível escolar, e superior. Pois se queremos formar educandos para construir seus conhecimentos, precisamos também dar condições aos professores de se formarem reflexivos da sua prática. “Por tanto, a formação dos professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório [...] se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal - profissional dos professores e das instituições escolares” [...] (PIMENTA, 1999, p. 31). É nesse sentido que no próximo capítulo apresentaremos nossa pesquisa numa escola municipal que visou constatar a importância dessa formação para a prática educativa.

## 2.1 A ESPECIFICIDADE NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE EJA

A discussão sobre uma formação do educador inerente a prática educativa é relativamente jovem diante do contexto histórico da educação. Mais recente ainda é a discussão sobre as especificidades dessa formação, como é o caso da EJA. Sendo assim, vamos de forma breve neste tópico elencar alguns fatores que foram importantes para o reconhecimento dessa modalidade de ensino, bem como da necessidade de uma formação específica do educador para atuar nessa modalidade.

Sabemos que a problemática do ensino de jovens e adultos não é recente, ela sempre existiu omissa em nossa sociedade, com nomes, concepções e necessidades diferentes. Ela esteve atrelada à concepção de educação. Desde os primórdios essa estreita ligação passou e passa ainda por momentos de conquistas e de desafios ao longo do tempo. Assim,

Durante cerca de duzentos anos a educação brasileira teve sob a tutela das missões jesuíticas, que edificou uma rede de ações educativas na colônia, catequizando e educando os nativos, colonos e estrangeiros das províncias, difundindo a concepção de mundo cristão-católico e o legado da cultura erudita européia [...] (CARLOS; DUARTE, 2010, p. 75)

Os autores registram a existência de uma prática educativa pautada na religiosidade substituindo um modo de educação já existente pelos ideais religiosos, cujo objetivo era de aculturação, impondo um novo modo de ver o mundo dos habitantes locais. Tal fato, não se configura como uma necessidade para jovens e adultos, contudo sinaliza a possibilidade e, acima de tudo, uma prática já existente em nossa sociedade que carecia de um caminho para ser concretizada. Para difundir as ideias da Igreja católica a Companhia de Jesus criou o *Ratio Studiorum*, documento composto por 467 regras compunha o currículo da escola jesuítica e

regiam a prática educativa na época com o objetivo de disciplinar a conduta do indivíduo de acordo com os desígnios de Deus, que caracterizou por longo tempo a educação brasileira.

No Brasil Imperial face à educação aristocrata existente, o cenário se modifica, discutindo-se muito sobre a questão da escola pública para todos. A educação começa a assumir o caráter de preparar para a vida e para o trabalho devido ao desenvolvimento urbano e industrial que ocorre no período (GENTIL, 2005). Alguns projetos foram enviados para a Câmara dos Deputados. Porém Carlos; Duarte (2010) dizem que:

Entre o proposto e sua realização sempre existe uma série de mediações que necessita de se fazer presente, funcionando como condições indispensáveis à existência do que se pretende construir. Ao olharmos para o processo de ocupação e colonização das terras brasileiras, logo notamos que não foram criadas as mediações históricas que viabilizaram, no curso dos três séculos anteriores de presença portuguesa, o trânsito desejado entre os projetos propostos e sua efetiva execução pelo reino brasileiro (CARLOS; DUARTE, 2010, p. 84)

O regime Republicano Brasileiro fortaleceu o entendimento de educação como um bem público, e como um direito de todos deixando sementes para consolidar o que aconteceria depois com a EJA. Como bem explica Carlos (2008):

A ascensão da educação de adultos se deu, sobretudo através de sua vinculação com a problemática da instalação de um regime republicano, alicerçado no direito, não no privilégio; na democracia, não na monarquia ou aristocracia; na nação, não nos interesses particulares, fundados em pressupostos de natureza familiar partidária, classista, racial ou religiosa (CARLOS, 2008, p. 21).

Embora a educação tenha ascendido no discurso político, EJA não foi reconhecida como um problema social. Ela foi tratada de forma aleatória e suas especificidades estavam longe de serem reconhecidas. Entre as décadas de 1891 e 1928, a educação de adultos foi descrita de várias maneiras entre elas: ensino noturno; ensino primário supletivo; alfabetização, ensino profissional entre outros (CARLOS; DUARTE, 2010).

A chegada da modernidade vem reformular a intenção educativa. Sobre forte influência do período iluminista o homem-criatura foi impulsionado a criar, pois a razão se impõe contra a fé e traz situações que não são mais supridas pelo modelo de educação tradicional, “vinculando a educação à ciência, à tecnologia, ao desenvolvimento, ao progresso, à civilização, à razão, à nação, ao Estado, à cidadania, ao ensino laico, ao trabalho

e etc.” (CARLOS; DUARTE, 2010, p. 82). Podemos dizer que nesse momento havia uma preocupação com a educação dos adultos? Não podemos afirmar essa questão, pois, [...] “O discurso educacional, forjado até os anos 30 aproximadamente, integrou a sua ordem de funcionamento e constituição, elementos advindos da psicologia, mais precisamente, da psicogênese da criança” (CARLOS, 2008, p. 23). Ou seja, a concepção de educação até a década de 1930 desconsiderou a existência de um público específico para um ensino voltado para jovens e adultos, o foco da alfabetização voltava-se apenas para as crianças, retardando a necessidade educacional, sócio-político-econômica de educar as pessoas adultas em nosso país e conseqüentemente de preparar os educadores para essa atuação.

Nas décadas de 1940 “Com a intensificação do capitalismo industrial no Brasil surgem novas exigências educacionais, principalmente no intuito de aumentar o contingente eleitoral e de preparar mão de obra para o mercado industrial em expansão” (VENTURA, 2001, p. 2). No ano de 1947 a Campanha de Educação de Adultos promovida pela União fomentou no país o “signo por excelência, da prática educativa destinada aos adultos” (CARLOS, 2008, p. 24), que os tornaram visíveis e passíveis de atender ao chamado dos interesses sociais com o nome de prática cidadã a fim de combater o analfabetismo no Brasil.

Os indícios de reconhecimento da EJA nesse momento partiam de um compromisso muito mais por parte da sociedade civil organizada, através de campanhas e mobilizações que discutia, reivindicava e promovia ações que não eram realizadas pelas instituições governamentais retirando do Estado sua obrigação. Sobre isso Soares (2008) afirma:

A sociedade civil não deve assumir as obrigações do Estado. Pelo contrário, ao se fortalecer, por meio de seus Fóruns e movimentos sociais, deve exigir que o Estado cumpra seu papel na garantia dos direitos sociais, dentre os quais a garantia do direito a uma educação de qualidade para todos. (SOARES, 2008, p. 60)

Ou seja, não havia uma preocupação por parte do Estado com a educação de jovens e adultos. A preocupação estava centrada em atender as necessidades políticas e econômicas que surgiam no país, deixando mais uma vez a EJA nas responsabilidades de lideranças comprometidas com a causa, ou através de campanhas que visavam cumprir metas emergenciais.

