



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA**

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS
(QUÍMICA E FÍSICA) PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS E O SILENCIAMENTO DOS CURSOS
FORMADORES**

DHIEGO SOUTO MONTENEGRO

Campina Grande – Paraíba
Abril de 2016

DHIEGO SOUTO MONTENEGRO

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS (QUÍMICA E FÍSICA) PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O SILENCIAMENTO DOS CURSOS FORMADORES

Autor: Dhiego Souto Montenegro

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Raquel Pereira de Ataíde

Área de Concentração: Ensino de Física

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática do Centro de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Campina Grande – Paraíba
Abril de 2016.

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

M777f Montenegro, Dhiego Souto.

Formação inicial de Professores de Ciências (Química e Física) para a Educação de Jovens e Adultos e o silenciamento dos cursos formadores [manuscrito] / Dhiego Souto Montenegro. - 2016.

164 p. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2016.

"Orientação: Profa. Dra. Ana Raquel Pereira de Ataíde, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa".

1. Formação docente. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Ensino de Ciências. I. Título.

21. ed. CDD 371.12

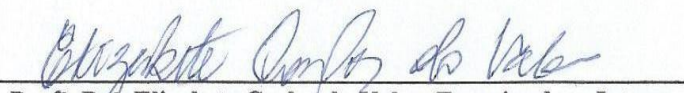
DHIEGO SOUTO MONTENEGRO

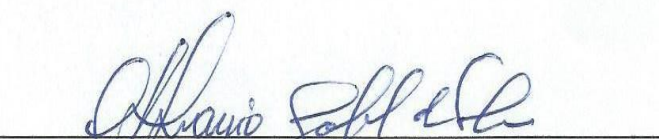
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS (QUÍMICA E FÍSICA) PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O SILENCIAMENTO DOS CURSOS FORMADORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática do Centro de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Aprovado em: 20/04/2016


Prof.^a. Dr.^a. Ana Raquel Pereira de Ataíde - Orientadora


Prof.^a. Dr.^a. Elizabete Carlos do Vale - Examinadora Interna


Prof. Dr. Afrânio Gabriel da Silva - Examinador Externo


Prof. Dr.^a. Laécia Maria Bertulino de Medeiros - Suplente

Campina Grande – Paraíba
Abril de 2016

DEDICATÓRIA

A meus pais e irmãos por todo o incentivo e investimento;
A minha esposa Adjanny e meu filho Davi;
Ao amigo Michael Andrade de Oliveira, amigo de infância, pela sua vida, e como faz falta por ter nos deixado;
Ao irmão em Cristo, Pr. Manoel Quaresma de Mendonça, pelo seu exemplo aos 97 anos de vida, no caminho do Senhor,
Dedico.

AGRADECIMENTOS

À Deus, Criador de todas as coisas, pelo dom da vida, por todo o conhecimento que Ele mesmo criou e por ter enviado Jesus para a nossa salvação;

Aos meus familiares, pai, mãe e irmãos, que sempre estão comigo. Todas as lutas que vocês passaram, quando da desistência de seus estudos para a nossa criação, são lembradas nessas palavras. Mesmo sem merecermos, um agradecimento sem bordas a vocês. Conseguimos família;

À minha esposa Adjanny e meu filho Davi a gratidão pelos momentos de afago durante o transcorrer deste período. São fundamentais “na” e “para” minha vida. São minhas alegrias;

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Ana Raquel Pereira de Ataíde por ter aceitado o desafio junto comigo e por toda confiança e segurança que me passou em todo esse período, que certamente acrescentou muito para mim. Foi um prazer conhecê-la e conhecer o seu trabalho;

Ao Prof. Dr. Alessandro Frederico da Silveira pelas boas conversas e risadas em meio as nossas pesquisas e andanças. Um companheiro e uma pessoa iluminada;

Aos professores da Banca examinadora deste trabalho, Prof^a. Dra. Elizabete Carlos do Vale, Prof^a. Dr^a. Laércia Maria Bertulino de Medeiros e Prof. Dr. Afrânio Gabriel da Silva, pelas contribuições realizadas para que este trabalho tomasse forma. Foi um prazer conhecê-los;

Ao Prof. Dr. Afrânio Gabriel da Silva e Prof^a. Dr^a. Vandeci Dias dos Santos e as filhas Mariane e Julia, pelo apoio no início de nossa caminhada e por todo carinho dispensado. Sempre carrego boas lembranças de vocês;

Aos professores do Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática;

Aos irmãos em Cristo da IEC Centenário que estiveram comigo nessa caminhada;

Aos meus alunos da EJA que torciam pelo meu sucesso. Espero ter representando vocês nas palavras presentes neste estudo.

Aos colegas professores, tanto da EJA quanto da educação básica e ensino superior que somaram para efetivação desta investidura.

A todos os amigos que conheci nesse tempo.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal verificar como as discussões da realidade da EJA se expressam dentro dos cursos de formação inicial de Licenciatura em Química e Licenciatura em Física da Universidade Estadual da Paraíba. Várias pesquisas tem demonstrado o silenciamento das IES em relação a essa realidade, constituindo assim a relevância para esse estudo. Para verificar tal objetivo foi necessário, no primeiro momento, observar os documentos oficiais (Pareceres e Resoluções) e técnicos (Projetos Político Pedagógico) que regem o curso de Licenciatura em Química e Física, a fim de tentar observar qual o perfil do educador químico e físico que se espera “formar” de tal curso. Num segundo momento, depois de compreendidas as intencionalidades dos documentos que orientam o curso, utilizamos de entrevista semi-estruturada como instrumento principal de coleta de dados e da análise de conteúdo das entrevistas, a fim de verificar *in loco* o que os professores formadores têm a dizer sobre a formação voltada para essa realidade da educação de jovens e adultos. Os documentos analisados e as falas dos professores foram analisadas através da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Diante disso, foi verificada a falta de orientação voltada para a EJA nos documentos oficiais (Pareceres e Diretrizes) que orientam, por sua vez, os documentos técnicos (PPP) tornando esse diálogo ainda distante. Em relação as falas dos professores formadores ficou perceptível que para maioria dos entrevistados não há discussão que seja voltada para uma formação inicial específica para a modalidade EJA nos referidos cursos e tal fator tem oferecido obstáculo ao professor formador e aos professores em formação quanto ao enfrentamento dos desafios cotidianos de sua prática docente.

PALAVRAS CHAVE: Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Ensino de Ciências.

