

INSTITUTO FEDERAL GOIANO

LEANDRA MARIA VIEIRA

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA:
UM ESTUDO QUALITATIVO DA REALIDADE MORRINHENSE.**

MORRINHOS-GO

2016

LEANDRA MARIA VIEIRA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EJA:
UM ESTUDO QUALITATIVO DA REALIDADE MORRINHENSE.**

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos.

Orientador: Me. Marco Antônio Franco do Amaral

MORRINHOS-GO

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

V657f Vieira, Leandra Maria.

A formação dos professores na EJA: um estudo qualitativo da realidade Morrinhense. / Leandra Maria Vieira. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2017.

57 f. : il.

Orientador: Me. Marco Antônio Franco do Amaral.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, Licenciatura em Pedagogia, 2017.

1. Educação. 2. Modalidade de ensino. 3. Prática pedagógica. I. Amaral, Marco Antônio Franco do. II. Instituto Federal Goiano. Curso de Licenciatura em Pedagogia. III. Título

CDU 371.13

LEANDRA MARIA VIEIRA

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA:
UM ESTUDO QUALITATIVO DA REALIDADE MORRINHENSE.**

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos.

Orientador: Me. Marco Antônio Franco do Amaral

Morrinhos, 15 de fevereiro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Marco Antônio Franco do Amaral - Orientador
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos

Prof.^a Dr.^a Michelle Castro Lima
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos

Prof. Esp. Renato Silva Vasconcelos
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos

Dedico este trabalho à toda minha família que de forma direta ou indireta contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui. Em especial, aos meus filhos: EDUARDO e DANIELA, que sempre acreditaram na minha determinação e capacidade de vencer obstáculos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus que iluminou o meu caminho durante esta caminhada.

Em segundo lugar, ao meu esposo DANIEL, obrigado por cuidar de nossa filha enquanto eu estudava. Sem você tudo seria mais difícil, obrigada por compreender a minha ausência todas as noites e muitas vezes, nos finais de semana.

Em terceiro e último lugar, aos meus professores, que colaboraram e enriqueceram minha bagagem de conhecimento.

À vocês, o meu muito obrigada de coração, vou levar tudo que agregaram de valores para minha jornada profissional.

Obrigada por acreditarem em mim e me mostrar que a idade não é um empecilho para a realização de sonhos.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo refletir acerca da Educação de Jovens e Adultos – EJA, analisando a formação dos docentes, buscando entender como se dá essa formação atualmente e como era antigamente, comparando-as e procurando entender o contexto que estamos vivendo. Depois analisou-se a formação de professores voltada para a educação de jovens e adultos, refletindo sobre a grade curricular do curso de pedagogia e o que deve ser reestruturado na mesma, pois atualmente nenhuma Universidade Federal oferece disciplina obrigatória específica sobre a EJA, logo se vê que o currículo da educação está fragilizado. Outro assunto importante abordado foi a prática pedagógica na EJA, considerando que esta é fundamental para a aprendizagem dos alunos e o professor deve estar sempre repensando e modificando-a de modo a considerar as especificidades do aluno. E por fim, levantou-se sobre as possibilidades pedagógicas na EJA, analisando o método de Paulo Freire, pois o mesmo trouxe um novo olhar para a alfabetização trazendo uma nova perspectiva e métodos de ensino diferentes, considerando a realidade do aluno para que o mesmo tenha prazer em aprender. O autor também mostra como é importante que o professor conheça o seu grupo de trabalho, a realidade que os mesmos vivem e faça parte do processo de ensino, buscando relacionar o conhecimento dos livros com o conhecimento da realidade dos alunos. Sendo assim, buscou-se fundamentar o processo de formação de professores para a EJA a partir de novas estratégias de ensino e aprendizagem; compreender como se estabelece a formação dos professores desta modalidade de ensino e identificar as características dos sujeitos da EJA; e projetar estratégias para uma nova prática pedagógica. Para alcançar os objetivos propostos a metodologia utilizada nesta pesquisa foi um estudo teórico bibliográfico de caráter exploratório, esse tipo de pesquisa possibilita alcançar muitas informações, utilizando dados obtidos em diversas publicações. Logo, utilizou-se fontes bibliográficas como livros, teses, resenhas e também fontes orais através das entrevistas realizadas com alunos da EJA, professores, coordenadores e diretores. Por fim, o estudo conclui que há muito o que melhorar na formação dos professores, pois os mesmos muitas vezes saem da faculdade sem passar pelo ensino da EJA, visto que esta é uma disciplina ofertada como optativa e não obrigatória como acontece com o ensino infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, sendo assim, os professores se sentem inseguros para trabalhar com jovens e adultos. Logo, seria necessário reestruturar o currículo ofertado nos curso de pedagogia de modo a beneficiar o Ensino de Jovens e Adultos.

Palavras - Chave: Educação. Formação. EJA.

ABSTRACT

This study aims to reflect on the Education of Young Adults and Adults (EJA), analyzing the training of teachers, trying to understand how this training is given today and how it was before, comparing them and trying to understand the context we are living. Afterwards, it was analyzed the training of teachers focused on the education of young people and adults, reflecting on the curriculum of the pedagogy course and what should be restructured in the same, since at present no Federal University offers specific obligatory discipline on the EJA. Sees that the curriculum of education is weakened. Another important subject addressed was the pedagogical practice in the EJA, considering that this is fundamental for the students' learning and the teacher should always be rethinking and modifying it in fashion to consider the specificities of the student. And finally, he got up on the pedagogical possibilities in the EJA, analyzing the method of Paulo Freire, because it brought a new look at literacy bringing a new perspective and different teaching methods, considering the reality of the student so that the same Enjoy learning. The author also shows how important it is for the teacher to know his / her work group, the reality they live in and is part of the teaching process, trying to relate the knowledge of the books to the knowledge of the students' reality. Thus, we tried to base the process of teacher training for the EJA from new teaching and learning strategies; Understand how to establish the training of teachers of this type of teaching and identify the characteristics of the subjects of the EJA; And to design strategies for a new pedagogical practice. In order to reach the proposed objectives the methodology used in this research was a theoretical bibliographic study of exploratory nature, this type of research allows to reach a lot of information, using data obtained in several publications. Therefore, bibliographic sources such as books, theses, reviews and oral sources were used through interviews with EJA students, teachers, coordinators and directors. Finally, the study concludes that there is much to improve in the training of teachers, since they often leave college without going through the EJA teaching, since this is a subject offered as optional and not compulsory as it happens with the teaching of children And the early years of elementary school, so that teachers feel insecure to work with young people and adults. Therefore, it would be necessary to restructure the curriculum offered in the course of pedagogy in order to benefit the Teaching of Youth and Adults.

Keywords: Education. Formation. EJA.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	17
2.1 A formação do professor na Educação de Jovens e Adultos	23
3 PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	30
4 POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NA EJA	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS.....	53

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino, e também é parte integrante da educação básica. Esta modalidade está destinada ao atendimento de alunos que não concluíram na idade própria os estudos no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

A denominação “Educação de Jovens e Adultos” substitui o termo Ensino Supletivo da Lei nº 5.692/71. Esta lei atualmente compreende o processo de alfabetização, cursos e exames supletivos nas etapas: fundamental e médio. A educação de Jovens e Adultos é considerada mais do que um direito para os cidadãos brasileiros, ela é a chave que abrirá as portas para o seu pleno exercício da cidadania.

Por educação de adultos, compreendemos:

O conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas, cujo entorno social as consideram adultos, desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos, e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática. (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997).

A EJA atende um público ao qual a educação por algum motivo não lhe foi possível concluir na idade certa. O analfabetismo distancia o indivíduo da participação ativa em uma sociedade, convencidos de que não adiantam continuar na escola, muitos estudantes se afastam da mesma por pura falta de motivação, por não acreditarem que são capazes de vencer. A necessidade de escolarização torna-se cada vez mais urgente para que o indivíduo possa exercer sua capacidade crítica de cidadão para atuar de maneira consciente na sociedade em que está inserido.

Atualmente, a EJA é vista não só como uma segunda chance de aprendizagem, mas também como uma porta aberta para que os jovens e adultos possam se aperfeiçoar e garantirem uma maior autonomia frente aos desafios cotidianos.

De acordo com Oliveira (1999):

A escola voltada à educação de Jovens e Adultos, portanto, é ao mesmo tempo um local de confronto de culturas (cujo maior efeito é, muitas vezes, uma espécie de “domesticação” dos membros dos grupos pouco ou não escolarizados, no sentido de conformá-los a um padrão dominante de funcionamento intelectual) e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades. (OLIVEIRA, 1999, p.72).

Embora a Constituição de 1824 garantisse a escolarização primária para todos os cidadãos, ao final do período Imperial a maior parte da população era analfabeta. Isso porque o governo imperial garantiu a escolarização apenas das elites econômicas. Mesmo com a instauração da República e a Promulgação da Constituição de 1891, as taxas de analfabetismo não se alteraram significativamente no país (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

As primeiras iniciativas de educação de adultos foram realizadas pelos jesuítas no Brasil Colônia, segundo Paiva (2003). No entanto, logo depois da fase inicial da colonização a educação dos nativos perdeu a importância e, como as atividades econômicas coloniais não necessitavam de pessoas escolarizadas, a educação de adultos foi abandonada.

Apenas com a Revolução de 1930, as mudanças políticas e econômicas permitiram o início da consolidação de um sistema público de educação elementar no país. A Constituição de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, que indicava pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos (LOPES; SOUSA, 2005).

Portanto, a educação de adultos no Brasil se constituiu como tema de política educacional, sobretudo, a partir dos anos 40 quando, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização às amplas camadas da população até então excluídas da escola. Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais, nos anos 40 e 50. Além de iniciativas nos níveis estadual e local merecem ser citadas, em razão de sua amplitude nacional, a criação do Fundo

Nacional de Ensino Primário (FNEP) em 1942; do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947; da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952, e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958.

De acordo com Haddad (1992):

(...) uma massa considerada de excluídos do sistema formal de ensino, seja por se encontrar em condições de vida precária, seja por ter tido acesso a uma escola de má qualidade, ou mesmo não ter tido acesso à escola, acaba por se defrontar com a necessidade de realizar sua escolaridade já como adolescente ou adulto para sobreviver em uma sociedade onde o domínio do conhecimento ganha cada vez mais importância. (HADDAD, 1992, p.4).

Assim, conforme destaca Haddad (1992), a criança que não teve oportunidade de se escolarizar no tempo certo, hoje, adolescente, precisa retornar à sala de aula para construir um futuro melhor para ele e sua família.

Não existe uma formação específica para o professor da EJA, em sala de aula, ele se esforça para transmitir o conhecimento da melhor forma possível, pois, ainda não têm uma política educacional para formar profissionais para esta modalidade de ensino.

Segundo Gauthier (2006):

É muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino. (GAUTHIER, 2006, p.28).

Uma das prováveis causas para esse esquecimento a respeito da ação decisiva do professor no processo de ensino, ainda de acordo com Gauthier (2006) e seus colaboradores é o não reconhecimento da docência como uma profissão, dotada de características e saberes específicos, o que torna o professor responsável diretamente pelo resultado do seu fazer em sala de aula.

Nesta perspectiva, o sujeito educador, precisa de uma sólida formação política e social, para atuar frente às propostas pedagógicas incoerentes com o contexto em que se desenvolvem os programas de EJA.

De acordo com Romão (2006):

O professor é um educador [...] E não querendo sê-lo, torna se um deseducador. Professor-Instrutor qualquer um pode ser, dado que é possível ensinar relativamente com o que se sabe; mas Professor/Educador nem todos podem ser, uma vez que só se educa o que se é. (ROMÃO, 2006, p.61).