Em 1964 o governo Federal instituiu o Ministério da Educação e Cultura, e criou o Programa Nacional de alfabetização (PNA), porém esse processo foi interrompido devido à repressão do Golpe Militar. A partir daí foram criadas novas campanhas de alfabetização a exemplo da Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) que substituiu o PNA; o

Movimento Brasileiro de Alfabetização; e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), esse último caracterizou-se como um movimento muito forte de controle ideológico de massas (VENTURA, 2001).

As décadas de 1960 e 1970 marcaram a história da EJA pelos movimentos que caracterizaram uma forma pedagógica diferenciada: a Educação Popular. A Educação popular caracteriza seu trabalho pedagógico em quatro pontos apresentados por Brandão (2008):

a) O mundo em que vivemos que pode e deve ser transformado continuamente em algo melhor, mais justo e mais humano; b) a mudança contínua é direito e dever das pessoas convocadas a participar dela, em alguma dimensão, com uma vocação de vida e viável; c) a educação possui aqui um lugar não absoluto, mas importante, pois a ela cabe formar pessoas destinadas a se verem e a se realizarem como co-construtores do mundo em que vivem [...] d) o direito à educação aos até aqui excluídos dos bens da vida e os bens do saber, e que, além de ser uma educação de qualidade, que ocupe também um lugar onde a cultura e o poder sejam pensados a partir deles: de sua condição, de seus saberes e de seus projetos pessoais. (BRANDÃO, 2008, p. 25)

Essa proposta pedagógica diferencia-se das demais porque busca justamente contemplar a vida do sujeito, tornando-o uma pessoa ativa, e consciente de sua realidade para que ela possa a partir disso escolher os caminhos. Esse tipo de trabalho segundo o autor foi desenvolvido em alguns estados brasileiros (Rio de Janeiro; São Paulo, e Rio Grande do Sul) e acontecia nos espaços mais variados na igreja, nos sindicatos e etc. Aqui na Paraíba podemos citar o Projeto Escola Zé Peão.

Nesse ínterim está Paulo Freire como, personagem principal na história da educação de jovens e adultos, sua concepção de educação consiste numa pedagogia libertadora, na qual o educando é capaz de refletir de forma crítica sobre sua realidade como afirma Freire (1976):

Na medida em que os alfabetizados vão organizando uma forma cada vez mais justa de pensar, através da problematização de seu mundo, da análise crítica de sua prática, irão podendo atuar cada vez mais seguramente no mundo (FREIRE, 1976, p. 20).

A educação popular busca através do diálogo, ouvir as pessoas, e mais ainda visa conhecê-las, e ao mesmo tempo fazer com que elas se reconheçam como pessoas que merecem ter seus direitos efetivados, suas necessidades, sua realidade, sua cultura, e que com essa consciência possa transformar sua vida.

Esses ideais estavam presentes no discurso político, entre as lutas de classes, mas almejava mudanças. É por tanto após anos de negação que em 1996 através da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB n. 9394/96) a EJA torna-se um bem necessário a sociedade brasileira, e consolida-se como uma modalidade de ensino conforme consta no seu Art. 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” (LDB n. 9394/96). Responsabilizando o Estado em seu Inciso VII do Artigo 4º pela “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

A ideia de que o Estado e a sociedade civil organizada deveriam dialogar se fortaleceu com a V CONFINTEA que aconteceu em 1997 em Hamburgo na Alemanha. O objetivo foi traçar metas e perceber os desafios a ser enfrentados para conseguir estreitar esses laços (SOARES, 2008).

Esse avanço para a instância jurídica consolida o resultado das lutas sociais colocando-a num nível de direito incontestável. Contudo, o fato da EJA ter sido reconhecida legalmente como modalidade específica de ensino não significou a qualidade, nem a garantia de acesso e permanência na escola. Sobre isso, em pesquisa na legislação sobre os currículos e a formação inicial dos educadores de EJA temos visto que:

Apesar das discussões da reforma do Ensino [...] desde a promulgação da LDB 9394/96, o modelo que se vem delineando ainda não atenderá as às modalidades de ensino, principalmente a EJA levando em consideração a realidade e os índices de analfabetismo que persistem [...] no Brasil. (BARROS, 2003 *apud* MOURA, 2006, p. 161)

Nesse mesmo período o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta 15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, perfazendo 14,7% do universo de 107.534.609 pessoas nesta faixa populacional (PARECER CNE/CB 11/2000, p. 5). Constatamos que mesmo com todo aparato legal a EJA continua enfrentando problemas de ordem de funcionamento. Isso representa a falta de preparo social para atender a essa demanda que representa anos de atraso e de exclusão. Ou seja, de um modo geral as instituições formadoras não têm dado a atenção devida a essa temática, a academia continua ocultando a existência desses sujeitos, de suas particularidades que configuram essencialmente a prática do educador. Essa lacuna contribui para o que Soares (2008) nomeia

de aligeiramento e diz ser fruto ainda de prática antigas com base no assistencialismo e no voluntariado.

Ao ascender-se como modalidade específica de ensino, a EJA leva consigo a particularidade de um público e a necessidade de uma especificidade da formação para educadores que lhes garantam uma atuação adequada, bem como, desperte o interesse para estudos futuros afim de “Reconhecer que trabalha com pessoas cujos direitos tem sido historicamente negados” [...] e que é preciso “valorizar os alunos como sujeitos capazes” [...] (SAMPAIO, 2006, p. 4 *apud* PEREIRA, 2006, p. 198). Esses enunciados sinalizam a importância de uma formação base de qualidade que diferencie o ensino de jovens e adultos do ensino das crianças que embora superados na teoria, ainda permanecem vivos e ativos na prática em instituições escolares, que são reflexos dos resultados dessa formação vigente. Portanto,

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando [...] “Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL PARECER CNE/CEB 11, 2000, p. 56).

Diante dos fatos a formação do educador de EJA passa a ser um grande desafio e uma necessidade emergente, que não deve ser mais assumida como voluntarismo. A questão é, que tipo formação esses educadores necessitam? Segundo a RESOLUÇÃO CNE/CEB 1/2000 para subsidiar a Educação de jovens e adultos:

Art.17. A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I - ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II - investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III - desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV - utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (BRASIL RESOLUÇÃO CNE/CEB 1/2000).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia determina que o curso deve se destinar à docência dos anos iniciais e para educação básica. Compreendendo que os sujeitos da EJA não conseguiram terminar os estudos na idade certa, fica ao licenciado encarregado de exercer também a função de educador dessa modalidade.

