



UM ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DE LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA SOBRE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE E SUAS EXPECTATIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS

TATIANE CARVALHO PEÇANHA GUIMARÃES
UENF; tatiane.educ@gmail.com

LÍVIA DE ANDRADE VASCONCELOS
UENF liviadeandrade@gmail.com

FERNANDA CASTRO MANHÃES
UENF; castromanhaes@gmail.com

Eixo Temático 5:
Formação de Professores

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos passou por uma série de reformulações até chegar a configuração atual onde se coloca como uma modalidade da Educação Básica e como um direito, não mais como um favor do Estado destinado àqueles que, em algum momento da vida não tiveram a oportunidade de dar continuidade aos seus estudos. Portanto, a partir da Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), fica estabelecido como objetivo garantir a esses sujeitos, de maneira mais efetiva, adequação à sua escolaridade.

Juntamente com essa questão, cresce a preocupação quanto à formação de profissionais capazes de lidar com as especificidades desse público, que ao regressar à escola, traz consigo uma bagagem sociocultural resultante de suas vivências.

Em virtude dessas questões, este trabalho traz como proposta apresentar a percepção de alunos do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública Estadual acerca da sua própria formação, prática docente, bem como suas perspectivas quanto à atuação na Educação de Jovens e Adultos.

Em um primeiro momento, buscamos contextualizar a formação de professores no Brasil, que de acordo com Saviani (2009), ocorreu de maneira descontínua, marcada por um caráter de precariedade. Posteriormente, analisamos de acordo com o Parecer 11/2000 CNE/CEB (DISTRITO FEDERAL, 2000) a questão da formação de



profissionais para atuarem na EJA. Muito embora, não seja estabelecido de fato diretrizes à este fim, propõe-se uma formação adequada à esta modalidade da educação básica vencendo o imprevisto ainda persistente nesta modalidade de ensino.

Por fim, pautamo-nos nas ideias de Freire (1996) com intuito de refletir a prática docente. Segundo o autor, a relação ensino – aprendizagem envolve compartilhamento não apenas de conhecimento, mas também de vivências. É através de reflexão autocrítica da sua prática que o professor lapida a sua formação. Especificamente para EJA, o professor deverá considerar, holisticamente, as experiências de seus alunos compreendendo que a educação não é mera transferência de saberes (FREIRE, 1996).

Portanto, esse estudo justifica-se por sua relevância acadêmica e social e, sobretudo, pela necessidade de se ampliar a discussão sobre a formação docente voltada para contextos de diversidade cultural, como no caso da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores constitui historicamente uma das principais problemáticas no campo da Educação no Brasil. Saviani (2009) destaca que somente a partir da década de 30 a formação docente passa a ocupar uma posição de destaque nas reformas de ensino, impulsionadas pelas ideias de universalização do ensino. Contudo, tais políticas formativas tiveram como características marcantes um caráter precário e descontínuo, ou seja, marcado por avanços e retrocessos em seu processo (SAVIANI, 2009).

Segundo Saviani (2009) historicamente, a formação de professores em nível médio teve por objetivo a educação infantil até os primeiros anos do ensino fundamental, antiga 4ª série, consagrando como modelo de formação o cultural-cognitivo, cujo currículo contemplava primordialmente o ensino de conteúdos das áreas de conhecimento a serem lecionados. Esta formação específica se dava em Escolas Normais e nos Institutos de Educação, pelo menos até o período da ditadura militar, quando as Escolas Normais foram substituídas pelos cursos de habilitação de 2º grau, os HEMs (SAVIANI, 2009).

Para o ensino das últimas séries do ensino fundamental e médio, consagrou-se o modelo de formação pedagógico-didático, e o espaço de formação foram os cursos de



nível superior, Pedagogia e Licenciaturas. A partir de 1934, com a criação da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal os Institutos de Educação paulista e carioca foram anexados respectivamente à tais universidades, formando a base para a formação de professores para as escolas secundárias (SAVIANI, 2009).