Uma reflexão sobre a educação aponta para a educação de Jovens e Adultos como resultado da ineficácia do Estado em garantir, por meio de políticas públicas adequadas, a oferta e a permanência da criança e do adolescente na escola. Sendo assim, as iniciativas em EJA, em sua maioria, caminham na marginalidade do processo educativo brasileiro e as questões mais incisivas no tocante a esta afirmação dizem respeito às propostas de governo criadas de acordo com as necessidades políticas de cada sistema ideologicamente dominante.

A partir das observações em salas multisseriadas da EJA, pude perceber que o professor não tem muito conhecimento sobre a dimensão das dificuldades que essa modalidade enfrenta, além do pouco conteúdo encontrado para a utilização nas aulas. Ademais, ele ainda se depara com alunos que se encontram em níveis muito diferentes de aprendizado.

Após realizar observações iniciais, percebi o quanto é gratificante atuar na EJA. Contudo, a formação dos professores para trabalhar neste segmento educacional é uma preocupação vigente. Deste modo, o problema de pesquisa se delinea: Por que observamos na prática pedagógica da EJA uma baixa formação de seus professores?

Na expectativa de buscar respostas a esse problema, esta pesquisa de cunho qualitativo e exploratório tem os seguintes objetivos: a) fundamentar o processo de formação de professores para a EJA a partir de novas estratégias de ensino e aprendizagem; b) compreender como se estabelece a formação dos professores desta modalidade de ensino e identificar as características dos sujeitos da EJA; c) projetar estratégias para uma nova prática pedagógica.

Para conseguir alcançar os objetivos propostos, metodologicamente foi inicialmente realizado um estudo teórico possibilitando ao autor um amplo alcance de informações, permitindo a utilização dos dados obtidos em diversas publicações.

A pesquisa realizada pode ser classificada como qualitativa, ou seja, levanta dados sobre o assunto escolhido, buscando compreender e interpretar esses dados, as opiniões e os conhecimentos já publicados. Sendo assim, analisa-se um objeto estudando as suas particularidades. Possui caráter exploratório, onde busca cruzar

as fontes bibliográficas e orais, aprofundando conhecimentos que já foram quantificados.

Deste modo:

[...] a pesquisa assume uma tríplice dimensão. De um lado, tem uma dimensão epistemológica: a perspectiva do conhecimento. Só se conhece construindo o saber, ou seja, praticando a significação dos objetos. De outro lado, assume ainda uma dimensão pedagógica: a perspectiva decorrente de sua relação com a aprendizagem. Ela é mediação necessária e eficaz para o processo de ensino/aprendizagem. Só se aprende e só se ensina pela efetiva prática da pesquisa. Mas ela tem ainda uma dimensão social: a perspectiva da extensão. O conhecimento só se legitima se for mediação da intencionalidade da existência histórico-social dos homens. (SEVERINO, 2016, p. 27).

Quando se fala em pesquisa qualitativa a mesma não tem sentido quantitativo, ou seja, não utiliza estatística, dados numéricos, mas preocupa-se com a qualidade, com as pessoas e a opinião das mesmas. Esta pesquisa possui as seguintes características:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p. 31).

Na pesquisa qualitativa o pesquisador também é sujeito, sendo assim ele deve separar as suas ideias da pesquisa, por mais que ele não concorde com algum dado obtido não se pode opinar sobre o mesmo, logo o conhecimento do mesmo deve ser parcial, buscando produzir novas informações sobre o tema trabalhado.

A pesquisa exploratória delimita o campo de trabalho, definindo os objetivos. Sendo assim, a pesquisa qualitativa de caráter exploratório tem por objetivo:

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto,

bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2002, p.41).

Logo, os procedimentos para realização desta pesquisa, foram fontes bibliográficas através do conhecimento já publicado sobre o assunto e fonte oral através de entrevistas realizadas em uma escola municipal da cidade de Morrinhos.

Para Severino (2016), a pesquisa bibliográfica:

[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2016, p. 131).

Entende-se por pesquisa, conforme Lima e Miotto (2007) “um processo no qual o pesquisador tem uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente” (p. 38), a partir de indagações e (re)construções se realizam um processo de aproximação com a realidade. A pesquisa tem como objetivo conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre o problema, a partir de um levantamento dos conhecimentos disponíveis, identificando, analisando e sistematizando as publicações que contribuem para auxiliar na resolução do problema investigado.

De acordo com Lima e Miotto (2007), a metodologia:

[...] apresenta o método escolhido como lente para o encaminhamento da pesquisa. O primeiro passo se caracteriza pela escolha de determinada narrativa teórica que veiculará a concepção de mundo e de homem responsável pela forma como o pesquisador irá apreender as condições de interação possíveis entre o homem e a realidade. (LIMA E MIOTTO, 2007, p. 39).

Não se trata apenas de enxergar a realidade e transpô-la para o pensamento e sim de refletir criticamente a partir dos conhecimentos acumulados, é o pensamento em constante diálogo com o real.

[...] realizar uma pesquisa entendendo a realidade social dinâmica, contraditória, histórica e ontológica implica na utilização de procedimentos metodológicos que consigam engendrar todos esses

pressupostos com a mesma intensidade como se apresentam quando estão em relação. (LIMA E MIOTO, 2007, p. 40).

Logo a pesquisa bibliográfica exige cuidado na escolha dos procedimentos, esta é realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo e não para fazer uma revisão bibliográfica, pois vai além da observação de dados, imprime a compreensão crítica das teorias publicadas, requer atenção e disciplina uma vez que:

[...] é um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico que permite, por sua vez, um leque de possibilidades na apreensão das múltiplas questões que envolvem o objeto de estudo. (LIMA E MIOTO, 2007, p. 44).

O objeto de estudo dessa pesquisa foi abordado através de materiais já elaborados, são fontes bibliográficas, principalmente: livros, artigos, teses e resenhas.

Procurando compreender a prática pedagógica aplicada na educação de jovens e adultos a pesquisa qualitativa teve como lócus uma escola municipal localizada no município de Morrinhos no Estado de Goiás, sendo realizada com quatro sujeitos, sendo eles a coordenadora pedagógica, a professora e dois alunos da EJA. Para a pesquisa foram realizados questionários e realizadas de forma oral com os sujeitos entrevistados, sendo a entrevista gravada pelo entrevistador.

Utilizou-se assim da pesquisa qualitativa a qual possibilita que o pesquisador tenha um contato direto com o objeto de pesquisa, de acordo com Ludke e André (1986):

[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador com seu principal instrumento. Segundo, as duas autoras, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com ambiente e a situação que está sendo investigado. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.11).

E para Minayo (2001):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador. (MINAYO, 2001, p. 14).

Com essa pesquisa é possível criar uma base de conhecimentos e compreender a percepção do entrevistado. Na pesquisa qualitativa “o interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 12). É uma pesquisa que se preocupa com a análise da realidade e não com estatísticas, pois nem tudo pode ser quantificável, [...] (ANDRÉ, 1995, p.17).

Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa [...], defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. (ANDRÉ, 1995, p. 17).

De acordo com Ludke e André (1986) “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (p. 01). Logo a pesquisa se situa em um contexto de “atividades comuns e correntes do ser humano, sofrendo assim as injunções típicas dessas atividades” (ibidem p. 02).

Assim, de acordo com as autoras citadas acima, a pesquisa não é neutra, pois traz consigo os valores, interesses, princípios e até mesmo preferências que orientam o pesquisador, mesmo que este reflita sobre os valores e princípios que orientam a sociedade, a maneira como ele propõe “os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 03).

Esse estudo está estruturado em três sessões. Na primeira, a formação de professores, tem-se como objetivo discorrer sobre a formação inicial de professores, apontar como se dá a formação de professores procurando, assim, entender o

contexto em que estamos vivendo. Abordaremos a formação do professor voltada para a educação de jovens e adultos. Esse capítulo traz ainda como deve ser a educação voltada para a EJA e alguns relatos de profissionais entrevistados que trabalham nessa área com relação à formação continuada.

Na segunda sessão, prática pedagógica na educação de jovens e adultos, conceituamos a prática pedagógica analisando a sua importância, sendo necessário que o professor esteja sempre repensando sua prática, modificando-a sempre que considerar necessário. Esta sessão traz ainda partes de entrevistas realizadas com profissionais e alunos da educação de jovens e adultos de um colégio do município de Morrinhos e os materiais didáticos produzidos e utilizados ao longo do tempo pela EJA.

Na terceira sessão, possibilidades pedagógicas na EJA, realizamos uma análise do método de Paulo Freire que se deu devido à preocupação do autor com a alfabetização de adultos. Ele criou um método considerando a realidade do aluno, trazendo uma nova perspectiva em relação à alfabetização de adultos, que para esse autor devem ser utilizados métodos de ensino diferentes de crianças e adultos, pois, as necessidades e possibilidades desses também são diferentes.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores já vem sendo preconizada desde o século XVII, mas apenas no século XIX que se exigiu uma resposta institucional, visto que foi nessa época que o problema da formação de professores foi colocado para a população.

Em consonância com Saviani (2009), no Brasil nunca houve uma preocupação explícita com a formação de professores. Esta preocupação começou a surgir em 1827 por meio das Escolas de Primeiras Letras. Nestas escolas, o ensino se dava pelo método mútuo, ou seja, os professores deveriam ser treinados por esse método com o próprio custeio. A formação dos professores passa em 1835 a ser de responsabilidade das próprias províncias por meio da criação de Escolas Normais nesse ano.

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. (SAVIANI, 2009, p.144).

No entanto, a existência dessas escolas foi sem continuidade, eram frequentemente fechadas e reabertas. As Escolas Normais preocupavam-se com o domínio do conhecimento que seriam transmitidos às crianças, ignorando assim, o preparo didático-pedagógico. Essas escolas eram divididas em dois tipos de instituições, as Escolas Normais Secundárias que tinham como função formar professores de nível secundário e as Escolas Normais também chamadas de Escolas Normais Primárias que preparavam os professores para o ensino primário.

A primeira escola normal do Brasil foi aberta na província do Rio de Janeiro em 1835 no município de Niterói. O decreto de número 10 trazia como normas:

Artigo 4º. Para ser admitido à matrícula na Escola Normal, requer-se: ser Cidadão Brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração, e saber ler e escrever. [...] Artigo 6º. Os que pretenderem matricular-se dirigirão seus requerimentos ao Presidente da Província, instruídos com certidão de idade, e atestação de boa conduta, passada pelo Juiz de Paz do seu domicílio: com despacho do mesmo

Presidente serão matriculados pelo Diretor, se pelo exame a que deverá proceder, achar que possuem princípios suficientes de leitura e escrita. Artigo 7º. Senão concorrer número suficiente para poder abrir-se a Escola, o Presidente da Província poderá mandar abonar a quantia de vinte mil réis mensais, às pessoas que pretenderem habilitar-se para exercer o magistério de instrução primaria, e não poderem frequentar a Escola por falta de meios: não podendo exceder de dez o número dos Pensionistas. Artigo 8º. Aos que pretenderem gozar do benefício de disposição do Artigo precedente, além de reunirem as qualidades exigidas no Artigo quarto, lhe mister: [...] Artigo 10. Tanto os Professores, que concorrerem a frequentar a Escola Normal, como os Escolares, a proporção que o Diretor os for julgando suficientemente instruídos, farão o exame público na presença do Presidente da Província. Os Professores que forem aprovados, ficarão habilitados para continuarem a reger suas Cadeiras: os reprovados perderão o direito a elas[...] Artigo 12. Os Professores que recusarem frequentar a Escola Normal, ou que sem justa causa se não apresentarem no prazo marcado pelo Presidente, serão aposentados com meio ordenado, se tiverem de dez a quinze anos de magistério: com dois terços dele, tendo de quinze a vinte, e com todo o ordenado, quando houverem servido vinte anos completos. Artigo 13. A Escola estará debaixo de inspeção imediata do Presidente da Província. O Diretor é obrigado a dar-lhe conta todos os meses do adiantamento e conduta de seus ouvintes. Artigo 14. O Presidente poderá demitir o Diretor, quando assim convier ao Serviço Público, declarando o motivo da demissão. Poderá igualmente despedir os Escolares, sobre informação do Diretor, por incapacidade, irregularidade de conduta, e falta de aplicação. O Escolar que fizer quinze faltas ao ano, não sendo por causa de moléstia, será despedido. Artigo 15. Fica suspenso o provimento de Cadeiras de primeiras Letras vagas, ou que vagarem, até que na Escola Normal se habilitem pessoas que as possam servir. [...] Artigo 17. O Presidente marcará por hum Regulamento o modo pratico, por que hão de fazer-se os exames dos que frequentarem a Escola Normal, os concursos das Cadeiras vagas e tudo o mais que for conveniente para o regimento econômico da mesma Escola. (BRASIL, 1835).