Em busca do perfil do educador e caminhando para a efetivação das políticas públicas voltadas para EJA encontramos as Diretrizes Operacionais de EJA 3/2010, que contempla as necessidades específicas da EJA e que responsabiliza o Estado pela sua efetivação como política pública e não como plano de governo em tempos anteriores, que institui em seu Art. 10:

O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino (BRASIL, RESOLUÇÃO n. 3, 2010. p. 3).

De acordo com Soares (2010) nos últimos anos, a formação do educador nas instituições de ensino superior tem sido identificadas entre duas vertentes:

Como iniciativa própria encontra-se a oferta de disciplinas obrigatórias ou optativas nos cursos de graduação em Pedagogia e demais licenciaturas [...] por meio de extensão [...]; e da formação continuada através especialização vinculado a prática desenvolvidas nos projetos; [...] Outras vezes, a partir de parcerias com as instâncias governamentais e não governamentais. (SOARES, 2010, p. 86)

Nesse sentido, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) contribuído para avanços nessa modalidade. Em 2008 cumprindo as exigências pela normatização do curso a UFPB fixa em sua grade curricular uma área de aprofundamento em EJA. Até o ano de 2012 as atividades referentes a EJA aparecem no currículo apenas nos dois últimos períodos do curso. No penúltimo como disciplina, e no último como estágio para área de aprofundamento. Salvo quando no meio do curso encontrávamos professores comprometidos com a causa, que situavam em suas disciplinas a problemática.

Na verdade o que temos observado é que a busca por espaços de formação em EJA tem se dado através dos esforços de pessoas comprometidas com a causa, ou cuja experiência pratica desenvolve essa necessidade (MOURA, 2006).

Outro aspecto sobre o trabalho com EJA, que confere um desafio em promover uma formação profissionalizante satisfatória, é a diversidade dos agentes envolvidos que vão desde os movimentos sociais as instituições governamentais, como afirma Di Pierro (2010),

No Brasil (assim como em toda América Latina) a formação de educadores(as) de jovens e adultos configura um campo heterogêneo [...] Esses perfis variam segundo os contextos institucionais (redes de ensino público, instituições de ensino superior, movimentos sociais, organizações não governamentais, agências de formação (DI PIERRO, 2011, p. 167).

Tais aspectos denunciam a fragilidade do nosso sistema político e educacional brasileiro, que se configuram como obstáculos para a concretização dessa modalidade de ensino, que vai desde a capacitação do profissional, passando pelo acesso ao material adequado, à garantia de acesso e permanência na escola.

Observamos através de trabalhos e pesquisas que a preocupação com essa modalidade de ensino, em relação à formação inicial e continuada do educador tem sido registrada nos mais diversos espaços. Como é o caso dos Fóruns de EJA; do Encontro Nacional de Didática de Prática de Ensino (ENDIPE); o Congresso de Leitura do Brasil (COLE); e a Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa (ANPED) criada em 1998 que tem se empenhado em pesquisar sobre essa temática ao longo de sua existência especialmente através do GT18. (MACHADO, 2011).

Estudos (PEREIRA, 2006) relatam que foram encontrados na ANPED 19 (dezenove) trabalhos que tratam direta ou indiretamente da formação inicial e continuada de educadores de jovens e adultos apresentados, entre os anos de 2000 a 2005 o que aparenta uma atividade ainda nova considerando que são cinco (cinco) anos de encontros. Dentre esse trabalhos foram identificadas algumas áreas de pesquisa: “a construção da identidade docente; a formação inicial/acadêmica; a formação continuada; a prática docente; e os saberes docentes”. (PEREIRA, 2006, p. 191).

Dos trabalhos analisados gostaríamos de destacar algumas ideias relatadas nos estudos de PEREIRA (2006) que contribuem para a nossa discussão são elas: “Que a educação é um direito, por isso é papel da escola e de seus profissionais ensinarem aos alunos quem quer que eles sejam” (SAMPAIO, *apud* PEREIRA, 2006). Isso confere a saberes que qualquer profissional da educação deve ter: “A existência de uma identidade cultural que enlaça os

sujeitos [...] alfabetizadores e alfabetizandos” (SILVA, *apud* PEREIRA, 2006) [...] que se refere a uma formação inicial qualificada que defendemos aqui. “Uma prática de ensino mais efetiva” que se desenvolve “ao longo do curso e não apenas no final” (VIEIRA e MIRANDA, *apud* PEREIRA, 2006) que sugere uma reforma curricular. Tais fatores registram uma aparente carência de estudo sobre a formação inicial dos educadores de EJA e mais ainda da formação geral docente em geral, sendo para ele, necessário mais estudo nessa área a fim de contribuir para o avanço das discussões. Assim de acordo com Machado (2008),

Para além dessa presença na agenda acadêmica, a formação de educadores de EJA também ganhou espaço na política pública induzida pelo governo federal em especial nos últimos anos, com a criação de programas e projetos onde se prevê [...] investimento na formação (MACHADO, 2011, p. 18).

Percebemos também que a preocupação com a EJA oscilou de acordo com o compromisso de cada, como do governo Fernando Henrique Cardoso, quando houve uma redução de valores no investimento da formação do educador que passaram 50.364 em 1999, para 32.670 em 2000, chegando à redução máxima de 12.261 em 2001 professores capacitados pelos recursos em detrimento da política voltada para o ensino fundamental das crianças (DI PIERRO, 2010).

Do exposto, percebemos que educação de jovens e adultos esteve sempre presente em nossa sociedade ao longo da história de nosso país. Ela foi ignorada durante muito tempo e continua a ser marginalizada. A formação do educador de EJA tem sido ainda um grande impasse no que diz respeito ao seu perfil. Embora, temos a impressão que o tema esteja muito discutido, ainda existe uma grande lacuna à respeito dos saberes necessários para a prática do educador de EJA. Tendo em vista que ele precisa formar o cidadão consciente, mas principalmente precisa lhe fornecer competências úteis a sua vida como a leitura e a escrita.

Considerando que uma formação adequada será aquela que minimamente consiga atender as necessidades específicas em sala de aula, verificamos que os instrumentos legais têm forçado as instituições formadoras de professores a fortalecer seus mecanismos para a formação desse educador. Tais aspectos sugerem uma reorganização das instituições, através de estudos e pesquisas a fim de intervirem juntos na elaboração das políticas públicas e de um currículo adequado para modificar essa realidade. Bem como, requer um olhar para os educandos no intuito de contemplá-los dentro da sala de aula, tendo em vista que são eles os maiores interessados.

