



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANA BEATRIZ SANTOS DE SOUSA

A FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIANDO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

NATAL/RN
2018

ANA BEATRIZ SANTOS DE SOUSA

A FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIANDO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Artigo apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada/o em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre da Silva Aguiar

NATAL/RN
2018

ANA BEATRIZ SANTOS DE SOUSA

A FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIANDO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Artigo apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada/o em Pedagogia.

RESULTADO: _____

Natal/RN, _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. ALEXANDRE DA SILVA AGUIAR

Orientador – UFRN

Prof. Dr. ALESSANDRO AUGUSTO DE AZEVEDO

Examinador - UFRN

Prof^ª Dr^ª VÂNIA APARECIDA COSTA

Examinadora – UFRN

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

ANA BEATRIZ SANTOS DE SOUSA¹

A FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIANDO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

¹Graduanda em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (anabiasantosouza@hotmail.com).

AGRADECIMENTOS

Quão sem sentido seria a vida sem que não pudéssemos sonhar... E esse sonho, a conclusão de uma graduação, foi mais um realizado e que deu um novo sentido para muitas vidas, não só a minha. Portanto, quero agradecer a algumas pessoas que permitiram e contribuíram que esse sonho se tornasse realidade.

Agradeço, primeiramente, a Deus, que sem a Sua graça e proteção eu não teria nem conseguido entrar na Universidade. Sem Ele, nada disso teria sido possível. Muito obrigada, Senhor, por me permitir chegar até aqui.

Agradeço aos meus queridos pais, Marli e José Domingos, que sem todo o sacrifício para que eu tivesse a melhor educação possível, eu não poderia estar conquistando o título de graduada em Pedagogia. Espero estar recompensando tudo o que foi investido em mim. Só o que tenho que fazer é agradecer pelos pais que vocês são. Obrigada por tudo. Amo-os de todo o coração.

Agradeço ao meu amado noivo, Ladislau Viana. Sem a sua ajuda, apoio, puxões de orelha, correções de trabalho, paciência, companheirismo e sem o seu amor, a rotina acadêmica estaria muito mais difícil. Você foi o melhor presente que a UFRN me proporcionou. Muito obrigada por estar sempre do meu lado, meu amor. Obrigada por tudo. Amo-o mais do que posso expressar.

Agradeço as minhas lindas amigas que a UFRN me deu: Yasmin Karolaine, Indhyane Souza, Larissa Fávoro, Piedade Beatriz e Silvia Cristiane. Vocês foram verdadeiras dádivas em minha vida durante esses quatro anos. Nunca me esquecerei das nossas aventuras nas apresentações de trabalho, nas provas, nas aulas, em tudo. É da UFRN para toda vida. Agradeço a Deus a vida de cada uma de vocês.

Agradeço ao meu orientador, professor Alexandre Aguiar. Suas orientações foram essenciais para a produção deste trabalho. Obrigada pela paciência e pelas indicações preciosas de leituras.

Agradeço a Professora Ubiracira. Foi ela quem me acolheu quando eu iniciei como bolsista no PIBID, no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor CEJA Professor Felipe Guerra. Ela foi o meu primeiro contato com a EJA, e seus ensinamentos foram fundamentais para a minha formação pedagógica. Muito obrigada por tudo, professora.

E, por fim, mas não menos importante (pelo contrário), agradeço aos meus ex-alunos da educação de jovens e adultos do CEJA Professor Felipe Guerra. Eu fui extremamente feliz e realizada na companhia desses alunos durante os anos que permaneci na escola e, assim como a professora Ubiracira, eles tiveram uma enorme contribuição na minha formação pedagógica e humana. Deus abençoe a vida de vocês.

Agradeço a Deus pela vida de cada pessoa que citei. Vocês são muito especiais.

Vamos em frente para as próximas etapas da vida, conquistando os próximos sonhos...

“Para que, disse ontem e repito agora, quem sabe possa ensinar a quem não sabe é preciso que, primeiro, quem sabe saiba que não sabe de tudo; segundo, que, quem não sabe, saiba que não ignora tudo. Sem esse saber dialético em torno do saber e da ignorância é impossível a quem sabe, numa perspectiva progressista, democrática, ensinar a quem não sabe”.

Paulo Freire.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica com muitas singularidades e especificidades. Dar aula para esse público requer uma formação inicial do professor que o habilite a lidar e mediar com essas especificidades (cansaço dos alunos devido a jornada de trabalho; disparidade etária entre os alunos; falta de material didático apropriado para a EJA; evasão escolar), porém, muitas vezes, a formação na licenciatura não os prepara para trabalhar na EJA. Com o objetivo de fazer um levantamento sobre o que a literatura tem a contribuir sobre a formação inicial do licenciando para a Educação de Jovens e Adultos, este trabalho apresenta reflexões relacionadas ao tema. Para tanto, foram revisados as obras e textos de vários autores que escreveram sobre o assunto, como, por exemplo, Arroyo (2006), Barreto (2006), Freire (1996; 2014), Soares (2008; 2011), Di Pierro (2001), Zanetti (2011), Kleiman (2011), Haddad (2000), Oliveira (2013), Collares, Moysés, Geraldí (1999), dentre outros. Como resultados encontrados na pesquisa, estão os principais desafios que permeiam a formação inicial do educador de jovens e adultos, assim como as perspectivas para possíveis transformações na modalidade de ensino, no que concerne a formação dos seus professores.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação inicial. Licenciaturas.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	EJA: QUE EDUCAÇÃO É ESSA?.....	12
3	FORMANDO LICENCIANDOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.	17
3.1	Origens da problemática.....	17
3.2	Porque uma formação específica para o professor da EJA?.....	19
3.3	A construção de um perfil e identidade do professor da EJA.....	21
3.4	Formar professores para a EJA: desafios a serem vencidos	22
4	SUPERADOS OS DESAFIOS, QUAIS SÃO AS PERSPECTIVAS?.....	24
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
	REFERÊNCIAS.....	27