Em 1939, a criação da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil passa a ser considerada referência para as demais instituições de nível superior. Os cursos de Licenciaturas formavam professores para administrar as várias disciplinas que compunham o currículo das escolas secundárias. Os cursos de Pedagogia formavam professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos foi adotado o modelo de formação conhecido como 3+1, três anos estudava-se as disciplinas específicas e mais um ano de didática (SAVIANI, 2009).

Segundo Saviani (2009) a década de 80 assistiu a todo um movimento de educadores que reivindicavam a docência como princípio da Pedagogia. Os cursos de Pedagogia deveriam além de formar docentes para atuarem como professores no ensino normal e gestores, deveriam também formar profissionais para atuarem na educação infantil e nos primeiros anos do ensino de 1º grau. A promulgação da LDB (20 de dezembro de 1996) não atendeu as expectativas de educadores mobilizados em prol da formação docente, que entendiam o fim do regime militar como um período de novas possibilidades para essa questão (SAVIANI, 2009).

A criação dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores acabou por realizar um nivelamento por baixo. Os Institutos Superiores de Educação surgem como instituições de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais rápida e com menor custo por meio de cursos de curta duração. As novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, homologadas em 2006 também mantiveram esses aspectos (SAVIANI, 2009)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA

No que diz respeito à formação de professores para atuar na educação de indivíduos que não tiveram acesso à escolaridade na idade considerada adequada, a questão é ainda mais complexa. Primeiramente pela própria concepção legal do que seria a educação de pessoas jovens e adultas. A visão histórica que se constituiu acerca desta modalidade de ensino não requeria, de seus professores, formação específica e tal



ideia, permanece arraigada. Sendo assim, qualquer educador está apto a lecionar para jovens e adultos. Na verdade, para se desenvolver um ensino de qualidade a estes sujeitos faz-se necessário uma formação inicial específica, bem como formação continuada (GUIDELLI, 1996, in HADDAD, 2000).

Machado (2008), apesar da LDB reconhecer a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da Educação Básica, ressalta alguns estigmas difíceis de superar. O Mobral, criado pela Lei 5379, de 1967 e o Supletivo, criado pela Lei 5692, de 1971, ambas do período da ditadura militar, influenciaram fortemente a educação de jovens e adultos, criando uma ideia recorrente até hoje que a educação de jovens e adultos é uma medida compensatória e “aligeirada de escolarização” (MACHADO, 2008).

Segundo Machado (2008), o modelo que vigorou até a promulgação da LDB/96, seja na modalidade normal, seja nas Licenciaturas e nos cursos de Pedagogia, não previa uma formação específica para atender alunos jovens e adultos, contudo a partir dos debates no fim dos anos 80, alguns cursos de Pedagogia do país, passaram a adotar algumas habilitações, dentre elas habilitação em EJA. No entanto, as novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, aprovadas em 2006, reforçaram a educação nos anos iniciais do ensino fundamental para crianças, adolescentes, jovens e adultos, como atribuição profissional do pedagogo (MACHADO, 2008).

Apesar desse quadro, não houve mudanças significativas na formação específica do professor para atuar com jovens e adultos, sobretudo nos cursos de Licenciatura no País. Segundo a autora, grande parte dos cursos de Licenciatura não se preocupa em preparar o docente para os desafios de atuar com educação de jovens e adultos. A primeira questão colocada pela autora é a necessidade de se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino (MACHADO, 2008).

A autora aponta para um desequilíbrio entre formação do professor e a realidade dos alunos na EJA e esse desequilíbrio tem causado dificuldades sob diversos aspectos, seja no processo ensino-aprendizado, na relação professor-aluno ou no aproveitamento de conhecimentos prévios dos sujeitos da EJA (MACHADO, 2008).