### **CAPÍTULO III**

## **PRÁTICA REFLEXIVA: A ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA O ENSINO NA EJA**

Nesse capítulo iniciamos apresentando a escola campo de pesquisa. Em seguida identificamos a turma em que realizamos a pesquisa. Pelos dados coletados foi possível elaborar um perfil geral da turma norteado por dois momentos respectivamente: identificação da turma; e as experiências escolares (anterior e atual). Nossa análise sobre a importância da formação do educador para o ensino prático na EJA, foi realizada na relação dos dados obtidos, com o relato de alguns educandos, e com os relatos da professora obtidos pela aplicação do questionário. Considerando assim, as experiências escolares dos educandos, e a experiência profissional da educadora da turma. Em algum momento utilizamos alguns referenciais teóricos citados nos capítulos anteriores.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio dos Santos Coelho, que está localizada no bairro da Penha no município de João Pessoa-PB. O motivo da escolha deu-se pela indicação do orientador deste trabalho, tendo em vista que lá havia um bom trabalho sendo desenvolvido com a EJA.

A escola trabalha com essa modalidade de ensino há mais de 15 anos. O turno da noite funciona com quatro turmas de EJA, uma para cada ciclo, e uma turma dos filhos da EJA que atende as crianças enquanto os pais estudam. A turma dos filhos da EJA é uma sala de aula, acompanhada por uma educadora que realiza atividades pedagógicas e de reforço escolar com os filhos dos educandos. Essa iniciativa tem contribuído para a assiduidade dos pais que não tem com quem deixar os filhos no horário escolar.

Recentemente a escola passou por uma reforma, que se encontrava inconclusa. Devido essa reforma inacabada a sala de informática e a biblioteca estavam desativadas. Segundo a direção, essa reforma causou muitos prejuízos ao funcionamento da escola, como, a impossibilidade de dar aulas, e a inviabilidade de utilizar alguns recursos por falta de assistência por parte da empresa que realizou a reforma. A diretora ainda informou que a Secretaria de Educação foi notificada e que aguarda providências.

Na visitas foi possível observar o comprometimento da gestora, com as atividades pedagógicas, pelas constantes conversas com os educadores, e pelas adaptações de horários que se propunham a organizar em função das atividades extra-escolares dos alunos.

A turma escolhida para realizar a pesquisa foi a Tuma do ciclo 2. A turma é composta por 15 educandos. Porém, esses não frequentam regularmente as aulas, especialmente devido ao cansaço do trabalho.

A educadora da turma atua com a EJA desde 2004. Dentre outras, ela tem formação em Pedagogia, pela Universidade Vale do Acarajú em 2005, possui Especialização em Educação Profissional Integrada á modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) atualmente está cursando o 7º período em Letras virtual UFPB. A partir de agora vamos identificá-la como Silvana a seu pedido.

Quando iniciou sua atividade com a EJA em 2004, Silvana não tinha nenhuma experiência com na área, apenas com o ensino regular, que não sabia como proceder com a turma. Segundo ela foi a sua formação em serviço, juntamente como as formações continuada propostas pela Secretaria de Educação dada por professores do Núcleo de Educação Popular da UFPB e o PROEJA, que fundamentou seus conhecimentos a respeito das especificidades da EJA e suas metodologias. Ela relata ainda que foi um grande desafio ter iniciado na EJA sem formação específica. “Porém, como sou uma eterna pesquisadora, tive uma supervisora que me emprestou vídeos e livros de Paulo Freire para lê-los e 4 anos depois já estava na especialização do PROEJA” (EDUCADORA SILVANA). Constatamos nesse relato que os estudos específicos para a EJA vem sendo realizado na pós graduação, como será o caso dos recém concluintes do curso de pedagogia, e que isso tem gerado prejuízos na atuação dos professores e dos educando da EJA.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Consideramos que esses aspectos de identificação da turma são importantes na prática educativa porque representam a carga de toda uma vida, presente na sala de aula, que devem ser reconhecidas e consideradas pelo educador. Pois, de acordo com (SOARES, 2008, p. 62) é “considerando a diversidade de seu público e as particularidades de tempos e de espaços que a EJA apresenta, devemos pensar, também, na metodologia e no profissional específico que ela requer”.

Como foi dito anteriormente a turma escolhida foi do Ciclo 2 que corresponde ao 4º e 5º ano do ensino fundamental. Foram entrevistados 10 educandos com faixa etária entre 15 e 61 anos. Conforme representação a seguir.

**TABELA 1:** Identificação dos educandos entrevistados.

<b>Idade</b>	Entre 15 e 61 anos	4 Jovens
		6 Adultos
<b>Sexo:</b>	Masculino: 4	
	Feminino: 6	
<b>Origem:</b>	Campo: 3	
	Cidade: 7	
<b>Estado Cívil</b>	Solteiros: 3	
	Casados: 7	
<b>Série/Ciclo</b>	2º Ciclo: 4º e 5º ano	
<b>**Profissões e atividades desenvolvidas</b>		
<b>Não Trabalham</b>	2	
<b>Servente de pedreiro</b>	1	
<b>Pescador</b>	1	
<b>Agricultor</b>	2	
<b>Cozinheira</b>	1	
<b>Diarista</b>	1	
<b>Dona de casa</b>	2	

**FONTE:** Elaboração da pesquisadora com base nas informações mapeadas, 2013.

Em nossa análise vamos por vezes, identificar os educandos pela sigla Ed. seguida da idade. Essa medida foi tomada para garantir a preservação da identidade dos educandos. Embora eles não tenham feito objeção, decidimos por não citar os nomes.

### 3.3 QUANTO À ANTERIOR EXPERIÊNCIA ESCOLAR.

Nesse ponto buscamos identificar quantos eram advindos de experiências anteriores, a fim de identificar quais os motivos da evasão escolar. Assim de acordo com o gráfico temos:

**GRÁFICO 1:** Mapeamento das justificativas para a evasão da anterior experiência escolar.

**FONTE:** Elaboração da pesquisadora com base nas informações mapeadas, 2013.

Identificamos no gráfico, que a maior parte dos educandos deixaram os estudos ou não puderam estudar devido ao trabalho. Vale ressaltar que, um dos dois entrevistados que disseram não ter frequentado a escola na idade certa, por desinteresse também trabalhar e diz: “Só não vou para a escola quando fico cansado do trabalho [...]” (Ed.16) nesse caso identificamos que o trabalho influencia na sua assiduidade escolar.

