



# EVIDÊNCIAS TEÓRICAS-PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: AUTORREFLEXÕES & REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS ESPECIFICIDADES<sup>1</sup>

**Autor:** Eduardo da Luz Rocha<sup>2</sup>

**Orientador:** Everton Fêrrer de Oliveira<sup>3</sup>

## RESUMO

Esse estudo tem como objetivo refletir sobre as especificidades da formação de educadores para a Educação de Jovens e Adultos e suas evidências teóricas-práticas no contexto de um projeto de extensão. O percurso metodológico apoia-se no método dialético classificando-se como descritivo e explicativo e mantém os traços de uma pesquisa qualitativa. Seus procedimentos de coleta e análise de informações são baseados no método da triangulação e na análise de conteúdo. Na busca de alcançar o objetivo, foram elaboradas categorias de análises, aos quais refletem o que dizem os estudos sobre as especificidades na EJA. Como resultados, podemos inferir que as especificidades da EJA se tornam evidências teóricas-práticas no contexto de ação do projeto, em que fragmentos escritos elaborados pelos colaboradores refletem e dialogam com os fundamentos teóricos dessa pesquisa.

**Palavras-chave:** Formação de educadores; evidências teóricas-práticas; Educação de Jovens e Adultos; Especificidades.

---

<sup>1</sup> Artigo produzido como Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia, na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Jaguarão.

<sup>2</sup> Acadêmico do 8º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão; formando (2016/2); Email: [du.pms@hotmail.com](mailto:du.pms@hotmail.com)

<sup>3</sup> Professor Adjunto, compondo o corpo docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão; Email: [ferrer.unipampa.jaguarao@gmail.com](mailto:ferrer.unipampa.jaguarao@gmail.com)

## **ABSTRACT**

This study aims to reflect on the specifics of teacher training for the Youth and Adult Education and their theoretical and practical evidence in the context of an extension project. The methodological approach relies on the dialectical method is classified as descriptive and explanatory and retains traces of a qualitative research. Their procedures for collecting and analyzing information are based on the method of triangulation and content analysis. In seeking to achieve the goal, categories were prepared in analyzes, which reflect what studies say about the specifics of the EJA. As a result, we can infer that the specifics of the EJA become theoretical and practical evidence in the project action context where written fragments produced by employees reflect and dialogue with the theoretical foundations of this research.

**Keywords:** Training of teachers; theoretical and practical evidence; Youth and Adult Education; Specificities.

## APONTAMENTOS INICIAIS

(...) Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças, nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

**Manoel de Barros**

A preocupação em discutir as evidências teóricas-práticas e as especificidades na formação de educadores no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) parte de minha vivência no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) Pedagogia da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão/RS, na área temática das modalidades de ensino: Educação Especial e EJA, através da docência compartilhada em uma escola pública do município.

O Programa de iniciação à docência visa incentivar a formação de docentes para atuar na educação básica, contribuindo com a “valorização do magistério” e com a elevação da “qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2013: 2). O PIBID contribui significativamente na permanência deste docente em formação a seu curso de licenciatura, pois lhe proporciona o contato direto com o contexto escolar e a prática docente, desta forma, antecipando os estágios supervisionados do curso, estreitando os laços com nosso campo de investigação, ou seja, a escola.

A escola em que desenvolvemos a iniciação à docência possui características desafiadoras como: ser a maior escola e também a mais periférica do município. Reúne sete comunidades, mantém sala de recursos multifuncionais e assiste como a maioria das comunidades escolares a negligência na efetividade de políticas para a educação de jovens e adultos, mesmo que esta modalidade exista em seu Projeto Político Pedagógico. No vínculo estabelecido com a escola identificamos demandas relacionadas à EJA, como: índices de distorção idade/série (PRESTES, 2015); o impacto de pesquisas junto a comunidade (MARTINEZ, 2015) confirmando o percentual que prevê quase 10% da população Jaguareense analfabeta ; escola de pais excluídos de seus processos de escolarização; e a pouca oferta de turmas de EJA de acordo com a demanda da população.

Concomitante as práticas de ensino relacionadas ao PIBID, integrei a equipe executora do projeto de extensão intitulado “*Manutenção e desenvolvimento de comunidade de*

*aprendizagem virtual multimídia em rede social na Educação de Jovens e Adultos – EJA do Brasil – Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil*”, tendo como tarefa basilar a manutenção e estímulo do uso do Portal da comunidade sul-rio-grandense de EJA.

Em sua proposição na universidade, além da administração e manutenção a fim de agir localmente como extensão universitária, está concebido em duas etapas de execução: prática de inclusão digital de adultos analfabetos via alfabetização e letramento e a segunda através da inclusão digital de professores em serviço.

Compreendendo os limites e possibilidades da atuação nesse projeto, utilizamos o mesmo como nosso campo de investigação sobre as evidências teóricas-práticas na formação de educadores da EJA, na execução de práticas de alfabetização e letramento com adultos da comunidade do Cerro da Pólvora, em Jaguarão/RS.

Essas demandas justificam meu envolvimento com a temática em pauta, bem como a proposição dessa pesquisa e sua relevância social, buscando refletir sobre estratégias que qualifiquem a formação de educadores para o campo da EJA, identificando evidências que contribuam para compreensão de um conjunto ou sistema característico desta modalidade, como as pesquisas realizadas por Soares (2014) e Laffin (2013).

Dessa forma, delimitamos o seguinte problema de pesquisa: Através da emergência de uma comunidade crítica de aprendizagem em práticas de alfabetização e letramento com adultos via extensão universitária, o que podemos considerar como evidências teóricas-práticas na formação de educadores da EJA?

O objetivo geral deste trabalho consiste em refletir sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e as evidências teóricas-práticas no contexto do projeto de extensão.

Para esta análise, pontuamos os seguintes objetivos específicos: refletir sobre o projeto de extensão, seu surgimento, características, concepções; problematizar a formação de educadores para EJA e suas especificidades; analisar fragmentos escritos, em busca de evidências teóricas-práticas no contexto do projeto.

O texto se organiza da seguinte forma: na primeira parte apresentamos o projeto, discutimos seu surgimento, características e concepções; a segunda parte refere-se aos procedimentos metodológicos; a terceira parte apresenta a fundamentação teórica, juntamente da análise e discussão dos dados obtidos e, passamos para as considerações finais.

## 1. O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO

A autora André (2001), salienta que aos propormos pesquisas no campo da Educação, temos nos voltado para a produção de conhecimento científico, tomando cuidado com as generalidades, uma vez que, sua aplicabilidade consiste em determinada utilidade e relevância social, o que demanda questionamentos sistemáticos, críticos e criativos, sem que possamos cair nas armadilhas do pragmatismo, portanto, perante a problemática e objetivos apresentados anteriormente, esta pesquisa se sustenta pelo método dialético (LEFEBVRE, 2010; MARX, 1987), considerando as coisas, os objetos, os fenômenos, e suas relações, com a formação de educadores para o campo da Educação de Jovens e Adultos.

Ao assumirmos uma concepção de investigação, sob essa perspectiva, nos orientamos por um processo dialético entre o contexto social e histórico dessa proposta, bem como a própria configuração, implicações e consequências a determinado contexto de atuação, propiciando novos espaços de discussões e reflexões no campo da EJA, sem, contudo, constituir conclusões generalistas e idealistas subjetivas.

Essa pesquisa se classifica como descritiva e explicativa (GIL, 2008), pois visa descobertas, achados e a elucidação de fenômenos ou a descrição e explicação daqueles que não eram aceitos apesar de evidentes, além de investigar fatores que influenciam ou contribuem para o aprofundamento de conhecimento sobre a realidade.

Quanto à sua natureza, utilizamos a abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2001). Segundo a autora Maria Marly de Oliveira (2010), o uso da pesquisa, fundamentada em dados qualitativos se caracteriza como uma tentativa de explicar e aprofundar o significado e as características do resultado de informações obtidas através de questões abertas, sem a mensuração de características ou comportamentos quantitativos.

No entanto, os dados podem ser obtidos através de uma pesquisa bibliográfica, entrevistas, questionários, planilhas e todo instrumento (técnica) que se faz necessário para obtenção de informações. Esse tipo de abordagem visa à busca de informações fidedignas, procurando explicar o significado, a profundidade e as características de cada contexto subjetivo, em que se encontra o objetivo da pesquisa (OLIVEIRA, p. 60, 2010).

Em relação aos procedimentos, a pesquisa enquadra-se na concepção de investigação-ação (CARR; KEMMIS, 1988). Segundo os mesmos autores, essa concepção é a preferencial

quando se refere a investigações relativas às práticas sociais, baseando-se “em uma espiral autorreflexiva formada por ciclos sucessivos de diagnóstico/planejamento, ação, observação e reflexão (p. 174, tradução nossa)”.

De acordo com Carr e Kemmis (1988), as práticas de pesquisa que usam a terminologia “ação”, são frutos das reflexões teóricas propostas por Kurt Lewin, da década de 40. Portanto, as pesquisas investigação-ação, ação e ação participante, assumem um caráter de diálogo, partindo de uma reunião de pessoas que se organizam em grupo para a realização de uma tarefa ou um objetivo em comum.

Como técnicas de levantamento de informações, utilizamos o que denominamos como “triangulação de métodos” (FLICK, 2009; MARTINS, 2008), consistindo no uso do meio virtual, através de grupos e fóruns de discussão estabelecidos via redes sociais, com o uso do *Facebook e Whatsapp*; autorreflexão dos integrantes do projeto de extensão e diário de campo; e o uso de questionário. A observação dos diversos modos de compreensão das experiências de vida e socialização (SYMANSKI, 2011) se torna um importante elemento de análise do material coletado, uma vez observado elementos da vivência em sala de aula e no ambiente virtual.