Nestes preceitos, este decreto organizou o ensino das escolas normais. Quando se criou as escolas normais, conforme Martins (2006), tinha-se como objetivo formar professores, pois, nessa época no Brasil aproximadamente 75% da população era analfabeta, dessa forma, para eliminar essa porcentagem de analfabetos se criou as escolas normais. Dom Pedro II no ano de 1880 criou um instituto para formação de professores mais próxima à Corte. Neste estudaram 175 alunos, sendo 88 mulheres e 87 homens. Neste instituto tinham aulas até de corte e costura, no entanto, essas aulas eram apenas para as mulheres, essas ficavam no instituto em período semi-integral com aulas que ensinam tarefas do lar.

O papel da mulher era outro, muito longe de mantenedora do lar, e elas estudavam somente para pagar seus alfinetes e agulhas. A mulher não podia trabalhar muito porque tinha os horários restritos para se dedicar ao lar, mas precisava aprender nas escolas tarefas que poderiam lhe render alguma melhora para seu próprio lar. (MARTINS, 2006, p. 01).

Compreende-se dessa forma que a mulher ingressava nos institutos de formação de professores com o desejo de ampliar sua instrução, buscando melhorar seus conhecimentos para gerenciar o lar, criar os filhos e ter rendimento próprio.

A escola normal teve novamente alterações no ano de 1890. Dessa vez seu plano de estudo passou por algumas reformas a qual os conteúdos que já existiam foram enriquecidos e criaram exercícios práticos de ensino, em que para isso, fundou uma escola tida como modelo que foi anexa à escola normal. Foi por meio dessa reforma que iniciou a preparação dos professores nos exercícios práticos. Conforme Martins (2006), juntamente com o instituto do Rio de Janeiro existiam colégios de aplicação, nesses os alunos que estavam formando para professores exerciam a prática.

Após esse período de preparação de professores por meio de conteúdos e exercícios práticos, em 1932 implantou-se os Institutos de Educação que tiveram como objetivo preparar os professores por meio do ensino e da pesquisa. Foi implantado um instituto no Distrito Federal e um em São Paulo.

Nesse mesmo ano Anísio Teixeira transformou as Escolas Normais em Escolas de Professores, a educação passou a ser vista como um instrumento de transformação social e como diminuição das desigualdades sociais. .

Os Institutos de Educação são elevados até que chegaram ao nível universitário e se tornaram a base dos estudos superiores. O Instituto de Educação de São Paulo foi inserido a Universidade de São Paulo que foi criada em 1934 e o outro Instituto foi introduzido a Universidade do Distrito Federal em 1935. Foi por meio dessas bases que se organizou a formação dos professores das escolas secundárias que deu organização a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, essa ficou sendo referência para todas as escolas de ensino superior. Tanto para os professores das escolas secundárias quanto para os das escolas primárias era necessário estudarem três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação da didática, ou seja, o curso tinha duração de quatro anos.

Após o golpe militar de 1964 foi preciso reestruturar a educação devido à modificação dos ensinos primários e médio que passaram a ser chamados de primeiro e segundo grau. As Escolas Novas desapareceram dando origem a habilitação específica de 2º grau que deu acesso ao exercício do magistério no 1º grau. O magistério foi organizado em duas modalidades: a primeira com duração de três anos que habilitava para lecionar até a 4ª série e a outra modalidade com duração de quatro anos que preparava para lecionar até a 6ª série.

Em 1971 fixou a lei 5.692/71 que visava à profissionalização do ensino secundário, na tentativa de unificar os antigos ensino primário e médio, eliminando as diferenças entre os ramos secundário. Algumas características dessa lei são:

Art. 4º - Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos. [...] Art. 7º - Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...] Art. 11 - O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas. [...] Art. 20 - O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula. [...] Art. 25 - O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. [...] Art. 33 - A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.[...] Art. 39 - Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem. [...] Art. 59 - Aos municípios que não aplicarem, em cada ano, pelo menos 20% da receita tributária municipal no ensino de 1º grau aplicar-se-á o disposto no artigo 15, 3º, alínea f, da Constituição. [...] Art. 63 - A gratuidade da escola oficial e as bolsas de estudo oferecidas pelo Poder Público serão progressivamente substituídas, no ensino de 2º grau, pela concessão de bolsas sujeitas à restituição. [...] Art. 64 - Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente Lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados. [...] Art. 77 - Quando a oferta de

professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar [...] Art. 79 - Quando a oferta de profissionais legalmente habilitados para o exercício das funções de direção dos estabelecimentos de um sistema, ou parte deste, não bastar para atender as suas necessidades, permitir-se-á que as respectivas funções sejam exercidas por professores habilitados para o mesmo grau escolar, com experiência de magistério. (BRASIL, 1971).

Dessa forma, essa lei fixou novas diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus, a profissionalização passou a ser obrigatória em todos os cursos do 2º grau, no entanto, essa obrigatoriedade acabou sendo abolida pela lei nº 7044/82. Ficou definido que para lecionar no ensino de 1º e 2º graus seria necessária uma formação em nível superior, sendo essa curta ou plena, a curta com prazo de três anos e a plena com prazo de quatro anos. O curso de pedagogia tinha com função nessa época habilitar os professores para o magistério e também formar os especialistas em educação que eram os diretores, supervisores, orientadores e inspetores.

Devido a formação dos professores do ensino primário ter sido reduzida a uma habilitação causou um quadro de precariedade que levou ao governo lançar em 1982 o projeto chamado de Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) elaborado pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC e divulgado junto às Secretarias de Educação. Que reviveu a Escola Normal, no entanto, esse projeto não teve continuidade e nem planejamento para o aproveitamento dos professores formados por esses centros nas escolas.

Em dezembro de 1996 foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que trouxe algumas alterações para instituições e para a formação de professores. Em 2002 foi promulgado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e nos anos seguintes cada curso passou a ter a sua Diretriz Curricular. Mesmo diante de todas as mudanças e das novas diretrizes ainda estava impregnado na licenciatura de professores a ideia de oferecimento de formação com foco em disciplinas específicas.

Compreende-se dessa forma que até o ano de 1996 não se ouvia falar sobre uma formação específica para atender a jovens e adultos. Começou no final dos anos 80 a debater sobre a atuação do pedagogo chegando à conclusão que os pedagogos deveriam ser aptos como função prioritária professor, podendo também atuar na gestão. A partir dessa ideia de habilitar o professor para trabalhar em

determinadas áreas surgiu cursos de pedagogia com habilitação em Educação de Jovens e Adultos

Até o ano de 2006, antes da homologação das Novas Diretrizes Curriculares, havia no Brasil, segundo dados do INEP, 27 cursos de pedagogia com habilitação em educação de jovens e adultos, de um universo de 1.698 cursos existentes, distribuídos em três das cinco regiões geográficas do País. (SOARES, 2008, p. 65).

Foi no ano de 2006 que o curso de Pedagogia passou a ter como fundamento a “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68 e 79). O curso de pedagogia começou então nessa época a ter como função a formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, para o ensino médio na modalidade normal, para a educação de jovens e adultos e formação de gestores.

Entende-se que antes de 2006 debatiam sobre a inclusão da EJA na formação de professores mais foi apenas em 2006 com a aprovação da LDB que se reforça a formação do professor para atuar tanto na educação infantil como no ensino fundamental para crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Gatti e Nunes (2009) apresentam as disciplinas do curso de pedagogia agrupadas em sete grupos que são:

- 1) Fundamentos teóricos da educação, envolvem disciplinas que buscam embasar teoricamente o graduando a respeito de outras áreas de conhecimento, como por exemplo o componente curricular Filosofias da Educação;
- 2) Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, aqui estão todas as disciplinas que buscam uma formação ampla para o futuro pedagogo, exemplo é o componente curricular Políticas públicas;
- 3) Conhecimentos relativos à formação profissional específica, no qual objetiva-se apresentar as diferentes disciplinas que o professor poderá trabalhar, podemos citar o componente curricular Metodologia do ensino de matemática;
- 4) Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos, neste se encaixam as disciplinas que tratam especificamente de um nível ou uma modalidade de ensino, como por exemplo Fundamentos filosóficos da educação infantil;
- 5) Outros saberes, que são “Disciplinas que ampliam o repertório do professor [...]” Como Educação e novas tecnologias;
- 6) Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC), engloba todas as disciplinas que apresentam metodologias de pesquisa, exemplo destas é o trabalho de conclusão de curso;
- 7) Atividades complementares, que são colocadas como disciplinas optativas ou eventos, palestras, cursos

de extensão, projetos, entre outros, para complementar a carga horária exigida. (GATTI E NUNES, 2009, p. 20).

Sabe-se que atualmente nos cursos de pedagogia tem-se ainda a disciplina de estágio supervisionado que de acordo com a Resolução nº 193/2006 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão é uma disciplina considerada obrigatória sendo que no “Art. 2º afirma que a carga-horária das atividades de Estágio Curricular Supervisionado deve ser de no mínimo 400 horas vivenciadas, preferencialmente, em escolas da rede pública.” (p. 2).

Atualmente o curso de Pedagogia tem duração de quatro anos e o pedagogo sai habilitado para atuar como docente e como gestor de instituições escolares. Enquanto docente o professor pode atuar na educação infantil, no ensino fundamental de 1º a 5º ano e lecionar disciplinas pedagógicas no ensino médio.

2.1 A formação do professor na Educação de Jovens e Adultos

No Brasil a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se constituindo devido à escassez dos currículos. Sabe-se que a EJA passou a ser reconhecida como uma modalidade nos cursos superiores recentemente e o perfil do professor da EJA ainda encontra-se em construção. Segundo o Parecer CNE/CP 28/2001 aos cursos de Pedagogia é exigido o componente curricular descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais, no entanto, a estruturação do currículo fica na responsabilidade de cada instituição.

De acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001 é necessário incluir outras atividades de caráter científico, buscando enriquecer a formação do professor. Dentro dessas atividades ressalta-se que deve ser realizado o estudo das novas diretrizes do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino de jovens e adultos. No entanto, as Diretrizes Curriculares e nenhum Parecer engloba a EJA como disciplina obrigatória dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Ao observamos a grade curricular dos cursos de Pedagogia das universidades públicas de Goiás, constatamos que quase nenhum deles oferece a disciplina específica sobre a EJA. Essa disciplina não é obrigatória, no entanto, o aluno pode estudá-la como uma disciplina opcional. Mas, é nisso que se vê como o

currículo, a base da formação de professores, está fragilizada, pois, se a pedagogia engloba o trabalho na educação infantil, no ensino fundamental de 1º a 5º ano e a EJA porque os graduandos não tem uma disciplina específica obrigatória sobre a EJA? Dá-se a entender que ao se formar e tornar um licenciado em pedagogia o professor está capacitado para trabalhar nas suas áreas de atuação, no entanto, precisamos refletir como está se dando essa capacitação, pois muitas vezes o professor que se formou não tem nenhum entendimento sobre a EJA, nem mesmo em relação às diretrizes do trabalho com essa turma.