ABSTRACT

The objective of this research was to verify how the reality of the EJA is expressed within the initial training courses in chemistry and Bachelor's degree in physics at the State University of Paraíba. Various research has shown the silencing of the IES with respect to that reality, and the relevance to this study. To check this objective it was necessary, in the first moment, observe the official documents (opinions and resolutions) and technical (Pedagogic Political Projects) governing the course of degree in chemistry and physics, in order to try to observe what the Chemical e Physical Educator profile expected to "form" of such a course. In the background, once understood the intentions of the documents that guide the course, so us of semi-structured interview as the main instrument of data collection and content analysis of interviews, in order to verify *on the spot* what the trainers have to say about training geared to this reality of adult and youth education. The documents reviewed and the lines of the teachers were analyzed through the technique of content Analysis (BARDIN, 1977). Before that, it was verified the lack of orientation toward the EJA in official documents (Opinions and Guidelines) which, in turn, the technical documents (PPP) making this dialogue still far. About the lines of teachers was noticeable that for most respondents there is a specific initial training to the EJA mode in these courses and such factor has offered obstacle to teachers about tackling the everyday challenges of their teaching practice.

KEYWORDS: Teacher training, adult and youth education, teaching science.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O analfabetismo de adultos está concentrado em um pequeno grupo de países com grandes populações	45
Figura 2 – Especificidades para os professores de Ciências	56
Figura 3 - Número de matrículas na EJA por etapa de ensino no Brasil entre 2007 – 2012	73
Figura 4 – Categoria Modalização/afirmações	103
Figura 5 – Página de download do Tropes versão 8.4.4	159
Figura 6 – Interface do software Tropes versão 8.4.4	160
Figura 7 – Interface do software Tropes versão 8.4.4 ao carregar as entrevistas	161
Figura 8 – Guia rápido de explicação do uso do Tropes versão 8.4.4	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Temas/metodologias encontrados na internet através do Google Acadêmico	69
Tabela 2 – Unidades de registro encontradas nos documentos oficiais que orientam o curso de Licenciatura em Química	88
Tabela 3 – Unidades de registro encontradas no documento técnico (PPP) do curso de Licenciatura em Química	91
Tabela 4 – Organização Curricular do curso de Licenciatura em Química	93
Tabela 5 – Unidades de registro encontradas nos documentos oficiais que orientam o curso de Licenciatura em Física	96
Tabela 6 – Unidades de registro encontradas no documento técnico (PPP) do curso de Licenciatura em Física	97
Tabela 7 – Organização Curricular do curso de Licenciatura em Física	97
Tabela 8 – Perfil de formação dos professores formadores entrevistados	99
Tabela 9 – Resultado do estilo de cada entrevista com uso do <i>software Tropes versão 8.4.4.</i>	100
Tabela 10 – Estilos de textos de acordo com a base de dados do <i>software Tropes versão 8.4.4.</i>	101
Tabela 11 – Categorias mais frequentes com dados obtidos a partir do <i>software Tropes versão 8.4.4.(%)</i>	103
Tabela 12 – Categorias e subcategorias para a análise de conteúdo das entrevistas aplicadas aos professores formadores dos cursos analisados.	104
Tabela 13 – Categoria “A importância do tema EJA nos componentes curriculares” e as subcategorias	108
Tabela 14 – Categoria “Aluno Egresso” as subcategorias	110
Tabela 15 – Categoria “Contradições entre a EJA e a formação inicial” e as subcategorias	114
Tabela 16 – Respostas dos professores em relação as contradições entre a EJA e a formação inicial	114
Tabela 17 – Tipos de estilos de texto classificados pelo software Tropes versão 8.4.4.	162
Tabela 18 – Dicionário “Categorias de Palavras” classificadas pelo software Tropes versão 8.4.4	163

LISTA DE SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo
ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade
DOU – Diário Oficial da União
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EPT – Educação para Todos
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FOPEL – Fórum Permanente das Licenciaturas
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG – Organização Não Governamental
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PAS – Programa de Alfabetização Solidária
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
1.1. Iniciando o diálogo: mapeando o caminhar	8
1.2. Os primeiros passos na educação de adultos: a inspiração pela temática	12
1.3. Apresentando o trabalho.	14
2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	18
2.1. Um pouco da história: educação de adultos e seus primeiros professores.....	18
2.2. As “aulas régias” no Brasil, os adultos e a formação de professores.....	20
2.3. O ensino mútuo no Brasil e a formação de professores.....	24
2.4. A Lei Saraiva: algumas reflexões sobre a precarização do ensino de adultos e a formação de professores.....	27
2.5. A Campanha Nacional de Educação de Adultos e a formação de professores.....	30
2.6. A Lei 9.394/96: o divisor de águas para a EJA.....	33
2.7. O momento atual.....	39
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES	47
3.1. Formação de professores em documentos	49
3.2. Formação docente: o que isso significa?	52
3.3. Formação de professores no ensino de Ciências no decorrer dos anos	53
3.4. O ensino de Ciências nos dias hodiernos	55
3.5. Formação de professores na EJA: um quadro de descaso, improviso e omissão.	58
3.6. Formação de professores de EJA: especificidades para a área	61
3.7. Formação de professores de Ciências na EJA: alguns apontamentos.....	67
4. PERCURSO METODOLÓGICO	75
4.1. Situando a Instituição formadora.....	75
4.2. Situando os cursos pesquisados	76
4.2.1. A Licenciatura em Química	76
4.2.2. A Licenciatura em Física.....	77
4.3. Os interlocutores da pesquisa.....	77
4.3.1. Perfil dos interlocutores: professores formadores	78
4.4. O MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: uma visão geral	78
4.5. ESTUDO 1: Análise dos documentos referentes aos cursos de Licenciatura em Química (Estudo 1a) e Licenciatura em Física (Estudo 1b)	83
4.6. ESTUDO 2: Análise do conteúdo das falas dos professores formadores	84
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	86
5.1. ESTUDO 1a: Análise dos documentos referentes ao curso de Licenciatura em Química.	86

5.2	ESTUDO 1b: Análise dos documentos referentes ao curso de Licenciatura em Física.	93
5.3	ESTUDO 2: Análise do conteúdo das falas dos professores formadores	97
5.3.1	Perfil dos professores formadores	98
5.3.2	Estilo de fala dos professores entrevistados	100
5.3.3	Categorias elencadas a partir das falas dos professores	101
5.3.4	Um olhar sobre a fala dos professores.....	103
5.3.4.1	Categoria: A abordagem da EJA nos componentes curriculares.....	104
5.3.4.2	Categoria: A importância da EJA nos componentes curriculares	108
5.3.4.3	Categoria: Aluno Egresso.....	110
5.3.4.4	Categoria: Contradições entre a EJA e a formação inicial	113
5.3.4.5	Categoria: Disciplina específica para a EJA	115
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES	119
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
	APÊNDICES.....	133
	Apêndice A – Questionário Base – Licenciatura em Química.....	134
	Apêndice B – Questionário Base – Licenciatura em Física	135
	Apêndice C – Entrevista com o Professor A.....	136
	Apêndice D – Entrevista com o Professor B.....	139
	Apêndice E – Entrevista com o Professor C	142
	Apêndice F – Entrevista com o Professor D	145
	Apêndice G – Entrevista com o Professor E.....	149
	Apêndice H – Entrevista com o Professor F.....	153
	Apêndice I – Entrevista com o Professor G.....	157
	Apêndice J – Um pouco sobre o Tropes versão 8.4.4 em português	160

1. INTRODUÇÃO

1.1. Iniciando o diálogo: mapeando o caminhar

Porque estudar a formação inicial¹ de professores em cursos de ensino de Ciências (Química e Física) que atuam na Educação de Jovens e Adultos?