LEGISLAÇÃO SOBRE A EJA E A QUESTÃO DA FORMAÇÃO



ALFAEJA **II Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos**

A LDB 9394/96 (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), determina a necessidade de uma formação adequada para o trabalho com jovens e adultos, resgatando aspectos importantes que objetivam a promoção da igualdade para acesso e permanência do aluno na instituição escolar, a adoção de concepções pedagógicas que valorizem a experiência extracurricular e as relações entre educação, práticas sociais e trabalho. A LDB enfatiza objetivos e princípios nesta modalidade, destinando o ensino de jovens e adultos a continuidade dos estudos do ensino fundamental e médio, contemplando assim este grupo tão peculiar e excluído do processo de escolarização (BRASIL, 1996).

A EJA teve sua concepção alterada na medida em que deixa de ser um “favor” do Estado para ser um direito subjetivo, ou seja, um cidadão pode reivindicar seu direito à educação no ensino fundamental quando a este não foi suficientemente oferecido. Na atual LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a EJA passou a ser concebida como uma modalidade da educação básica e o termo supletivo foram suprimidos. No projeto de lei N. 4.155/98, referente ao Plano Nacional de Educação ficou clara a intenção de não somente reduzir o analfabetismo, quanto cuidar para que as gerações futuras tenham amplo acesso ao ensino fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2000).

O ensino supletivo tinha função de suplência, ou seja, uma substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo, com direito a certificado de 1º grau para maiores de 18 anos e 2º grau para maiores de 21 anos, e também função de suprimento, completar o inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e atualização.

Segundo o Parecer da EJA, esta é uma “categoria organizacional constante da estrutura de educação nacional com finalidades e funções específicas”. A função reparadora da nova concepção da EJA representa o acesso aos direitos civis, e o direito a uma escola de qualidade é um deles, reconhecendo o princípio de igualdade entre todo e qualquer ser humano. A função equalizadora diz respeito às pessoas que não tiveram a correlação idade/série escolar adequada ou que não tiveram a possibilidade de prosseguir os estudos. A função permanente ou qualificadora propicia a todos, inclusive aos idosos, a atualização de conhecimentos para a vida toda, ou seja, mais do que uma função ela é a própria essência da EJA, no sentido de que é um apelo à educação permanente, universal, solidária, igualitária e diversificada (DISTRITO FEDERAL, 2000).



Discorrer sobre qualidade no ensino, e qualidade no ensino da EJA é também pensar na questão da universalização do ensino, não só o ensino fundamental, mas o ensino médio. Uma escola de qualidade precisa atender a todos, crianças em idade escolar, independente de raça ou condição socioeconômica, adolescentes, jovens, adultos e idosos, que por algum motivo, foram privados do acesso à educação escolar. Num contexto contemporâneo, em que as novas tecnologias da informação estão presentes, diante das exigências de um mercado cada vez mais excludente e em uma sociedade historicamente grafocêntrica, a leitura e a escrita consolidam-se como meios de inserção social.

A questão da qualidade no ensino da EJA deve não só contemplar a questão das políticas públicas para uma estruturação no que diz respeito às bases curriculares, financiamentos públicos, bem como a definição de planos para formação de docentes a fim de atuarem nessa modalidade específica de ensino. Segundo o Parecer da EJA, a formação dos profissionais deve incluir, além das exigências formativas para todo professor, àquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade. Assim, o docente deve estar preparado para interagir e dialogar com esse grupo de estudantes. Para qualquer profissional do magistério, a pior forma de atuar, aquela que irá ferir o princípio de qualidade, será norteadada pela mediocridade em que o cinismo orientará a prática docente em que expressões como “qualquer coisa serve” ou “antes isso do que nada” (DISTRITO FEDERAL, 2000).