De acordo com um estudo realizado por Gatti et.al., (2009), em relação aos currículos do curso de Pedagogia, a mesma conclui que o currículo de formação de professores é fragmentado.

Pensando que o número mínimo de horas prescritas para Pedagogia é de 3.200 e que 300 horas devem ser dedicadas ao estágio, pode-se inferir que um currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinas bastante dispersa. Isso se confirma quando se examina o conjunto de disciplinas em cada curso, por semestre e em tempo sequencial, em que, normalmente, não se observam articulações curriculares entre as disciplinas. (GATTI et al, 2009, p. 225).

O que se pode concluir em relação ao conteúdo dos cursos de Pedagogia é que se engloba muito a teoria e pouco as práticas educacionais. Segundo a mesma autora citada acima, em relação as disciplinas voltadas para a EJA e para a Educação Especial, estas estão sendo tratadas de forma genérica, sendo que elas precisam de destaque, pois muito se tem englobado em relação a esses dois temas na educação escolar.

No grupo de disciplinas voltadas a outras modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, entre outras) e à educação infantil, encontra-se nas emendas o mesmo cenário. Os cursos estão incorporando tais questões em um conjunto de disciplinas que acentuam abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas com poucas referências às práticas associadas. Poucos cursos dão a devida atenção a essas modalidades educacionais [...]. As ementas revelam, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias sociológicas e psicologias para a contextualização dos desafios do trabalho nessas modalidades de ensino. (GATTI et al., 2009, p. 226).

Logo, é possível entender a insegurança dos pedagogos que nunca deram aula, a teoria muitas vezes não esta associada com a prática, o ser professor se faz diariamente, no dia a dia com crianças, jovens e adultos.

Na Universidade Federal de Catalão e Jataí houve uma reformulação no currículo do Curso de Pedagogia, no entanto, essa alteração não beneficiou a disciplina de EJA.

Uma das características do currículo implantado em 1984 e ainda em vigor é a definição de poucas disciplinas como componentes curriculares, deixando às ementas e aos docentes um campo de possibilidades para a incorporação crítica da esfera sociocultural na dinâmica da educação e da escola, e aos discentes, mais tempo para o estudo pessoal e a possibilidade de uma formação teórica mais sólida. As “Atividades Complementares” surgiram como abertura de horizontes culturais e humanos no processo de formação. (Faculdade de Educação, 2003, p. 5).

Sendo assim, a Educação de Jovens e Adultos não faz parte do currículo da licenciatura em Pedagogia, não há carga horaria que beneficia o trabalho e a formação na EJA, mesmo com alterações no currículo e buscando uma formação mais sólida, ainda há muito que se alcançar, muito que mudar para que haja uma melhor capacitação dos profissionais dentro dos cursos de licenciatura. Somente atividades complementares não são suficientes, é necessário que a EJA faça parte do núcleo específico dos cursos de licenciatura.

Não há um curso específico para atuação apenas com a Educação de Jovens e Adultos, os professores habilitados para lecionar nessa área são os professores formados para lecionarem no ensino regular, compreende-se que nos cursos de pedagogia as instituições não aprofundam nessa modalidade e nas outras licenciaturas como matemática, história, geografia, ciências, e até Letras é praticamente ausente discussões sobre os processos de ensino da EJA.

Muitas vezes os professores começam a trabalhar na EJA por diversos motivos como: trabalhar no período noturno, ter um acréscimo no salário, ser uma escola mais próxima de casa, etc. Normalmente os professores para trabalharem nessa modalidade como já foi visto não possuem uma preparação teórica metodológica específica que possam compreender as particularidades da EJA, sendo assim essa compreensão se dará em:

Um processo de através do qual os professores retraduzem sua formação e a adapta à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. (TARDIF, 2014, p. 53).

Sabe-se que o processo formativo dos professores se da continuamente, ao longo da sua vida, em sua prática, vivenciando situações, Tardif (2014, p. 10) afirma que “a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão (...)”. Compreendendo que ainda hoje não existe uma formação docente específica para EJA, entende-se que os professores dessa modalidade vão adquirindo conhecimento pela prática do cotidiano, aglomerando dessa forma saberes que conforme Tardif (2014):

Não se possa falar em saber sem relacioná-lo com os condicionamentos e com os contextos do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2014, p.12).

Tardif (2014) demonstra a importância do saber dos professores, sendo essencial compreender a importância da adequação da prática pedagógica e dos currículos aos saberes dos alunos.

A educação na EJA deve ser voltada para a vivência dos alunos dessa modalidade, os professores devem associar a teoria com a prática, ou seja, as aulas devem ser voltadas para aquilo que os alunos vivenciam em seu cotidiano, em seu trabalho. Quando juntamos os exercícios voltados para aquilo que os alunos já praticam no dia a dia a interiorização do conteúdo acontecerá mais rapidamente. Sendo assim, é necessário buscar uma aprendizagem significativa para esses alunos. A formação de educadores para a EJA vem ganhando uma dimensão mais ampla, onde se começa a discutir a importância da profissionalização específica dos seus agentes.

Segundo Soares (2008), a partir de 1947 a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil foi bastante criticada por não preparar os professores para trabalharem com os adultos, no entanto, mesmo as críticas se dando desde 1947 ainda hoje se percebe que não há capacitação específica para o trabalho na EJA, nos cursos de Pedagogia há disciplinas sobre a EJA, mas o curso não tem obrigação de oferecer essa disciplina, e também encontramos cursos de Especialização para a Educação de Jovens e Adultos. Mas é importante ressaltar que não é obrigatório ter curso de capacitação para se trabalhar com os adultos, sendo essa as críticas sobre as campanhas de educação de adultos.

Alguns governos e municípios promovem ações de capacitação para o corpo docente que vão trabalhar na EJA, essas capacitações se dão através de formação continuada e isso é de grande importância, pois, enriquece a qualidade da educação. Muitas vezes, o governo se preocupa apenas com a educação infantil, ensino fundamental e médio, deixando de lado as propostas e projetos para a EJA, mas esta também é fundamental e o corpo docente deve estar qualificado para trabalhar com qualidade.

Sendo assim, o que concluímos é que não há obrigatoriedade de formação específica para a Educação de Jovens e Adultos, logo a formação está se dando através das experiências, da prática dos professores com esse público. Mas, as críticas em relação à falta de formação para esse público estão se intensificando cada vez mais.

Segundo Soares (2008), os dados do INEP mostram que o número de instituições que oferecem a habilitação de EJA é pouco expressivo.

Segundo os dados do INEP de 2002, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofertam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 9 (1,74%) oferecem a habilitação de EJA: 3 na região Sul, 3 na Sudeste e 3 na região Nordeste (MEC/INEP, 2002). Os dados de 2005 revelam que houve aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições que oferecem a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: das 612 contabilizadas, 15 oferecem a habilitação (2,45%) e, dos 1698 cursos, há 27 ofertando essa formação específica (1,59%). (SOARES, 2008, p. 86).

Com isso, percebe-se que poucas instituições oferecem a habilitação de EJA, e nem todos os professores que possuem licenciatura em Pedagogia tem

conhecimento sobre a EJA, por isso, a grande preocupação de ofertar capacitação para o corpo docente das escolas.

De acordo com Mool (2004):

Fazer-se professor ou professora de adultos implica empreender trajetórias que se enveredem pela razão sensível que, compreendendo e explicando o mundo com seus condicionantes históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, permita que a singularidade das histórias humanas se explicitem no espaço da sala de aula para que cada um, se dizendo, possa dizer de seu mundo. E dizendo suas novas palavras, possa encantar-se com o universo de conhecimento que vem através delas. (MOOL, 2004, p.17).

Mesmo que o professor compreenda todas as dificuldades e conheça as causas históricas e sociais das dificuldades da educação de jovens e adultos como falta de formação, material didático, recursos, é fundamental que ele não perca o prazer e o entusiasmo e junto com os alunos realizem os seus projetos.

Freire (1987; 1989) em muitas de suas obras enumera alguns saberes e atitudes que são essenciais à prática do Educador da EJA que são: a) Assumir-se como profissional libertador que tem postura crítica diante da realidade vivida; b) Ter papel diretivo no processo educativo, não como quem ocupa posição de comando, mas com articulador de um estudo sério sobre algum objeto de investigação; c) Colocar-se na posição de quem busca superar-se constantemente, numa atitude praxica; d) Fazer do ato educativo um ato de conhecimento; e) Colocar-se em constante processo de formação (formação permanente); f) Trabalhar com a indissociabilidade entre teoria e prática mediante reflexão crítica sobre a prática; g) Respeitar o educando e a si próprio como sujeitos do conhecimento; h) Valorizar a cultura dos educando e a própria sociedade como fonte de problematização dos conhecimentos.

Com o objetivo de conhecer melhor o campo da EJA nas escolas foi realizada entrevistas na Escola Municipal Celestino Filho situada em Morrinhos, Estado de Goiás. As entrevistas foram realizadas com quatro pessoas: a coordenadora pedagógica, a professora de EJA e dois alunos da EJA.

A Coordenadora Pedagógica da EJA está na escola há 11 anos, segundo a mesma:

a EJA aqui na escola está dividida em primeira etapa e segunda etapa, a primeira etapa é multisseriada, ela funciona desde a alfabetização até o quinto ano, já a segunda etapa ela funciona do sexto ao nono ano, e do sexto ao nono ano o aluno faz uma série em seis meses, é assim que funciona. (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2015).

Questionada sobre a formação continuada para os professores da EJA a coordenadora afirmou que:

É, normalmente essa formação acontece no início do ano, a Prefeitura Municipal é que nos oferece, então a secretária de educação, Fabiana Toledo, ela tem um equipe preparada para que eles forneça pra gente essa formação. (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2015).

Pode-se ver que a capacitação/formação dos professores para a EJA depende da vontade da Prefeitura Municipal em oferecer, caso o contrário essa capacitação não acontece, a não ser que o professor procure uma formação. A capacitação para os professores é importante, pois lhes dão suporte sobre como trabalhar com esses alunos, sendo que os mesmos são adultos e carrega uma experiência muito grande, sobre os conhecimentos, visto que muitas vezes, principalmente em relação à matemática, realizam operações sem ao menos conhecer regras simples sobre como fazer.

É necessário ter até mesmo mais atenção com o material didático a ser utilizado com esses alunos, pois muitas vezes o conteúdo trazido por alguns livros não tem significado para a vida dos adultos. Para que os professores consigam planejar atividades que tenham sentido na vida dos alunos da EJA é importância que consigam ter com esses alunos diálogo constante, pois conforme Tardif & Lessard (2014, p. 140), “os alunos se situam no coração da tarefa dos professores, da qual eles constituem, por assim dizer, o “objeto” central do trabalho”. É importante dessa forma para que se consiga uma aprendizagem mais significativa e prazerosa para esse público da EJA que o professor consiga planejar atividades que condizem com a realidade deles e que os levem a atingir o objetivo que vieram buscar ao adentrar em uma turma da EJA.

3 PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao abordarmos sobre a prática pedagógica precisamos definir melhor o seu conceito. Gimeno Sacristán (1999) compreende a ação pedagógica como uma ação do professor em sala de aula, ou seja, toda ação que o professor desenvolve em sala de aula para o referido autor se caracteriza como prática pedagógica. Logo, entende-se que toda ação do professor na sala de aula para Gimeno é considerada prática pedagógica, outros autores discordam dessa ideia, acreditam que a prática pedagógica é uma ação planejada, sendo assim, nem toda ação realizada na sala de aula pode ser considerada prática pedagógica.

Veiga (1992) discorda de Gimeno, para ele a prática pedagógica é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social.” (VEIGA, 1992, p. 16), isto é, para ser prática pedagógica é necessário que se tenha objetivos e finalidades, sendo assim, uma ação sem objetivo e sem finalidade não se caracteriza como uma prática pedagógica.

