

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado



Francy Taissa Nunes Barbosa

**A formação inicial de professores no curso de
Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos
(EJA)**

Belém
2012

Francy Taissa Nunes Barbosa

A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares
sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores.
Orientadora: Prof^a.Dr^a. Nilda de Oliveira Bentes.

Belém
2012

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Barbosa, Francly Taissa Nunes

A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). / Francly Taissa Nunes Barbosa. Belém, 2012

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2012.
Orientação de: Nilda de Oliveira Bentes.

1. Professores - Formação 2. Educação de adultos 3. Alfabetização de adultos I. Bentes, Nilda de Oliveira (Orientador). II. Título.

CDD: 21 ed. 371.12

Francy Taissa Nunes Barbosa

A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares
sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nilda de Oliveira Bentes.

Data de defesa: ____/____/2012.

Banca Examinadora

_____ - Orientadora

Prof^a. Dr^a. Nilda de Oliveira Bentes
Dr^a. em Educação
Universidade do Estado do Pará

_____ - Examinadora Externa

Prof^a. Dr^a. Georgina Negrão Kalife Cordeiro
Dr^a. em Educação
Universidade Federal do Pará

_____ - Examinador Externo

Prof^o. Dr^o. Salomão Mufarrej Hage
Dr^o. em Educação
Universidade Federal do Pará

_____ - Examinadora Interna

Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Dr^a. em Educação
Universidade do Estado do Pará

Dedico este trabalho aos meus pais, Francisco de Sousa Barbosa e Maria Margarida Araújo Nunes, os quais sempre me incentivaram a estudar, torcem pelo meu sucesso a cada novo desafio e vibram comigo a cada conquista e objetivo alcançado.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora de Nazaré por terem me abençoado com a aprovação no mestrado.

À minha orientadora professora Nilda de Oliveira Bentes pelas contribuições, confiança depositada em mim e por todo o seu carinho e paciência.

Aos demais professores do Programa de Mestrado em Educação da UEPA pelas contribuições teóricas.

Aos professores, aos alunos e à coordenadora do curso de Pedagogia da UEPA que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa e contribuíram de forma significativa para os resultados aqui obtidos.

Aos professores, Georgina Negão Kalife Cordeiro, Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Salomão Mufarrej Hage, os quais fizeram parte da banca de qualificação deste trabalho e proporcionaram grandes contribuições teóricas e metodológicas para a melhoria do mesmo.

Aos colegas de curso, em especial Selma Clemente e Suelen Godim que sempre apresentaram ânimos para um entrosamento maravilhoso e a vontade de seguirmos em frente na conquista de novos conhecimentos. E aos demais colegas de turma, Regiane, Milena, Cleonice, Alder, Ozivan, Francisco, Rosilene, Claudete, Lana, Ana Cristina, July, Adriene, Danieli, Eliane, Tadeu, Pedro, Waldiza, Celene, Brenda, Felipe e Adailson, que compartilharam saberes, histórias e experiências de vida.

Aos meus pais, Francisco de Sousa Barbosa e Maria Margarida Araújo Nunes, por todo o apoio, dedicação, amor e sabedoria, que me proporcionam.

As minhas irmãs, Maria Paula Araújo Nunes e Tainá Fernanda Nunes Barbosa, pelo incentivo e pela força nos momentos difíceis.

Ao Iraelson Monteiro pelo incentivo, compreensão, apoio nos momentos difíceis, suporte estatístico para realização do questionário, tabelas e figuras que constam no trabalho e pelo seu amor.

Aos demais familiares e amigos que fazem parte da minha história de vida e ajudam a escrever as páginas de minha jornada pessoal e profissional.

RESUMO

BARBOSA, Francy Taissa Nunes. **A formação inicial de professores no curso de Pedagogia**: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), 2012, 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2012.

O estudo vincula-se a Linha de Pesquisa Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e focaliza a área da educação de jovens, adultos e idosos na modalidade da EJA. O objetivo geral deste estudo é analisar como é trabalhada a EJA na formação inicial dos graduandos de Pedagogia. Apesar de não se caracterizar como uma temática recente, acreditamos que ainda há carência de trabalhos no que tange a formação inicial voltada a este público, o qual no decorrer do processo histórico apresenta aspectos contraditórios e diversificados, exigindo das instituições de ensino superior uma formação inicial de qualidade, que consiga proporcionar ao futuro professor bases teóricas e práticas consistentes a fim de fomentar a formação profissional contínua. Esta pesquisa é predominantemente qualitativa e tem como questão problematizadora: Como a EJA é trabalhada na formação inicial dos discentes do curso de pedagogia da UEPA? A partir dessa questão investigativa queremos compreender de que maneira a EJA é concebida e vivificada no curso de Pedagogia da UEPA, isto é, que lugar ocupa dentro do referido curso, quais práticas são desenvolvidas a fim de colaborar com a formação de professores para trabalhar na EJA. Para nos auxiliar no trabalho dessa problemática elencamos algumas questões norteadoras, a saber: O que aponta o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia no que tange à EJA? Que significados os professores atribuem as disciplinas referentes à EJA que ministram no curso de Pedagogia? O que dizem os alunos em relação aos aprendizados teóricos e práticos da EJA vivenciados na formação inicial? Em relação à metodologia de coleta de dados realizamos uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, entrevista semiestruturada com professores, coordenadora do curso e questionários com os alunos. A dissertação se fundamenta na abordagem dialética. Através da análise interpretativa, elencamos três eixos de análise: 1) O PPP de Pedagogia e sua relação com a EJA. 2) Os olhares dos professores e da coordenadora acerca da EJA no curso de Pedagogia da UEPA. 3) As relações dos alunos com os aprendizados teóricos e práticos da EJA vivenciados na formação inicial. Em suma, os dados coletados na entrevista com a coordenadora do curso, com os professores e com os alunos revelaram a necessidade de novamente reformular o PPP do curso de Pedagogia, pois desde a sua implantação em 2007, continua sendo criticado por alunos e professores em função de apresentar problemas em sua estrutura e organização.

Palavras-chave: Formação de professores - Curso de Pedagogia - Educação de jovens, adultos e idosos.

ABSTRACT

BARBOSA, Francy Taissa Nunes. **The initial training of teachers in the Faculty of Education:** perspectives on the Education of Youth and Adults (EJA), 2012, 182f. Thesis (Master of Education) - University of Pará, 2012.

The study is linked to the Research Line Teacher Training Program Graduate Education (PPGED) of the Center for Social Sciences and Education (CCSE) at the University of Pará (UEPA) and discusses the area of youth education, adults and seniors in the form of adult education. The aim of this study is to analyze how the EJA is crafted in initial training of undergraduate pedagogy. Although not characterized as a recent theme, we believe there is still lack of work regarding the initial training aimed at this audience, which in the course of the historical process presents diverse and contradictory aspects, requiring institutions of higher education initial training quality, which can provide the future teacher consistent theoretical and practical bases to promote the continuing professional development. This research is predominantly qualitative and its problematical question: How the EJA is crafted in the initial training of students from the pedagogy of UEPA? From this investigative question we want to understand how the EJA is conceived and given life in the course of Pedagogy UEPA, it takes place within the said course, which practices are developed in order to assist with the training of teachers to work in EJA. To help us work this problem we list some guiding questions, namely: What points the Political Pedagogical Project of the pedagogy course regarding the EJA? What meanings teachers attach disciplines regarding EJA who minister in the Faculty of Education? What students say about learning the theory and practice of adult education experienced in training? Regarding the methodology of data collection conducted a literature search, documentary and field, semi-structured interviews with teachers, the course coordinator and questionnaires with students. The dissertation is based on dialectical approach. Through interpretive analysis, we list three areas of analysis: 1) The Pedagogy of PPP and its relationship with the EJA. 2) The eyes of teachers and the coordinator about the EJA in the course of Pedagogy UEPA. 3) The relationship of the students with the theoretical and practical learning EJA experienced in training. In short, the data collected in the interview with the coordinator of the course, with teachers and with students revealed the need to again reshape the PPP's Faculty of Education, because since its deployment in 2007, continues to be criticized by students and teachers in function of presenting problems in its structure and organization.

Keywords: Teacher training - Pedagogy course - Education of young people, adults and seniors.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Quantidade de alunos matriculados no 8º semestre do curso de Pedagogia da UEPA.	26
TABELA 2- Disciplinas e suas cargas horárias que fazem parte do Núcleo de Estudos Básicos do currículo do curso de Pedagogia da UEPA.	102
TABELA 3- Disciplinas e suas cargas horárias que fazem parte do Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos do currículo do curso de Pedagogia da UEPA.	104
TABELA 4 - Disciplinas e suas cargas horárias que fazem parte do Núcleo de estudos integradores do currículo do curso de Pedagogia da UEPA.	112
TABELA 5 - Quantidade e Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por Motivo de trabalhar na EJA.	137
TABELA 6 - Quantidade e Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por motivo de não querer trabalhar na EJA.	138
TABELA 7 - Quantidade e Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por motivo de cursar Pedagogia.	140
TABELA 8 - Quantidade e Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por local de trabalho.	142
TABELA 9 Quantidade e Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por Experiências voltadas para a EJA.	144
TABELA 10 - Motivos relatados pelos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por acreditarem que a formação inicial abrangeu as especificidades para trabalhar na EJA.	146
TABELA 11 - Quantidade e percentual dos motivos relatados pelos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por acreditarem que a formação inicial não abrangeu as especificidades para trabalhar na EJA.	147

TABELA 12 - Autores (que já foram trabalhados no decorrer do curso e que auxiliam a atuar na EJA e na Educação Popular) mais citados pelos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011.	148
TABELA 13 Quantidade e percentual dos motivos relatados pelos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por acreditarem que as práticas pedagógicas e metodológicas desenvolvidas no curso embasam o trabalho do pedagogo(a).	150
TABELA 14 - Quantidade e percentual dos motivos relatados pelos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por não acreditarem que as práticas pedagógicas e metodológicas desenvolvidas no curso embasam o trabalho do pedagogo(a).	151
TABELA 15 - Quantidade e percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por limites iniciais do pedagogo (a) para trabalhar na EJA.	152
TABELA 16 - Quantidade e Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por sugestões para melhorar o currículo de Pedagogia com o intuito de melhorar a formação inicial do pedagogo em relação à EJA.	153

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por faixa etária e estado civil.	28
FIGURA 2 - Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por gênero.	28
FIGURA 3 - Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por origem (Cidade).	29
FIGURA 4 - Quantidade e Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por pretender trabalhar na EJA.	136
FIGURA 5 - Quantidade e Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, se trabalha ou realiza estágio.	142
FIGURA 6 - Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por renda individual (em salário mínimo).	143
FIGURA 7 - Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por acreditar que no decorrer do curso as disciplinas curriculares teóricas e práticas conseguiram abranger as especificidades necessárias para formar o pedagogo (a) para trabalhar na EJA.	145
FIGURA 8 - Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por acreditarem que as práticas pedagógicas e metodológicas desenvolvidas durante o curso embasam o trabalho do Pedagogo (a) na modalidade da EJA e Educação Popular em ambientes escolares e não escolares.	150

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação
CREFAL	Centro Especializado em Educação de Jovens e Adultos na América Latina e no Caribe
CNEJA	Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJAs	Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FAED	Faculdade Estadual de Educação
FUNCAP	Fundação da Criança e do Adolescente do Pará
FEP	Fundação Educacional do Pará
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPERUAZ	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEP	Instituto Superior de Educação do Pará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MEF	Modelo Emergente de Formação
MHF	Modelo Hegemônico de Formação
NEP	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Política Nacional de Inclusão de Jovens
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada , Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
• Gênese da pesquisa	17
• Procedimentos Teóricos Metodológicos	22
1 A EJA NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO A PARTIR DOS ANOS 90 ATÉ OS DIAS ATUAIS	32
1.1 As políticas públicas no campo da EJA a partir da década de 1990 e seus desdobramentos até os dias atuais	33
1.2 Exclusão x Inclusão social: questões para pensar a Educação de Jovens, Adultos e idosos	48
1.3 EJA: que aspectos devem ser considerados ao estudar essa modalidade de ensino?	56
2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A EJA	66
2.1 Diálogos e concepções sobre a formação inicial de professores	67
2.2 Formação inicial do professor da EJA no Brasil e no Pará: reflexões e debates	78
3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA: OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	88
3.1 O curso de Pedagogia: algumas considerações iniciais	89
3.2 Breve histórico do curso de Pedagogia da UEPA	94
3.3 O PPP de Pedagogia e sua relação com a EJA	100
3.4 Os olhares dos professores e da coordenadora acerca da EJA no curso de Pedagogia da UEPA	126
3.5 As relações dos alunos com os aprendizados teóricos e práticos da EJA vivenciados na formação inicial	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155

REFERÊNCIAS	162
APÊNDICES	173
ANEXOS	181

INTRODUÇÃO

- Gênese da pesquisa

Embora as discussões sobre a EJA tenham como marco a década de 50 do século passado, chegamos ao século XXI com grandes desafios no que tange à formação do professor dessa modalidade de ensino, tendo em vista que ainda são insuficientes as políticas de atenção à EJA, pois não conseguem englobar as especificidades desse público, pelo fato do mesmo possuir uma identidade própria. Nesse sentido, é necessário fazer emergir didáticas, metodologias, concepções específicas para esse público, bem como uma melhor formação inicial para o professor dessa modalidade de ensino.

Em nossas experiências, os cursos de licenciatura, como o de Pedagogia, por exemplo, pouca atenção é dada em termos de conteúdo de disciplinas relacionadas à EJA e prática de estágios ao estudante nessa modalidade de ensino, ficando a formação teórica-metodológica do discente deficitária nesse aspecto. Tal situação nos chama atenção porque geralmente a EJA é ocupada por professores que são oriundos das mais diversas licenciaturas, as quais, muitas vezes, não contemplam em seus currículos a modalidade da EJA ou a trabalham de maneira reduzida.

Nesse contexto, faz sentido criar nos cursos de formação inicial das universidades a oferta de componentes curriculares indicadores de processos de ensino e aprendizagem, para que o futuro professor construa em sua formação inicial uma profissionalidade que o instrumentalize tanto teoricamente, quanto de maneira prática, para trabalhar com essa modalidade de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000) apontam a necessidade da formação inicial e continuada de professores, fundamentadas em práticas pedagógicas que relacionem teoria e prática e metodologias apropriadas as especificidades de aprendizagem do público da EJA.

Nesse contexto, optamos por trabalhar sobre essa temática no curso de graduação em Pedagogia, em função de mudanças ocorridas a partir do ano de 2006 com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o referido curso. Com essas diretrizes, o campo de atuação do pedagogo volta-se principalmente para a docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, em ambientes escolares e não escolares. Nesse campo de discussões, e com base nas novas diretrizes do curso de Pedagogia, o qual aponta

para a docência, a nossa intenção foi investigar de que maneira a EJA é contemplada nesse processo de formação inicial.

Essa modalidade de educação nos reporta a uma parcela da população que se encontrava fora da escola por múltiplas motivações, como por exemplo, a ausência de políticas públicas que garantam o acesso e permanência dos alunos nas escolas. No entanto, por diversas situações decidiram retornar às instituições de ensino. Pensar assim, a nosso ver, nos remete a formação inicial do professor dessa modalidade de educação, que proporcione condições adequadas para promover uma educação de qualidade aos alunos da EJA, seja em ambientes escolares ou não escolares.

O interesse em estudar a temática em questão surgiu em função da nossa trajetória acadêmica em realizar pesquisas com docentes que atuam com indivíduos excluídos social, política e economicamente da sociedade. Essa questão tem nos preocupado desde o segundo ano de graduação em Pedagogia, porque nesse período iniciamos a realização de pesquisas de iniciação científica na área de formação de professores que trabalhavam com a educação de jovens em conflito com a lei em instituições da Fundação da Criança e do Adolescente do Pará (FUNCAP), e verificamos que era grande o número de profissionais exercendo a docência em razão, muitas vezes, da questão financeira, ou seja, pessoas que em função de não terem encontrado outros espaços de trabalho, aceitaram atuar com alunos em situação de vulnerabilidade social, tendo em vista que naquele momento foi a única opção que encontraram para não ficar fora do mercado de trabalho.

Nesse sentido, nos questionávamos acerca do compromisso e da responsabilidade, os quais perpassam a profissão docente, uma vez que o professor tem um papel fundamental no que diz respeito à educação de crianças, jovens, adultos e idosos, não somente para prepará-los para o mercado de trabalho, ou ajudarem os mesmos a sair da condição de pobreza, mas formar cidadãos críticos e conscientes de sua realidade política, social e econômica.

Nessa perspectiva, faz-se necessário superar a concepção de que qualquer pessoa pode ser professor, pelo contrário, a profissão docente precisa de profissionais cada vez mais qualificados para trabalhar com o contexto dinâmico e dialético do campo educacional, pois ao ensinar o professor deixa “marcas” positivas ou negativas no aluno, e nessa dialética tanto o corpo daquele que ensina como daquele que aprende são marcados positiva ou negativamente. Entretanto, não

podemos ser ingênuos em acreditar que o professor sozinho ou a escola, de forma geral, possa dar conta de resolver todos os problemas da sociedade, apesar de sabermos que o trabalho deste profissional pode contribuir com uma formação de qualidade junto ao aluno, pois professores e alunos são sujeitos coparticipantes no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a formação do sujeito implica o outro e está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que se insere e se processa de forma dinâmica.

Pesquisamos na linha de Formação de Professores, e nessa ambiência de pesquisa a emergência de indicadores sociais, políticos e econômicos foram gradualmente se amalgamando e passaram a cercar nossas ideias sobre abandono e a desistência da escola por um contingente de alunos que engrossam as fileiras dos que não concluem seus estudos por diversos motivos, e necessitam ter acesso e permanência nas escolas com práticas educativas singulares de professores para assim trabalhar com jovens, adultos e idosos muitas vezes em situação de risco social, marcados por um histórico de repetências. Alunos que geralmente trabalham e se esforçam para realizar seus estudos no período noturno. Por isso, faz-se necessário que a metodologia utilizada pelos docentes leve em consideração as especificidades da realidade social vivenciada por esses educandos.

Nossos conhecimentos acerca deste campo de trabalho eram reduzidos, quase inexistentes, pois no decorrer dos quatro anos do curso de Pedagogia, a temática da EJA seja em instituições escolares, não escolares ou ambientes populares de educação foi “silenciada” na maioria das disciplinas pedagógicas da nossa formação inicial. Tal fato deixou lacunas na nossa formação em relação ao suporte teórico e prático tão necessário ao professor deste século, em que a problemática do discente que não conclui sua escolarização apresenta dados estatísticos elevados, pois segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2009): “Das cerca de 8 milhões de pessoas que passaram pela EJA antes de 2007, 42,7% não concluíram o curso [...]”.

Vale ressaltar que quando entramos na UEPA em 2006, o curso de Pedagogia passava por uma reformulação curricular, por isso o nosso interesse em pesquisar a temática aumentou, na medida em que buscamos pesquisar como o novo currículo do curso trabalha a temática da EJA.

Na trajetória dessa caminhada, já então, cursando o Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), o movimento em torno da temática foi tomando forma como objeto de estudo e, aumentou na medida em que tivemos que buscar referenciais teóricos e epistemológicos para aprofundar a discussão sobre o tema da nossa dissertação de mestrado.

Somado a isso, trabalhamos na Secretaria de uma Escola Pública de Ensino Médio, que disponibiliza turmas de 1ª Etapa da EJA (Referentes à 1ª e 2ª séries do Ensino Médio). Enquanto Assistente Administrativo da Secretaria observamos na escola uma procura e conseqüente demanda para esta modalidade de ensino a partir do ano de 2010, quando a instituição passou a ofertar vagas para a EJA. A procura foi tão grande que o quantitativo de alunos foi bem maior nas três turmas da EJA, no turno da noite do referido ano. E no ano de 2011, esse quantitativo de alunos quase dobrou, pois passou de três turmas para cinco turmas.

Essa procura pela EJA no nosso local de trabalho nos inquietou como uma modalidade de escolarização do Ensino Fundamental e Médio que necessita de maior atenção do Ministério da Educação (MEC), precisando de políticas públicas para esse público, para que os cursos de licenciatura em geral formem profissionais da educação, para trabalhar nas mais diversas modalidades de ensino, dentre elas a EJA, que é bem diferente da educação infantil, por isso aquela precisa ser estudada e investigada para ser oferecida com qualidade aos educandos na sua formação inicial.

Finalmente, o desejo em realizar estudos sobre essa temática ficou mais aguçado, quando recebemos um convite do grupo de pesquisa da UEPA intitulado Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) para participar do Projeto de Pesquisa e Extensão “Centro de documentação e memória da Educação de Jovens e Adultos da Amazônia”. O objetivo desse projeto era a criação de um centro de documentação e memória da EJA na Amazônia, que visa abranger resultados de projetos de pesquisa e extensão, coordenados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas da Região Norte do Brasil.

Esta dissertação constitui-se em uma pesquisa qualitativa que busca refletir sobre a EJA na formação inicial do curso de Pedagogia da UEPA. Essa é uma questão séria que compõe a problematização desta pesquisa. Nesse sentido, perguntamos: Como a EJA é trabalhada na formação inicial dos discentes do curso

de pedagogia da UEPA? A partir dessa questão investigativa, buscamos compreender de que maneira a EJA é concebida e vivificada no curso de Pedagogia da UEPA, isto é, que lugar ocupa dentro do referido curso, quais práticas são desenvolvidas afim de colaborar com a formação de professores para trabalhar na EJA.

Diante dessa problemática, levantamos algumas questões norteadoras, a saber: O que aponta o Projeto Político Pedagógico do curso de pedagogia no que tange à EJA? Que significados os professores atribuem às disciplinas referentes à EJA que ministram no curso de Pedagogia? O que dizem os alunos em relação aos aprendizados teóricos e práticos da EJA vivenciados na formação inicial?

Com base no exposto, o objetivo geral deste estudo é analisar como é trabalhada a EJA na formação inicial dos graduandos de Pedagogia. De modo específico pretendemos examinar o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, no que diz respeito à EJA; analisar os significados que os professores atribuem as disciplinas referentes à EJA que ministram no curso de Pedagogia; e interpretar o que dizem os alunos em relação aos aprendizados teóricos e práticos da EJA vivenciados na formação inicial.

Este estudo poderá contribuir, a partir dos resultados da pesquisa, com ações efetivas que apontem para possíveis reflexões e questionamentos que levem a melhoria da formação inicial do pedagogo para trabalhar com a EJA.

A temática tem relevância científica por contribuir para o desenvolvimento qualitativo da produtividade em âmbito da pós-graduação da UEPA, haja vista que o programa de mestrado da referida instituição, do qual participamos, ofertou sua primeira turma a partir de 2005 e em 2007 os alunos começaram a apresentar as dissertações. Nesse contexto, realizamos a catalogação de todos os trabalhos referentes à temática da EJA apresentados de 2007 a 2009, em que foram encontrados sete trabalhos: um trabalho é referente à Saberes Docentes, um estuda a Prática Pedagógica, um diz respeito aos Saberes Culturais e Práticas Educativas, dois trabalham a formação continuada, um aborda a Formação de Professores e Letramento e um é referente à Formação Continuada e Prática Educativa. Desse levantamento, constatou-se que esta dissertação constitui-se como o primeiro trabalho referente à formação inicial de professores para o trabalho com pessoas jovens e adultas do programa de mestrado da UEPA.

Somado a isso é significativa sua relevância pedagógica, pois a intenção é fazer com que os professores e os alunos do curso de Pedagogia reflitam sobre a importância dessa temática para sua formação. Ademais, tem relevância social, pois esta Dissertação de Mestrado poderá ser consultada por alunos e professores de diversas licenciaturas e áreas afins para servir como base para a realização de novos trabalhos nessa área.

A dissertação organiza-se em três seções. Na primeira seção falamos sobre a EJA no cenário educacional brasileiro a partir da década de 90 até os dias atuais, bem como o processo de exclusão x inclusão social - questões para pensar a educação de jovens, adultos e idosos e ainda refletimos sobre os aspectos que devem ser considerados ao trabalhar com essa modalidade de ensino. Na segunda seção, discutimos sobre a formação inicial de professores e sobre a EJA. Na terceira, dialogamos sobre a formação inicial de professores no curso de Pedagogia da UEPA - olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como realizamos a análise dos dados coletados na pesquisa de campo.

Nossas expectativas diante do estudo é aprofundar o debate teórico em torno da formação inicial do professor da EJA. Assim, esperamos com esta pesquisa obter conhecimentos sobre a temática em questão, bem como fomentar a realização de outras pesquisas nessa área.

Para a realização deste estudo, apresentaremos a seguir as etapas do processo de investigação que o nortearam.

- Procedimentos Teóricos Metodológicos

Para apreender como a EJA é trabalhada na formação inicial dos discentes do curso de Pedagogia da UEPA, a dissertação se fundamenta na abordagem dialética de análise. Segundo Frigotto (1989), a dialética materialista, além de uma postura ou concepção ontológica de mundo, é também um método, cuja característica central é a apreensão da realidade de forma mais abrangente possível.

A realidade é um conceito central para o materialismo dialético. Para Karl Marx (1982), a realidade não é caótica, desordenada ou fragmentada, incompreensível em sua totalidade, ela possui uma dimensão concreta, que deve ser apreendida, trazendo a representação caótica da realidade (abstração) inicialmente para o plano do concreto idealizado (pensado) e, a partir de categorias históricas de produção material, chegar finalmente à totalidade concreta, síntese de muitas determinações e unidade do diverso.

Assim, os fenômenos, inclusive a formação inicial de professores, não podem ser compreendidos simplesmente em seu plano restrito, por meio de representações, ideias moldadas na consciência individual, pois se constituem em manifestação da realidade evidenciando-a e ao mesmo tempo escondendo-a. Há de se proceder a um aprofundamento investigativo em suas bases histórico-estruturais. Portanto, a concreticidade torna-se categoria fundamental, e representa a dialética entre sujeito e objeto na pesquisa sob o viés do materialismo histórico. Essa perspectiva supera a relação gnosiológica onde o sujeito pretensamente conseguiria neutralidade e objetividade face ao objeto investigado.

Neste estudo, utilizar-se-á como via de raciocínio de argumento do discurso a lógica da dialética, a qual constitui a lógica compatível com a abordagem do Materialismo-histórico, empregando-se em seus vários operadores especialmente a dialética da contradição, na medida em que o importante é captar detalhadamente as articulações dos problemas em estudo, analisando as evoluções e entendendo os fenômenos que os envolvem.

Nesse sentido, se o mundo é dialético é preciso um método, uma teoria de interpretação que consiga servir de instrumento para a sua compreensão, e esse instrumento lógico pode ser o método dialético tal qual pensou Marx. Todavia, segundo Gadotti (2001, p.20): “A dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção de homem, da sociedade e das relações homem-mundo”.

Nesse sentido, conforme Chedin; Franco (2008), a epistemologia da ciência contemporânea deve priorizar a “relação dialética entre sujeito e objeto” levando em consideração a sua complexidade e o contexto histórico e dinâmico dos fatos sociais.

Os autores acima citados apontam que à medida que as pesquisas qualitativas em educação se realizam, novas formas de compreensão surgem. Assim, o professor deixa de ser concebido como objeto e passa a ser visto como sujeito social, sua subjetividade, desejos e emoções passam a ser valorizados. E nessa dinâmica a prática vai mostrando novos caminhos a seguir e a transformar o seu modo de atuação docente. Além disso, o cotidiano do processo ensino-aprendizagem passa a ser valorizado como espaço de vivências únicas, complexas, de sentidos diferenciados. Assim como a realidade social passa a ser dotada de sentido, valorizando a fala dos sujeitos. À medida que novos sentidos sobre a prática docente são incorporados às pesquisas, antigos saberes devem passar por um processo de reformulação e surgem novas demandas as quais devem contemplar as múltiplas faces da realidade social.

Nesse sentido, nos propomos neste trabalho investigar como a EJA é trabalhada na formação inicial dos graduandos do curso de pedagogia da UEPA, em sua totalidade, em seu devir e a partir das contradições existentes, fazendo a análise crítica da realidade. Com a finalidade de responder aos questionamentos norteadores do estudo em suas dimensões sócio pedagógicas, realizaremos um levantamento bibliográfico, uma pesquisa documental e uma pesquisa de campo.

Esta pesquisa caracteriza-se por um estudo predominantemente qualitativo, na medida em que utilizamos técnicas quantitativas e qualitativas, buscando analisar o nosso objeto de investigação. O locus da pesquisa é a UEPA, mais especificamente turmas de 8º semestres do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) localizado no bairro do Telégrafo.

Para coleta de dados utilizamos entrevistas semiestruturadas com a coordenadora do curso (ver apêndice C), com dois professores que trabalhavam com disciplinas relacionadas à EJA (ver apêndice D), e quarenta e três questionários com os alunos de 8º semestre do curso (ver apêndice E).

O critério de escolha dos sujeitos para entrevista está ligado ao fato de: 1) serem professores do curso de Pedagogia com carga horária alocada nas disciplinas constantes no currículo do curso relacionada à EJA, 2) ter disponibilidade para participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver apêndice A).

De acordo com Rosa; Arnoldi (2006, p. 31) as entrevistas:

Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente.

Antes de responder as entrevistas, os professores assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido que contém algumas informações sobre a pesquisa. As entrevistas foram gravadas com a autorização dos participantes e por motivos éticos decidimos substituir todos os nomes próprios que ocorrem nos relatos, a começar pelo nome próprio dos sujeitos da pesquisa. Além disso, retornamos as entrevistas digitadas na íntegra para apreciação dos sujeitos, antes de ser publicada no trabalho, para que eles analisassem se a transcrição estava de acordo com os dados que foram fornecidos durante a coleta das informações.

A primeira pessoa que foi entrevistada é denominada neste trabalho de “CP”- coordenadora de Pedagogia- é formada em Pedagogia, especialista em Informática da Educação e mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional. Trabalhou como coordenadora do curso de Pedagogia da UEPA desde 2010 e em 2012 foi reeleita para o cargo. No período que a entrevista foi realizada também era professora de estágio em ambiente não escolar no curso de Pedagogia. Optamos por entrevistar a coordenadora de curso, pois uma de suas funções é a de organizar, durante a sua gestão, as ações que são desenvolvidas no referido curso, o que nos fez acreditar que ela contribuiria trazendo informações pertinentes para este estudo.

Outro sujeito da pesquisa foi uma professora, neste trabalho denominada de “P1” – Professora 1, a qual é pedagoga, especialista em Psicologia Educacional e, na época da entrevista era mestranda em Psicologia da Educação atuando como docente na UEPA há oito anos. Trabalhava com a disciplina Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos.

Outro entrevistado foi um professor, cuja denominação neste trabalho é “P2” – Professor 2- tem graduação em Pedagogia e mestrado em Educação. Faz parte do NEP desde 2002. Esse núcleo desenvolve pesquisas em ambientes de educação popular. As disciplinas que trabalha são: Educação em Instituições não escolares e ambientes populares e Estágio em Instituições não escolares e ambientes populares e trabalha como docente na UEPA desde agosto de 2010.

Como a proposta metodológica do trabalho baseia-se na concepção dialética, além das entrevistas com os docentes, trabalhamos com questionários com os discentes, por entender que para ter uma visão mais ampla da temática faz-se necessário analisar as visões tanto dos alunos quanto dos professores. Segundo Távora; Bentes (2011, p. 2):

O questionário é um procedimento de coleta de dados, em que as informações escritas pelo informante estão carregadas de experiências socioculturais, que antecedem ao encontro pesquisador/informante. Isso significa dizer que, quando dizemos, agimos e pensamos, não fazemos individualmente, mas a partir de marcas sociais. Logo, a comunicação escrita na aplicação de um questionário traz um falar do sujeito que é habitada por antigos dizeres que ecoarão, dando início à criação de outras informações, num constante inacabamento.

Delimitamos que os questionários seriam realizados com alunos do curso de Pedagogia, das turmas de 8º semestres dos turnos da manhã, tarde e noite, pois esses discentes estavam em fase de conclusão do curso e, portanto, tinham maior chance de nos fornecer dados mais completos sobre a formação inicial vivenciada na instituição pesquisada.

Antes de realizarmos os questionários, visitamos a coordenação do curso de Pedagogia para saber o quantitativo de alunos matriculados no 8º semestre. Apresentamos um ofício de autorização para realizar pesquisa no curso de Pedagogia, o qual foi elaborado pela orientadora desta dissertação (ver anexo A) e obtivemos os seguintes dados:

TABELA 1: Quantidade de alunos matriculados no 8º semestre do curso de Pedagogia da UEPA

Turno	Quantidade de alunos
Manhã	40
Tarde	19
Noite	71
Total	130

Fonte: Coordenação do Curso de Pedagogia da UEPA

Então dentro do universo de 130 alunos, que iriam concluir o curso no final do ano de 2011, realizamos 43 questionários com alunos de 8º semestre que aceitaram participar deste estudo, dos turnos tarde e noite, os quais responderam os questionários na UEPA, no decorrer de encontros com professoras das disciplinas de estágio curricular. Todos eles assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (ver apêndice B) que contém informações sobre a pesquisa e esclarece sobre as questões éticas.

É importante destacar que não conseguimos realizar o questionário com alunos do turno da manhã, porque a turma já não tinha mais encontros presenciais na UEPA, tendo em vista que os mesmos estavam no último semestre da graduação em pedagogia, precisavam se dedicar a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e estágios.

O questionário foi construído de forma mista, ou seja, com perguntas abertas e fechadas e se constitui em três partes. A primeira é referente à identificação dos sujeitos da pesquisa. A segunda diz respeito às condições materiais da vida dos sujeitos, tais como: trabalho, renda mensal, entre outros. E a terceira é referente aos questionamentos da pesquisa.

Para a análise desses questionários procedemos da seguinte forma: 1) Com a orientação de um graduando em estatística, elaboramos inicialmente um banco de dados contendo todas as três partes da pesquisa e preenchemos os mesmos com as respostas dos sujeitos. Em seguida, selecionamos a primeira parte do questionário que tinha a finalidade de construir um perfil dos alunos que estão concluindo o curso em relação à idade, estado civil, gênero, entre outros e procedemos à construção de gráficos com porcentagens através do programa Microsoft Office Excel 2010.

Para as análises da segunda e terceira partes do questionário que tinha como objetivo conhecer a situação socioeconômica e a opinião dos alunos acerca da temática da EJA, também elaboramos gráficos e tabelas para auxiliar nas análises qualitativas que serão discutidas na terceira seção deste trabalho. A seguir vamos demonstrar o perfil dos alunos:

No que diz respeito à idade e ao estado civil, a maioria, ou seja, 28 alunos estavam na faixa etária entre 20 a 24 anos e eram solteiros, 13 alunos estavam na

faixa de 25 a 30 anos, sendo que a maioria também era solteiro e somente 2 alunos tinham mais de 30 anos e eram solteiros conforme podemos observar na Figura 1:

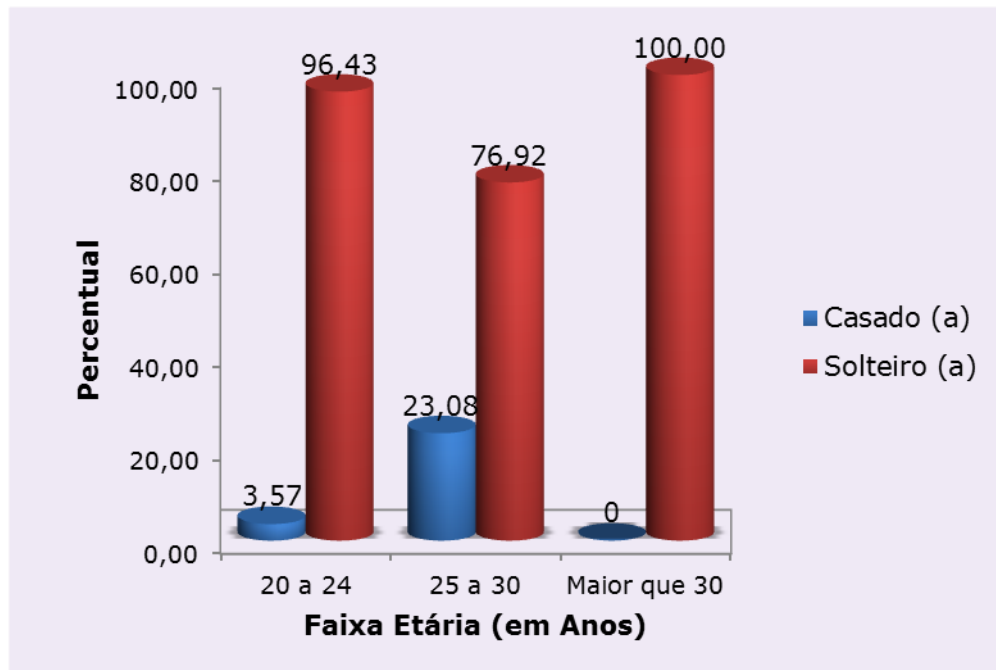


FIGURA 1: Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por faixa etária e estado civil.