O Ensino de Ciências vem sofrendo diversas transformações ao longo do último século desde que a ciência e a tecnologia foram reconhecidas como essenciais no desenvolvimento econômico, cultural e social de qualquer nação. Tais transformações implicaram diretamente no currículo educacional que acompanha as mudanças políticas do país (MEDEIROS, 2012).

Ao realizar uma busca no histórico do ensino de Ciências podemos compreender como essas transformações afetaram o papel atribuído às disciplinas científicas na formação dos alunos (KRASILCHIK, 1987). Estas modificações constituem-se para o professor como um desafio, pois engendram nele um conjunto de situações para as quais não havia se preparado.

O conhecimento não é um dado estático, se modifica conforme a dinâmica social e isso faz com que os conteúdos que o indivíduo aprendeu durante a vida escolar sofram mutações de acordo com o desenvolvimento científico. É na observação do contexto sociocultural dos sujeitos que os conteúdos passam a ser ressignificados com mais facilidade pelo professor e passíveis de maior acomodação, no sentido epistemológico piagetiano, entendendo que o profissional já possui esse conhecimento acomodado.

Diante dessas novas configurações, a maneira como transmitir esse conhecimento também sofreu mudanças e o público a quem se destina também acompanha essas mudanças fazendo com que outros saberes sejam necessários à prática docente. Com isso, modificou-se também a forma como o professor entende o seu espaço, como ele o modifica e assim como ele é “formado”².

A ideia de um profissional como mero transmissor de conhecimento, autoritário, dono da verdade já não é mais comum como em outros momentos da história da educação, pelo advento de outras abordagens de ensino (MIZUKAMI, 1986), tendo em vista que a educação

¹ O termo “formação inicial” “é criticado, mesmo em países onde as condições do trabalho docente são significativamente melhores, pelo fato dessa formação iniciar-se muito antes da entrada em um curso ou programa que se desenvolve em uma instituição de ensino superior” (PEREIRA, 2007, 86). Cientes disso, restam-nos orientar que a utilização deste termo, nesta pesquisa, leva em conta a formação que o futuro professor adquire na licenciatura, numa instituição de ensino superior.

² Entende-se formado, nesse caso, com a titulação de grau acadêmico, a passagem por um curso de licenciatura. Por o processo de ensino-aprendizagem ser um processo contínuo, a formação do professor também é um processo contínuo, por esse motivo a diferenciação casual do termo “formado”.

busca se apoiar em uma perspectiva plural, emancipatória, solidária, participativa e justa. Diante disso, a maneira como a formação inicial do futuro professor elenca suas diretrizes voltadas a suprir essas necessidades incide diretamente na forma de olhar para as demandas sociais mais atuais e inseri-las nos currículos da formação inicial e de alguma forma tentar garanti-las na prática.

Para Feldmann (2009) a formação do professor no contexto atual brasileiro tem exigido que os mesmos tenham compreensão da dinâmica atual que se deparam nas pesquisas de forma a problematizar tais processos de formação, as relações pedagógicas, educativas e institucionais e atentando para os cenários políticos e sociais que circundam essa questão.

A partir de 1980, o tema de formação de professores ganha relevância (FELDMANN, 2009) e de alguma forma um tema que também apresenta relevância desde 1930, não a contento, e emerge em 1996, legitimado institucionalmente por lei é o tema Educação de Jovens e Adultos, que vem ganhando espaço minimamente nas formações de professores. Isso se deve ao fato que o tema em questão tem sido discutido, refletido, pensado e repensado, devido às dificuldades de aprendizagem e a imensa quantidade de jovens e adultos que há décadas fazem parte dos resultados de altas taxas de reprovação e evasão por diversos motivos (MIRANDA, 2009).

A modalidade Educação de Jovens e Adultos passou um longo período para ser reconhecida e tomar a forma que tem hoje. Do mesmo modo que o Ensino de Ciências, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil acompanhou as transformações do contexto político do país (SOEK, HARACEMIV; STOLTZ, 2009; LOPES, 2005; UNESCO, 2008; ZUNTI, 2000 apud BRASIL, 2005).

No contexto atual brasileiro observamos a preocupação das políticas públicas em tentar, ao menos, suprir as necessidades básicas de formação de uma sociedade letrada, como por exemplo, domínio do código escrito, o investimento em transmitir um bem cultural que é a escrita e de igual modo suprimir as taxas de analfabetismo que em outros momentos marcava uma grandiosa parcela da sociedade brasileira no passado, principalmente jovens e adultos.

Tal preocupação pode ser mais bem expressa se olharmos para as tentativas de corrigir os erros do passado. Com isso, assistimos a implementação de alguns programas como Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, de 1947 a 1963; Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL, de 1969 a 1985; Programa de Alfabetização Solidária – PAS, de 1996 até hoje e atualmente o Programa Brasil Alfabetizado; BB Educar; Aja Bahia; Todos pela Alfabetização – TOPA; e outros que poderiam ser citados que não

asseguram a continuidade aos estudos desses sujeitos para além da fase de alfabetização. Simplesmente, são programas pontuais, e porque não dizer emergenciais.

Percebemos também certa preocupação de parte de instituições como a Organização das Nações Unidas para a Educação – UNESCO, Organizações Não Governamentais – ONGs e algumas secretarias ligadas ao Ministério da Educação – MEC voltadas a políticas para a juventude, no caso à educação de jovens e adultos, entendendo que cada vez mais o público tem se modificado e os jovens mais cedo adentram para este caminho de estudos.

Embora melhor apresentada na LDB 9.394/96, a efetivação da EJA ainda enfrenta dificuldades na execução e garantia de direitos mais eficazes ao aluno que está nela inserida. O perfil deste educando é marcado pela negação de direitos, exclusivos pela falta de oportunidades constituindo-os em indivíduos marginalizados pela sociedade. Assim sendo no ensino para a EJA o professor deve no momento do planejamento ter “ações organizadas para que o espaço escolar seja prazeroso, ressignificando conteúdos, valores e, sobretudo, resgatando alunos para escola com dignidade e respeito” (SIMÕES, 2005, p. 37).

