



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

SILVIA CRISTINA CARVALHO

**A CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA**

Londrina
2009

SILVIA CRISTINA CARVALHO

**A CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL PARA
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de
Pedagogia da Universidade
Estadual de Londrina.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cláudia
Chueire de Oliveira

Londrina

2009

SILVIA CRISTINA CARVALHO

**A CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de
Pedagogia da Universidade
Estadual de Londrina.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Cláudia Chueire de Oliveira

Profª Orientadora
Universidade Estadual de Londrina

Profª Ms Adriana Regina de Jesus

Prof. Componente da Banca
Universidade Estadual de Londrina

Profª Ms Maria José Ferreira Ruiz

Prof. Componente da Banca
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, ____ de _____ de ____.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos que tornaram possível a realização de um sonho.

A Deus, por ELE se fazer presente em todos os momentos da minha vida mesmo quando parece não estar. ELE que sempre foi grandioso e capaz de transformar aqueles que têm fé.

A minha família, que por muitos momentos depararam-se com situações inusitadas e foram compreensíveis, mas em especial a minha mãe, que por vezes ofereceu-me forças para tornar este sonho possível, o sonho de ver uma filha graduada.

As minhas amigas, que ora “davam broncas”, ora conselhos, mas estavam sempre disponíveis para qualquer coisa.

Ao grande amor da minha vida, Angelo, que me fez sonhar, que acreditou em mim, mesmo quando eu não acreditei, que teve fé e, que é meu companheiro de todas as horas.

E é claro, a minha grande e amiga *Professora Cláudia Chueire de Oliveira*, que sempre paciente e por vezes exigente, ajudou na construção do TCC.

“A cultura forma sábios; a educação homens.”

(Richard Back)

CARVALHO, Silvia Cristina. **A contribuição do curso de Pedagogia para a formação de professores da EJA.** 2009. 41 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

RESUMO

O presente trabalho trata da contribuição do curso de Pedagogia para a formação de professores da EJA. O contexto histórico educacional descreveu o caminho da educação de jovens e adultos junto à formação de professores no Brasil. A opção metodológica foi a pesquisa qualitativa. O questionário de questões abertas, foi realizado com docentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, que formam professores para atuar também com a EJA. Os objetivos do trabalho foram: contextualizar a EJA no processo histórico da educação brasileira contemporânea e analisar as contribuições do curso de Pedagogia na formação de professores de EJA. Os resultados apontam que há necessidade de maior atenção aos cursos que formam educadores para esta modalidade da educação.

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	07
2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL JUNTO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	11
3 A REALIDADE EM QUESTÃO.....	23
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS.....	37
APÊNDICE.....	40
Apêndice A – Questionário.....	41

1 INTRODUÇÃO

Enquanto aluna do curso de graduação de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, tenho certa preocupação e inquietação a respeito da contribuição do curso de Pedagogia para a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Educação de Jovens e Adultos que está inserida na escolarização básica traz um constante conflito relativo à atuação dos professores.

Durante a minha graduação deparei-me com certos questionamentos sobre a importância dada para a formação destes educadores/professores, pois que, enquanto aluna deste curso tive disciplinas que contribuíram para a minha formação e algumas vezes não percebi o destaque para a relevância que a EJA merece.

Através deste trabalho procuro compreender um pouco mais sobre a alfabetização de jovens e adultos desenvolvido pelo Brasil ao longo dos anos, e qual a importância da formação dos docentes que realizam tais projetos.

A alfabetização de jovens e adultos, por vezes excluídos pela falta de escolarização e conseqüentemente por não conseguirem inserir-se no mercado de trabalho, deve também questionar a formação dos professores que atendem a esta modalidade. Para um novo tipo de sociedade, que requer o cidadão ativo, presente, capaz de intervir na realidade de analisar questões sociais e políticas e se reconhecer como portador de direitos e deveres, é necessário investir na educação escolarizada dos sujeitos que foram excluídos.

Por outro lado, como pedagoga em formação inicial, reconheço a importância do conhecimento e a responsabilidade sobre a necessidade da construção de saberes que também é minha, pois tenho papel central para a reconfiguração das práticas educativas escolares. É através dessas práticas educativas escolares, que jovens e adultos inseridos na sociedade podem se qualificar cada vez mais para o mundo do trabalho.

Por isso, a formação dos profissionais da educação é de grande importância para a sociedade, visto que, os mediadores do conhecimento, devem ter uma base bem estruturada e sólida, não somente nos conhecimentos específicos do ensino que ministram, mas também os do contexto.

Diante do exposto, o problema de estudo pode ser assim expressado: **Qual a contribuição do curso de Pedagogia para a formação de professores da EJA?**

Convém destacar que durante o meu processo de formação inicial, a EJA nem sempre foi abordada de forma profunda, tal como destaca Aoyama et al.:

[...] a ausência de discussões e/ou reflexões a respeito da EJA nos cursos de formação de professores (licenciaturas) limitando-se a pequenas informações, por meio de conteúdos mínimos [...] (AOYAMA et al., 2005, p. 2).

Visando portanto, aprofundar estudos na temática, os **objetivos** deste trabalho são:

- Contextualizar a EJA no processo histórico da educação brasileira contemporânea;
- Analisar as contribuições do curso de Pedagogia na formação de professores de EJA.

De acordo com Pádua (2007), de um modo geral, toda pesquisa tem como objetivo a busca pelo conhecimento mais aprofundado sobre um determinado problema, ou seja, adquirir conhecimento para intervir na realidade.

Podemos considerar então, que se toda e qualquer pesquisa procura abordar a realidade e busca uma solução para os seus problemas, a definição do método da pesquisa é fundamental para o tipo de trabalho que se pretende realizar.

Sendo assim, a **opção metodológica** escolhida para este estudo tem por base a pesquisa qualitativa, que por sua vez “[...] é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18).

Neves (1996) lembra que a pesquisa qualitativa fundamenta-se na obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto do estudo.

A escolha da pesquisa qualitativa permite que “[...] o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo as perspectivas dos participantes da situação estudada, e a partir daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados” (NEVES, 1996, p.1).

A definição da pesquisa qualitativa, conforme Godoy, pode ser caracterizada por:

- 1.o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- 2.o caráter descritivo;
- 3.o significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
- 4.enfoque indutivo (GODOY apud NEVES, 1996, p. 1).

Para Lüdke; André (1986), a análise de dados, como uma das características do estudo, é equiparado a um funil: “[...] no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos.” (p. 13).

Portanto, o desenvolvimento da pesquisa, e os instrumentos que nela são utilizadas para auxiliar nesse processo, costumam variar. Neste estudo o questionário e a análise documental foram escolhidos como instrumentos para a coleta de dados junto à realidade.