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial do aluno em uma licenciatura, Pedagogia, por exemplo, o habilita para atuar em diversas áreas de trabalho pedagógico. Quando se comenta sobre essa licenciatura há um discurso unânime de que não falta trabalho para pedagogo, pois numa imensa possibilidade de campos profissionais, a requisição pela presença de um pedagogo é quase certa. Afinal, a educação, os processos de ensino e aprendizagem e a sua didática e as teorias psicológicas, sociais, históricas e educacionais estão inseridas em muitas vertentes profissionais. Por isso, a formação do licenciando deve prepará-lo para atuar tanto em contextos escolares quanto os não-escolares. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte de 2017,

“Esta/e profissional é responsável pela docência, capaz de compreender e organizar os processos de ensino e de aprendizagem dos seres humanos, podendo assumir as funções de professor/a na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com crianças, jovens e adultos; de pesquisador/a; de gestor/a e de coordenador/a em diferentes níveis, etapas, modalidades e contextos educativos, contribuindo para a formação de uma sociedade justa, democrática, inclusiva e solidária”(UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2017, p. 26).

Assim como está escrito no trecho do documento, o egresso da licenciatura em Pedagogia poderá atuar em vários espaços pedagógicos, mas a maioria desses espaços são da Educação Básica, com crianças e jovens na “idade certa” de escolarização. Quando se trata de contextos não escolares ou de modalidades da educação básica (como, por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos), tanto a licenciatura em Pedagogia quanto as outras possuem lacunas no que se relacionam a formação do licenciando.

E quando nos referimos a formar um graduando, não podemos nos restringir a uma perspectiva de formação que seja a de “pôr em forma” o aluno, no sentido de adequar e adaptar o formando a crenças, concepções e perspectivas do presente ou do passado, no intuito de prever ou mensurar o futuro. Essa é uma noção absolutamente depreciativa sobre o conceito de formação: “trata-se de entender a ‘formação’ como ‘enformação’, definido desde sempre, e com o olhar voltado para o passado, como de ser a forma do futuro. Trata-se de construir o futuro não como acontecimento, mas como uma repetição do presente” (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI; 1999, p. 205).

Freire (2014) já nos alertava em relação a essa visão determinista do futuro: nessa perspectiva, não há educação, não há esperança, não há sonhos nem utopias, apenas adestramento mecânico de uma leva de alunos. Se essa concepção de formação for adotada em licenciaturas, por exemplo, teremos futuros professores enformados, fechados para as diversas possibilidades de alunos que eles irão encontrar nas suas futuras salas de aula, afinal, apenas a repetição de métodos e formas que foram utilizadas no presente e no passado servirão para o futuro, pois este é a repetição daquele. Temos que ter em perspectiva que a formação inicial está, como o próprio termo já indica, iniciando o aluno na sua formação profissional, e que há diversos fatores de ordem social, econômico, estrutural e histórico que irão condicionar o trabalho do professor na sala de aula.

A visão romântica, porém, muitas vezes, a que prevalece, de que o aluno sairá da licenciatura totalmente preparado para “ser professor”, fortalece argumentos do senso-comum nos quais acreditam que formando professores para uma atuação eficaz em sala de aula conseguirão superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos e causadora do baixo desempenho destes. Uma ideia que estereotipa o professor como um verdadeiro super-herói, único responsável pela salvação da tarefa educativa e, conseqüentemente, por seus resultados, tirando o foco das estruturas e das relações sociais que envolvem o contexto educacional (OLIVEIRA, 2013).

Um dos desafios da formação inicial do licenciando é tirá-lo dessa perspectiva supracitada. O objetivo não é o de que o indivíduo conclua a sua licenciatura sentindo-se como o “salvador da pátria” da educação e que ali terminou a sua formação profissional, mas sim que tenha a perspicácia de compreender que a sua formação será sempre um processo contínuo, ao longo de toda a sua carreira docente. Ele deve ter a consciência de que continuará recebendo formação até mesmo quando estiver dentro de uma sala de aula, ensinando para os seus alunos; ter a humildade de reconhecer que seus próprios educandos têm muito para contribuir para a sua prática docente e conseqüentemente para sua formação; saber que o processo de formação é dinâmico, e que ele, no papel de educador, poderá se tornar educando quando o processo formativo assim demandar. Segundo Freire (1996),

“Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a

possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. (FREIRE, 1996, p. 12).

Nessa perspectiva de formação apresentada pelo autor, temos um sujeito formador, o professor, que sabe que o seu papel não é apenas de transmissor de conteúdos, e sim que, através dos processos de ensino e aprendizagem, ele também aprende com o seu aluno, no sentido de reformular a sua prática docente mediante os resultados obtidos em sala de aula. Apesar de serem processos de aprendizado diferentes entre professor e aluno, o primeiro deve saber conhecer qual tipo de aluno ele terá, quais são as especificidades dos seus alunos.