Finalizando os procedimentos metodológicos, para a análise dos dados, utilizaremos a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2006). Nesse sentido, seguindo Bardin a análise de conteúdo consiste em

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção de análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ‘ou eventualmente, de recepção’, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou qualitativos).

Diante do exposto acima, podemos perceber que a análise de conteúdo refere-se à análise da forma como nos comunicamos, tendo por objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados que coletamos durante o processo de investigação. Nessa direção, Campos (2004, p. 612), afirma que a análise de conteúdo viabiliza a produção de

inferências sobre o texto objetivo é a razão de ser da análise de conteúdo; confere ao método relevância teórica, implicando pelo menos uma comparação onde a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor. [...] produzir inferência, em análise de conteúdo significa, não somente produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas em embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações

concretas de seus produtores ou receptores. Situação concreta que é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção (CAMPOS, 2004, p. 613).

Além disso, Chizzotti (2006, p.98) traz como consideração que, o objetivo da análise de conteúdo e compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas. Este método de análise constitui-se adequadamente ao que tange os procedimentos dessa pesquisa, dialogando com as técnicas de coleta de informações e, nesse sentido, contemplando a concepção do método dialético e da abordagem qualitativa.

## **2. O CONTEXTO DA AÇÃO**

O Projeto do Portal surgiu, portanto, integrando o sistema do Observatório de Inclusão Educacional e Tecnologias Digitais, que constitui mecanismo inicial baseado em software livre, com a intencionalidade de tornar disponível, para compartilhamento de conhecimento, como bem público e, ao mesmo tempo, contribuindo para a ampliação do acesso ao saber produzido nessa área, para a inclusão aos meios e processos de comunicação e educação digital.

A adesão ao Portal dos Fóruns de EJA do Brasil lançado, em 2005, no VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos-ENEJA, consolida um espaço possível de fortalecimento das ações pela via tecnológica, permitindo aos Estados um canal de comunicação contemporâneo e que problematiza a própria formação dos educadores na modalidade EJA em sintonia com as linguagens presentes no Mundo do Trabalho.

Constata-se que, na história recente da Educação de Jovens e Adultos no país, em 1996, origina-se uma fecunda parceria entre o Estado e a sociedade civil e consolida-se cada vez mais o movimento social dos Fóruns estaduais (26), distrital (1) e regionais (56) de EJA como rede social, configurando três lógicas que se entrecruzam, ou seja: - por base geográfica: União, Estado, Município, Distrito Federal. - por segmentos: Professores, Educandos, Universidades, Sistema “S”, Sindicatos, Movimentos populares, ONGs, Governo – União, Estados, Municípios e Distrito Federal; - por temas diversos: indígenas, quilombolas,

afro-brasileiros, campo, gêneros, pescadores, educação profissional e tecnológica, pessoas com deficiência, homoafetivos, pessoas privadas de liberdade, outros.

O trabalho em sua concepção possui como parceira a Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília que é quem administra o Portal Nacional e oferta a formação relacionada ao portal, aos demais estados brasileiros.

Este trabalho vem alcançando todos os fóruns estaduais conectados virtualmente, ampliando as produções científicas e reflexões, interagindo e trocando conhecimentos, mobilizando e organizando encontros (eventos) como Comunidade de Aprendizagem virtual multimídia em Rede social na Educação de Jovens e Adultos EJA do Brasil.

O Portal dos Fóruns de EJA do Brasil foi lançado, em 2005, no VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos-ENEJA e no ano de 2010 durante o III Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA ocorrido em Porto Alegre. A Universidade Federal do Pampa, mediante a representação de docentes e discentes envolvidos com a temática, integra o Fórum da EJA no estado do Rio Grande do Sul, tendo como função a administração do Portal, atualizando toda a produção do estado em relação à EJA e estabelecendo contato com os demais segmentos que integram o fórum, já citados anteriormente.

Cada Estado da federação recebeu modelo de projeto Portal para que os segmentos universitários viabilizassem pelo caminho da extensão universitária. É nesse sentido, que surge a proposta desse projeto de extensão, visando promover à inter-relação entre Fórum, Portal e as universidades de ensino superior.

Além de administração e manutenção do Portal estadual, em sua proposição na universidade, o projeto acontece em um dos campi da UNIPAMPA, localizado no município de Jaguarão/RS e vincula-se ao curso de licenciatura em Pedagogia agindo localmente como extensão universitária. Concebemos o projeto em duas etapas: prática de inclusão digital de adultos analfabetos via letramento e alfabetização em parceria com graduandos; oficinas de inclusão digital a professores de escolas municipais e estaduais que trabalham especificamente com a modalidade da EJA.

A primeira etapa propõe que o processo de alfabetização e letramento ocorra em parceria com graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIPAMPA. Em um primeiro momento foi pensado que os acadêmicos matriculados no componente curricular



“Os sujeitos e a prática pedagógica na EJA” pudessem atuar desenvolvendo no contexto da sua formação inicial, planejamentos que subsidiariam seu envolvimento em práticas pedagógicas na modalidade da EJA, propiciando ação-reflexão e autorreflexão sobre os conhecimentos teórico-práticos relacionados ao componente curricular e contexto de ação do projeto. Além da prática extensionista e sua articulação no ensino universitário os “voluntários” poderiam optar em agregar mais horas complementares atuando no projeto uma segunda noite.

Todavia, devido a atual conjuntura política e educacional brasileira, repudiando o sucateamento, precarização e privatização das universidades de ensino superior, discentes de universidades federais começaram suas mobilizações e paralisações. Em nosso contexto de atuação, ou seja, no campus de Jaguarão/RS na Universidade Federal do Pampa, as mobilizações deram seu início no dia 12 de maio, sendo um dos primeiros campi a adotar estratégias como paralisação das aulas e ocupação do espaço universitário. Segundo relatos de docentes que atuam no ensino superior a algum tempo, essa tem sido a maior mobilização de estudantes de ensino superior, nos últimos 20 anos e afirmam nunca ter presenciado uma mobilização dessa natureza.

Devido o fator de anormalidade e interrupção das atividades de ensino e funcionamento na universidade, nossa meta auspiciosa de articulação do ensino e extensão de maneira ampla foi corrompida, inviabilizando o desenvolvimento do projeto em sua amplitude. Os graduandos matriculados no componente curricular “Os sujeitos e a prática pedagógica na EJA” estavam paralisados, juntamente da categoria discente do campus.

Como solução imediata para implementação do projeto e continuidade das práticas de alfabetização e letramento com adultos, obtivemos a participação de seis discentes colaboradores, sendo eles: quatro bolsistas de iniciação a docência, vinculados ao Curso de Pedagogia; e dois colegas "trans" cursos sendo uma bolsista de monitoria da área de modalidades de ensino cursando bacharelado em Produção e Política Cultural e um bolsista de extensão, cursando tecnólogo de Gestão em Turismo, ambos vinculados ao Programa de Desenvolvimento Acadêmico da Universidade.

Ao ter a composição do grupo, com discentes de diferentes cursos, o trabalho se enriquece, abrindo o diálogo com o diferente, com outras perspectivas de trabalho, outros contextos de atuação, que ultrapassam apenas os cursos que formam profissionais aptos ao exercício da docência.

Enquanto grupo, nos reconhecemos enquanto uma comunidade crítica de aprendizagem, através da organização de um grupo de pessoas, que planeja, dialoga e reflete sobre uma determinada tarefa ou objetivo comum, que nesse caso, são as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento com adultos privados de seus processos de escolarização.

Uma comunidade crítica de aprendizagem (MARTINEZ; DE OLIVEIRA, 2015) no espaço da formação docente requer que exista a partir da crítica sobre a escola e nossa formação, provocando *reflexão crítica* e *autocrítica* entre os professores, buscando compreender a sociedade, sua reprodução e sua transformação (KEMMIS, 1993).

Partindo do reconhecimento de uma comunidade crítica de aprendizagem, ressaltamos que o projeto tem como contribuições teórico-metodológicas a concepção da investigação (CARR e KEMMIS, 1988), com base nos ciclos sucessivos de diagnóstico/planejamento, ação, observação e reflexão/autorreflexão.

Em relação aos processos educativos de jovens e adultos são referências fundamentais os estudos de Paulo Freire e o método de alfabetização freireano, bem como os estudos de Laffin (2013) e Soares (2014) proporcionando uma compreensão crítica sobre a docência e suas especificidades no campo da EJA.

As aulas são ministradas no espaço da universidade, através da docência compartilhada entre os colaboradores do projeto e acontecem duas vezes por semana das 19h00min até às 21h30min. Cabe ressaltar que os encontros com os educandos só acontecem mediante nossos encontros semanais de planejamento e dialogo entre os educadores em formação e o coordenador do projeto, visando contemplar os *contextos significativos* explicitados pelos educandos, através da realização do *alinhamento das expectativas* em um de nossos primeiros encontros.

### **3. CONTEXTUALIZANDO A EJA: O INTERESSE QUE MOVE ESSA PESQUISA**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem passando por diversas reformulações no que se refere às práticas e a construção de políticas educacionais. O ensino, currículo e os conteúdos para jovens e adultos, devem ser diferenciados, correspondendo suas necessidades relacionadas ao mundo do trabalho e as ações cotidianas. Pressupõe-se, portanto, uma

formação de educadores que contemple essas especificidades e particularidades. Podemos então, inferir que ela é uma modalidade de ensino que pode satisfazer as necessidades de aprendizagem dos cidadãos, equalizar as oportunidades de educação e resgatar uma dívida social com aqueles sujeitos que foram excluídos ou não tiveram a oportunidade de integrar um sistema escolar (PAIVA, 2004; MACHADO, 2000; IRELAND, 2005).