No que tange ao gênero, das 43 pessoas que responderam os questionários 35 eram do sexo feminino e somente 8 eram do sexo masculino. Então podemos observar por meio dos percentuais da Figura 2, que a predominância ainda é do gênero feminino nas turmas do curso de Pedagogia:

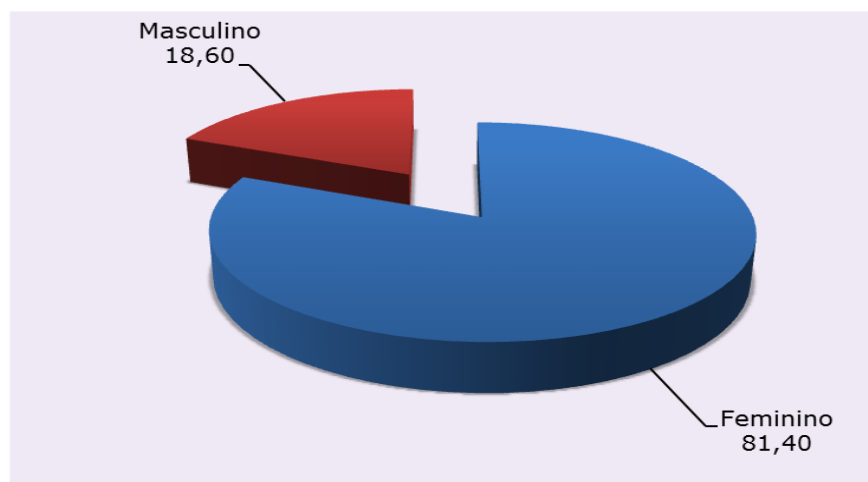


FIGURA 2: Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por gênero.

Quanto à origem dos alunos que estavam concluindo o curso de Pedagogia, a maioria era do município de Belém, capital do Estado do Pará, conforme podemos observar na Figura 3:

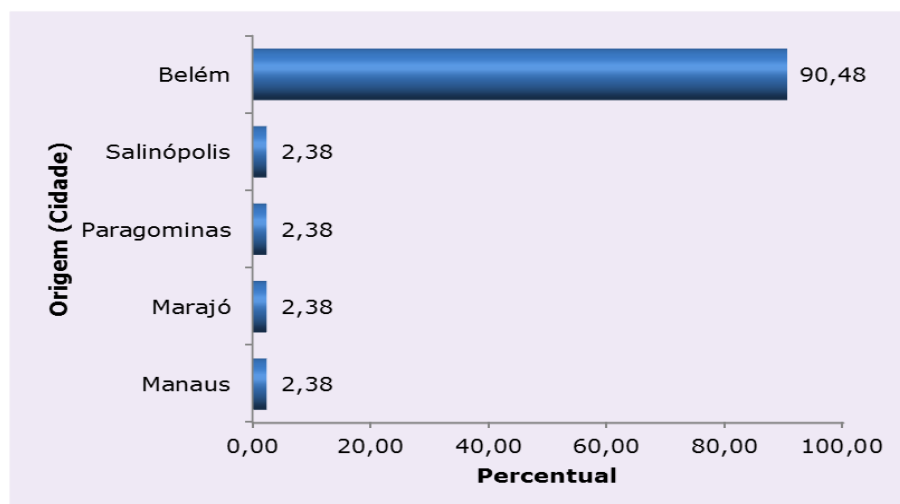


FIGURA 3: Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por origem (Cidade).

Traçamos esse perfil dos alunos que realizaram os questionários, a fim de conhecer a realidade socioeconômica dos mesmos, pois isso pode auxiliar o pesquisador na análise dos dados.

Na pesquisa documental, analisamos documentos oficiais escritos tais como: o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia, documentos da CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), documento da conferência sobre Educação para Todos, documento do Marco de Ação de Dakar, entre outros, com a finalidade de extrair dos documentos elementos significativos relacionados à temática.

É importante ressaltar que de acordo com Marconi; Lakatos (2007), o pesquisador deve ter cuidado ao analisar documentos, pois o mesmo não tem informações sobre a forma como o documento foi produzido, ou seja, é preciso ser cauteloso na hora de realizar as análises interpretativas, pois nenhum documento é feito ao acaso, pelo contrário, tem objetivo, finalidades e depende do contexto em que o mesmo foi elaborado.

Após a coleta dos dados pertinentes a pesquisa, procedeu-se o seu tratamento e sistematização. O tratamento do material bibliográfico e documental foi

feito por meio de fichamentos para nos apropriarmos das concepções teóricas e teses essenciais constantes da literatura e documentos consultados.

A análise dos dados coletados na pesquisa de campo, por meio das entrevistas, tomou como fundamento análises interpretativas, com base na concepção de Severino (2010, p. 59), o qual nos esclarece:

Interpretar, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas [...].

As análises se constituíram em três etapas: na primeira etapa transcrevemos integralmente a fala dos sujeitos da pesquisa e fizemos uma leitura criteriosa de cada entrevista, a fim de nos apropriarmos do conteúdo das entrevistas e internalizar os sentidos e significados dos depoimentos, para a posterior interpretação, designando pseudônimos para cada um deles.

Na segunda fase, construímos três quadros para cada um dos entrevistados. Cada quadro possui duas colunas, nas quais colocamos no lado esquerdo as nossas questões norteadoras e, no lado direito, colocamos as falas dos entrevistados que estavam diretamente relacionadas com as nossas questões norteadoras.

E, finalmente, na última etapa realizamos outro quadro agrupando as questões norteadoras de um lado, e do outro os depoimentos dos três entrevistados selecionando somente os trechos com os valores semânticos mais significativos para este estudo, a fim de identificar os temas mais comentados pelos sujeitos, para que pudéssemos delimitar os eixos de análise desta pesquisa.

É importante ressaltar que os dois primeiros eixos surgiram por meio das entrevistas com os professores e a coordenadora, e o terceiro eixo emergiu a partir da análise dos questionários realizados com os alunos, a saber:

- 1) O PPP de Pedagogia e sua relação com a EJA;
- 2) Os olhares dos professores e da coordenadora sobre a EJA no curso de Pedagogia da UEPA;

- 3) As relações dos alunos com os aprendizados teóricos e práticos da EJA vivenciados na formação inicial.

Os eixos de análise que surgiram através das entrevistas, bem como da segunda e terceira parte dos questionários foram submetidas a uma análise interpretativa, relacionadas dialeticamente com as referências bibliográficas e documentos, conforme veremos na terceira seção deste trabalho.

A seguir vamos dialogar sobre as questões políticas, econômicas, sociais e culturais que envolvem a EJA desde a década de 1990 até os dias atuais.

1 A EJA NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO A PARTIR DOS ANOS 90 ATÉ OS DIAS ATUAIS

Nada se constrói fora da história. Ela não é uma unidade vazia ou estática da realidade, mas uma totalidade dinâmica de relações que explicam e são explicadas pelo modo de produção concreto (MINAYO, 1999, p. 68).

Nesta seção iremos refletir sobre algumas questões que perpassam a EJA a partir dos anos 90 até os dias atuais, trazendo para o centro das discussões as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino, a fim de analisarmos seus limites e possibilidades, tendo em vista que concebemos esse resgate histórico como uma condição primordial para compreendermos a EJA na atualidade. Para dar continuidade a essa discussão, vamos dialogar sobre o processo de exclusão versus a inclusão das pessoas jovens, adultas e idosas, bem como sobre os fatores que estão intimamente relacionadas com a contemporaneidade das discussões que envolvem a EJA, e para fechar esta seção discutiremos alguns aspectos que devem ser levados em consideração ao trabalhar com essa modalidade de ensino.

1.1 As políticas públicas no campo da EJA a partir da década de 1990 e seus desdobramentos até os dias atuais

Optamos por estudar a EJA a partir da década de 90 por ser considerada a “Década da educação” e concordar com Freitas (2002), pois ele afirma que nesse período há uma elevação nas políticas neoliberais para este campo.

Iniciamos a discussão refletindo brevemente sobre o contexto social, político e econômico pelo qual caminhou a EJA no Brasil desde 1990, por compreendermos a importância de olharmos esse marco histórico, levando em consideração o que ocorreu no passado, para entendermos o presente, considerando o processo dinâmico dos fatos sociais.

O referido período foi marcado pela conferência sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, a qual defende que para universalizar o acesso à educação e promover a equidade é preciso assumir compromisso efetivo para superar os problemas educacionais:

Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os

refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1998).

Entretanto, sob a égide de organismos financeiros internacionais e inspiração do pensamento neoliberal, o que se verificou na reforma educacional implementada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, na segunda metade dos anos 1990, foi a racionalização dos gastos públicos e a sua redistribuição entre os níveis de ensino. Nesse sentido, concordamos com Di Pierro (2005), quando afirma que com base na argumentação de que a educação básica de jovens e adultos oferece um custo-benefício menor se comparado à educação de crianças, houve uma focalização dos recursos destinados ao ensino fundamental de crianças e de adolescentes para prevenir o analfabetismo. Para isso, o principal mecanismo utilizado foi:

O Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF), do qual as matrículas do ensino de jovens e adultos foram expurgadas por imposição de um veto do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Rompeu-se, assim, o princípio da universalidade inerente ao direito humano à educação: embora as leis maiores assegurem a todos o acesso e a progressão na educação básica pública, gratuita e de qualidade, a focalização de recursos para a educação escolar na faixa etária de 7 a 14 anos suprimiu os meios para que as instâncias administrativas do Estado cumpram adequadamente seu dever na provisão de ensino fundamental aos jovens e adultos (DI PIERRO, 2005, p. 1123).

Isso nos mostra o quanto a EJA esteve excluída no que tange à política de financiamento da educação durante a vigência do FUNDEF que vigorou de 1998 a 2006. No bojo dessa questão, o que prevaleceu durante a gestão do presidente Fernando Henrique (1995-2002) foram medidas emergenciais e transitórias para a EJA. Além disso, segundo a autora citada anteriormente, o então presidente fechou o único canal de diálogo até então existente com a sociedade civil – a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) e criou o Programa

Alfabetização Solidária (PAS), deslocando o compromisso político para a esfera da filantropia.

O PAS constituía-se em “campanha de alfabetização a ser desenvolvida com parcerias entre os poderes públicos federal e municipal, organizações da sociedade civil, empresas, fundações e instituições de ensino superior públicas e privadas” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 35).

No entanto, o programa acabou se resumindo a ações estanques, as quais não tinham uma proposta sólida de educação para jovens e adultos, uma vez que:

[...] maneja um conceito de alfabetização estreito e não assegura continuidade de estudos ou oportunidades de consolidação das aprendizagens realizadas; recorre em parte a educadores leigos; e não incide sobre os fatores socioeconômicos e culturais que geram e reproduzem o analfabetismo (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.38).

Essas limitações referentes à fragmentação e à descontinuidade das ações infelizmente são características das campanhas de alfabetização de jovens e adultos.

Ainda na década de 1990, não podemos deixar de destacar um dos nomes mais expressivos no campo da EJA, o professor Paulo Freire. Dentre muitas ações importantes que realizou, frisamos o seu trabalho na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 1990. Em sua gestão nasceu o Movimento de Alfabetização- MOVA, o qual “espalhou-se por todo o país, em governos municipais e estaduais de diversos partidos, mas principalmente nas gestões do Partido dos Trabalhadores” (HADDAD, 2007, p. 199). Esse movimento foi importante, porque envolvia principalmente entidades e movimentos sociais e acabou fortalecendo a demanda por EJA e sua melhoria.

Outro marco importante da referida década foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998, o qual foi criado com recursos próprios do Ministério Extraordinário da Política Fundiária, com o objetivo de alfabetizar os trabalhadores rurais assentados em cursos com duração de um ano. De acordo com Haddad; Di Pierro (2000, p. 38):

O Pronera é desenvolvido em parceria e co-gerido por um conselho que reúne agentes governamentais, universidades, igrejas, sindicatos e organizações da sociedade civil, inclusive o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Ainda conforme os autores, inicialmente a meta do programa, no primeiro ano, era alfabetizar 100 mil trabalhadores rurais assentados, porém como os recursos eram bastante escassos na época só foi possível atingir 7% da meta, e no ano de 1999 esse índice aumentou para 55 mil alfabetizando. É importante observar que diferentemente de outros programas que não tem uma longa duração, o PRONERA ainda está vigorando no governo da Presidente Dilma Rousseff.

Na década de 2000, um dos fatos importantes que marcaram esse período, segundo Fávero (2009), foi o parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE nº 11/2000, o qual estabelece as diretrizes para a EJA. As funções dessa modalidade segundo este parecer são:

- Função reparadora: resgata o direito a educação que foi negado no passado;
- Função equalizadora: de democratização das oportunidades de aprendizado aos iletrados;
- Função qualificadora: entende o processo de aprendizagem como constituição ao longo da vida.

Isso quer dizer que as diretrizes para a EJA reafirmam a educação como um direito que foi negado em algum momento da vida do cidadão, e entende que é necessário democratizar o acesso e a permanência para que haja continuidade do processo de aprendizagem ao longo da vida.

O outro fator importante desse período foi a aprovação em 2007 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação - FUNDEB que exige recursos financeiros para contemplar a EJA, isto é, “a apropriação dos recursos em razão das matrículas na modalidade EJA observará, em cada Estado e DF, percentual de até 15% dos recursos do Fundo” (GOUVEIA, 2008, p. 386). Todavia, sabemos que esse percentual ainda está muito aquém das necessidades da EJA.

Quando assumiu o governo do país, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que governou o Brasil de 2003-2010, passou a tratar a EJA, em seu discurso, como prioridade e lançou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) “desenvolvido de modo descentralizado pelos estados, municípios e organizações sociais que a ele aderiram” (DI PIERRO, 2005, p. 1129).

O auxílio financeiro do Programa era destinado para a alfabetização de jovens e adultos e formação de alfabetizadores, todavia, “não há destinação de recursos para material didático, alimentação ou qualquer apoio pedagógico” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 35).

Nesse descompasso entre o que era previsto na teoria e o que era posto em prática no governo Lula, durante o biênio 2003-2005, após a implementação da nova campanha não houve ganhos significativos conforme a estimativa, pois dados do IBGE de 2006 apontam que no PBA, no biênio referido, o percentual de redução de analfabetos absolutos foi de apenas 0,3%. Segundo Fávero (2009), isso se deve principalmente porque ainda predomina no Brasil uma visão compensatória de educação de jovens e adultos, visão essa baseada em um modelo de curta duração voltado somente para alfabetização, com pessoas sem formação específica e sem a preocupação com a realização de avaliações de qualidade dessas campanhas.

Ainda sobre essa questão, o professor Ireland (2012)¹ afirmou em uma roda de conversa sobre os desafios da EJA no momento atual, que ocorreu na Universidade Federal do Pará (UFPA), que o “PBA vem funcionando desde 2003 e vem evoluindo ao longo desse período, mas a alfabetização dada em oito meses não garante que a pessoa seja alfabetizada” e afirma também que: “A alfabetização é um contínuo. Sem continuidade a gente corre o risco que essas pessoas que participam do programa regridam depois”.

Essa visão de compensação e suplência também está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, em seu Art. 37, que trata da educação de Jovens e Adultos:

¹ Comunicação oral proferida pelo professor Timothy Ireland na roda de conversa sobre os desafios da Educação de Jovens e Adultos no momento atual, realizada na Universidade Federal do Pará em junho de 2012.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. [...] § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. (BRASIL, 1996).

E ainda no Art. 38, o qual afirma que “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos”. E para além disso, a fixação de idades mínimas para realização de exames supletivos “corroborou a desqualificação desta modalidade de ensino e da própria escola, uma vez que se privilegiou a idade mínima para a certificação em detrimento dos processos pedagógicos sistemáticos” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 32).

Outro exemplo claro da política de suplência e certificação no campo da EJA no Brasil é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)², o qual, segundo o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é definido como uma avaliação voluntária e gratuita ofertada às pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos em idade apropriada para aferir competências, habilidades e saberes adquiridos tanto no processo escolar quanto no extraescolar, isto é, a preocupação não é com a educação em si, mas com a certificação e com a elevação quantitativa de índices de alfabetização.

Outro ponto importante a ser discutido são os parâmetros para os cursos de Educação de Jovens e Adultos realizados por meio da Educação a Distância presentes no parecer CNE/CEB nº 6/2010. O referido parecer estabelece que:

A oferta de EJA, desenvolvida por meio da Educação a Distância, não seja utilizada no primeiro segmento do Ensino Fundamental, dada suas características próprias que demandam relação presencial. [...] A idade mínima para o desenvolvimento da EJA, com mediação da EAD, seja de 15 (quinze) anos completos para o 2º segmento do Ensino Fundamental e de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio (BRASIL, 2010a, p. 31).

² Informação disponível em: <http://encceja.inep.gov.br/>

Ademais, o parecer estabelece que a EJA, desenvolvida por meio da EAD no segundo segmento, deve garantir aos educandos aprendizagem em ambiente presencial para realizar práticas que envolvam a informática e ainda: oferta de livros e não de módulos/apostilas; os estudantes só poderão ser avaliados em exames de EJA presenciais para fins de certificação de conclusão dos estudos, oferecidos por instituições autorizadas; avaliação contínua, processual e professores com formação específica.

É importante observar que os estudos na EJA, por meio da EAD no que tange à educação básica ainda são prematuros, e, portanto, precisam de maiores discussões para refletir sobre os limites e possibilidades dessa proposta.

Também merece ser destacado aqui a possibilidade segundo o parecer CNE/CEB nº 6/2010 de:

1. Organização de propostas experimentais para atendimento às demandas específicas de organização do trabalho pedagógico nas escolas e sistemas, especialmente para a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas privadas de liberdade ou hospitalizadas, dentre outros, devendo cada proposta experimental receber autorização do órgão do respectivo sistema.
2. Aproveitamento de estudos realizados antes do ingresso nos cursos de EJA, bem como os critérios para verificação do rendimento escolar devem ser garantidos, tal como prevê a LDB, e transformados em horas-atividades a serem incorporados no currículo escolar do (a) estudante (BRASIL, 2010a, p. 26).

Essas questões realmente precisam ser colocadas em prática, visto que a educação de pessoas indígenas, quilombolas, ribeirinhas, do adolescente em conflito com a lei, entre outras, precisam de propostas e projetos específicos, levando em consideração as suas peculiaridades. Além disso, é necessário o reconhecimento dos estudos que foram realizados antes do ingresso do aluno nos cursos de EJA.

Outros exemplos de programas criados para atender ao público da EJA, na década de 2000, segundo Oliveira I. (2011a, p.16), são:

- *Programa Política Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM* (2005) reafirma a integração da educação básica com o profissional, focalizando o público entre 18 e 24 anos com baixa escolaridade e sem emprego formal.

- *Programa Saberes da Terra (2005)*, que atualmente faz parte do PROJOVEM (*Programa PROJOVEM Campo – Saberes da Terra*), integra a formação em nível fundamental e qualificação profissional em agricultura familiar e sustentabilidade, atendendo a jovens e adultos que vivem em comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas e assentamentos.
- *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (2006)*, que oferta a EJA na rede de escolas técnicas, incentiva as redes estaduais a ofertarem também, além de promover a formação de educadores e a pesquisa sobre o tema.

Além desses programas, na atualidade, temos mais um programa aprovado em 2011, já no governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2014) que está no seu segundo ano de mandato, é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)³. Conforme podemos encontrar no site do Ministério da Educação – MEC, o objetivo desse programa é expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio e de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores. O público a ser beneficiado são estudantes do Ensino Médio da rede pública, incluindo a EJA.

Os cursos de formação serão oferecidos pelos institutos federais de ensino técnico, por escolas estaduais, pelo Sistema “S”: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), por exemplo, e redes privadas de educação.

Não podemos negar a importância de todos esses programas e outros que não foram citados para o fomento e melhoria da EJA, bem como não podemos deixar de comentar a importância da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão – SECADI⁴, criada pelo MEC que atua também no campo da EJA. No portal do MEC, podemos encontrar o objetivo dessa secretaria que é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental.

³ Informação disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/pronatec.html>.

⁴ Informação disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view.

No entanto, conforme podemos observar, a maioria dos programas são voltados para a formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Dessa forma, não negamos a sua importância, mas é preciso ir além do tecnicismo e propor políticas que englobem a formação integral e contínua do cidadão. Nesse contexto, concordamos com Oliveira, I. (2011a, p. 17) quando afirma: “Apesar da abrangência socioeducacional desses Programas, a política de ações por meio de Programas na EJA vem sendo questionada pela sua fragmentação e situação temporária”.

E para ratificar, que na atualidade, a principal política pública no campo da EJA está voltada para a educação profissional, trazemos para o centro de discussões o Projeto de lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE 2011/2020), o qual foi aprovado pelo Congresso Nacional e precisa ser colocado em questão. Infelizmente, no referido plano ainda se tem a concepção que o analfabetismo é uma “chaga” que precisa ser erradicada, pois uma das diretrizes a ser alcançada até 2020 é a “erradicação do analfabetismo”.

Segundo o documento, a principal meta voltada para a EJA é a oferta de pelo menos 25% das matrículas da EJA de forma integrada à educação profissional nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Isso demonstra que é cada vez mais presente na atualidade a política neoliberal, de formação de mão-de-obra para atender aos interesses do mundo do trabalho.

Nesse contexto de programas e projetos no campo da EJA, segundo Ireland (2009), cabe indagar por que no Brasil muitos governos utilizam a parceria entre governos federal, estaduais, municipais, organização da sociedade civil, incluindo as ONGs, universidades e movimentos sociais, populares e sindicais e instituições privadas para o desenvolvimento de políticas públicas no campo da EJA, uma vez que essa prática é pouco utilizada em outras modalidades de educação. “Seria a busca de qualidade e pluralismo que essa diversidade pode oferecer ou uma simples medida de corte de gastos [...]” (IRELAND, 2009, p. 53).

Ainda sobre essa questão o professor Ireland (2012) argumentou que um dos elos mais fracos quando se começa a cortar políticas públicas é a EJA. O impacto da crise financeira gera efeitos na EJA, que recebe menos recursos. Isso mais uma vez mostra o quanto a EJA é secundarizada, como se tivesse menos importância no rol das prioridades do campo educativo.

Como vimos são muitos os desafios enfrentados nessa modalidade de ensino ao longo dos anos, pois a mesma vem sendo cada vez mais marginalizada pelas políticas públicas no campo educativo e, nesse contexto, é de suma importância as CONFINTEAs, as quais são orientações internacionais para a EJA, com o objetivo de melhorar qualitativamente essa modalidade de ensino em todos os sentidos, mas será que as conferências estão respondendo satisfatoriamente aos seus objetivos?

As CONFINTEAs, promovidas pela Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura – UNESCO, mobilizam os Estados-Membros, sociedade civil e setor privado para debater e definir políticas públicas acerca da educação de jovens e adultos, como prioridade social em âmbito Internacional.

Antes da CONFINTEA V, a UNESCO iniciou um processo de mobilização para esta Conferência que deu origem aos Fóruns Estaduais de EJA. De acordo com Ireland (2009), o primeiro estado a tomar essa iniciativa, em 1996 foi o Rio de Janeiro e atualmente existem 27 fóruns estaduais e uma série de fóruns regionais.

Os fóruns funcionam como espaços públicos para refletir e debater diversas questões referentes a essa modalidade de ensino, bem como fomentar mobilizações e intervenções, isto é, “constituem um espaço democrático, crítico e plural de articulação em que as principais discussões giram em torno da construção de políticas locais e nacionais para a EJA” (IRELAND, 2009, p. 61).

A partir das fóruns estaduais, foram criados uma série de reuniões nacionais anuais desde 1999, os quais constituem os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – ENEJAs, conforme o dizer de Di Pierro (2005, p. 1131):

Os fóruns tomaram para si os compromissos firmados pelo país na V CONFINTEA e, nos anos que a ela se seguiram, utilizaram uma estratégia de articulação em rede para organizar anualmente, em colaboração com instâncias dos três níveis de governo, Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), quando o movimento tenta influir nas políticas públicas em âmbito nacional.

É importante destacar que um dos principais debates priorizados nos fóruns e ENEJAs é a formação inicial e continuada de docentes para o trabalho na EJA, conforme afirma Di Pierro (2005, p. 1131):

[...] convencidos de que a educação de jovens e adultos guarda especificidades relacionadas às identidades e características sociais, psicológicas e culturais dos sujeitos de aprendizagem, há longa data reivindicam espaços e processos próprios de qualificação. A capacitação dos educadores se impõe também pela multiplicidade de agentes sociais envolvidos nos programas de alfabetização e educação de jovens e adultos, muitos dos quais são voluntários ou recrutados nos movimentos populares, sem habilitação profissional formal. As dificuldades de instituição e consolidação de espaços de formação decorrem de múltiplos fatores, como a persistência da visão equivocada que concebe a educação de jovens e adultos como território provisório sempre aberto à improvisação; a precariedade do mercado de trabalho, que não proporciona a construção de carreiras profissionais; e o escasso envolvimento das instituições de ensino superior com um campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização.

Isso quer dizer que a formação de professores, seja inicial ou continuada, para o trabalho com a EJA merece sérias e longas discussões, a fim de promover políticas afirmativas que contemplem as peculiaridades, necessidades e questões conflituosas desse campo de atuação docente.

Voltamos à década de 1990, para dizer que um marco para a EJA foi a V conferência realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997, pois trouxe para o centro das discussões, principalmente, a educação ao longo da vida:

Engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas 'adultas' pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO: AGENDA PARA O FUTURO, 1999, p. 19).

Isto é, a visão de educação que se tem é que a mesma se estenderá por toda a vida será, portanto, contínua. Nesse contexto, precisa-se de políticas públicas a médio e longo prazo, e, não somente com o objetivo de certificação de pessoas para a entrada no mercado de trabalho. Além disso, o que se propõe a partir dessa conferência é “enriquecer o contexto da alfabetização”, ou seja, os materiais didáticos devem ser locais em vez de um único modelo em nível nacional, respeitando a cultura dos educandos. Outra preocupação que se tem é em

“diversificar a educação de adultos com objetivo profissional”, ou seja, com formação de profissionais para o mercado de trabalho. E para os idosos faz-se necessário “criar um contexto educativo favorável a todas as formas de aprendizagem”.

Já a VI conferência, que ocorreu em Belém do Pará no ano de 2009, trouxe para o centro das discussões a importância da aprendizagem ao longo da vida como “um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos [...]” (UNESCO, 2010, p.6).

A sexta conferência sentiu a necessidade de firmar alguns compromissos que não foram concretizados após a quinta conferência, tais como: fomentar “programas de alfabetização com maior escala, alcance, cobertura e qualidade” (UNESCO, 2010, p.8), ou seja, políticas a médio e longo prazo para garantir as pessoas não somente a alfabetização, mas também uma continuidade no processo de ensino-aprendizagem.

Essa formação continuada do educando, segundo a conferência, precisa ser planejada e implementada com base em um “ambiente letrado”, a fim de o conduzir aos conhecimentos e às competências, criando condições de empoderamento para possibilitar ao educando uma aprendizagem contínua.

Nesse contexto, de acordo com o Marco de ação de Belém (2010) três fatores são fundamentais para promoção da aprendizagem no campo da EJA, são eles: participação, inclusão e equidade, ou seja, é necessário ações afirmativas por parte do governo que melhorem o acesso à educação de todos os grupos que, de alguma forma, são excluídos desse processo para fazer com que haja participação efetiva dos jovens, adultos e idosos no processo educativo.

No entanto, não basta somente garantir participação, inclusão e equidade, faz-se necessário ter qualidade na educação, a qual exige:

[...] avaliação de necessidades centrada no educando, aquisição de múltiplas competências e conhecimentos, profissionalização dos educadores, enriquecimento dos ambientes de aprendizagem e empoderamento de indivíduos e comunidades (UNESCO, 2010, p.12).

Dessa forma, a promoção da qualidade na educação de jovens, adultos e idosos requer um olhar atento para todas as fases do processo educativo que englobam planejamento das ações, currículo, materiais de aprendizagem,

metodologia, profissionalização dos professores, avaliação da aprendizagem, entre outros.

A partir dessa sexta conferência, foram assumidos alguns compromissos, tais como:

- Conceber a alfabetização como um contínuo;
- Analisar regularmente programas de alfabetização de adultos;
- Realizar monitoramento regional;
- Elaborar relatório trienal para submeter a UNESCO.

Embora tenha ocorrido alguns avanços no campo da EJA, a partir da CONFINTEA V e VI, em termos de questões conceituais para esta modalidade não podemos negar que ainda não se tem claro as propostas, a identidade e os objetivos da EJA, pois a mesma ainda encontra-se fragmentada, haja vista que:

A lacuna entre a política e sua implementação aumenta quando a política de desenvolvimento é empreendida isoladamente, sem participação ou contribuição externa (da prática do campo e dos institutos de educação superior) e de outras organizações de educadores de jovens e adultos (UNESCO, 2010, p.20).

Como vimos, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e mais recentemente o governo de Dilma Rousseff no Brasil, a EJA não tem sido tratada como mote das políticas públicas no campo educacional e a formação nessa área tem sido muito mais ligada à educação profissional para entrada no mercado de trabalho, deixando toda a formação política do cidadão à margem desse processo.

Além disso, ainda há em pleno século XXI elevados índices de analfabetismo. O relatório do Monitoramento Global de educação para todos de 2002 mostrava que havia 861 milhões de pessoas analfabetas, sendo que dois terços são mulheres (RIVERO, 2009). Isso mostra que a educação, infelizmente, está longe de ser “para todos” e que o analfabetismo nega as condições de cidadania, pois “o direito de aprender continua sendo condição para o cumprimento cabal, efetivo e realmente universal dos direitos humanos” (RIVERO, 2009, p. 13). Esse autor acrescenta:

Uma democracia verdadeiramente participativa nos moveria para amplos esforços contra a falta de educação ou de alfabetização, para a conscientização das pessoas, a partir de programas ou iniciativas da sociedade civil, das organizações sociais ou dos próprios governos. (RIVERO, 2009, p. 14).

Nesse sentido, podemos dizer que o direito a alfabetização é condição mínima para superar a pobreza, melhorar a saúde e lutar por melhores condições de vida, no entanto, de acordo com a UNESCO são nove os países que já começaram o século XXI com taxas superiores a 10% de analfabetismo, dentre eles está o Brasil com 14,6%. (RIVERO, 2009).

Ademais, segundo o autor hoje há uma nova modalidade de analfabetismo denominado “tecnológico” que se apresenta em situações como: egressos de cursos superiores que não dominam o computador, professores em exercício que não tem conhecimento sobre informática, entre outros. Nesse sentido, “é muito provável que em poucos anos a taxa de alfabetização tecnológica seja para os economistas um indicador de riqueza tão válido como hoje é a taxa de alfabetização clássica” (RIVERO, 2009, p.28).

Também não podemos deixar de destacar outro acontecimento importante, o Marco de Ação de Dakar (2000) que instituiu uma visão renovada de alfabetização, pois fala da importância de assegurar o acesso de leitura e escrita a crianças, jovens e adultos dentro e fora do sistema escolar, por todos os meios e tecnologias possíveis ao longo da vida (RIVERO, 2009). Além disso, a meta estipulada para a EJA, segundo o Marco de Dakar é alcançar, em 2015, 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos, principalmente para as mulheres, bem como igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos.

Sobre essa questão, o professor Ireland (2012) afirmou que as metas de educação para todos oficialmente encerram em 2015, e todo o acompanhamento realizado mostra que embora haja avanços importantes, muitos países não vão alcançar as metas estabelecidas, especialmente as metas ligadas a EJA. Além disso, o professor fez alguns questionamentos que merecem ser destacados: Como seria a aprendizagem ao longo da vida na realidade de Belém do Pará? e O que propor para depois de 2015? Essas questões são de fundamental importância para

pensarmos os desafios atuais enfrentados pela EJA e o que queremos para o futuro da mesma.

Atualmente está em discussão o Plano Ibero-Americano de Alfabetização e Educação Básica da EJA 2007-2015 gerenciado pela Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), tendo como objetivo principal universalizar até 2015 a alfabetização (RIVERO, 2009).

Conforme esse autor, o Informe Regional do Centro Especializado em Educação de Jovens e Adultos na América Latina e no Caribe (CREFAL) - sediado no México - a EJA é um importante meio para analisar as políticas deste campo, pois as conclusões desse estudo foram:

- A visão compensatória ainda é predominante nessa modalidade de ensino;
- Há pouca relevância política da EJA em comparação com outras modalidades;
- A maioria dos programas se desenvolve no meio urbano;
- A maioria dos professores não tem acesso a cursos de formação específica, aperfeiçoamento para trabalhar na EJA;
- O conhecimento sobre EJA é limitado, pois há poucas discussões sobre o tema em universidades.

O informe da CREFAL resume muito bem os principais e grandes desafios da EJA na atualidade. Alguns deles já foram comentados neste primeiro momento, e os outros pontos serão trabalhados no decorrer deste trabalho, visto que há uma grande importância dessas discussões para o campo da EJA.

Podemos inferir que os problemas referentes à EJA no Brasil, conforme vem sendo exposto neste trabalho, não é recente. É um problema com raízes estruturais e históricas que necessita de políticas efetivas a curto, médio e longo prazo.

Faz-se necessário também despertar nos alfabetizandos a vontade de aprendizagem ao longo da vida. Para isso, ao nosso ver não se pode achar que a aplicação de um único método de alfabetização, por exemplo, irá funcionar em todos os lugares e situações, é preciso, sobretudo, formar professores que se adaptem às demandas específicas dos mais diversos grupos a serem alfabetizados.

Vale ressaltar que não podemos pensar o analfabetismo de forma preconceituosa, pois segundo Rivero (2009):

A ideologia que considera os analfabetos como “cegos” ou como “peso morto” desconhece ou trata de não reconhecer que muitos analfabetos tem conhecimentos de vida próprios, sabem muitas coisas, utilizando a cultura oral, isto é, não são ignorantes (p. 24).

Portanto, para que possamos redimensionar a EJA como fator de equidade social e democratização da educação, precisamos pensar essa modalidade e assumir desafios da diversidade cultural, incorporar nos programas temas como educação ambiental, rural, do campo, quilombola, questão de gênero, sexualidade, jovens em conflito com a lei, formar profissionais com habilidades para trabalhar essas questões e ajudar a promover mudanças na realidade social.

É nesse contexto que sentimos a necessidade de refletir sobre o processo de exclusão versus a inclusão social, principalmente dos educandos da EJA que, como vimos, ainda são marginalizados nas políticas públicas e no processo educativo e, para isso, precisamos entender o fenômeno da exclusão e propor alternativas de inclusão, conforme veremos a seguir.

1.2 Exclusão x Inclusão social: questões para pensar a educação de jovens, adultos e idosos.

Lançar olhares sobre a inclusão de pessoas jovens, adultas e idosas no processo educativo, seja em ambiente escolar ou não escolar, não é uma tarefa fácil, pois quando se ouve falar acerca de inclusão a maioria das pessoas se remete a indivíduos com deficiência física ou cognitiva. No entanto, é necessário entender que inclusão social vai além, diz respeito a todos os grupos vulneráveis da sociedade que de alguma forma são excluídos, seja por questão física, étnica, social, econômica, cultural, religiosa ou educacional.

É necessário entender o fenômeno da exclusão social, pois se há necessidade de inclusão social dos estudantes da EJA e de outros grupos da população, é porque durante muito tempo a sociedade desenvolveu formas

diferenciadas de exclusão econômica, social e cultural. Isso é produto, principalmente, do sistema capitalista de produção.

Castel (1990) definiu o fenômeno da exclusão social como um processo da marginalização, no qual um indivíduo ou um grupo se torna, progressivamente, à parte da sociedade. Atualmente entende-se por exclusão social uma situação de vulnerabilidade social, ou seja, de falta de acesso às oportunidades oferecidas pela sociedade aos seus membros, um isolamento ou até mesmo a discriminação de um determinado grupo ou indivíduo. Assim, esses grupos que estão vulneráveis necessitam de políticas públicas que os incluam na sociedade que os cerca.

Vários são os fatores que causam a exclusão social no Brasil, Rodrigues (2006) destaca três fatores. O primeiro deles é o fator cultural, que induz ao pensamento de que as diferenças são perigosas, sejam elas sexuais, socioeconômicas, religiosas, étnicas e sociais.

O segundo fator está relacionado à cultura competitiva, que vem justificando a exclusão através da seleção dos ditos “mais aptos”. Esse fator, segundo Rodrigues (2006, p. 10) “esta implícito no sistema de valores da nossa sociedade que quem é excluído da escola ou do emprego não foi tão eficiente ou capaz como os outros que adquiriram um curso ou bom emprego”.

O terceiro fator, segundo o autor, são as políticas de distribuição de bens, com o Estado de bem-estar social, cabendo ao Estado garantir serviços públicos e proteção à população, os recursos destinados à área social, tendo em vista que nem sempre esses recursos são suficientes e de boa qualidade, fazendo com que a população seja excluída socialmente.

De acordo com Paiva (2006, p. 521):

Especificamente na educação de jovens e adultos, a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produzem a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros.

A negação de direitos escolares mencionada pela autora, a qual tem início, em muitos casos, na infância pode se perdurar até a vida adulta, quando muitos jovens, adultos e idosos decidem retornar aos estudos por diversos motivos, como por exemplo, o ingresso no mercado de trabalho.