São muitos os desafios à formação inicial docente para atuar na educação básica presentes na atualidade, o que exige discutir profundamente e reconhecer as identidades visíveis nesse suposto grupo homogêneo - professores da educação básica -, que na realidade apresenta distinções ignoradas (OLIVEIRA, 2013). Em se tratando de professores que atuarão em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), os desafios são ainda maiores, pois os alunos dessa modalidade de ensino demandam necessidades educacionais e sociais que podem, muitas vezes, passarem despercebidas ou escamoteadas nos cursos de licenciaturas para a formação de professores. Um professor que atuará na EJA deve ter consciência de que o seu papel na sala de aula vai muito além do de escolarizar os jovens, adultos e idosos: a sua ação pedagógica também possui um valor social e político. Por isso, a importância que a licenciatura em Pedagogia e demais licenciaturas têm para a formação inicial desse futuro professor, no sentido de contribuir para o entendimento que essa modalidade de ensino demanda especificidades que são próprias da EJA. Neste trabalho, apresentaremos, num primeiro momento, um breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, quais contribuições e implicações desse passado da EJA para o atual cenário desta modalidade de ensino para, em seguida, relacionarmos com a cultura, as dinâmicas e políticas de formação dos professores que atuaram/atua na EJA. Por fim, faremos um paralelo com a prática do licenciando relacionada à EJA a partir dos conhecimentos adquiridos na academia.

2. EJA: QUE EDUCAÇÃO É ESSA?

O analfabetismo é um fenômeno de longa data no Brasil. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou

o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Em números absolutos, a taxa representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. A incidência chega a ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade, 19,3%, e mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4,0%).

Os dados mostram um perfil do aluno que estuda na EJA e torna clara a importância dessa modalidade educação básica. Sem a existência da EJA, milhões de jovens e adultos não terão a oportunidade de iniciar seus estudos e de finalizá-los, negando a parte da sociedade o direito básico de educação. Esse direito é garantido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); no que diz respeito à educação, em seu art. 205, consolida que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Mais especificamente, no art. 208, a Constituição traz que: o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Logo, o acesso e permanência do jovem e do adulto que deseje retomar ou iniciar os seus estudos é garantida por lei e responsabilidade do Estado. Porém, a realidade histórica que enfrentamos é o número crescente de jovens, adultos e idosos que teve o seu direito à educação negado. Segundo o Parecer 11/2000 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, possíveis causas dessa situação educacional no Brasil são:

“As presentes condições sociais adversas e as sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos” (BRASIL, 2000, p. 4).

A passagem deixa evidente que a falta de acesso à educação básica remete a causas que vão além do âmbito escolar e do tempo presente também, tendo a sua origem ainda nos tempos imperiais. Na Constituição Imperial de 1824, por exemplo, está garantida a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. (art. 179, 32). Porém, a educação da população e a titularidade da cidadania, apesar do que está no documento, eram restritas aos livres. Num país pouco povoado, agrícola, esparsa e escravocrata, a educação escolar não era prioridade política e nem objeto de uma expansão sistemática. Se isto valia para a educação escolar das crianças, a situação dos adolescentes, jovens e adultos era duplamente complicada.

Nesse ritmo continuou a educação. Alguns decretos foram feitos (como o nº 7.247 de 19/4/1879, apresentado por Leôncio de Carvalho, o qual previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno, com as mesmas matérias do diurno) (BRASIL, 2000), e a primeira Constituição republicana extinguiu a educação gratuita, porém assinalou a obrigatoriedade do voto da população que fosse alfabetizada. Isso trouxe a tona novamente a discussão sobre a grande quantidade de pessoas na sociedade brasileira que ainda não eram escolarizadas, principalmente os adultos, causando a preocupação pelo o Estado em alfabetizar os jovens e adultos para obter maiores quantidades significativas de votos no momento da eleição (FRIEDRICH *et. al*, 2010).

Nos anos 20, muitos movimentos civis e mesmo oficiais se empenham na luta contra o analfabetismo considerado um "mal nacional" e "uma chaga social". A pressão trazida pelos surtos de urbanização, os primórdios da indústria nacional, a necessidade de formação mínima da mão de obra do próprio país e a manutenção da ordem social nas cidades impulsionam as grandes reformas educacionais do período em quase todos os Estados. Além disso, os movimentos operários, fossem eles de inspiração libertária ou comunista, passavam

a dar maior valor à educação em seus pleitos e reivindicações (BRASIL, 2000, p. 14-15). Durante esse período e nos anos posteriores, a educação de jovens e adultos começaria a marcar seu espaço na história da educação brasileira. Foi nesse período também que foi criado o Plano Nacional da Educação, implantado na Constituição de 1934. Nele, estabeleceu-se como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional. A partir desse embasamento legislativo, notou-se a importância que a educação dessa parcela da população, até então notoriamente esquecida pelas instâncias governamentais, tinha para o desenvolvimento do país. Segundo Beiseigel *apud* Friedrich (2010, p. 397), “a educação de adultos foi entendida como peça fundamental na elevação dos níveis de escolarização da população em seu conjunto, compreendendo este processo como fundamental para a elevação do nível cultural dos cidadãos”.

Na década de 40, o Estado, apesar de tímido a princípio, comprometeu-se mais enfaticamente com a educação dos adultos. As primeiras medidas políticas educacionais voltadas para a educação de adultos também ocorreram nesse período: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA); 2º Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, em (1958); Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961); Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), comandado por Paulo Freire. Sobre esse último, ele teve uma importância no que se relaciona a educação de jovens e adultos, pois, pela primeira vez, um programa de educação de jovens e adultos teve um caráter emancipatório, propondo uma educação popular e libertária para os alunos. Entretanto, o Golpe de Estado de 1964 pôs fim ao PNAA, e Paulo Freire foi exilado do Brasil, assim como outros intelectuais da época. Nas palavras de Ana Maria Freire:

“Seu ‘pecado’ fora alfabetizar para a conscientização e para a participação política. Alfabetizar para que o povo emergisse da situação de dominado e explorado e que assim se politizando pelo ato de ler a palavra pudesse reler, criticamente, o mundo. Sua compreensão de educação de adultos era essa. Seu difundido ‘Método de Paulo Freire’ tinha suporte nessas ideias que traduziam a realidade da sociedade injusta e discriminatória que construímos. E que precisava ser transformada” (FREIRE, 2014, p. 288).