Porém ao se questionar sobre o Ensino de Ciências, seja na educação básica, no ensino regular ou na Educação de Jovens e Adultos podemos utilizar como aporte teórico as observações de Krasilchik (1987) que mesmo em tempo não muito distante, algumas perduram até o nosso contexto atual, dificuldades recorrentes ao Ensino de Ciências.

Dentre essas dificuldades podemos citar: preparação deficiente dos professores, programação de guias curriculares, má qualidade dos livros didáticos, falta de equipamento ou de material para as aulas práticas, sobrecarga de trabalho dos professores, falta de auxílio técnico para reparação e conservação do material, memorização de muitos conceitos científicos, falta de vínculo à realidade dos alunos, inadequação à idade dos alunos, falta de coordenação com outras disciplinas, aulas mal ministradas.

Quando se propõe fazer uma análise dessas dificuldades no Ensino de Ciências e na EJA e o que menciona a LDB 9.394/96, percebe-se que “quando se refere a jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos sociais e culturais, jovens e adultos. Essas diferenças sugerem que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos” (ARROYO, 2006, p. 224).

Segundo Di Pierro (2014) a EJA tem um perfil de educando formado por dois grupos de um modo geral: o primeiro grupo é formado pelos adultos e idosos que advêm de um período onde a educação como direito foi negada e o segundo grupo, mais recente, é formado

por adultos e jovens que estão dentro do quadro da EJA por conta dos insucessos escolares ou excluídos da escola por questões sociais, econômicas, entre outros.

As salas de aula da Educação de Jovens e Adultos – EJA são marcadas por um público bastante heterogêneo, algumas vezes, alçadas por uma série de situações conflitantes e excludentes no meio familiar, social e até mesmo escolar. De acordo com os dados obtidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI (BRASIL, 2012) os motivos mais relatados por integrantes dessa modalidade pelo afastamento do âmbito escolar são: desânimo, gravidez precoce, trabalho, preconceito de cor, raça e gênero.

Hoje se sabe que, nas últimas décadas, o acesso a educação e as possibilidades para os jovens e adultos vem tentando ser garantidas pelas políticas educacionais vigentes, mas a permanência acaba por ser interrompida por vários fatores econômicos, sociais e culturais que interferem no seu processo educacional.

Integrar esse jovem ou adulto na escola é uma tarefa árdua, pois somente ele pode se perceber integrante da escola. A tarefa de incluir recai sobre a figura do professor e, para tanto, a formação desse profissional representa um papel importante para um possível sucesso e permanência desse sujeito a escola, pois ao conhecer os problemas que impedem a permanência do educando no ambiente escolar, torna-se possível desenvolver um trabalho de acordo com o contexto do aluno, na tentativa de inclusão do sujeito marcado pela exclusão dos sistemas educacionais (BERNARDINO, 2008).

Nessa esfera de reflexão, ou seja, na busca por obter êxito nas práticas de inclusão e de permanência do aluno na escola, assim como também fazer com que outros possam ter o mesmo direito a uma educação de qualidade é que se devem formar profissionais preparados, capazes de identificar o potencial do aluno, resgatando a sua identidade enquanto sujeito e protagonista de sua história. Segundo Lopes (2005, p. 2) “o perfil do professor da EJA é muito importante para o sucesso da aprendizagem do aluno adulto que vê seu professor como modelo a seguir”.

As instituições formadoras de profissionais de educação têm se preocupado muito com o currículo de seu corpo docente e não é pra menos, pois ela é responsável por uma demanda sociocultural/econômica muito grande. O desenvolvimento de uma nação depende, dentro dos mais diversos fatores, de seu desenvolvimento intelectual e outras causas decorrentes desse desenvolvimento. Porém ao repensar sobre a função de uma instituição formadora e no aluno da EJA, é que instigou interesse para nossa pesquisa, que tem como foco observar as relações entre o que se passa na formação do professor enquanto instituição que planeja, e o que ele tem concretizado na prática enquanto executor de uma ação.

1.2. Os primeiros passos na educação de adultos: a inspiração pela temática.

Ingressamos no curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, no primeiro semestre de 2006, a última turma do regime anual do referido curso, com um número relativamente bom de graduandos, em torno de 25, e que reduziu-se quase pela metade no fim do primeiro ano.

O curso teve uma duração de quatro anos e com a recordação desses momentos só nos resta concluir: foram quatro anos de luta, escolhas, prazeres e desprazeres, mas igualmente foram anos de compreensão de que estávamos no caminho certo, aprendendo aquilo que agora estávamos destinados a ser: um professor, um educador.

A nossa trajetória docente se iniciou em meados de 2008, ainda como estudantes do curso de Licenciatura em Química. Nosso primeiro contato com a sala de aula foi numa turma de educação de jovens e adultos em uma sala multi faixa etária de 5ª série (atual 6º ano).

Foi de fato muito marcante, pois recordamos de como estranhávamos o termo “professor” e de como é a realidade do outro lado. Certamente enriquecedora, pois pudemos ter contato com vários saberes que o professor experimenta e vivencia em sua carreira e que era uma situação para o qual não estávamos preparados.

Dentre os enfrentamentos encontradas dentro de nossa prática pedagógica foram várias, das quais destacamos: a disparidade de idade entre os educandos, sujeitos que tinham responsabilidades como trabalho, pais e mães de família, alguns até avós. Uma realidade que nunca havíamos vivenciado ou pensado.

As diferenças advindas pelas salas multisseriadas e do como contornar isso nos fizeram refletir a necessidade de aprender mais sobre temas dos quais nem sequer havíamos ouvido falar como letramento e alfabetização, marca dos cursos de Pedagogia, devido aos diversos fatores que surgiam ao longo do tempo como a dificuldade de domínio do código escrito, leitura e interpretação dos textos nas aulas de Ciências.

A precariedade do material específico para a educação de jovens e adultos ou a simplicidade dos conteúdos que eram lecionados na EJA nos fizeram pensar para o que realmente havíamos nos preparado? E por último, a falta de formação específica para essa modalidade, recorrente do que não tinha sido preparado para essas questões ou demandas que haveríamos de ter.

Em 2010, lecionamos apenas um ano, algumas turmas de ensino médio (1º, 2º e 3º anos) que nos fizeram compreender a necessidade de se ter uma reflexão ainda maior acerca

da EJA. Com essa experiência foi possível perceber a diferença entre a modalidade e o ensino médio e como as dificuldades citadas anteriormente ficavam cada vez mais evidentes.

Logo após a conclusão do curso Licenciatura em Química em 2010 tivemos a oportunidade de ingressar no quadro de educadores do Programa de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, segunda entrada³ no município de Campina Grande – PB que atende a jovens e adultos de 18 a 29 anos que não tenham concluído o ensino fundamental. Cada entrada tem um período de 18 meses para a conclusão do curso. Atuamos nesse programa na segunda, terceira e quarta entrada do município de Campina Grande – PB nos turnos noturno com turmas de ensino fundamental.