Sobre a identificação geral da turma, constatamos que:

A Educação de jovens e adultos [...] Surge para atender à parcela significativa da população que não conseguiu e não consegue concluir o ensino fundamental na idade escolar, nos cursos diurnos. Ela é fruto da exclusão e da desigualdade social. São demandários da educação de jovens e adultos aqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria, os que foram reprovados, os que evadiram, os que precisaram trabalhar para ajudar a família. (SOARES, 1996, p. 28 *apud* SILVA, 2009, p. 62)

Essa concepção é compreendida pela educadora. Quando perguntamos o que significa a EJA para ela, Silvana diz que: “A EJA é uma modalidade de ensino que tem como objetivo integrar o sujeito, que não se escolarizou na idade certa, à sociedade letrada e ao mundo do trabalho”. A educadora reconhece a especificidade de sua turma, como parte da modalidade de ensino específica de ensino, e que assim necessita de uma prática voltada às suas necessidades. Contudo ela não atribui esse saber a sua formação inicial. Como afirma: “Essa consciência foi adquirida ao longo de toda a minha vida, com a leitura e participação em rodas de discussão, construindo meu conhecimento em comunhão com outros”. Na época em que Silvana concluiu sua graduação, a instituição formadora não dispunha em seu currículo o trabalho com a EJA. No entanto, atualmente essa formação ainda tem sido insuficiente, pois segundo Soares (2008):

As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas [...], a presença da EJA nos cursos de pedagogia se dá por diferentes caminhos: a iniciação científica, os grupos de estudo e os núcleos de EJA, as disciplinas optativas ou obrigatórias, a prestação de serviços, a especialização e, por fim, a formação inicial em Pedagogia Indígena, Pedagogia da Terra e habilitação em Educação de Jovens e Adultos. (SOARES, 2008, p. 64)

Nessa perspectiva, é bem verdade que as iniciativas da UFPB tem propiciado aos seus estudantes o conhecimento sobre essa modalidade de ensino, sobre sua história e suas particularidades. No entanto elas têm acontecido no período final do curso, ou vem sendo desenvolvidas esporadicamente por professores cuja prática tem considerado a educação de jovens e adultos. Ainda por estudantes que fazem opção pela temática e buscam os espaços de discussão ou nos projetos.

### 3.3.1 Os educandos e as lembranças positivas e negativas da anterior experiência escolar

Considerando que a grande maioria da turma é advinda de experiências escolares anteriores, registramos suas lembranças positivas e negativas, com o objetivo de verificar quais aspectos foram relevantes nesse momento da vida deles. A tabela a seguir apresenta a regularidade que os fatos, e ou pessoas relatadas foram atribuídos.

**TABELA 2:** Mapeamento de lembranças de anterior experiência escolar.

<b>Lembranças</b>	<b>Positivas</b>	<b>Negativas</b>
<b>Professor</b>	5	-
<b>Atividades Esportivas</b>	2	-
<b>Bagunça</b>	-	2
<b>Desistência</b>	2	-
<b>Pobreza</b>	1	-
<b>Acesso/distância</b>	1	1
<b>Castigo</b>	-	1
<b>Mobral</b>	1	-
<b>Não tem lembranças.</b>	1	1
<b>Bullying</b>	-	1

**FONTE:** Elaboração da pesquisadora com base nas informações mapeadas, 2013.

Nesse caso verificamos que o professor exerceu um papel muito importante na vida escolar. Outras análises podem ser feitas diante desse quadro, no entanto vamos nos ater a questão da representatividade do educador e apresentar a visão que eles tem hoje da importância da atual educadora na sua vida escolar.

Na sala de aula observamos que existe uma interação entre educadora e educandos no que diz respeito ao diálogo, através de questionamentos e do pensar junto. Sobre isso, questionamos a Silvana: Qual o seu papel enquanto educadora na turma de EJA? “Meu papel é de educadora. Não sou apenas professora passadora de conteúdos”. Esse jeito de educar visa contemplar a vida do sujeito, tornando-o uma pessoa ativa, e consciente de sua realidade para que eles possam a partir disso escolher se seguir seus caminhos. Segundo (FREIRE, 1996, p. 14) “Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo”.

Nesse sentido, as falas de alguns educandos retratam a importância da educadora na sua vida escolar:

“Ela ajuda a fazer tarefas pro meu filho que é especial” (Ed. 35)

“É uma ótima pessoa”. (Ed. 15);

“Ela é legal não reclama”; (Ed. 26);

“Eu gosto dela é uma ótima pessoa por isso continuo”. (Ed. 38);

“Ela é muito boa!” (Ed. 35);

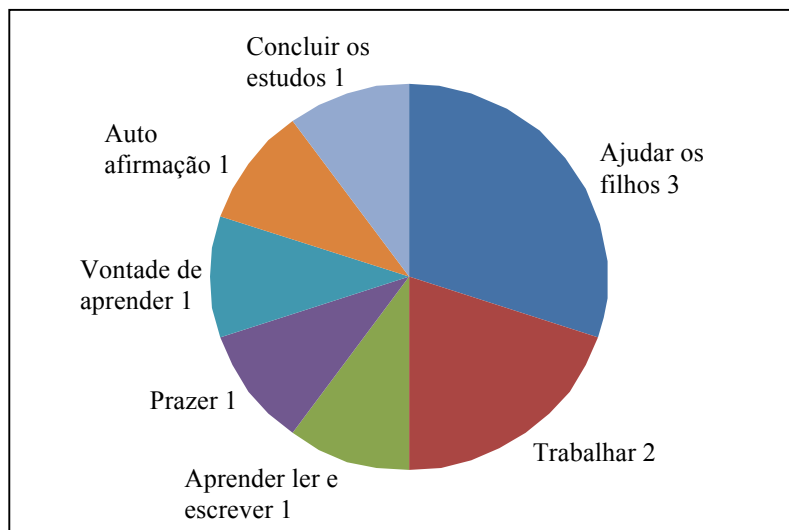
“Se não aprender co ela não aprendi mais” (Ed. 33);

“O que ela ensina está bom!” (Ed. 26).

### 3.4 SOBRE AS ATUAIS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DOS EDUCANDOS

Questionamos aos educando quais os motivos de terem voltado para a escola. O resultado apresenta justificativas diversas, como verificamos no gráfico.

**GRÁFICO 02:** Mapeamento da motivação dos educandos para retornar à escola.



**FONTE:** Elaboração da pesquisadora com base nas informações mapeadas, 2013.

O gráfico apresenta dois grandes, enfoques apontados diretamente para o egresso na escola. Em primeiro lugar o enfoque refere-se ao desejo de ajudar os filhos. Nesse aspecto verificamos que as mães querem poder da para os seus filhos a chance que não tiveram de frequentar a escola, e mais que isso, querem participar desse processo. O segundo enfoque é

dado ao trabalho que também foi o grande responsável pela evasão escolar, e que torna-se agora um motivo para o retorno aos estudos.

Ao lançarmos um olhar mais em aguçado percebemos que os outros motivos estão interligados nos dois primeiros. Isso se resume bem na fala de um dos educandos que diz: “Em todo canto que a pessoa vai tem que ter leitura” (Ed. 26 anos). A leitura é posta como habilidade fundamental para exercer as atividades cotidianas acontecendo dentro fora da sua casa.

Nesse momento estamos identificando na turma, suas motivações para voltar a estudar. Em nossos estudos percebemos que esse aspecto é fundamental para o exercício da prática educativa na EJA, pois exige do educador um compromisso com a perspectiva de vida de cada aluno, porque é a partir deles que o educador deve planejar e realizar suas aulas. Sobre isso Silvana diz que “É necessário conhecermos quem são esses alunos da EJA, suas características seus desejos e suas necessidades [...]”.