É nessa perspectiva, defendida por Paulo Freire, de uma educação que busque a autonomia, o pensamento crítico e consciente, aliada à escolarização do ensino básico, que a EJA deve seguir. Com o início do Regime Militar no Brasil, os militares implementam o Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL), através da Lei 5.379/67, e teve como

objetivo erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos (BRASIL, 2000, p. 20). Juntamente com a Ação Básica Cristã (ABC), esses dois movimentos foram concebidos com o fim básico de controle político da população, através da centralização das ações e orientações, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Diferentemente do PNAA, o MOBREAL durou dezessete anos: a partir de 1985, com a redemocratização do Brasil, o programa é extinto, dando lugar para a Fundação EDUCAR, com as mesmas características do primeiro, porém sem o suporte financeiro necessário para a sua manutenção. Com a extinção da Fundação EDUCAR em 1990 ocorre a descentralização política da educação de adultos, transferindo a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos estados e municípios (FRIEDRICH *et. al.*, 2010).

Concomitante às ações supracitadas, o ensino supletivo apresentava um crescimento na sua popularização no que concerne a educar jovens e adultos no Brasil. Desde o início dos primeiros movimentos educacionais relacionados à EJA, o ensino supletivo sempre se mostrou como uma alternativa recorrente quando se pensava em maneiras de escolarizar adultos. Porém, em 1971, há a fundamentação jurídica do ensino supletivo, com a Lei nº 5.692/71, ganhando, assim, capítulo próprio com cinco artigos. Um deles dizia que este ensino se destinava a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não tinham seguido ou concluído na idade própria”. Este ensino podia, então, abranger o processo de alfabetização, a aprendizagem, a qualificação, algumas disciplinas e também atualização. Os cursos poderiam acontecer via ensino à distância, por correspondência ou por outros meios adequados. Os cursos e os exames seriam organizados dentro dos sistemas estaduais de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação (BRASIL, 2000). Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a educação de adultos se legitima como modalidade de ensino da Educação Básica, passando a ser reconhecida oficialmente como Educação de Jovens e Adultos, - com letra maiúscula – tendo EJA como sigla.

Com a virada do milênio, e no mandato do Presidente Lula, o quadro da EJA teve mudanças positivas. De acordo com Friedrich (2010, p. 401), “o governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006), sinalizou com iniciativas para as políticas públicas de EJA com maior ênfase do que o tratamento de governos anteriores”. Dentre essas políticas, podemos citar a própria criação da SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, que mais tarde passaria a se chamar SECADI, recebendo o I de Inclusão e trazendo uma concepção nova para o campo, por entender a alfabetização como

uma etapa no processo de escolarização de pessoas jovens e adultas. No entanto, ações, e aqui destacamos três programas: o Projeto Escola de Fábrica, o PROJOVEM e o PROEJA, permaneceu com um perfil configurado para a educação profissionalizante, como se o ensino de jovens e adultos devesse ser voltado apenas para o mercado de trabalho.

Mediante o histórico apresentado da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, cabe-nos a reflexão sobre o perfil do professor que está em sala de aula desde os primeiros movimentos educacionais da EJA e, mediante isso, podemos refletir também sobre a formação que todos os professores receberam, desde os tempos remotos até os mais atuais. Surgem, a partir da reflexão, algumas perguntas: qual o tipo de formação recebida pelos professores que ensinaram/ensinam/ensinarão a esse público? Essa formação torna o professor apto para ir além desse perfil de educação mercantil-capitalista da EJA? De que maneira a formação inicial acadêmica contribui para o entendimento das especificidades da EJA? Nossa formação auxilia o futuro professor a pensar na EJA como uma modalidade de ensino diferenciada das demais? Esses e outros questionamentos são pertinentes quando pensamos nos currículos e na formação que os licenciandos recebem na licenciatura em Pedagogia e nas demais licenciaturas no que concerne ao ensino na EJA.

3. FORMANDO LICENCIANDOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

A formação de um profissional em qualquer área deve permitir que ele desempenhe a suas funções com o máximo de preparo possível. Em relação ao professor, muitos desafios cercam a formação deste profissional, pois em seu trabalho ele lidará com uma enorme diversidade de sujeitos e de contextos de vidas, logo a sua formação inicial deve contribuir para o entendimento das necessidades desses sujeitos. Mais especificamente ainda, o professor de jovens e adultos tem um desafio a mais: uma formação que não é voltada para que ele atue com qualidade na EJA.

A partir de agora, veremos os motivos que levaram a uma defasagem na formação inicial dos educadores de jovens e adultos, refletindo sobre quais foram as origens do problema, assim como o porquê da necessidade de uma formação mais específica para a EJA; como construir um perfil do educador de jovens e adultos e quais são os principais obstáculos a serem vencidos sobre a temática.

3.1 Origens da problemática

Antes de tudo, o que é formação inicial para a Educação de Jovens e Adultos? Segundo Barreto (2006), a formação inicial é a primeira etapa do processo de formação a ser desenvolvido com um grupo que atua ou pretende atuar na educação de jovens e adultos. Geralmente, os participantes de cada grupo costumam apresentar grande heterogeneidade, tanto na experiência quanto nas suas histórias e expectativas. Em princípio, esse grupo de licenciandos possuem projeções e ideias do que poderia ser ensinar em classes de EJA.

Durante a graduação, essas ideias iniciais são lapidadas e ganham cientificidade acadêmica, pois aprendemos sobre como devemos ser professores de jovens e adultos; compreendemos as especificidades típicas da modalidade; suas carências educacionais; os sonhos e objetivos dos alunos; os processos de ensino e aprendizagem que envolve a EJA. Quando vamos para as escolas, podemos ver as teorias se tornarem realidade: alunos carregados de historicidade, tentando uma escolarização tardia. O licenciando, ao planejar uma intervenção para uma turma, tenta trazer um pouco dos conhecimentos aprendidos na academia para o seu plano de aula, para a sua ação pedagógica. Quão grande não é a sua angústia ao perceber que, na graduação, não temos noção da complexidade que é dar aula para jovens e adultos.