Durante a experiência que tivemos no Projovem Urbano surgiu, de forma tímida naquele instante, mas uma inquietação que se constituiu uma das motivações que me levaram a analisar a formação inicial de professores em cursos de ensino de Ciências (Química e Física) voltadas para a Educação de Jovens e Adultos.

Lecionamos o componente de Ciências Naturais que tinha como material um manual, uma espécie de livro onde os conteúdos eram voltados para as áreas de Química, Física, Biologia e Geologia. Durante todo esse período, num total de aproximadamente quatro anos e meio, tivemos que lidar além das questões de formação específica para a modalidade, com as questões de formação específica de área. Como professores dessas áreas se comportavam frente as demandas da EJA? Como desenvolver um bom trabalho diante daquela realidade para a qual não havíamos nos preparado em nossa formação inicial?

Diante das questões apresentadas nesta seção e em todo o corpo deste estudo consideramos que é um tema bastante relevante para os nossos dias. Essa relevância pode ser expressa em três modos:

A relevância pessoal do trabalho que nos levou a buscar uma formação mais específica para a modalidade voltada à educação de jovens e adultos, compreender mais os meandros que envolvem a EJA e as necessidades formativas para esta modalidade e apresentar essa discussão para além do fato de conhecer mais a sua realidade e suas necessidades, isso certamente nos instrumentalizou para o fazer pedagógico na EJA.

Desta primeira surge uma segunda que é a relevância profissional. Destacamos a relevância profissional “pessoal” pelos mesmos motivos apresentados anteriormente e a “coletiva” pelo fato de possibilitar a discussão acerca desta temática no campo das pesquisas.

³ As entradas correspondem a um período de 18 meses que o programa funciona com cada turma. Ao final desse período, o educando que tiver atingido a pontuação mínima requerida obterá o certificado de conclusão do ensino fundamental.

Instrumentalizar, ainda que de maneira acanhada e mínima, as pesquisas e algumas reflexões para aqueles que querem se debruçar mais sobre essa temática.

Por fim, a relevância social do trabalho. Consideramos de um modo claro essa relevância. Este trabalho tem uma relevância social por proporcionar uma abertura, uma fresta para que possam ser revelados a nós de maneira mais clara, embora ainda pequena, uma análise sobre uma formação que abordasse sobre uma modalidade a muito marginalizada, uma preocupação silenciada nas instituições formadoras.

Ainda sobre esta última, trazer a tona essa discussão possibilita não só conhecer a modalidade, suas diretrizes e especificidades, mas o sujeito que está nessa modalidade. Conhecer esse sujeito e tentar modificar sua realidade para o pleno exercício da cidadania é aquilo que consideramos ser de relevância social. Adicionada a isso, a luta contra a negação de direitos.

Atualmente nos encontramos buscando dar um suporte maior a nossa formação junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado, na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, estreitando a nossa relação com a proposta de investigação e a realidade vivida, afim de resignificar o olhar para o nosso objeto de estudo que é a formação de professores de Ciências para a educação de jovens e adultos.

A nossa proximidade com a modalidade EJA e a reflexão sobre a formação inicial e as práticas dos professores da EJA surgiu da própria vivência enquanto professor do Projovem Urbano e participante das formações continuadas ofertadas pelo programa. Dentro da formação continuada tivemos contato com outros professores e temas voltados para a Educação de Jovens e Adultos e assim surgiram as primeiras observações em torno da função de professor orientador (P.O.) dentro do programa⁴: qual a formação que recebemos pra desempenhar tal função?

1.3. Apresentando o trabalho.

Diante do exposto, a pesquisa intitulada “Formação inicial de professores de Ciências (Química e Física) para a Educação de Jovens e Adultos e o silenciamento dos cursos

⁴ O professor orientador (PO) reporta-se ao jovem como estudante, sem distinguir áreas de conteúdo. Assim, o educador de Formação Básica orienta uma das cinco turmas, participando de todas as atividades dos jovens e promovendo o trabalho interdisciplinar e a integração de todas as ações curriculares. Nessas condições, pode estabelecer os vínculos necessários para uma efetiva orientação educacional de cada estudante individualmente e do grupo, cabendo-lhe duas funções principais. (BRASIL, Manual de Orientações gerais, 2012, p.81)

formadores” buscou compreender como se processa a formação inicial do professor, observando como pano de fundo, o tema educação de jovens e adultos.

Assim sendo a proposta é de atentar para os cursos de formação de professores, as licenciaturas, quanto ao seu projeto político-pedagógico e aos professores formadores, o que tem sido proposto aos novos professores no que diz respeito ao conhecimento da realidade desse sujeito que se encontra na EJA? Qual o perfil desse educador que sai de um curso de formação? Que tipo de prática ele destaca importante e eficaz para a inclusão desse sujeito marcado pela negação de direitos? Como a realidade da EJA se expressa na práxis dos professores formadores na formação inicial dos futuros licenciados?

Para que esse estudo fosse possível e fosse apresentado de forma sistemática e de boa compreensão, estruturamos nosso trabalho em cinco capítulos principais que versam respectivamente sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Formação de Professores para a EJA.

No segundo capítulo, intitulado “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”, apresentamos alguns recortes significativos da historiografia educacional ao que se refere à educação de jovens e adultos no Brasil, como também algumas informações sobre programas ou incentivos políticos-educacionais que tentavam suprimir as altas taxas de evasão, analfabetismo e formação desses jovens. Ao passo que elencamos cada recorte, apresentamos sempre que possível, informações sobre a formação de professores em cada seção desse trabalho.

Já no terceiro capítulo, intitulado “FORMAÇÃO DE PROFESSORES”, buscamos apresentar algumas das discussões e reflexões voltadas à formação de professores, mais especificamente a formação de professores de Ciências que traga em seu arcabouço reflexões sobre a modalidade de jovens e adultos como também a formação de professores de Química e Física para atuar nessa modalidade.

No quarto capítulo, “O PERCURSO METODOLÓGICO”, apresentamos os caminhos percorridos para a efetivação da pesquisa, intenções, procedimentos e instrumentos de pesquisa, os interlocutores, instituições envolvidas e caracterização dos grupos que participaram para uma melhor compreensão do que se busca neste estudo.

No quinto capítulo intitulado “RESULTADOS E DISCUSSÃO”, apresentamos aquilo que encontramos no campo da pesquisa, comentários de professores formadores e em formação, análises dos conteúdos de seus discursos, discussões acerca dos caminhos da pesquisa, observações do campo da pesquisa.