Os questionários são instrumentos que permitem um direcionamento específico, de forma direta ao assunto sem a interferência direta do pesquisador. (Moroz, 2006).

Para Moroz (2006), a estruturação do questionário deve seguir uma elaboração cautelosa. Inicia-se com um breve comentário a respeito da

relevância que o questionário contribui para a pesquisa, solicitando que os indivíduos respondam às questões com veracidade. Desta forma, o presente estudo procurou seguir tais orientações.

O questionário direcionado aos professores do curso de Pedagogia da UEL, com afinidade em EJA, foi elaborado com quatro questões abertas e procurou obter dos colaboradores informações referentes ao objeto de estudo deste trabalho.

Já a análise documental identificou informações importantes existentes nos documentos e por meio deles, elencar questões e hipóteses de interesse para a pesquisa.

Lüdke e André (1986), consideram como documento todo o material escrito que pode ser utilizado como fonte de informação sobre o comportamento humano.

Através da análise de documentos, o pesquisador pode encontrar evidências que deem sustentação para suas afirmações, já que os documentos :

[...] representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não apenas como uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Apresento a seguir a estruturação do trabalho.

O estudo está dividido em quatro capítulos. O primeiro aborda a descrição dos elementos introdutórios: como a pesquisa está organizada, a opção metodológica, apresentação, justificativa e objetivos pretendidos com o estudo.

No segundo capítulo faço análise da história da alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil junto à formação de professores.

O terceiro capítulo corresponde a análise dos dados coletados na realidade.

Finalizo o texto com considerações finais relativas à pesquisa desenvolvida, com os resultados encontrados e a contribuição possível para este momento.

2 BREVE HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL JUNTO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este breve histórico trata da modalidade da educação de jovens e adultos, que por muitos motivos, não freqüentaram a escola no curso normal da vida. Pretendo reconhecer quais as contribuições para a formação de educadores na EJA que houveram na história, assim como nos dias atuais.

As análises dos educadores envolvidos com a EJA, apontam problemas visto que:

É sabido que os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos não receberam formação nem orientação específica para tal tarefa. Vias de regra, são professores que atuaram ou atuam no ensino regular. (AOYAMA et al., 2005, p. 2)

A história educacional do Brasil, desde o período colonial aos dias de hoje, mostra que a caracterização desta modalidade da educação perpassa a marginalização dos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica.

Programas e movimentos criados pelo governo e pela sociedade ao longo dos anos tentaram erradicar o analfabetismo no Brasil, promovendo a inserção destes na sociedade com a tentativa de reparar a marginalização.

Soares (2005) destaca que historicamente é com a chegada dos portugueses ao Brasil que aparecem as primeiras tentativas de alfabetizar os adultos aqui encontrados, ou seja, os adultos indígenas. O meio utilizado pelos colonizadores partia de cunho religioso. Consistia em adequar os povos indígenas aos costumes europeus. De forma intensa, o objetivo era “civilizar” aqueles que não possuíam “modos” europeus. Essa era a educação proposta aos adultos por ocasião do descobrimento do Brasil.

Na época da colonização, os principais agentes educacionais continuaram a ser os jesuítas que realizaram um profundo trabalho de

evangelização católica que perdurou por dois séculos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No período imperial existiu uma progressão no que diz respeito à institucionalização da escola no Brasil. Desta forma ocorreram várias discussões nas assembléias provinciais sobre a inserção das camadas “inferiores” nos processos de instrução formal, neste período, as aulas para os adultos aconteciam à noite, com professores voluntários, utilizando recursos apropriados ao ensino de crianças (SOARES, 2005).

É importante ressaltar que durante todo o período colonial e imperial, as pessoas que não possuíam conhecimento de leitura e escrita eram vistos como ignorantes. A educação vista como a “luz”, levaria ao progresso e inclusão no meio social. Porém, a educação destinada aos desafortunados (pobres brancos, negros livres, libertos, e alguns casos, escravos) era tida como um favor, tal como Soares (2005, p. 261) anuncia:

Era preciso “iluminar” as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso. A alfabetização de adultos é, ainda, colocada sob a égide da filantropia, da caridade, da solidariedade, e não do direito.

É no início da República que o Brasil apresenta programas e maior preocupação para tentar erradicar o analfabetismo. Tais projetos realizados desde então caracterizam a EJA como um processo de reparação, porém, esquecem o maior objetivo que não é apenas alfabetizar e torná-los aptos a ler e a escrever, mas sim, formar cidadãos prontos para o mundo, que sejam autônomos e críticos a suas atitudes, considerando que trazem experiências diversas e muitos já são maduros.

Os primeiros sinais de preocupação sobre a escolaridade de jovens e adultos (camponeses, escravos libertos, etc.) que compunham a sociedade, surgem não apenas pelo fato de existirem cidadãos que não sabiam ler e escrever.

As pessoas letradas da época, estavam envolta com a política e procuravam novos e futuros eleitores, e para isso, deveriam alfabetizar a camada de baixa renda. Assim, eram objetivos claros e direcionados:

[...] seguindo uma tradição vinda do final do Império, cursos noturnos de “instrução primária” eram propostos por associações civis que poderiam oferecê-los em estabelecimentos públicos desde que pagassem as contas de gás. (Cf. Decreto nº. 13 de 13.1.1890 do Ministério do Interior). Eram iniciativas autônomas de grupos, clubes e associações que almejavam, de um lado, recrutar futuros eleitores e de outro atender demandas específicas (BRASIL, 2000b, p. 15).

A indicação sobre os professores que atuavam com a educação de jovens e adultos neste período, mostra a pouca ou nenhuma qualificação daqueles profissionais, visto que para atuar na alfabetização era somente necessário saber ler e escrever (SOARES, 2005).

Nos anos de 1920 ocorreram vários movimentos civis e oficiais contra o analfabetismo, que naquela época era visto como um “mal nacional” ou uma “chaga social”, como se fosse um câncer ou uma calamidade pública (Brasil, 2000b).

De acordo com a Proposta Curricular para Alfabetização de Jovens e Adultos (Brasil, 2001) e Paiva (1987) é a partir da década de trinta que a educação de jovens e adultos no Brasil começa florescer, pois tem início um sistema público de ensino elementar no país.

É a partir desta década também que o país passa por grandes transformações: há um surto de urbanização associado à industrialização necessitando portando de uma formação mínima de mão-de-obra, portanto, a oferta de ensino estendeu-se para grande parte da população, atingindo as diferentes classes sociais (SOARES, 2005).

Na Constituição de 1934 aparece o direito da educação a todos, como um dever a ser garantido pelo Estado, inclusive para os adultos. No Parecer nº11 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, há a expressão de que a:

[...] Constituição de 1934 reconheceu, pela primeira vez em caráter nacional, a educação como direito de todos e {que ela} deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art.149). A Constituição, ao se referir no art. 150 ao Plano Nacional de Educação, diz que ele deve obedecer, entre outros, ao princípio do ensino primário integral, gratuito e de freqüência obrigatória, extensivo aos adultos (§ único, a) (BRASIL, 2000b, p. 17) .