Foi exatamente essa percepção sentida enquanto aluna de licenciatura em Pedagogia, que motivou os estudos sobre o tema. A pesquisa foi embasada em questionamentos elaborados durante o período de atuação no PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (CAPES/UFRN). Coloquei em prática projetos de alfabetização de jovens e adultos, através do uso da ludicidade, de jogos, de gêneros textuais, dentre tantas outras metodologias. Apesar do grande esforço dentro de um período relativamente extenso sendo bolsista na EJA – dois anos -, os resultados não foram tão significativos no que se relaciona a avanços de aprendizagem nos alunos. Existiam diversos fatores que condicionavam o seu desempenho em sala de aula, e que iam muito além do trabalho pedagógico desenvolvido.

Essas questões desencadearam reflexões sobre a nossa formação inicial na academia. Durante os quatro anos regulares de graduação há apenas um componente curricular de caráter obrigatório, na qual o programa trata exclusivamente sobre a modalidade de ensino, intitulada Educação de Jovens e Adultos, de 60 horas/aula. Em apenas uma disciplina, devemos aprender o que é mais fundamental sobre a EJA, além das metodologias de ensino e aprendizagem e sem contar as especificidades existentes na EJA.

Diante de tudo que foi observado e aprendido ao longo da graduação, iniciaram as já mencionadas reflexões sobre o tipo de formação que recebemos em relação ao ensino na EJA. Isso estimulou o aprofundamento no assunto, através de leitura de autores que escrevem sobre a temática, em livros e artigos. Observei a necessidade de estudar, pesquisar e escrever sobre o assunto. Desde o momento de ingresso no PIBID, no segundo período do curso, ficou notório o déficit na formação em tudo que concerne à Educação de Jovens e Adultos, desde aquelas disciplinas mais teóricas até as mais práticas: a EJA sempre era o último assunto abordado; sempre trabalhado de forma aligeirada; sempre não sobrando o tempo mínimo, suficiente, que ela merece. Senti uma espécie de inquietação em relação ao espaço que a EJA ocupa nos processos de formação inicial dos licenciandos. O curso de Pedagogia proporciona aos alunos uma formação excelente no que se refere a trabalhar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I com crianças. Porque não é dada a mesma importância à modalidade de EJA? Como essa problemática é superada nas outras licenciaturas? Este é um problema que pode ser observado só na Universidade Federal do Rio Grande do Norte ou é algo maior? O que a literatura tem a contribuir sobre esta temática?

3.2 Porque uma formação mais específica para o professor da EJA?

A pesquisa iniciou nesse ponto: saber quais são os autores que discutem sobre o assunto. A princípio, muitos dos escritos sobre a EJA fazem referências aos alunos, a traçar um perfil do alunado que compõe a modalidade, suas necessidades, suas especificidades e objetivos; ou então, as políticas públicas destinadas à EJA, as funções de se educar jovens e adultos, como foi o início da EJA, etc. Em relação à formação de educadores de jovens e adultos, o campo de estudos é relativamente recente. Segundo Arroyo (2006, p. 17),

“Sabemos que uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, ou ‘à outra margem do rio’. Consequentemente, não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos. Não vínhamos tendo centros de educação, de formação do educador da EJA. Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA”.

Através da fala anterior, percebemos que durante todo o período de existência da EJA, até mais ou menos o final da última década do século passado, não se deu muita importância e atenção à formação dos professores que estariam nas salas de aula, pois a EJA sempre foi a “modalidade do último turno” (ANDRADE, 2004).

Corroborando com Arroyo, Soares diz que “[...] a educação de jovens e adultos nem sempre foi reconhecida como uma modalidade educativa que requer um profissional

adequado para o seu exercício” (2008, p. 58). Em seu texto, ele afirma que a educação de jovens e adultos, muitas vezes, ficou a cargo de iniciativas comunitárias e do voluntariado da população civil, retirando do Estado a sua responsabilidade para com esta modalidade de ensino. Porém, o público da EJA, como já foi dito, é único em sua essência, logo, requer que os educadores que irão estar nas salas de aulas recebam uma formação específica para atuar na EJA (SOARES, 2008). Essa ideia que de a EJA é uma modalidade de caráter compensatória ignora as especificidades que a educação de jovens e adultos apresenta. “A diversidade é uma das características da EJA, tanto em relação ao público quanto às iniciativas, e, nesse caso, o respeito à pluralidade dos sujeitos e a flexibilidade de tempos e espaços lhe são inerentes” (SOARES, 2008, p. 63). Por isso que o autor chama atenção para a necessidade de uma formação diferenciada para o profissional que irá trabalhar com jovens e adultos, pois ele deve saber respeitar a pluralidade de sujeitos com que irá se deparar nas escolas.

A aprendizagem sobre a diversidade da EJA deve acontecer ainda na formação inicial do professor. Entretanto, ocorre, frequentemente, o oposto nas licenciaturas. A EJA apresenta-se como um campo de estudos optativo, uma última opção. Se no curso de Pedagogia, que é uma licenciatura plena, a situação é preocupante, nas outras licenciaturas a situação é ainda mais grave. “A presença da educação de jovens e adultos como um processo formativo dos estudantes de outros cursos acontece, principalmente, quando os alunos fazem a sua opção pelo Estágio Curricular na EJA, restringindo seu processo formativo à prática em sala de aula” (SOARES, 2008, p. 66). Isto se exemplifica na UFRN, pois muitos alunos das licenciaturas só possuem contato com a EJA quando vão para a prática em sala de aula através dos Estágios Curriculares e, na maioria dos casos, vão para a prática sem a teoria, pois a educação de jovens e adultos não se apresenta como uma disciplina obrigatória, diferentemente do curso de Pedagogia.