Para Souza (2012), práticas pedagógicas são:

[...] processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente para isso designadas implicando práticas de todos e de cada um de seus sujeitos na construção do conhecimento necessário á atuação social, técnica e tecnológica. (SOUZA, 2012, p. 28).

Compreende-se com o termo utilizado por Souza (2012) que a prática educativa não se restringe apenas a escola, mas sim na construção social da humanidade. A prática social atua deste modo, na formação do sujeito, sendo a prática educação intencional e realizada por instituições. Com isso, temos a opinião de três autores Gimeno Sacristán (1999), Veiga (1992) e Souza (2012), cada um observa a prática social de maneira diferente. Ela pode ser observada como toda ação realizada pelo professor; como uma ação planejada, com objetivos e finalidades; e também realizada por instituições, sendo uma educação intencional voltada para a formação do sujeito.

Com essas três definições é possível verificar que um autor complementa o outro e chega-se a conclusão que a prática pedagógica é uma ação realizada por um professor em sala de aula, sendo essa, com objetivos e finalidades definidas, que busca construir o conhecimento do sujeito, levando em consideração a sua cultura. Torna-se imprescindível conhecer a prática pedagógica utilizada na formação de sujeitos no processo escolar.

Segundo Queluz (1999):

A prática como fonte geradora de conhecimento implica todo um problema de reflexão que, sendo pesquisada por diversos estudiosos de diferentes países. Está claro que os cursos de formação de professores, não são suficientes para que o profissional da educação desempenhe efetivamente, uma prática pedagógica consciente que leve a transformação. (QUELUZ, 1999, p. 20).

Compreendendo que o curso de formação não é suficiente para que o professor desempenhe uma prática consciente, é necessário que este esteja sempre preocupado com uma formação continuada, que adquira uma visão problematizadora capaz de promover ao aluno um ensino significativo, no qual, seja possível, que o aluno consiga fazer uma relação do conhecimento adquirido com as suas vivências, para isso segundo Rodrigues et. al., (2009):

Realizar aprendizagens significativas, contextualizar as aulas e, principalmente, aproveitar a grande bagagem de experiência dos alunos na Educação de Jovens e Adultos, é de suma importância. É exatamente este significado que faz com que os alunos venham motivados para a aula. É de suma importância na Educação de Adultos à valorização das experiências dos alunos, e para que isso ocorra, é preciso dar abertura ao diálogo entre educandos/educandos e educandos e educadores. (RODRIGUES et. al., 2009, p. 1577).

Quando o professor considera o aluno em sua prática educativa e o respeita, considerando suas especificidades e capacidades ele se torna capaz de transformar a realidade que ele vive, mas para isso o professor precisa realizar um planejamento pautado na aprendizagem do aluno considerando todo o mundo a sua volta e todas as suas experiências.

De acordo com Gandin (2002, p. 17), “o planejamento é um plano que ajudam a alcançar a eficiência, isto é, elaboram-se planos, implanta-se um processo de

planejamento a fim de que seja bem feito aquilo que se faz dentro dos limites previstos para aquela execução”. É fundamental que o professor faça o seu planejamento em cima da realidade que o aluno vive, buscando levar o educando a entender os conteúdos, refletindo sobre esses em sua realidade.

Conforme entrevista realizada na cidade de Morrinhos na Educação de Jovens e Adultos, perguntamos à coordenadora pedagógica sobre os materiais didáticos que os professores utilizam na sala da EJA, ela afirma que:

Ultimamente o MEC tem enviado pra gente livros didáticos, é... e o professor ele tenta conciliar esses livros é... porque tem livros que as vezes a nossa clientela não consegue acompanhar o livro, então o professor ele vai de acordo com o livro do aluno, ele vai as vezes buscando conteúdos em outros livros pra poder atingir o objetivo que é é...ajudar o aluno mesmo na questão do do desenvolvimento na escolar, na escola né? (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2015).

Compreende-se então que o MEC encaminha livros para uso na EJA, mas que na escola entrevistada muitas vezes a professora utiliza de outros recursos pela dificuldade dos alunos acompanharem o livro do MEC.

Procurando compreender os materiais didáticos utilizados na EJA ao longo do tempo Mello (2013), traz que em 1940 e 1970 os estudos de Beisiegel (1984; 2004) e Paiva (1983) questionaram os materiais didáticos produzidos para a educação de jovens e adultos, indicando a necessidade e importância desses materiais como um princípio para atuação político-pedagógico. Os estudos desses autores mostraram os variados estudos produzidos e destinados a EJA prevalecendo:

Os materiais impressos e audiovisuais elaborados pelas campanhas oficiais e atuações dos movimentos sociais, ligados ou não à Educação Popular, e seu exame como veículos de conteúdos ideológicos e, em particular, como expressão de disputas entre propostas e concepções diferenciadas de EJA. (MELLO, 2013, p. 102).

Em 1980 Fávero (apud, MELLO, 2013), realizou um mapeamento dos materiais didáticos dos anos de 1950 a 1982 apresentando um histórico cronológico desses materiais, e em 2000 Fávero (apud, MELLO, 2013), retoma esse estudo para verificar a situação da produção de materiais didáticos para a EJA nos anos de 1980 a 1990, o autor descreve os aspectos relacionados ao método e ao conteúdo dos

materiais. Até então os estudos realizados sobre os materiais didáticos para a EJA era todos voltados a educação popular, até que Takeuchi (apud, MELLO, 2013), começa a analisar os materiais didáticos produzidos por editoras, o autor faz a análise de duas editoras comparando os materiais destinados a EJA e os materiais produzidos pelas mesmas editoras designadas a educação básica. Em seus estudos o autor conclui que:

Os livros didáticos para EJA são objeto de reorganizações e dispositivos editoriais (tais como projeto gráfico, qualidade do papel, quantidade de páginas, dentre outros) que impactam a qualidade dos conteúdos expostos, revelando propostas que não foram originalmente elaboradas para o público adulto, mas que, por meio dessas estratégias, são destinados à EJA. (TAKEUCHI, 2005, apud, MELLO, 2013, p. 104).

Compreende-se então que os livros didáticos não são elaborados exclusivamente a EJA, no entanto, destina-se a esse público devido ao número de páginas, aos conteúdos abordados, os gráficos e outros.

Ao questionar a coordenadora pedagógica sobre qual o público alvo da EJA na escola, a mesma responde que:

Olha, há um tempo as pessoas que mais procuravam a EJA era as pessoas mais de idade porque queriam uma alfabetização é, o sonho dos nossos alunos principalmente os mais de idade é saber assinar o nome, é poder saber lê para tirar uma carteira né, normalmente o que eles sonham, quer dirigir, então pra tirar uma carteira eles vem pra cá pra aprender a lê e depois tirar essa carteira e, mais hoje ele tá muito assim misto, tem muitos alunos que deixaram de estudar muito jovem e hoje volta para EJA então tá misto, tem pessoas mais de idade mas também tem muito jovem aqui. (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2015).

Pode-se observar que o público da EJA está em constante mudança. Em momentos históricos anteriores nessa fase se atendiam pessoas mais idosas que não tiveram oportunidade de estudar na época dita como regular. Atualmente se percebe que o público está ficando mais jovem, ainda possui aquelas pessoas de idade mais avançada, mas, muitos deles são adolescentes e jovens que por algum motivo tiveram que deixar os estudos quando mais novos.

Ao questionar os alunos entrevistados sobre o motivo que os fizeram voltar a estudar os mesmos responderam que:

Resolvi a estudar porque assim eu tinha vontade de estudar, que quando eu era mais nova não tive oportunidade, tive oportunidade, mais invoquei com namorado, larguei de estudar, aí temei com a mãe né e parei de estudar, por causa de namorado, parei de estudar, aí depois eu amiguei com esse marido meu agora, aí ele falou, eu falei pra ele que eu tinha, meu sonho era voltar a estudar, aí ele falou, não, se ocê quiser voltar a estudar, eu te dou os treim e ocê volta a estudar pra mim ter um serviço melhor né, que eu trabalho de limpar chão né, serviços gerais, se a gente estuda a gente tem, se a gente arrumar um serviço melhor, a gente tem que estudar né?, sem estudo a gente não é ninguém, aí assim, quando eu entrei aqui eu fiquei com vergonha, falei assim, nossa eu veia voltar a estudar, aí fiquei sem graça de entrar na escola, aí eu vi aquela morena que tava na nossa sala, aí eu falei assim: ela é mais veia que eu tá voltando a estudar né, aí eu peguei fui veno as pessoas mais veia que eu, aí eu peguei entrei né, aí eu entrei, entrei na sala e fiquei de boa, gostei da professora, professora muito educada pra ensinar a gente, gente tem nada de clamar dela, ela é muito educada de ensinar a gente, tem muita paciência pra ensinar a gente que já tá de idade né? (ALUNO S, 2015).

Já o segundo aluno entrevistado, diz:

Resolvi voltar a estudar mais uma questão de precisão, eu precisava voltar a estudar, e principalmente pra mim, porque na minha casa eu tenho filhos então que eu com 16 anos, 17 anos largaram de estudar sabe? Aquela...tem o hábito de dizer: a não porque estudar, terminou o ensino fundamental se não tiver dinheiro e aquela coisa, aí voltei a estudar por isso, pra mostrar pras eles se tiver alguma coisa que pode mudar a minha história, mudar a história de nós que somos mais humilde, é através do estudo, um emprego bom, uma profissão, isso foi o que mais me incentivou sabe? Por mim mesmo, dizer não, eu vou consegui, vou mostrar pra eles que é diferente do jeito que eles pensa, se eu quiser e eles quiser, eles consegue. (ALUNO N, 2015).

Percebe-se na fala dessas pessoas que o principal motivo que os fizeram voltar a estudar foi à necessidade de adentrar no mercado de trabalho com um emprego melhor, os mesmos acreditam que por meio do estudo é que se consegue um emprego com salário mais elevado. Um relato que chama a atenção foi um dos motivos que fez o aluno N a retornar para a escola, para incentivar os seus filhos que não querem mais estudar. Constata-se o quanto os jovens estão desinteressados, se evadindo da escola logo ao terminar o ensino fundamental e a consequência disso é um crescimento da EJA em todo o país.

Muito se vê que uma das dificuldades do professor planejar suas aulas para esse público é devido a essa diversidade do perfil dos alunos, são sujeitos com

variadas faixas etárias, sendo cada um com sua história de vida, sua geração, seus costumes, que por algum motivo não tiveram acesso a escola na idade regular.

Conforme os alunos entrevistados da EJA do Colégio Municipal Celestino Filho ao questioná-los sobre a sua maior dificuldade durante o processo de alfabetização eles afirmaram:

Era, era lê né... era lê, fazer continha, pobrema, eu tinha , tenho dificuldade até hoje de fazer pobrema, dependendo do pobrema eu não dou conta né, ai eu pergunto pra professora, a professora vai ensina a gente. (ALUNO S)

Eu, foi matemática, hum eu passei uns seis meis maior trabalho com a matemática, mas também depois que eu aprendi, pronto. Geralmente alí a gente se sente a vontade porque a professora deixa a gente a vontade, outra, então não é mais criança que tá ali não, é gente de 40 anos, de 30 anos, então a gente se sente mais a vontade, você não se sente tímido no meio daquelas pessoas, você vê que tem gente mais velho que você, tem gente mais novo, então quer dizer que sabe, e quando você chega, que eu estudei o primeiro ano, que eu vi né o que eu tinha aprendido, dava conta de ler e escrever algumas coisas né? E a professora chegar e falar pra você: oh sr. N, você foi uma das pessoas que mais aprendeu, você entendeu? Aquilo pra mim, sabe eu me senti orgulhoso de mim mesmo sabe? De eu ter conseguido aquilo. (ALUNO N, 2015)

Ao verificar a fala desses alunos entende-se a importância de o professor ter atividades adaptadas a realidades deles, assim como se faz quando se trabalha com a educação infantil, no entanto, os professores estão cometendo um erro na educação de jovens e adultos, pois, querem trabalhar com esse público da mesma forma como trabalham com a educação infantil, esse trato infantilizado de jovens e adultos pode acarretar na evasão dos alunos.