Porém, nesta época mostrava-se o pouco valor dado aos educadores que garantiam este direito aos adultos. As aulas aconteciam sempre à noite, a União pagava metade do salário e cada Estado da Federação arcava com todo o resto das despesas, tais como: recursos didáticos e infra-estrutura entre outros (BRASIL, 2001).

Em 1947, a educação de jovens e adultos teve um grande momento de campanha nacional de alfabetização, que recebeu o nome de "A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos-CEAA".

O objetivo foi alfabetizar as pessoas em apenas três meses e formá-las em um sucinto curso primário de dois períodos de sete meses. Após esta etapa seguir-se-ia um "aprofundamento" para a capacitação profissional e para a ação na comunidade. Esta campanha teve como precursor o Professor Lourenço Filho e, em seus primeiros anos de realização obteve um resultado significativo (BRASIL, 2001).

A campanha mobilizou a criação de várias escolas supletivas em um curto período de tempo além da movimentação com a participação de vários profissionais e voluntários, estendendo-a a para diversas regiões do país. Foi ainda no ano de lançamento da campanha que houve a criação de um material especializado para a alfabetização de jovens e adultos, o *Primeiro Guia de Leitura*. Este material propunha o ensino de forma silábico e foi distribuído em grande escala para todas as escolas do país que atuavam como supletivas. O *Primeiro Guia de Leitura* apresentava o seguinte método:

As lições partiam de palavras-chave selecionadas e organizadas segundo suas características fonéticas. A função dessas palavras era remeter aos padrões silábicos, estes sim o foco do estudo. As sílabas deveriam ser memorizadas e

remontadas para formar outras palavras. As primeiras lições também continham pequenas frases montadas com as mesmas sílabas. Nas lições finais, as frases compunham pequenos textos contendo orientações sobre preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo (BRASIL, 2001, p. 21-22).

Porém, nos anos subseqüentes, houve a perda de entusiasmo, a campanha não conseguiu manter-se ativa e teve fim antes do final da década, sobrevivendo apenas poucas escolas supletivas:

O clima de entusiasmo começou a diminuir na década de 50; iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso e a campanha se extinguiu antes do final da década. Ainda assim, sobreviveu a rede de ensino supletivo por meio dela implantada, assumida pelos estados e municípios (BRASIL, 2001, p. 22).

De acordo com documentos analisados (BRASIL, 2001), ocorreram críticas que revelaram deficiências administrativas e de cunho pedagógico, desvelando o caráter superficial existente no pequeno período que a alfabetização acontecia, caracterizando a campanha com um caráter emergencial. Paiva (1987), lembra que:

Dez anos após o seu lançamento, a CEAA já não oferecia uma orientação aceitável para a solução do problema da educação de adultos. Ela demonstrava, entretanto, que o caminho da campanha de massa não parecia muito adequado e seu fracasso era um estímulo para que grupos buscassem novas soluções para o problema, tal como era solicitado pelo governo federal ao convocar o Congresso (p.192).

O despreparo e a necessidade de uma formação específica para atuar com a educação de jovens e adultos, foi motivo de críticas tanto no 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos (1947), quanto no 2º (1958), realizado no Rio de Janeiro (SOARES, 2006).

Assim, visando contribuir para um novo significado de superação do problema de analfabetismo no Brasil, e pretendendo verdadeiras soluções pedagógicas, surge o educador pernambucano, Paulo Freire.

Paulo Freire traz um novo sentido para a alfabetização de jovens e adultos na década de 60. A sua concepção pedagógica para esta realidade envolveu diversos intelectuais, estudantes e católicos, todos engajados numa ação política junto às massas populares (PAIVA, 1987).

De acordo com Paiva (1987), Freire visava uma nova concepção de educação com os adultos e não para os adultos, defendendo um trabalho com bases próprias, cuja sua organização deveria levar em conta a realidade do aluno, sendo que um dos pontos marcantes da proposta para alfabetizar adultos era que a leitura do mundo deveria preceder a leitura da palavra escrita.

Ao citar Freire, Paiva (1987) lembra que ele seguia em direção oposta à educação “bancária”, tomando o aluno como agente ativo da relação ensino/aprendizagem. Propondo uma relação de diálogo, o agente educativo deveria fazer um levantamento da realidade do grupo que iria atuar, procurando palavras-chaves que faziam parte do dia-dia, para realizar um trabalho significativo.

Foi por meio do movimento da educação popular com Paulo Freire que, que os educadores tiveram maiores conquistas:

Talvez o ganho maior da formação dos educadores e educadoras da EJA esteja relacionado à perspectiva político-filosófica que norteava o movimento de educação popular e que, na década de 1960, tornou-se consistente, dando sustentabilidade à formação dos profissionais em exercício (BORGH, 2007, p. 233).

Apesar de haver uma grande preocupação em transformar a realidade da educação no Brasil, pouco foi a mobilização de todos, uma vez que o Plano Nacional de Alfabetização proposto por Paulo Freire em atender todo o país, foi atingido pelo Golpe Militar de 1964, como: “uma grave ameaça à ordem e seus promotores duramente reprimidos” (BRASIL, 2001, p. 28).

O Golpe Militar de 1964 atingindo diretamente o projeto permitiu somente programas assistenciais e conservadores de alfabetização. Assim em 1967, o próprio governo criou o Movimento Brasileiro de

Alfabetização (MOBRAL), tal como apontam Haddad; Di Pierro (2000) e Paiva (1987).

O MOBRAL se constituiu de forma independente ao Ministério da Educação e obteve um rico poder de recursos. Quanto aos responsáveis para alfabetizar a população, não havia critérios a respeito do assunto, bastando saber ler e escrever para tornar-se professor do Mobral (SOARES, 2005).

Os métodos e materiais didáticos eram aparentemente semelhantes aos que foram utilizados na campanha anterior, todavia, tornou-se um processo que reforçava o esforço individual do educando (PAIVA, 1987).

O MOBRAL teve duração de 18 anos sendo extinto em 1985, marcado por denúncias e pela criação da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), que averiguou destino dos recursos aplicados e um falso levantamento de índices do analfabetismo no Brasil, conforme indica Soares (2005).

Com o fim do regime militar e a redemocratização do país, a história da alfabetização de jovens e adultos, mais uma vez passou por momentos de crise e de ressignificação, pois foi:

marcada pela constituição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas concretas, de outro (HADDAD ; DI PIERRO 2000, p. 19).

Com o advento da Nova República o MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar.