Segundo Patto (2008) a exclusão da massa de trabalhadores formais gera um aumento de mão-de-obra, a qual não é absorvida pelo sistema capitalista de produção, provocando a diminuição de salários, mudando as regras de seleção de trabalhadores para o mercado de trabalho e gerando mais preconceitos. Assim, há um grande “exercito de reserva” que diz respeito aos indivíduos que não são absorvidos pelo sistema capitalista e que estão à margem desse processo.

Na dinâmica de um mundo globalizado e capitalista as tecnologias vão se desenvolvendo dispensando uma grande quantidade de mão-de-obra. Entretanto, para Martins (1997, p. 31) isso não significa uma sociedade excludente, pois a exclusão é um “traço congênito do capitalismo”.

O autor acima citado argumenta que durante todo o processo histórico do Brasil o capitalismo excluiu a população, mas logo em seguida incluiu de forma diferenciada. Como é o caso de jovens que foram excluídos pela escola e logo encontram seu “primeiro trabalho” no mundo do tráfico, ou seja, a principal dificuldade de um país capitalista não é a exclusão, mas sim uma inclusão mal feita, tendo em vista que até mesmo quem deveria incluir, muitas vezes exclui, como é o caso das escolas. Nesse sentido, concordamos com Hage (2004, p.2-3) quando afirma que:

A escola possui muitos mecanismos internos como: o sistema de seriação, a avaliação meritocrática e classificatória, a certificação, entre outros, que hierarquizam, discriminam e excluem as pessoas dentro delas mesmas. Por outro lado, a exclusão da escola impede os homens e as mulheres de participar de forma mais efetiva na sociedade, diminuindo as oportunidades de emprego, o acesso à informação e aos conhecimentos, e as condições das pessoas de cuidar de sua saúde, alimentação, habitação e até da educação de seus filhos.

Apesar de falarmos tanto da necessidade de inclusão, a escola parece ser cada vez mais excludente, já que muitas vezes ela não está preparada para atender a diversidade cultural da comunidade escolar, o que explica os índices assustadores de analfabetismo no Brasil.

Segundo Oliveira, I. (2011b, p. 11):

No âmbito social, o analfabetismo passa a ser uma forma ideológica de silenciamento de pessoas pobres, de cor, pertencentes a grupos culturais minoritários e a alfabetização torna-se uma forma de capital cultural privilegiado para aqueles e aquelas que possuem o saber escolar. E o não saber escolar passa a ser fator de discriminação e de exclusão social.

Nesse contexto, quando voltamos nossos olhares para a educação de jovens e adultos percebemos que a escola, como já dissemos, ainda tem uma visão de educação compensatória para essa parcela da sociedade. As instituições de ensino, muitas vezes, estão mais preocupadas com a certificação dos alunos para possibilitar o ingresso no mercado de trabalho do que com as especificidades que os grupos de EJA apresentam. Concordamos com Di Pierro (2005, p. 1118) quando afirma:

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural.

Além disso, quando falamos em exclusão social em relação à EJA não podemos deixar de pensar em um público ainda marginalizado nessa modalidade de ensino: os idosos. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2009 realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010) a população idosa, de 70 anos ou mais, aumentou consideravelmente. Ocorreu a redução da população de crianças e jovens, e o conseqüente aumento da população adulta e idosa estão associados à queda contínua dos níveis de fecundidade e ao aumento da esperança de vida.

Esse crescimento repercute em vários setores: saúde, trabalho, educação, entre outros, que começam a requerer de forma crescente políticas públicas para melhorar as condições de vida dos idosos, que muitas vezes não tiveram oportunidades de estudar, pelo fato de terem começado a trabalhar muito cedo para ajudar no sustento da família, chegando a melhor idade analfabetos, muitas vezes, sem saber assinar o próprio nome.

Diante dessas questões que foram colocadas, faz-se necessário discutir e compreender o que é a inclusão social. Sasaki (1997) afirma que o movimento de inclusão começou incipientemente na segunda metade dos anos 80, nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 até envolver todos os países. Mas afinal, o que é inclusão social?

Partilhamos da ideia de que a inclusão é:

[...] um processo de construção de uma sociedade para todos, e dentro dessa sociedade um dos direitos básicos de todo ser humano é a aspiração à felicidade ou, como outros lhe preferem chamar, à qualidade de vida (SASSAKI, 1997, p.33).

Segundo o *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* (1986), o termo inclusão indica uma relação de pertencimento, ou seja, nós serem humanos estamos incluídos na sociedade por uma relação de pertencimento, baseada no princípio da igualdade: há algo que nos aproxima, que nos identifica como pessoas, isto quer dizer que:

[...] estamos incluídos nesta sociedade humana pelo princípio da identidade, mas podemos ser excluídos pelo princípio da diversidade. Aí reside a nossa contradição. Temos de discutir a inclusão porque há uma sociedade excludente, que dicotomiza identidade e diversidade (LIMA, 2006, p. 20).

O princípio da igualdade está pautado no sentido de que todas as pessoas são iguais perante a lei, ou seja, todos são portadores dos mesmos direitos fundamentais. Já a diversidade diz respeito às particularidades dos seres humanos nos aspectos físicos, psicológicos, culturais, econômicos e educacionais. No entanto, essa diversidade pode ser somada a um fator negativo que é a desigualdade social, produto do sistema capitalista de produção, principalmente, a que supõe que uns por terem mais condições política-social-econômica “valem mais” do que os que não possuem.

O movimento de inclusão tem por objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios, dentre os quais se destacam, segundo Sasaki (1999): celebração das diferenças, direito de

pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias e cidadania com qualidade de vida. E essa inclusão pode ser realizada através de políticas públicas mais efetivas a fim de promover uma educação de qualidade para todos, porque a educação é:

[...] e seguirá sendo um mediador fecundo e poderoso entre a experiência vivida do cotidiano de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, e os planos mais amplos de reflexão, de compreensão da vida e de aprendizado de um pensar autônomo e dirigido ao bem (BRANDÃO, 2002, p.188).

Um projeto de educação para todos, conforme assinalou Brandão, requer uma concepção ampla de inclusão no processo educativo. Partilhamos da ideia do professor Ireland (2009, p.46):

A inclusão na educação básica representa mais do que a incorporação total ou parcial do chamado “diferente” nos espaços e nos tempos escolares que historicamente lhe foram negados, da mesma forma que o reconhecimento de que uma política de inclusão que contemple as diferenças deve ir além do aspecto social. [...] Nesse sentido, as políticas educativas têm que ser estruturadas visando contribuir para uma discussão efetiva sobre a relação entre formação, diversidade, inclusão e a qualidade social da educação básica. Em termos pedagógicos, o que se quer é uma passagem das pedagogias de homogeneidade que tentam tratar crianças, jovens e adultos como iguais, para pedagogias da diversidade, que reconhecem e atendem diferentes necessidades e demandas.

Desse modo, podemos inferir que a inclusão social e a inclusão educacional estão relacionadas ao fato de nos tornarmos mais humanos, nos desligarmos de preconceitos, discriminações, de tal forma que possamos aceitar as diferenças e respeitar a diversidade. Incluir é garantir espaços adequados, possibilitar alternativas de escolhas, respeitar o outro, o diferente, enfim, possibilitar que todos possam gozar de direitos sociais, políticos, educacionais e culturais.

Trata-se de educar com base na aprendizagem intercultural. De acordo com Fleuri (2003), a educação na perspectiva intercultural passa a ser entendida como:

O processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais (p. 31-32).

Então o papel da educação, como fenômeno cultural, é promover o respeito entre as mais diversas maneiras e expressões culturais, afim de contribuir com a inclusão no processo educativo sem qualquer tipo de discriminação.

Segundo Oliveira, I. (2011c, p. 121): “Nas relações interculturais o reconhecimento das diferenças pressupõe o ‘respeito ao outro’ e à ‘identidade cultural do outro’”. Nesse sentido, é preciso “compreender criticamente que a cultura do outro não é melhor ou pior, mas diferente, possibilita assumir-se uma atitude de tolerância e de respeito às diferenças culturais” (p. 121).

Devemos ir de encontro à “invasão cultural”, pois de acordo com Freire (2005, p. 173), ela “é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade”, ou seja, os opressores (classes dominantes) querem impor a todo custo uma cultura dominante, em detrimento da cultura popular, por exemplo, a fim de perpetuar o modelo social, político e econômico vigente. A questão não é a sobreposição de uma cultura sobre a outra, mas sim o diálogo entre elas como pensou Freire, conforme podemos observar no trecho a seguir:

A interculturalidade em Paulo Freire tem como referência, não apenas a compreensão de que há diferenças entre as culturas e tensões entre elas, mas, sobretudo, a valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade e a eticidade. Relações de respeito que se dimensionem como uma síntese cultural, viabilizando a dinâmica criadora do processo de produção cultural (OLIVEIRA, I., 2011c, p. 122).

Quando falamos mais especificamente dos jovens, adultos e idosos é preciso ter bem claro que “o analfabeto não é um ignorante, não é um inculto, mas apenas o portador de formas pré-letradas de cultura (as quais coexistem às vezes com uma nascente consciência crítica de seu estado, de seu papel social, de seu trabalho)”

(PINTO, 2007, p.37). Nesse contexto, é imprescindível o papel do professor no sentido de contribuir com o fomento da criticidade, reflexão e dialogicidade dos educandos, para que estes compreendam melhor a realidade social na qual estão inseridos, levando em consideração a diversidade cultural.

De acordo com Nahmías (2009), há a necessidade de “Pedagogizar a diversidade cultural”, ou seja, trabalhar as diversidades no campo educativo, tais como: “Perspectiva de gênero”, pois ao refletir e debater sobre as discriminações de gênero pode-se abrir possibilidades de processos inclusivos. Além disso, a autora fala da necessidade de discutir sobre “a história e o contexto”, isto quer dizer, trabalhar a memória dentro de contextos históricos abre espaço para construir identidades culturais e para refletir sobre a própria cultura. E por fim, discutir “A cidade” entendendo esta como os vários espaços públicos nos quais existem diferentes gêneros culturais.

A partir disso, muitos outros temas podem ser trabalhados no campo educativo, a fim de refletir sobre a interculturalidade. Segundo a autora citada anteriormente, a sociedade civil tem passado por um processo de transformação, e nesse contexto, os movimentos sociais clássicos têm desaparecido, dando lugar a novas formas de organização social ligadas às lutas por temas específicos, mas que tem uma amplitude em termos de luta ideológica. “É assim que temos protagonizado a proliferação de movimentos de consumidores, ambientalistas, jovens hip hop, anarquistas, grupos antiglobalização, grupos gays, migrantes, novas ONGs [...]” (NAHMÍAS, 2009, p. 128), ou seja, reivindicações específicas na luta pela garantia de direitos.

Assim, faz-se necessário incluir a diversidade como eixo central da educação a ser realizada no chão da escola ou fora dela. Dessa forma, os desafios do atual cenário educacional é o trabalho com as transformações que vem ocorrendo em função das mudanças tecnológicas, da globalização e das múltiplas culturas.

Essas transformações também são evidenciadas no que diz respeito aos idosos, pois segundo a publicação da revista ISTOÉ (2011), os dados do IBGE revelam que nos últimos oito anos ocorreu um crescimento de mais de 50% das contratações de profissionais que chegam perto ou tem mais de 60 anos de idade, isto se deve ao fato de que algumas empresas passaram a valorizar os profissionais com mais idade por serem mais responsáveis e atenciosos com os clientes.

Essa questão do crescimento da oferta de empregos para essa faixa etária pode ser uma das causas do aumento de matrículas na EJA. Este fato nos remeteu ao nosso local de trabalho, uma escola pública que oferta turmas de EJA no período noturno. Nesse espaço, observamos que é cada vez mais crescente o índice de idosos que procuram as salas de aula, provocando inquietações de professores que muitas vezes não estão acostumados a trabalhar com esse público.

Além disso, também foi publicado na revista ISTOÉ (2012), que em dez anos (2000-2010) houve um crescimento de 182% do número de estudantes acima de cinquenta anos nas universidades. De acordo com a reportagem, isso se deve principalmente por três motivos: a facilidade de financiamento nas faculdades, exigência do mercado de trabalho por capacitação, e ao aumento de vagas nas universidades públicas.

Um dos exemplos mais expressivos comentados pela reportagem é o do pedreiro aposentado Bartolomeu Queiroz Anastácio, de 86 anos, o qual depois de aposentado resolveu retomar os estudos. Fez o ensino fundamental e médio em supletivo, em 2011 realizou o Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM, e no início de 2012 conseguiu ser aprovado no curso de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS.

É nesse sentido que defendemos uma educação com pessoas jovens, adultas e idosas que leve em consideração: equidade, diversidade, inclusão social e qualidade social de vida. Para garantir esses fatores precisamos entender qual é a identidade dessa modalidade, seus objetivos e suas finalidades. É essa discussão que faremos a seguir.

1.3 EJA: que aspectos devem ser considerados ao trabalhar com essa modalidade de ensino?

Iniciamos essa discussão com as seguintes indagações: Quem é o jovem, o adulto e o idoso da EJA? Quais os objetivos dessa educação? Que educador de jovens e adultos se espera?

Segundo Oliveira, M. (1999, p. 59):

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.

Não podemos negar que geralmente esse é o perfil do público da EJA, mas se resumirmos o perfil desses jovens e adultos somente à condição de pobreza, de exclusão social, de aluno trabalhador, que não teve acesso à escolarização em idade regular, entre outros, estaremos reforçando o estigma negativo das representações sociais sobre o analfabeto jovem, adulto e idoso, expressando comumente preconceitos que permeiam o senso comum.

Assim, a concepção simplificadora do processo de educação de jovens, adultos e idosos tende a ver o alfabetizando como alguém que não se desenvolveu culturalmente, pois se desconsidera o conhecimento popular, os saberes construídos durante a sua história de vida, ignorando que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem na interação com o outro, nas relações sociais. Dessa forma, essas concepções do sujeito analfabeto, elaboradas e disseminadas na sociedade “veiculadas por rádio, televisão e imprensa escrita, de maneira implícita e explícita, vão exercer influências nas concepções e estratégias de ação tanto dos alfabetizados como nas dos próprios aprendizes” (SCHWARTZ, 2010, p.63).

Para superar essas visões estereotipadas, faz-se necessário compreender por que as pessoas jovens, adultas e idosas decidem voltar a estudar. Nesse sentido, Schwartz (2010) afirma que em pesquisas anteriores com alunos e alunas jovens e adultos em processo de alfabetização, buscou-se compreender os motivos que os levaram a aprender a ler e a escrever. As respostas obtidas apontaram para necessidades objetivas, tais como: ler o nome do ônibus, a Bíblia, o jornal, escrever

cartas e para um desejo subjetivo, de independência, de autonomia. Mas será que isso abrange todas as motivações?

Segundo Gadotti (2011) os jovens e adultos trabalhadores lutam para melhorar sua qualidade precária de vida, saúde, alimentação, transporte, etc. que estão na raiz do problema do analfabetismo, entendendo esse como expressão da pobreza decorrente de uma estrutura social injusta. Dessa forma, é preciso conhecer as condições objetivas, como salário, emprego e moradia e as subjetivas, tais como, conhecimentos que carregam consigo, suas lutas, seus anseios, seus medos, suas motivações, enfim, a cultura do aluno.

Assim, para o autor um programa de educação de adultos não pode ser avaliado apenas por seu rigor metodológico, mas sim pelas consequências em relação à qualidade de vida dos alunos. Isto quer dizer que, o educador precisa respeitar as condições culturais do jovem, do adulto e do idoso analfabeto, bem como fazer um “diagnóstico histórico-econômico” do grupo com o qual o educador irá trabalhar. No entanto, o autor adverte que não basta ler sobre a educação de adultos, pelo contrário, “é preciso entender, conhecer profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento em função da qual a alfabetização ou a aquisição de novos conhecimentos tem sentido” (GADOTTI, 2011, p. 39).

Entendemos que essa questão envolve problemas metodológicos, pedagógicos e essencialmente políticos que precisam ser resolvidos para que os programas de EJA comecem a caminhar. No entanto, é preciso antes de qualquer coisa formar profissionais com diversos saberes para mediar conhecimentos e para levar em consideração a diversidade cultural em sala de aula, valores e crenças democráticas que fortaleçam a educação intercultural e que priorize a compreensão mútua contra a exclusão, por motivos de raça, sexo, religião ou outras formas de discriminação.

Nesse contexto, de acordo com Ireland (2009, p.60):

Os verdadeiros sujeitos da história da EJA no Brasil, além dos próprios jovens e adultos, são coletivos que representam governos, ONGs, organizações internacionais, trabalhadores e empresários, sindicalistas e movimentos sociais que, de uma ou outra forma, estão desempenhando uma tarefa de educação de jovens e adultos na complexa e diversa realidade brasileira.

Ainda sobre essa questão, outra importante reflexão no sentido de entender quem são os sujeitos desta modalidade de ensino, vem da roda de conversa sobre a EJA, já mencionada neste trabalho, na qual também esteve presente o professor Hage (2012)⁵, o qual afirmou que:

A gente acha que os sujeitos da EJA são só os estudantes jovens e adultos empobrecidos, com dificuldades de aprendizagem. [...] A gente fala tanto em educação básica e esquece da universidade. As populações do campo ocuparam a universidade, agora as populações indígenas estão ocupando, os professores que não tem graduação estão ocupando a universidade. [...] são os sujeitos da EJA que estão chegando nas universidades.

Concordamos com Hage, pois de fato além dos sujeitos da EJA que são os educandos jovens, adultos e idosos, precisamos incluir o público que trabalha com a EJA, ou seja, professores de EJA da educação básica e das universidades, da graduação e da pós-graduação, os quais orientam alunos que estão pesquisando sobre a EJA, os gestores escolares, entre outros. Todos nós, professores, gestores, estudantes, pesquisadores, somos sujeitos envolvidos com a EJA.

Outra aspecto que merece ser discutido é que a educação de jovens, adultos e idosos é diferenciada da educação infantil, conforme assinala Pinto (2007, p.72):

A alfabetização do adulto é um processo pedagógico qualitativamente distinto da infantil (a não ser assim, cairíamos no erro da infantilização do adulto). Dessa forma, assim como não se pode reduzir o adulto à criança, tampouco se pode reduzir a criança ao adulto.

Não se pode trabalhar com a EJA utilizando a metodologia e a didática com as quais se trabalha na educação infantil, pois os jovens, os adultos e os idosos não são crianças em miniaturas.

⁵ Comunicação oral referente a roda de conversa sobre os desafios da Educação de Jovens e Adultos no momento atual, proferida pelo professor Salomão Hage, a qual foi realizada na Universidade Federal do Pará, em junho de 2012.

Dessa forma, é preciso respeitar as especificidades, não somente no que diz respeito à faixa etária, mas também o histórico de vida, os aspectos culturais e os conhecimentos que os alunos da EJA já levam para a sala de aula, ou seja, os saberes da experiência construídos no processo de desenvolvimento humano.

De acordo com os estudos de Castro; Jobim e Souza (1995), no campo da Psicologia a discussão sobre o desenvolvimento humano era trabalhada sobre dois enfoques: biológico-evolucionista ou pedagógico-normativo. O enfoque biológico-evolucionista está ligado à concepção de que as “funções psicológicas são passíveis de mudanças dentro de uma sequenciação hierarquizada” (CASTRO; JOBIM e SOUZA, 1995, p. 102). Isto quer dizer que o ser humano é mais evoluído, desenvolvido psicologicamente conforme a sua maturidade em relação à faixa etária, desconsiderando toda a questão cultural.

Já o enfoque pedagógico-normativo sustenta a ideia de que é a sequência de acontecimentos da vida que normatiza a mudança da infância à vida adulta, enquanto processo de socialização, ou seja, é a temporalidade e os fatos ocorridos desde a infância até a vida adulta que tornam o indivíduo mais “capacitado” à vida social e produtiva. O sistema educacional é baseado nessa concepção de desenvolvimento humano, conforme nos mostra Castro; Jobim e Souza (1995, p. 102-103):

[...] os processos educacionais serializados e normatizados segundo a idade apoiam-se na suposição de que as capacidades de cada faixa de idade se produzem gradual e sequencialmente, compatibilizando assim a intervenção do meio (os processos educacionais) com as disposições infantis. Sobretudo, com a escolarização obrigatória na maioria dos países ocidentais a partir do começo deste século, o processo de socialização consolida-se dentro das práticas psicológicas emergentes de mensuração e padronização do desenvolvimento.

A concepção de desenvolvimento humano, a partir desses enfoques, fundamenta-se na temporalidade como uma sucessão de fatos contínuos que não levam em consideração as experiências de vida e a cultura dos sujeitos sociais. Segundo essas autoras, a partir dos anos 60 novos estudos foram surgindo sobre essa questão, dentre eles o que se destaca recentemente é a Psicologia do ciclo

vital, que estuda o desenvolvimento humano levando em consideração não somente a faixa etária, mas a totalidade dos fatos. Essa nova concepção pensa o desenvolvimento de forma “multi-dimensional, contextual e articulado com o impacto da mudança histórica” (CASTRO; JOBIM e SOUZA, 1995, p.105).

Entretanto, as autoras afirmam que essa concepção do ciclo vital continua sendo baseada no cientificismo das ciências naturais, uma vez que o desenvolvimento é “produzido” não só por fatores naturais, relacionados à faixa etária, mas também de ordem social (fatores normativos da época histórica). Assim a concepção de ciclo vital do desenvolvimento acaba reafirmando o dualismo entre o sujeito social e a sociedade, desconsiderando uma discussão mais abrangente que envolva aspectos culturais, por exemplo.

Segundo Oliveira, M. (1999) os estudos da Psicologia que dizem respeito ao desenvolvimento humano acabam tendenciados para a criança e o adolescente, com isso, os estudos acerca das pessoas adultas, incluímos aqui também os idosos, são marginalizados.

A autora menciona algumas características essenciais que diferenciam o adulto e, embora a autora não mencione, incluímos aqui também as pessoas idosas, diferenciando das crianças e dos adolescentes, as quais estão intimamente ligadas aos aspectos sócio histórico e culturais como: o adulto está inserindo no mundo do trabalho de forma diferenciada da criança e do adolescente, pois traz consigo toda uma história de vida, dificuldades vivenciadas, experiências diversificadas, visão de mundo, concepções de vida, etc.

De acordo com Oliveira, I. (2011b, p. 50):

A atenção do sistema educacional é para a criança considerada em processo de desenvolvimento bio-psico-social e com perspectiva de futuro. O adulto é secundarizado pelo sistema educacional porque é considerado como pronto em seu desenvolvimento bio-psico-social e sem perspectiva de futuro.

Assim, a própria escola muitas vezes é excludente, porque muitas delas estão “preparadas” somente para receber as crianças e os adolescentes, deixando os adultos e os idosos marginalizados.

É nesse sentido que Castro; Jobim e Souza (1995) falam acerca da necessidade de pensar uma nova concepção de desenvolvimento, resignificando a criança, o jovem, o adulto e incluímos aqui também o idoso, pois os sentidos e significados que temos hoje do que é “ser criança”, “ser jovem”, “ser adulto” e “ser idoso” ainda não dão conta de abarcar as transformações pelas quais a sociedade vem passando, pois ainda é predominante o pensamento de que a criança é um “ser que ainda não está pronto”, “ser em potencial”, já o idoso é visto como aquele que já passou por todas as fases do desenvolvimento e, por isso, “não tem futuro” em função da proximidade da morte.

Entretanto, assim como a criança, o jovem e o adulto, o idoso também tem direitos que perpassam a educação, por isso defendemos que a modalidade da EJA deve incluir esse público. Faz-se necessário uma formação inicial e continuada do professor para entender as especificidades de tal faixa etária, bem como levar em consideração os saberes da experiência de vida, fatores sociais, econômicos e culturais dos idosos. Nesse sentido, o papel do professor é de fundamental importância no que tange à alfabetização de idosos, no entanto ainda é reduzido o número de trabalhos que discutem o idoso na EJA. Além disso, é importante destacar que “a educação de adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular” (FREIRE, 2001, p. 16). Isto quer dizer que os educadores, seja no âmbito escolar ou fora dele, precisam levar em consideração a realidade social na qual os educandos estão inseridos.

De acordo com Gadotti (2011), a educação popular é concebida sob a ótica de uma nova epistemologia, fundamentada no respeito ao conhecimento oriundo das classes populares, do senso comum, com o objetivo de descobrir o conhecimento presente nas práticas populares, problematizando essa sabedoria afim de ajudar essas classes populares no exercício da reflexão, da crítica e do questionamento.

O papel do educador é trabalhar junto com os educandos jovens, adultos e idosos, não impondo conteúdos, mas problematizando o conhecimento que eles já têm. De acordo com Freire (2001, p. 16):

São tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir,

com a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feito, por um saber mais crítico, menos ingênuo. O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele.

Partilhamos da ideia do autor, de que não se pode secundarizar o senso comum, mas partir dele e caminhar junto com ele, a fim de propor processos de formação mais críticos e menos ingênuos.

Segundo Brandão (2002, p. 174) a educação popular:

“[...] se volta aos seus sujeitos como pessoas humanas e como atores sociais cujos direitos à participação dos processos de decisão sobre as suas vidas, sobre os seus destinos, e, mais ainda, sobre os da sociedade onde vivem e da cultura de que são parte e partilha, vão muito além do âmbito da escola. Ela assume como tarefa sua a formação integral, crítica e criativa do todo da pessoa de seus educandos.

Isto quer dizer que a educação popular pode estar inserida no âmbito escolar, mas não se reduz a ele, vai além e está relacionada com a luta política para promoção de direitos, com a formação não somente para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade e participação na cultura.

Nesse contexto, dentro e fora do âmbito escolar, a educação popular tem como sujeito preferencial “[...] mulheres e homens, jovens, adultos e, no limite, idosos das classes subalternas” (BRANDÃO, 2002, p.167). Assim, a educação popular tem a intenção de se voltar para as pessoas das classes populares, é uma educação que leva em consideração a cultura e os conhecimentos do povo, ou seja, “que se abre a ouvi-las dizer como elas desejam e não desejam ser; em que mundo querem viver; a que mundo de vida social estão dispostas a serem preparadas para preservar, criar ou transformar” (BRANDÃO, 2002, p.174).

A educação popular preocupa-se com a leitura crítica do mundo. Segundo Freire (2001, p. 16), “mesmo sem descuidar a preparação técnico-profissional dos grupos populares, não aceita a posição de neutralidade política em que a ideologia modernizante reconhece ou entende a educação de adultos”. Ou seja, Freire não

nega a importância da formação de jovens e adultos para o trabalho, mas afirma que não se pode ficar alheio a formação política, tão necessária aos cidadãos, para que tenham conhecimento dos seus direitos e deveres.

Mas será que é possível realizar educação popular nas escolas públicas? Sabemos que há limites para colocá-la em prática, que ultrapassam os muros da escola, pois há toda uma estrutura educacional a qual é pensada e realizada de cima para baixo, conforme a hierarquia do modelo político e econômico que estamos inseridos. Há grande burocratização e preocupação maior não com a qualidade do ensino, mas com os índices de aprovação, de alfabetização e de sucesso escolar. Conforme Oliveira, I. (2011b, p.53): “educação popular com as classes populares significa superar a unilateralidade presente na estrutura educacional, que por sua vez tem origem na estrutura socioeconômica [...]”.

Concordamos com Freire (2001) quando afirma que: “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (p. 16). Isto quer dizer que devemos ter a consciência de que a educação, sozinha, não pode dar conta de transformar a sociedade de forma geral, mas se professores, técnicos pedagógicos, gestores forem conscientes que podem mudar práticas, concepções e metodologias de ensino afim de favorecer a aprendizagem do aluno, já estão contribuindo muito com a sociedade e cumprindo seu papel político. Com base nisso, defendemos que a educação popular pode se desenvolver no chão da escola.

Mas é preciso ter cuidado com as metodologias de alfabetização que vão ser utilizadas, pois segundo Freire (1981), não vai ter sentido para os jovens e adultos que, muitas vezes, são trabalhadores e chegam cansados à escola à noite para estudar e tem que memorizar ou repetir mecanicamente “Eva viu a uva” ou “la-le-li-lo-lu”. Isso dificilmente vai despertar a curiosidade do educando e não terá nenhum sentido na vida prática, se realizado de forma mecânica e sem relação com os contextos.

Por isso, o autor citado adverte, na mesma obra, que a concepção crítica da alfabetização necessita que o educador trabalhe com palavras geradoras, ou seja, temáticas significativas oriundas da realidade social do educando, para depois problematizá-las. Portanto, “a educação popular, na perspectiva Freireana, não é aquela produzida por uma classe detentora do saber, mas a que possibilita às classes populares participarem da produção do conhecimento [...]” (OLIVEIRA, I.,

2011b, p.53). Dessa forma, não basta ter acesso ao processo educativo, é preciso construí-lo junto com os professores e demais responsáveis pelo processo educativo. É preciso levar em consideração as especificidades de cada realidade social, dar voz aos educandos, e incluí-los no processo educativo com qualidade, levando em consideração sua cultura e seus objetivos.

Mas será que os docentes estão preparados para lidar com tal realidade? Será que os professores estão atentos para não praticarem uma “Educação bancária”?

Freire (2005) afirma que neste tipo de educação o professor “enche” a cabeça dos educandos de conteúdos, os quais são desconectados da realidade. Assim, o professor é visto como o detentor de todo o saber. Nesse sentido, há a negação da busca de conhecimentos, pois em lugar de transformar, o educando torna-se passivo.

Por isso, Freire defende uma educação problematizadora como prática da liberdade, que leve em consideração a historicidade e a dialética dos fatos. Para tanto, há a necessidade da dialogicidade na educação, que tem como principal objetivo a construção de conhecimentos na relação eu - outro, de forma crítica, reflexiva e questionadora. No entanto, para que o docente se fundamente em tal concepção de educação, faz-se necessário uma formação de qualidade. De acordo com Nóvoa (2000, p.115), “Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”.

É nesse sentido, que a seguir vamos discutir acerca da formação de professores, principalmente a formação inicial para o trabalho na EJA, entendendo esta como uma fase importante do processo contínuo de formação que o profissional da educação precisa.

2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A EJA

[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23).

Nesta seção falaremos de alguns aspectos essenciais ao entendimento dos conceitos de formação, formação de professores, formação inicial de professores e formação inicial para o trabalho na EJA estabelecendo um diálogo com os autores que tratam destas questões e com alguns documentos.

2.1 Diálogos e concepções sobre a formação inicial de professores

Para iniciar esta discussão faremos uma reflexão do termo formação, com base em alguns teóricos que privilegiamos ao compartilhar suas ideias e acreditar que a relação pessoa/profissão ocorre ao longo da vida, sendo que a profissionalização é um termo que indica um processo de formação de uma pessoa numa profissão que tem sua gênese na formação inicial e atravessa várias trajetórias de formação continuada, transformando o profissional.

Garcia (1999) inicia este diálogo afirmando que:

A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber fazer ou saber ser, que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos (p. 19).

A citação nos faz voltar nossos olhares para a área educacional, para dizer que a formação contribui para o desenvolvimento psíquico, emocional, afetivo, cultural, mas não deixa de ser ideológica, pois está a serviço do sistema capitalista, no qual o interesse é manter a estrutura de uma classe dominante que está no comando do poder dirigindo o grupo dominado, o grupo dos oprimidos. É nesse

sentido que o autor citado afirma que a função social da formação é a transmissão de saberes, pois no processo formativo também há reprodução de paradigmas.

Quando falamos em grupo dominante ou dominado, opressores e oprimidos, esses últimos sendo entendidos como: “esfarrapados do mundo”, excluídos, os quais estão em condição de pobreza, que sofrem preconceitos, etc, não podemos deixar de falar da obra *Pedagogia do oprimido* de Freire (2005), a qual nos traz importantes reflexões para pensar o campo educacional e mais especificamente a formação docente e discente, pois nessa obra o autor afirma que para superar a contradição opressores-oprimidos, deve-se começar trabalhando a consciência ingênua dos oprimidos, para que estes sejam capazes de refletir sobre as suas condições de vida e de liberdade.

Muitas vezes os opressores, aqui entendidos como aqueles que estão no comando do poder, na elite da sociedade, se “vestem” de generosos para explorar cada vez mais os oprimidos e manter a ordem social de exploração, de subserviência e de injustiça social. Assim, parece-nos que a posição do opressor no interior desse debate precisa ser superada, tendo em vista que o oprimido de hoje pode ser o opressor de amanhã.

Para esclarecer essa questão, a seguir vamos citar um exemplo claro com base no depoimento de uma professora que analisa a sua história de vida profissional:

[...] avalio hoje, na minha formação inicial não fui exercitada e motivada a pensar de forma autônoma e aberta, para inovar na profissão, buscando extrair da própria prática alguma teoria. Não fui incentivada a enxergar a autonomia voltada para o sentido político, visando garantir ações na direção da opção, mais tarde escolhida por mim. Tudo vinha pronto e acabado. Penso que provavelmente isso se justificasse também por outra razão, pelo fato de ter recebido uma educação muito conservadora. Criavam-se gerações de acordo com os modelos previamente estabelecidos, com padrões e enquadramentos que a sociedade nos impunha [...] **Reconheço e sinto dizer, essa educação me deu condições de reproduzir de certa forma, com algumas modificações produzidas pela minha intuição, minha profissão, porém dentro da visão transmitida** [...] Por isso, a visão de mundo a permear a minha prática pedagógica era bastante similar ao recebido, ou seja, visava um mundo harmônico, que se propunha muito mais a “reproduzir e manter” o sistema social vigente. (MONTEIRO, 2002, p. 135, grifo nosso).

Esse exemplo nos mostra claramente que a professora vivenciou uma formação tradicional durante os anos de estudos na formação inicial, em que a metodologia de ensino dominante era baseada na reprodução de conhecimentos, formação que não trabalhava a criticidade, o pensar reflexivo e questionador. Dessa forma, quando ela começou a exercer a profissão docente é provável que tenha reproduzido práticas tradicionais de educação, e passado a formar o aluno baseada no mesmo “modelo de educação” no qual foi ensinada.

Ao nosso ver, esse pode ser um exemplo de um ser oprimido que pode se tornar opressor em potencial. Nesse contexto, há a necessidade de uma “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação [...]” (FREIRE, 2005, p.34). Nesse processo, a formação inicial docente precisa ser baseada na relação teoria-prática do início ao fim do curso, para evitar uma formação eminentemente teórica em que somente ao final do curso o aluno tenha contato com a prática, o que acaba muitas vezes frustrando o aluno que idealiza uma realidade e quando entra em contato com a mesma não consegue, muitas vezes, praticar o que estudou e acaba reproduzindo práticas opressoras que mantêm as desigualdades sociais.

Em qualquer campo de formação o sujeito não aprende de forma passiva, pelo contrário, o conceito de formação profissional também está ligado ao desenvolvimento pessoal, pois a pessoa em formação carrega consigo experiências de vida, valores, princípios, ou seja, características subjetivas que devem ser levadas em consideração neste processo.

A dimensão pessoal tem um valor importante, já que cada um de nós vive em uma realidade diferente, com princípios e valores específicos, em meio a culturas diversificadas, portanto, significamos o que é aprendido de diversas formas, primeiro no meio social, em um diálogo coletivo, para depois fazer as nossas internalizações, daí provém a necessidade de respeitar e levar em consideração a dimensão pessoal no processo formativo.

De acordo com Debesse (1992, Apud Garcia 1999) existem três tipos de formação:

- A autoformação: é a formação em que o indivíduo tem sob seu controle os objetivos e resultados da própria formação.

- A heteroformação: é a formação que ocorre "de fora para dentro" do indivíduo, realizada por pessoas capacitadas e sem alterar a personalidade do indivíduo.
- A interformação: é a formação que ocorre de forma coparticipativa entre alunos e professores, em que a equipe pedagógica tem papel fundamental.

Essa última é aquela que defendemos, por tratar-se de uma formação que leva em consideração a relação de reciprocidade, em que alunos e professores aprendem e compartilham saberes.

Outro conceito importante dentro deste campo é o de ação formativa. Para Berbaum (1980, Apud Garcia 1999), uma atividade formativa envolve formas de interação e aprendizagens entre professores e alunos, que pode ter diversos objetivos explícitos ou não, as quais tem a finalidade de transformação. Nesse sentido, podemos inferir que a ação de formar pessoas envolve local e realidades específicas que devem ser levadas em consideração pelos alunos e pelos professores afim de garantir mudanças substanciais e atingir os objetivos pretendidos.

Quando falamos em formação de professores encontramos na literatura vários conceitos, dentre eles, o defendido por Garcia (1999, p. 26):

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Somado a isso, Garcia (1999) estabelece princípios da formação de professores os quais estão diretamente relacionados com a abordagem dialética, a qual nos fundamentamos para realizar esta pesquisa e estudar o nosso objeto, tais como: princípio da continuidade, isto é, entendemos a formação inicial como uma

fase que é dinâmica e dialética, a qual deve dar sustentação teórica e prática para que o docente busque cada vez mais seu aperfeiçoamento profissional, realizando estudos, cursos de pós-graduação, para que não fique estagnado, reproduzindo modelos de educação tradicional.