Entre os anos de 1988 e 1996 passamos por um período de reorientação das políticas curriculares e educacionais. A EJA, até a elaboração e concretização da constituição federal de 1988, encontrava-se como caráter supletivo, em que o Art. 208 da Constituição Federal de 1988 garante ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos, inclusive, aos que não tiveram acesso na idade própria; e “oferece ensino noturno regular, *adequado* às condições do educando” (BRASIL, 1988).

Após a reformulação das políticas e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (9394/96), a mesma garantiu a “educação escolar regular para jovens e adultos, com *características* e modalidades *adequadas* às suas necessidades e disponibilidades, e oportunidades educacionais *apropriadas*, consideradas as *características* do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (BRASIL, 1996), reconhecendo a EJA como modalidade da educação básica, e gerando segundo Soares (2002, p.12), uma mudança conceitual na EJA, passando a denominar “Educação de Jovens e Adultos” o que a Lei nº 5.692/71 chamava de “Ensino Supletivo”, destacando que não se trata apenas de uma mudança de caráter vocabular e linguístico, mas de um alargamento do conceito, compreendendo a EJA como direito e não como suplementação. Ao haver a mudança do termo “ensino” para “educação”, se possibilita a compreensão de diversos processos formativos voltados para sujeitos jovens e adultos (LAFFIN, 2012).

Posteriormente a mudança conceitual ao que tange a EJA como modalidade própria de ensino foi elaborado o Parecer nº. 11/2000 do CEB/CNE, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, dando continuidade aos avanços na legislação.

Abaixo, apresentamos o recorte de um quadro elaborado por (DE OLIVEIRA, 2014), reunindo referências de ordem constitucional brasileira e as políticas para a EJA. Certamente não é um tema que se esgota, mas exige sempre a recorrência nos demais temas abordados sobre a questão (p.89).

<p><b>Resolução CNE/CEB nº 1, de 05/07;2000</b></p>	<p>Abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como <i>modalidade da Educação Básica</i> nas etapas do ensino fundamental e médio, nos termos da LDB referência opcional para as iniciativas autônomas que se desenvolvem sob a forma de processos formativos extra-escolares na sociedade civil;</p> <p>Art.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 2/98 se estendem para a <i>modalidade</i> da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental e médio;</p> <p>Os <i>componentes curriculares</i> consequentes ao <i>modelo pedagógico próprio</i> da Educação de Jovens e Adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e as Diretrizes Curriculares.</p>
<p><b>Decreto nº 5.840, de 13/07/2006</b></p>	<p>Institui no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na <i>Modalidade</i> da Educação de Jovens e Adultos- PROEJA, e dá outras providências.</p>
<p><b>Lei 11.741 de 16/07/2008 substitui o Decreto 5.154, de 23/07/2004</b></p>	<p>Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica.</p>
<p><b>Resolução 3, de 15/06/2010</b></p>	<p>Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos, especificamente no que concerne aos parâmetros de duração e idade dos cursos para a EJA; (2) aos parâmetros da idade mínima e de certificação dos exames na EJA; (3) aos disciplinamento e orientação para os cursos de EJA desenvolvidos com mediação da Educação a Distância, com reexame no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e adequação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.</p>
<p><b>Resolução 4, de 13/07;2010</b></p>	<p>Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Art.27. A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância. Seção 1 Educação de Jovens e Adultos.</p>

De acordo com Soares (2014), no Parecer nº. 11/2000 do CEB/CNE, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, encontramos expressões que tornam evidentes algumas especificidades da EJA:

(...) A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma *especificidade própria* que, como tal deveria receber um tratamento consequente. (p. 2); (...) É por isso que a EJA necessita ser pensada como um *modelo pedagógico próprio* a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. (p.9); (...) pode-se dizer que o preparo de um docente *voltado para a EJA* deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. (p. 56). Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das *especificidades* que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p.56). (Grifos nossos).

Tanto na constituição (1988), na LDBEN 9394/96, no Parecer nº. 11/2000 do CEB/CNE e as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (2010) identificamos terminologias como: adequado; apropriado; característica; especificidade própria; modelo pedagógico próprio; voltado para a EJA.

É possível notar interfaces dos vocábulos citados anteriormente com o contexto da EJA, no entanto, optamos pela expressão especificidades, por consideramos que a mesma se torna mais abrangente, incluindo questões relacionadas às particularidades e peculiaridades da modalidade. Corroborando com Soares (2014) e definimos *especificidades* como “a convergência de aspectos que nos capacita a agir de modo próprio, produzindo algo peculiar, particular” (p.8). Deste modo, a especificidade é um dos fatores que constituem a qualidade. Nesse sentido, a EJA exige especificidade, tanto para o contato com o educando, como com a formação de educadores que atuarão nessa modalidade de ensino.

Em um estudo recente e bastante atual ao que tange a formação de educadores para a EJA, Soares (2014), discute a extensão universitária como uma das estratégias de qualificação e aperfeiçoamento na formação de educadores para essa modalidade, uma vez que, os componentes curriculares e propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia, ainda apresentam fragilidades e insuficiências.

A partir da análise de três projetos de extensão bastante consolidados em relação à temática, localizados nos estados de Minas Gerais, Paraíba e Distrito Federal, o referido autor constatou que esses projetos de alfabetização de jovens e adultos, se vinculados às universidades de ensino superior, complementam a formação de seus monitores (alunos de graduação), proporcionando-lhes o contato direto com o planejamento para EJA, além de ministrarem aulas, promovendo a reflexão e autorreflexão sobre a teoria e a prática.

Dessa forma, essa pesquisa visa identificar se existem evidências teóricas-práticas no contexto do projeto de extensão, que contemplem as especificidades da EJA propostas por (SOARES, 2014). Utilizamos como base para a identificação e elaboração das categorias e subcategorias de análise o “diagrama das especificidades” (SOARES, 2012). Nesse sentido, ressaltamos que utilizamos o diagrama como base e que foram realizadas algumas alterações, acrescentando outras informações condizentes a nosso contexto de atuação.

Através da coleta de informações realizada sob a perspectiva da “triangulação de métodos” e do diagrama das especificidades, identificamos as seguintes categorias e subcategorias de análises:

- *Formação de educadores*: Formação inicial e continuada; trabalho em equipe e docência compartilhada;
- *Legado da educação popular*: Dialogicidade e educação problematizadora,
- *Diversidade dos sujeitos*: Exclusão de seus processos de escolarização;
- *Propostas curriculares*: Flexibilização de tempo/espço e didática e planejamento diferenciado;

#### **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: ACHADOS**

##### **Formação de Educadores para a EJA**

O debate sobre a formação de educadores para o campo da EJA não é nada novo, perpassando o contexto político e universitário há bastante tempo. Essas discussões tem sido recorrentes em espaços como a LBDEN 9394/96, em acordos internacionais em que o Brasil se encontra como signatário, nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos

(ENEJAS), nos cursos de licenciatura, principalmente no de Pedagogia, bem como em eventos e demais encontros.

Ao pensarmos a formação de educadores para EJA, estudos como os de Laffin (2013), Soares (2014) e Sant'Anna (2009), atentam que na maioria das universidades brasileiras, existem certa fragmentação e insuficiência em relação à oferta de componentes curriculares de cunho teórico/prático que abordem a EJA. Sant'Anna (2009) revela que, especificamente, no estado do Rio Grande do Sul, as instituições de ensino superior ofertam, muitas vezes, em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) componentes curriculares não obrigatórios ou complementares de cunho geral, não propiciando à inserção do educador em formação as práticas de ensino na EJA, o que lhe proporcionaria a ampliação de suas competências e habilidades pedagógicas, e, simultaneamente, ação-reflexão sobre a realidade concreta.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (2006), nós pedagogos somos habilitados para o exercício da docência nas seguintes áreas:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (...)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (2015), prevê em seu Art. 3º a seguinte definição:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015).

Dessa forma, as Diretrizes para os cursos de Licenciatura (2015), ampliam o proposto pelas Diretrizes do curso de Pedagogia (2006), especificando o comprometimento com as

modalidades de ensino, ampliando e contextualizando a forma como se pensa a educação e, especificamente, a Educação Escolar.

O que percebemos é que a relação da EJA nos cursos de licenciatura em Pedagogia acontece de forma limitada e, muitas vezes, fragmentada, impossibilitando o educador em formação de estabelecer o contato com a pesquisa, extensão e práticas de ensino neste campo de atuação.

Aos pensarmos na efetivação dessas diretrizes, acredita-se serem possíveis algumas problematizações e estudos acerca dos cursos de Licenciatura em Pedagogia a fim de identificar as atividades de pesquisa, ensino e extensão que contemplem as práticas formativas em EJA.

### **Formação inicial e continuada**

Na tentativa de nos acercarmos de uma definição sobre *formação inicial* ao que tange a EJA, corroboramos com Diniz-Pereira (2006, p.193) quando o referido autor usa a designação “formação inicial/acadêmica”, compreendendo esta como a formação ofertada nos cursos de Pedagogia ou nas demais licenciaturas, ou seja, nas instituições de ensino superior. Fidalgo e Machado (2000, p. 125) denominam esse período de formação inicial acadêmica, como “formação pré-profissional”, uma vez que, podem ser considerados como o ponto de partida e o momento das primeiras inserções e motivações pessoais em relação ao campo de atuação profissional que o sujeito irá escolher.