A Fundação Educar, de modo diverso ao MOBRAL, integrava ao Ministério da Educação e tinha por objetivo supervisionar, apoiar as iniciativas do Governo, das entidades civis e de empresas conveniadas a ela, no acompanhamento dos processos de alfabetização (SOARES, 2005).

Porém, a Fundação Educar não teve longa duração e foi extinta em 1990 pelo Governo Fernando Collor. Ao extingui-la não se criou nenhuma outra instância que prosseguisse com as mesmas funções. O Governo de Fernando Collor parece não ter considerado o ano da extinção

desta Fundação, uma vez que 1990, foi o Ano Internacional da Alfabetização (SOARES, 2005).

Com a promulgação da Constituição de 1988, ampliou-se o direito para aqueles que ainda não haviam freqüentado e/ou concluído o ensino fundamental regular. Porém, com a desobrigação do Governo Federal de qualquer participação, são os municípios que passam a iniciar e ampliar o direito para a educação de jovens e adultos. Ao mesmo tempo ocorrem iniciativas da sociedade em espaços diversos para atender a demanda desta modalidade da educação, tais como: experiências em universidades, movimentos sociais e ainda participação da igreja (SOARES, 2005).

Conforme Soares (2005), um considerável avanço acontece em torno das práticas educativas. Influências das novas descobertas da psicologia traz uma concepção mais coerente para superar os métodos que vinham sendo utilizados.

A argentina psicóloga Emilia Ferreiro contribuiu para esta superação, trazendo estudos e trabalhos sobre letramento e o processo percorrido para a construção da escrita e leitura pelos não-alfabetizados, já que as propostas de ensino não consideravam que as crianças e adultos que estavam sendo alfabetizados faziam reconhecimento e representação da escrita, Proposta Curricular para Alfabetização de Jovens e Adultos (BRASIL, 2001).

Assim chegamos à década de 90, com poucos avanços e grandes preocupações em torno da educação de jovens e adultos que necessitava de uma reformulação urgente e movimentos sociais acontecem de forma paralela ao Governo, entre eles o Movimento de Alfabetização – MOVA (SOARES, 2005).

Tal movimento tenta integrar a sociedade e poder público. A busca por uma educação de qualidade, partindo da compreensão da realidade dos sujeitos da EJA, associando uma parceira da sociedade com o Estado e, da educação e cultura fez com que os Movas se expandissem por todo território brasileiro, conforme indica Soares (2005, p. 272):

Os Movas se multiplicaram como uma marca das administrações ditas populares, tendo o ideário da educação popular como princípio de sua atuação: o “olhar” diferenciado sobre os sujeitos da alfabetização; a elaboração das propostas a partir do contexto sociocultural dos sujeito; a consideração dos sujeitos como co-participes do processo de formação.

Conforme Machado (2000), a educação destinada aos jovens e adultos analfabetos, foi tratada de forma a superar os índices de analfabetismo no país, considerando-os como marginais e assim primando somente pela alfabetização, Giubelei auxilia na reflexão:

A educação de adultos hoje oferecida no Brasil, embora pobremente, tem por funções não só a de complementar uma formação incompleta, insuficiente, recuperando o adulto marginalizado, como a de ensinar a ler e escrever aos deserdados sociais. Os planos governamentais, principalmente nas últimas três décadas, apontam para o atendimento principalmente à última destas funções; tão somente a alfabetização (GIUBILEI apud MACHADO, 2000, p. 5).

Após quase dez anos de extinção da Fundação Educar, o Governo Federal apresentou um novo programa de alfabetização de adultos, o Programa Alfabetização Solidária (PAS).

O Programa Alfabetização Solidária mais uma vez colocou os sujeitos da EJA à margem da sociedade, caracterizando-os como incapazes, desqualificando os educadores e retomando o conceito de que para ensinar analfabetos a ler e a escrever basta ter uma qualificação mínima (SOARES, 2005).

Como outros programas de alfabetização, distingue-se como um processo aligeirado e de pouca qualidade, uma ação assistencialista, confirmada com a campanha “adote um Analfabeto”, desprovido os analfabetos o direito a uma educação de qualidade. Soares (2005, p. 272) enfatiza que:

[...] além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semi-preparados, reforçando a idéia de que qualquer um sabe ensinar [...]

O PAS, foi criado com o intuito de superar os altos índices de analfabetismo no Brasil, por isso sua atenção se volta as regiões Norte e Nordeste, onde ainda persiste um considerável número de jovens e adultos não alfabetizados, conforme dados do CENSO IBGE 2000. Sua ação acontece de forma conjunta com governo federal, empresas, administrações municipais e universidades (BARREYRO, 2006).

O então governo Lula, como uma de suas metas, priorizou a alfabetização de jovens e adultos e em 2003 lançou o Programa Brasil Alfabetizado.

De acordo com Soares (2005), em sua ação inicial, o Programa Brasil Alfabetizado, foi considerado apenas como uma campanha, tendo em vista que apresentava algumas semelhanças com programas e/ou campanhas anteriores, como o MOBREAL, PAS entre outros, pretendeu acabar com o analfabetismo de forma aligeirada.

Este programa do atual governo se caracteriza pela ampliação do período de alfabetização de 6 meses para 8 meses, aumento da verba para recursos dos alfabetizadores para 50%, definição de um piso pago para os alfabetizadores, maior oportunidade de continuidade da escolarização de jovens e adultos, entre outros (BRASIL, 2004).

Em 2007, o Programa Brasil Alfabetizado passou a ter metas distintas, procurando atender jovens e adultos entre 15 a 29 anos, e também a região Nordeste que concentra cerca de 90% das cidades com maior número de analfabetos (BRASIL, 2004).

Entre seus objetivos, O programa Brasil Alfabetizado, procura dar uma atenção a formação de educadores, financiando projetos em instituições superiores de educação com o objetivo de preparar educadores para atuarem na EJA, conforme resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Conselho Deliberativo nº 50, de 04 de Dezembro de 2008:

Estabelece critérios e procedimentos para assistência financeira a projetos de cursos de extensão para a formação de educadores para atuar em alfabetização de jovens

e adultos, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado (BRASIL, 2008).

O Fundo indica ainda que para atuar nesta modalidade da educação é necessário que: os alfabetizadores sejam selecionados entre professores das redes públicas, ou, voluntários com formação mínima em nível médio (BRASIL, 2004).

Cabe aos municípios identificar e mobilizar os analfabetos, selecionar os alfabetizadores, coordenar e supervisionar a capacitação inicial e em serviço dos mesmos e garantir educação de qualidade, uma vez que recebem verbas para tal. A ênfase dada pelo documento é aqui descrita:

A formação e a qualificação desses professores são condições fundamentais para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, que devem adaptar-se ao trabalho com jovens, adultos e idosos (BRASIL, 2004).