Outro princípio defendido pelo autor diz respeito à “integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular”, para garantir o acompanhamento dessa formação com as transformações da realidade, com o princípio da diversidade, das transformações tecnológicas e do respeito às diversas culturas.

Relacionado ao princípio acima, o autor defende a necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola/universidade, pois na medida em que a organização destes espaços muda, o docente deve acompanhar esse processo, para tanto, é necessário uma formação que respeite a quebra de paradigmas, que esteja atenta às mudanças na realidade social.

Além disso, o autor destaca o princípio de integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores. Isto quer dizer que os mesmos devem dominar conhecimentos didáticos e metodológicos, a fim de promover práticas educativas que favoreçam a aprendizagem significativa dos alunos.

Outro princípio relevante, segundo o autor, é a “integração teoria-prática” na formação de professores, principalmente no que tange à formação inicial, pois é nesse momento que o indivíduo construirá suas bases epistemológicas, axiológicas e ontológicas, a qual formará sua identidade enquanto docente.

É importante também ponderar, segundo Garcia (1999), a formação que é recebida na academia com a que vai ser partilhada com os alunos do futuro professor, já que estamos tratando neste trabalho de formação inicial e que o acadêmico estudará várias teorias e concepções de educação, mas a pergunta que se faz é: como ele vai internalizar tudo o que é aprendido durante a graduação para formar suas características enquanto professor? É nesse sentido, que entra outro princípio estabelecido pelo autor: “a individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação”, ou seja, sua concepção de educação, princípios, finalidades, valores, tudo isso influi na constituição da formação profissional.

Para abranger e efetivar esses princípios faz-se necessário relacioná-los as diversas concepções de formação de professores, as quais estão presentes nos currículos dos mais diversos cursos relacionados à educação das instituições de ensino superior.

Para Garcia (1999, p. 30):

As concepções sobre o professor variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações. Assim podemos observar numerosas, e por vezes contraditórias, imagens do professor: eficaz, competente, técnico, pessoa, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete, etc.

Outros autores como Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) diferenciam dois “modelos formativos”: Modelo Hegemônico de Formação (MHF) e Modelo Emergente de Formação (MEF). No MHF há uma convergência de tendências específicas da racionalidade técnica com modelos tradicionais de formação. Dessa forma, o professor é visto como mero reprodutor e consumidor de saberes disseminados pelos especialistas da educação. Por esse motivo, esse tipo de formação possui determinadas características, tais como: treino de competências; conteúdos compartimentados e divisão entre teoria e prática.

Para superar esse tipo de modelo formativo, os autores acima citados propõem o MEF, afim de ser utilizado como uma referência no trabalho de formação inicial de professores. Nesse modelo, as condições básicas para formar o profissional que atuará na docência requerem três condições essenciais segundo os autores: a reflexão, a pesquisa e a crítica.

No que concerne à reflexão, os autores acima citados alertam quanto à utilização desse termo, para que o mesmo não vire modismo, tratado de forma acrítica, já que o professor reflexivo deve ser aquele que leva em consideração o contexto educacional no qual está inserido e realiza uma análise dialética da sua prática relacionada às teorias da educação.

Nesse contexto, segundo Freire (1996, p. 39): “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. É com essa argumentação que defendemos que a reflexão crítica sobre a prática precisa estar presente desde a formação inicial quando o discente realiza o estágio em ambientes

escolares ou não escolares, essa reflexão não pode se resumir somente aos aspectos da sala de aula, ou seja, a prática docente, pelo contrário, ela precisa estar relacionada aos aspectos macros da educação e da escola como um todo.

Quanto à pesquisa, esta se constitui como um dos elementos primordiais que embasam a formação docente, para construção dialética de novas práticas e saberes. O professor que é pesquisador tem muito mais embasamento teórico, metodológico e saberes para mediar conhecimentos. É por isso, que se faz necessário desde a formação inicial que os graduandos se envolvam em projetos de pesquisa na universidade, para criarem o hábito de pesquisar, de ir em busca de novos conhecimentos e relacionar teoria e prática.

E a crítica é um elemento imprescindível tanto para a formação inicial quanto para a continuada, tendo em vista que o seu objetivo é combater a reprodução de paradigmas educativos de transmissão de conhecimento, pois ela norteia a releitura da realidade educacional para poder propor transformações. É por isso, que a mesma deve ser trabalhada desde a formação inicial, propondo ao aluno discussão de assuntos que envolvam o seu pensar crítico em relação ao campo educativo.

Consideramos que estes são os três pilares da formação inicial emergente: reflexão, pesquisa e crítica. Os três precisam estar inclusos nos currículos e nas práticas dos cursos de Pedagogia e nos cursos de licenciaturas de forma geral.

Antes de trazer para a discussão outro autor que trabalha a questão do paradigma emergente, sentimos a necessidade de fazer um contraponto com o paradigma dominante que durante muito tempo prevalece/prevaleceu no campo educacional.

Para fazer esse contraponto iniciamos com a autora Minayo (1999), a qual afirma que na visão positivista de ciência há a busca por um “conhecimento objetivo” e por esse motivo o pesquisador deve excluir a subjetividade, valorizar a aparência em detrimento da essência e se libertar de juízo de valor para chegar à verdade dos fatos. No campo educacional, essa visão de ciência prevaleceu durante muito tempo conduzindo o trabalho docente a práticas tradicionais, as quais favoreciam uma educação reprodutivista, passiva e acrítica, pois o professor era visto como o detentor de conhecimentos e o aluno como um mero receptor que não tinha liberdade e autonomia para refletir, questionar e ir em busca de conhecimentos.

É nesse contexto que Santos (1997, p.28) defende um paradigma emergente sobre a incompatibilidade entre ciência clássica e as novas formas de ver a realidade, afirma que:

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpretação; a espontaneidade, a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente.

Além disso, o autor acima citado faz uma crítica à especialização do conhecimento propagado pela ciência moderna. Segundo ele: “É hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos” (SANTOS, 1997, p. 46).

Por outro lado, segundo o autor citado, no paradigma emergente “Todo o conhecimento é local e total”, pois na medida em que se estuda um fenômeno local, esse conhecimento deve ser relacionado com a totalidade dos fatos, para que possa ser mais bem compreendido e estudado. Assim, para a busca de um conhecimento mais amplo e universal é fundamental que sejam conciliadas as diversas áreas das ciências existentes hoje em dia, sejam as naturais, sociais ou humanas.

Nesse sentido, Santos (1997) nos traz um novo olhar sobre a ciência por meio do conceito de paradigma emergente, o qual não tem mais espaço para conhecimentos especializados, fechados em si mesmo, que faça separação entre sujeito e objeto, sem relação com o todo, pelo contrário, há a necessidade de ir em busca de verdades não absolutas, de conhecimentos que reúnam: ciência, filosofia, artes, religião, senso comum, entre outros.

Assim, quando voltamos nossos olhares mais especificamente para a questão da formação inicial de professores trazemos para o debate os estudos de Imbernón (2009). Para esse autor, falar em formação docente é contraditório, pois se de um lado há grandes debates sobre a importância da mesma, por outro lado, essa formação muitas vezes, ainda é precária. Por isso, os debates sobre as questões que perpassam essa temática e a aquisição do conhecimento pedagógico precisam continuar de forma a ultrapassar a discussão dos ciclos de vida do professor

fundamentada somente nas características individuais e profissionais do mesmo, desconsiderando sua história de vida.

Segundo o autor citado acima, “isso nos obriga a repensar a aquisição do conhecimento profissional básico” (IMBERNÓN, 2009, p.57). Esse conhecimento básico é o da formação inicial que segundo o autor deve construir as bases do conhecimento pedagógico especializado, entendendo este como um conhecimento que se desenvolve no contexto prático do fazer docente.

Entretanto, o autor acredita que antes da formação inicial o aluno já traz consigo representações sociais acerca do que é ser professor, por isso que o formador de professores precisa evitar o modelo reprodutivista, de formação acrítica, que “frequentemente leva a um posterior papel de técnico-continuista”, ou seja, a pessoa reproduz o “modelo educativo” em que foi formada.

Contrário a isso, defendemos uma formação inicial em que se construam bases sólidas no âmbito conceitual, atitudinal e procedimental para que o futuro professor consiga fazer uma análise global do processo educativo, para conseguir trabalhar com a complexidade do campo educacional.

Faz-se necessário fundamentar a formação inicial de tal forma que gere atitudes dialéticas a fim de acompanhar o ritmo acelerado das mudanças que ocorrem na sociedade, e criar métodos de transformação da realidade social, bem como aprender a superar as limitações pessoais e as frustrações que podem vir a ocorrer no processo formativo.

Para isso, é preciso trabalhar com metodologias diversificadas que relacionem teoria e prática como “a observação, o debate, a reflexão, o contraste de pontos de vista, a análise da realidade social, a aprendizagem alternativa por estudo de casos, simulações e dramatizações” (IMBERNÓN, 2009, p.62).

O currículo da formação inicial, segundo o autor, precisa desenvolver conhecimentos interdisciplinares que fundamentem o graduando no trabalho com saberes de diversas disciplinas. Para isso, é necessário rever conteúdos e metodologia de trabalho, pois os formadores dos futuros professores acabam atuando como “currículo oculto”, ou seja, de forma subjetiva o futuro professor acaba reproduzindo a formação que teve na graduação.

Dessa forma, o autor defende que na formação inicial a ênfase deve ser nas práticas pedagógicas relacionadas à teoria, cita como exemplo a pesquisa-ação que

relaciona em todo o processo aprendizagem e reflexão, ou seja, nessa fase do processo formativo devem-se aprender os fundamentos teóricos da profissão com os aspectos práticos.

É nesse sentido que para Morin (2010) não podemos falar apenas em ensino, mas sim em “Ensino educativo”, cuja missão é construir uma cultura que nos ajude a viver e que favoreça um modo de pensar livre, aberto e contextualizado. Assim, ele defende “uma cabeça bem-feita”, em vez de uma “cabeça bem cheia”. Esta última é uma cabeça “onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido” (MORIN, 2010, p.21). Por outro lado, uma cabeça bem-feita é aquela que através da curiosidade, da dúvida, desenvolve uma aptidão para ir em busca de conhecimentos em vez de esperar passivamente as informações repassadas pelos professores.

Morin (2007) afirma que até o século XX muitas ciências ainda se pautavam em uma concepção reducionista do conhecimento, valorizando muito mais o que podia ser quantificável, excluindo a subjetividade humana. Para o pensador, esse reducionismo gerou a perda das noções de multiplicidade e diversidade social.

Podemos dizer que essa concepção teve/tem consequências negativas para a educação, já que o ensino que ainda prevalece na maioria das escolas/universidades é aquele que separa saberes, em vez de relacioná-los, inibe a reflexão, o questionamento e a criticidade.

De acordo com o autor citado, a educação do futuro deve ter como fundamento a condição humana, isto é, deve ser pautada por princípios éticos, culturais, políticos, ambientais, uma vez que o ser humano é um ser biológico e cultural. Assim, o fator biológico confere ao indivíduo características singulares no que diz respeito à questão afetiva, intelectual, psicológica, entre outros. A cultura por sua vez:

É constituída pelo conjunto de saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. (MORIN, 2007, p. 56).

Nesse sentido, o ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo, e a educação que se quer transformadora deve valorizar o educando como ser biológico-cultural, levando em consideração sua complexidade e sua subjetividade. Diante disso, a diversidade cultural faz da sala de aula um fenômeno complexo, porém cenário político de luta, em que professores e alunos são atores que devem trabalhar em parceria, a fim de terem liberdade e autonomia para construir conhecimentos que promovam transformações na realidade social, política e econômica.

Também trouxemos Freire (1996) para esta discussão, pois esse autor, conhecido por ter uma concepção diferenciada de alfabetização de adultos, discute vários saberes que são essenciais à formação docente e às práticas educativas, como o fato de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (p.29). Isto quer dizer que o professor deve se preocupar com a sua formação inicial e continuada, fazer leituras de variados assuntos e não somente sobre a disciplina que leciona, mas participar de cursos e apresentar trabalhos, pois o educador não pode acreditar que terminando a sua graduação já sabe tudo e não precisa mais fazer pesquisas.

Ensinar, segundo Freire (1996) também “exige respeito aos saberes dos educandos” (p.30). A esse respeito, o autor afirma que o professor pode utilizar problemas da realidade em que o aluno está inserido para fazer relações com conteúdos de diversas disciplinas, assim o estudo fica mais interessante e diretamente relacionado com o contexto social dos alunos.

O autor também assinala que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (p. 35). Acreditamos que o risco diz respeito a aceitar que o professor também é passível de errar e de desconhecer certos assuntos, o que pode ser solucionado com pesquisas e estudos. Aceitação do novo refere-se a métodos novos de ensino que visem a ludicidade, trabalhos em grupos, seminários realizados pelos educandos, etc. E a rejeição, a discriminação de raça, cor, religião, opinião, classe econômica, entre outros, uma vez que o professor deve priorizar a educação para a diversidade.

Ensinar “exige reflexão crítica sobre a prática e respeito à autonomia do ser do educando” (p. 38, 59). O que se pode extrair disso é que, ensinar exige uma postura dinâmica e dialética entre o fazer e o pensar sobre o fazer, uma vez que o

professor deve analisar a sua práxis e tentar aprimorá-la, mudar o que já está obsoleto e criar novos métodos de ensino. O respeito à autonomia é essencial para a liberdade de aprender do educando, pois o professor que minimiza o aluno, que o manda calar a boca e o impede que faça uma pergunta está negando a liberdade de aprendizado do mesmo. A partir do momento em que o professor não ensina o que é ética, virtude, respeito aos direitos e deveres ele passa a desrespeitar os direitos da pessoa, negando uma formação ao cidadão.

Portanto, a formação inicial é fundamental para a aquisição e para o compartilhamento de diversos saberes, concepções de educação e fazeres que são essenciais para o trabalho nas mais diversas modalidades de ensino. E no que tange à formação inicial para o trabalho na modalidade da EJA? É sobre isso que dialogaremos a seguir.

2.2 Formação Inicial do professor da EJA no Brasil e no Pará: reflexões e debates

Quando se fala em formação de professores para trabalhar mais especificamente na EJA, seja nas etapas de ensino fundamental ou médio, de acordo com artigo publicado por Pereira; Fare (2011) um dos primeiros resultados da pesquisa, que é fruto de uma parceria entre estudiosos brasileiros e argentinos sobre a análise de produções no campo da EJA nos países referidos, mostra um quadro paradoxal, pois de um lado há uma escassez de pesquisas relacionadas à formação de professores para trabalhar na EJA, e por outro lado há uma série de estudos relacionados à formação de professores.

Segundo esses estudiosos apesar de haver uma centralidade no analfabetismo como campo de estudo nos anos 50 e 60, com o objetivo de combatê-lo para alcançar o desenvolvimento dos países chamados de “subdesenvolvidos” na época, foi somente após 1996 que houve um aumento desses trabalhos, e no início de 2000 cresceu ainda mais, isto é, somente a partir das duas últimas décadas é que houve um percentual de aumento das pesquisas acerca da temática em questão, as quais ainda não são suficientes para dar conta da atenção que a

discussão merece. Segundo Carvalho (2009, Apud Pereira; Fare, 2011) isso se deve principalmente a normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no que tange à EJA e de um parecer CNE/CEB nº 11/2000 sobre as diretrizes curriculares para EJA.

Ainda de acordo com Pereira e Fare (2011), em 1998 criou-se o Grupo de Trabalho (GT) de Educação de Jovens e Adultos na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), o qual se originou da união entre os GTs Movimentos Sociais e Educação Popular. No entanto, vale a pena ressaltar que a pesquisa mostra que em mais de 10 anos de existência do GT EJA somente 18 trabalhos, em um total de 150, versam sobre formação de professores.

Outro dado importante destacado pelos autores supracitados é que:

No Brasil, até a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, ainda era possível encontrarmos cursos de graduação com a habilitação em EJA disponível. De 2006 para cá, desaparecida a prerrogativa da oferta dessa natureza, o máximo que encontramos é alguma disciplina específica ofertada ao longo dos currículos ou como modalidade de estágio, ou em nível de pós-graduação (especialmente *Latu sensu*). (PEREIRA; FARE, 2011, p. 75).

Concordamos com o pensamento da professora Machado (2009) quando afirma que: “a primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA: há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino” (p. 30). Isso se deve, principalmente, pelo fato de haver um grande fosso entre a formação inicial de professores e a realidade dos alunos da EJA.

Ainda de acordo com a professora supracitada, são muitos os desafios que são colocados aos professores da EJA: Como lidar com alunos que chegam cansados em sala de aula à noite depois de uma rotina exaustiva de trabalho? De que forma o professor pode trabalhar a interdisciplinaridade na EJA? Como trabalhar com jovens, adultos e idosos na mesma sala de aula? Esses são só alguns exemplos das especificidades presentes no trabalho com esta modalidade de ensino.

Essas indagações nos reportam a refletir sobre um componente essencial no processo de ensino-aprendizagem no campo da EJA: o método. De acordo com Pinto (2007, p. 86): “Deve partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando, seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos, gíria, etc”. Isso quer dizer que o método não pode ser algo imposto ao aluno, pelo contrário, precisa ser construído com ele no cotidiano do trabalho educativo.

No entanto, sabemos que muitos professores que trabalham com jovens, adultos e idosos não tem formação adequada, como afirma Moura (2009, p.46):

São quase sempre professores improvisados. Vão contra o princípio de Emília Ferreiro (1993a, 1993b) e Vygotsky (1993, 1991) de que alfabetizar, eu amplio a questão para escolarizar, é um ato de conhecimento e, portanto, uma tarefa complexa, demorada e exige competência, habilidades, saberes e, acima de tudo, compromisso de profissionais preparados para tal.

Esses “professores improvisados” acabam, muitas vezes, trabalhando de forma desconectada da realidade dos alunos, o que pode explicar a grande evasão escolar de alunos da EJA, pois para que haja a permanência destes no processo educativo escolar, faz-se necessário que o aprendizado tenha significado, seja estimulante e prazeroso para os alunos.

No que tange à política de formação e valorização dos professores no Brasil, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) tem como proposta para os professores da EJA o seguinte:

Criar condições de permanência de professores/as na modalidade EJA, assegurando condições dignas de trabalho, como valorização profissional; critérios de admissão por concurso público; plano de cargos, carreiras e remuneração, garantindo-se os mesmos direitos e condições de igualdade com os/as demais professores/as da educação básica; criar mecanismos que possibilitem ao/à docente ser lotado em uma só escola e na mesma modalidade, priorizando, no processo de lotação, professores/as com formação inicial e específica na modalidade EJA; garantir recursos adequados e suficientes, buscando, dessa

forma superar a realidade de complementação de carga-horária na EJA, a rotatividade de professores/as e o vínculo sem compromisso (BRASIL, 2010b, p.89).

Realmente o que se almeja em relação à formação de professores para trabalhar na EJA está bem descrita no documento final da CONAE, no entanto, na prática não vemos muitos avanços no que tange à política de formação e valorização profissional dos docentes que trabalham nesta modalidade, pois sabemos que muitos professores ainda aceitam trabalhar na EJA para complementar carga-horária, muitos não tiveram ao menos disciplinas específicas sobre essa modalidade nos cursos de graduação, tampouco fizeram cursos de pós-graduação nessa área. Além disso, sabemos que os recursos ainda são escassos, pois muitas escolas não tem livros didáticos para a EJA, por exemplo.

Outro ponto importante diz respeito às universidades que ainda deixam a desejar no que tange à formação de professores para trabalhar na EJA. Concordamos com o professor Soares (2010, p. 81) quando afirma:

As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação.

De fato as Universidades precisam atentar para o seu papel e responsabilidade no que tange ao ensino, pesquisa e extensão no campo da EJA. Segundo o professor Ireland (2009, p.54):

A EJA nunca atraiu o mesmo volume de financiamento que outros níveis e modalidade de educação e, como consequência, o grau de interesse e de pesquisa dentro das universidades públicas (com algumas honrosas exceções) tem sido notoriamente baixo.

A atuação das universidades em parceria com as escolas e ambientes não escolares é de fundamental importância para aliar a teoria e a prática, não só no que diz respeito à formação de professores para trabalhar na EJA, mas também no fomento a pesquisas de graduação e pós-graduação relacionadas a esta modalidade. Segundo Oliveira, I. (2011a) as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos mostram um relativo avanço quando mencionam:

- Formação qualificada e contínua para o docente: afim de ir além de práticas leigas e voluntárias na EJA. Nesse sentido, advertem a necessidade de formação geral, a qual se refere a todos os docentes e a uma formação específica que leve em consideração as especificidades da EJA.

- Formação docente associada à pesquisa: isto quer dizer que a formação docente para trabalhar na EJA pode ser ofertada em universidades e institutos, cursos normais médios presenciais e pela educação a distância utilizando os devidos recursos tecnológicos, porém, advertem que as instituições formadoras, principalmente as universidades precisam associar a pesquisa à docência.

- Valorização da formação e da prática educativa de jovens e adultos no sistema educacional: advertem a necessidade de criação de espaço próprios para os docentes da EJA nos sistemas, nas universidades e nas instituições formadoras.

Apesar dessas normatizações, a autora adverte que os avanços relacionados à formação de professores, ainda é um dos desafios deste século, “considerando a necessidade de diálogo entre as redes de ensino (executoras) e as universidades (formadoras), envolvendo o debate crítico sobre as diretrizes das políticas da Educação de Jovens e Adultos” (OLIVEIRA, I., 2011a, p. 18).

A universidade, enquanto produtora e difusora do saber científico, tem responsabilidade no que tange a EJA e não pode ficar bitolada aos seus muros, pelo contrário, precisa dialogar com a comunidade em que está situada, com os movimentos sociais, com as escolas, para repensar suas ações e escutar as necessidades do senso comum em relação a esta modalidade de ensino, afim de colaborar com o desenvolvimento científico e social.

No que tange a formação de professores na Amazônia Paraense, a discussão acerca das políticas públicas para este segmento merece um olhar mais atento, tendo em vista a grandiosidade territorial desse Estado. Nesse sentido, faz-se necessário ter cuidado para não privilegiar determinadas regiões em detrimento de

outras, visto que o Estado é um dos maiores em termos de território, possui 144 municípios com uma diversidade cultural que impressiona, já que convivemos com populações quilombolas, indígenas, ribeirinhas e do campo, etc.

De acordo com o breve diagnóstico situacional da educação no Pará, contido na Lei N° 7.441, de 2 de julho de 2010 que aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) que tem por objetivo nortear as políticas educacionais do Estado para os próximos dez anos:

No que tange à função docente o quadro é drástico: o Pará ainda conta com docentes no ensino fundamental que não possuem formação em nível médio, sem mencionar a existência de uma elevada proporção de docentes desprovidos de ensino superior completo. (PARÁ, 2010, p. 2).

Nunes (2008) ao analisar o PEE ressalta a importância deste documento ao propor diretrizes, objetivos e metas para os diferentes níveis e modalidades de ensino e formação docente, no entanto, quanto à política de formação inicial do PEE, a autora citada afirma que o documento não é claro no que diz respeito ao curso médio normal no Pará, pois apesar de ter sido extinto em 2005, esta modalidade formativa é contemplada para a educação indígena, então a autora é pertinente ao indagar por que para as outras modalidades de ensino, como educação infantil e séries iniciais do ensino médio, esse tipo de formação não é prevista, já que para muitos alunos que vivem em comunidades ribeirinhas, do campo, quilombolas, distantes da capital do Estado, essa é a principal oportunidade de formação inicial de professores para ingressar na docência.

No que tange à formação inicial no âmbito do ensino superior, a autora supracitada critica o silenciamento do PEE no que diz respeito à única IES pública do Estado do Pará- a UEPA, já que a universidade oferta cursos de Licenciaturas, dentre estas Pedagogia para formar professores, além dos cursos ofertados no interior do Estado e da educação a distância, pós-graduação e, no entanto, as políticas para a Instituição não constam no documento.

Faz-se necessárias políticas públicas que englobem a formação de professores para o Estado do Pará a fim de reverter o quadro situacional precário da

educação. No que diz respeito ao analfabetismo no Pará, os dados do IBGE contidos na Síntese de Indicadores Sociais (2010) apontam que na faixa etária de 15 a 24 anos o Estado apresenta o maior índice de todo o território nacional de analfabetos com o percentual de 5,9 %.

A política de formação de professores no Pará, a exemplo do que vem ocorrendo em todo o Brasil, esta sendo baseada em ações em curto prazo com cursos de formação a distância, a exemplo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), aligeiradas e de certificação e do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), os quais não dão conta da complexidade que envolve a questão.

Além disso, a profissão docente é uma carreira pouco atrativa devido ao alto índice de violência vivenciado nas escolas públicas do Estado, condições precárias dos prédios escolares, baixos salários e desvalorizada social, conforme afirma Nunes (2008):

De fato, historicamente a profissão docente nunca foi, no Brasil, e particularmente no Pará, atrativa e competitiva do ponto de vista do mundo do trabalho, tornando-se uma profissão de segunda opção, indo para lá pessoas desprovidas de certo capital social, cultural e econômico [...] (p. 115).

Podemos constatar a necessidade e a urgência de políticas efetivas que priorizem a qualidade e a valorização da formação docente no Pará e em todo o Brasil. Nesse sentido, podemos destacar o documento que trata sobre a Política de Educação Básica do Pará estabelece que:

O investimento na qualidade da formação desses trabalhadores da educação é condição prioritária para a democratização e melhoria do ensino na escola pública, que pressupõe a compreensão de que esses profissionais são sujeitos que podem decidir, rever suas práticas cotidianas de forma crítica e intervir no curso da história (PARÁ, 2008, p. 39).

Além da formação, é imprescindível a valorização profissional tal como aponta a Política de Educação Básica do Pará:

A concepção de formação aqui defendida não é tomada em uma visão reduzida, mas se integra aos múltiplos determinantes da valorização dos profissionais, dentre os quais se incluem as condições de trabalho, a discussão de um plano de carreira e a rediscussão das questões salariais, salários aviltantes e limites históricos e institucionais que envolvem tanto a formação de professores quanto o trabalho docente nas instituições de ensino (PARÁ, 2008, p. 40).

Infelizmente sabemos que nem tudo o que está previsto nos documentos, ocorre na prática e no caso do Estado do Pará não é diferente, pois a valorização dos profissionais desse estado ainda está aquém do esperado, uma vez que a questão salarial e o plano de carreira ainda é motivo de grande insatisfação por parte dos docentes.

Entretanto, não podemos deixar de mencionar alguns avanços no que tange à EJA nesse Estado. Nesse sentido, podemos citar dois exemplos de práticas educativas populares com jovens, adultos e idosos que ocorrem no Pará, mais especificamente em Belém que são iniciativas das universidades públicas. Um é na Universidade do Estado do Pará, com o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, o qual foi criado em 2002 com o objetivo de desenvolver estudos e práticas socioeducativas de ensino, pesquisa e extensão com crianças, jovens, adultos e idosos em comunidades ribeirinhas do interior do Estado, hospitais, acolhimento de idosos, centros comunitários e escolas.

“Atualmente o Núcleo possui 49 educadores em Belém, 28 educadores nas comunidades rurais e atende, nos espaços socioeducativos, 212 Alfabetizando, entre crianças, jovens, adultos e idosos, e 96 professores da EJA” (SILVA; CASTRO, 2009, p. 36). Nesse sentido, para incluir a diversidades de alunos, muitas vezes com algum tipo de limitação física, cognitiva, etc. o NEP desenvolve formação docente permanente com seminários, palestras, oficinas, visando à qualidade do ensino.

Com isso, o núcleo trabalha principalmente a concepção freireana de educação libertadora e recebe muitos alunos de graduação e pós-graduação que além de estudar a teoria, vivenciam os conceitos trabalhados na prática. Dessa forma, o NEP “assume a relação teoria-prática como uma exigência na formação do educador, porque não concebe uma prática baseada no praticismo nem tão somente no teorismo, mas uma relação dialética” (SILVA; CASTRO, 2009, p. 37).

O núcleo, nesses quase dez anos de existência, já logrou vários prêmios pelos resultados positivos das ações desenvolvidas, haja vista que procura:

[...] desconstruir a visão de inferioridade que é lançada sobre o saber popular e desmistificar o saber científico como único e verdadeiro. Para tanto, orienta as práticas no sentido de dialogar com esses saberes, visando à transformação da realidade (SILVA; CASTRO, 2009, p. 39).

Portanto, o NEP é entendido como espaço de ensino-aprendizagem e formação contínua, sendo referência de inclusão e educação freireana no que tange à Educação Popular neste Estado.

Outro exemplo que podemos citar nesse contexto de práticas populares ocorre na Universidade Federal do Pará com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), que desde 2002 realiza estudos sobre a realidade da educação do campo no Estado do Pará e na Amazônia, bem como sobre a educação de jovens e adultos, porque trabalha com agricultores/as familiares, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores.

De acordo com o professor Hage (s.d) em um documento intitulado “O GEPERUAZ e a EJA – 10 anos em 2012” de sua autoria:

No âmbito da EJA, o GEPERUAZ tem coordenado as atividades do **Núcleo Eletivo de Educação de Jovens e Adultos** do Curso de Pedagogia do ICED/UFPA, com o objetivo de fortalecer as reflexões sobre a EJA no ensino de graduação, possibilitando aos discentes a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos sobre essa modalidade de ensino (p.1, grifo do autor).

Conforme informações contidas no site do GEPERUAZ⁶, também há uma parceria deste com o Programa de Pós-Graduação em Educação, com professores e alunos que atuam em conjunto na produção de monografias, dissertações e teses, bem como alunos da graduação que são bolsistas de iniciação científica e trabalham diversas temáticas sobre educação no campo, incluindo a EJA.

⁶ Site do GEPERUAZ: [HTTP://.geperuaz.belemvirtual.com.br/](http://.geperuaz.belemvirtual.com.br/).

Dessa forma, informações contidas no site dizem que o GEPERUAZ em parceria com os movimentos sociais do campo em oposição às elites agrárias, que defendem o modelo da Educação Rural, tem como objetivo de solidificar o “Movimento Paraense por uma Educação do Campo”, que tem a finalidade de construir uma região autossustentável, englobando diversos âmbitos da vida de crianças, de jovens e de adultos do campo.

As ações do grupo são de fundamental importância para discutir, refletir, questionar e propor políticas públicas para as populações do campo, que historicamente vem sofrendo com o estigma da exclusão social.

Portanto, percebemos que são inúmeros os desafios em relação à formação inicial docente para o trabalho na EJA, valorização profissional, enfrentamento do analfabetismo de pessoas jovens, adultas e idosas, exclusão social, entre outros. Nesse contexto, são urgentes a criação de políticas públicas que englobem a EJA no Estado do Pará, no sentido de firmar parcerias entre Secretarias Estaduais, Municipais, Fóruns de EJA, Escolas, Universidades, Institutos de Educação Profissional, professores das mais diversas licenciaturas, pedagogos, alunos, entre outros, no sentido de discutir a identidade da EJA, seus objetivos, finalidades e formação inicial e continuada.

A seguir, dialogaremos mais especificamente sobre o curso de Pedagogia e sobre os dados coletados na pesquisa de campo, mostrando os relatos dos professores, da coordenadora e dos alunos.

3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA: OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura [...]. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber [...] (FREIRE, 1996, p.102-103).

Nesta seção faremos uma breve reflexão sobre algumas questões que perpassam o curso de Pedagogia. Em seguida, resgataremos a história do curso de Pedagogia da UEPA, costurando sua inserção na cultura e na sociedade paraense numa breve reflexão sobre os dados de seu processo histórico, a fim de compreendermos como se deu o seu surgimento, para então estendermos seus passos e tessituras pelos caminhos da formação inicial do professor, e assim compreendermos a forma de organização do currículo de Pedagogia.

Além disso, traremos para o centro das discussões os resultados encontrados na pesquisa de campo, através das entrevistas realizados com a coordenadora do curso de Pedagogia, dois professores e questionários com 43 alunos de 8º semestre que estavam em fase de conclusão do curso em 2011, e por fim, compararemos os dados com a pesquisa bibliográfica e documental, a fim de compreender o nosso objeto de estudo.

3.1 O Curso de Pedagogia: algumas considerações iniciais

O curso de Pedagogia foi criado no Brasil em 1939. Nesse primeiro momento o curso não era destinado a formar professores e sim técnicos em educação, “diploma que passava a ser exigido para ocupar cargos especializados no Ministério da Educação” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 54). Se quisesse lecionar, o pedagogo deveria cursar mais um ano, a Licenciatura na Faculdade de Educação, o que não garantia a exclusiva atuação desse profissional no curso Normal, já que poderia trabalhar neste qualquer outro profissional que tivesse curso superior.

Podemos inferir que nesse período existia a concepção de que “qualquer pessoa pode ser professor”, ou seja, que não se precisava de formação específica. Ainda hoje encontramos pessoas que pensam dessa forma, marginalizando a profissão, fazendo com que ela seja cada vez mais desvalorizada. Podemos observar que é cada vez menor o interesse de jovens que estão se preparando para entrar na universidade, a fim de cursar uma licenciatura, tendo em vista as péssimas condições estruturais, organizacionais, e de financiamento que estão as nossas

escolas públicas. Acreditamos que o estigma da violência, dos baixos salários, da ausência de políticas públicas afastam cada vez mais a entrada de jovens nessa profissão.

É importante observar que desde o seu surgimento, processo de expansão até os dias atuais o curso passa por diversos problemas. Segundo Vicentini; Lugli (2009), a partir da década de 1950 houve o crescimento do número de cursos de Pedagogia no país, e durante as décadas de 1960 e 1970 esse crescimento foi acompanhado de inúmeras críticas, dentre elas as condições precárias de funcionamento, excessivo número de alunos, professores não qualificados, etc.

De acordo com Vicentini; Lugli (2009, p. 55):

Em 1970, havia 138 cursos de Pedagogia em funcionamento e, em 1980, havia 206 desses cursos, dentre os quais predominavam licenciaturas plenas; os demais constituíam licenciaturas plenas em Administração Escolar, Supervisão, Inspeção, Orientação Educacional e Educação Especial.

Somada a expansão do curso de Pedagogia em nível nacional, ocorria uma indefinição do campo de atuação desse profissional. Assim, ao longo dos anos, uma série de reformulações curriculares vem ocorrendo. A partir de 1969 foram criadas as habilitações que permitiam a variação do perfil profissional em: supervisor escolar, orientador educacional e administrador escolar, bem como a habilitação para lecionar em curso normal. A partir da década de 1970 e 1980 as condições do curso de Pedagogia como currículo e habilitações foram novamente pautas de discussão por parte de estudantes, professores, etc, que culminou na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996, que indicou a prioridade de formação de professores em nível superior (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Outro ponto gerador de discussões no campo do curso de Pedagogia diz respeito à aprovação pelo CNE das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, em dezembro de 2006. No que diz respeito a essa discussão, há alguns autores como Pimenta; Libâneo; Franco, entre outros que criticam essa reformulação, pois afirmam que a mesma reduz o curso de Pedagogia à formação de professores, culminando na descaracterização profissional do pedagogo e no

esvaziamento da teoria pedagógica, o que segundo eles fragiliza a atuação destes profissionais no campo escolar e não escolar.

Os principais focos de críticas de autores como Libâneo, Pimenta (2011), no que diz respeito às DCN's para o Curso de Pedagogia, são:

O “inchaço” do currículo, pretensões ambiciosas quanto à diversidade de profissionais a serem formados, aligeiramento da formação (dada à impossibilidade real, no percurso curricular, de conciliar formação de profissionais docentes e não docentes), empobrecimento na oferta de disciplinas (já que para atender ao menos seis das áreas de atuação previstas, será necessário reduzir o número de disciplinas a fim de conciliar com o total de 3.200 horas do curso) (p. 29).

Nesse sentido, estes autores acreditam que a sobrecarga no currículo de disciplinas ligadas à formação de professores, para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, levou a diminuição das disciplinas teóricas que davam fundamentação aos pedagogos.

Concordamos com os autores citados quando afirmam que os cursos de Pedagogia se transformaram em ótimos cursos de formação de professores, mas discordamos quando os mesmos defendem um curso só para formação de professores e outro só para os técnicos em educação, pois a base da formação do pedagogo não pode estar desatrelada da docência, uma vez que, para que este profissional possa refletir, discutir e propor alternativas transformadoras para o campo educacional ele deve ter conhecimento do que ocorre na prática dentro de sala de aula.

Sabemos que ainda há muito que avançar nas discussões, pois as diretrizes atuais para o curso de Pedagogia silenciam em pontos fundamentais, tais como: interligação entre formação inicial e continuada, desenvolvimento profissional de professores, entre outros, o que só faz com que o curso fique mais fragmentado.

Para Libâneo (2011) o curso de Pedagogia pode ser dividido em especializações profissionais, uma delas seria a docência. Ele defende uma Faculdade de Pedagogia com três cursos distintos, mas articulados entre si, a fim de

constituírem uma concepção unitária de formação: o curso de Pedagogia, o curso de formação de professores e os cursos de Formação Continuada.