É preciso que professor adapte o livro didático, levando em conta os conhecimentos prévios desses sujeitos, pois, conforme Freire (1987), para que o educando goste de aprender é preciso que o educador considere e respeite o seu conhecimento prévio, levando o educando a usar o seu conhecimento prévio para adquirir aprendizado cabe então ao professor “reconhecer as diferenças na capacidade de aprender dos alunos, para poder ajudá-los a superar suas dificuldades e avançar na aprendizagem.” (HAYDT, 1986, p.07).

Para isso, o professor precisa refletir sobre a sua prática pedagógica, para não utilizar o método de ensino bancário na educação de jovens e adultos, nesse modelo de ensino, segundo Freire (1987), o professor é um mero transmissor e o

aluno apenas um receptor, que não é dado a ele a oportunidade de questionar as informações recebidas, tornando-o um espectador, ou seja, “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados.” (FREIRE, 1987, p. 68). O professor então deposita os conteúdos na cabeça dos alunos, como se fosse um recipiente a ser cheio.

Quando o professor trabalha com o ensino bancário ele tem uma prática autoritária, a qual impede os alunos de uma reflexão crítica e questionadora. Utilizando o ensino bancário o professor não busca a conscientização de seus alunos, o ensino passa assim a ser “puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo.” (Freire, 2000, p. 101). Pode-se enxergar parte desse ensino bancário na educação de jovens e adultos no município de Morrinhos, ao perguntar um aluno entrevistado sobre o que eles escrevem em sala de aula se é somente a matéria dada ou se em algum momento de descontração eles podem escrever o que quiserem o aluno N respondeu “não é mais é matéria dada, é matéria, a professora chega né, traz os textos a gente copia a gente responde e depois ela corrige, mais é nesse sentido assim [...]”.

Não só na Educação de Jovens e Adultos, mas também podemos observar que todo o ensino é assim, os professores são cobrados a dar conteúdos, são cobrados a receberem boas notas nas provas aplicadas pelo governo, a escola precisa obter um bom IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e tudo isso é consequência dos números, notas, avaliação de conteúdo. É necessário mudar essa visão, mudar os métodos que estão sendo utilizados, é preciso enxergar além, buscar conscientizar nossos alunos, adultos, crianças ou adolescentes, envolvê-los na aprendizagem, afinal o maior interessado são eles mesmo, ou pelo menos deveria ser:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais podemos nos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial, e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras.

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou fazer-se algo morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o

narrador, e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. (PATTO, 1997, p. 61).

Sendo assim, o que se vê atualmente são relações narradoras e dissertadoras, pois conforme Pato (1997) descreveu acima, os alunos estão na escola para escutar o conteúdo a ser passado pelo professor, um ensino morto, sem significado para o aluno, ele entra e sai da escola sem saber o motivo de estar ali, sem ter consciência do que a educação pode transformar em sua vida, em seu contexto.

Estamos formando seres passivos, acríticos, que não conseguiram analisar a sua própria realidade, que não saberão transformar o contexto que vivem, são seres que vão aceitar tudo o que lhes são imposto, sem refletir, sem serem livres. Estamos sendo escravos de nós mesmo, e a educação tem se tornado “[...] um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.” (PATTO, 1997, p. 62).

A educação que temos atualmente, que pode ser vista também como a educação bancária, é vista como um treinamento, o educador espera o educando para moldá-lo e ao mesmo tempo se torna um juiz na sala, sendo que qualquer ato do aluno que perturbe a ordem poderá levar à punição. O bom aluno é aquele que não discute, que se comporta e que consegue aprender sem dificuldade:

[...] é aquele que reproduz, que não pensa de forma crítica, que apenas se adapta e se acomoda aos padrões estabelecidos. Por outro lado, o aluno “indisciplinado” é aquele indócil, inquieto, que pergunta, que duvida e que é sujeito, recusando-se a aceitar os modelos existentes. (BRIGHENT E MESQUIDA, 2016, p. 162).

Com isso, percebe-se que, de acordo com a educação bancária, o bom aluno é aquele que aprende sem perturbar e o aluno indisciplinado é aquele que questiona, que crítica, que coloca o seu ponto de vista sobre aquilo que está sendo estudado.

No entanto, a educação deveria estar voltada para um ensino ativo, em que os alunos fossem formados para serem capazes de criticar, analisar e refletir, mas isso perturbaria os governantes, pois teríamos cidadãos pensantes, reflexivos, críticos, conscientes de seus direitos e deveres, cidadãos que poderiam perturbar a “ordem pública”.

Não se pode responsabilizar apenas o professor no processo de ensino aprendizagem, pois:

[...] Qualquer aluno deseja aprender de verdade aprender com os professores..., O aluno que quer aprender é grato ao professor que lhe ensina, absorve com facilidade ainda as informações, transformando-as em conhecimentos praticamente sem exercício. (TIBA, 2006, p. 166).

A construção da aprendizagem se dá então por uma relação mútua entre o professor e o aluno e essa relação pode ser desenvolvida por meio das práticas pedagógicas, buscando meios que desperte no aluno o seu interesse e é justamente nesse momento que o professor deve mostrar ao educando que valoriza o seu conhecimento prévio e sua realidade.

O professor deve estar sempre repensando sua prática pedagógica e quando necessário modificá-la a fim de atender as necessidades dos alunos.

Na próxima seção, destacaremos as possibilidades pedagógicas na EJA.

4 POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NA EJA

A partir de 1930 a educação de jovens e adultos começou a se consolidar no Brasil. Este fato somente se consolidou após o fim da ditadura militar, quando então, de acordo com Pedroso (2015), o país viveu um processo de redemocratização e houve uma preocupação geral com a educação. Contudo, “é importante destacar que a década de 1940 constitui-se um período áureo para a Educação de Adultos, sendo cenário para inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas de peso.” (PEDROSO, 2015, p. 50).

Dentre as iniciativas geradas, destaca-se a Campanha de Educação de Jovens e Adultos, lançada em 1947. Segundo Pedroso (2015), essa campanha levantou uma grande preocupação em relação ao analfabetismo no Brasil e, a partir disso, houve a elaboração de um material didático para auxiliar na leitura e escrita do Adulto.

Entretanto, no final da década de 1950, as críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetiva no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país. (PEDROSO, 2015, p.51).

A EJA, segundo Lira, Silva e Santiago (2015), pode ser entendida como uma política pública que deve favorecer aos indivíduos o direito ao acesso e permanência a educação. No entanto, é necessário considerar as especificidades desse sujeito e não apenas querer alfabetizá-lo com métodos prontos, ou com métodos utilizados com as crianças. Foi a partir disso que se deu a crítica em relação à Campanha de Educação de Adultos. Então, surgiu um novo paradigma pedagógico com referência em Paulo Freire.

Paulo Freire nasceu em 1921, na cidade de Recife, e logo adolescente já se engajou na formação de jovens e adultos. Foi um grande criador de ideias e métodos. Seu trabalho identifica a alfabetização como um processo de conscientização, em que se pretende capacitar o oprimido para a leitura e escrita e também para a sua libertação.

De acordo com Pedroso (2015):

[...] nos anos de 1950, quando ainda se pensava na Educação de Adultos como uma pura reposição dos conteúdos transmitidos às crianças e jovens, Paulo Freire propunha uma pedagogia específica, associando estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política. (PEDROSO, 2015, p. 51).

Paulo Freire, de acordo com Lira, Silva e Santiago (2015), trouxe uma nova perspectiva em relação à alfabetização de adultos fundamentada em métodos que se adequavam às especificidades dos sujeitos dessa modalidade de ensino, pois, a maneira de se alfabetizar crianças é diferente da maneira de se alfabetizar adultos, visto que as necessidades e possibilidades de crianças e adultos são diferentes.

Sendo assim, Paulo Freire, mudou a visão da educação de jovens, pois o analfabetismo era visto como a causa da marginalização e da pobreza e depois passou a ser interpretado como o efeito da situação, ou seja, a consequência, o analfabetismo existia por causa da pobreza e da marginalização. Pela desigualdade social, logo, a educação necessitava intervir na estrutura social, buscando acabar com o analfabetismo.

Em decorrência desta visão, a alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens e de seus problemas e das possibilidades de superá-los. Somados a essa dimensão social e política, os ideais pedagógicos que se difundiam tinham um forte componente ético, implicando um profundo comprometimento do educador com os educandos. Os analfabetos deveriam ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, que possuíam uma cultura. (PEDROSO, 2015, p. 52).

Dentro dessa perspectiva, segundo Pedroso (2015), Paulo Freire se coloca contra a educação bancária, pois a mesma considerava que o analfabeto como uma tábua rasa, uma gaveta vazia, alguém que não possuía nenhum conhecimento e o educador deveria depositar o conhecimento. Contudo, percebemos que o aluno da EJA já possui um conhecimento por meio de suas experiências vividas.

Freire propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que a fosse transformando através do diálogo. Na época, ele se referia a uma consciência ingênua ou intransitiva, herança de uma sociedade fechada, agrária e oligárquica, que deveria ser transformada em consciência crítica, necessária ao engajamento ativo no desenvolvimento político e econômico da nação. (PEDROSO, 2015, p. 52).

Com isso, vê-se que Freire não considerava o analfabeto uma pessoa sem conhecimento, mas uma pessoa que possuía cultura e conhecimento de vida adquirido com suas experiências, o mesmo acredita que a cultura e a conscientização são dois aspectos fundamentais para a aprendizagem do sujeito, com isso “Freire articula uma proposta de alfabetização centrada no diálogo e no respeito à cultura dos educandos.” (PEDROSO, 2015, p. 53).

A preocupação com os adultos e com as especificidades dos mesmos “fez com que Freire desenvolvesse um método de alfabetização para adultos.” (LIRA, SILVA E SANTIAGO, 2015, p. 10). O método de alfabetização de Freire considerava a realidade que cercava o educando, ou seja, o processo educacional partia da realidade em que eles viviam, buscando trazer as experiências dos alunos adultos para a aprendizagem. Freire não queria apenas alfabetizar os adultos, mas, também levá-los a pensar, refletir e serem críticos, ou seja, buscava uma alfabetização conscientizadora.

O pensamento de Paulo Freire deve ser entendido no contexto em que surgiu – o nordeste brasileiro, onde, no início da década de 1960, metade de seus 30 milhões de habitantes vivia na “cultura do silêncio”, como ele dizia, isto é, eram analfabetos. Era preciso “dar-lhes a palavra” para que “transitassem” rumo à cidadania, de forma que fossem donos de seu próprio destino e que superassem o colonialismo. (PEDROSO, 2015, p. 53).

Com isso, entendemos o motivo pelo qual Paulo Freire lutava por uma alfabetização conscientizadora, não se preocupando apenas que os educandos soubessem ler e escrever, mas se preocupando que os mesmos fossem capazes de questionar, analisar e obter respostas, que os mesmos fossem capazes de serem críticos e ativos na leitura e escrita. “Não basta saber ler que “Eva viu a uva”, diz ele. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.” (PEDROSO, 2015, p. 53).

A partir disso, Freire renunciou as cartilhas de alfabetização, que eram utilizadas no ensino às crianças, e desenvolveu alguns procedimentos pedagógicos conhecidos como Método Paulo Freire.