O que podemos destacar da história da educação de jovens e adultos no Brasil é a constante contradição que esta toma ao longo dos anos, ora ela como uma educação de reparação, compensatória, de qualificação, de assistência, ora, como direito, equalizadora e promotora social.

As considerações acerca dos educadores/alfabetizadores são pouco visíveis. Nenhuma grande contribuição para uma qualificação ou, um investimento maciço por parte do governo houve. Guidelli apud Machado afirma que:

A educação de jovens e adultos foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudo e nem especialização, como um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os educadores capacitados na área. Na verdade, parece que continua arraigada a idéia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos, pois ainda existem educadores leigos que trabalham nessa modalidade de ensino, assim como a idéia de qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos. Com esta falsa premissa não tem se levado em conta que para se desenvolver um ensino adequado a esta clientela exige-se formação inicial específica e geral consistente, assim como formação continuada. (GUIDELLI apud MACHADO, 2000, p. 5)

O que fica deste panorama da história da alfabetização de jovens e adultos no Brasil e de seus educadores é a pouca relevância ao longo dos anos, visto que historicamente esta modalidade da educação é tida como educação inferior e, destinada às classes populares.

Porém o que se pretende é analisar a emergente preocupação em torno desta modalidade da educação, uma vez que o Brasil apresenta ainda um alto índice de analfabetos. Tomando como tema a EJA, suas políticas, os sujeitos que a compõe e a relevância da formação especializada dos professores, o novo quadro que é apresentado nos tempos atuais requer ações criativas, conscientes e coerentes com uma sociedade mais justa e igualitária.

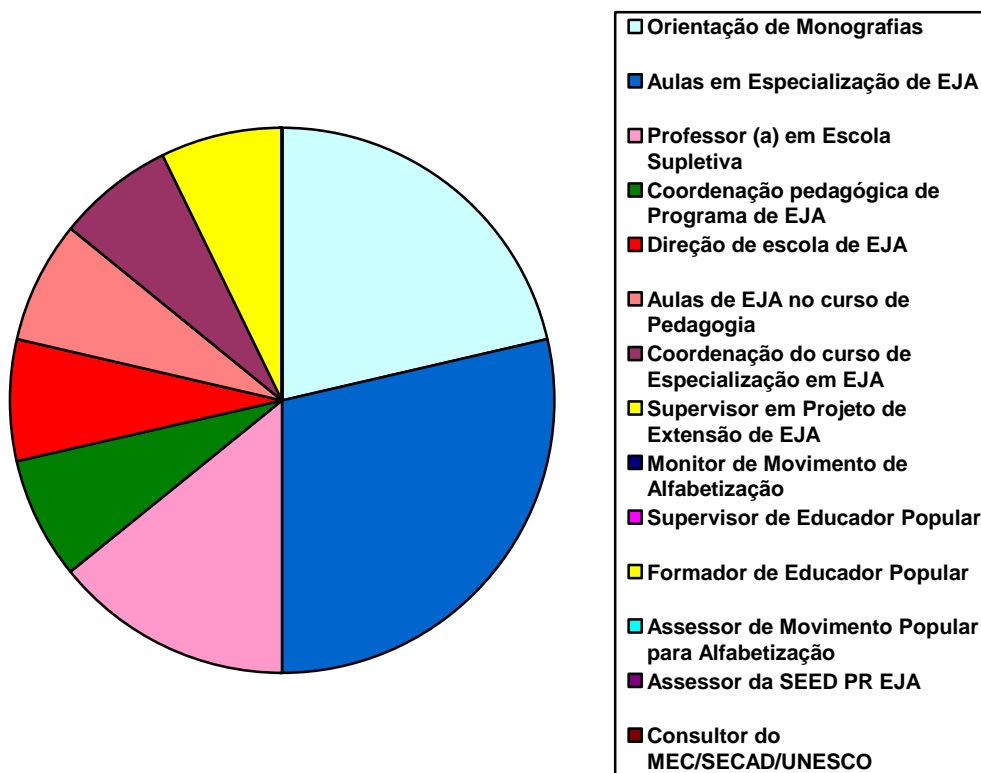
3 OS DADOS DA REALIDADE EM QUESTÃO

Neste capítulo busco registrar e analisar os dados da realidade em questão.

A coleta de dados obtida através de questionário com questões abertas, para os docentes da Universidade Estadual de Londrina, do curso de Pedagogia do ano de 2009, contribuiu para a reflexão sobre o processo de formação de professores da EJA.

O gráfico 1, a seguir, apresenta a relação de participação dos docentes com a EJA: .

Gráfico 1



Para exemplificar apresento algumas das respostas dos documentos consultados:

Somente de orientação de Monografias e aula na Pós. Há muitos anos fui professora supletiva numa escola estadual à noite e lecionava para os adultos (Professor 1).

Minha experiência é a discussão junto à pós-graduação EJA por dois anos aqui na UEL - disciplina Educação e Trabalho e Orientação de monografias (Professor 4).

Direção de uma escola de EJA; ministrei disciplina de EJA em 2008; coordenação curso de especialização (Professor 5).

Conforme é possível perceber no gráfico e nas respostas, o envolvimento dos docentes com a EJA é bastante diversificado.

A questão abordada, traz a experiência de cada um junto à EJA, porém o que se destaca é o grau de comprometimento por parte dos professores colaboradores desta pesquisa, uma vez que a maioria deles trabalham com a pós-graduação em nível de especialização, preparando educadores para atuar com a EJA.

A qualificação dos professores que atuam com a EJA tornou-se recorrente devido ao despreparo e deficiente formação que os mesmos têm recebido ao longo da história, considerando que nunca houve uma obrigatoriedade de formação para atuar com essa modalidade. Qualquer curso de licenciatura pode formar para a docência em EJA, de acordo com a LDB 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, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2000c).

Na segunda questão foi perguntado aos docentes “Qual sua opinião a respeito das atuais políticas educacionais para EJA?”

Analisando as respostas obtidas pude perceber que todos que responderam ao questionário reconhecem a existência das atuais políticas de EJA. Alguns indicam a falta de compromisso por parte do governo. Os docentes indicam que a política educacional se molda conforme o governo atuante, evidenciando a insuficiência de ações efetivas desta modalidade da educação. Como exemplo apresento algumas das expressões dos professores:

Muito insipiente, precisando de verdadeiramente trabalhar a escola (concepções de professores e um novo olhar sobre o ensino noturno e EJA) (Professor 1).

Tivemos avanços, no entanto as políticas ainda estão marcadas pela fragmentação e pela falta de financiamento público (Professor 5).

[...] As políticas educacionais de EJA tomam matizes e contornos diversos conforme o comprometimento político e a competência técnica dos gestores. De modo geral, as políticas de EJA são subalternas às ações dos governos no campo educacional. Destacamos ainda a ausência de uma política de Estado (Professor 8).