Sendo assim, constatamos que as necessidades dos educandos trazem, nem sempre são as necessidades socialmente postas pela sociedade. Esse para Silvana constitui o grande desafio de preparar suas aulas

O ensino na EJA, requer saberes que facilitem a prática diária com os educandos. Sobre isso discorremos no próximo item.

### 3.4.1 Das atividades em sala e aula

Era importante para nosso estudo saber o que os educandos acham das aulas da educadora. Perguntamos aos educandos se eles gostavam das aulas da professora. Nesse caso todos os entrevistados disseram gostar das aulas De Silvana, e associaram sua prática á algumas características. Conforme podemos identificar nas falas a seguir:

Quando a gente tá com dificuldade ela **ensina direito**”; “Ela **conversa**, ela vê a sua dificuldade, o tempo que você passou sem estudar, ela **analisa**...”; “Ela é desenrolada e **atenciosa**”; “[...] Gosto da **paciência** que ela tem de ensinar”; “Essa é quem vai me ensinar”; “A professora Silvana foi com quem aprendi a ler. Ela é muito **prestativa**”; “Gosto porque ela ensina com paciência, é **dedicada** a ensinar”; [...] “Gosto das aulas dela, a **maneira** que ela tem de ensinar. (RELATO DOS EDUCANDOS)

(Nota: As palavras destacados são grifos nossos para enfatizar os aspectos importantes para nossa análise).

Ao analisarmos os dados coletados identificamos que os educandos fazem referência a Silvana reconhecendo nela algumas exigências apontadas por Paulo Freire ao se referir a

prática educativa sendo elas. “Ensinar exige: pesquisa; respeito aos saberes do educandos; rigorosidade metódica; criticidade; saber escutar; disponibilidade ao diálogo; comprometimento; querer bem aos educandos (FREIRE, 1996). Assim compreendemos que eles reconheciam na educadora, características importantes para a relação da sua prática em sala de aula.

Em seus relatos Silvana fala sobre sua metodologia em sala “O diálogo Freiriano está sempre presente nas aulas. Procuro partir do conhecimento prévio dos alunos para propor a resoluções de situações-problema, problematizando, sempre, situações de aprendizagem para que, em construção coletiva, resolvam ao que foi proposto”. Sobre esse saberes práticos Silvana ressalta. “Esses saberes não foram adquiridos em minha formação inicial e, sim na formação- continuada em serviço e no PROEJA”.

Constatamos assim, que Silvana possui saberes necessários a sua prática educativa que fazem a diferença na sua atuação enquanto educadora, ao ponto de esse serem valorizados pelos seus educandos.

No curso de graduação não temos desenvolvidos experiências práticas para atuar na EJA. A relação entre teoria e prática, está muito distante da realidade em sala de aula. No geral podemos dizer que os atuais estudantes de pedagogia da UFPB terão experiências muito próximas a de Silvana, que decidiu buscar formação específica na área após estar atuando na EJA.

### 3.4.2 O que esperam das aulas e da Escola

No quadro a seguir mapeamos as expectativas que os educandos gostariam de vivenciar na sala de aula e na escola.

**QUADRO 1:** Registro das atuais expectativas dos educandos em relação aos estudos.

NA SALA DE AULA	NA ESCOLA
Leitura	Atividades esportivas
Ditado	Cursos profissionalizantes
Atividades de escrita	Educação física
Temas atuais (religião, gay)	Aula de dança
Matemática	Ventilador
Ler em público	Aula de informática
Visitar a biblioteca	

**FONTE:** Elaboração da pesquisadora com base nas informações mapeadas, 2013.

**Em sala de aula:** As atividades de leitura e escrita foram apresentadas como sugestão de reforço, os educandos disseram que Silvana trabalha as atividades de leitura e escrita, mas que sentem necessidade de estudar mais. Essa dificuldade também é conhecida pela educadora que diz: “A maior dificuldade é a escrita. Sabemos que são competências diferentes ler e escrever. Por isso tenho trabalhado atividades de escrita e reescrita com eles, com a finalidade de melhorar a qualidade do texto e conseqüentemente tornando-os mais proficientes no domínio da língua escrita”.

No entanto essa responsabilidade não é apenas da educadora, vários outros fatores também influenciam no processo de ensino aprendizagem. Vários desses fatores estão fora da escola, mas interferem diretamente dentro da sala de aula como é o caso da regularidade dos educandos nas aulas. Em outro momento perguntamos se algo impedia os educandos de ir para escola. Eles disseram que gostam e querem muito estudar, mas que faltam as aulas por problemas familiares, pelos filhos, por implicância do marido; por preguiça de sair de noite, e especialmente pelo cansaço do trabalho. Silvana reconhece essa limitação e diz que:

A minha maior dificuldade é trabalhar os conteúdos, desenvolvendo as competências e habilidades necessárias, com alunos, que devido ao horário de trabalho, não possuem uma assiduidade regular. Levando-nos a estarmos sempre repetindo algumas aulas, mesmo de forma diferente, para que aqueles que faltaram acompanharem o aprendizado. Isso impede, geralmente a conclusão do programa previsto para respectiva série (EDUCADORA SILVANA).

A gestora da escola nos contou informalmente que pensam em elaborar um plano específico em relação aos horários, pela questão do trabalho, inclusive no período que antecede as férias do final do ano, tendo em vista que a evasão é muito grande porque os educandos encontram nessa época, meios de conseguir um trabalho extra.

**Na Escola:** Os educandos entrevistados disseram que sentiam faltam de utilizar os espaços que existem na escola(sala de vídeo, sala e informativa e a biblioteca). Esses estão inviabilizados pela reforma mal concluída, e pelos serviços que a Secretária de Educação ainda não enviou como é o caso dos profissionais para o curso profissionalizante que acontece todos os anos. Assim, é importante desatacar que não basta apenas que o educador esteja preparado para atuar com a EJA, é necessário também que existam garantias que efetivem essa prática na sua totalidade. Pois o educador sozinho, nem a equipe pedagógica podem suprir essas necessidades. Assim segundo Soares (2010) existe na EJA:

A preocupação com a existência de uma infra-estrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidades de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos (SOARES, 2010, p. 87).

Visando suprir essas necessidades Silvana diz que tem realizado atividades utilizando:

Revistas, jornais, livro didático, data-show com aulas em power point com leituras de textos imagéticos, híbridos (com imagem, som e movimento), vídeos, jogos pedagógicos de matemática. Geoplano para trabalho com formas geométricas, cálculo de perímetro e área; produção textual com imagem: notícias, cartões, etc. Quando tem internet fazem trabalho de pesquisa. (EDUCADORA SILVANA)

No período da entrevista os educadores estavam os preparando uma exposição de artes produzidas pelos educandos, a turma entrevistada não chegou apresentar porque faltou material para elaborar os produtos.