Tal método previa uma etapa preparatória, na qual o alfabetizador deveria fazer uma pesquisa sobre a realidade existencial do grupo junto ao qual iria atuar. Concomitantemente, ele faria um levantamento do seu universo vocabular , ou seja, de palavras utilizadas pelo grupo para expressar essa realidade. Desse universo, o alfabetizador deveria selecionar as palavras com maior densidade de sentido, que expressassem as situações existenciais mais importantes. Em continuidade, era necessário selecionar um conjunto que contivesse os diversos padrões silábicos da língua e organizá-lo segundo o grau de complexidade desses padrões. Essas seriam as palavras geradoras, a partir das quais se realizaria tanto o estudo da escrita e da leitura como o da realidade. (PEDROSO, 2015, p. 54).

Ou seja, o educador deveria fazer parte daquele processo de ensino, não estava apenas alfabetizando os educandos, mas estava vivendo com eles, procurando entendê-los, o seu modo de vida e o seu modo de aprender.

Paulo Freire queria que o educando se assumisse como sujeito de sua aprendizagem, só aprende aquele que quer aprender, aquele que sente prazer, aquele que se coloca como capaz e responsável pela sua aprendizagem. É necessário ressaltar que para Freire era necessário haver o diálogo educativo, “o educador deveria dirigir uma discussão na qual fosse sendo evidenciado o papel ativo dos homens como produtores de cultura e as diferentes formas de cultura [...]” (PEDROSO, 2015, p. 54).

Com isso, vê-se que Paulo Freire não queria um ensino mecânico, como muitas vezes acontece na alfabetização de crianças, um ensino pautado em cartilhas, onde o professor ensina, o aluno aprende, onde não há diálogo, onde não desperta na criança um papel ativo, um ser crítico. O método de Freire se pautava na educação conscientizadora, na busca pela criticidade, em despertar no adulto a sua vontade de aprender, evidenciando o papel ativo desses. Após o cumprimento das etapas o educador deve fazer uma pesquisa sobre o seu grupo de atuação e a cada etapa de diálogo Freire propunha trabalhar com palavras geradoras.

[...] iniciava-se o estudo das palavras geradoras, que também eram apresentadas junto a cartazes contendo imagens referentes às situações existenciais relacionadas a essas palavras. Com cada gravura, desencadeava-se um debate em torno do tema e só então a palavra escrita era analisada em suas partes componentes: as sílabas. Enfim, era apresentado um quadro com as famílias silábicas com as quais os alfabetizandos deveriam montar novas palavras. (PEDROSO, 2015, p. 55).

Freire acreditava que trabalhando dessa maneira conseguia alfabetizar um adulto em três meses, mesmo que essa alfabetização ainda estivesse em um nível rudimentar. No entanto, era necessário utilizar um elenco de vinte palavras geradoras. Após trabalhar com palavras geradoras o próximo passo era trabalhar com temas geradores.

Numa etapa posterior, as palavras geradoras seriam substituídas por temas geradores, a partir dos quais os alfabetizados aprofundariam a análise de seus problemas, preferencialmente já se engajando em atividades comunitárias ou associativas. (PEDROSO, 2015, p. 55).

Com isso, o método proposto por Freire se baseia na pesquisa por parte do professor em relação à realidade do seu grupo de atuação, no diálogo, no trabalho com palavras geradoras e no trabalho com temas geradores. A partir disso acreditava-se que o educando teria adquirido uma visão crítica e seria capaz de transformar o seu contexto social.

Segundo Brandão (1981), pode-se dizer que o “Método Paulo Freire” consiste em três momentos dialética e interdisciplinarmente entrelaçados: a) a *investigação temática* pela qual o aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biográfica; b) a *tematização* pela qual eles codificam e decodificam esses temas; ambos usam o seu significado social, tomando, assim, consciência do mundo vivido; e c) a *problematização* na qual eles buscam superar a primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido. (PEDROSO, 2015, p. 55).

Esse é um dos grandes desafios da educação atualmente, ou seja, estabelecer relação entre o conhecimento e a realidade em que o educando se insere. A educação vem se mostrando cada vez mais mecânica, apenas se ensina o conteúdo para o aluno, sem o levar a tomar consciência do seu papel sobre a aprendizagem, sem o levar a uma visão crítica, á transformação do seu contexto.

A EJA se constitui como desafio para os educadores, que compreendem seu papel de mediador do conhecimento, utilizando sua prática pedagógica docente, para uma ação educacional crítica/reflexiva, que estabeleça sentido para o educando, levando-o a superação da alienação, sendo capaz de se ver como agente transformador da sua realidade. (LIRA, SILVA E SANTIAGO, 2015, p. 11).

Sendo assim, o objetivo do método de Freire era que o educando fosse capaz de transformar o seu contexto social, a sua realidade, minimizando a opressão e buscando emancipação.

Como se pôde verificar, o objetivo que Paulo Freire se propunha era o de utilizar a educação para transformar a realidade, minimizando os efeitos da opressão, aliando educação a um projeto histórico de emancipação social. Por isso, ele concebia a educação mais como um ato de construção do conhecimento do que a simples transmissão de informações [...]. (PEDROSO, 2015, p. 56).

É necessário ressaltar que esse método foi elaborado na época da Ditadura Militar, em que o Brasil viveu a censura, a perseguição, a repressão e a supressão de direitos constitucionais. Freire objetivava-se através da educação e da alfabetização dos adultos oportunizar a liberdade aos mesmos.

O Método Paulo Freire, de acordo com Brandão (1983) começou sendo testado em pequenos círculos na periferia de Recife, depois foi levado adiante para o Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília e os resultados que se obteve foi impressionante em 45 dias 300 adultos tinham sido alfabetizados. Com isso, o Governo Federal resolveu apoiar o método e estendê-lo, objetivando alfabetizar 2 milhões de adultos.

No entanto, a campanha governada por Paulo Freire foi denunciada como subversiva, ou seja, visando à transformação e derrubada da ordem pública.

Os governantes não queriam que as pessoas se tornassem sujeitos ativos, críticos, pensantes e que fossem capazes de transformar a realidade e o contexto social, pois isto poderia atrapalhar a “ordem pública”, sujeitos ativos e críticos aprenderiam lutar pelos seus direitos e isso não seria vantajoso para o governo. É melhor ter adultos analfabetos, que não analisam e não criticam nada do que formar sujeitos pensantes, capazes de criticar o que fosse imposto pelo governo.

Sendo assim, todos os educadores que fizessem parte da campanha de Paulo Freire foram presos e condenados.

Logo nos primeiros dias de abril, a Campanha Nacional de Alfabetização, idealizada sob direção de Paulo Freire, pelo governo deposto, foi denunciada publicamente como “perigosamente

subversiva”. Em tempo de baioneta a cartilha que se cale. Aqueles foram anos – cada vez piores, até 1968 – em que por toda a parte, educadores eram presos e trabalhos de educação, condenados. Paulo Freire foi um dos primeiros educadores presos e, depois, exilados. (BRANDÃO, 1983, p. 9).

Paulo Freire foi para o Chile com a família e pouco tempo depois o Chile se destacou em suas campanhas em favor do adulto analfabeto. O Ensino de Jovens e Adultos não pode ser visto como o ensino para as crianças, pois, o modo de aprender são diferentes, o interesse são diferentes, a experiência que cada um (adultos e crianças) carregam são diferentes. Logo, a EJA deve ter “[...] demandas educativas específicas, características diferenciadas de aprendizado, práticas adequadas de trabalho, representações também distintas acerca da idade cronológica e do tempo de formação.” (PEDROSO, 2015, p. 57).

Por isso, Freire alertava que não somente na Educação de Jovens e Adultos, mas principalmente nela, é necessário entender e respeitar as especificidades do grupo de atuação, buscando que os mesmos entendam e façam parte do processo de aprendizagem:

Métodos de alfabetização têm um material pronto: cartazes, cartilhas, cadernos de exercício. Quanto mais o alfabetizador acredita que aprender é enfiar o saber-de-quem-sabe no suposto vazio-de-quem-não-sabe, tanto mais tudo é feito de longe e chega pronto, previsto. Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele. (BRANDÃO, 1983, p. 10).

Com isso, vê-se o motivo do sucesso do método de Paulo Freire, pois a educação não se enfatiza no conteúdo, na cartilha, naquilo que já está pronto. A educação tem ênfase no aluno, na especificidade dele, considerando as suas dificuldades, os seus desafios, as suas conquistas, a sua realidade, as suas experiências. É uma aprendizagem significativa que se dá a partir daquilo que o adulto já conhece.

Acreditamos que se esse método fosse adaptado para o trabalho também com as crianças ele se tornaria um sucesso, pois, a aprendizagem parte do que o aluno já conhece, é construída junto com o aluno, não utiliza material pronto, não considera o aluno como uma tábua rasa, mas como alguém que possui

conhecimento acerca de alguma coisa, ninguém pode ser considerado uma tábua rasa, nem mesmo as crianças, pois por mais que elas entrem na escola com pouca idade elas já carregam consigo algumas experiências trazidas do convívio com os adultos e quando a aprendizagem parte da realidade ela tem mais significado tanto para os adultos como para as crianças.

De acordo com Pedroso e Reis (2010):

Conforme tem sido apontado em muitos estudos, para se alcançar uma práxis que possibilite uma aprendizagem significativa, é imprescindível que sejam consideradas, no processo educativo, informações que desvelem o contexto no qual os educandos estão inseridos. Sob esse ponto de vista, para que se possa efetivar essa práxis, é imprescindível que os professores de alunos jovens e adultos conheçam seus educandos, suas expectativas, suas culturas, suas características e os problemas de seu entorno próximo, além de suas necessidades de aprendizagem. (PEDROSO E REIS, 2010, p. 2).

Sendo assim, o êxito para se ter uma educação depende muito do professor, não só dele, mas o mesmo é peça fundamental, se o mesmo não estiver motivado, não ensinar com prazer e não estiver engajado no processo seus alunos não terão êxito na aprendizagem.

Logo, o professor ao entrar na sala de aula deve estar aberto para as indagações dos alunos, deve tornar a sala de aula um ambiente no qual os alunos possam refletir, indagar, criticar, analisar o conhecimento que estão recebendo. Por isso, Freire em seu método de alfabetização deu tanta importância para o diálogo, pois este é fundamental para que se estabeleça uma aprendizagem conscientizadora.

Com isso, o professor ao planejar suas aulas deve tomar cuidado e refletir sobre suas atividades diárias, pensando e repensando a sua prática pedagógica de forma a ser dinâmico e atrativo em suas aulas, pois o que buscamos nas aulas para a EJA é que os alunos sejam capazes de aprender e transformar a sua própria realidade. Logo, cabe ao professor oferecer subsídios para que os alunos instaurem relações entre aquilo que está sendo estudado e as suas experiências.

Sendo assim, uma prática pedagógica de qualidade deve ser dinâmica, prazerosa, inovadora, significativa, que faça diferença na aprendizagem do aluno. Para isso, o professor precisa saber valorizar a experiência que o aluno traz do mundo.

Nesse contexto, o papel do professor é desenvolver a capacidade de pensar desses educando, a capacidade de interagir, de criticar e de se integrar na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo buscamos compreender a formação do pedagogo, procurando compreender como se dá essa formação, refletindo assim sobre o currículo dos cursos de Pedagogia e sobre a reestruturação do mesmo.

Também realizamos uma análise sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, refletindo sobre a ação pedagógica realizada pelo professor em sala de aula, com objetivos e finalidades definidas, procurando construir o conhecimento do sujeito. E por fim, analisamos as possibilidades pedagógicas na EJA, refletindo sobre o método Paulo Freire, este trouxe uma nova perspectiva em relação a alfabetização de adultos.

Como foi possível perceber durante o trabalho realizado, o Ensino de Jovens e Adultos já avançou durante os anos, no entanto, ainda é necessário percorrer um grande caminho para que se torne um ensino de qualidade.