A PRÁTICA PROFISSIONAL DO EDUCADOR NA EJA

Sem uma formação específica, seja inicial ou continuada, não é possível ofertar, dentro da nova concepção de educação de jovens e adultos, um ensino de qualidade. O perfil do aluno da EJA requer uma ação pedagógica adequada visando a atender as demandas desses sujeitos, que, segundo Machado (2008) retorna à sala de aula não em busca apenas de uma certificação exigida por pressões do mercado, mas para apoderar-se de um direito garantido por lei, do qual se vale que educação é direito à igualdade (MACHADO, 2008).

Nesse sentido, formação profissional e prática docente percorrem o mesmo caminho. Segundo Garcia (1999), muitos professores, já inseridos nas classes de EJA, não possuem formação específica, observando-se uma carência no aperfeiçoamento



desses docentes. Falta-lhes uma formação que articule reflexão e prática, um espaço de produção e troca de conhecimentos dentro das escolas, centros de formação de professores, com a finalidade de discutir e ampliar questões pedagógicas (GARCIA, 1999).

Garcia (1999) reconhece nesses espaços colaborativos uma oportunidade dos professores da EJA construir-se e reconstruir-se em seu desenvolvimento como profissional e como sujeito social, uma vez que possibilitaria, em grupo, ampliar discussões, planejar, refletir sobre a própria prática docente, avaliar seus limites profissionais, identificando dificuldades e necessidades. São em oportunidades de trocas que os professores conquistam mais autonomia e comprometimento com sua prática (GARCIA, 1999).

Falar de prática docente, especialmente da prática docente dos professores da EJA, é trazer para o âmbito da questão não apenas da ação docente como também da própria formação do educador, uma vez que a formação é um processo contínuo que acontece também na ação em sala de aula, as contribuições de Paulo Freire (1996). Freire (1996) considera que ensinar exigirá de todo o professor, além do rigor metódico e intelectual, uma postura de pesquisador, que busca o saber e o assimila de forma crítica, repensando suas práticas e questionando suas verdades.

Em sua análise acerca da prática pedagógica do professor, Freire (1996) aborda a questão da autonomia do educando e estabelece alguns pontos que consideram fundamentais para o exercício da profissão docente. Ensinar exigirá respeito à autonomia do aluno e isso é um dever ético. O professor que desrespeita a curiosidade, o gosto estético, linguagem, os saberes e experiências de seus alunos, seja crianças, jovens ou adultos, transgridem princípios éticos da existência humana e não contribui para que de fato aconteça a aprendizagem (FREIRE, 1996).

As diretrizes propostas pelo Parecer CNE/CEB 11/2000 legitimam as contribuições de Freire (1996) para a educação de jovens e adultos, na medida em que se estabelece para tal modalidade de ensino as especificidades de cada sujeito, seus conhecimentos prévios. Para Freire (1996), ensino-aprendizagem é uma relação de troca de experiências e conhecimentos, e em sua prática, o professor deverá estar disposto a ouvir, dialogar, ou seja, conhecer o querer de seus educandos. O professor que não compreende essa relação contribui para o fracasso da aprendizagem, pois educar não é



mera transferência de saberes absolutos de um professor ao seu aluno, mas uma conscientização de saberes (FREIRE, 1996).

METODOLOGIA

Quanto ao problema, a pesquisa é do tipo qualitativa, uma vez que não privilegiou o uso de métodos e técnicas estatísticas. Os dados foram analisados indutivamente e o processo e seu significado foram os focos principais da abordagem do problema. Quanto aos objetivos, é do tipo descritiva, pois objetivou descrever as características dos sujeitos envolvidos na pesquisa, envolvendo o uso de técnicas padronizadas para coleta de dados, neste caso, questionários.

Quanto aos procedimentos é uma pesquisa bibliográfica, elaborada a partir de material já publicado e também levantamento, pois envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. (GIL, 1999, in KAUARK, MANHÃES E MEDEIROS, 2010).