Entre as respostas, concepções enraizadas historicamente parecem permanecer: a de visão compensatória, de um processo aligeirado de certificação e uma junção de escolarização com profissionalização. Outros docentes contribuem diante do fato explicitando suas percepções sobre o assunto da seguinte maneira:

Penso que ainda não romperam com o viés compensatório. A atual proposta do PROEJA (em nível do Estado do Paraná) parece que está buscando alguns avanços, tentando integrar a educação profissional à EJA, mas ainda não é possível avaliar este programa, devido ao pouco tempo de sua implementação (Professor 6).

Na maior parte buscam vias de certificação aligeirada, tentando ajustar-se às demandas internacionais quanto

aos anos de escolaridade minimamente aceitos para os trabalhadores. Neste sentido lançam mão das mais variadas estratégias de inserção dos jovens e adultos nas escolas ou grupos voltados à escolarização bem como das mais diversas metodologias de ensino. Outro passo relevante decorrente é a exagerada vinculação entre EJA e formação profissional (Professor 7).

Mesmo que hajam ações para implementar as atuais políticas e até mesmo superar as marcas da EJA, esta como modalidade de ensino não perdeu conceitos sobre uma identidade de compensação, como vimos em algumas respostas. A situação exposta pelos professores colaboradores a respeito dessa questão, mostra que os principais sujeitos (educandos) da EJA, mostram-se passivos diante desta situação.

A educação contemporânea tem como tarefa mudar não só essa idéia que caracteriza a EJA, mas também suas ações, visto que:

Na atualidade, busca-se a construção de uma política para a oferta da EJA, discute-se a proposição de um modelo de formação visivelmente diferente do que foi efetivado na última década. Busca-se ultrapassar o objetivo da certificação pura e simples, do descompromisso com o ensino de qualidade, com a natureza dos conteúdos, com o processo de avaliação, propõe-se a oportunidade para que o educando tenha um contato maior e mais consistente com o conteúdo próprio do nível de ensino freqüentado (AOYAMA et al., 2005, p. 3-4).

Na questão três “O que seria ideal para a formação de professores da EJA?”, dois professores responderam afirmando a necessidade de uma formação composta pela teoria e prática, reconhecendo as reais necessidades dos alunos da EJA e, garantindo uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos. Três deles relatam sobre a importância da formação inicial e continuada de forma mais séria e aprofundada. Um deles diz que para uma formação ideal de professores da EJA é necessário conhecer e identificar os alunos e suas necessidades. Há um outro professor que discorreu sobre um conjunto de saberes (políticas, metodologias e discussões acerca da EJA) e, ainda há outro que explicitou sobre uma formação teórica da educação geral e

que destaca a EJA como necessária, reconhecendo-a como modalidade inserida no sistema educacional.

Quando questionados sobre a formação ideal para atuar na EJA, há professores que propõem a formação continuada, tal como apresentado a seguir:

É difícil falar em 'ideal'. Mas, penso que a formação para EJA deva incluir os aspectos políticos, históricos, sociológicos, além dos metodológicos. Esta formação tem que ser continuada. A graduação é apenas um curso de formação inicial, o professor que deseja atuar nesta modalidade de ensino precisa ter uma formação para além da graduação (Professor 6).

A Formação de professores da EJA deveria abarcar os processos de formação inicial e continuada, ou seja, dentro dos cursos de licenciatura e de pós-graduação das Instituições de Ensino Superior e posteriormente na formação continuada dos professores no espaço do cotidiano escolar, por meio de grupos de formação, simpósios, dentre outras modalidades. A Universidade Pública deveria assumir a formação dos professores em diálogo constante com as experiências históricas e sistematizadas pelas organizações não formais de ensino (Professor 8).

A formação inicial e a continuada dos professores sempre foi alvo de discussões em pesquisas, fóruns e grupos de estudos. No caso de professores para EJA, quando havia formação, apresentava-se insuficiente e superficial, revelando descomprometimento. Vale lembrar que houve um tempo em que para alfabetizar jovens e adultos bastava saber ler e escrever (SOARES, 2005).

O que vemos agora, é que há uma maior preocupação oficial para preparar educadores que atuam/atuarão com a EJA, Aoyama (2005) indica as contribuições dos documentos:

[..] cabe também às instituições formadoras o papel de propiciar uma profissionalização e qualificação de docentes dentro de um projeto pedagógico em que as diretrizes considerem os perfis destinatários da EJA (BRASIL apud AOYAMA et al., 2005, p. 4).

Nos relatos apresentados pelos docentes colaboradores há o destaque da importância de conhecer os sujeitos da EJA em primeiro lugar, conforme indico a seguir:

Muitos elementos precisa ser considerado para pensar a formação: saber quem são os sujeitos da EJA é um primeiro passo, no entanto, não se trata de saber quem é esse sujeito abstratamente; é saber quem são os sujeitos que está em minha sala; esse será o grande diferencial, porque mais do que saber quais conteúdos irei trabalhar, e isso é relevante e importante e precisa ser considerado, conhecendo os sujeitos, posso pensar em como irei trabalhar, meu planejamento, a organização do conteúdo a ser trabalhado, precisa se dar a partir do conhecimento que tenho sobre quem são os sujeitos em sala. Inegavelmente, esta é uma forma de garantir o direito dos sujeitos da EJA à educação. De outra forma, a EJA poderá ser um espaço de exclusão desses sujeitos (Professor 3).

Ao concordar com a afirmação desse professor, o reconhecimento dos alunos da sala de aula, é possível tornar o processo mais significativo e produtivo, uma vez que é provável identificar suas necessidades. Este seria o primeiro passo para uma melhor compreensão do que é a EJA. Os documentos analisados também fazem referência ao assunto:

É característica dessa Modalidade de Ensino a diversidade do perfil dos educandos, com relação à idade, ao nível de escolarização em que se encontram, à situação socioeconômica e cultural, às ocupações e a motivação pela qual procuram a escola (PARANÁ, 2006, p. 27).

Tal característica requer atenção especial quanto ao modelo pedagógico adotado pelo educador de EJA, se pretende evidenciar um processo significativo. A resolução nº 1, de 05 de julho de 2000 indica que:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000a, p.1).

Outro fator citado para uma formação ideal é um conjunto de saberes, tal como explicado por um professor:

Organização de um conjunto de conteúdos que contemple discussões teóricas e metodológicas sobre a Educação de Jovens e Adultos. Análise do processo de organização nas suas perspectivas políticas, econômicas e sociais que envolvem e ainda continuam a EJA (Professor 5).

A compreensão de EJA entre os professores que contribuíram para esta pesquisa é muita ampla, por isso as opiniões sobre uma formação ideal são diferentes e envolvem do reconhecimento dos sujeitos da EJA e suas necessidades, até uma formação específica composta por teoria e prática.