Na última parte de nosso estudo, trazemos o capítulo das “CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES”, onde buscaremos responder as questões elencadas para esse estudo e outras que possivelmente surgiram no caminhar da pesquisa, inquietações, limitações da efetivação da proposta e possíveis desdobramentos para estudos posteriores.

O estudo em questão toma como referencial as formações iniciais oferecidas pelos cursos de Licenciatura em Química e em Física da Universidade Estadual da Paraíba e como esses cursos têm preparado os novos professores frente aos desafios impostos a Educação de Jovens e Adultos.

É preciso abrir aqui um parêntese para uma breve explicação. Porque os cursos de Química e Física e não o curso de Biologia enquanto área de Ensino de Ciências? Escolhemos o curso de Química e Física pela íntima relação com a nossa formação, de orientando e orientador respectivamente. A exclusão da Biologia para este estudo é uma opção pelo reducionismo. Tratar as três áreas seria de certo modo enfadonho, exaustivo e extensivo, além do fator tempo que é limitado para a conclusão desse trabalho de pesquisa. Surge disso, uma possibilidade de um terreno a ser explorado que é essa formação voltada pra EJA na área de Biologia.

A partir dessa reflexão inicial em cima da formação inicial dos referidos cursos voltados à educação de jovens e adultos, em nosso estudo “Formação inicial de professores de Ciências (Química e Física) para a Educação de Jovens e Adultos e o silenciamento dos cursos formadores” elencamos algumas questões norteadoras que nos propomos a tentar responder neste estudo que são elas:

- a) Como os projetos político-pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Química e Física da UEPB compreendem e explicitam a realidade da EJA e como isso se reflete na prática dos professores formadores?
- b) Como a realidade da EJA se expressa na práxis dos professores formadores na formação inicial dos futuros licenciados?

A partir desses questionamentos buscamos

- a) Analisar como os projetos político pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Química e Física da UEPB compreendem e explicitam a realidade da EJA e como isso se reflete na prática dos professores formadores.

- b) Analisar como a realidade da EJA se expressa na prática dos professores formadores na formação inicial dos futuros licenciados.

Diante do que expomos até aqui, podemos observar que temos adiante uma longa caminhada sobre as discussões da formação de professores para a educação de jovens e adultos e seus percalços, como também evidencia a necessidade de reflexão sobre a formação de professores desta modalidade que é marginalizada desde seus primórdios até os dias atuais pelas políticas públicas educacionais.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

2.1. Um pouco da história: educação de adultos e seus primeiros professores

Para que possamos compreender as especificidades da formação de professores na educação de Jovens e Adultos devemos refletir desde o processo de “descoberta”⁵ do nosso país, analisar cuidadosamente as mudanças que ocorreram no território brasileiro, pois a partir desse estudo analítico é que podemos entender as mudanças educacionais que tornaram a política de educação de jovens e adultos como é hoje (GONÇALVES, 2011; NASCIMENTO *et al.*, 2012).

A educação de adultos iniciou⁶ no Brasil com a chegada dos jesuítas em 1549, 49 anos após a primeira chegada dos portugueses em solo brasileiro, na comitiva de Tomé de Souza que a serviço da Coroa Portuguesa ensinava aos indígenas a ler e escrever para atender aos interesses da elite portuguesa (LOPES e SOUSA, 2005; PILLETTI 1988 apud FRIEDRICH *et al.*, 2010; GONÇALVES, 2011).

O ensino realizado pelos jesuítas tinha um cunho religioso, que ensinava aos índios adultos, normas e preceitos religiosos, através de um método chamado de *Ratio Studiorum*⁷, uma metodologia que era “transmitida pela oralidade, já que a população ainda não tinha acesso à escola e aos sistemas de escritas” (SOEK, HARACEMIV; STOLTZ, 2009, p. 7).

O *Ratio Studiorum* surgiu de uma necessidade dos jesuítas de uniformizar a sua organização curricular, os objetivos, métodos de trabalho, a fim de se obter uma normatização do ensino ministrado nas escolas que a companhia fundava por todo mundo. Para Sousa (2003, p. 10) o *Ratio Studiorum* pode ser considerado como “o embrião da nossa formação de professores”.

Os jesuítas fundaram um colégio em Salvador e cinquenta anos mais tarde já tinham colégios pelo litoral de Santa Catarina ao Ceará e exerceram o ministério missionário-educacional por 210 anos, entre 1549 e 1759 (NASCIMENTO *et al.*, 2012).

⁵ Entende-se, nesse caso, descoberta não o fato da chegada dos portugueses em território brasileiro em uma terra nunca habitada, até porque já existiam povos indígenas que a habitavam, mas a chegada de uma sociedade letrada em território ainda desconhecido.

⁶ Os jesuítas eram padres ou religiosos, que ensinaram o catecismo aos índios em território recém-encontrado pelos portugueses. Acabavam por formar um tipo de ensino confessional.

⁷ O *Ratio Studiorum* (expressão latina *Ratio atque Institutio Studiorum* significa “Organização e plano de estudos”) foi um documento publicado em 1599 pelo padre Aquaviva. Era uma obra cuidadosa que instruía a preparação para o ensino jesuítico. Continha regras práticas sobre a ação pedagógica, organização administrativa, destinada a toda hierarquia, desde o reitor ao mais simples professor, aluno, corretor (ARANHA, 2006). Antes de sua instituição foi bastante discutido, em virtude disso houveram duas versões preliminares: 1586 e 1591.

Entende-se então a primeira configuração de uma educação para índios adultos e os primeiros professores para este tipo de ensino no Brasil. Cabe salientar que os jesuítas tinham várias escolas espalhadas pelo mundo, mas nosso interesse está centrado no ensino ministrado por estes em território brasileiro.

O modelo de formação de um professor jesuíta surge nessa diversidade de ideias, então conforme afirma Sousa (2003, p. 9) o “problema que se colocava então era o de uniformizar a organização curricular, os objetivos, os métodos de estudo e de trabalho, enfim, de normalizar o ensino ministrado às diversas escolas da Companhia disseminadas pelas suas províncias”. Dessa forma, o *Ratio Studiorum* constituía-se em um compêndio de normas e técnicas que orientavam as formações dos primeiros educadores de adultos em todo local em que o ensino dos jesuítas estivesse presente (SAVIANNI, 2005).

No estudo de Castanho (2002, p. 39), ele afirma que “a formação do professor compreendia-se em quatro fases”: a formação moral em dois anos; a formação intelectual em dois anos, aprendendo letras clássicas, hebreu, latim e grego; a formação filosófica rigorosa, em três anos. Caso se encaminhasse para uma formação superior (*studia superiora*), passaria um quadriênio em teologia e um biênio em formação específica para qual iria se dedicar ao ensino. Caso o encaminhamento fosse para estudos inferiores (*studia inferiora*) estudaria filosofia; e a última fase, a complementação pedagógica, como é lecionada nas licenciaturas atuais (ARANHA, 2006; CASTANHO, 2002).