No que tange à docência, uma ideia recorrente no campo da Pedagogia é que este profissional é formado para trabalhar com crianças, mas para o autor citado acima, o curso específico de Pedagogia deveria ser voltado para os sistemas escolares, a pesquisa educacional, os movimentos sociais, a área da saúde, as empresas, os sindicatos, atividade de lazer, a educação de adultos, incluindo os idosos, etc. Em todos esses campos de atuação o pedagogo deveria atuar na formulação e gestão de políticas educacionais, planejamento, execução e avaliação de programas e projetos educacionais relativos a diferentes faixas etárias (crianças, jovens, adultos, idosos), e inclusive na formação de professores.

Entretanto, concordamos com Lima; Gomes (2006, p. 182), pois defendem que dentre as funções do pedagogo, a docência deve estar inserida, conforme podemos observar no trecho a seguir:

A função docente- considerada base para a atuação dos profissionais da educação- garante o conhecimento prático necessário para a orientação, coordenação, pesquisa e gestão de unidades ou sistemas. Como orientar outros profissionais sobre um fazer que não se conhece na prática? As experiências têm mostrado a insuficiência da atuação de orientadores/coordenadores cheios de teoria e vazios de compreensão prática sobre o fazer pedagógico com os (as) alunos (as), ou ainda, aqueles (as) que de todas as maneiras fogem da sala de aula, desviando dessa maneira da essência do trabalho docente. Nessa perspectiva, pouco ou nada contribuem com o trabalho do (a) professor (a).

De fato, para realizar todas essas atividades o pedagogo precisa ter a prática docente, caso contrário, fica difícil organizar, planejar, coordenar, avaliar algo que você só sabe na teoria e não tem a prática. Quanto à formação de profissionais para trabalhar com a educação em ambientes não escolares, é cada vez maior essa demanda, visto que em todas as práticas culturais estão presentes processos pedagógicos que precisam do pedagogo, e para que o mesmo tenha condições de realizar as tarefas que lhe são atribuídas é preciso ter uma formação que lhe dê as

condições necessárias para realizar o trabalho, caso contrário o trabalho não terá qualidade.

Segundo Libâneo (2011) a qualidade voltada ao ensino e aos processos formativos está diretamente relacionada à cidadania e à construção de valores, o que não significa dizer que nesse contexto a escola tenha que se ausentar de suas responsabilidades políticas e econômicas, nem tampouco a sua responsabilidade de formação para o mercado de trabalho, já que vivemos em uma sociedade que gira em torno disso. Desse modo, é preciso destacar que o papel primordial da escola é o de preparação para a vida em sociedade.

Nesse sentido, uma educação de qualidade é, provavelmente, aquela em que se promovem as condições de acesso e de permanência na escola necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais, tanto cognitivas quanto afetivas, que são condições para inserção no mercado de trabalho e para a cidadania. E para que tudo isso seja possível, não só na teoria quanto na prática, as universidades e os cursos voltados para a licenciatura precisam formar o profissional que trabalhará na docência com saberes que englobem esses fatores. É claro que ter uma educação de qualidade não é responsabilidade exclusiva dos professores, é preciso aliar a prática docente à valorização profissional, condições dignas de trabalho, boas condições de prédios, material didático, boa remuneração, etc.

A inserção do pedagogo no paradigma atual requer um profissional atento às mudanças científicas e tecnológicas, que tenha a noção não só do campo educacional, mas também de outros campos de conhecimento a fim de realizar uma prática interdisciplinar, voltada para a diversidade, para as exigências impostas pelo mundo contemporâneo, em que diariamente há produção de conhecimentos novos, exigência de raciocínio lógico e flexível. É nesse sentido que defendemos uma formação inicial do pedagogo que crie condições necessárias para estimulá-lo à formação continuada.

É nesse sentido que a proposta curricular para o curso de Pedagogia precisa ser pensada, como algo que está em constante processo, é preciso levar em consideração a diversidade cultural do contexto educacional, os aspectos individuais e coletivos, bem como a necessidade de avaliação constante. Segundo Stenhouse (1984, Apud FRANCO, 2011) o currículo deve ser baseado na relação teoria-prática e deve expressar principalmente:

- Uma intenção, um plano, uma ideia, acerca do que gostaríamos que ocorresse;
- O estado de fatos e teorias que configuram as práticas;
- Expressão de princípios e traços essenciais de um propósito educativo, aberto a discussão e a crítica, com condições de aplicabilidade prática.

Concordamos com o autor, quando diz que é preciso pensar em um currículo com condições de aplicar na prática, já que em muitos casos o que está contido no currículo é algo ideal, e não real em função de diversos fatores: porque depende da conscientização profissional, da vontade, de condições físicas e materiais, de políticas públicas efetivas, entre outros fatores.

Portanto, todas essas questões perpassam a profissão do pedagogo, seja para atuar como técnico em educação em ambientes escolares ou não escolares, seja para atuar como docente, haja vista a complexidade do campo de atuação deste profissional, por isso faz-se necessário que a formação inicial contemple o desenvolvimento de saberes que auxiliem o futuro profissional de pedagogia, apesar de sabermos que essa é só uma fase da formação profissional, a qual não é suficiente para “preparar” de forma global o pedagogo para dar conta das múltiplas funções que são de sua responsabilidade e para trabalhar nas várias modalidades de ensino.

3.2 Breve histórico do Curso de Pedagogia da UEPA

Para realizar esse resgate histórico iremos nos debruçar, a seguir, sobre um documento fundamental neste trabalho, o atual PPP (2006) do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPA, o qual é fruto da junção de dois cursos no CCSE: Curso de Formação de Professores e Pedagogia.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (2006), o curso de Pedagogia da UEPA foi criado com a Faculdade Estadual de Educação (FAED) pela Resolução nº.

02 de 12 de janeiro de 1984, e implantado em 1987 pela Fundação Educacional do Pará – FEP, a qual deveria habilitar o Pedagogo para trabalhar no Magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau, Administração Escolar e Educação Especial.

No entanto, após um ano de implementação do Curso, em 1988, constatou-se alguns problemas para seu efetivo funcionamento, tais como: má distribuição das disciplinas por série e intensiva carga horária, que dificultava a realização de atividades de extensão, culturais, entre outras. Nesse período já se cogitava a necessidade de reformulação do curso.

Com a criação da Universidade do Estado do Pará, em 1989, houve a necessidade de se delinear o perfil do profissional de Pedagogia e, novamente, surge a necessidade de reformulação do curso.

De acordo com o PPP do curso de Pedagogia (2006) no que tange à modificação da estrutura curricular ficou acordado que haveria:

- 1) Uma parte comum a todas as habilitações destinada à formação para o Magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau, levando em consideração as especificidades da Região Amazônica;
- 2) E outra, de formação específica do docente e/ou especialista nas habilitações: Administração Escolar, Magistério do 1º grau e Magistério em Educação Especial.

Em 1995, com a Universidade do Estado do Pará implantada, novamente retomou-se a discussão de reformulação curricular e do processo de construção do Projeto Pedagógico do curso. Nesse sentido, várias reuniões foram realizadas com a comunidade acadêmica para se discutir sobre esse processo e, finalmente, em 1999 foi apresentada e aprovada pelo Colegiado do Curso a reformulação curricular do curso de Pedagogia.

Em 2003, o curso de Pedagogia passou pelo processo de credenciamento, no qual uma Comissão de Especialistas do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Estadual de Educação do Pará apontou a necessidade de novas alterações no Projeto Político Pedagógico do Curso, que nos últimos dois anos aguardava a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia, sendo aprovadas em maio de 2006.

Quanto ao curso de Formação de Professores da UEPA, foi criado por meio do Decreto Governamental nº. 6.740, de 07 de dezembro de 1989 e autorizado a

funcionar pela Resolução nº. 492, de 18 de dezembro de 1989, e funcionava inicialmente no Instituto Superior de Educação do Pará - ISEP.

Segundo o documento analisado, na sua origem, o projeto pedagógico do referido curso era considerado inovador, pois postulava o seguinte: formação de tempo integral, professores qualificados, vestibular próprio, currículo específico e administração independente. Dessa forma, o ISEP transformou-se em referência na área de formação de professores no Pará, pois sua proposta inicial era contra a departamentalização e burocratização. O espaço que abrigava o curso de formação de professores era privilegiado, pois contemplava a proposta educativa de tempo integral.

Em 1990, com a transformação da FEP em Universidade Estadual do Pará - UEPA, o ISEP passou a ser um Núcleo de Formação de Professores acoplado ao Centro de Ciências Sociais da referida universidade, mantendo seu respectivo curso, mas com a troca de governo – saída do governador Helio Gueiros e entrada de Jader Barbalho, ocorreu um retrocesso no âmbito educacional, pois o governo que assumiu o poder extinguiu a UEPA. Com isso, o espaço anteriormente ocupado pelo ISEP foi destinado a Faculdade de Medicina do Estado do Pará com seus respectivos cursos: Medicina, Fisioterapia, Terapia Ocupacional. Assim, o curso de Pedagogia perdeu o seu espaço para outros cursos não relacionados à formação de professores.

Com a (re) criação da Universidade do Estado do Pará, em 1994, ocorreu a extinção da FEP com as suas Unidades de Ensino Superior isoladas, entre elas o ISEP. O curso de Formação de Professores passou a pertencer ao Centro de Ciências Sociais e Educação, perdendo de vez o “status de Instituto e sua pseudo-autonomia didático, científico e administrativa” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2006, p. 25).

Até hoje o espaço que foi destinado inicialmente para o curso de formação de professores é ocupado pelos cursos da saúde, e a maioria dos cursos voltados à área educacional tem que dividir um espaço pequeno no CCSE, além de possuírem uma infraestrutura que necessita de: acessibilidade para pessoas com necessidades especiais, uma biblioteca com acervo de livros atualizados, um fomento maior a tríade - Ensino, Pesquisa, Extensão, mais grupos de pesquisa, entre outros fatores que são extremamente importantes para a valorização do centro.

Em 2003, começava uma movimentação maior no curso de Formação de Professores em torno da reformulação curricular do seu Projeto Pedagógico. Assim, havia dois grupos de debates: um a favor da reformulação e outro a favor da extinção do curso e criação de um novo curso de Pedagogia.

Nesse sentido, foi constituída uma Comissão de Reformulação do Curso de Formação de Professores da UEPA com a participação de docentes, discentes, representantes do movimento estudantil, chefes de departamento, entre outros, para acompanhar o debate sobre a formação do professor em nível nacional e que justificariam a criação de outro curso de Pedagogia na UEPA.

Em 18 de dezembro de 2003 foi decidida, após várias discussões, em uma plenária com a participação de professores, que o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental seria extinto e no seu lugar se criaria outro curso de Pedagogia na UEPA, com a finalidade de formar o profissional para o Magistério da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar, tendo como argumento a alegação de que os egressos do curso de Formação de Professores não poderiam atuar na gestão escolar e que não conseguiriam passar em concurso público, tendo em vista que os concursos exigiam a formação em Pedagogia, e os pedagogos não estavam habilitados a atuar na docência da educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O documento consultado esclarece que, após a análise dos dados obtidos por meio de questionários aplicados aos docentes e discentes do curso de Pedagogia e Formação de Professores, foram sugeridas transformações para o curso de Pedagogia no que tange ao PPP, aos docentes e à estrutura física, dentre as quais destacamos algumas que estão relacionadas ao PPP do curso, as principais sugestões foram: repensar o desenho curricular a partir da definição de disciplinas que correspondam à formação do pedagogo, definir uma concepção filosófica e estabelecer as metas deixando claro qual a formação pretendida; quanto aos docentes, os resultados obtidos apontaram para a necessidade de melhorar a integração entre as disciplinas, no sentido de resgatar o processo interdisciplinar no ensino superior.

O ano de 2006 foi um marco para o curso de Pedagogia, pois foi nesse ano que houve a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o referido curso,

com isso foram estabelecidas as diretrizes gerais que devem organizar o projeto pedagógico do mesmo nas instituições de ensino superior brasileiras.

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país. Nessa resolução compreende-se “a docência 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, 2006, p. 11).

Dentre as aptidões dos egressos do curso de pedagogia, previstos pela resolução, destacamos os itens:

- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo (BRASIL, 2006, p. 11).

Podemos observar a partir desses pontos, que a resolução se refere à EJA utilizando a expressão: “pessoas que não tiveram direito a escolarização em idade própria” e que o pedagogo pode trabalhar em espaços escolares e não escolares nas mais diversas modalidades, incluindo a EJA. No entanto, quando mencionam os locais de estágio curricular, priorizam a educação infantil, conforme veremos a seguir:

- IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:
 - a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
 - b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;

- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos [...] (BRASIL, 2006, p. 11).

Isto já indica uma ênfase do currículo do curso de Pedagogia voltado para a educação infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, deixando outras modalidades, inclusive a EJA à margem, no rol de prioridades.

De acordo com as novas diretrizes ficam extintas as habilitações no curso de Pedagogia, o qual a partir de então deve formar o pedagogo para trabalhar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços, no apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, tais como, planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares, a produção e difusão do conhecimento científico - tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

No que tange à organização do curso de Pedagogia da UEPA, esse deve ser desenvolvido semestralmente, sendo ofertadas 300 vagas por ano com dupla entrada, sendo 150 vagas no 1º semestre e 150 no 2º semestre de cada período letivo. Os turnos a serem desenvolvidos deverão atender os turnos matutino, vespertino e noturno.

O currículo do curso estabelece a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, bem como uma flexibilização que permite aos discentes a possibilidade de cursar componentes curriculares do elenco de disciplinas eletivas, para compor sua formação acadêmica. Além disso, defende a articulação da formação inicial e continuada proporcionando solidez teórico-prática na formação inicial e o diálogo permanente com o mundo do trabalho.

No que diz respeito ao objetivo da formação do pedagogo, o PPP do curso cita:

- Formar o pedagogo com competências para o exercício de suas funções docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- Formar o pedagogo para atuar como gestor educacional em ambientes escolares e não escolares.

Quanto ao perfil profissional do pedagogo, esse deverá ser “conjugado a partir da compreensão e visão ampliada do processo político – pedagógico nas dimensões histórica, filosófica, tecnológica, política, cultural e estética [...]” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2006, p. 38) deve ser também um profissional ético e contribuir para a formação de cidadãos críticos.

Após esse resgate histórico do curso de Pedagogia, vamos proceder a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, através das entrevistas realizadas com a coordenadora do curso, com dois professores e questionários desenvolvidos com os alunos, além disso, vamos trazer para a discussão alguns documentos e referenciais teóricos que tratam acerca do nosso objeto de estudo.

A seguir, vamos discutir os três eixos temáticos que surgiram depois da coleta de dados, tal como foi mencionado na introdução deste trabalho, quando falamos do percurso metodológico.

3.3 O PPP de Pedagogia e sua relação com a EJA

Voltando nossos olhares mais especificamente para o objeto de estudo desta pesquisa, para trabalhar esse eixo temático buscamos investigar como é contemplada a modalidade da EJA no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UEPA, se o atual currículo do curso de Pedagogia está de acordo com as novas diretrizes curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, como estão organizadas e quais são as disciplinas que trabalham a EJA no currículo do curso, e se a realização do estágio curricular contempla a modalidade da EJA no desenvolvimento da formação inicial.

As informações coletadas apontam que o PPP do curso de Pedagogia visa uma formação ampla, que contempla a docência em instituições de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, gestão escolar, o trabalho em ambientes escolares e não escolares, enfim, o objetivo é formar um profissional polivalente, que possa ser inserido em vários campos do processo educacional.

Essa polivalência enseja que no decorrer do curso de Pedagogia a formação inicial precisa operar em campos diversificados para contemplar de forma equitativa esses campos do conhecimento, e as mais diversas modalidades de educação em que o pedagogo pode atuar.

Apesar de o PPP do curso defender uma formação ampla e interdisciplinar, observamos que no que tange ao currículo, as disciplinas ainda são divididas em três núcleos que contemplam primeiro as questões teóricas, depois o exercício da docência e somente por último contemplam os estágios, conforme veremos a seguir.

Os dados evidenciaram que a estrutura curricular do curso está de acordo com a resolução nº 001CNE/CP, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia, sendo constituída por núcleos de formação, denominados de Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo Integrador. Destacamos do PPP do curso de Pedagogia da UEPA algumas diretrizes mais voltadas para a EJA, de cada núcleo, a saber:

Núcleo de Estudos Básicos: aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial [...]. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2006, p. 41).

Citamos esse trecho pelo fato de fazer referência à EJA no que tange ao desenvolvimento das dimensões cognitiva, afetiva, cultural, etc, no entanto, podemos observar que o PPP menciona crianças, adolescentes, jovens, adultos, mas não se refere aos idosos nesse primeiro núcleo.

Compartilhamos do pensamento de Marques (2009, p.12) quando afirma:

O papel do pedagogo é de extrema importância na EJA, especificamente na alfabetização de idosos, pois desempenha uma função de mediador e articulador da aprendizagem. O educador deve conhecer a realidade social, psicológica e biológica do educando dessa faixa etária. Para isso, é necessário atualizar-se constantemente, inclusive em outros campos científicos,

refletindo sobre o conteúdo político e econômico que atinge o idoso, e a sociedade como um todo.

Geralmente, a formação do pedagogo é pensada para exercer o trabalho com crianças, jovens e adultos, e o idoso acaba sendo esquecido nesse processo, por isso é de suma importância uma maior ênfase na população idosa no currículo do curso de Pedagogia, sobretudo no que está relacionado aos aspectos teóricos e práticos, ou seja, disciplinas que envolvam a discussão do processo de ensino-aprendizagem de idosos e estágios com esse público.

No curso de Pedagogia da UEPA as disciplinas que fazem parte do núcleo de estudos básicos são:

TABELA 2: Disciplinas e suas cargas horárias que fazem parte do Núcleo de Estudos Básicos do currículo do curso de Pedagogia da UEPA

DISCIPLINAS	CH
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	100
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	100
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	100
PSICOLOGIA GERAL	100
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	80
ED. INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO	100
FUND. TEÓRICOS E MET. EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	80
FUND DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	80
DIDÁTICA	120
FUNDAMENTOS DE GESTÃO EDUCACIONAL	100
METODOLOGIA CIENTÍFICA	100
TOTAL	1060

Fonte: PPP do curso de Pedagogia da UEPA

Neste primeiro núcleo há pelo menos uma disciplina voltada mais especificamente para a EJA: Fundamentos da educação de jovens e adultos, a qual é trabalhada no sexto semestre do curso. Segundo a ementa da disciplina, contida no PPP (2006, p. 84) do curso, a disciplina visa:

Analisar os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa na educação de pessoas jovens e adultas, realizando estudos sobre abordagens epistemológicas e experiências de pesquisas e viabilizando a construção de projetos de pesquisa nesta área de conhecimento.

Acreditamos que é difícil trabalhar todas essas questões em uma única disciplina, cuja carga horária se resume a 80 horas, tendo em vista a importância da EJA para a formação do pedagogo.

Além disso, podemos observar a partir da análise desse primeiro núcleo que as disciplinas mais voltadas para a formação do pedagogo, no que diz respeito à questão sociológica, psicológica, filosófica, que devem embasar o futuro profissional no exercício de suas atividades nas mais diversas áreas de ensino, desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos, além da educação especial, e da capacitação para trabalhar nas atividades de docência, estão em quantidade reduzida.

Se compararmos esse núcleo com a Tabela 2, que mostra o núcleo 2, vamos ver que a formação é mais voltada para as questões práticas, metodológicas e didáticas do que para as atividades de docência, visto que esse núcleo possui mais disciplinas específicas desta área.

Freitas (2002) levanta uma hipótese sobre as atuais políticas de formação de professores: a “epistemologia da prática” que é confirmada por Dias-da-Silva (2005) quando ressalta que há uma desvalorização das disciplinas pedagógicas nas IES, que desconhecem a importância das mesmas para a fundamentação sociológica, filosófica e psicológica dos futuros profissionais da educação para entender os dilemas que assolam esse campo. Concordamos com a opinião de Freitas (2002), já que o currículo do curso de Pedagogia demonstra certa “desvalorização” das disciplinas de fundamentação sociológica, filosófica e psicológica, haja visto que as mesmas só são contempladas no primeiro núcleo.

No núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, destacamos o seguinte:

Avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a

diversidade social e cultural da sociedade brasileira (PARÁ, 2006, p. 42).

As disciplinas que integram esse núcleo no curso de Pedagogia da UEPA estão dispostas na tabela a seguir:

TABELA 3: Disciplinas e suas cargas horárias que fazem parte do Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos do currículo do curso de Pedagogia da UEPA

DISCIPLINAS	CH
ESTUDOS DOS NÚMEROS E OPERAÇÕES MATEMÁTICAS	100
INTRODUÇÃO A GEOMETRIA E ESTUDOS DE FUNÇÕES	100
LINGUAGENS ESP. E COMUNICAÇÃO HUMANA	80
LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS	80
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	80
TEORIA DO CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL	80
LEITURA E PROD. DE TEXTOS	100
ATIV. FÍSICAS RECREAÇÃO E JOGOS	100
PROCESSOS LINGÜÍSTICOS	80
FUND. TEOR. E METOD. DA LINGUAGEM	80
FORMA DE EXP. E COM. ARTÍSTICA	80
GEOGRAFIA DO BRASIL E SEU ENSINO	80
GEOGRAFIA DA AMAZÔNIA E SEU ENSINO	80
HISTÓRIA DO BRASIL E MET DO ENSINO DE HISTÓRIA	80
HISTÓRIA DA AMAZ. E MET. DO ENS. DE HISTÓRIA	80
QUÍMICA E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS	80
FÍSICA E MET. DO ENS. DE CIÊNCIAS	80
BIOLOGIA E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS	80
PESQUISA EDUCACIONAL	80
TECNOLOGIA EDUCACIONAL	80
EDUC. EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES E AMB. POPULARES	80
POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO	80
ELETIVAS	320
TOTAL	2160

Fonte: PPP do curso de Pedagogia da UEPA

Nesse núcleo também percebemos a presença de apenas uma disciplina voltada mais diretamente para a EJA: Educação em instituições não escolares e ambientes populares, a qual é trabalhada no sétimo semestre do curso. De acordo com a ementa da disciplina, que consta no PPP do curso, o objetivo da mesma é:

Desenvolver estudos teórico-práticos sobre a educação de jovens e adultos em diferentes ambientes educativos: instituições escolares e não escolares, entre os quais os ambientes hospitalares, os espaços de acolhimento de idosos e ambientes comunitários e movimentos populares. Buscar-se-á identificar nesses espaços as especificidades educacionais de pessoas jovens, adultas e idosas, tendo como referência teórica e metodológica a educação popular (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2006, p 90).

Esta disciplina também é extensa, haja vista que professores e alunos precisam trabalhar questões teóricas e práticas da EJA em instituições escolares e não escolares com uma carga horária de 80 horas. Apesar do curto tempo, a disciplina tem um papel fundamental no que tange à formação dos estudantes de Pedagogia. Nesse sentido, a coordenadora do curso afirma que:

Nesse processo de formação eu particularmente acredito que o aluno de Pedagogia hoje ele precisa se apropriar no contexto geral da educação e da questão do adulto não só com a EJA, da alfabetização, por exemplo, mas com a EJA considerando o movimento das ONG's, os idosos, a inserção de trabalho nesses outros campos de atuação, então a formação inicial no currículo e no contexto geral eles estão para além da sala de aula, ele é muito mais abrangente (CP).

Podemos inferir a partir da fala da coordenadora do curso de Pedagogia que é preciso pensar a EJA não somente no âmbito escolar, mas também em instituições não escolares e ambientes populares de educação, nos quais o trabalho do pedagogo se faz necessário tanto nas atividades de docência quanto nas atividades de gestão, de orientação, de coordenação e de direção das diversas atividades em que o profissional de Pedagogia pode estar inserido.

No que diz respeito ao trabalho com a EJA em ambientes populares, é importante ressaltar que: “A educação Popular se caracteriza como um movimento de inclusão educacional e social, que visa à instrumentalização ao saber-crítico e ao exercício da cidadania [...]” (CASTRO et al., 2009, p.81). Nesse sentido, para que o futuro profissional possa dar conta de trabalhar essas questões, seja no contexto

das instituições não escolares ou em ambientes populares, é preciso que a formação inicial contemple as questões de natureza teóricas e práticas voltadas para esses ambientes, conforme veremos a seguir no depoimento do professor (P2), que descreve as ações que desenvolve no seu fazer docente:

Nesse momento eu trabalho com a disciplina Educação em Instituições não escolares e ambientes populares é uma disciplina obrigatória do sétimo semestre do curso de Pedagogia e também no sétimo semestre tem a disciplina estágio em instituições não escolares e ambientes populares, eu trabalho com essas duas disciplinas.

Então na primeira que é de natureza mais teórica o objetivo é discutir com os alunos esse campo mais global, sociológico e epistemológico da educação em instituições não escolares e de como a pedagogia ampliou o seu campo de atuação de maneira a compreender que a educação se dá em contexto escolar, em hospitais, movimentos sociais, centros comunitários e em organizações não governamentais e na disciplina de estágio a gente procura fazer a inserção dos alunos em um desses espaços para que ele consiga vivenciar essa realidade.

Então a partir dessas duas disciplinas a gente consegue construir uma ponte com a educação de jovens e adultos porque embora o foco não seja necessariamente a EJA, mas quando a gente fala em educação em instituições não escolares a ponte é fundamental, quase sempre esses espaços estão centrados na EJA, quer dizer, quando você pensa em educação em movimentos sociais, você está pensando no MST que desenvolve alfabetização baseada em Paulo Freire, você pensa no MOVA que tem trabalhos de alfabetização em centros comunitários, você pensa em organizações não governamentais que embora façam um trabalho com a infância, tem um trabalho específico com a construção da cidadania, com a valorização da saúde, dos direitos humanos com jovens, adultos e idosos, você pensa no trabalho com idosos em asilos, você pensa em acompanhantes e pacientes que estão nos hospitais, então a disciplina não está focada na EJA, mas a educação de jovens e adultos também tem uma relação muito grande com as disciplinas.

A fala do professor enseja que o curso de Pedagogia da UEPA dá um salto qualitativo no sentido de ofertar disciplinas relacionadas à EJA, que não estejam voltadas apenas para os ambientes escolares, mas para outras instâncias, porque a educação acontece em diversos espaços dentro e fora do ambiente escolar. No entanto, o professor (P2) adverte:

[...] com essa reformulação última do Curso de Pedagogia é que foi criada uma disciplina focalizando essas questões, ainda assim é uma disciplina no contexto de um curso que é todo centrado na escola, então você vai ter as disciplinas de fundamentação e as disciplinas didáticas todas centradas na escola e apenas essa disciplina teórica e o estágio que vão se preocupar com a educação em instituições não escolares, então apesar de ser uma disciplina periférica, ainda assim eu considero que é oportuno, que é um avanço em relação ao currículo anterior.

Observa-se que apesar de o professor ter consciência de que essa disciplina, na formação inicial do curso de Pedagogia, ainda não é suficiente para embasar o trabalho do futuro pedagogo seja em ambientes escolares ou não escolares relacionado à EJA, ele acredita que a oferta da mesma no atual currículo de Pedagogia é um avanço, já que a formação inicial constitui-se como uma fase do processo de formação profissional em que é preciso construir bases teóricas e práticas de embasamento do trabalho do futuro profissional. A esse respeito, ele acrescenta:

É uma disciplina que pode gerar contribuições para a formação dos alunos considerando esse contexto atual da pedagogia que hoje não está centrada apenas na escola, mas que procura inserir os seus profissionais em outros ambientes que exigem um trabalho pedagógico. Você vai ter hoje concursos públicos em hospitais, em várias outras organizações, empresas que vão exigir o trabalho do pedagogo e quase sempre esse trabalho, como eu disse antes, está centrado na educação de jovens e adultos, você vai ter também uma abertura epistemológica na área da pedagogia que compreende que a educação pode ser pensada articuladamente com a cultura, então não há educação apenas no espaço escolar, mas em qualquer espaço onde há construção de saberes, onde há um processo de interação humana há também educação e isso a gente aprende estudando a cultura, porque é com a cultura que a gente entende que os sujeitos se educam na interação (P2).

Nesse contexto de valorizar não apenas os espaços escolares, mas também os não escolares, no que tange à construção de conhecimentos trouxemos para a discussão a reflexão do professor Gonçalves (2009, p. 26):

Ainda não esgotamos as possibilidades concretas de investigar o alcance das práticas não-escolares no processo de inclusão social e educacional de pessoas jovens, adultas e idosas. Ultimamente, fala-se muito, por exemplo, sobre a importância da valorização dos saberes prévios dos educandos. Esta questão não é tão simples quanto parece. Os saberes prévios dos educandos jovens, adultos e idosos não são coisas, são estratégias de sensibilidade e de inteligência que precisam ser investigadas constantemente. Essas estratégias não são estáticas, oscilam com as mudanças e as demandas sociais que alcançam a todos. Oscilam, evidenciando angústias, sofrimentos, expectativas e esperanças de quem aguarda uma nova oportunidade nos espaços de escolarização e de formação para a vida, a convivialidade e o trabalho digno. E essas estratégias que movem a vida dos educandos evidenciam que os espaços da educação de jovens, adultos e idosos agudizam a questão da heterogeneidade nas salas de aula, o que cobra uma presença de educadores preparados para pensarem uma educação versátil, sob medida.

Esses “saberes prévios” são na verdade os saberes experienciais que os jovens, adultos e idosos adquirem ao longo de suas vidas, os quais são dinâmicos, ou seja, variam de acordo com cada período da vida e do contexto em que se vive. Portanto, conforme o professor afirmou, os docentes precisam estar preparados para trabalhar com a diversidade de pensamentos, de conhecimentos, de ansiedades, de dúvidas, de questionamentos, etc, em sala de aula. É preciso propor uma “educação versátil, sob medida”, ou seja, que vá ao encontro dos objetivos e interesses dos educandos.

Nessa perspectiva, um dos limites da formação inicial do curso de Pedagogia, que foi citado na fala dos professores e da coordenadora do curso, é a questão do currículo priorizar a docência, mais especificamente em ambientes escolares, em detrimento dos ambientes não escolares. De acordo com a coordenadora:

Não é um projeto pensado para o curso de Pedagogia, embora ele atenda a questão da resolução nº 1, mas ele ainda é pensado se você for somar a carga horária do projeto você vai ver que mais de 80% dela é voltada para docência.

Os alunos eles tem o 1º bloco que é um bloco geral de disciplinas, no 2º bloco é docência, no 4º bloco docência, no 5º bloco docência, no 6º bloco é gestão, no 7º bloco uma parte pequena de

gestão e no 8º bloco só docência, porque são os estágios em educação infantil e ensino fundamental. Então 80% do projeto ou mais é voltado para docência.

O comentário da coordenadora nos faz refletir sobre a última reformulação do projeto do curso de Pedagogia, o qual foi resultado da junção de dois cursos, Formação de Professores e Pedagogia. Nesse sentido, é importante destacar que com a extinção do primeiro curso houve uma priorização das disciplinas voltadas à docência para trabalhar em ambientes escolares, em detrimento dos demais campos educativos. Isso acabou descaracterizando o curso, o qual deveria ser pensado para atender os vários campos em que há processos educativos, seja escolares ou não escolares.

Nesse contexto, o professor (P2) afirma que embora a docência seja a base da formação inicial do curso de Pedagogia, isso não quer dizer que ela deva ser entendida somente no contexto da sala de aula, da escolarização, mas também sob a perspectiva das práticas pedagógicas do profissional para atuar nas áreas mais técnicas, por exemplo. De acordo com o professor:

A gente teve em 2006 aquela resolução que saiu do Conselho Nacional de Educação que são as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e essas diretrizes trazem a docência como a base da formação do pedagogo e eles fazem isso em função de movimentos de educadores que vem defendendo isso, é o caso da ANPED, da ANFOPE e vários outros movimentos de educadores que vem defendendo a docência como base da formação.

O fato de a docência ser a base da formação não quer dizer que o pedagogo não seja preparado para as atividades técnicas, como por exemplo, a coordenação pedagógica, a supervisão, a orientação educacional. Eles entendem que esse trabalho técnico faz parte do trabalho da docência, é que a docência é entendida no sentido amplo não como o ato de ensinar em sala de aula, mas como um conjunto de trabalhos pedagógicos

Concordamos com o professor quando diz que a docência é entendida de forma ampla, não apenas voltada para a prática em sala de aula, mas também para os trabalhos técnico-pedagógicos que perpassam o trabalho do pedagogo.

Entretanto, sabemos da dificuldade de conseguir contemplar todas essas questões durante os quatro anos de curso de forma equitativa, já que, como vimos o currículo de Pedagogia está mais voltado para as questões docentes em instituições escolares do que para os ambientes não escolares.

É nesse sentido que a coordenadora do curso de Pedagogia acredita que as ações voltadas para as áreas do ambiente não escolar merecem uma carga horária maior no currículo do curso, assim, ela sugere:

As áreas do ambiente não escolar e popular são áreas que mereceriam um maior destaque de carga horária. Nós temos uma disciplina teórica e uma prática com educação em ambiente não escolar e popular e disciplinas da área de educação de jovens e adultos, porém esses temas apenas no meu entendimento e até no ementário ela não consegue, pela carga horária que são 80 horas, abarcar todos os âmbitos e contextos onde esse pedagogo deverá atuar nos ambientes não escolares e populares, depende muito da nossa concepção docente.

Tem docente que diz: o pedagogo tem que atuar na educação do campo, no meio popular, na ONG, no assentamento, na comunidade quilombola, então ele foca para aquele segmento. Tem outro que diz não! O pedagogo tem que atuar na empresa, então ele passa praticamente um semestre falando da pedagogia empresarial, outro da pedagogia hospitalar. Por ser uma carga horária pequena ela não dá conta desse aporte teórico, conceituando, por exemplo.

Por outro lado, a professora (P1) acredita que uma das possibilidades da formação inicial para trabalhar na EJA é construir conhecimentos em relação a esta modalidade de ensino, nem que seja um saber mínimo, como podemos observar na fala a seguir:

Eu acho que primeiro é ele ter uma visão do que é a EJA, muitos só ouvem falar, muitos dizem: “Égua professora! Eu nem sabia que tinha isso!” Eles dizem: “Agora quando eu for para a escola eu já sei”. Sempre procuro trazer a legislação, diretrizes curriculares. Dentro da pesquisa ano passado eles não conheciam o currículo da EJA, então na minha turma desse ano uma das atividades que eles fizeram foi pesquisar o currículo da EJA, quer dizer se ele sair daqui, ele não vai poder dizer lá que ele nunca viu o currículo da EJA. Esse ano eu vou trazer o livro didático da EJA para eles

fazerem a análise. Então eu sempre procuro fazer com que pelo menos eles saiam com um conteúdo mínimo.

A fala da professora nos ajuda a refletir acerca da importância da formação inicial de professores, pois essa fase formativa constitui-se como a base que sustenta toda a profissionalidade docente, ou seja, as condições objetivas da profissão como: carreira, condições concretas de trabalho, salário, entre outros, já que durante esse processo o graduando poderá desenvolver experiências, concepções educativas, metodológicas, didáticas, as quais o nortearão no decorrer do seu fazer docente. Entretanto, no que se refere à formação inicial para o trabalho com a EJA, ainda encontramos fragilidades, conforme o entendimento de Moura (2009, p. 49):

Ainda no século XXI, permanece o silêncio e o vazio institucional na formação inicial de professores para a modalidade. Permanece a improvisação de professores e a transposição de professores do Ensino Fundamental de crianças e adolescentes para atuarem na prática pedagógica com jovens, adultos e idosos, tal como se registrava nos primórdios da história da educação. A consequência é o desenvolvimento de uma prática pedagógica pobre para alunos tratados como pobres cognitivamente e culturalmente produzindo, como resultado, a reprovação e/ou expulsão dos alunos das escolas. Esses serão os jovens e os adultos que buscarão a escola quando as demandas socioeconômicas lhes exigirem.

Entendemos a formação de professores como um processo contínuo que se constitui ao longo da história de vida pessoal e profissional, que se inicia antes mesmo da entrada na universidade, uma vez que o aluno carrega consigo uma “bagagem” cheia de experiência como estudante da educação básica, a qual deixou marcas positivas e negativas e que influenciam na concepção de educação do futuro profissional. No entanto, não podemos negar que a formação inicial tem um papel fundamental e até mesmo decisivo para o desenvolvimento profissional, visto que é nesse momento que o estudante decide qual campo de atuação seguir.

Além dos dois núcleos que já foram citados e comentados, há também no currículo do curso de Pedagogia o núcleo de estudos integradores que compreende a participação nas:

Atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos (PARÁ, 2006, p. 42).