Esta questão tem sido discutida ao longo dos anos da história da educação de jovens e adultos. Se não foi o objetivo principal do questionário, é fundamental para o entendimento de avanços e retrocessos da EJA.

Portanto, concordo com os professores colaboradores que a formação de educadores de EJA deve abranger uma totalidade de conhecimentos específicos visando a formação mais ideal possível.

As Diretrizes Curriculares Estaduais para EJA (PARANÁ, 2006, p.28) indicam como deve ser a modalidade e tece considerações sobre seus educandos, da seguinte forma:

A EJA deve ter uma estrutura flexível e ser capaz de contemplar inovações que tenham conteúdos significativos. Nesta perspectiva, há um tempo diferenciado de aprendizagem e não um tempo único para todos. Os limites e possibilidades de cada educando devem ser respeitados.

Assim, notório está que as especificidades da EJA são conhecidas e reconhecidas como essenciais ao bom desenvolvimento desta modalidade de educação.

Para finalizar o questionário apresento a seguinte pergunta e objeto do meu trabalho de conclusão de curso: “Como o curso de Pedagogia têm contribuído para a formação de professores da EJA?”

As respostas obtidas apresentaram os seguintes indicativos: três professores afirmam haver disciplinas específicas, mas ainda com formatos restritos e superficiais. Um professor diz ocorrer uma ampliação de discussões em diversas disciplinas. Três deles citam a contribuição do estágio; outro diz haver um corpo teórico; há também outro professor que faz menção ao grupo de extensão oferecido pelo curso de Pedagogia e contribuições através de trabalhos monográficos ao final do curso de especialização.

Exemplifico apresentando alguns depoimentos:

O espaço privilegiado sempre é o que se conhece por ensino regular. As modalidades, entre elas a EJA acabam por ocupar espaço mínimo na formação inicial, restrita a uma disciplina e eventualmente algum estágio (Professor 2).

Em relação ao curso desta universidade, há uma disciplina específica que trata sobre a EJA, porém, existem outras que abordam esta modalidade de ensino indiretamente. Explicando: as disciplinas que abordam a gestão e a política educacional o fazem partindo da discussão de todos os níveis e modalidades de ensino. Porém, reitero que a formação em Pedagogia, por ser graduação, é apenas uma formação inicial (Professor 6).

O curso de Pedagogia da UEL faz parte de um cenário restrito de Instituições de Ensino Superior que ofertam na graduação a disciplina de EJA, como disciplina obrigatória. Todavia, devemos considerar que a carga horária de 68 horas não é suficiente para a formação do Pedagogo acerca dessa modalidade da Educação Básica. Considerando a relevância do processo formativo no nível superior o curso de Pedagogia oferece ainda a possibilidade de extensão dentro do GEPEJA e de pesquisas por meio dos trabalhos de conclusão de curso e dos trabalhos monográficos produzidos no curso de especialização. A contribuição do curso de Pedagogia para a formação do Pedagogo no campo da EJA precisa avançar no âmbito da pesquisa e da organização curricular, ampliando a carga horária da disciplina e conquistando o espaço de reflexão no campo político-pedagógico (Professor 8).

Ao indicar que a contribuição acontece por meio de disciplinas específicas, de forma superficial e restrita, o Professor 5 indica que a grade curricular do curso de pedagogia precisa de revisões:

O que está sendo oferecido ainda é pouco diante da complexidade teórica e metodológica que envolve a EJA. Uma disciplina semestral com uma carga horária de 68 horas é muito restrito. Busca-se ampliar as discussões e

ampliar a formação com um projeto de extensão denominado Grupo de estudos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos que envolve docentes, alunos e professores de EJA. Temos ainda um curso de especialização em EJA (Professor 5).

Concordo com essa afirmação, pois uma vez enquanto graduanda do curso de pedagogia tive apenas uma disciplina específica semestral, que de forma rápida e sucinta trabalhou o conteúdo da EJA.

É claro que a formação superior é apenas inicial e deve ser continuada, principalmente para quem vai atuar com a EJA, pois como já citado anteriormente, essa modalidade de educação tem características próprias e requer uma especificidade do educador no trato que são pertinentes a ela.

As respostas analisadas, apresentaram um recorte da realidade em questão, do ponto de vista de quem atua na formação.

Vale destacar neste momento que o curso de Pedagogia, na sua grade curricular do ano de 2005, apresenta uma disciplina específica da Educação de Jovens e Adultos cujos objetivos gerais são:

- Caracterizar a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica;
- Identificar o sujeito adulto “não letrado” nas suas diversas manifestações;
- Conhecer a história da Educação de Jovens e Adultos, bem como nas suas diferentes modalidades;
- Compreender o caminho epistemológico do (a) aluno (a) adulto no processo de construção da linguagem escrita;
- Conhecer as correntes teóricas que fundamentam a prática pedagógica em Educação de Jovens e Adultos (UEL, 2005, p. 54).

A disciplina tem carga horária de 68 (sessenta e oito) horas, é semestral e considerada como insuficiente por alguns professores como já mencionado anteriormente.

O Departamento de Educação da UEL também oferta especialização na Educação de Jovens e Adultos. É um curso com carga horária de 360 (trezentos e sessenta) horas, composto por 13 (treze) disciplinas, são elas:

- A organização da prática pedagógica;
- A educação de jovens e adultos no Brasil e mundo;
- Educação e trabalho;
- O legado de Paulo Freire;
- Paradigma curricular da educação de jovens e adultos;
- Política pública em educação de jovens e adultos;
- Alfabetização, letramento e linguagem;
- Educação popular, movimentos sociais e diversidade cultural;
- Monografia;
- Os homens e mulheres na educação de jovens e adultos;
- Pesquisa em educação de jovens e adultos;
- Tópico específico em educação de jovens e adultos.

Como pudemos ver, o curso de especialização abrange disciplinas que compreendem o estudo desde a legislação, letramento e alfabetização à organização da prática pedagógica da EJA.

Há ainda um projeto de extensão desenvolvido pelo curso de Pedagogia, denominado Grupo de estudos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos – GEPEJA, que envolve docentes, alunos e professores de EJA, procurando ampliar as discussões e o processo de formação de educadores para EJA.

As instituições formadoras tem papel central em oferecer e contribuir para uma qualificação dos profissionais que irão atuar com EJA. Para garantir uma educação de qualidade e “[...] as funções básicas das instituições formadoras, em especial das universidades, deverão associar a pesquisa à docência de modo a trazer novos elementos e enriquecer os conhecimentos e o ato educativo” (BRASIL, 2000b, p. 58).