O modelo jesuíta só não durou mais tempo porque ganhava autonomia perante a estratégia colonizadora conforme o tempo decorria e não atendia as demandas comerciais existentes, o que fez com que os jesuítas fossem expulsos do país através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759 (GENTIL; NASCIMENTO *et al.*, 2012; GONÇALVES, 2011; MOURA, 2007).

A partir de então, a educação jesuíta se encerrou dando então início a uma educação aos cuidados das políticas públicas vigentes e a elite da Coroa Portuguesa. Deste momento em diante, a educação tornou-se um modo de ascensão social, meritocrático e elitizado (MONTENEGRO, ATAÍDE e ARAUJO, 2014) e passou a refletir em sua totalidade o momento político, econômico e cultural da sociedade (KRASILCHIK, 2000).

Com a mudança, houve uma descentralização do ensino com a transição da Colônia para o Império e a educação ocorria em casas-grandes ou escolas confessionais. Entretanto a qualidade de ensino caiu drasticamente, inclusive o que diz respeito à formação dos professores.

Os mestres leigos despreparados e uma maioria de professores religiosos desincumbiam-se da *ars docendi* de maneira medíocre e desarticulada. Os professores, praticamente sem nenhuma preparação mais específica para o magistério, ficavam dispersos, sem coesão sistemática (CASTANHO, 2002, p. 42).

O quadro da educação de adultos⁸ ficou marcado pela desorganização do sistema colonial de educação dos jesuítas, mas não era por menos e as dificuldades ainda iriam aumentar. O futuro de Portugal dependia da ocupação e da defesa do Brasil, pois as tensões aumentavam frente às conquistas francesas Napoleônicas: “Sem o Brasil, Portugal é uma insignificante potência; o Brasil sem forças é um preciosíssimo tesouro abandonado a quem quiser ocupar”, escreveu o secretário de Portugal ao vice-rei do Brasil (NASCIMENTO *et al*, 2012, p. 4892).

Com a resposta desses impasses, as mudanças ocorreram e a quantidade de adultos não alfabetizados aumentava:

Só de Portugal entre meio milhão e 800 mil pessoas mudaram-se para o Brasil de 1700 a 1800. (...) a população da colônia, estimada em cerca de 300 000 habitantes na última década do século XVII, saltou para mais de 3 milhões por volta de 1800.(...). Era uma população analfabeta e carente de tudo. Na cidade de São Paulo de 1818, já no governo de D. João VI, apenas 2,5% dos homens livres em idade escolar eram alfabetizados (GOMES, 2011, p. 113).

Com a instituição do Império Brasileiro (1822-1889) se percebeu uma certa preocupação com esse contingente de adultos não alfabetizados, quando surge a primeira Constituição Brasileira (1824) que apresenta, dentre as várias medidas, uma forma de minimizar o quadro em que se encontrava e estruturar o sistema colonial de educação. Em meio a muitos conflitos entre os constituintes, a Constituição de 1824⁹ traz apenas, em único artigo¹⁰, referências de “garantia” a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos (NASCIMENTO *et al*, 2012; ARANHA, 2006).

2.2. As “aulas régias” no Brasil, os adultos e a formação de professores.

⁸ Gostaríamos de explicar que a educação da época, não era apenas a de adultos, mas como o ensino era empregado a povos ainda desprovidos de cultura letrada e como havia a necessidade por parte da Coroa Portuguesa de mão-de-obra, subentende-se que a prioridade era a uma espécie de alfabetização de adultos.

⁹ “A Constituição de 1824 é outorgada quando elaborada por outros que não os deputados eleitos e imposta de forma autoritária à nação” (ARANHA, 2006, p. 222).

¹⁰ Art. 179 da Constituição. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos

O estabelecimento de escolas destinadas à preparação de professores e alunos está intimamente ligado à institucionalização da instrução pública no país. Observamos a queda de um sistema colonial de ensino que vinha se mantendo com certa organização, caso este do ensino jesuítico no Brasil, e a descentralização dos sistemas de ensino que seguiam esse modelo.

Uma melhor reflexão desse momento fica evidente nas palavras de Fernando de Azevedo que afirma:

O Brasil não só sofreu uma reforma de instrução, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial de ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que esta destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou medir a sua extensão (AZEVEDO, 1976 apud ROCHA, 2010, p. 10).

Para se ter uma ideia, somente após treze anos, passou a se ter medidas de substituição do método jesuítico que duraram dois séculos de trabalho (ROCHA, 2010).

Se num primeiro momento o sistema colonial de educação feito pelos jesuítas em território brasileiro cessou, outras tentativas necessitariam de serem implementadas para dar continuidade ao processo de formação do povo brasileiro. Uma das medidas adotadas na tentativa de suprimir a falta da educação formalizada pelos jesuítas foi à instituição do regime de “aulas régias”, isto é, “disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela Coroa portuguesa com recursos do “subsídio literário”¹¹ instituído em 1772” (SAVIANNI, 2005, p. 7; ROCHA, 2010; FAVERO, 2000).

Dermeval Saviani (2008) a partir de suas análises sobre a história da educação chama esse de segundo período (1759-1827) do desenvolvimento da educação no país e afirma sobre as aulas régias que elas são “uma primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido” (SAVIANI, 2008, p. 149).

Tais aulas régias versavam sobre Latim, Grego e Oratória (NASCIMENTO et al, 2012; FAVERO, 2000) e que eram ministradas por um método dos chamados oratorianos¹². O aluno se matriculava em quantas aulas quisesse, as aulas eram avulsas, não seriadas, não possuíam um sistema de graduação e sem um currículo que a ordenasse e articulasse.

¹¹ O subsídio literário, criado pela Ordenação de 10 de novembro de 1772, era um imposto cobrado sobre o consumo da carne e produção de aguardente, criado especialmente para a manutenção das aulas de ler e escrever e de humanidades que financiavam o sistema de aulas régias. (ROCHA, 2010)

¹² “Os oratorianos foram os maiores adversários dos jesuítas no debate sobre modelos pedagógicos. Os oratorianos foram os grandes promotores das ciências naturais, tendo introduzido em Portugal as ideias de Francis Bacon, Descartes, Gassendi, Locke e António Genovesi” (SANTOS, 2003, p. 78).

Surgia também nesse período uma diferenciação quanto ao tipo de professor e sua forma de atuação. Dois modelos emergiram nessa tentativa de subsidiar a educação do Estado Monárquico: o Professor Régio e o Mestre particular.