O universo da pesquisa envolveu alunos do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública Estadual, localizada no município de Campos dos Goytacazes, estado do Rio de Janeiro. A amostra foi não probabilística, ou seja, os sujeitos envolvidos na pesquisa foram selecionados aleatoriamente e contou com 35 participantes, 21 formandos de Pedagogia e 14 do PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores).

Para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa foram utilizados como instrumentos de coleta de dados questionários com perguntas abertas e fechadas abordando questões pertinentes à formação inicial do educador, à prática docente e expectativas para atuação na EJA.

RESULTADOS DA PESQUISA

Num conjunto de 35 formandos, a maior parte possui idade entre 26 e 35 anos (60%=21), 29% (n=10) possui de 36 e 45 anos e ainda 11% (n=4) de 18 a 25 anos. Quanto ao estado civil, 71% (n=25) são casados, 23% (n=8) solteiros, 3% (n=1) separado e 3% (n=1) com união estável.



No que diz respeito à atuação dos formandos do curso de pedagogia 100% (n=21) não trabalham em escolas, já os discentes do PARFOR 100% (n=14) trabalham na educação infantil da rede pública municipal de Campos dos Goytacazes-RJ.

Os formandos, em grande parte, escolheram o curso de pedagogia por identificação pessoal 86% (n=30) e 14% (n=5) por não conseguirem ingressar em outro curso. Dados apontam ainda que, 91% (n=32); escolheram a Instituição pelo nível de qualidade dos cursos oferecidos e 9% (n=3) por falta de opção. Praticamente todo o corpo discente tem a formação de nível médio 89% (n=31) em magistério e só 11% (n=4) o ensino médio.

Quanto à escolha do curso, 91% da amostra (n=32), declararam-se satisfeito, enquanto 3% da amostra (n=1) relativamente satisfeito, 3% (n=1) muito satisfeito e 3% (n=1) pouco satisfeito. Já 94% (n=33) consideram que o curso lhe preparou em parte para o exercício da docência e 6% (n=2) consideram que o curso não lhe preparou.

Outro dado relevante sobre a sua formação é que 66% (n=23) dos discentes pretendem e desejam trabalhar na EJA, mas não se sentem preparados, enquanto 34% (n=12) não desejam trabalhar na EJA. Além disso, 94% (n=33) concordam parcialmente que o estágio supervisionado atingiu suas expectativas enquanto que 6% (n=2) discordam parcialmente que o estágio atingiu as suas expectativas do curso de licenciatura em pedagogia. De fato, são poucos os cursos de formação inicial de professores que ofertam estágio na educação de jovens adultos.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa traz importantes resultados para uma reflexão dos cursos atuais de licenciatura em pedagogia e sua preparação para o exercício da docência. A partir destes dados e das questões apresentadas para a discussão sobre EJA, educadores podem rever os conceitos e as práticas pedagógicas acerca da metodologia e currículo. A análise inclui a participação dos formandos, para um novo conceito de EJA e pressupõe também uma nova forma de gestão dos espaços, dos recursos e, especialmente das relações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino.

Sendo assim, acredita-se na relevância desse estudo, pois a formação para atuação na Educação de jovens e Adultos vai de encontro à busca para uma formação



específica e a carência de saberes para lidar com a diversidade de sujeitos desta modalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em: 04/10/2015.

DISTRITO FEDERAL. Parecer 11/2000, 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e adultos**. CNE/CEB 1/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, CARLOS MACEDO. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GUIDELLI, ROSANGÊLA CRISTINA. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos** (1996) Apud HADDAD, SÉRGIO; SOUZA, ANTÔNIO CARLOS et al. O Estado das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em Educação 1986-1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

MACHADO, MARIA MARGARIDA. **Formação de professores para EJA**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p.161-174, jan./dez. 2008. Disponível em <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 06 de outubro de 2015.

SAVIANI, DERMEVAL. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Rev. Brasileira de Educação, Universidade de Campinas, SP, v.14 n.40 jan./abr. 2009.