Podemos observar no fragmento escrito abaixo por um dos colaboradores do projeto, que em nosso contexto de atuação, no curso de Pedagogia da UNIPAMPA, essa formação acadêmica ao que tange os conhecimentos relacionados à EJA, está sendo fragmentado o que compromete a formação inicial do educador apto ao exercício da docência nessa modalidade de ensino:

*Por ser de grande importância estudar sobre essa modalidade de ensino, visto que durante o curso é oferecido uma única disciplina e que deixa algumas lacunas,*



(COLABORADOR 1).

O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pampa viabiliza em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) elaborado no ano de 2009, apenas um momento concreto de aprofundamento teórico/prático, através do componente curricular obrigatório denominado “Os sujeitos e a prática pedagógica em EJA”, o que faz com que a Educação de Jovens e Adultos seja considerada pelos próprios educadores em formação, como uma modalidade de segunda categoria, desqualificando sua “formação pré-profissional”, o que justifica a baixa procura de Pedagogos interessados em manter contato profissional na EJA.

Além disso, a insuficiência de componentes e demais espaços que dialoguem com a EJA afirmam o que Paiva (2006) denomina por “professor generalista”, ou seja, aquele docente que trabalha durante o turno da manhã com crianças e adolescentes e no turno da noite com a EJA. Em que são usadas frases discriminatórias e pejorativas como “*Ganhou um prêmio ou um brinde, vai ter que aturar os atrasados, os que não aprendem*” “*Vais pegar o fulano de tal como aluno, completou 15 anos e irá para o noturno*”. Ou seja, devido à precarização de uma formação de educadores que possam atender as especificidades dessa modalidade, tanto os graduandos como os professores em exercício, acabam muitas vezes, rotulando a EJA, compreendendo a modalidade como uma suplementação, educação compensatória e de segunda categoria.

Ainda de acordo com a formação inicial desse pedagogo, notamos que as inter-relações entre teoria e prática, com inserções em sala de aula, estão diretamente relacionadas aos componentes curriculares relacionados a “crianças e jovens”, como podemos observar na fala de um dos colaboradores:

*Referente a o que é Ensino Fundamental para crianças, sim, tem alguns componentes nos quais relaciona a teoria e a prática, mas isso não significa que são suficientes para saber como lidar e se inserir no que é o mundo da Educação, mas pouquíssimo se sabe ou se tem base no que é a Educação de Jovens e Adultos. Exemplificando alguns dos componentes: Linguagem e Educação, único componente por enquanto no qual foi conhecido o que era pelo menos uma prática/observação de EJA (COLABORADOR 2)*

O autor Soares (2006) aponta o educador como “sujeito de direitos” e que necessita em seu processo formativo, bases teorias pedagógicas consistentes sobre a juventude e a vida adulta, uma vez que, os sujeitos aos quais se destinam o fazer pedagógico da EJA demandam outras especificidades, que ultrapassam a condição de não criança e, que devemos levar em consideração as experiências de vida, bem como processo cognitivo avançado, conseguindo realizar um maior número de relações e associações com o ambiente que está inserido, enfim, tendo uma visão de mundo completamente diferente da criança.

Outro fator recorrente nas reflexões e autorreflexões, diz respeito ao que tange a oportunidade de realização dos estágios obrigatórios na modalidade da EJA, havendo a práticas de estágios na educação infantil e nos anos iniciais, contemplando apenas o contato com crianças e adolescentes.

*Os componentes curriculares que nos coloca entre teoria e prática são: Educação e infância, Práticas alfabetizadoras I e II, Ensinar e aprender Ciências, matemática, geografia, historia Etc. Pois estas usamos nos estágios e que geralmente estes estágios são feitos na educação Infantil e anos iniciais, pois a maioria dos colegas estuda a noite o que impossibilita fazer a prática em sala de EJA (COLABORADOR 3)*

Essa reflexão perpassa muitos outros contextos de atuação, do que apenas as universidades de ensino superior. De acordo com o inciso § 3 do artigo 37 da Lei nº 9.394/96, torna-se necessário: *III - incentivar a oferta de EJA no período escolar diurno e noturno, com avaliação em processo.* Para além de curso de Pedagogia- UNIPAMPA ter sua composição e oferta de componentes curriculares à noite, as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (2010), garantem a oferta de turmas de EJA nos turnos matutino e vespertino, o que não é a realidade do município de Jaguarão/RS, pois todas as turmas da modalidade EJA são noturnas, inviabilizando parcialmente a formação do educador e seu contato com os estágios nessa modalidade.

Uma vez tendo apresentado e discutido o que se pretende ao designar por formação inicial, cabe levantar alguns pressupostos relacionados à formação continuada, para que possamos compreender e realizar a aproximação entre o contexto de formação e o contexto da ação.

De acordo com Laffin (2013, p.218), pode-se afirmar que as políticas educacionais vigentes fazem emergir projetos com uma concepção de formação, em que “*formação inicial e continuada*” estão intrinsecamente articuladas em um mesmo processo, especialmente no caso da formação na EJA, até mesmo pelo lugar que a legislação ainda lhe relega.

Ainda corroborando a referida autora, a formação continuada assume, assim, para esses professores, um espaço relevante na constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos. Pode-se inferir que essa relevância atribuída à formação continuada “constitui-se na tensão entre formas precarizadas de formação, o que se configurou para a maioria pela formação insuficiente no ensino superior” (LAFFIN, 2013, p.218).

Nesse sentido, a formação docente para a escolarização inicial de jovens e adultos, situa-se no debate e contexto de implantação da reforma dos anos noventa (LAFFIN, 2013), o que resultou no desenvolvimento e implementação a lógica das *competências*, tanto na gestão da escola, como na organização do trabalho docente (SHIROMA, 2000; CAMPOS, 2002).

As autoras citadas ressaltam a interferência do Banco Mundial e dos organismos multilaterais, nos processos de formação inicial e continuada de educadores – e particularmente na indicação da formação continuada, como mecanismo mais apropriado, eficaz e barato de efetivação das medidas da reforma educativa.

As proposições no âmbito das reformas educacionais para os cursos de formação de professores ainda vêm sendo implantadas mediante diferentes medidas governamentais, via instrumentos legais, no interior dos sistemas de avaliação implantados pelo MEC, nos diferentes níveis de ensino, com o objetivo de estabelecer “rankings” institucionais de excelência (LAFFIN, 2013, p.213).

Tais medidas se consolidam mediante as demandas impostas pela lógica da *reestruturação produtiva de curso* (LAFFIN, 2013), e com a mercantantilização do sistema educacional, tendo como objetivo promover conhecimentos e habilidades necessárias para esse sistema produtivo: versatilidade, inovação, clareza na comunicação, motivação, ou seja, tudo que mantenha a produtividade.

Contrapondo-se a lógica das competências e produtividades e indo na busca de uma definição sobre a formação continuada, podemos compreendê-la como uma formação que se situa no “entre lugar” (SILVA; PORCARO, SANTOS, 2011), isto é, entre a formação inicial e a prática. Logo abaixo podemos perceber através de um relato que a formação inicial vem apresentando diversas lacunas e que talvez a inserção na docência, praticando-a, assumindo uma turma de EJA, se torne um mecanismo de complementação em sua formação, mediante a formação continuada.

Nas palavras que seguem:

*Para uma formação de qualidade o discente que termina sua formação em Licenciatura em Pedagogia, se faz necessária uma formação continuada para que possa ser preenchida as lacunas deixadas, pois na formação dispomos de uma única disciplina que trata do assunto, e é impossível em um semestre abordar todas as dúvidas. Nossa formação é contínua, não só no que devemos estar sempre atualizados e informados, mas a própria prática vai nos manter no que é a continuidade de uma nova geração na Educação. (COLABORADOR 4)*

Nesse sentido, a formação continuada ou permanente pode ser compreendida como a “formação em serviço”, de Fidalgo e Machado (2000, p.128) no que diz respeito aos diferentes cursos, minicursos, palestras, oficinas e formações pedagógicas, programas de capacitação, estudos coletivos, que são oferecidos de formas variadas aos educadores, em função da própria atividade que exercem nos distintos contextos de redes de ensino no país inteiro.

### **Trabalho em equipe e docência compartilhada: (RE)inventando-se como educador**

*Um fator interessante é o uso da docência compartilhada, que até então não tínhamos vivenciado em momento algum no curso, em que os educadores em formação dividem tarefas ao ministrar as aulas, bem como contribuem, muitas vezes, no que o colega está ministrando, realizando algumas intervenções (COLABORADOR 5)*

Segundo Fernández (1993, grifos do autor), compartilhar a docência “permite a utilização flexível e eficiente do tempo do professor e se beneficia dos diferentes estilos de ensino, da colaboração entre profissionais e da utilização de alternativas de ensino”.

Assim, o compartilhamento da docência se dará na partilha, de forma participativa com o outro. Nesse sentido, Platone e Hardy (2004, p. 15-18), reforçam que “ninguém ensina sozinho”, pois há sempre 'um eu outro' a quem se recorre nesse exercício.

Em relação às práticas de alfabetização com adultos, em nossas ações temos a oportunidade de contar com seis educadores em formação e cinco educandos o que nos permitiu dividir o mesmo espaço físico, compartilhando a mesma sala de aula da universidade. Em nossa organização enquanto *comunidade crítica de aprendizagem*, planejamos as aulas de forma coletiva, atentando para as necessidades de aprendizagem de cada educando.

Segundo Perrenoud (2000, p. 73) podemos inferir que a docência compartilhada pode ser compreendida e caracterizada como uma *Pedagogia diferenciada*, em que o referido autor define que “praticar uma pedagogia diferenciada é fazer com que, quando necessário, cada aluno seja recolocado ou reorientado para uma atividade fecunda para ele”.