Muitos professores tendem a tratar o ensino de jovens e adultos assim como o ensino das crianças, no entanto, é necessário perceber e relevar as diferenças entre um e o outro, o tratamento, o conteúdo, o ensino e a prática devem ser realizadas de forma diferente, pois aquilo que a criança está vivenciando e a experiência que ela tem não é a mesma do adulto. A contextualização do ensino e a maneira de ensinar os conteúdos não devem ser realizados da mesma maneira. O ensino de adultos é diferente, pois eles já têm noção de muitas coisas, de muitos conteúdos, como no caso da matemática, o adulto já tem noção de espaço, de lateralidade, de direção, de equilíbrio, etc.

Muito dos problemas que a educação vem enfrentando é devido à falta de formação dos professores, nunca houve uma preocupação explícita do Brasil em relação à formação desses profissionais, isso só veio a surgir a partir de 1827 e custeada pelos próprios professores. Só a partir da criação das Escolas Normais é que a formação ficou a cargo da instituição, no entanto, ainda hoje o que se vê é que muitos professores que querem crescer em sua profissão pagam por sua capacitação, pois aguardar cursos de formação oferecidos pela própria instituição demora.

No início não se exigia formação dos professores, depois da criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil é que passou a exigir que o professor estudasse três anos o estudo das disciplinas específicas e um ano para

a formação da didática, totalizando quatro anos de estudo. Ainda hoje, vemos que as maiorias dos cursos superiores que formam os professores possuem uma grade curricular de quatro anos de estudo.

É necessário que o professor não pare de estudar depois que tiver ensino superior, o mesmo precisa ter consciência que a formação se dá de tempos em tempos, é preciso que o professor esteja sempre interessado em alguma área de estudo e procure formação.

É preciso ressaltar que a preocupação em relação a formação de professores para atuar na EJA só se deu a partir dos anos 80, quando se preocupou em habilitar o professor para trabalhar em determinadas áreas, sendo assim, surgiu o curso de pedagogia com habilitação em Educação de Jovens e Adultos.

A partir de 2006, ou seja, recentemente, que o curso de Pedagogia passou a englobar todas as áreas. Atualmente quem se forma em pedagogia é licenciado para trabalhar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, no ensino normal, na EJA, e na gestão escolar.

Outro ponto importante que foi estudado e precisa ser ressaltado é em relação aos cursos de Pedagogia oferecer uma disciplina específica sobre a EJA. O que vimos é que os cursos oferecem como uma disciplina optativa e não como uma disciplina obrigatória. Logo, quando o Pedagogo se forma se ele não optou pela disciplina da EJA e for trabalhar nesse campo de atuação ele não terá conhecimento sobre o ensino de jovens e adultos.

Muitas vezes a insegurança de um pedagogo vem da fragmentação que temos no currículo dos cursos de Pedagogia, pois são trabalhadas disciplinas dispersas e outras importantes não constam como disciplina obrigatória. Ao observar o currículo dos cursos de Pedagogia vê-se que todos possuem disciplinas obrigatórias para o trabalho com a educação infantil e com os anos iniciais do ensino fundamental, mas não tem para a EJA, como se essa fosse menos importante. Logo, é necessário que haja uma reformulação do currículo básico dos cursos de Pedagogia, incluindo disciplinas importantes como obrigatórias.

Seria interessante até mesmo repensar em relação aos estágios exigidos nas faculdades, pois se exige estágio em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e mais uma vez a EJA fica prejudicada, pois não há exigência do estágio nessa área. Com isso, é preciso que haja uma reformulação urgente do currículo, repensando questões ligadas à formação para o trabalho na EJA.

Em relação à prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, alguns autores acreditam que apenas o curso de formação de professores não é suficiente para que o professor desempenhe uma formação consciente, sendo assim, ele necessita estar sempre se atualizando, ou seja, estar procurando uma formação continuada que seja capaz de suprir os espaços que a formação no ensino superior não preencheu. Com isso, o que se vê é que volta e meia se depara com o problema da formação de professores, logo, é preciso repensar como esta se dando essa formação e quais são as suas deficiências quando se volta para a prática profissional.

Em relação à EJA, o professor que trabalha nesse campo de atuação precisa entender que está dando aula para adultos, então o planejamento deve contemplar as especificidades e as experiências desses alunos sobre o mundo. Nas entrevistas realizadas foi possível perceber que muitas vezes o professor tem dificuldade em conciliar o livro didático com a realidade do aluno, logo, é necessário repensar a escolha dos livros didáticos, considerando que quem os utiliza não é somente a criança e o adolescente. Outra sugestão seria adotar livros diferentes para serem trabalhados na EJA de forma a favorecer esses alunos em suas aprendizagens.

Por fim, refletiu-se sobre as possibilidades de aprendizagem na EJA, buscando entender como se deu o método Paulo Freire, pois o mesmo mudou a maneira de alfabetizar os adultos, trazendo um novo método. Para Freire a alfabetização de jovens e adultos deveria se adequar as especificidades dos sujeitos que frequentam essa modalidade de ensino, ou seja, é necessário entender que na EJA o trabalho é realizado com adultos e os mesmo buscam o conhecimento e estão preocupados com isso, logo, precisa-se atender as suas expectativas, contextualizando o ensino com aquilo que eles já sabem, já vivenciaram ou vivenciam no dia a dia, no trabalho, etc.

O método de Paulo Freire se baseia no diálogo e no respeito à “bagagem” de vida do educando, ele não se preocupa apenas em fazer com que o adulto aprende a ler e escrever, mas sim que os mesmo entendam o contexto social daquilo que está lendo. Esse método foi um sucesso, mas infelizmente por ter sido criado na época da ditadura não conseguiu se findar e acabou com a prisão de todos os envolvidos, inclusive de Paulo Freire.

É interessante ressaltar que os professores não devem enfatizar a educação em cartilhas, em materiais prontos, o foco deve ser o aluno, a sua especificidade e

sua aprendizagem, independente se for ensino infantil, fundamental ou de adultos. Acredito que o método Paulo Freire pode dar certo para todos os níveis de educação, pois, o professor se considera parte do processo, vive aquilo com o aluno, procurando entendê-lo. Existe um diálogo entre alunos e professor, logo, o aluno se torna ativo em sua aprendizagem, não é um processo mecânico, onde o professor ensina e o aluno aprende, é uma troca de experiências, construindo a aprendizagem juntos, para isso o professor precisaria conhecer o seu grupo de trabalho.

Infelizmente a formação que os futuros pedagogos possuem atualmente engloba muita teoria e pouca prática, e às vezes até mesmo a teoria apresentada se torna fraca em relação à necessidade que se apresenta, por isso é importante refletir, analisar e reformular os currículos dos cursos de pedagogia. Acredito que nessa reformulação seria necessário escutar a opinião de professores já formados e experientes para saber qual a real necessidade da educação que pode ser contemplada nesses currículos.

Enfim, com esse estudo não tive a pretensão de esgotar a temática sobre o Ensino de Jovens e Adultos, mas espero que o mesmo seja capaz de levantar questões, caminhos, discussões na escola, na universidade e na sociedade, onde as pessoas sejam capazes de entender a importância da formação profissional dos professores para a sua prática pedagógica, onde entendam a necessidade de reformular os currículos dos cursos de pedagogia para que estes estejam voltados para a realidade da escola, os professores precisam conhecer não somente sobre a educação infantil e o ensino fundamental, mas também sobre a EJA, pois este é o campo de atuação dos mesmos, além da gestão.

Este foi um trabalho enriquecedor para a minha formação, pois, pude perceber o quanto é necessário ter cuidado para se trabalhar na EJA, entendendo que os alunos que estão ali sentados em uma sala de aula passaram todo o seu dia envolvido em seu trabalho, estudar não é fácil para ninguém. Imagina para essas pessoas que tem uma carga horária tão complexa e desgastante. Logo, o professor precisa estar disposto a estimular a aprendizagem desses alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BRANDÃO, C. R. **O que É o Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL, Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 08 nov. 2016.

BRASIL. Constituição (1835). **Decreto n. 10**, de 01 de abril de 1835. Dispõe sobre a criação da escola normal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao35.htm. Acesso em: 08 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71** de 11 de agosto de 1971b. Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>. Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Projeto de Resolução CNE/CP de Agosto de 2001. seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Acesso em: 22 out. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº 9394/96**. LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Acesso em: 20 set. 2016.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. **Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora**. In: Pro-posições, v. 27, n. 1, 2016.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 1997, Hamburgo (Alemanha). **Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000006.pdf>. Acesso em: 20 set 2016.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Caderno Cedes, ano XXI, nº 55, Nov. 2001.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Curso de Pedagogia. **Projeto Político-Pedagógico**. UFG, Goiânia, GO, 16 de dez, 2003. Disponível em: <https://www.fe.ufg.br/p/4238-projeto-politico-pedagogico> Acesso em: 24 out. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Educação e Mudança**. 15ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 34ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GANDIN. **Planejamento Como Prática Educativa**. São Paulo: Loyola, 2002.

GATTI, B.A.; NUNES, M. M.R.; GIMENES, N. A.S.; UNBEHAUM, S. G.; TARTUCE, G. L.B.P. **Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental**. In: Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n.43, maio/ago. 2009.

_____, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas**. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009.

GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 108-130, maio/ago., 2000.

HADDAD, S. **Tendências atuais na educação de jovens e adultos**. Em Aberto, Brasília, out./dez. 1992, vol. 11, nº 4, p. 3-12.

HAYDT, Regina C. **Avaliação do processo ensino – aprendizagem**. Ed. Ática. 6ª edição: São Paulo: EPU, 1986.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. In: Rev. Katál. Florianópolis v. 10, nº. esp., 2007. p. 37 – 45.

LIRA, K. C. G; SILVA, M. S; SANTIAGO, E. **A prática pedagógica docente na EJA**. 2015. Disponível em:
<https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2015.2/a-pratica-pedagogica-docente-na-eja.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

LOPES, S. P.; SOUSA, L. S. **Educação de Jovens e Adultos: Uma Educação Possível ou Mera Utopia?** Revista Alfabetização Solidária (Alfasol), v. 5, mar. 2005.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, M. L. **Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro**. 2006.

Disponível em:

http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0103_03.html. Acesso em: 23 out. 2016.

MELLO, P. E. D. **Um novo olhar sobre a produção didática da EJA**: as produções do meio escolar. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, São Paulo, v. 1, n. 1, p.101-118, 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, J. **Alfabetização de adultos**: desafios à razão e ao encantamento. Educação de Jovens e Adultos. MOLL, J.(Org.). Porto Alegre: Mediação, 2004.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem**. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1999.

PAIVA, V. P. **História da Educação Popular no Brasil**: educação Popular e Educação de Adultos. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PATTO, M. H. S. (org). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3 ed. Rev. Atual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PEDROSO, A. P. F. **Informação e prática pedagógica**: possibilidades e desafios no contexto da EJA. 1. ed. Novas Edições Acadêmicas, 2015.

_____; REIS, A. S. Informação e práticas pedagógicas na EJA. In: I Seminário de Educação de Jovens e Adultos da PUC-Rio, 2010, Rio de Janeiro. **Anais** do I Seminário de Educação de Jovens e Adultos da PUC-Rio, 2010.

QUELUZ, A.G. **O trabalho docente**: teoria e prática. Mystes Alonso, (org.); Pioneira; São Paulo: 1999.

RODRIGUES, P. M. KOENIG, K. SCHEIBEL, M. F; LEHENBAUER, S. **Práticas cotidianas na docência dos professores do Ensino Médio na EJA**: reflexões sobre o processo de legitimação dos saberes. X Salão de Iniciação Científica – PUCRS, 2009.

ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2006. V. 5.

SAVIANI, D. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p.143-155, abr. 2009. Jan-abril.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

SOARES, L. **O educador de jovens e adultos e sua formação**. Educação em revista, Belo Horizonte, n. 47, jun. 2008, p. 83-100.

SOUZA, J. F. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TIBA, I. **Ensinar aprendendo: novos paradigmas na educação**. 18. ed. ver. Atual. São Paulo: Integrare Editora, 2006.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2º Ed. Campinas, Papyrus, 1992.