Ainda temos aqueles casos em que, até mesmo a formação que recebemos não é condizente com a realidade da EJA. Sabemos que a teoria nunca conseguirá abarcar com tudo que haverá na prática, porém, a lacuna existente entre elas, teoria e prática, ainda é muito significativa. Sobre isso, Dias argumenta que:

“[...] é mister que se faça uma reflexão sobre a formação docente, bem como a sua aplicabilidade no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, pois, na maioria das vezes, as discussões teóricas despontam por caminhos que não condizem com a prática conduzida, para atender às necessidades do mundo contemporâneo ou às normas burocráticas do sistema educativo, tornando-a superficial, incrédula e sem comprometimentos com os reais anseios dos alunos” (DIAS, 2011, p. 213).

São impressões que nos fazem questionar a pertinência da nossa formação acadêmica. Assim como já foi dito, em muitos casos, ela nos prepara plenamente para a atuação nas séries iniciais da educação básica regular com crianças e adolescentes, porém, deixamos de pensar no contingente de jovens, adultos e idosos que tiveram seus direitos à educação na infância negados ou sua trajetória escolar interrompida por diferentes razões. Portanto, temos que refletir em quais habilidades deve compor um perfil do educador de jovens e adultos, e se a sua formação inicial contribui para a construção desse perfil docente para a EJA.

3.3 A construção de um perfil e identidade do professor da EJA

Construir um perfil de um profissional não é algo simples. No caso do professor, esse é um campo ainda em delimitação. Um educador de crianças, por exemplo, tem o seu perfil profissional confundido com a figura maternal e o seu trabalho assume, muitas vezes, um caráter assistencialista, ignorando toda a formação acadêmica que o docente recebeu. Já o educador de jovens e adultos esse perfil profissional ainda está em construção, assim como a grande área da EJA; sem falar nas situações em que o senso comum prega que um professor não precisa de uma formação acadêmica. Em muitos casos, é colocado tudo no mesmo molde, formar professores para a EJA e para crianças e/ou adolescentes, como se a aula que será ministrada para um pudesse ser ministrada para o outro igualmente. Segundo Arroyo (2006),

“Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica sérias consequências. O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontram-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA e, conseqüentemente, teremos que construir o perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação” (ARROYO, 2006, p. 18).

Construir um perfil, como já se mencionou, não é algo fácil, e ainda mais se o próprio campo de atuação do professor, nesse caso a EJA, ainda está sendo construído. Temos ainda a premissa de que criar um perfil, uma identidade, possa criar uma forma, um molde, algo engessado, fixo, mecânico, automático e, logo no início do artigo, já deixamos bem claro que essa perspectiva de formação baseada na “enformação” não leva a futuros promissores.

Contudo, é saudável fazer o exercício de pensar em características e habilidades comuns aos professores da EJA, com o objetivo de possibilitar criar um perfil de docente que

seja coerente com a modalidade. O Parecer 11/2000, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em seu texto, traz algumas dessas habilidades do professor da EJA,

“Com a maior razão, 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. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com essa parcela de estudantes e 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).

Ainda segundo Arroyo (2006), criar esse perfil do professor específico para a EJA demanda coragem das licenciaturas, principalmente a de Pedagogia, pois requer que recursos humanos e materiais sejam dedicados, exclusivamente, para solidificar a EJA nas graduações. O mesmo autor argumenta que esse perfil deve abarcar, ainda, uma visão política do que é ensinar jovens e adultos. A EJA exerce um papel emancipatório em nossa sociedade, ao dar autonomia àqueles que são marginalizados por não saberem ler e escrever. Para ele,

“As escolas de formação de educadores e educadoras de jovens e adultos terão de captar e incorporar os traços desse perfil rico de educador múltiplo, multifacetado. Esse educador é militante, ensinava a ler, ensinava a escrever, mas ia além do somente alfabetizar, ele não cabia no esquema escolar de alfabetizador. A EJA será um dos campos de uma dinâmica libertadora mais ampla. Essa possibilidade de formarmos um perfil tão rico de educador não pode fechar-se agora, nas tentativas de regulação e escolarização da EJA, o que nos levará a regulação da formação do educador de jovens e adultos. Temos de reconhecer que o educador da EJA é muito mais plural que o educador de escola formal. Se existe algo que possamos fazer, é deixar que esse perfil plural do educador de jovens e adultos contamine o perfil do educador escolar. O inverso, porém, distanciamos dessa dinâmica e nos levará a regular, a encaixar essa riqueza toda em um perfil definido, já fechado” (ARROYO, 2006, p. 20).

Construir uma identidade docente para o educador da EJA é uma tarefa difícil, mas necessária, pelas razões já elencadas. A concretização dessa necessidade implicará no avanço do campo educacional da EJA. O desafio é: os atores envolvidos e imprescindíveis para que o avanço aconteça assumam seus papéis e invistam na EJA, para permitir que milhões de pessoas possam participar, ativamente, das decisões de nossa sociedade.

3.4 Formar professores para a EJA: desafios a serem vencidos

Formar profissionais para qualquer área requer pensar em ações formativas que vão muito além do currículo oficial de uma graduação. Quando nos referimos a professores, intrínseca a essa formação estão aspectos que são específicos do seu alunado. Mas, na

Educação de Jovens e Adultos, esses aspectos são bem mais específicos do que quaisquer outros, pois o público da EJA é singular em sua essência. Podemos falar que esses aspectos seriam verdadeiros desafios a serem vencidos, por parte das Instituições de Ensino Superior que ofereça cursos de formação de professores e pelos próprios licenciandos.