Partindo dessa colocação, cabe salientar que nossas aulas no projeto de extensão, são ministradas coletivamente, em que cada um assume a atividades em determinado período do encontro, o que nos possibilita inferências de cada educador, recolocando e reorientando os educandos para outro tipo de atividade, que talvez seja mais produtiva para determinado momento.

Ainda segundo esse autor, para alcançar isso, “deve-se compreender o que se passa em sua mente, ou seja, entrar em relação, instaurar um diálogo sobre o saber e a aprendizagem”, pois, para ele:

Um dispositivo de pedagogia diferenciada aumenta a probabilidade de que cada indivíduo ou cada grupo encontre, na hora certa, um interlocutor bastante disponível e competente para assumir a situação e reorientar seu trabalho, se possível visando uma regulação não somente das atividades, mas também dos processos de aprendizagem (PERRENOUD, 2000, p. 73).

Devido ao trabalho em grupo e docência compartilhada, concomitantemente, temos a possibilidade de refletir e autorrefletir sobre as situações vividas momentaneamente, registrando-as através de diário de campo, indo além da regulação da atividade e refletindo sobre os processos de ensino e de aprendizagem. A autorreflexão recebe uma função importante, pois permite que o educador avalie seu próprio processo enquanto educador, além de perceber situações presentes nas práticas de seus colegas, julgando-as como importantes ou não e, atribuindo assim, a suas práticas de ensino.

*Acho bem interessante, uma maneira de me colocar no lugar do outro e pensar como gostaria que acontecesse comigo. Refletir sobre minha prática é um momento de rever no que estou errando para poder acertar (COLABORADOR 6).*

O que talvez para nós seja novo, ou seja, graduandos dos cursos de Pedagogia, Turismo e Produção e Política Cultural dividindo uma mesma sala de aula, todos atuando simultaneamente e no mesmo espaço, para os educandos, também seja.

No Brasil, especificamente, viemos de uma formação na Educação básica, uni docente, tendo apenas um educador ministrando aulas e que perdura desde a década de 60, período em que muitos dos educandos integrantes do projeto, tiveram seus primeiros processos de escolarização.

*O seu “Fulano” nos relatou que era sempre uma professora no programa Brasil Alfabetizado, agora temos logo seis. É legal, por não nos acostumamos apenas com uma pessoa e convivemos e aprendemos com todos. Quando a professora do programa Brasil Alfabetizado preciso mudar de cidade, eu não queria ter aula com mais ninguém, porque tinha me acostumado com ela, não aceitava outro(a) professor(a) de jeito nenhum e pensei em sair do programa (COLABORADOR 1)*

Nesse sentido, podemos destacar que a docência compartilhada vem a contribuir com ambas as partes, tanto em processos de ensino e de aprendizagem, como em formação humana, pois dialogamos com o diferente, com o sujeito que não pensa da mesma forma, além de ter o contato com os diversos contextos de atuação, de cada educador e educando.

## **Legado da Educação Popular**

Segundo Brandão (2002), existem pelo menos três posturas visíveis quando se trata de refletirmos a respeito da educação popular. A primeira postura está ligada ao não reconhecimento e a valorização do legado popular, desconsiderando os saberes populares, por

não ser considerada como uma visão de mundo, de práticas pedagógicas que aconteceram num dado momento histórico.

A segunda postura está direcionada à educação popular como um fenômeno datado na história da educação de alguns países da América Latina, principalmente no Brasil, tendo como referência principal o educador Paulo Freire. Esta se construiu por meio de experiências de alfabetização popular direcionadas aos jovens e adultos operários e das classes trabalhadoras.

E a terceira postura explicita que a educação popular não foi uma experiência única, mas que “é algo ainda presente e diversamente participante na atualidade da educação entre nós” (BRANDÃO, 2002, p.142).

Nesse sentido, nos propomos dialogar com o referencial freireano e autores do campo da EJA e com as subcategorias citadas anteriormente, por meio de fragmentos escritos e expressões dos colaboradores do projeto, por meio de questionário, reflexões, autorreflexões e postagens via Facebook.

### **Dialogicidade e Educação Problematizadora**

A dialogicidade, conforme Freire (1987), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, é a essência da educação como prática de liberdade. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 1987, p. 93)”. Para ele, o diálogo é uma necessidade existencial (FREIRE, 1987), e é dialogando, problematizando a realidade que podemos emergir em consciência crítica.

(...) o diálogo, segundo Freire, não é pois, um mero recurso didático ou procedimento pedagógico para tornar as aulas, palestras ou seminários mais atraentes. É também isso. Mas é, acima de tudo, uma exigência essencial, ontológico-existencial para a pessoa humana, para todas as formas de relações humanas e para a vida em comunidade e sociedade (ANDREOLA, 2006, p. 31-32)

Para tanto, Freire afirma que é fundamental os educadores construam uma postura dialógica e não mecânica, trabalhando o processo de ensino-aprendizagem fundamentado na consciência da realidade vivida pelos educandos, jamais reduzindo a simples transmissão de conhecimentos (FREIRE, 1992).

*A forma como estávamos organizando o planejamento das aulas estavam indo ao encontro da matemática, esquecendo e deixando um pouco de lado as questões de leitura e escrita. Os planejamentos não estavam tendo relação com o alinhamento de expectativas e as palavras e contextos significativos dos educandos e nós enquanto grupo, detectamos isso juntamente dos educandos, realizando uma roda de conversa para que pudéssemos refletir sobre o andamento das aulas. Segundo os próprios educandos, um de seus colegas já está muito avançado, sabendo mais que eles, sempre respondendo os questionamentos primeiro, fazendo com que ficassem encabulados não querendo responder e falar por acharem que ele estava certo e eles errados. Essas questões foram expostas por eles, em que dialogamos sobre o fato, no grande grupo de educadores e educandos (COLABORADOR 2).*

Se observarmos o fragmento exposto acima, o conceito epistemológico freireano da *dialogicidade* faz parte da constituição do grupo, se tornando evidente na ação. O fato de estarmos dialogando com os conhecimentos e necessidades de cada educando, bem como as situações problematizadoras que integram o convívio entre duas ou mais pessoas, nos opomos ao que conhecemos como *educação tradicional*. De acordo com Soares (2013, p.258), o diálogo impõe a superação da dicotomia ensino-aprendizagem como compreensão tradicional da educação, por não se efetivar em processos de extensão ou de invasão cultural.

Começamos por afirmar que somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se faz um ser da práxis. Somente ele vem sendo um ser das relações num mundo de relações. (...) Desprendendo-se de seu contorno, veio tornando-se um ser, não da adaptação, mas da transformação do contorno, um ser de decisão. (...) Daí que, para este humanismo, não haja outro caminho senão a dialogicidade. Para ser autêntico, só pode ser dialógico. E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não siongazar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade (FREIRE, 2001, p.39).

*Esse diálogo se tornou fundamental para que retomássemos as nossas expectativas iniciais do projeto, refletindo se estavam sendo contempladas tanto nos planejamentos como nas aulas. A reflexão e a autorreflexão de cada um sobre o projeto e as aulas,*



*mostra que estamos no processo de constituição de um grupo de trabalho e que ninguém ensina ou aprende alguma coisa sozinho e sim através do diálogo coletivo (COLABORADOR 3)*

A autor Soares (2013, p.259), ressalta que o diálogo deve significar, ao mesmo tempo, ação-reflexão. “Ao mesmo tempo em que refletimos sobre e denunciemos o mundo em que vivemos, agimos para a transformação”.

Assim, a dialogicidade se revela como uma categoria capaz de catalisar o pensamento “crítico, de promover a comunicação e garantir a educação comprometida com a humanização” (SOARES, 2013, p.259). É a possibilidade de revermos nossas práticas estabelecidas e poder reconhecer que há sempre outras coisas a dizer, observar e a descobrir. Sintetizando a dialogicidade freireana, Soares (2013, p.260), expõe que a mesma está ancorada em no tripé *educador-educando-objeto de conhecimento*.

Para que ela se efetive de fato, ou seja, haja a aproximação entre educador-educando-objeto do conhecimento, o principal instrumento é a pesquisa do universo vocabular, cultural, e das condições de vida dos educandos. Nesse contexto, o diálogo freireano torna-se um referencial epistemológico de uma pedagogia que possibilita construir coletivamente um educação que promova a humanização e a libertação (SOARES, 2013).

Ao refletirmos sobre nossas ações de alfabetização com adultos, percebemos que a escuta e o diálogo entre os diversos saberes e conhecimentos são pressupostos relevantes para a constituição da docência com jovens e adultos. Para que possamos ter de fato uma educação que problematize a realidade vivida pelos educandos, se torna imprescindível o nosso conhecimento em relação esses educandos, ou seja, suas características, suas culturas, suas expectativas, além de suas necessidades próprias de aprendizagem.

*Quero aprender a escuta-los e saber o que fazer com a informação que estão me passando, a hora que eles mostram que confiam em mim, a hora que me deixam com duvida do que fazer (COLABORADOR 5)*

De acordo com Freire (1987), para que a educação seja de fato problematizadora e libertária, deve se opor ao que ele denomina como *educação bancária*. Podemos inferir que a relação estabelecida por Freire entre os sujeitos e o capital, seja pertinente aos tempos atuais,

uma vez que, vivemos em um sistema e organização de sociedade capitalista, em que as relações entre as transições financeiras e os sucessivos depósitos feitos com a intenção de acumular capital, se assemelham a uma educação que se restringe a depósitos de conhecimentos feitos nos alunos, que numa atitude absolutamente passiva, dia após dia, vão recebendo e tentando memorizá-lo. Nessa lógica e concepção de educação, determinados sujeitos se apropriem do conhecimento, sobrepõem a outros sujeitos, propiciando *relações de poder*.