O currículo desse núcleo no curso de Pedagogia da UEPA envolve:

TABELA 4: Disciplinas e suas cargas horárias que fazem parte do Núcleo de estudos integradores do currículo do curso de Pedagogia da UEPA

DISCIPLINAS	CH
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENS. FUNDAMENTAL	200
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ED. INFANTIL.	200
ESTÁGIO SUPERVISIONADO – GESTÃO EDUCACIONAL	100
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM INST. NÃO ESCOLARES E AMBIENTES POPULARES	80
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC I	80
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC II	80
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	100
TOTAL	840

Fonte: PPP do curso de Pedagogia da UEPA

Conforme podemos observar nas tabelas, em cada núcleo há somente uma disciplina diretamente voltada para a educação de jovens e adultos, e neste último há o estágio supervisionado em instituições não escolares e ambientes populares, o qual também é trabalhado no sétimo semestre, cuja ementa diz o seguinte:

Elaboração do projeto pedagógico para a escola. Papel do Pedagogo na educação não formal; empresa, órgãos de saúde e outros. Elaboração e execução do projeto de pesquisa acerca das variáveis presentes, na atuação do pedagogo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2006, p.91).

Conforme podemos observar, embora a disciplina seja voltada para instituições não escolares e ambientes populares que incluem a EJA, a ementa cita a elaboração do projeto pedagógico para a escola, ou seja, mais uma vez centra no

ambiente escolar. Dessa forma, percebemos que a concepção de educação ainda está muito presa ao âmbito escolar.

Um dos princípios básicos, filosóficos e norteadores que são citados no PPP do curso de pedagogia da UEPA é: o princípio da indissociabilidade entre teoria e prática, que afirma que para compreender a realidade é necessário fazer essa relação constantemente, a fim de que haja construção de novos conhecimentos. No entanto, por meio dos dados encontrados na pesquisa percebemos que no que tange à relação teoria e prática a mesma ainda é pensada e realizada de forma fragmentada, haja vista que os estágios curriculares estão concentrados nos dois últimos semestres do curso. Nesse contexto, observamos a contradição em relação ao que está posto no PPP do curso, o qual defende uma formação interdisciplinar, pautada na relação teoria e prática ao longo do curso, todavia na sua estruturação esta relação ainda não é efetivada, visto que o currículo de Pedagogia está elaborado de forma dicotômica, com disciplinas teóricas no início da formação e estágios curriculares somente nos semestres finais do curso.

O PPP do curso de Pedagogia afirma que no decorrer do estágio o graduando deverá proceder ao estudo e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, realizar atividades relativas à docência e à gestão educacional em espaços escolares e não escolares, bem como produzir uma avaliação dessa experiência e sua auto avaliação. Além disso, dentre os objetivos do estágio curricular destacamos o seguinte:

Observar e vivenciar o espaço sala de aula ministrando disciplinas pedagógicas no ensino médio modalidade normal e ministrando no EJA na primeira e segunda etapa do ensino fundamental disciplinas curriculares (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2006, p. 46).

Para nos ajudar a refletir sobre as questões do estágio na formação inicial do curso de Pedagogia, trouxemos para essa discussão o comentário da professora P1:

Eu observo assim: hoje, claro a universidade não vai dar conta de te formar, eu sempre digo, ela vai te abrir horizontes para que você possa evoluir na questão acadêmica, então eu penso assim

até um tempo atrás o aluno de pedagogia não sabia o que era uma escola, porque nós ficávamos dentro das nossas salas, então eu sempre faço visita à escola, independente se a disciplina é estágio ou não. Eu jogo na boca do leão!

Concordamos com a professora P1 quando ela diz que a universidade não forma ninguém, porque o processo formativo é uma via de mão dupla: “O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005, p. 79). Formar pressupõe uma troca de experiências, de saberes na relação com o outro. O que questionamos é a operacionalização da formação inicial, tendo em vista que não basta um currículo com componentes apenas teóricos, compartimentado em disciplinas ensinadas de forma isolada, faz-se necessário trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar, relacionando o campo educativo aos demais campos de conhecimentos, como a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia, entre outros, a fim de proporcionar uma formação ampla que relacione a teoria e a prática no curso de Pedagogia.

Nas entrevistas realizadas, esta dicotomia teoria / prática foi um aspecto recorrente na fala dos sujeitos da pesquisa, conforme podemos conferir a seguir:

Ainda temos um currículo do curso de Pedagogia muito dicotômico, você vai ter as disciplinas teóricas ao longo do curso e no final, nos últimos dois semestres os estágios para a operacionalização dessas teorias.

Então se no campo das teorias da formação de professores isso já está superado, infelizmente no currículo do curso de pedagogia esse modelo dicotômico ainda se faz presente, muito embora a gente tenha um projeto pedagógico que defenda a integração, que se diz interdisciplinar, que integra teoria e prática, mas o desenho curricular se contradiz com o próprio projeto pedagógico (P2).

Nesse sentido, concordamos com Tardif (2011, p. 270) quando afirma:

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento:

os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proporcionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos.

Esse excerto nos faz refletir sobre o quanto ainda temos a avançar no que tange à relação teoria e prática nos cursos que formam professores, pois observamos que a integração do ensino, da pesquisa e da extensão, tão defendidos pela universidade, ainda são concebidos e praticados de forma fragmentada.

Contrário a isso, a professora (P1) sugere o seguinte:

Eu penso é que os estágios deveriam começar mais cedo, por isso que eu começo muito cedo para eles terem, pelo menos, uma leitura do que é a escola. Então eu penso que esse estágio não deveria ser no primeiro semestre, porque o aluno ainda é imaturo, mas lá pelo quarto, quinto, já dá para começar, pela educação infantil que é uma coisa mais light. Eu acho que o grande foco ainda é a questão do estágio.

Nesse contexto, a professora (P1) destaca que no seu fazer docente, na disciplina que trabalha voltada a EJA, busca desenvolver ações fundamentadas na relação teoria e prática:

No curso como professora o que eu busco em relação aos fundamentos da Educação de Jovens e Adultos: eu sempre trabalho com eles a questão teórica, mas eu gosto também de fazer a prática, então sempre, quando dá tempo a gente sempre faz uma pesquisa de campo para ver quem é o aluno da EJA, quais as expectativas que esses alunos têm, qual a realidade da EJA, porque muitas vezes a gente fica somente em sala de aula e não temos a noção da realidade, do que é uma escola pública, na verdade, muitas vezes o aluno não tem essa dimensão do que é a escola pública.

E comigo é escola pública, porque se você tem uma vivência de escola pública, você tem tudo. Eu gosto de jogar na cova dos leões, eles não saem preparados, mas saem com uma boa visão, são muitos problemas de infraestrutura, de tudo! Então para mim é assim: se é projeto político pedagógico: escola pública! Se é EJA: escola pública! Se é sexualidade: escola pública! Se é

currículo: escola pública! Todas as minhas disciplinas eu não fico em sala de aula, até legislação que eu dou para o pessoal de Química, Física: escola pública! Porque eu não vejo a formação de um profissional sem que ele conheça a teoria e prática.

Ainda sobre o estágio a Coordenadora de Pedagogia afirma:

O nosso estágio aqui, eu já tenho 14 anos aqui na UEPA e o nosso estágio sempre foi feito na base da amizade: você é diretora, eu sou sua amiga você diz a escola que você dirige e eu faço estágio, mas nós queremos institucionalizar.

Uma forma que vai ser possível de melhorar essa parceria vai ser justamente quando nós conseguirmos fazer os convênios, porque hoje a parceria existe com o Bolonha, por exemplo, que é um local de estágio, com as casas de passagem, com os asilos, principalmente noturno, tem aluno do noturno que faz estágio em asilos, até porque o noturno é mais complicado de fazer estágio né?

Então nós temos, por exemplo, parceria como o CRAS da prefeitura de Belém, que tem vários segmentos de idosos aqueles que fazem ginástica, enfim os alunos acompanham essas atividades por meio do estágio. Agora uma coisa que eu acho que é importante instituir é que a UEPA esteja nesses espaços não apenas para viver os seis meses de estágio e depois ir embora, isso é uma coisa que me preocupa muito, então nós estamos conversando com os professores de estágio para formar parcerias efetivas e eu sou professora de estágio em ambiente não escolar e essa turma que tá passando esse semestre, no semestre que vem a outra turma possa dar seguimento ao trabalho para que não seja algo momentâneo.

O comentário da coordenadora nos remete a necessidade de repensar a política de formação inicial no curso de Pedagogia, uma vez que a universidade tem um papel fundamental no retorno social das ações desenvolvidas em âmbito institucional. Ao afirmar que é preciso formar parcerias efetivas com os locais destinados ao estágio curricular, a coordenadora nos convida a refletir sobre o caráter dos estágios que são desenvolvidos de forma passageira, aligeirada, que objetivam somente o cumprimento da carga horária prevista no currículo do curso, sem uma preocupação maior com o compromisso social de realizar ações que respondam aos anseios sociais em relação ao campo educacional.

Esse aspecto pesa negativamente na formação do “ser profissional”, uma vez que as Universidades e/ou Institutos de Educação Superior são locus formativos. Faz-se necessário, a nosso ver, que eles firmem convênios com as escolas para realizar estágios que não se reduzam a mera observação, mas que venha acrescentar conhecimentos práticos e teóricos importantes na formação docente. Pensamos ser importante também que os alunos de Pedagogia realizem estágios e ministrem aulas junto aos alunos da EJA. Partilhamos da ideia de Dias-da- Silva (2005) quando ele afirma que:

Formar professores na universidade implica um projeto específico e partilhado por todos os docentes da licenciatura (não apenas os pedagogos). Implica envolver escolas, professores e a sociedade nesse processo de formação (p. 399).

Além da necessidade de realizar o estágio curricular desde o início do curso, é preciso fomentar a participação dos alunos em pesquisas, projetos de iniciação científica, extensão universitária e monitoria o mais cedo possível. Engajados nessas atividades, os alunos terão condições não somente de “passar” pela universidade, mas de vivenciá-la com a finalidade de construir uma formação inicial ampla, politizada e que possam desenvolver experiências pedagógicas significativas para o bom desempenho pessoal e profissional.

No PPP do curso, a pesquisa é entendida como princípio educativo, o qual visa à construção do pensamento crítico e reflexivo, bem como uma postura inovadora tanto do professor quanto do aluno frente ao processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, o documento afirma que a pesquisa é “percebida como fio condutor do curso, se constituirá em exigência para que professores e alunos permaneçam mobilizados frente às atividades de investigação” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2006, p. 36-37). De acordo com a CP:

Eu particularmente vejo é que nós precisamos crescer muito internamente em relação à pesquisa, de mandar o aluno pesquisar, de ter projetos independentemente de financiamento, o trabalho docente mesmo entendeu?

Então eu penso assim: a pesquisa, não são grupos de pesquisa do curso, mas professores do curso envolvidos em grupos de pesquisa. Não é a maioria, nós temos uma média de 110 professores, destes eu acho que uma média de 35% está envolvido em algum grupo de pesquisa dentro da UEPA, só que o que eu particularmente sinto é o seguinte: apesar dos colegas estarem envolvidos em grupos de pesquisa a gente não observa que haja esse movimento de somar. Quando nós reformulamos Pedagogia quem olha pensa: é só carga horária teórica, porque quando se olha filosofia da educação só se pensa teoria, não é verdade? Como não tem essa recomendação no próprio projeto de que seja teórico e prático, poucos professores fazem prática.

Por meio desse depoimento da coordenadora, observamos que o número de professores envolvidos em grupos de pesquisa ainda é reduzido pelo fato de no currículo do curso não está exposta a necessidade de se trabalhar a relação teoria e prática na mesma disciplina, então, muitos professores ainda têm a concepção de que a responsabilidade de desenvolver atividades práticas cabe somente as disciplinas de estágio curricular trabalhadas nos semestres finais do curso.

Esse número reduzido de professores envolvidos em grupos de pesquisa pode ser explicado pelos seguintes fatores apresentados pelo professor (P2) e pela coordenadora:

Então de fato a UEPA ainda tem dificuldade de fazer essa articulação, porque nós temos poucos grupos institucionalizados porque nós ainda não temos a quantidade de doutores suficientes, porque nós ainda não temos o apoio que deveríamos ter para financiar essas ações, enfim temos um conjunto de fatores que nos levam a entender que a Universidade ainda tem experimentado pouco dessa área (P2).

Outra questão que eu acho que acaba prejudicando um pouco o andamento da pesquisa dentro do curso é a indefinição das linhas. Eu fiz uma pesquisa no feriado sobre os TCC's aqui do curso, compromete muito inclusive o que poderia ser minimizado da questão da pedagogia em outros ambientes, poderia ser minimizado pela pesquisa do TCC, por exemplo, mas são pouquíssimos os alunos que se lançam o desafio de pesquisar nessa área, a maioria pesquisa a inclusão, eu estou fazendo um levantamento, eu levei tudo pra minha casa, tenho 110 trabalhos de TCC agora no curso em andamento, só capital, e a maioria deles está relacionada à inclusão, a maioria, eu acho que mais ou menos uns 55% dos alunos querem pesquisar educação inclusiva,

uns pouquinhos querem pesquisar EJA e outros, muito poucos ainda, acho que devem ser uns cinco trabalhos desses 110 querem pesquisar a função do pedagogo em outros ambientes (CP).

A partir dos depoimentos, inferimos que há uma quantidade reduzida de professores lotados no curso de Pedagogia, sobretudo vinculados a linhas de pesquisa. Nesse sentido, verificamos a necessidade de institucionalizar mais grupos de pesquisa na Universidade do Estado do Pará de modo a fomentar o engajamento de professores e alunos. E para isso se materializar é necessário que a lotação dos professores contemple uma carga horária para as atividades de ensino e de pesquisa. Além disso, já que a universidade defende ações equitativas, faz-se necessário uma redistribuição de temáticas na produção acadêmica com relação aos trabalhos de conclusão de curso, pois segundo a coordenadora há um privilegiamento de trabalhos em determinadas áreas, como a inclusão, por exemplo, em detrimento de outras, como a temática da EJA, que acaba sendo marginalizada.

Já o professor (P2) discute a importância de fomentar o engajamento dos alunos em grupos de pesquisa, para que os mesmos possam realizar atividades de pesquisa e extensão em diversos espaços escolares ou não escolares, e cita o exemplo do NEP, que é um núcleo que desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão desde o ano de 2002, conforme nos esclarece a seguir:

O NEP é um núcleo de ensino, pesquisa e extensão focado na educação popular. Nós temos atividades de alfabetização de jovens, adultos e idosos em vários ambientes educativos: em escolas públicas, esse trabalho é um pouco mais recente, comunidades urbanas periféricas, comunidades rurais ribeirinhas, hospitais públicos, casa de acolhimento de idosos, são vários ambientes educativos. Então o NEP tendo esse conjunto de ações e de extensão focados na educação popular possibilita a inserção de alunos da graduação não só da UEPA, mas de outras instituições, mas fundamentalmente da UEPA, desse centro e do curso de Pedagogia, nessas atividades de extensão, construindo uma formação que ele possa articular a teoria e a prática, o saber e o fazer.

Então o núcleo é um espaço rico do ponto de vista da formação dos sujeitos. As cinco linhas de pesquisa do NEP são: Educação popular de jovens e adultos, educação popular infantil da

escolarização básica, educação popular na Amazônia rural, educação freireana e filosofia e educação inclusiva e diversidade. Então os alunos estando presente no núcleo, conseguem fazer uma grande articulação com a formação que eles tem no curso e com o saber fazer em educação popular [...].

A partir desse comentário, refletimos acerca da importância desse núcleo no âmbito institucional em relação às atividades de pesquisa e da necessidade de se instituir outros grupos comprometidos com a responsabilidade social que perpassa o campo educacional. Portanto, a partir dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, observamos a importância de discutir e de repensar a relação teoria e prática na formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia, para que os mesmos tenham uma concepção ampla do processo educativo. De acordo com o documento final da CONAE:

Uma **política nacional de formação dos/das profissionais da educação** garantirá a formação baseada na dialética entre teoria e prática, valorizando a prática profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato pedagógico (BRASIL, 2010b, p. 79, grifo do autor).

No entanto, no que tange a esse aspecto ainda é preciso avaliar se o que está contido no currículo do curso de Pedagogia da UEPA é o que realmente acontece na prática, em função de que a relação teoria e prática apresenta contradições no curso, tendo em vista que a prática é realizada somente no final da graduação, e não no decorrer da mesma, conforme estipula as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e o documento da CONAE.

O currículo do curso de Pedagogia da UEPA conta também com disciplinas eletivas, ou seja, disciplinas optativas que atendem núcleos específicos. Nesse núcleo destacamos os campos III e V que estão mais voltados para a educação de jovens e adultos, são eles:

III EJA - envolve as disciplinas eletivas:

- Metodologias do trabalho pedagógico com Adultos e idosos.
- Produção de materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos
- Educação de Jovens e Adultos em diferentes ambientes educativos
- Estudos e Pesquisas na Educação de Jovens e Adultos.

V Educação e Cultura – engloba as seguintes disciplinas optativas:

- Movimentos Sociais na Amazônia
- Antropologia da Educação: Populações e Grupos Tradicionais
- Educação Popular
- Educação a Distância

Através dessas disciplinas eletivas, podemos analisar que muitas questões relevantes à formação do pedagogo, como exemplo, o estudo de metodologias do trabalho com adultos e idosos, produção de materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos, educação popular, etc, são essenciais para o trabalho com jovens, adultos e idosos que ficam marginalizadas no processo de formação do pedagogo. Esses componentes curriculares, na verdade, poderiam ser trabalhados concomitantemente, ou seja, de forma interdisciplinar no decorrer dos oito semestres de formação do pedagogo, uma vez que segundo o PPP do curso:

A graduação em pedagogia oferece uma formação integrada com vistas ao desenvolvimento do currículo de forma interdisciplinar, constituindo no educando - educador uma visão totalizadora do processo educativo [...] (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2006, p. 35).

Além disso, a interdisciplinaridade é também um princípio apontado pelo documento que deve contemplar uma práxis fundamentada na interligação dos campos de estudos dos conteúdos, dos procedimentos metodológicos e avaliativos, ou seja, toda organização do ensino e produção do conhecimento. Dessa forma, os componentes curriculares não podem ser vistos isoladamente em relação às áreas do conhecimento, é o que aponta a coordenadora do curso de Pedagogia:

O currículo do curso é integrado, a perspectiva curricular é interdisciplinar. Apesar de termos disciplinas exclusivas, metodologias do trabalho na EJA, Pesquisa na área da EJA, Fundamentos da EJA, todas as disciplinas corroboram para esta formação de EJA, por quê? Por exemplo, a Sociologia ela é uma disciplina de caráter teórico, mas que contextualiza a vivência, como é, por exemplo, hoje o papel das classes sociais no contexto societário e quais são os impactos dessa organização social na educação da EJA e como eu estava dizendo anteriormente, além dessas classes de sala de aula, tem as outras demandas.

Entretanto, a coordenadora esclarece que há entraves na consolidação de uma proposta interdisciplinar, pois afirma que isso depende das concepções, ações e da conscientização de cada professor no processo, como podemos observar a seguir:

O currículo tem um processo de contrapontos, na matéria escrita do projeto é uma coisa, mas no fazer interdisciplinar somos nós professores que temos que fazer. Nós orientamos para que eles [os alunos] em cada disciplina percebessem o papel do pedagogo nessas múltiplas situações de aprendizagem, ensino, docência, gestão que não é o único daquele bloco teórico de disciplinas, porque o conhecimento é interdisciplinar. O roteiro de filosofia ele vai precisar no estágio para compreender a dinâmica das relações sociais na escola em relação histórica e filosóficas (CP).

A partir da fala da coordenadora, observamos o incentivo aos alunos do curso de Pedagogia para que eles próprios percebam os conteúdos de forma interdisciplinar na formação inicial. Apesar de concordar com este pensamento, sabemos da dificuldade do aluno em refletir sobre essas questões, sem a efetivação prática e sem o incentivo do professor. Defendemos a autonomia discente em relação à prática de buscar conhecimentos e não esperar passivamente que o professor lhe ofereça conteúdos prontos e acabados, no entanto, na nossa concepção o processo educativo se dá em uma via de mão dupla, em que professores e alunos devem participar e aprender cooperativamente.

Para o professor (P2) a concepção que está posta no currículo é abrangente e inovadora, no entanto há dificuldades de ser implementada no fazer docente:

Eu penso o seguinte: o discurso, a concepção que esta colocada no projeto político pedagógico é uma concepção avançada que fala da importância da pesquisa, da interdisciplinaridade, da integração teoria e prática etc. Eu acho que a implementação dessa proposta ela é muito falha e a gente pode analisar que esses problemas estão concentrados no currículo, mas também na integração entre os profissionais, integração entre as atividades pedagógicas.

A nosso ver, essa “falha” em implementar a proposta curricular do curso de Pedagogia acaba prejudicando a formação inicial dos graduandos, haja visto que se o próprio projeto não tem uma concepção clara acerca de qual profissional pretende formar o fazer docente em sala de aula terá reflexos negativos, pois os professores precisam trabalhar de modo a alcançar objetivos e finalidades, mas se isto ainda é indefinido no curso ocorrerá perdas na sua qualidade.

A CONAE, em seu documento final, resume e ratifica tudo o que já foi comentado até aqui no que se refere à expectativa dos cursos de formação de profissionais para a educação básica, inclusive o curso de Pedagogia, já que esse também visa formar para a docência, conforme veremos no trecho a seguir:

Tanto a **formação** de profissionais para a **educação básica**, em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação profissional, de jovens e adultos, do campo, escolar indígena, especial e quilombola), como a formação dos/das profissionais para a **educação superior** (graduação e pós- graduação), independentemente do objeto próprio de sua formação, devem contar com uma base comum. Esta base deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de **sólida formação teórica e interdisciplinar** em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos/as e nas áreas específicas de conhecimento científico, quanto pela unidade entre **teoria e prática** e pela centralidade do **trabalho** como princípio educativo na formação profissional, além do entendimento de que a **pesquisa** se constitui em princípio cognitivo e formativo e,

portanto, eixo nucleador dessa formação (BRASIL, 2010b, p. 78-79, grifos do autor).

Em função de todas essas necessidades mencionadas pela CONAE e os fatores que foram mencionados pelos sujeitos da pesquisa, eles chegaram à conclusão de que é preciso reformular o currículo do curso de Pedagogia, como podemos observar a seguir:

O projeto de curso está hoje em processo de reformulação. Nós acreditamos que até o final desta gestão nós vamos conseguir reformular o projeto, revisão das ementas, até porque quando ele foi aprovado em 2007 esse projeto a comissão do Conselho Estadual de Educação que avalia o projeto, ela deixou aqui uma série de recomendações, dentre elas rever o projeto, rever as ementas, atualizar as bibliografias, melhorar a estrutura da carga horária teórica e prática que não tem no projeto, instituir as linhas de pesquisa dentro do projeto que é outro nó dentro do curso, então todo esse trabalho nós estamos fazendo, tem uma comissão, são vários professores e alunos e nós estamos estudando e reformulando o projeto. É uma tarefa árdua! Eu tive que estudar muito o projeto todo, me apropriar e o que eu estava particularmente percebendo é que se nós conseguíssemos lincar as disciplinas teóricas as práticas populares em cada uma delas, como o próprio Conselho Estadual de Educação recomendou que assim fosse, já impactaria menos, mas nós não fazemos isso, realmente o aluno fica esperando aquele bloco (CP).

Então observamos por meio da fala da coordenadora do curso que apesar de haver uma recomendação desde 2007, quando ocorreu a reformulação curricular a partir da promulgação das DCN's para o curso de Pedagogia, de rever questões como ementas, revisão de bibliografias, rever a relação teoria e prática, somente agora, depois de quase cinco anos, é que isso está sendo colocado em prática.

Nesse contexto, a coordenadora afirma que o currículo precisa ser reformulado novamente, porque não contempla a discussão acerca de grupos que, muitas vezes, são excluídos da sociedade como a educação indígena, quilombola, comunidades do campo, ribeirinhas, entre outros:

O currículo do curso não contempla esse conteúdo. Em classes de educação indígena tem legislação própria, currículo próprio, orientações curriculares próprias, quilombolas, mulheres, aí a questão do gênero, homo afetivos, homossexuais, esses temas estão fora do projeto, como eles não estão postos como conteúdos pra serem trabalhados, eles não são trabalhados, porque ai entra a questão da transversalidade, se eu achar importante eu trabalho, se eu não achar, não tá prescrito em lugar nenhum (CP).

Então além da EJA que é considerada uma modalidade de educação que atende grupos de alunos que historicamente foram excluídos da sociedade, o currículo da formação inicial do curso de Pedagogia precisa incluir o debate acerca dos demais grupos que sofrem com a exclusão.

Portanto, segundo o professor (P2):

Os alunos estão pedindo a reformulação do curso, o centro acadêmico está engajado nessa luta, os professores estão engajados, quem está ligado ao estágio estão solicitando isso, então é urgente que esse currículo seja reavaliado, reformulado.

O que a gente observa na fala de muitos alunos é que eles terminando o curso não se sentem ainda muito seguros nem para dar aula na educação infantil, nem para dar aula no ensino fundamental e nem para fazer um trabalho pedagógico, técnico, como especialista, porque em relação o trabalho de sala de aula eles sentem fragilidades na questão metodológica que era uma coisa que o curso de formação de professores fazia com uma ênfase muito maior, se trabalhava as questões metodológicas das áreas do saber da educação infantil e do ensino fundamental, a matemática, a língua portuguesa, as ciências naturais e as ciências humanas. Isso está presente no curso de Pedagogia atualmente, mas não com a ênfase que tinha no curso de formação de professores, então os alunos se sentem fragilizados na sua formação.

Por outro lado também se sentem fragilizados com a dimensão mais técnica. Eles acham que as disciplinas não dão conta do trabalho mais técnico, então pegando a fala dos alunos como instrumento de análise a gente observa que o curso de Pedagogia tem que ser reformulado, que o currículo dele tem que ser redefinido para que essa formação ampla que é exigida pelas Diretrizes Curriculares possam se fazer presentes de maneira mais qualitativa, então esse é um problema do currículo.

O depoimento do professor nos faz refletir que apesar do PPP do curso de Pedagogia defender uma formação ampla, ele ainda não dá conta de fazer com que o aluno sinta segurança em trabalhar nos mais diversos campos de atuação do pedagogo, seja em ambientes escolares ou não escolares.

Portanto, faz-se necessário repensar a formação inicial no curso de Pedagogia, e para isso, é preciso iniciar pela reformulação do curso. Sabemos que somente a reformulação não é garantia de que haverá transformações efetivas em curto prazo, pelo contrário, é preciso que a coordenação do curso, professores, alunos e demais funcionários estejam engajados no compromisso de propor mudanças possíveis de serem efetivadas e que não fiquem só no papel, mas que consigam ser desenvolvidas ao longo de um processo com melhorias a médio e longo prazos.

A seguir, vamos complementar essas análises trazendo para discussão os “olhares” dos professores no que tange, mais especificamente, às disciplinas que ministram no curso de Pedagogia.

3.4 Os olhares dos professores e da coordenadora sobre a EJA no curso de Pedagogia da UEPA.

Neste eixo de análise, discutiremos as concepções de EJA dos professores e da coordenadora de Pedagogia, faremos uma articulação com os teóricos trabalhados nas disciplinas ministradas no curso referentes à esta modalidade de ensino e às estratégias metodológicas que atravessam o conteúdo do ensino no desenvolvimento das atividades.

Para esclarecer as concepções de educação em relação à educação de jovens e adultos, os professores, sujeitos deste estudo, apontaram os autores que são trabalhados nas disciplinas, conforme podemos observar a seguir:

Eu tenho uma formação ligada à pedagogia crítica, então eu procuro selecionar autores dentro dessa perspectiva epistemológica. Como a minha disciplina é educação em instituições não escolares eu trabalho com autores que

possibilitem aos alunos ampliar a visão deles do fazer pedagógico, então, por exemplo, o Miguel Arroyo é um dos autores trabalhados, porque ele tem desde a década de 80 trabalhos que buscam chamar atenção para o trabalho do pedagogo ligado aos movimentos sociais, então não apenas pensar a pedagogia escolar, mas a pedagogia social.

Paulo Freire que é uma referência na educação popular, desde a década de 50/60 construiu uma pedagogia ancorada nessa necessidade de uma pedagogia social que considere os saberes dos sujeitos sociais, a realidade de vida dos jovens e adultos trabalhadores, que pense a formação não como um ato de transmissão do saber, mas como um processo de construção da consciência crítica em prol da transformação social.

Dentro do eixo da Educação popular trabalhamos com autores como: Carlos Rodrigues Brandão, o Moacir Gadotti, Celso de Rui Beisiegel, Rosa Maria Torres, também trabalhamos com autores que contribuem para alargar a concepção de educação para além do espaço escolar, então essa compreensão mais alargada da educação eu trabalho a partir de quatro grandes movimentos teóricos: educação popular a partir desses teóricos que eu já citei, trabalho também com os estudos culturais que contribuem para ampliar a visão da Pedagogia com conceito de currículo e Pedagogia cultural, por exemplo, o Henry Giroux ele contribui muito para ampliar essa visão da Pedagogia, Tomás Tadeu da Silva também trabalha com essa visão.

Trabalho com alguns autores da história cultural, porque a história cultural nas últimas décadas ela tem contribuído muito para resignificar a própria história da educação, antes centrada na história das ideias pedagógicas, na história das instituições educativas e hoje a história cultural tem levado a uma renovação das pesquisas na história da educação em direção à cultura, ao cotidiano, ao imaginário e nesse processo possibilita um alargamento da visão de educação para além da escola, então a Thaís Fonseca é uma autora que contribui para esse alargamento da visão, Peter Burkner, Jaques Le Goff, entre outros autores da área da história da educação (P2).

Com base nos teóricos que fundamentam o trabalho do professor, podemos inferir que ele compartilha de uma concepção crítica da educação, relacionada à pedagogia reflexiva, questionadora, autônoma que leva em consideração os aspectos históricos, culturais, políticos, econômicos e sociais, os quais perpassam o campo educacional.

É importante observar que o professor tem a preocupação de selecionar conteúdos a fim de trabalhar com os alunos de Pedagogia conhecimentos voltados para a pedagogia dos movimentos sociais, que segundo Arroyo:

Os movimentos sociais nos puxam para radicalizar o pensar e fazer educativos na medida em que nos mostram sujeitos inseridos em processos de luta pelas condições elementaríssimas, por isso, radicais, de viver como humanos [...]. Os sujeitos da ação social entram com tudo como sujeitos políticos, cognitivos, éticos, sociais, culturais, emocionais, de memória coletiva, de vivências, de indignação, sujeitos de presente e de futuro... Os movimentos sociais mexem com tudo porque neles os coletivos arriscam tudo. São processos educativos-formadores totais (2003, p. 36).

A discussão, dentro do curso de pedagogia, que engloba os movimentos sociais é fundamental no sentido de dialogar com a diversidade que extrapola os muros escolares, inclui as diferentes formas de organização social e os processos educativos que alargam olhares acerca da educação de crianças, jovens, adultos, idosos, no sentido de preparar o ser humano não somente para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade e suas necessidades enquanto cidadão.

Ademais, o professor reforça a necessidade de discussão da educação popular no curso de Pedagogia, que tem como grandes expoentes Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Moacir Gadotti, Celso de Rui Beisiegel, Rosa Maria Torres, entre outros. De acordo com Freire (2011, p.23):

A Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. Esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico [...]

Inferimos que o professor contribui de forma significativa com a formação docente dos alunos de pedagogia ao trabalhar questões que ultrapassam a educação em instituições escolares, isto é, que discutem a importância dos movimentos sociais, educação popular e que envolvem a história cultural, o imaginário popular, etc. No entanto, o professor afirma que, devido a carga horária reduzida da disciplina não é possível aprofundar o debate acerca de todos esses conteúdos. Nesse contexto, o professor (P2) esclarece:

A gente não aprofunda, a gente mostra que tem diferentes teorias e que muitas vezes para ampliar a nossa visão de educação a gente precisa muitas vezes recorrer a outras áreas do conhecimento, porque a história da Pedagogia é muito centrada na escola, então a gente mostra esse argumento e diz que tem autores que vem trabalhando em cima disso e mostra o argumento central, mas realmente não dá para aprofundar esse conteúdo.

O comentário do professor revela um aspecto negativo de uma formação inicial pautada em conteúdos dos componentes curriculares com carga horária reduzida. Ao dizer “a gente não aprofunda”, o termo aprofundar, nesse contexto, conota um sentido de inconsistência, de superficialidade, o que nos faz inferir, ser este, um desafio que precisa ser revisto no curso de Pedagogia da UEPA.

A fala da professora (P1) corrobora nesta discussão ao apontar que somente um semestre não é suficiente para aprofundar os conhecimentos trabalhados, pois segundo ela:

A carga horária da disciplina que eu trabalho é 80 h, não dá para trabalhar o livro todo, só esse sete lições sobre educação de adultos eu consigo trabalhar todo, porque nós dividimos para fazer seminário, porque eu sempre digo a eles: a gente precisa ler nem que seja um livro, os outros eu vou tirando os assuntos que eu penso ser mais necessários para eles, por exemplo, esse ano eu estou trabalhando muito Paulo Freire, porque ele é a base, nem que seja um seminário.

Para a professora (P1) a dificuldade de carga horária reduzida se soma a questões relacionadas às referências bibliográficas que trabalhem a EJA, pois segundo ela a produção nessa área ainda é tímida, como podemos observar no trecho seguinte:

Eu comprei muitos livros que não me embasaram teoricamente, são muitos livros voltados a questões práticas que acontecem dentro da educação e pouca teoria, inclusive a turma desse semestre vai fazer a pesquisa deles voltada para isso, eu estou agora com 6º semestre, como eu estou trabalhando duas disciplinas nos vamos ver a faixa etária da EJA, um pouco da

história de vida, profissão e como eu estou trabalhando uma disciplina de currículo com eles, nós vamos ver a questão do como eu me vejo: cor, etnia, questão cultural, gênero, porque eu estou trabalhando duas disciplinas com eles que é: EJA e currículo, aí eu vou juntar, fazer uma pesquisa só.

O relato da professora nos leva a refletir acerca da necessidade de incentivar os alunos da graduação a realizarem pesquisas relacionadas à EJA, pois segundo Charlot (2006, p.90): “A pesquisa educacional não entra ou pouco entra na sala de aula, pois os professores, na verdade, estão se formando mais com os outros professores dentro das escolas do que nas aulas das universidades [...]”.

Apesar desta temática não ser recente, ainda há poucas produções referentes ao trabalho com pessoas jovens, adultas e idosas que levem em consideração as especificidades dessa modalidade de ensino, como as questões sociais, políticas, econômicas e culturais, que realizem uma discussão mais abrangente sobre a formação inicial docente voltada para a EJA na contemporaneidade.

No que diz respeito às estratégias metodológicas trabalhadas pelos professores, o fragmento da fala de um dos sujeitos explicita que:

Nas primeiras semanas da disciplina, como a ênfase está muito forte na construção de conceitos, de entender teoricamente o campo de discussão da educação em instituições não escolares há um privilegiamento de didáticas ligadas à aula expositiva dialogada e leituras e debates de textos. Então eu procuro levar para sala de aula o data show e a partir disso fazer uma aula expositiva e procurar estar dialogando, debatendo coletivamente com os alunos a respeito daquele conteúdo e também sugerir textos de apoio para que a gente possa debater esses textos, nem sempre os alunos chegam à sala de aula com o texto lido para que o debate seja mais dinâmico. Então, muitas vezes, a gente precisa fazer da sala de aula um espaço de leitura devido eles alegarem que não tem tempo para fazer a leitura em casa. Então às vezes a gente procura fazer leitura coletiva, também não pode ser textos muito longos se a gente for ler em sala de aula, leituras coletivas, leituras individuais, leituras por partes de textos em subgrupos e depois a socialização do que eles entenderam das partes e aí no grupão a gente vai fazendo a nossa intervenção, tentando dar um sentido mais global para aquele texto, isso na primeira parte da disciplina que é a parte mais conceitual, mais focada nos conteúdos teóricos.

E na segunda parte da disciplina a gente procura enfatizar dimensões práticas da educação em instituições não escolares, aí eu organizo a turma em grupos para que eles apresentem seminários focando a educação em asilos, educação em movimentos sociais, educação social de rua, educação em hospitais, educação empresarial, aí os grupos vão fazer pesquisa bibliográfica sobre a educação naquela área e eu peço também pesquisa de campo, porque eu acho que a pesquisa é uma dimensão importante da disciplina (P2).

Examinando a fala do professor (P2) podemos observar uma preocupação em relacionar os conteúdos teóricos com a prática em ambientes não escolares. E nas instituições escolares o ensinar/ aprender se processa a partir dos conhecimentos que o aluno já traz para a sala de aula e os aspectos culturais da sua realidade social, e esses são de grande significação para o processo de alfabetização.

Entretanto, a EJA não se reduz somente a alfabetização. A escola pública em que trabalhamos, por exemplo, oferta turmas de EJA voltadas apenas para o ensino médio (1ª a 3ª série), ou seja, para aqueles alunos que já são alfabetizados, que não concluíram os estudos por diversas dificuldades e decidiram voltar aos bancos escolares.