Sobre isso, fazemos referência a Soares (2011), quando ele cita que:

“A construção de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA perpassa diversos aspectos como: a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade deste público; a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos” (SOARES, 2011, p. 87).

O autor cita apenas os principais pontos que todo e qualquer educador de jovens e adultos deve ter consciência ao iniciar sua prática educativa com esse público. Obstáculos haverá em qualquer sala da aula, mas a discussão aqui proposta é o tipo de preparação para lidar com as adversidades, proporcionadas pela formação inicial do professor que irá atuar na EJA.

Outro desafio é o tipo de educação existente numa turma de EJA: educação para a liberdade e emancipação. É o que Paulo Freire intitula como “Educação Popular”. Ensinar jovens e adultos em situação de marginalização social em virtude da sua não escolarização implica em pensar práticas pedagógicas que vão muito além da simples transferência de um currículo pragmático da mente do professor para a dos alunos. O professor deve fazer os alunos refletir o porquê aquele conteúdo está sendo ensinado para os seus alunos, seus objetivos e quais são os outros conhecimentos ocultos que estão sendo ensinados juntamente com o conteúdo oficial.

“A educação popular não pode reduzir-se ao puro treinamento *técnico* de que grupos de trabalhadores realmente precisam. Esta é a maneira necessariamente estreita de formar, que à classe dominante interessa, a que *reproduz* a classe trabalhadora como tal. [...] O operário que está aprendendo, por exemplo, o ofício de torneiro, de mecânico, de pedreiro, marceneiro, tem o direito e a necessidade de aprendê-lo tão melhor quanto possível, mas tem, igualmente, o direito de saber a razão de ser do próprio procedimento técnico” (FREIRE, 2014, p. 183).

Não é apenas o trabalhador fazer e reproduzir o trabalho que ele está incumbido de desenvolver, mas sim ter o conhecimento dos métodos que o levaram a tarefa e saber o porquê está fazendo isso. Despertar no aluno da EJA a consciência de classe é um dever do

educador de jovens e adultos, e a sua formação inicial deve possibilitar que ele tenha a habilidade para tal função. Ser professor de jovens e adultos significa ter o compromisso de assumir essa responsabilidade com uma educação com um viés político, libertador, crítico. Essa responsabilidade surgirá no momento da formação do educador na academia, pois muitas vezes, iniciamos um curso de licenciatura alheios a essa função política e libertadora da educação, e podemos, em muitos casos, concluí-la indiferentes do papel social do educador.

Por fim, um último desafio para pensar seria a própria essência da docência. Os alunos da EJA necessitam de uma rotina escolar mais flexível, para que seja possível a sua frequência regular nas aulas. Logo,

“Processos formativos de educadores e educadoras de EJA passam, obrigatoriamente, por desnaturalizar dos processos escolares a reprovação e a evasão. São rituais perversos que tanto castigam os pobres, os trabalhadores, os negros e outros excluídos. Nesse contexto, eles devem ser considerados sujeitos de direitos, que possuem um referencial ético e político” (ZANETTI, 2011, p. 79).

Ser professor da EJA implica reconstruirmos alguns conceitos e significados que já estão enraizados em nós muito antes de ingressarmos na graduação. Significa repensar no que consideramos “ser professor” e, apenas assim, poderemos elaborar e criar a nossa própria forma de ser professor de jovens e adultos.

4. SUPERADOS OS DESAFIOS, QUAIS SÃO AS PERSPECTIVAS?

Apesar do cenário apresentado, que por alguns podem ser considerado pessimista, há perspectivas positivas que se mostram como uma “luz no fim do túnel” no que diz respeito à formação do educador para o ensino de jovens e adultos.

Soares (2011) expõe resultados de pesquisas realizadas em espaços de educação de jovens e adultos, localizados nas cinco regiões do país. Nelas, o autor mostra dados relacionados à importância da formação específica para professores para a EJA nas salas de aula. Segundo a pesquisa, no estado do Rio Grande do Sul, no município de Porto Alegre, há um Centro Municipal de Educação do Trabalhador Paulo Freire (CMET), que apresentam bons resultados na educação dos seus alunos, e eles atribuem a experiência bem-sucedida do CMET ao fato de:

“[...] seus professores serem concursados, fazendo parte do quadro de funcionários da prefeitura de Porto Alegre. No início das atividades da escola na década de 90, para se trabalhar com a EJA os educadores após a seleção por concurso ainda passavam por uma seleção interna, sendo assim, muitos dos professores entrevistados na visita à escola, passaram por essa seleção. [...] Boa parte dos educadores possui especialização na área de

educação de jovens e adultos, e outros, mestrado e até doutorado. A coordenação escolar entende que a formação de seus professores deve ser contínua, pelo fato do CMET ser uma escola que recebe uma diversidade de sujeitos” (SOARES, 2011, p. 94).

Na fala do autor já aparece um aspecto primordial da profissionalização do professor que atua em qualquer nível de ensino: a formação continuada. Assim como já foi discutido anteriormente, a formação inicial que recebemos na licenciatura nunca será o suficiente para nos dar o suporte necessário para dar aula pelo resto de nossa carreira. O professor precisa ter o seu trabalho acompanhado por outros profissionais, para assim poder repensar e refletir sobre a sua prática; a formação contínua permite que isso aconteça. Tal formação pode ocorrer através de cursos oferecidos pelas secretarias municipais e/ou estaduais de educação dos estados, ou até mesmo em programas de Pós-Graduação *lato-sensu* (especializações com ênfase na EJA) ou *stricto-sensu* (mestrado e doutorado em Educação ou áreas afins). Em relação à EJA, há uma frequente demanda por preparação de professores através da formação continuada, devido à ausência da própria EJA nos currículos das licenciaturas (SOARES, 2008).