Dessa forma, a *educação bancária* se consolida como instrumento legitimador da ordem opressiva empreendida pelas classes hegemônicas, uma vez que impossibilita o desenvolvimento do pensamento livre e autônomo do sujeito e com isso inviabiliza a construção da consciência crítica, única forma de o ser humano assumir-se como sujeito histórico transformador das realidades opressoras.

*Relembrando o educador Paulo Freire é papel do professor educador por meio do diálogo professor - educando “desvelar” as situações problema para que o oprimido consiga enxergá-la e enxergar-se inserido nessa situação, sentir-se parte dela, construtor de sua própria vida, da sua própria história, sentir-se partícipe desse processo histórico e fazê-lo enxergar suas forças geradoras de vontade de querer quebrar o círculo vicioso de opressão. Querer libertar-se de uma educação bancária, de conteúdos que lhe são impostos, que nada lhe acrescentam porque em nada se assemelham a sua realidade, não dialoga com os seus saberes, não os faz pensar sobre. Uma educação que não nos faz pensar sobre nós mesmos, que não se preocupa em fazer-nos partícipes, construtores de saberes num processo histórico, em nada nos faz avançar; nada acrescenta para a evolução do próprio eu e sim continuar a pensar os pensares alheios, a repeti-los como próprios... mas que nada dizem, são vãos e como tudo que é vão se perde, se dissipa, se dissolve (COLABORADOR 3)*

Indo de encontro à concepção bancária de educação, Freire reflete e propõe o que denomina como *educação problematizadora*, tendo como pressuposto a crença na humanização dos educadores e dos educandos. Nesse sentido, cabe ao educador também “problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza” (FREIRE, 1987, p.81), ou seja,

não é função dissertar, expor, estender, entregar, dar, já que o conhecimento não consiste em algo elaborado, formado, acabado, estático (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008).

Para Freire (1996, p 28), a *educação problematizadora* consiste na “força criadora do aprender de quem fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita”. Por meio de práticas balizadas na perspectiva da *educação problematizadora* é que Freire (1996) acredita que os seres humanos tem a vantagem de tornarem-se capazes, de se assenhorem de seus destinos, do seu conhecimento, apesar dos condicionantes a que estão submetidos, tanto de forma inconsciente como dos que recorrem das estruturas sociais que alienam (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008).

Para que isso fosse feito, visando romper com a educação bancária e indo ao encontro da educação problematizadora, em nosso contexto e atuação utilizamos o que denominados de *alinhamento de expectativas*, em que os educadores e educandos puderam dialogar sobre suas expectativas em relação a um trabalho de alfabetização de adultos, que iria se iniciar. Nesse momento organizamos a sala em pequenos grupos, compostos por educadores e educandos, estabelecendo um vínculo afetivo, o que podemos chamar de *roda de conversa* ou *circulo de cultura*.

*Aprender a esperar por formas de trabalhar conforme o avanço de cada um, na verdade eles vão nos mostrando por onde caminhar, cada um esta em uma fase diferente de aprendizagem, nos forçando a fazer adaptações dia a dia, trazendo a segurança na hora de ensinar e de aprender (COLABORADOR 4)*

Através dessa dinâmica, conseguimos identificar o que optamos por chamar de *contextos significativos*, dialogando com os saberes produzidos anteriormente pelos educandos, emergindo a reflexão de que cada educando apresenta uma necessidade de aprendizagem e que seus contextos não são os mesmos, portanto, os conteúdos e palavras significativas relacionam-se as expectativas, a suas funções de trabalho e demais espaços de seu convívio social.

## Diversidade de Sujeitos

*No trabalho com jovens e adultos espero aprender a pensar juntos na diversidade de idades, de modos de pensar, de viver, de ver o mundo, de sentir o mundo e poder sentir-me útil nesse processo de alfabetização, pois muitos não sabem ler “as letras, mas como disse o Sr P: “na escola do mundo eu sou professor” (COLABORADOR 6)*

Ao que tange da modalidade EJA, percebemos que a mesma ao ter como público-alvo, jovens, adultos e idosos, amplia suas discussões, currículos e metodologias que se adequam a faixa geracional de cada educando. Atualmente, o que nos deparamos em classes de EJA é o diálogo de alunos tanto com 15 anos de idade, que acabaram de ser transferidos da educação básica “normal” para a EJA, quanto com alunos com 90 anos de idade que retornam seus estudos, devido alguma necessidade pessoal, como aprender a ler e escrever para que consigam compreender o que está escrito em um jornal, pegar um ônibus, ou até mesmo, utilizar o computador para elaboração de ofícios e uso das redes sociais. O conflito de gerações e os múltiplos saberes implicados nessas relações fazem com que essa modalidade tenha especificidades e peculiaridades próprias.

Essa diversidade de sujeitos em um mesmo espaço institucionalizado que propicia ensino-aprendizagem a educadores e educandos é uma realidade da EJA. Alguns autores desse campo de investigação compreendem que de nada adianta o educando completar 15 anos de idade e ser transferido para a EJA, se a escola não estiver preparada, adequando seus currículos, metodologias e conteúdos para essa faixa geracional, indo ao encontro das necessidades de aprendizagem dos jovens, que devido às diversas discrepâncias sociais, se inserem no mercado de trabalho desde muito novos, demandando um ensino que tenha utilidade a suas vidas e situações cotidianas.

O estudo de conclusão de curso elaborado por Prestes (2015) demonstra um número elevado de alunos com distorção idade/série, ou seja, alunos com altos índices de repetência, ou inserção tardia a escolarização. Os dados divulgados pelo senso da Educação Básica (2013) mostram que existem 8,5 milhões de estudantes pertencentes ao ensino fundamental e médio, que se encontram pelo menos com dois anos de atraso em relação a sua idade e ano. Esta estimativa apresenta que o ideal e padrão seria que o aluno apresente seis anos de idade

no 1º ano do ensino fundamental e complete quatorze anos de idade no 9ª ano. Já as três séries do ensino médio devem ser feitas entre os quinze aos dezessete anos de idade.

Nesse mesmo estudo, constatou-se que além no número elevado de alunos em distorção de idade/série, uma pesquisa socioantropológica subsidiou a identificação da demanda de EJA, no bairro dessa mesma escola, investigando questões relacionadas à escolarização e demais condições sociais, culturais e econômicas. Esta investigação atingiu 104 pais ou responsáveis pelos alunos, dos quais 74 constataram ter o ensino fundamental incompleto. Dentre estes, 74% possuem sua escolarização entre 3ª a 6ª antigas séries.

No Brasil temos a estimativa de aproximadamente 67 milhões de jovens e adultos, que pelos mais variados fatores sociais, não concluíram o ensino fundamental. O analfabetismo atinge no ano de 2013, segundo dados do IGBE, 13 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais – contingente de sujeitos que superam a população de São Paulo (11,8 milhões), representando aproximadamente 8,3% da população brasileira.

Essas duas demandas justificam a inserção de turmas de EJA nessa escola, em que alunos de 15 a 26 anos de idade e os pais desses mesmos alunos, estariam em uma mesma turma, durante o turno da manhã ou da tarde, quebrando os estereótipos de que a EJA só pode funcionar no noturno.

O que cabe a nós, enquanto educadores em formação é discutir e avaliar o fenômeno da *juvenilização*, em que os currículos e oportunidades de acesso e permanência, devem atender tanto os educandos jovens, como os adultos e idosos. A discussão da EJA como uma modalidade peculiar de ensino, está inclusa no Projeto Político Pedagógico da escola, fazendo com que a mesma e a Secretaria Municipal de Educação estejam a par da situação. O que acontece, muitas vezes é a negligência por ambas as partes, fechando os olhos para uma demanda que faz parte da realidade dos educandos, aos quais é nosso papel enquanto educadores e profissionais da área da Educação, oferecer a essas pessoas, o acesso e a permanência a uma Educação e ensino de qualidade, aos quais lhes é de direito!

*Estudo conteúdos “DA EJA”, e quando falo da EJA estou falando da modalidade Educação de Jovens e Adultos e não simplesmente por questões de linguagem. Por ser uma forma totalmente diferente, no que tange um atendimento especial às*

*metodologias, conteúdos e currículos. Cabe a nós enquanto educadores em formação, lutar pelo direito do acesso e permanência dessas pessoas, com aos quais temos uma dívida social muito grande (COLABORADOR 5).*

### **Exclusão de seus processos de escolarização**

*Passei por vários problemas que me impediram de continuar meus estudos na idade dita certa. Com 14 anos terminei meu Ensino fundamental e então passei a fazer o curso Técnico em Contabilidade, o que seria o Ensino médio, mas com 16 anos pedi transferência do turno diurno para o noturno, pois precisa trabalhar e ajudar minha família no sustento de casa. Mas fui impedida de seguir meus estudos por motivos de doença, precisava ajudar minha mãe a cuidar de minha avó (COLABORADOR 6).*

Nos últimos anos, a EJA tem se constituído como um campo estratégico para se opor a exclusão e a desigualdade social assumindo “novos contornos, sendo vista como modalidade educativa que transborda os limites do processo de escolarização formal, que abarca aprendizagens realizadas em diversos âmbitos e ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2005, p.13).