### 3.5 SOBRE A UTILIDADE DO CONHECIMENTO ESCOLAR NA VIDA

Questionamos aos educandos se o que eles aprendiam na escola estava sendo útil na vida. O quadro a seguir registra algumas falas sobre como eles tem utilizados os conhecimentos escolares adquiridos.

Sem a escola como vou conseguir um emprego?"; "O que to aprendendo aqui pego a tarefinha das crianças e faço"; "Quero aprender para tirar habilitação"; "[...] Conhecendo novas pessoas"; "Quando vou pegar um ônibus, quando tenho tempo pego uma bíblia assoletrando"; "Vai fazer eu ler em público"; "Um currículo para procurar um emprego [...] Escrever uma carta. (FALA DOS EDUCANDOS)

Esse último ponto consolida todos os outros, pois trata-se de uma função muito importante para a EJA. Esclarecida nas palavras Silva (2006):

A função qualificadora da EJA tem por referência o potencial humano de se qualificar e de se requalificar, permanentemente; e o de descobrir novos campos de atuação, como realização de si. Em atenção a isso, vale salientar, todavia, que a realização da pessoa não se dá fechada no indivíduo, ela se realiza num universo que inclui o convívio com outras pessoas e com as exigências sociais postas por determinada conjuntura cultural, social e política (SILVA, 2006, p. 206).

Essa função, é entendida por Silvana no seu papel de educadora ao dizer que “É necessário que nossos alunos compreendam que a leitura e escrita, trazem poder. Poder de decisão, poder para reclamar, reivindicar, poder para reconhecer seus direitos e também deveres de cidadão, de alunos”.

O trabalho da educadora Silvana se efetiva diante as atividades exercidas pelos seus educando que os permitem realizar coisas úteis na sua vida. Durante a entrevista percebíamos que os educandos se referiam aos seus anseios, e conquistas com muita esperança, e muita confiança no trabalho de Silvana.

Do exposto, percebemos no confronto com as falas dos educandos evidencias de elementos importantes para a compreensão da prática pedagógica realizada na EJA, bem como de seus limites. Entretanto ainda fornecem pouco acerca da discussão sobre a especificidade da formação do educador ( e dos saberes que lhes são próprios) particularmente em relação ao curso de pedagogia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes, ressaltamos que ficamos muito felizes em encontrar em nossos estudos pensamentos que corroboram os nossos, especialmente sobre a questão do entendimento de pedagogia enquanto ciência seu amplo campo de atuação. Também por termos conseguido alcançar nosso principal objetivo no campo de pesquisa. Tendo em vista que este trabalho buscou analisar a especificidade da formação do educador para o ensino na EJA, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio dos Santos Coelho em Pessoa-PB.

Se pensarmos nos avanços referentes a Educação de Jovens e adultos, que vem se delineando desde a LDB n. 9394/96, sobre sua especificidade e compararmos com a realidade das práticas educativas que ainda acontecem na escolas que atendem a EJA, vemos que a questão da formação do educador ainda está muito atrasada nos cursos de licenciatura, em relação aos saberes experienciais.

Sendo assim, consideramos que a importância da formação do educador de EJA, se personifica na atuação prática do educador diante a realidade de seus alunos, quando este consegue contemplar as necessidades dos educandos em suas aulas. Tal tarefa só pode e deve ser exercida por alguém cuja formação seja capaz de desenvolver neles, além da questão da formação cidadã, habilidades que os tornam capazes de ascender na vida, que eles tanto almejam através da leitura e da escrita.

Constatamos pelas falas dos educandos, e pelo relato da educadora que uma formação adequada é importante para atuar na EJA, porque faz toda diferença nas atividades práticas em sala de aula. O ensino volta-se para as especificidades da turma, pois favorece aos educandos a conquista de novos espaços. Um ensino assim, melhora a qualidade de vida dos indivíduos envolvidos.

Verificamos também que a formação continuada do educador não tem sido realizada em caráter de complemento da formação inicial, e sim que ela tem sido recorrida para preencher uma lacuna presente na formação inicial do educador.

Essa pesquisa reforça a necessidade da relação teoria e pratica. Na experiência da educadora observamos que sua prática exigiu um conhecimento teórico da problemática, seu conhecimento teórico lhe fez repensar sua prática de forma crítica.

Por tanto, torna-se necessário que a instituições formadoras revejam seu projetos pedagógicos curriculares afim, criar parcerias com as escolas e com outros espaços que trabalhem com a EJA (sindicatos, fóruns, projetos etc.) propiciando aos seus profissionais ainda na formação inicial experiências que relacionadas com sua prática possam construir os

saberes necessários para a prática educativa na EJA, tendo em vista que esse público já existe, e que é emergente a atuação desses profissionais no mercado.

Esse trabalho se constitui como uma iniciativa muito importante para nossas futuras pesquisas na área de EJA. Tendo em vista que muito mais pode ser discutido, pesquisado, problematizado, estudado na tentativa efetivar essa modalidade de ensino.

Percebemos que o confronto com as falas dos educandos evidenciam elementos importantes para a compreensão da prática pedagógica realizada na EJA, bem como de seus limites. Entretanto ainda fornecem pouco acerca da discussão sobre a especificidade da formação do educador ( e dos saberes que lhes são próprios) particularmente em relação ao curso de pedagogia.

Por fim, consideramos que a falta de experiência prática, ou a insuficiência dela em nossa formação inicial prejudica nossa futura atuação na EJA. Pois, o que temos visto no campo de atuação é que a preferência tem sido dada aos profissionais que já desenvolvem um trabalho na área. Esses profissionais têm buscado formação específica no exercício da função. Porém, se o curso de pedagogia se propõe a formar docentes, compreendemos que essa formação deve contemplar a Educação de Jovens e Adultos numa experiência mais ampliada que permita nossa ação imediata, sem maiores prejuízos para os educando. Sobre a contratação dos profissionais para atuar na EJA, não encontramos em nossos estudos, uma normatização regule essa prática, sugerimos que sejam investidas pesquisas nessa problemática para instigar os órgãos competentes a pensar nessa possibilidade.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In: SOARES, Leôncio. (Org.). Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Editora Autentica/SECAD/MEC/UNESCO, 2008. p. 17-55.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica (CEB)1/2000. n. 1. **Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lres1\\_00.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lres1_00.htm)>. Acesso em: 21 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP, n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP n. 5, 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso: 01 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução de 1/2006. **Diretrizes Curriculares Nacional para o Curso de Pedagogia**.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CARLOS, Erenildo João. O enunciado da educação de adultos: da proclamação da república à década de 1940. In: FARIAS, Maria de Salete Barboza de; WEBER, Sike. **Pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação**. João Pessoa: Editora Universitária, 2008. p. 17-36.