Embora seja louvável a procura desses profissionais por formação continuada, é preocupante que o primeiro contato que eles tenham com uma formação teórica sobre a EJA seja depois da graduação, quando os professores já estão em sala de aula. Em muitos casos, a formação continuada é vista como algo desnecessário. Soares (2008) já levantou essa discussão anteriormente:

“Há também uma demanda constante por cursos de formação continuada para professores atuantes nas redes de ensino. Essa demanda nos remete à discussão sobre a formação de educadores de EJA, uma vez que, na grande maioria, eles só começam a ter contato com as teorias e ideias relacionadas a essa modalidade depois de já estarem atuando em sala de aula. Muitos deles se iniciam, primeiramente, em algum projeto ou programa de EJA, para depois ter uma formação inicial ou continuada nas universidades” (SOARES, 2008, p. 65).

Outro importante aspecto que compõe a caminhada formativa do licenciando são os programas, projetos e ações de extensão que são oferecidos nas universidades. Tais iniciativas, muitas vezes, têm parceiras com prefeituras municipais, ou são programas de instâncias federais. A importância desses projetos está no fato de que eles permitem que os licenciandos tenham contato com a prática em sala de aula, e em vários casos esse contato pode ser o único antes dos estágios curriculares. Segundo Soares (2011),

“Identificamos uma diversidade de atividades relacionadas à EJA como projetos e programas ora de alfabetização, ora de escolarização de jovens e adultos. Em algumas instituições, o processo de formação do educador se dá vinculado à prática desenvolvida nos projetos. Muitas dessas iniciativas

estão associadas ao surgimento de grupos ou núcleos de educação de jovens e adultos que, entre outras iniciativas, organizam ações em que são ofertados cursos de formação, elaboram materiais para a EJA, realizam avaliações e socializam estudos e pesquisas”. (SOARES, 2011, p. 86).

Um programa que pode exemplificar como são fundamentais essas iniciativas para o licenciando é o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - CAPES/UFRN). Como já foi mencionado, participei do PIBID durante dois anos da graduação, e faltam palavras para expressar o tamanho da importância que este programa teve para a minha formação acadêmica. Poder estar numa sala de aula de verdade, no início da graduação, foi vital para a escrita do presente trabalho. Ele foi importante também para que ocorresse uma identificação pessoal com a educação de jovens e adultos, dando-me habilidades e destreza para ensinar a esse público, tornando-me mais preparada e familiarizada com as especificidades da EJA. De certa forma, o PIBID supriu necessidades e preencheu falhas relacionadas à formação proporcionada pela graduação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar a jovens e adultos, assim como todo o tipo de alunado, não é uma tarefa fácil. O professor da EJA não deve ser um profissional que tenha a mentalidade que os seus alunos serão qualquer um ou qualquer uma. Suas aulas devem ser planejadas de modo que proporcione à turma o melhor tipo de formação escolar possível, e que respeite as suas especificidades, suas limitações, que seja flexível ao ritmo dos estudantes, e que permitam que o máximo de conhecimento acumulado pelos alunos seja aproveitado. Para que ocorram processos escolares como o que foi descrito anteriormente, é necessária uma formação inicial do docente equivalente, que permita ao professor explorar o máximo das potencialidades dos seus alunos e educá-los para a inclusão e liberdade social, emancipação e autonomia do jovem e do adulto.

O caminho ainda será longo em relação a transformações nas Instituições de Ensino Superior, para que a EJA ocupe um lugar cada vez maior nos currículos das licenciaturas, afinal, é uma área de estudo relativamente recente. Porém, o fato de existir cada vez mais textos e autores que dissertam em suas obras sobre o tema, e a possibilidade de realização de um trabalho como este, nos faz ter esperança de que, no futuro, os cursos superiores de licenciatura trarão mais discussões relacionadas à EJA, permitindo que a modalidade seja cada vez mais popular dentro do ambiente acadêmico, ganhando mais visibilidade,

investimentos e pesquisa. Somente assim será possível idealizar uma nação em que a sua população seja alfabetizada e escolarizada.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **A educação de jovens e adultos e os jovens do “último turno”**: produzindo outsiders. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UFF. Niterói, 2004.

ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer 11/2000. Brasília. 2000.

_____. **Lei nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 20, n. 68, p.202-219, dez. 1999.

DIAS, Edilene do Socorro Almeida. Um novo olhar à formação docente. In: SESC (Org.). **Currículos em EJA: saberes e práticas de educadores**. Rio de Janeiro: SESC, 2011. 258 p.

DI PIERRO, Maria Clara. C.; JOIA, O. ; RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Caderno Cedes, Campinas, SP, n. 55, p. 58-77. 2001.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.1115-1139, out. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIEDRICH *et.al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Avaliação das Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

HADDAD, Sérgio.; DI PIERRO, Maria. Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>>. Acesso em 7 de dezembro do 2018.

KLEIMAN, Ângela. O papel da análise da interação no contexto de formação da alfabetizadora: respostas prontas, perguntas por fazer. In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês (Org.). **O ensino e a formação do professor**: Alfabetização de jovens e adultos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122> >. Acesso em: 31 jul. 2018.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. In: LOCH, Jussara Margareth de Paula. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VIEIRA, Nurse Antônia de Freitas. O desafio do professor na construção do currículo da Educação de Jovens e Adultos. In: SESC (Org.). **Currículos em EJA: saberes e práticas de educadores**. Rio de Janeiro: SESC, 2011. 258 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). **Projeto Político Pedagógico e Curricular do Curso de Pedagogia Presencial**. Natal, RN, 2017.

ZANETTI, Maria Aparecida. Reflexões sobre a formação de educadores de jovens e adultos em redes de ensino públicas. In: MACHADO, Maria Margarida. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.