Observamos também durante o decorrer do trabalho desenvolvido na secretaria da escola, que muitos alunos sentem dificuldades, pois geralmente na primeira avaliação eles têm “rendimento baixo nas disciplinas” que é diagnosticado através das notas. Esse fato pode ser consequência do longo período de tempo que passaram sem estudar, somado a isso analisamos que alguns professores precisam de uma maior qualificação metodológica e didática para trabalhar com o público da EJA.

Em uma situação vivenciada no nosso ambiente de trabalho um professor exclamou: “Esse ano eu não quero trabalhar com as turmas de EJA, porque eu não tenho paciência, eles aprendem muito lentamente!”. Apesar disso, posteriormente o professor aceitou que o lotassem em turmas dessa modalidade de ensino no período noturno como complementação de carga-horária.

Em outra situação, o referido professor pediu para que a técnica em educação da escola, que é pedagoga, conversasse com os alunos para saber o porquê do mau desempenho na disciplina que leciona. A pedagoga indagou os alunos,

conforme o professor havia solicitado, e obteve as seguintes respostas: “não gostamos dele”, “ele nos chama de burros”, “é ignorante”, “chama palavrão em sala de aula”, entre outros.

A relação aluno/professor inclui as angústias e alegrias no processo de ensino-aprendizagem, as quais deixam “marcas” positivas ou negativas em ambos. Assim, a aprendizagem ou a não aprendizagem dos alunos pode ser resultado da satisfação/insatisfação entre professores e alunos.

Segundo Romão (2011, p. 88) a relação professor/aluno baseada em uma concepção democrática de educação precisa ser concebida da seguinte maneira:

Ambos, professor e aluno, trabalharão o tempo todo: o primeiro, como provocador, incentivador, sistematizador e avaliador; o segundo, como provocado, descobridor, cossistemizador e coavaliador/avaliado. E a avaliação não buscará a classificação das diferenças hierarquizadas, mas o diagnóstico de situações e desempenhos carentes de reforço [...].

Isso demonstra, a necessidade de repensar a formação profissional docente para trabalhar com a EJA. Conforme Imbernón (2009, p.28):

Ser uma profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social.

Além disso, é preciso superar práticas de educação classificatórias, opressoras, que causam medo ao aluno, que o impedem de aprender de forma prazerosa sem os estigmas negativos no discente. Contrário a isso, a professora (P1) tem a preocupação de trabalhar os conteúdos da formação inicial no curso de Pedagogia desenvolvendo, na sala de aula, um ambiente mais prazeroso:

Então nas minhas aulas eu procuro sempre estar colocando os quatro pilares da educação que para mim é fundamental, em geral quase todas as minhas disciplinas eu começo com os

quatro pilares da educação: aprender a ser, a fazer, a conviver...então eu sempre procuro desenvolver isso neles, por isso que nas minhas aulas, não são todos os dias, mas tem dia que eu faço relaxamento, brincadeira, tem uns alunos que dizem: "Lá vem ela com esses coraçõezinhos só para enganar a gente!" E é mesmo! É para dar um ânimo, eu sempre procuro desenvolver isso neles através da minha prática. (P1)

A partir do comentário da professora, inferimos que através da sua postura enquanto docente, ela procura desenvolver nos alunos um conjunto de saberes teóricos e práticos que são necessários aos profissionais para saber lidar com as situações adversas, diversificadas e conflituosas que perpassam a profissão docente frente às mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais, que a sociedade vem passando. Somado a isso, ela trabalha com base nos quatro pilares da educação que de acordo com Delors (1998) proporcionam:

- **Aprender a conhecer:** estimula a elevação dos saberes, os quais possibilitam entender melhor a realidade social em seus múltiplos sentidos, estimula a curiosidade intelectual, favorece a criticidade e proporciona o pensar livre, autônomo e contextualizado para a educação ao longo da vida.
- **Aprender a fazer:** está ligado aos aprendizados práticos, profissionais, os quais não podem ser meramente técnicos, mas também ligados a saberes do trabalho em grupo, criativo, que leve em consideração o outro.
- **Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros:** está relacionada com a empatia, ou seja, a tendência para se identificar com os sentimentos do outro, respeito as diferenças de classe, de cor, de religião, de sexo, etc.
- **Aprender a ser:** diz respeito ao desenvolvimento do ser humano de forma integral, em seus diversos aspectos: cognitivo, afetivo, corporal, pessoal, etc.

Esses quatro pilares são fundamentais para uma formação integral dos futuros profissionais, que irão trabalhar com a diversidade, o complexo e o desafio dos processos educativos em ambientes escolares ou não escolares.

Outra questão mencionada pelos professores que a nosso ver é importante, está relacionada ao trabalho em turmas de Pedagogia do período noturno que apresentam especificidades, haja vista que os alunos, na maioria das vezes, são trabalhadores, apresentam cansaço físico e mental, tendo, portanto, uma identificação com as turmas de educação de jovens e adultos. Por esse motivo, há a necessidade de propor estratégias metodológicas diferenciadas, conforme as falas dos professores a seguir:

Geralmente as minhas disciplinas, como eu geralmente trabalho com o público à noite eu procuro dinamizar as minhas aulas, eu coloco vídeo, trabalho com música, dança, eu faço troca de cartão, eu faço uma série de coisas. A EJA é aquele público que tem dois trabalhadores se encontrando, por isso que é uma educação muito castigada, porque são dois trabalhadores se encontrando num momento máximo do esgotamento físico, que é a noite que o professor não produz muito e o aluno também não. Então muitas vezes eu digo: gente eu também vim de uma jornada de trabalho, da manhã, da tarde, então às vezes eu me dou o luxo de sentar e distribuir um texto para eles lerem, mas eu sempre procuro dinamizar as minhas aulas (P1).

Nessa mesma linha de argumentação, o professor (P2) aponta especificidades em trabalhar com turmas do período noturno referentes à carga horária, à metodologia de trabalho, entre outros. Segundo ele:

Quando a gente trabalha no período da noite a gente tem que ter clareza que o nosso público é constituído de alunos trabalhadores, então eles tem que estudar Pedagogia durante quatro anos, mas eles são trabalhadores que tem que garantir a renda da sua família e que vivencia um conjunto de dificuldades no curso em função de calendário, de tempo, de sobrecarga de trabalho, de cansaço físico, cansaço mental, de ter que desenvolver um estágio de educação infantil necessariamente durante o dia, porque não tem estágio em educação infantil a noite, então esse aluno que é um aluno trabalhador ele encontra de fato muitas

dificuldades no turno da noite. Eu como aluno de Pedagogia aqui na UEPA estudei a noite e agora como professor também estou trabalhando durante a noite, então eu tenho acompanhado um pouco isso.

[...] a carga horária de sala de aula ela acaba sendo flexibilizada para atender essa demanda dos alunos. Pelo curso de Pedagogia a aula deve começar seis e trinta, mas é uma quimera, é super difícil a gente começar esse horário, eu chego às seis e trinta, então até as sete horas eu costumo ir tirando dúvidas com os alunos, ir conversando para descontrair, ir apresentando os próximos passos da disciplina, ir organizando o trabalho pedagógico, ir instalando o data show, às vezes tirando dúvida de seminário, indicando literatura, mas realmente a aula só consegue ser iniciada a partir das sete horas e a gente pode observar que até sete e trinta tem aluno chegando ainda [...]

E tem outra situação referente à carga horária com o processo crescente de aumento da violência, sobretudo em bairros periféricos, onde se localiza a UEPA, bairro do Telégrafo, próximo a algumas áreas consideradas de risco aqui em Belém, também os alunos tem todo um anseio para que a aula não termine depois das dez horas, então se a gente ousasse terminar até depois disso há um risco da gente dar aula para pouquíssimas pessoas, porque os alunos vão saindo aos poucos [...].

Os depoimentos desses dois professores ajudam a refletir acerca das especificidades do trabalho em turmas do período noturno no curso de Pedagogia, e a pensar no quanto fatores como redução da carga horária, e conseqüentemente, a superficialidade dos conteúdos trabalhados em relação à EJA fragilizam a formação inicial no referido curso, além dos aspectos externos como, por exemplo, a violência nos arredores da universidade que leva os alunos a saírem mais cedo da sala de aula, comprometendo a qualidade do trabalho desenvolvido e fragilizando a formação profissional.

Então, a partir desse conjunto de informações que emergiram através da fala dos professores e da coordenadora, inferimos que o curso de Pedagogia dá um salto qualitativo ao ofertar disciplinas relacionadas à EJA em ambientes escolares e não escolares. No entanto, observamos que as interfaces do curso de Pedagogia com a EJA ainda são tímidas, e precisam, portanto, avançar nessas discussões, repensar seu currículo e avaliar as ações que estão sendo desenvolvidas no curso.

3.5 As relações dos alunos com os aprendizados teóricos e práticos da EJA vivenciados na formação inicial.

A seguir, iremos analisar os dados coletados através dos questionários realizados com os alunos que, na época da pesquisa, estavam no último semestre do curso.

Conforme já explicamos na introdução, no que tange ao percurso metodológico deste trabalho, na coleta de dados e nas entrevistas, utilizamos questionários que foram divididos em três partes: a primeira é referente à identificação dos sujeitos da pesquisa; a segunda diz respeito às condições materiais da vida dos sujeitos, tais como: trabalho, renda mensal, entre outros. Depois de realizar esse perfil dos alunos de Pedagogia na introdução, vamos proceder à análise da terceira parte do questionário que diz respeito às questões relacionadas ao nosso objeto de estudo.

Perguntamos aos alunos se eles pretendem trabalhar com a EJA em instituições escolares, não escolares ou em ambientes de educação popular e a maioria disse que sim, como mostra a Figura 4:

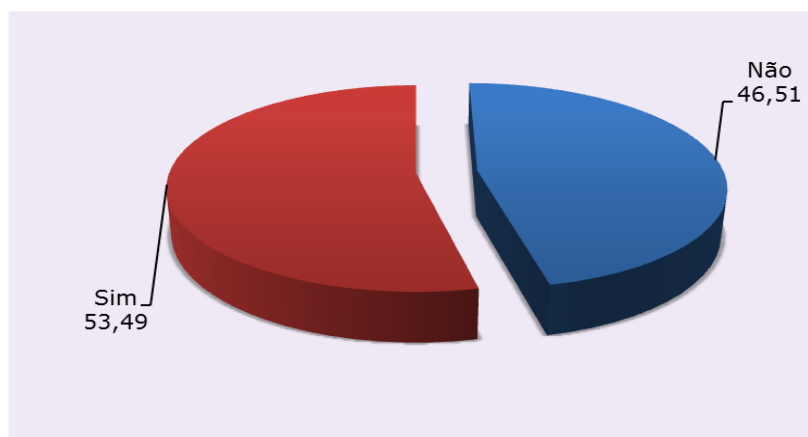


FIGURA 4: Quantidade e Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por pretender trabalhar na EJA.

É interessante observar que mais da metade dos alunos, ou seja, 53, 49% dos estudantes do último semestre do curso de Pedagogia mostraram que a inserção no trabalho com a EJA, seja em instituições escolares, não escolares ou em ambientes populares, é bem aceita.

Quantos aos motivos em querer trabalhar com a EJA em instituições escolares, não escolares ou educação popular 26,09% dos alunos informaram que pretendem trabalhar com adultos e 17,39% pretendem trabalhar com a educação popular, conforme mostra a Tabela 5:

TABELA 5: Quantidade e Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por Motivo de trabalhar na EJA.

Motivos de Trabalhar na EJA dos 23 alunos que responderam que pretendem trabalhar na EJA	Quantidade	Percentual
Pretende trabalhar com adultos	6	26,09
Pretende trabalhar com a educação popular	4	17,39
Enriquecimento profissional, curiosidade e interesse	3	13,04
Se aparecer trabalho	3	13,04
Carência de profissionais nessa área	2	8,70
O TCC é nessa área	2	8,70
Pretende trabalhar com idosos	1	4,35
Não opnaram	2	8,70
Total	23	100,00

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos por meio de questionários/Setembro de 2011.

NOTA: * Um aluno não respondeu.

Achamos interessante o fato de quatro alunos informarem que pretendem trabalhar com a educação popular, embora o curso de Pedagogia seja mais voltado para as instituições escolares, como já vimos. Segundo Castro (et al., 2009, p. 81):

Compreende-se a educação popular como um movimento emancipatório dos direitos humanos, que não implica favorecer práticas assistencialistas como tentativa compensatória em relação às negações sociais cotidianas, mas sim mobilizar a reflexão-ação, situando no espaço e no tempo o sujeito do conhecimento crítico problematizador de sua realidade vivente na busca do viver digno.

Nesse sentido, compreendemos que a educação popular está voltada para o acesso aos bens culturais e educacionais, não somente no âmbito escolar, mas em diversos outros espaços como hospitais, ONG's, comunidades ribeirinhas, etc.

Nos chamou a atenção o fato de que do total de 23 alunos que disseram que pretendem trabalhar com a EJA, somente um aluno mostrou interesse em trabalhar com idosos. De acordo com Silva (et al., 2009, p. 66):

A educação para idosos é uma temática ainda marginal na atualidade. São poucos os pesquisadores que têm desenvolvido trabalhos focalizando o tema da terceira idade, ou, como alguns preferem dizer, a melhor idade.

Acreditamos que a reduzida produção bibliográfica no que tange à temática dos idosos provoca um certo “silenciamento” nos cursos de licenciatura, inclusive na área da Pedagogia o que influencia também no desinteresse dos alunos em trabalhar com essa temática.

Quanto aos motivos em não querer trabalhar com a EJA em instituições escolares, não escolares ou ambiente popular, 33, 33% dos alunos citaram o desinteresse pela área da EJA, conforme mostra a Tabela 6:

TABELA 6: Quantidade e Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por motivo de não querer trabalhar na EJA.

Motivos de não Trabalhar na EJA dos 15 alunos que responderam que não pretendem trabalhar na EJA	Quantidade	Percentual
Não se interessa pela área	5	33,33
Não pretende trabalhar em sala de aula	3	20,00
Prefere trabalhar na educação infantil	3	20,00
Pretende trabalhar na área da gestão	1	6,67
Nunca trabalhou na EJA	1	6,67
Prefere trabalhar na educação especial	1	6,67
Só se necessário	1	6,67
Total	15	100,00

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos por meio de questionários/Setembro de 2011.

NOTA: * Cinco alunos não informaram o motivo.

O desinteresse dos alunos em trabalhar em sala de aula ou trabalhar com a EJA em instituições não escolares ou ambientes populares de educação nos leva a refletir que isso pode ser resultado da discussão reduzida acerca dessa temática no

decorrer da formação inicial, ou talvez devido à carga horária mínima das disciplinas que trabalham essas questões de forma aligeirada, conforme vimos na análise dos dados coletados por meio das entrevistas com os professores e a coordenadora nos eixos de análise anteriores.

Além disso, de acordo com o documento final da CONAE:

Os **cursos de licenciatura**, em geral, possuem baixo prestígio frente aos bacharelados, estes mais voltados para a formação do/da pesquisador/a. Isto ocorre, em geral, devido à desvalorização do magistério como profissão, e à educação, como campo de conhecimento. A licenciatura acaba se tornando um apêndice ou um curso de segunda categoria, destinado aos/às estudantes considerados/as menos capacitados/as para o bacharelado. Um outro conjunto de dificuldades aparece nos desenhos e nas práticas curriculares dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010b, p. 86, grifo do autor)

De fato, o baixo prestígio dos cursos de licenciatura, inclusive o curso de Pedagogia, ainda é uma realidade preocupante. Nesse contexto, buscou-se compreender quais os motivos que levam os alunos a optarem pelo curso de Pedagogia da UEPA, haja vista que a área educacional é reconhecida historicamente como um campo de entraves, sobretudo no que tange às políticas públicas, à identidade, à valorização dos profissionais, ao local de trabalho, à remuneração, etc.

Em relação aos motivos que levaram os alunos a cursar a graduação em Pedagogia na UEPA, os dados apontaram que a principal motivação foi ter interesse pela área, em seguida vem a influência de familiares, de amigos, etc, e a vontade de passar logo no vestibular aparece em terceiro lugar, como podemos conferir na Tabela 7:

TABELA 7: Quantidade e Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por motivo de cursar Pedagogia.

Motivo de Cursar Pedagogia	Quantidade	Percentual
Interesse pela área	23	65,71
Influência (familiares, amigos, entre outros).	6	17,14
Vontade de passar logo no vestibular	3	8,57
Outros Motivos	3	8,57
Total	35	100,00

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos por meio de questionários/Setembro de 2011.

Nota: *Outros = Achar o nome do curso interessante, A princípio nenhum interesse, Única opção de curso na UEPA.

Apesar da maioria dos alunos afirmarem que optaram em cursar Pedagogia porque se interessam pela área, ainda observamos um percentual significativo de alunos que optaram em realizar o curso porque sofreram influências de outras pessoas, ou devido à vontade de passar logo no vestibular e etc.

Em uma pesquisa realizada por Saraiva; Ferenc (s.d), as quais estudaram as representações sociais dos alunos de uma Instituição Pública de Ensino, situada na Zona da Mata mineira (Minas Gerais), no que se refere à escolha profissional do curso de Pedagogia, concluíram o seguinte:

A partir das proposições apresentadas, fundamentadas na análise dos dados da pesquisa, conclui-se que os discentes do curso de Pedagogia da instituição investigada são, majoritariamente, da classe média baixa e do sexo feminino [...].Referindo-se às suas trajetórias escolares antecedentes ao ingresso no curso superior, em questão, tem-se que os discentes, em maior número, frequentaram escolas públicas e, ainda, que o desempenho escolar dos mesmos nas disciplinas cursadas relacionava-se diretamente com as áreas de Ciências Humanas [...] A escolha do referido curso pelos sujeitos não se tratou, em grande parte, de uma primeira opção, mas de consequência da não-aprovação em outros cursos pretendidos, da facilidade de aprovação para o curso de Pedagogia e, ainda, do fato de o curso ser oferecido no período noturno, possibilitando àqueles conciliarem atividades acadêmicas com as profissionais. Outro elemento relevante apontado pelos discentes como referência para a escolha do curso de Pedagogia foi a atuação de alguns familiares em atividades profissionais vinculadas à Educação (p.14).

Como podemos observar, o relato dos alunos de Pedagogia da UEPA mostra similaridade com o relato dos alunos de Minas Gerais. Nas duas pesquisas, parte dos alunos relataram que a escolha do curso foi uma segunda opção ou devido a influência de familiares que já atuavam na área. De acordo com Romão (2011, p. 76):

Quando a escolha da carreira de professor se dá como uma compensação de outros relacionamentos frustrados [...] seja drible a outras opções profissionais [...] seja como substitutivo de qualquer envolvimento afetivo, e não como uma opção de vida, presta-se um desserviço à realização pessoal e coletiva.

Por outro lado, há a questão do baixo poder aquisitivo de grande parte dos alunos de Pedagogia, o fato de muitos estudantes serem oriundos de escolas públicas e a escolha do curso como segunda opção, conforme mostrou a pesquisa realizada por Saraiva; Ferenc (s.d). A partir disso, podemos inferir que essas questões materiais que foram citadas influenciam direta e indiretamente na escolha do curso, na forma como o graduando irá desenvolver suas atividades acadêmicas e na qualidade de sua formação. Pensamos que, nesse caso, para muitos alunos ingressar em um curso superior significa a possibilidade de melhoria de vida, de ascensão social e de prestígio social.

Quanto à questão empregatícia, os dados apontaram que 46,51% dos alunos realizam estágios, conforme podemos ver na Figura 5:

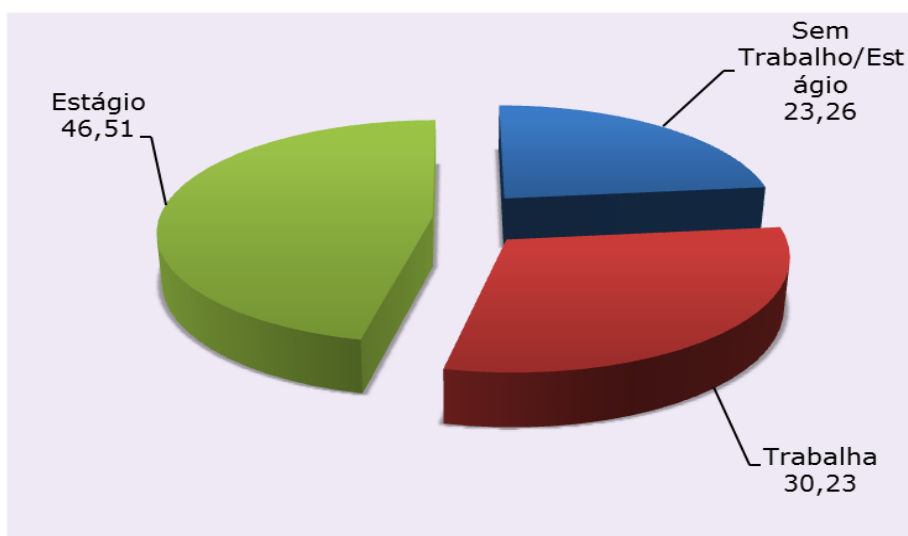


FIGURA 5: Quantidade e Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, se trabalha ou realiza estágio.

Quanto aos estágios remunerados ou locais de trabalho dos alunos, a maioria realiza atividades relacionadas à docência em escolas, os demais afirmaram que realizam ações pedagógicas como auxiliar de coordenação, assistente administrativo, monitor, entre outros, em diversas Instituições, como mostra a Tabela 8:

TABELA 8: Quantidade e Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por local de trabalho.

Local de Trabalho	Quantidade	Percentual
Escola	12	40,00
UEPA	3	10,00
Casa de família	1	3,33
CESEP	1	3,33
CIABA	1	3,33
Creche	1	3,33
Gol Linhas Aéreas	1	3,33
Microlins	1	3,33
SEMEC	1	3,33
SESC Benevides	1	3,33
SESC/ALEPA	1	3,33

SESPA	1	3,33
SEURB	1	3,33
TJE	1	3,33
UEPA/SEMEC	1	3,33
UFPA	1	3,33
Universo e UEPA	1	3,33
Subtotal	30	100,00
Sem Informação	13	-
Total geral	43	-

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos por meio de questionários/Setembro de 2011.

A Figura 6 nos mostra que 41,86% dos alunos recebem por mês menos de um salário mínimo, nos locais em que trabalham ou realizam estágios:

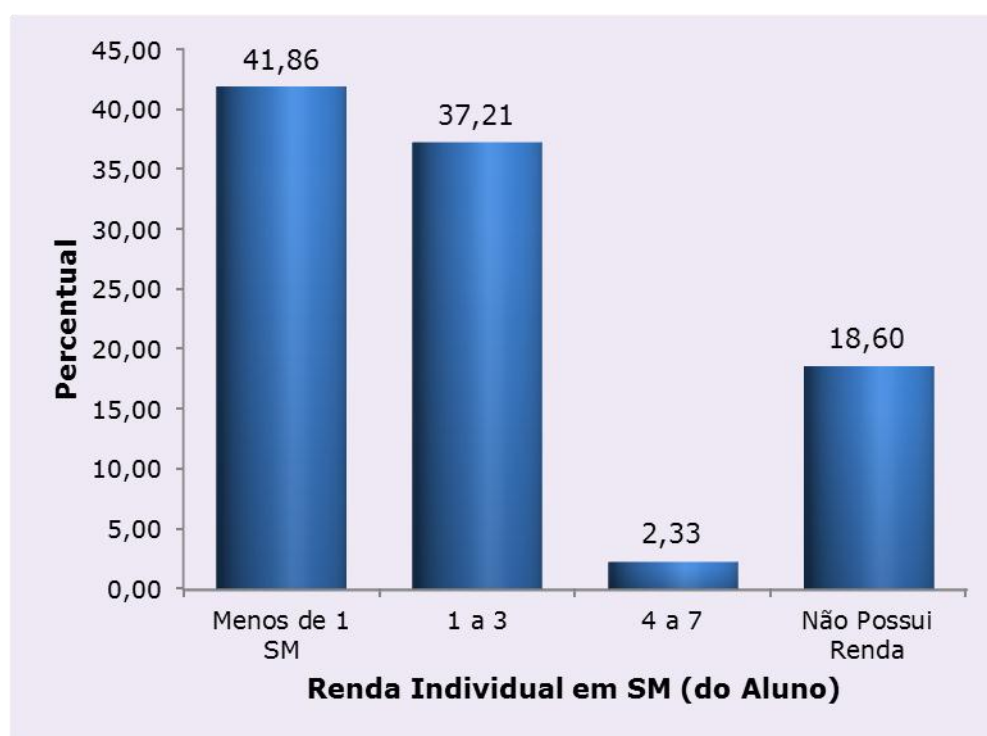


FIGURA 6: Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por renda individual (em salário mínimo)

Isso nos faz refletir que um dos motivos que leva muitos alunos a não optarem e não se sentirem atraídos a seguir a profissão pode está relacionado aos locais de estágios, e até mesmos as instituições que empregam o profissional desta área que destinam salários aviltantes desmotivando o exercício da profissão.

No que diz respeito às experiências que os alunos já tiveram em relação à EJA, tanto em instituições escolares, não escolares quanto em educação popular, a maioria respondeu que foi em estágio curricular em escolas, conforme mostra a Tabela 9:

TABELA 9: Quantidade e Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por Experiências voltadas para a EJA.

Experiências voltadas para a EJA	Quantidade	Percentual
Estágio curricular em escolas	19	44,19
Nenhuma experiência	8	18,60
Estágio curricular em ambientes escolares e não escolares	3	6,98
Projetos de extensão	3	6,98
Somente teoria	3	6,98
No hospital	2	4,65
No NEP	2	4,65
Estágio e TCC	1	2,33
Em empresa	1	2,33
Com idosos	1	2,33
Total	43	100,00

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos por meio de questionários/Setembro de 2011.

É importante destacar que é alto o índice (18,60%) de alunos que afirmam não ter nenhuma experiência em relação à EJA, já que deveriam, pelo menos, ter realizado estágio curricular nessa área. Somado a isso, os dados mostram que ainda é reduzido o número de alunos que tem experiências relacionadas à EJA em ambientes não escolares, como hospitais, empresas e em grupos de pesquisa. Isso compromete a formação inicial docente para atuar nessa área.

Com relação à educação popular em hospitais, destacamos o trabalho do NEP. Conforme o dizer de Castro (et al., 2009, p.83):

O Núcleo desenvolve, na comunidade hospitalar, atividades educacionais constituídas de aulas de alfabetização e pós-alfabetização, palestras (sobre temas relevantes para a comunidade, como: tratamento médico e profilaxias, Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, direitos e deveres – cidadania, entre outros), oficinas de artesanato, atividades recreativas, excursões, constituindo-se em atividades ludo-pedagógicas e político-pedagógicas, considerando a flexibilidade nos planejamentos, a rotatividade dos educandos e a fragilidade de saúde dos mesmos.

O trabalho que o núcleo desenvolve em ambientes hospitalares é de fundamental importância para jovens, adultos, idosos e acompanhantes dos mesmos, no sentido de propor diversas ações pedagógicas, de proporcionar aprendizagem, de elevar a autoestima e de melhorar a saúde dos pacientes.

Perguntamos aos alunos se eles acreditam que no decorrer do curso as disciplinas teóricas e práticas conseguiram abranger as especificidades da formação do pedagogo no trabalho com a EJA em instituições escolares, não escolares ou em educação popular, e a maioria disse que não, conforme mostra a Figura 7:

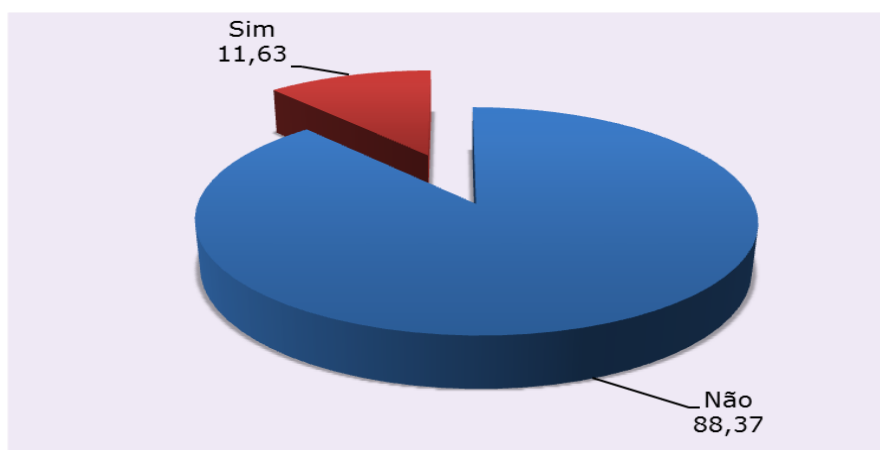


FIGURA 7: Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por não acreditar que no decorrer do curso as disciplinas curriculares teóricas e práticas conseguiram abranger as especificidades necessárias para formar o pedagogo (a) para trabalhar na EJA.

Quanto aos alunos que disseram que as disciplinas teóricas e práticas abrangem as especificidades necessárias para trabalhar com a EJA em instituições escolares, não escolares ou educação popular, observamos que apesar de terem

dito sim, nas justificativas deixam claro que os estudos em relação à essa temática foram contemplados de forma superficial, conforme mostra a Tabela 10:

TABELA 10: Motivos relatados pelos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por acreditarem que a formação inicial abrangeu as especificidades para trabalhar na EJA.

Motivos relatados pelos alunos que acreditam que a formação inicial abrangeu as especificidades para trabalhar na EJA.

Superficialmente

De forma regular, pois a prática faz muita diferença

Teoricamente é muito bom, mas a prática precisa melhorar

Foi trabalhado, mas não atende todas as especificidades

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos por meio de questionários/Setembro de 2011.

NOTA: *Um dos cinco alunos não informou o motivo.

Essas justificativas nos levam a uma reflexão e, sobretudo, nos motivam a fazer um relacionamento das justificativas dos alunos com as respostas dos professores nas entrevistas, tendo em vista que os docentes afirmam que a carga horária reduzida das disciplinas relacionadas à EJA faz com que não seja possível aprofundar os estudos acerca dessa temática.

Quanto aos alunos que disseram que a formação inicial não atende as especificidades necessárias para trabalhar na EJA, a maioria citou como principal motivo que, um semestre apenas não dá suporte teórico e nem prático para atuar na EJA, conforme mostra a Tabela 11. Observamos que essa justificativa está diretamente relacionada com os depoimentos dos professores, que também afirmaram que o currículo precisa destinar uma carga horária maior para trabalhar essas questões.

TABELA 11: Quantidade e percentual dos motivos relatados pelos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por acreditarem que a formação inicial não abrangeu as especificidades para trabalhar na EJA.

Motivos relatados pelos alunos que acreditam que a formação inicial não abrangeu as especificidades para trabalhar na EJA.	Quantidade	Percentual
Um semestre apenas não dá suporte teórico nem prático para atuar na EJA	23	67,65
O currículo está mais voltado para a educação infantil e fundamental e no que se refere à EJA é muito superficial	9	26,47
Falta preparo profissional dos professores	2	5,88
Total	34	100,00

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos por meio de questionários/Setembro de 2011.

Além dessas dificuldades mencionadas pelos alunos de Pedagogia, as especificidades em trabalhar na EJA é foco de um estudo promovido pelo professor Soares (2011), o qual afirma que:

A construção de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA perpassa diversos aspectos como: a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura 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 disponibilidade 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 (p. 307- 308).

Conforme os alunos mencionaram, um semestre apenas não dá para trabalhar todas essas questões que foram levantadas pelo professor Soares, as quais fazem parte das discussões e peculiaridades que envolvem a EJA. Outro ponto mencionado pelos alunos, que converge para a entrevista dos professores e da coordenadora, é que o currículo do curso está mais voltado para a docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental do que para o ensino de

jovens e adultos. Por outro lado, uma questão nova surgiu na fala dos alunos, a falta de preparo profissional dos professores para trabalhar os assuntos relacionados à EJA.

Perguntamos aos alunos quais foram os autores mais trabalhados no decorrer do curso, que os embasam para trabalhar com a EJA e observamos em suas respostas que os quatro autores mais trabalhados são: Paulo Freire, que é referência em vários países nessa temática; a autora Ivanilde Apoluceno, que é coordenadora do NEP vinculado a UEPA; Miguel Arroyo; e o Professor João Colares, que também é integrante do NEP, conforme mostra a Tabela 12:

TABELA 12: Autores (que já foram trabalhados no decorrer do curso e que auxiliam a atuar na EJA e na Educação Popular) mais citados pelos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011.

Autores mais citados	Quantidade	Percentual
Paulo Freire	35	61,4
Ivanilde Apoluceno	6	10,53
Miguel Arroyo	4	7,02
João Colares	3	5,26
Gadotti	2	3,51
Carlos Brandão	1	1,75
Ilma Passos	1	1,75
Libâneo	1	1,75
Piaget	1	1,75
Vários	1	1,75
Vigotsky	1	1,75
Subtotal	56	100
Sem Informação	6	-
Total	62	-

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos por meio de questionários/Setembro de 2011.

Podemos observar que Paulo Freire é citado por muitos alunos como uma referência nos estudos relacionados à EJA, estudos esses realizados no decorrer do curso de Pedagogia. De acordo com Arroyo (2000, p. 1):

Paulo Freire não inventou um método. Educação para ele é muito mais que isto. Ele não inventou uma chave, um conjunto de técnicas, uma ferramenta, uma muleta para responder à questões do tipo: me ensina a fazer, como fazer, por onde começar, onde chegar? Seu pensamento não é uma didática, uma metodologia, uma receita que eu possa seguir ou não [...]. Educação para Paulo Freire é uma conduta; um conjunto de valores pedagógicos; é um compromisso; uma postura [...]. Para ele educação é ato político.

Em muitas pesquisas vários estudiosos citam os estudos de Freire como um método, no entanto, precisamos compreender, tal como afirmou Arroyo (2000), que “seu pensamento não é uma receita”, mas sim um conjunto de concepções e ações pedagógicas que são necessárias ao processo de ensino-aprendizagem, tais como: ação dialógica, educação problematizadora, educação como prática da liberdade, entre outros.

Nos chamou atenção o fato de alguns alunos citarem Ilma Passos, Libâneo, Piaget e Vigotsky, uma vez que esses autores não trabalham diretamente com temáticas que envolvem a EJA, mas como a pergunta foi no sentido de quais autores podem auxiliar no trabalho com a EJA, não podemos negar que esses autores contribuem com discussões que são de suma importância para a formação docente.

Perguntamos aos alunos se as práticas pedagógicas e metodológicas desenvolvidas durante o curso embasam o trabalho do pedagogo (a) na modalidade da EJA em instituições escolares, não escolares ou ambientes populares, e a maioria disse que não, conforme a Figura 8 mostra:

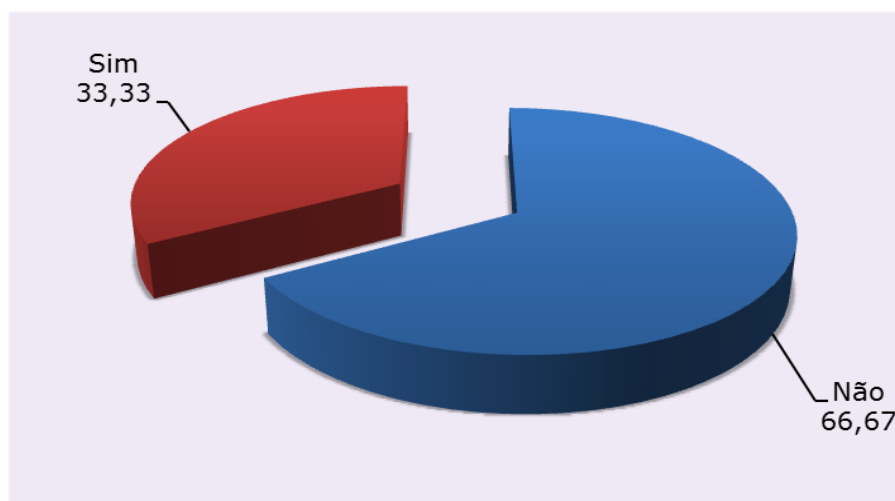


FIGURA 8: Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por acreditarem que as práticas pedagógicas e metodológicas desenvolvidas durante o curso embasam o trabalho do Pedagogo (a) na modalidade da EJA e Educação Popular em ambientes escolares e não escolares.

Quanto aos motivos que os levaram a acreditar que as práticas pedagógicas e metodológicas desenvolvidas no curso embasam o trabalho do pedagogo (a), a maioria disse que os estágios proporcionam uma visão prévia da EJA, como mostra a Tabela 13:

TABELA 13: Quantidade e percentual dos motivos relatados pelos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por acreditarem que as práticas pedagógicas e metodológicas desenvolvidas no curso embasam o trabalho do pedagogo(a).

Motivos relatados pelos alunos que acreditam que as práticas pedagógicas e metodológicas desenvolvidas no curso embasam o trabalho do pedagogo.	Quantidade	Percentual
Os estágios proporcionam uma visão prévia da EJA	5	50,00
Proporcionaram novas experiências	2	20,00
Visitas em ambientes populares	2	20,00
Basicamente	1	10,00
Total	10	100,00

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos por meio de questionários/Setembro de 2011.