A EJA se dá em um cenário de desafios constantes, tanto no que tange políticas públicas, quanto ao direito e reconhecimento dessa modalidade por parte da sociedade. Nesse sentido, a mesma pede um sentido de Educação que extrapole a escolarização formal, exigindo novas formas de produções de conhecimento, através do que chamamos de *educação permanente, ou educação ao longo da vida*, volta NA e PARA a vida dos sujeitos jovens, adultos e idoso

*Depois de 20 anos voltei à escola para dar continuidade aos estudos, mas no mês de abril descobri que estava grávida e por motivo de saúde, mais uma vez tive que parar meus estudos. Como fui mãe solteira, tive que trabalhar para poder criar minha filha. Passei a me dedicar a minha filha, visto que o tempo de ficar com ela era curto pois trabalhava o dia inteiro e tinha a noite pra me dedicar a ela (COLABORADOR 2).*

Como podemos perceber no fragmento acima, os fatores que fazem com que adolescentes e jovens abandonem seus processos de escolarização, são muitos. Existem certas resistências por parte da sociedade em reconhecer que por terem abandonado seus estudos, continuam vivendo e aprendendo em outros espaços de convívio, que os processos educativos com pessoas jovens e adultas extrapolam o mundo escolar institucionalizado, em que as exigências impostas pela vida, os constituem, todavia, como seres humanos, que carregam consigo, saberes e conhecimentos populares, que devem ser levados em consideração no trabalho com jovens e adultos.

Na sociedade excludente que vivemos, relatos como esses podem ser observados diariamente, tanto por educadores em formação como educandos, em que devido aos múltiplos fatores societários, a exclusão ou falta de oportunidades para que essas pessoas concluam seus processos de escolarização é uma afirmação!

Assim como a colaboradora 2 está tendo a oportunidade de retornar seus estudos, vivenciando o processo de ser uma “educadora em formação” no ensino superior, isso se reflete no relato de um dos educandos participantes do projeto, e sua vontade de um dia ter essa oportunidade.

*“Ver tu lendo menino e eu não conseguir ler, nem um jornal, me deixa com vergonha. Quero aprender a ler e escrever e quem sabe ser professor. Mas muitos dizem que não vou conseguir, que estou velho e o que quero com isso” (COLABORADOR 6).*

Acreditamos ser de suma importância que esses adultos retornem as práticas de alfabetização no espaço da escola ou, nesse caso, da universidade pública, pois foi ali, nesse espaço, que por múltiplos fatores lhes foi negado o acesso e a permanência de seus processos de escolarização.

Nesse sentido, acreditamos que essa dívida social deve ser desconstruída a partir de novas oportunidades e acesso, integrando essas pessoas nos espaços da educação básica e do ensino superior, propondo-lhes um novo modo de ensino, pautado nas suas reais necessidades de aprendizagem. Ao incluirmos essas pessoas na escola, ou universidade de ensino superior,

atribuímos o que Freire (1987) denomina de *empoderamento* dos sujeitos, fazendo com compreendam que são seres importantes, políticos e de direitos e que a oportunidade de se incluírem no ensino superior, não está tão longe assim, como muitos lhes falam.

## **Propostas Curriculares**

Optamos por utilizar nessa pesquisa a concepção de currículo pautada na obra freireana, mesmo que este mesmo autor não tenha explicitado em suas reflexões uma “teoria do currículo”, não atentando suas produções especificamente a essa dimensão, o que nos permite estabelecer interfaces com outras teorias críticas de currículo. Para Freire, o currículo pode ser compreendido em um sentido mais amplo, que passa pela leitura de mundo dos educandos, educadores e comunidade escolar. Nesse sentido, o referido autor se torna categórico ao afirmar que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra, da mesma maneira que o ato de ler palavras implica, necessariamente, uma contínua releitura do mundo”.

A partir dessa perspectiva, o currículo significa muito mais que apenas disciplinas específicas, como língua portuguesa, matemática e ciências, incluindo temas e discussões pertencentes ao cotidiano dos sujeitos e que façam sentido a sua vida. Com isso, Freire critica o currículo tradicional, pois se centra apenas as “disciplinas” preestabelecidas como mais importantes.

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos (FREIRE, 1986, p87).

No sentido das teorias críticas do currículo Giroux (1986), Apple (1989 e 1999), e os brasileiros Moreira (1994), Saul (1988 e 1999) e Santiago (1990), compreendem que o currículo vai além da grade curricular, da seleção de conteúdos e organização de disciplinas, por isso, embora de forma diferenciada, eles concebem o currículo como um instrumento político, considerando conceitos como: poder, ideologia, cultura, currículo oculto, classe



social, gênero e raça, formas de resistência, conscientização e libertação; considerando-os em seus sentidos mais amplos, analisando o sentido político e ideológico e suas implicações em um currículo.

Em relação à EJA, salientamos que o currículo deve manter uma busca constante ao desenvolvimento de valores, conhecimentos e habilidades que auxiliem os educandos em suas interpretações críticas sobre a realidade, para que possam de forma mais consciente, política e participativa compreenderem e atuar sobre seu contexto. O objetivo é aprimorar as concepções dos educandos sobre si mesmo, sua participação na e sobre a sociedade e integrar-se progressivamente (BRASIL, 2001).

Corroborando com Soares (2014), uma proposta curricular voltada para a EJA deve compreender aspectos relacionados ao seu histórico, que dizem respeito ao ideário da Educação Popular freireana, “num método ativo, dialógico, crítico e criticista” (FREIRE, 2011. p. 94);

Do ponto de vista do que faz a escola — e do que sempre fez —, embora as expectativas sejam quase as mesmas por parte de jovens e adultos, cabe à EJA repensar o papel que ela deve desempenhar para mobilizar esses sujeitos à retomada de seu percurso educativo. Se muitos deles têm histórias de fracasso, de não-aprendizados, de frustrações, é possível repetir modelos e manter fórmulas de lidar com a infância na relação entre sujeitos jovens e adultos? Se ler e escrever são indispensáveis às sociedades em que a cultura escrita regula a vida social, como atuar para que jovens e adultos aprendam e se apropriem dessas técnicas? Ao longo da vida, jovens e adultos aprenderam e, portanto, detêm saberes que não podem ser ignorados. De que forma trazer para o currículo estes saberes e fazê-los dialogar produtivamente na escola? Em que tempo, com que organização? Como saber o que sabem jovens e adultos? A avaliação processual pode ajudar? De que forma? O que mais importa: aprender ou certificar? (BRASIL, 2010, p.4)

Diante do exposto anteriormente, percebemos que ao pensarmos em um currículo voltado para a EJA, cabe nos questionarmos sobre questões como: os jovens e adultos aprendem ao longo de sua vida, portanto, seus saberes e conhecimentos produzidos anteriormente não devem ser ignorados; As metodologias e técnicas adotadas a jovens e adultos devem ser as mesmas adotadas com crianças e adolescentes?; Muitos educandos têm histórias de fracasso e frustrações em seus tempos de escolarização, iremos repedir a mesma forma tradicional de pensar a educação e as práticas educativas?

*Acredito que a Educação de Jovens e Adultos requer uma atenção mais detalhada por se tratar de alunos com experiência de vida. Sendo assim, busco conteúdos sobre EJA a cada passo que damos em aula, pois sabemos que diferente das crianças em idade regular de alfabetização, os adultos apresentam certa resistência e mais dificuldade quando o assunto é aprender (COLABORADOR 1).*

De acordo com o documento de base nacional para a Educação de Jovens e Adultos (2010), em seu item 34, percebe-se que o currículo para a EJA não pode ser previamente definido, por apenas um grupo de pessoas. Ele deve primeiramente, passar pela mediação entre a comunidade escolar e quando falo em comunidade escolar, incluo educadores, coordenadores pedagógicos, educandos, comunidade externa, funcionários e todas as pessoas diretamente ligadas a esse contexto, em que a troca de saberes e o diálogo se tornam essenciais. Construir ou reconfigurar currículos é tarefa em que todos devem estar comprometidos nesse processo, saindo de uma tarefa e desafio individual, e assumindo um caráter de coletividade.

### **Flexibilização de tempo/espço, didática e planejamento diferenciado**

No que diz respeito à EJA, se torna importante atentar que a experiência de vida dos educandos, adquiridas em outros momentos de suas vidas, atribuem identidades próprias e peculiares, promovendo a diferenciação entre a EJA e a educação regular do ensino básico. Nesse sentido, as demandas educativas são específicas, “características diferenciadas de aprendizado, práticas adequadas de trabalho, representações também distintas acerca da idade cronológica e do tempo da formação” (SOARES, 2011).

As formas de conceber as propostas curriculares e de associá-las à realidade dos sujeitos concretos, não se tornam nada fácil. Para Haddad, a flexibilidade dos tempos e espaços implica uma nova forma de fazer EJA:

A flexibilidade nos horários de entrada e saída, a não-cobrança de presença, a frequência de acordo com o desempenho e/ou interesse em uma disciplina ou projeto, ou campo de interesse, tudo isso aponta para uma forma de conceber a escola e o seu currículo que, no limite, indicam sinais para uma nova forma de fazer EJA, superando o modelo tradicional, cuja reposição acelerada do currículo do ensino regular é a principal característica, e os alunos tratados de forma homogênea, classificados por séries (HADDAD, 2007, p. 17).

De acordo com Soares (2014, p.12), à relação dialógica entre educandos e educador; a uma flexibilização de tempos e espaços e a uma prática educativa que se dê a partir das especificidades, dos conhecimentos e da cultura dos sujeitos educandos numa perspectiva didática diferenciada, se tornam categorias essenciais no trabalho com jovens e adultos, oferecendo atividades interessantes condizentes a essa faixa etária geracional, promovendo novas oportunidades aos sujeitos.

A flexibilidade nos horários de entrada e saída se naturaliza, uma vez que na maioria das situações são pessoas trabalhadoras e que saem praticamente direto de seus empregos para a escola.