Gostaria de enfatizar que o questionário proporcionou reconhecer as experiências diversas dos professores junto à EJA e promoveu argumentos e reflexões em relação à formação dos profissionais desta modalidade da educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendi com este trabalho, estudar um pouco mais sobre a EJA e a formação dos professores que atuam nesta modalidade da educação.

O resgate da história da educação no Brasil trouxe reflexões relativas à formação desses profissionais, que são responsáveis pela articulação do processo de aprendizagem de um grande contingente de pessoas, muitas vezes excluídas não só da escola, mas também de outras instâncias sociais.

Este estudo permitiu analisar a relevância que os processos de formação inicial e continuada são necessárias para a docência em EJA, já que esta modalidade requer atenção especial devido à especificidade de seus alunos, em outras palavras, “trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (BRASIL, 2000b, p. 58).

Esta pesquisa mostrou-me que a preparação para atuar com a EJA tem sido insipiente, como indicaram alguns dos professores que responderam ao questionário aliado ao fato de que tive uma única disciplina durante o período de graduação.

Os docentes que lecionam na graduação de Pedagogia e que contribuíram para a minha pesquisa, tem ressaltado a importância de uma formação mais qualificada e que contemple uma ação conjunta entre as instituições que formam professores e aquelas que oferecem a EJA.

Sendo assim, cabe às instituições formadoras o papel central de oferecer e contribuir para uma qualificação dos profissionais, visando uma educação de qualidade associando a pesquisa à docência de EJA.

Sabe-se que a EJA tem sido alvo das discussões em debates, trabalhos, teses e artigos entre outros. Compete aos profissionais da área da educação participar da nova construção que se quer para a EJA, primando por reconhecimento da necessária qualificação destes profissionais, investimentos

financeiros, condições de trabalho e, conseqüentemente oferta de educação de qualidade para todos os jovens e adultos.

Portanto, posso concluir que os docentes envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos necessitam de qualificação específica, desconsiderando a falsa premissa trazida ao longo dos anos que para atuar com EJA é somente necessário saber ler e escrever. É preciso concordar a respeito de que:

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino (BRASIL, 2000b, p. 56).

Entre os aspectos que precisam ser revistos nos processos de formação de professores para a EJA estão:

- afirmação de que o curso de Pedagogia é o local mais apropriado para essa formação;
- aumento da carga horária ou, inclusão de outras disciplinas de EJA no curso de Pedagogia;
- inclusão de atividades especiais ou estágios na EJA, visando maior aproximação dos alunos de Pedagogia com a realidade;
- promoção de espaços de discussão da EJA que contemplem educadores, representantes das escolas que oferecem a modalidade e de alunos egressos dela;
- maior divulgação no curso de Pedagogia das produções científicas sobre EJA na atualidade.

Desta forma, a pesquisa contribuiu para o enriquecimento de minha formação em pedagoga, revelando a importância do processo contínuo que requer a docência, em especial na EJA.

REFERÊNCIAS

AOYAMA, Ana Lucia Ferreira; FERREIRA, M. G. et al; Espaço para formação de professores. In: Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2., 2005, Cascavel. **Grupos de Estudos Pedagógicos**. Cascavel: UNIOESTE, 2005. p. 1-8. Disponível em: <<http://cacphp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/poster/educacao/pedu14.pdf>>. Acesso em: 29 maio. 2009.

BARREYRO, Gladys Beatriz. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da reforma do Estado. In: Reunião Anual da ANPED, 29., 2006. **Grupos de Trabalhos**. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2586-Int.pdf>>. Acesso em: 20 abril. 2009.

BORGH, Souza Idalina M. Formação de educadores da EJA: inquietações e perspectivas. **Diálogos Possíveis**. Bahia, v. 6, n. 2, p. 225-238, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos/11/14.pdf>>. Acesso em: 23 abril 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica, resolução nº. 1**, de 05 de julho de 2000. Brasília, DF: MEC, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 10 de nov. 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 2000c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/9394.htm> Acesso em: 28 jun. 2009

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Fundo nacional de desenvolvimento da educação, Conselho Deliberativo, resolução nº. 50**,

de 04 de dezembro de 2008. Brasília, DF: MEC , 2008. Disponível em:
<http://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2008/res050_04122008.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Fundo nacional de desenvolvimento da educação. **Parâmetros legais da EJA**. Brasília, Df: MEC, 2000d. Disponível em:

<http://www.eja.org.br/cadernometodologico/resolucoes/index.php?acao3_cod0=0a42998ee5ecfb741f7fd51248b590d6>. Acesso em: 10 fev. 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Fundo nacional de desenvolvimento da educação. **Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília, DF: MEC, 2004.

Disponível em:

<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=brasil_alfabetizado.html>.

Acesso em: 12 maio. 2009

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação de Jovens e Adultos.

Proposta Curricular, 1º Segmento. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeiroseg/mento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIERR, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, mai-ago. 2000. p. 108-130. Rio de Janeiro. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/rbe/numerosrbe/revbrased14.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: Reunião Anual da ANPED, 23., Caxambu, 2000. **Grupos de Trabalhos**. Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <
<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1822T.PDF>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano, 2006.

NEVES, Luis José. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**. São Paulo, v.1, n. 3, p.1-5, jul./dez. 1996. Disponível em: <<http://www.regeusp.com.br/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2009.

PADUÁ, Elisabete M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papirus, 2007.

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

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da educação de jovens e adultos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em : <http://www.diaadia.pr.gov.br/ceja/arquivos/File/DCE_EJA_2print_finalizado.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2009.

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.). **História e memórias da educação no Brasil. Vol.III: Século XX**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p.257-274.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos em formação. In: Reunião Anual da ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Grupos de Trabalhos**. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia 2005**. Disponível em : <<http://www.uel.br/prograd>>. Acesso em: 15 março. 2009.

APÊNDICE A

Questionário para os Docentes do Curso de Pedagogia UEL

CAMPUS UNIVERSITÁRIO
FONE: (043)371-4000 PABX
FAX: (043)371-4639
CEP 86055-900 LONDRINA - PARANÁ



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

6TCC604 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a),

Este questionário é parte integrante do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado "A contribuição do curso de Pedagogia para a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos", orientado pela professora Cláudia Chueire de Oliveira.

Gostaria de solicitar sua colaboração, respondendo ao instrumento proposto. Não é necessária a sua identificação. Comprometo-me a utilizar das informações coletadas exclusivamente para os fins desta investigação.

Obrigada pela sua participação no meu processo de formação pedagógica.

Silvia Cristina Carvalho

4º Pedagogia – Turma 2000 - Matrícula: 200603300661

1. Qual sua experiência junto a Educação de Jovens e Adultos?

2. Qual a sua opinião a respeito das atuais políticas educacionais para EJA?

3. O que seria ideal para a formação de professores da EJA?

4. Como o curso de Pedagogia tem contribuído para a formação de professores da EJA?