NOTA:* Quatro alunos não informaram o motivo.

Quanto aos motivos por não acreditarem que as práticas pedagógicas e metodológicas desenvolvidas no curso embasam o trabalho do pedagogo (a), a maioria disse que somente visitas e palestras não embasam, para esse alunos é preciso realizar estágio nessa área, como mostra a Tabela 14:

TABELA 14: Quantidade e percentual dos motivos relatados pelos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por não acreditarem que as práticas pedagógicas e metodológicas desenvolvidas no curso embasam o trabalho do pedagogo (a).

Motivos relatados pelos alunos que não acreditam que as práticas pedagógicas e metodológicas desenvolvidas no curso embasam o trabalho do pedagogo.

	Quantidade	Percentual
Somente visitas e palestras não embasam, é preciso realizar estágio nessa área	4	66,67
Apenas um semestre é pouco para tanta informação	2	33,33
Total	6	100,00

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos por meio de questionários/Setembro de 2011.

NOTA:* Vinte e dois alunos não informaram o motivo.

Mais uma vez, os dados coletados por meio dos questionários com os alunos demonstram uma relação direta com as entrevistas realizadas com os professores, pois a necessidade de realizar mais estágios e aumentar a carga horária das disciplinas da EJA foi recorrente nas falas dos sujeitos da pesquisa.

Também perguntamos aos alunos se há limites/dificuldades da formação inicial do pedagogo (a) para trabalhar na EJA, e os indicadores mais citados foram a dissociação teoria e prática e o pouco aprofundamento dos estudos relacionados à EJA, como mostra a Tabela 15:

TABELA 15: Quantidade e percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por limites iniciais do pedagogo (a) para trabalhar na EJA.

Limites iniciais do pedagogo para trabalhar na EJA	Quantidade	Percentual
Dissociação teoria e prática	14	29,17
Pouco aprofundamento na EJA	7	14,58
A teoria desenvolvida na sala de aula é mais voltada para a educação infantil e fundamental	15	31,25
Melhor especialização do professor que ministra a disciplina	4	8,33
Período curto durante o semestre	2	4,17
Limites no currículo de pedagogia	1	2,08
Os estágios são no final do curso e não no início	1	2,08
Outros	4	8,33
Total	48	100,00

Fonte: elaborado pela autora com base em dados fornecidos por meio de questionários/ setembro de 2011.

NOTA: * Sete alunos citaram mais de um motivo

Podemos observar que os dados contidos na Tabela 15 também são recorrentes na fala dos professores entrevistados, mostrando que tanto os docentes quanto os discentes compartilham das mesmas dificuldades na formação inicial.

De acordo com Arroyo (2006, p.22) nos cursos de Pedagogia temos:

Mais carga horária pra discutir e estudar conteúdos, métodos, currículos, gestão, supervisão do que para discutir e estudar a história e as vivências concretas da infância e da adolescência, com o que a pedagogia e a docência vão trabalhar. Em relação à história e às vivências concretas da condição de jovens e adultos populares trabalhadores as lacunas são ainda maiores.

O autor defende um currículo de formação docente para trabalhar com a EJA que esteja atento ao estudo das condições de vida, não só dos jovens e adultos, como ele comenta, mas acrescentamos também os idosos. É preciso discutir e refletir nos cursos de licenciatura, inclusive o de Pedagogia, quem são, como vivem e que objetivos de vida almejam esses alunos.

Perguntamos aos alunos se eles gostariam de sugerir mudanças no currículo de Pedagogia, para melhorar a formação inicial do pedagogo em relação à EJA, e eles disseram o seguinte:

TABELA 16: Quantidade e Percentual dos alunos do curso de Pedagogia (8º semestre) da Universidade do Estado do Pará, em Setembro de 2011, por sugestões para melhorar o currículo de Pedagogia com o intuito de melhorar a formação inicial do pedagogo em relação à EJA.

Sugestões para melhorar o currículo de pedagogia	Quantidade	Percentual
Mais Estágio em EJA	13	28,89
Ter mais de um semestre dedicado a EJA	9	20,00
Mudança na postura dos professores	6	13,33
Reformulação curricular, porque o mesmo é mais voltado para a educação infantil	6	13,33
Metodologia/didática de ensino	4	8,89
Atrair teoria e prática	3	6,67
Enfoque interdisciplinar	2	4,44
Nenhuma	2	4,44
Total	45	100,00

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos por meio de questionários/Setembro de 2011.

NOTA: *Nove alunos sugeriram mais de uma opção.

Novamente as sugestões citadas pelos alunos estão interligadas com as sugestões dos professores, tais como destinar uma carga horária de estágio maior para EJA, ter mais de um semestre dedicado a EJA, reformulação do currículo, atrair a teoria à prática e ter um enfoque interdisciplinar no curso. Segundo Arroyo (2006, p. 24):

Quando equacionamos a distribuição de carga horária nos cursos de Pedagogia, devemos dedicar um tempo maior para trabalharmos o conhecimento da especificidade dos jovens e adultos da EJA. Teríamos que trazer uma visão sociológica, uma visão histórica sobre esses jovens e adultos. Teríamos de “cutucar” a sociologia e a história da juventude para que elas se voltem à pesquisas desses jovens e adultos, e não à da juventude como algo universal. Sair desses universais que ocultam mais do que revelam, para podermos dizer quem são realmente esses jovens e adultos populares trabalhadores. Esse ponto tem uma centralidade determinante para a elaboração de políticas de formação de educadores de jovens e adultos.

Com outras palavras, o que Arroyo ressalta é que os educadores de jovens e adultos precisam de uma sólida formação teórica para trabalhar com a EJA e, além dos estudos sociológicos e históricos para compreendê-la, é preciso ter como referência “o trabalho, os movimentos sociais, a cultura, a experiência e resistência à opressão como matrizes pedagógicas” (ARROYO, 2006, p. 28).

Somado a esse aspecto, mais uma vez os dados obtidos, por meio das respostas dos alunos, indicaram a necessidade de mudança na postura dos professores que ministram aula no curso de Pedagogia. Nesse sentido, os alunos estão sentindo a necessidade de que os professores melhorem a sua metodologia de ensino.

De modo geral, as entrevistas realizadas com os professores, com a coordenadora e os questionários com os alunos revelaram dados que se entrecruzam, se complementam e mostram a necessidade de repensar a formação inicial do curso de Pedagogia, não somente no que diz respeito à educação de jovens e adultos, em instituições escolares, mas também em ambientes não escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na abordagem dialética, buscamos neste trabalho apreender nosso objeto de investigação de forma mais abrangente possível, trazendo para o centro das discussões o contexto histórico, a complexidade e a dinâmica dos fatos sociais, políticos, econômicos e culturais que o envolvem. E para isso, na primeira seção deste estudo analisamos a EJA no cenário educacional brasileiro a partir dos anos 90 até os dias atuais, e observamos que desde o referido período as políticas públicas voltadas para essa modalidade apresentam fragilidades, pois as campanhas de alfabetização, por exemplo, são permeadas por ações descontínuas, apresentando, portanto, um descompasso entre o que é previsto na teoria e o que é posto em prática.

Faz-se necessário democratizar o acesso, a permanência e a continuidade dos educandos no processo educativo e para isso é preciso superar a visão compensatória da EJA, de suplência e de certificação. Além disso, vimos que na atualidade os programas do governo voltados para EJA, tais como: PROJOVEM, PROEJA E PRONATEC estão mais preocupados com a formação de mão-de-obra qualificada, cujo objetivo é atender aos interesses do mercado de trabalho, deixando de lado a formação do cidadão crítico, questionador, reflexivo, tal como preconiza a educação popular.

Também não podemos deixar de destacar a importância dos Fóruns Estaduais e Regionais de EJA, bem como os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos e a VI CONFINTEA que foram realizados em Belém do Pará, em 2009, os quais são essenciais na atualidade por se constituírem em espaços públicos de reflexão e de debate de diversas questões referentes à EJA e por fomentar mobilizações e intervenções.

Vimos também que um dos temas mais recorrentes nos Fóruns de EJA e ENEJAs é justamente a necessidade de fomento das políticas públicas na formação inicial e continuada de professores para o trabalho nessa modalidade. Além disso, a VI CONFINTEA trouxe para a EJA um conceito importante “aprendizagem ao longo da vida”, que ainda apresenta impasses, visto que precisamos de programas de alfabetização de maior alcance e qualidade, ou seja, que atenda não só os estudantes do meio urbano, mas também os educandos do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, etc.

Então, podemos dizer que os principais e grandes desafios enfrentados pela EJA na atualidade são: a visão compensatória que ainda é predominante nesta modalidade de educação; a maioria dos programas ainda são pensados para atender aos estudantes do meio urbano; existem políticas públicas descontínuas para a EJA e há fragilidades na formação inicial e continuada de professores.

Além desses pontos destacados, sentimos a necessidade de discutir, na primeira seção, sobre o processo de exclusão versus a inclusão de pessoas jovens, adultas e idosas, pois quando pensamos na EJA, logo nos remetemos a um direito de inclusão de educandos no processo educativo, seja ele em ambientes escolares ou não escolares, visto que são alunos que de alguma forma foram excluídos socialmente, economicamente ou culturalmente do processo educativo.

Vimos que a própria escola, muitas vezes, ainda trabalha com mecanismos como seriação, a certificação, avaliação meritocrática e classificatória, entre outros que provocam hierarquias, discriminação e, portanto, acabam excluindo muitos alunos, inclusive as pessoas idosas. Além disso, a escola não está preparada para englobar a diversidade cultural.

Por esse motivo, faz-se necessário uma concepção ampla de inclusão que vá de encontro à pedagogia da homogeneidade. É necessário favorecer a pedagogia da diversidade, que reconheça e trabalhe as diferentes necessidades dos educandos. Trata-se de uma educação baseada na perspectiva intercultural que promova o respeito e a tolerância entre as diferentes expressões culturais de forma dialógica.

Assim, é fundamental discutir essas questões na formação inicial de professores, visto que os desafios do atual cenário educacional é trabalhar com as constantes transformações que vem ocorrendo na sociedade em função de mudanças tecnológicas, econômicas, políticas e culturais.

Também avaliamos ser pertinente dialogar na primeira seção sobre os aspectos que devem ser considerados no trabalho com a EJA, sobretudo como a identidade. É preciso ampliar a concepção que resume a EJA somente aos educandos jovens e adultos, ou seja, todos nós que estamos envolvidos com essa modalidade: professores da educação básica e das universidades, bem como os alunos que pesquisam sobre essa temática na graduação ou pós-graduação, todos fazemos parte dela.

Ademais, refletimos que a EJA tem suas especificidades não somente no que diz respeito à faixa etária, mas também ao histórico de vida dos alunos, seus conhecimentos e experiências de vida e, como afirma Freire, podemos percebê-la melhor se a situarmos como educação popular, isto é, problematizar os conteúdos partindo do conhecimento dos alunos, com o objetivo de “ler o mundo” criticamente, considerando o conhecimento do senso comum.

E no que concerne à formação docente, apontamos na segunda seção que o conceito de formação profissional está ligado ao desenvolvimento pessoal, pois o sujeito em formação carrega consigo experiências de vida, concepções de educação e valores que devem ser levados em consideração no processo de formação inicial. Entendemos a formação inicial como uma etapa dinâmica e dialética, a qual deve possibilitar sustentação teórica, prática, e que propicie condições de continuidade e aperfeiçoamento profissional docente. No entanto, sabemos que ainda predomina na EJA “professores improvisados”, ou seja, sem a devida formação para trabalhar com esse público e, muitas vezes, aceitam trabalhar com a modalidade para complementar a carga-horária de trabalho.

Salientamos que a universidade, enquanto produtora e difusora do saber científico tem um papel importante no que tange à EJA, no sentido de firmar parcerias com escolas, movimentos sociais e comunidade para propor discussões acerca das necessidades desse público, bem como ofertar cursos de pós-graduação nessa área.

No que se refere ao curso de Pedagogia no Brasil, vimos na terceira seção que desde o seu surgimento, processo de expansão até os dias atuais o curso passou por diversos problemas, tais como: condições precárias de funcionamento, excessivo número de alunos e professores não qualificados. Somado a isso, ainda há uma série de discussões acerca das funções e campos de atuação deste profissional, por isso, ao longo dos anos o curso passou por diversas reformulações curriculares. A última reformulação ocorreu em 2006, que culminou nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia e ainda está em vigor, as quais são focos de crítica por alguns estudiosos no assunto, pois os mesmos afirmam que o curso de Pedagogia foi reduzido à formação de professores. Entretanto, discordamos dessa ideia, pois acreditamos que, dentre as funções do pedagogo a docência deve estar inserida, pois dá base prática necessária para as

outras funções, como supervisão, coordenação e orientação das atividades pedagógicas.

No que diz respeito à nossa questão problema: Como a EJA é trabalhada na formação inicial dos discentes do curso de Pedagogia da UEPA? Conseguimos respondê-la através dos nossos objetivos específicos, os quais foram alcançados através da pesquisa de campo que culminou nos eixos de análise.

O nosso primeiro objetivo específico era examinar o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia no que diz respeito à EJA. Nesse sentido, verificamos que ainda há um hiato entre o que está posto no PPP do curso e o que ocorre na prática, haja vista que as entrevistas com os professores e com a coordenadora do curso trouxeram elementos que revelam as contradições no curso.

Um dos limites da formação inicial do curso de Pedagogia apontado pelos sujeitos da pesquisa foi que apesar de o PPP visar uma formação ampla, que contemple a docência em instituições de Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar em ambientes escolares e não escolares, ele acaba priorizando a formação do pedagogo para trabalhar com a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental em ambientes escolares.

Outro limite está relacionado ao PPP do curso que apesar de visar uma formação interdisciplinar, observamos que o currículo é fragmentado, pois contempla primeiro as disciplinas teóricas – essas que representam a fundamentação sociológica, psicológica e filosófica - tiveram sua carga horária reduzida, ficando à margem do processo formativo, depois as disciplinas voltadas para a docência e somente no final do curso, as disciplinas práticas com os estágios. Portanto, percebemos que há uma dicotomia entre teoria e prática no referido projeto. Além disso, observamos que a discussão referente ao idoso é marginalizada no currículo do curso.

Vale destacar que um dos pontos positivos do PPP de Pedagogia é que ele dá um salto qualitativo no sentido de ofertar disciplinas relacionadas à EJA em ambientes não escolares e populares de educação, no entanto percebemos que somente esta disciplina ainda é pouco para contemplar as discussões referentes à essa modalidade de ensino.

Outra necessidade que precisa conter no PPP e ser realizada na prática é a de firmar parcerias efetivas com os locais de estágio curricular, pois como vimos, o

curso ainda trabalha com estágios de forma passageira e aligeirada, que visam mais o cumprimento de carga horária do que uma prática dialogada com a sociedade.

Por meio da pesquisa de campo, constatamos que há um número reduzido de professores envolvidos em grupos de pesquisa e, portanto, há a necessidade de institucionalizar mais grupos de pesquisa na UEPA e fomentar a participação dos professores e alunos nos mesmos. Além disso, faz-se necessário, a nosso ver, integrar as disciplinas eletivas voltadas para a EJA no currículo do curso, e trabalhá-las de forma interdisciplinar.

Então, os dados coletados na entrevista com a coordenadora de curso e com os professores revelaram a necessidade de reformular novamente o PPP do curso de Pedagogia, pois desde a sua implantação em 2007, continua sendo criticado por alunos e professores em função de apresentar problemas em sua estrutura e organização.

O segundo objetivo era analisar os significados que os professores atribuem as disciplinas referentes à EJA que ministram no curso de Pedagogia. Os sujeitos apontaram a necessidade de discutir mais sobre os movimentos sociais, educação popular e história cultural na formação inicial, pois esses assuntos envolvem o público da EJA, mas para isso é preciso aumentar a carga horária das disciplinas voltadas para essa modalidade, a fim de que as discussões sejam aprofundadas.

E o último objetivo nesta pesquisa era interpretar o que dizem os alunos em relação aos aprendizados teóricos e práticos da EJA vivenciados na formação inicial. Os dados obtidos através dos questionários com os alunos apontaram que foi alto o índice de alunos que não têm interesse em trabalhar com a EJA, o que pode ser explicado pela redução das discussões nessa área, tendo em vista que a carga horária é mínima para trabalhar essa temática dentro do curso.

Uma questão nova, que surgiu na coleta de dados com os alunos, é que falta preparo profissional dos professores para trabalhar com os assuntos relacionados à EJA. Em suma, os limites e sugestões apontados por alunos, professores e coordenadora estão interligados e mostram a necessidade de reformular o PPP do curso.

Apesar de não ter sido fácil realizar este trabalho, devido a algumas dificuldades em coletar os dados, principalmente com os alunos que estavam em fase de conclusão do curso, o que tornou difícil encontrá-los na universidade e fazer

com que eles reservassem um tempo para responder os questionários; todavia todo o processo de realização deste trabalho nos enriqueceu muito pessoalmente e profissionalmente, pois a temática em questão tem uma riqueza de detalhes que nos impressionou e nos motivou ainda mais.

Em linhas gerais, o nosso objetivo neste trabalho foi alcançado. Pretendemos divulgar o mesmo no curso de Pedagogia, para a coordenação, alunos, professores e demais interessados, a fim de que os dados da nossa pesquisa sejam instrumento de reflexão, diálogo, questionamentos e propostas de melhorias, pois a nossa intenção não é o esgotamento da temática, pelo contrário, ainda temos muito a pesquisar e contribuir para a melhoria da EJA e da educação de uma forma geral.

BARBOSA, F.T.N. A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

REFERÊNCIAS

BARBOSA, F.T.N. A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

ARROYO, M.G. **A contribuição do pensamento de Paulo Freire para a construção do projeto popular para o Brasil.** Palestra proferida no curso de Formação de Formadores do Projeto Popular para o Brasil, realizado em MG, 2000. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/13498659/Miguel-Arroyo-Paulo-Freire-e-Projeto-Popular>. Acesso em: 10/03/2012.

_____. **Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais?** Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, Jan/Jun 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1/articles/arroyo.pdf>. Acesso em: 26/04/2012.

_____. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte : Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Decreto-lei nº 9394, de 20 de março de 1996. Cidade: Editora do Brasil S/A, 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de Julho de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 03/05/2011.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Resolução CNE/CP Nº 1, de 16 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 03/05/2011.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA.** Parecer CNECEB Nº 6/2010. Aprovado em 07/04/2010. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.** Projeto de lei n.º 8.035, de 2010a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação.** Brasília, DF: MEC, 2010b.

CASTEL, R. **A Metamorfose da Questão Social.** Rio de Janeiro. Vozes. 1990.

BARBOSA, F.T.N. A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

CASTRO, L. R. de.; JOBIM E SOUZA, S. **Desenvolvimento humano e questões para um Final de Século: tempo, história e memória**. Psicologia Clínica: Pós-graduação e Pesquisa. Rio de Janeiro: v. 6, n. 6, p. 99-124, 1995.

CASTRO, C.L. F. de. (et al). O NEP nas comunidades hospitalares: construindo uma prática socioeducativa com jovens e adultos em tratamento médico e seus acompanhantes. In: OLIVEIRA, I. A de. (Org.). **Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular**: relatos de pesquisa e de experiências dos grupos de estudos e trabalhos. Belém: EDUEPA, 2009.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.G; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CONDURÚ, M.T. ; MOREIRA, M. da C.R. **Produção científica na universidade**: normas para apresentação. 2 ed. Belém: EDUEPA, 2007.

COSTA, R. Calouro depois dos 50. In: **ISTOÉ**, nº 2222, p. 60-61. 13 jun. 2012.

DELORS, J. **Educação Um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **Política de formação de professores no Brasil**: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul/dez, 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 11/05/2011.

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14/05/2011.

ENCCEJA. Disponível em: <http://encceja.inep.gov.br/>. Acesso em: 20/06/2012.

FÁVERO, O. Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias; presente de promessas. In: RIVERO, J.; FÁVERO, O. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina**: direito e desafio de todos. São Paulo: Moderna, 2009.

BARBOSA, F.T.N. A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./ jul./ago. Rio de Janeiro: ANPED, 2003.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (Orgs.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, H. C. L. **Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação e Sociedade. Vol. 28, n. 80, setembro/ 2002, p. 136-167. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da educação: um estudo introdutório**. 12 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (Orgs.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, M. C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GEPERUAZ. Disponível em: <http://www.geperuaz.belemvirtual.com.br/>.

BARBOSA, F.T.N. A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

GONÇALVES, L. G. Importância das práticas não escolares para o processo de inclusão social e educacional de pessoas jovens, adultas e idosas. In: BRASIL. **Educação ao longo da vida**. Ano XIX. N. 11. Setembro/2009. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165745Edulongovida.pdf>. Acesso em: 20/03/2012.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOUVEIA, A.B. **Políticas e financiamento na EJA**: as mudanças na política de financiamento da educação e possíveis efeitos na EJA. EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 10, n. 2, jul./dez. 2008. Disponível em: http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v10n2/eccosv10n2_3b1064.pdf. Acesso em: 20/06/2012.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos**. São Paulo Perspectiva. vol.14. n.1. São Paulo. Jan./Mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102_88392000000100005. Acesso em: 24/04/2012.

HADDAD, S. **A ação de governos locais na educação de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf>. Acesso em: 23/05/2012.

HAGE, S. M. **O GEPERUAZ e a EJA**: 10 anos em 2012. Belém: [s.n.]. [s.d]. Mimeografado.

_____. **Educação de jovens e adultos, analfabetismo e compromisso social**: análise da experiência educativa do projeto alfabetização cidadã na transamazônica. [s.n.]. 2004. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/GT9.PDF>. Acesso em: 10/08/2011.

_____; IRELAND, T. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos no momento atual**. Roda de conversa proferida na UFPA, em junho de 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BARBOSA, F.T.N. A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

INCLUSÃO. In: FERREIRA, A. B. de H. Novo dicionário da língua portuguesa. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Suplemento - Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional – 2009.** Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_noticia=1375. Acesso em 02/05/2011.

_____. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira – 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf. Acesso em 02/05/2011.

IRELAND, T. Parcerias para políticas de aprendizagem ao longo da vida: uma perspectiva brasileira. In: **Convergência sobre a sexta Conferência Internacional de Adultos – CONFINTEA VI, Belém, 2009.** Brasília: UNESCO, Ação Educativa, DVV Internacional, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S.G (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** 3 ed. São Pulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S.G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S.G (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** 3 ed. São Pulo: Cortez, 2011.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

LIMA, M. do S. L; GOMES, M. de O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S.G; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, M. M. Políticas e práticas escolares de educação de jovens e adultos como direito à cidadania e formação de professores. In: BRASIL. **Educação ao longo da vida.** Ano XIX. N. 11. Setembro/2009. Disponível em:

BARBOSA, F.T.N. A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165745Edulongovida.pdf>. Acesso em: 20/03/2012.

MARQUES, D. T. **Educação de jovens e adultos**: uma perspectiva de alfabetização com idosos. PUC – CAMPINAS: 2009. Dissertação de Mestrado.

MARTINS, J. De S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MONTEIRO, A.L. **Autoformação, Histórias de vida e construções de identidade do/a educador/a**. Tese – Programa de Estudos pós-Graduação em Educação: currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: UNESCO, 2007.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOURA, T. M. de M. **Formação de educadores de jovens e adultos**: realidade, desafios e perspectivas atuais. Revista práxis educacional. Vitória da conquista. V 5. N 7. jul./dez. 2009. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/242/254>. Acesso em: 01/06/2012.

NAHMÍAS, M. T. Os desafios da educação popular frente à diversidade e à exclusão. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. **Educação popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação/ UNESCO, 2009.

NICACIO, A. Há vagas. In: **ISTOÉ**, nº 2183, p. 96-97. 7set. 2011.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

BARBOSA, F.T.N. A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

NUNES, C. do S. C. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação do estado do Pará: discutindo iniciativas governamentais. In: SEDUC-PA. **A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todos.** Belém: SEDUC- PA,v.1, 2008.

OLIVEIRA, M. K. de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

OLIVEIRA, I. A. de. **As políticas de educação de jovens e adultos no séc. XXI: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso.** Belém: [s.n.], 2011a. Mimeografado.

_____.(Org.). **Formação pedagógica de educadores populares: fundamentos teórico-metodológicos Freireanos.** Belém: UEPA/CCSE/NEP, 2011b.

_____. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. In: **Revista científica ECCOS**, São Paulo, n. 25, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=71521708007>. Acesso em: 23/11/2011.

PAIVA, J. **Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a12v1133.pdf>. Acesso em: 20/08/2012.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Política de Educação Básica do Pará.** Belém: SEDUC-PA, v.3, 2008.

_____.Relatório final da I conferência Estadual de Educação: Plano Estadual de Educação 2008/2010. Belém: Secretaria Estadual de Educação do Pará, 2010.

PATTO, M.H.S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J.G.S. MENDES, G.M.L. e SANTOS, R.A. (Orgs.). **Deficiência escolarização: novas perspectivas de análise,** Araraquara, SP: Junqueira e Marinho; Brasília: CAPES, 2008.

PEREIRA, M. V.; LA FARE, M. de. **A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil.** R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v.92, n. 230, p. 70-82, jan./abr. 2011.

BARBOSA, F.T.N. A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

PINTO, A.V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PRONATEC. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/pronatec.html>. Acesso em: 23/05/2012.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RIVERO, J. Alfabetização e educação de Jovens e Adultos na América Latina, direito humano fundamental e fator essencial de equidade social. In: RIVERO, J.; FÁVERO, O. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna, 2009.

RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summuns, 2006.

ROMÃO, J. E. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RUMMERT, S.M; VENTURA, J.P. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola**. Revista Educar. n. 29. Curitiba: UFPR, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100004. Acesso em: 20/04/2012.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 9 ed. Porto: Afrontamento, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

BARBOSA, F.T.N. A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

_____. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: 1999.

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SECADI. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view. Acesso em: 26/04/2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**, 23 ed. Cortez Editora. São Paulo 2010.

SILVA, A. M. da. (et al.). Memória viva: prática pedagógica popular com pessoas idosas. In: OLIVEIRA, I. A de. (Org.). **Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: relatos de pesquisa e de experiências dos grupos de estudos e trabalhos.** Belém: EDUEPA, 2009.

SILVA, M. de J. L. da; CASTRO, S. S. B. de. Núcleo de educação popular Paulo Freire – NEP: lócus de formação permanente. In: OLIVEIRA, I. A de. (Org.). **Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: relatos de pesquisa e de experiências dos grupos de estudos e trabalhos.** Belém: EDUEPA, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOARES, L. Formação de educadores: a habilitação em EJA nos cursos de pedagogia. In: SOARES, L. [et al] (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA.** Educ. rev. vol.27. n 2. Belo Horizonte Ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000200014&script=sci_arttext. Acesso em: 25/06/2012.

TÁVORA, M. J. de S.; BENTES, N. de O. **O questionário como instrumento de pesquisa: algumas aproximações teórico-metodológicas.** Belém: [s.n.], 2011. Mimeografado.

UNESCO. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro.** Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

BARBOSA, F.T.N. A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

_____. **Educação para todos:** o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

_____. **Marco de Ação de Belém.** Brasília: UNESCO, 2010.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.** BELÉM, 2006.

VICENTINI, P.P; LUGLI, R.G. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido da entrevista

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido do questionário

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para a Coordenadora do Curso de Pedagogia

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para os professores

APÊNDICE E – Roteiro de questionário para os alunos de Pedagogia

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido da entrevista

Eu, **Francy Taissa Nunes Barbosa**, mestranda em Educação, da linha de Formação de Professores da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e sob orientação da Professora Doutora **Nilda de Oliveira Bentes**, gostaria de convidá-lo (a) a participar do estudo intitulado “**A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**”.

Trata-se de uma dissertação de mestrado que tem por objetivo geral analisar como é trabalhada a EJA na formação inicial dos graduandos de Pedagogia.

Após sua aceitação em participar deste estudo, realizaremos uma **entrevista**, com o objetivo de coletar informações pertinentes para a execução do estudo. Informamos, ainda, que lhe são assegurados:

- O acesso a qualquer momento às informações de procedimentos relacionados à pesquisa, inclusive para resolver dúvidas que possam ocorrer.
- A garantia de anonimato e sigilo quanto ao seu nome e quanto às informações prestadas no instrumento. Não serão divulgados nomes, nem qualquer informação que possam identificá-lo (a) ou que estejam relacionados com sua identidade sem a sua permissão.
- O retorno da sua entrevista digitada na íntegra para sua apreciação, antes de ser publicada no trabalho, para ver se está de acordo com os dados que foram fornecidos durante a coleta das informações.

Além disso:

- Os resultados do estudo trarão benefícios para o desenvolvimento científico. Portanto, sua colaboração e participação poderão trazer subsídios para o campo da educação/ pesquisa.

Certas de contar com a sua colaboração, desde já agradecemos.

Eu, _____, declaro que tomei conhecimento do estudo e tendo sido devidamente esclarecido (a) sobre seu objetivo, métodos proposto e condições éticas legais, autorizo minha participação voluntária como sujeito da informação deste estudo.

Belém, ____ de _____ de 2011.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Assinatura da autora

Assinatura da Orientadora

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido do questionário

Eu, **Francy Taissa Nunes Barbosa**, mestranda em Educação, da linha de Formação de Professores da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e sob orientação da Professora Doutora **Nilda de Oliveira Bentes**, gostaria de convidá-lo (a) a participar do estudo intitulado **“A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)”**.

Trata-se de uma dissertação de mestrado que tem por objetivo geral analisar como é trabalhada a EJA na formação inicial dos graduandos de Pedagogia.

Após sua aceitação em participar deste estudo, realizaremos um **questionário**, com o objetivo de coletar informações pertinentes para a execução do estudo. Informamos, ainda, que lhe são assegurados:

- O acesso a qualquer momento às informações de procedimentos relacionados à pesquisa, inclusive para resolver dúvidas que possam ocorrer.
- A garantia de anonimato e sigilo quanto ao seu nome e quanto às informações prestadas no instrumento. Não serão divulgados nomes, nem qualquer informação que possam identificá-lo (a) ou que estejam relacionados com sua identidade sem a sua permissão.
- Os resultados do estudo trarão benefícios para o desenvolvimento científico. Portanto, sua colaboração e participação poderão trazer subsídios para o campo da educação/ pesquisa.

Certas de contar com a sua colaboração, desde já agradecemos.

Eu, _____, declaro que tomei conhecimento do estudo e tendo sido devidamente esclarecido (a) sobre seu objetivo, métodos proposto e condições éticas legais, autorizo minha participação voluntária como sujeito da informação deste estudo.

Belém, ____ de _____ de 2011.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Assinatura da autora

Assinatura da Orientador

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para a Coordenadora do Curso de Pedagogia

Data: ___/___/___

Nome: _____

Formação: _____

Há quanto tempo trabalha como coordenadora do Curso de Pedagogia da UEPA? _____

PERGUNTAS

- 1- Como você avalia a política de formação inicial de professores do curso de Pedagogia da UEPA?
- 2- De que maneira a formação inicial do professor para trabalhar com a EJA é pensada no currículo do curso de Pedagogia da UEPA?
- 3- O novo currículo do curso de Pedagogia implementado na UEPA a partir de 2006 atende os quesitos necessários à formação inicial do professor para trabalhar na modalidade da EJA em instituições escolares, não escolares ou ambientes populares?
- 4- Como é fomentada a tríade: Ensino, pesquisa e Extensão no curso de Pedagogia da UEPA?
- 5- O curso de Pedagogia tem parceria com ambientes populares de educação de jovens, adultos e idosos como ONG's, hospitais, etc, a fim de incentivar o estágio curricular/remunerado nesses espaços?
- 6- Que limites e possibilidades a formação inicial do curso de Pedagogia oferece para trabalhar com jovens, adultos e idosos?
- 7- Você gostaria de sugerir mudanças no currículo de Pedagogia para melhorar a formação inicial do pedagogo em relação à EJA?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para os professores

Data: ___/___/___

Nome: _____

Formação: _____

Disciplina que trabalha: _____

Há quanto tempo trabalha como docente na UEPA? _____

PERGUNTAS

- 1- Que experiências relacionadas à EJA você já vivenciou no seu fazer docente no curso de Pedagogia?
- 2- Qual a relevância da disciplina que trabalha para a formação inicial do pedagogo (a) voltada a EJA?
- 3- Você já realizou algum trabalho de Ensino, Pesquisa ou Extensão relacionado à EJA que tivesse como bolsistas alunos de Pedagogia? Como foi essa experiência?
- 4- O novo currículo do curso de Pedagogia implementado na UEPA, a partir de 2006, atende os quesitos necessários à formação inicial do professor para trabalhar na modalidade da EJA em instituições escolares, não escolares ou ambientes populares?
- 5- Que concepções teóricas e princípios educativos são trabalhados na disciplina, a fim de embasar a formação do Pedagogo (a) para o trabalho com a EJA?
- 6- As práticas pedagógicas e metodológicas desenvolvidas no decorrer da disciplina que você trabalha fundamentam a formação do professor (a) em relação à educação de jovens, adultos e idosos?
- 7- Que limites e possibilidades a formação inicial do curso de Pedagogia oferece para trabalhar nesta modalidade de ensino?
- 8- Você gostaria de sugerir mudanças no currículo de Pedagogia para melhorar a formação inicial do pedagogo em relação à EJA?

APÊNDICE E – Roteiro de questionário para os alunos de Pedagogia

PARTE 1- IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome _____

1.2 Idade _____

1.3 Fone: _____

1.4 Sexo ()F ()M

1.5 Estado Civil: _____

1.6 Turno que estuda _____

1.7 Origem:

Região Metropolitana de Belém ()

Interior do Estado do Pará ()

Outro Estado ()

Especificar: _____

PARTE II- CONDIÇÕES MATERIAIS

2.1 Você trabalha:

Sim () Não ()

Realiza estágio Remunerado:

Sim () Não ()

Local de trabalho: _____

Função: _____

2.2 Possui filhos: () Sim () Não

Se sim, quantos: _____

2.3 Tem acesso a Internet em casa:

Sim () Não ()

2.4 Sua renda mensal:

Não possui rendimento mensal ()

Menos de 1 Salário Mínimo ()

1 a 3 salários mínimos ()

4 a 7 salários mínimos ()

8 ou mais salários mínimos ()

2.5 Renda mensal de sua família:

1 a 3 salários mínimos ()

4 a 7 salários mínimos ()

8 ou mais salários mínimos ()

2.6 Total de pessoas na sua família incluindo você:

1 () 2 () 3 () 4 () 5 ou mais ()

2.7 Padrão Habitacional:

Forma de moradia:

Própria () alugada () outros ()

Tipo de moradia:

Alvenaria () Madeira () outros ()

PARTE III- A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO (A) PARA TRABALHAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E EDUCAÇÃO POPULAR

3.1- O que o levou a cursar Pedagogia?

3.2- Você pretende trabalhar na EJA ou com a Educação popular?

() Sim () Não

Motivo (s): _____

3.3- Que experiências relacionadas à EJA ou Educação Popular você já vivenciou?
Em ambientes escolares ou não escolares?

3.4- Você acredita que no decorrer do curso as disciplinas curriculares teóricas e práticas conseguiram abranger as especificidades necessárias para formar o pedagogo (a) para trabalhar com a educação de jovens, adultos e idosos?

() Sim () Não

Por quê? _____

3.5- Que concepções teóricas (autores, concepções de educação) já foram trabalhadas no decorrer do curso o auxiliam a atuar na EJA e na Educação Popular?

3.6- As práticas pedagógicas e metodológicas desenvolvidas durante o curso embasam o trabalho do Pedagogo (a) na modalidade da EJA e Educação Popular em ambientes escolares e não escolares?

BARBOSA, F.T.N. A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

() Sim () Não

Se sim, de que forma? _____

3.7- Há limites/dificuldades da formação inicial do pedagogo (a) para trabalhar na EJA?

() Sim () Não

Se sim, quais? _____

3.8- Você gostaria de sugerir mudanças no currículo de Pedagogia para melhorar a formação inicial do pedagogo em relação à EJA? Quais?

ANEXOS

ANEXO A - Ofício de autorização para realizar pesquisa no Curso de Pedagogia

ANEXO A - Ofício de autorização para realizar pesquisa no Curso de Pedagogia



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Belém, de de 2011

Senhora Coordenadora do Curso de Pedagogia

Cumprimentamos V. S^a. e na oportunidade, solicitamos a sua atenção para o seguinte:

Fazemos parte do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará e temos uma pesquisa intitulada: **“A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)”** da aluna Francly Taissa Nunes Barbosa, sob a orientação da Professora Doutora Nilda de Oliveira Bentes, que tem por objetivo geral analisar como é trabalhada a EJA na formação inicial dos graduandos de Pedagogia.

Outrossim, solicitamos que seja concedido à referida pesquisadora o espaço em algumas turmas do curso de Pedagogia desta instituição para realizar alguns questionários.

Atenciosamente.

Prof^a Dr^a Nilda de Oliveira Bentes
(Orientadora da Aluna Pesquisadora)



Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Tv. Djalma Dutra, s/nº - Telégrafo
66.113-010 Belém - PA
www.uepa.br/mestradoeducacao