Ao que tange a não frequência e presença dos alunos como destacou anteriormente Haddad (2007), de acordo com a resolução nº 3, de 15 de junho de 2010 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a mesma prevê espaços para aulas na modalidade EAD, o que potencializa a EJA em comunidade de aprendizagem em rede, com aplicação, dentre outras, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na “busca inteligente” e na interatividade virtual, com garantia aos educandos de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas relativas à formação profissional, de avaliação e gestão coletiva do trabalho. Nesse sentido, as aulas em EAD podem contribuir para a diminuição da evasão nessa modalidade, uma vez que se adéqua parcialmente as condições de trabalho dos educandos.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem passando por diversas reformulações no que se refere às práticas e a construção de políticas educacionais. O ensino, currículo e os conteúdos para jovens e adultos, devem ser diferenciados, correspondendo suas necessidades relacionadas ao mundo do trabalho e as ações cotidianas. Pressupõe-se, portanto, uma formação de educadores que contemple essas especificidades e particularidades. Podemos então, inferir que ela é uma modalidade de ensino que pode satisfazer as necessidades de aprendizagem dos cidadãos, equalizar as oportunidades de educação e resgatar uma dívida

social com aqueles sujeitos que foram excluídos ou não tiveram a oportunidade de integrar um sistema escolar (PAIVA, 2004; MACHADO, 2000; IRELAND, 2005).

Ao finalizar esse texto ressaltamos que nos propomos a discutir a formação de educadores para a EJA. Primeiramente apresentamos o contexto do projeto de extensão que move essa proposta de pesquisa, bem como a contextualização da EJA que move o interesse na temática em pauta.

A partir dos procedimentos metodológicos adotados, como as formas de coleta e análise dos dados e a partir das especificidades (SOARES, 2014) apontadas na EJA e explicitadas nesse estudo, visamos identificar se as mesmas iriam se tornar evidências teóricas-práticas no contexto da ação do projeto de extensão.

As categorias de análises definidas dialogaram com o que é proposto de específico para EJA, tanto para a formação de educadores, como educandos, nos propiciando inferir que essas esses conhecimentos teóricos e práticos se tornam evidentes nas ações dos colaboradores do projeto de extensão, através de suas reflexões e autorreflexões sobre o processo vivido, em que a todo o momento realizaram associações com: diversidades de sujeitos da EJA; fundamentos freireanos oriundos do legado da Educação popular; currículo e planejamento; formação de educadores, inicial e continuada; docência compartilhada.

Constituímos-nos educadores num processo permanente de *integralização* de conhecimentos e saberes. Por isso pode-se dizer que somos sujeitos inconclusos e inacabados, em constantes modificações, com múltiplas identidades e orientados pela necessidade de constituição de uma ecologia docente.

A utilização de todos os conhecimentos adquiridos no processo formativo através do desenvolvimento de atividades relacionadas a ensino, pesquisa e extensão, usando suas experiências em componentes curriculares, estágios obrigatórios e em outros espaços de formação pedagógica *integraliza* a carga horária formativa de atividades curriculares e extracurriculares na *constituição* formal do professor atestando sua *aptidão* ao exercício da docência.

Ao refletirmos sobre *aptidão, constituição e integralização*, os reconhecemos através de termos técnicos ou conceituais? A própria Diretriz Curricular Nacional para os Cursos de Pedagogia (2006), evidencia que o educador em formação ao integralizar determinados conhecimentos técnicos, componentes curriculares e atividades complementares está apto ao

exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

É possível mencionar, de maneira ainda insipiente, mas passível de ser potencializada em outras pesquisas e estudos relacionados à formação de educadores para EJA, a reflexão do processo formativo, percebendo a necessidade de estabelecimento e compreensão do desenvolvimento da *aptidão*, *constituição* e *integralização* de conhecimentos referentes à EJA, mediante reflexões e autorreflexões dos próprios sujeitos em processo formativo.

Talvez constituir-se um educador da EJA, vá muito além de uma simples integralização de conhecimentos técnicos necessários para que estejamos aptos ao exercício da docência, perpassando os aspectos psicológicos, sociológicos e filosóficos dos sujeitos, bem como a formação humana, em que um simples contato com os educandos dessa modalidade e suas experiências de vida, nos proporciona dialogar com o diferente, nos tornando seres mais sensíveis, humanos e amorosos, enxergando o outro, como legítimo outro na convivência.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 51-64, julho. 2001.

ANDREOLA, Balduino. A. Educação e diálogo na perspectiva de Freire. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo: v. 13, n. 1, p. 19-34, jan/jun 2006

APPLE, Michael; NÓVOA, Antônio. (org). **Paulo freire: política e pedagogia**. Portugal: Porto, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed 70, 2006.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: As infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

BRASIL. **Constituição coletiva:** contribuições a Educação de Jovens e Adultos. Coleção Educação para Todos. UNESCO, MEC, RAAAB. 362p. Brasília: 2005.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). (2000). **Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em Julho de 2016.

BRASIL,. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº3, de 15 de Junho de 2010.** Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=66&data=16/06/2010>>. Acessado em: 06 de Julho de 2016.

BRASIL. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília.

BRASIL, Senado Federal. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 12.796. Brasília: 04 de Abril de 2013.

BRASIL, (2006). **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 06 de jun. 2016.

BRASIL, (2015). **Resolução Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Institui:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>>. Acesso em: 06 de Jun, 2016.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Método de análise de conteúdo:** ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 57, n5. p.611-614, Oct, 2004. Disponível em:

<://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0034

71672004000500019&lng=en&nrm=isso> Acesso em: 07 Jun. 2016.

CAMPOS, Roselane Fátima.(2002). **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental.**

Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CARR, Wilfred.; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza:** La investigación-acción en la formación del professorado. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S.A, 1988.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** (8ª ed.). São Paulo: Cortez, 2006.

DE OLIVEIRA, Everton Fêrrêr; MARTINEZ, Lucas da Silva; PRESTES, Carina da Silva; MOSCATO, Jarbas Parise. **Políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos: apontamentos para a ação socioeducativa na atualidade.** In: FORELL, Leandro; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. Olhares múltiplos e contemporâneos da educação de jovens e adultos. Porto Alegre/RS: UERGS, 2014

DINIZ-PEREIRA. Julio E. **Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos:** Análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPEd (2000-2005). In: Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

FERNÁNDEZ, Samuel. **La Educación Adaptativa como Respuesta a la Diversidad.** In Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9 Enero/Junio de 1993. Páginas 128-139. ISSN: 1131-8600. Disponível em <http://www.quadernsdigitals.net>.

FIDALDO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Ed). **Dicionário da educação profissional.** Belo Horizonte: Editora UFMG/NETE, 2000.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 65p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 148p.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245p.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia do oprimido.** 16a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_ **Política e educação:** ensaios. 5. ed. – São Paulo, Cortez, 2001 (Coleção Questões de Nossa Época; v23)

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** Editora Atlas; Ed 6, 2008.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

HADDAD, Sérgio. **Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local.** Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA. São Paulo: Global, 2007.

IRELAND, Timothy. **Uma prática educativa com operários em construção.** In: Construção Coletiva: Contribuições para a educação de Jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

KEMMIS, Stephen. **La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores.** In: Investigación en la Escuela, nº19, p. 15-38, 1993.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da educação de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Vol. 1, nº 1, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/256/219>> Acesso em: 08 de Jun. 2016.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo.** Porto Alegre: L & PM, 2010.



MACHADO, M.M. **A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1996 a 1998.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINEZ, Lucas da Silva. **Iniciação à docência:** reflexão sobre a prática docente em uma perspectiva freireana. Trabalho de conclusão de Curso. Universidade Federal do Pampa. 2015, 55p,

MARTINEZ, Lucas da Silva. DE OLIVEIRA, Everton Fêrrêr. **Ação e reflexão no contexto do pibid:** a formação de comunidades críticas. Revista Querubim 2016 – Ano 12 nº 28 – vol. 3 – 118 p. (fevereiro – 2016)

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo. Martins Fontes, 1983.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3. Ed. Revista e Ampliada – Petrópolis, Rj: Vozes, 2010.

PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças.** In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAIVA, J. **Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para educação de jovens e adultos na faculdade de educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.** In: Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PLATONE, Françoise; e HARDY, Marianne (org.). **Ninguém ensina sozinho: responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRESTES, Carina da Silva. **Considerações sobre a escolarização de jovens com quinze anos no ensino fundamental:** evidências da Educação de Jovens e Adultos na realidade escolar. Trabalho de conclusão de Curso. Universidade Federal do Pampa. 2015, 32p

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. **Os sentidos das perguntas dos professores da Educação de Jovens e Adultos.** Tese (Doutorado). Curso de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto. et al. (2000) **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A.

SILVA, Fernanda Rodrigues; PORCARO, Rosa Cristina; SANTOS, Sandra Meira. **Revisitando estudos sobre a formação do educador da EJA:** as contribuições do campo. In: Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOARES. José Leôncio. **Dialogicidade e a formação de educadores na EJA:** As contribuições de Paulo Freire. Revista Educação temática digital, v15, nº2, 2013. Disponível em: < [www.fae.unipamp.br/etc](http://www.fae.unipamp.br/etc)>. Acessado em: 06 de Julho de 2016.

\_\_\_\_\_. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2006.

\_\_\_\_\_. **O Reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos:** constituição e organização de propostas de EJA Education Policy Analysis, Archives Analíticas de Políticas Educativas, vol. 22, 2014, pp. 1-22 Arizona State University Arizona, Estados Unidos

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SZYMANSKI, Heloísa. . **A constituição de um ambiente de ensino e aprendizagem:** acompanhando um projeto de alfabetização. Teoria e Prática da Educação, v. 12, 2011.