\_\_\_\_\_; DUARTE, Cláudia Costa. Formação do educador de jovens e adultos: descompasso entre o discurso do reconhecimento político e a produção acadêmica. In: DINIZ, Adriana Valéria Santos; SCOCUGLIA, Afonso Celso; PRESTES, Emília Trindade (Orgs.). **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos**: possibilidades e contribuições ao debate. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, SECAD/MEC, 2010. p. 73-92.

DI PIERRO, Maria Clara. Balanço e perspectiva da pesquisa sobre formação de educadores/as de jovens e adultos. In: **Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA 3**. 2011, p. 269. Disponível em:

<[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3\\_snf\\_poa.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Balanço e perspectivas da pesquisa sobre formação de educadores/as de jovens e adultos 167. In: **Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA**, 3.2010. Porto Alegre/RS. p. 167-177.

DUARTE, Claudia Costa. **Projeto Escola Zé Peão: Uma instância de formação de educadores de jovens e adultos**. 2011. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação Popular) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

FERREIRA, Liliana Soares. **Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária**. Brasília, v. 91, n. 227, p. 233-251, jan./abr. 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, 1996. p. 90.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler. Em três artigos que se completa**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 49.

\_\_\_\_\_. A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua: compreensão de sua visão crítica. In: **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

GENTIL, Viviane.Kanitz. **EJA: Contexto Histórico e Desafios da Formação Docente**. 2005. p. 11. Disponível em:  
<[http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/Viviane%20Kanitz%20Gentil\\_nov2005](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/Viviane%20Kanitz%20Gentil_nov2005)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos, PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-57

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA. João Ferreira; TOSCHI. Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 61-66.

\_\_\_\_\_. Ainda as perguntas: O que é Pedagogia, que é o pedagogo, o que deve ser o Curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos caminhos e perspectivas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59-97.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Pedagogos para que?** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 208.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. n. 17. Curitiba: Editora da UFPR, 2001. p. 153-176.

MACHADO, Maria Margarida. Os desafios políticos e pedagógicos da formação de educadores de no Brasil. \_\_\_\_\_. In: **Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA 3**. 2011. p. 269. Disponível em:  
<[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3\\_snf\\_poa.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2013.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Os estudos e as pesquisas sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos: uma releitura do silêncio, dos vazios e das lacunas institucionais no Estado de Alagoas. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 159-184.

PEREIRA, Emílio Diniz. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPED (2000-2005). In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 187-201.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Formação de professores identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 1999. p 15-34. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/34768476/pimenta-1999>>. Acesso em: 07 set. 2013.

PRÊMIO Educação para Qualidade do Trabalho. **Projeto Escola Zé Peão**. João Pessoa-PB. 1998. p. 102. Disponível em: <<http://sintricomjp.com.br/downloads/PREMIO-1998.pdf>> Acesso em: 07 set. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia antes da Pedagogia. In: \_\_\_\_\_. **Escola e democracia: Teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1986. p. 7-39.

SILVA, José Barbosa. Educação de Jovens e Adultos e alfabetização: A natureza dos conceitos. Conceitos. In: **Revista Conceitos – Associação dos docentes da Universidade Federal da Paraíba**. n. 15. João Pessoa. mar./2009. p. 59-65. Disponível em: <<http://www.adufpb.org.br/revista-conceitos-numero-15/>>. Acesso em: 08 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Valorização dos saberes docentes na formação de professores de EJA. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 296.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli. A questão da identidade do Curso de Pedagogia no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 2006. p. 49-89. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 66)

SILVA, A. M; MOURA, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico**. Fortaleza: UVA, 2008.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. p. 184.

\_\_\_\_\_. As especificidades na Formação do Educador de Jovens e Adultos: Um Estudo sobre propostas de EJA de 84. In: **Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA, 3**. Porto Alegre-RS, 2010. p. 84-98.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 325.

UNIVERSIDADE Federal da Paraíba-UFPB. **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Educação. João Pessoa-PB. 2006.

VENTURA, Jaqueline. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil**: Revendo alguns marcos históricos. 2001. p. 30. Disponível em: Acesso em:  
< <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm>> Acesso em: 07 setembro.2013.

## **APÊNDICES**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EDUCANDOS**  
**DA TURMA DE EJA DO SEGUNDO CICLO**

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**1 IDENTIFICAÇÃO**

1.1 Série/Ciclo

1.2 Idade: \_\_\_\_\_ anos

1.3 Sexo: M ( ) F ( )

1.4 Estado civil: Casado ( ) Solteiro ( )

1.5 Origem: Campo ( ) Cidade ( )

1.6 Profissão:

**2 EXPERIÊNCIA ESCOLAR**

2.1 Você frequentou a escola quando criança? SIM ( ) NÃO ( ) Em caso positivo, porque teve que sair?

2.2 Que lembrança você tem da sua escola?

2.2.1 Positiva:

2.2.2 Negativa:

2.3 Quando e porque você teve vontade de voltar a estudar?

2.4 Você gosta das aulas da professora? Porque?

2.5 O que você gostaria que a professora ensinasse?

2.6 O que você gostaria que tivesse na sua Escola?

2.7 Existe algo que lhe impeça de vir para escola?

2.8 O que você aprende na Escola é útil a sua vida? SIM ( ) NÃO ( ) Explique

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO APLICADO COM A PROFESSORA**

Data da aplicação: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

1.1 Nome:

1.2 Idade:

1.3 Formação Inicial/ Instituição/Ano:

1.4 Pós - Graduação (especialização, mestrado etc.):

1.5 Tempo de atuação na EJA:

1.6 Escola e turma que atua com a EJA:

1.7 Como devemos identificar - lá na pesquisa?

**2 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

2.1 Porque optou trabalhar com a EJA? Foi uma opção?

2.2 O que significa a EJA para você?

2.3 Quais suas dificuldades em relação ao exercício prático na EJA?

2.4 Como você vê sua turma de EJA?

2.5 Quais as dificuldades dos seus educandos? O que você faz para diante dessas dificuldades?

2.6 Qual a metodologia utilizada em sala de aula?

2.7 Quais recursos pedagógicos são utilizados nas aulas?

### **3 O CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO PRÁTICO NA EJA**

- 3.1 Na sua prática enquanto docente na EJA o que você atribui ser fruto de sua formação?
- 3.2 Você acredita que sua formação inicial foi adequada para trabalhar com a Educação de jovens e adultos? Por quê?
- 3.3 Quais os saberes você julga necessário para atuar na EJA? Alguns desse saberes foram adquiridos em sua formação inicial? Quais?
- 3.4 A partir de sua experiência enquanto educadora, nessa modalidade de ensino elenque lacunas na sua formação inicial que dificultam ou dificultaram seu trabalho.
- 3.5 Qual seu papel enquanto educador de EJA? Como você adquiriu essa consciência?