O Professor Régio era um título de nobreza dado aos professores oficiais que trabalhassem em Lisboa no ensino público, recebendo financiamento fixo do subsídio literário. Já os Mestres, chamados assim para diferenciar dos professores oficiais, ministravam aulas particulares nas casas de seus alunos ou em suas próprias casas e o seu financiamento era de responsabilidade dos pais dos alunos. Os professores Mestres tinham que se submeter a um exame e a licença era dada pelo Diretor de Estudos¹³ (ROSITO, 2002).

Em se tratando da formação destes professores, segundo Rocha (2010, p. 10) as aulas eram “ministradas por professores leigos, ignorantes e sem nenhum senso pedagógico”. Chagas (1980) reintera essa discussão desqualificando tal formação frente à preparação jesuíta:

Para agravar esse quadro, os professores eram geralmente de baixo nível, porque improvisados e mal pagos, em contraste como magistério dos jesuítas, cujo preparo chegava ao requinte. Nomeados em regra por indicação ou sob concordância de bispos, tornavam-se “proprietários” das respectivas aulas régias que lhes eram atribuídas, vitaliciamente, como sesmarias ou títulos de nobreza (CHAGAS, 1980 apud FAVERO, 2000 p. 98).

O Alvará Régio de 1759 que pôs fim ao modelo de formação e ensino jesuítico não mencionava como seria a formação dos novos professores responsáveis por resolver este impasse de desarticulação de um sistema educacional e implementação de outro.

Rosito (2002) em seu estudo sobre “Aulas Régias: Currículo, Carisma, Poder – um teatro clássico?” nos faz refletir sobre esse íterim:

Como pensar numa mudança cultural sem desenhar a formação de quem pode nela intervir? Se o sistema educacional é feito pelo homem, e para o homem, não há como entender um sem o outro. Assim, a ambiciosa proposta de mudança cultural de uma visão religiosa para a secularização da sociedade não poderia ter ocorrido sem investimento e planejamento na formação de professores, gerando uma mudança de forma de pensar dos sujeitos. (ROSITO, 2002, p. 136).

No pouco que transcorremos até agora sobre este período, já podemos perceber ou pelo menos ter uma ideia de um perfil para a formação de professores e o tipo de ensino da época. Contudo, qual o perfil dos sujeitos (adultos) daquela época?

¹³ “O Diretor Geral dos Estudos, seria hoje o Ministro da Educação, que administrava a Educação da metrópole, e pelas cartas tomava conhecimento do impacto sofrido pela reforma educacional nas Colônias e de lá enviava as medidas que deveriam ser cumpridas” (ROSITO, 2002, p. 2).

Antes de iniciarmos quaisquer tentativas de apresentação de que tipo de aluno se tinha no período, voltemos a ideia inicial de Nascimento *et al* (2012) na sua proposição de analisar cuidadosamente as mudanças que ocorreram no território brasileiro, para que possamos entender as mudanças educacionais, que tornaram a política de educação de jovens e adultos como é hoje.

O Brasil passou por diversas mudanças nesse período. Dos eventos mais relevantes podemos destacar dois que são a escravização de índios e africanos e a vinda da família real portuguesa para o Brasil.

A escravização de índios já havia sido feita pelos próprios jesuítas que segundo Fausto (1996, p. 28) era “por motivos que tinham muito a ver com suas concepções missionárias”. A ideia era produzir uma cultura nos índios de “bons cristãos”. Nessa lógica, um bom cristão seria aquele que trabalhasse pra igreja e para Coroa de bom grado.

Tal escravidão indígena vai sendo aos poucos deixada de lado por alguns motivos, a saber: o índio não tinha uma visão de produtividade e riqueza que a Coroa queria e os índios não tinham uma forte defesa biológica quando em contato com a doença do homem branco.

Com isso foram sendo substituídos aos poucos pela importação de escravos africanos, a partir de 1570, por um valor mais barato que o índio. “Os cálculos sobre o número de pessoas transportadas como escravos variam muito. Estima-se que entre 1550 e 1855 entraram pelos portos brasileiros 4 milhões de escravos, na sua grande maioria jovens do sexo masculino” (FAUSTO, 1996, p. 29).

A partir dessa afirmação podemos observar o grande contingente de adultos que adentraram em solo brasileiro com pouca ou nenhuma instrução, já que os escravos sobreviviam em condições subumanas. Mas para não cometer injustiças e analisar somente uma face da situação dos sujeitos daquela época, olhemos para aqueles que tiveram o direito a cursar as aulas régias.

Rocha (2010, p. 10) afirma que “uma das razões para as escolas régias não serem frequentadas era a de que as salas eram constantemente visitadas por soldados incumbidos de recrutar rapazes com mais de treze anos”.

Oliveira (2003) em sua obra intitulada “O ensino público”, tecendo sua análise sobre a educação do período do Império cita que:

É preciso, pois, aumentar-se o número das escolas do exército, estabelecer-se o ensino em todas as prisões e criar-se uma escola pelo menos em cada município para os ignorantes adultos que não estiverem no caso dos soldados e dos presos (OLIVEIRA, 2003, p. 177).

Fica então claro que o sujeito adulto sem instrução alguma ou mínima que seja, está presente no contexto do período das aulas régias. O contingente de sujeitos enviados a serem soldados nos leva a pensar que ao abandonar as salas de aula aos treze anos, tal sujeito se estivesse em nosso contexto atual, ao tentar regressar a escola já seria um possível candidato as salas de aulas destinadas à educação de jovens e adultos.

Outro agravante dessa situação de descaso com o jovem adulto pode ser entendido nas entrelinhas do texto de Oliveira (2003) quando “em 1868 (1º de julho) foi que se abriu a primeira escola noturna que teve o Brasil, depois do Liceu de Artes e Ofícios da Corte – a do professor Cruz, de S. Bento, nesta província” (OLIVEIRA, 2003, p. 180).

O que nos leva a constatar que tal período (1759-1827) não havia sequer uma escola noturna para os jovens que necessitavam assumir, nos horários diurnos, a responsabilidade dos seus trabalhos e sustento. Em suma, foi um período bastante difícil para a educação brasileira.

2.3. O ensino mútuo no Brasil e a formação de professores.

Na tentativa de compreensão da historiografia da educação, uma das grandes dificuldades que pode ser encontrada por qualquer pesquisador da mesma são as questões relativas à tentativa de organização de uma cronologia sistematizada, pois os eventos muitas vezes ocorrem de forma simultânea, de óticas bem peculiares ou as fontes de estudo analisadas são de localidades distintas.

Um desses eventos que observamos de forma atemporal e simultânea em vários locais é o método do ensino mútuo. Antes de adentrar propriamente nas discussões do método do ensino mútuo vejamos nas ideias de Castanha (2002, p. 1-2) o que iremos encontrar:

A opção pelo ensino mútuo ou método lancasteriano foi tratada pelos historiadores de forma diferenciada. Autores como Almeida (1989), Chaia (1965) defenderam sua adoção pelas autoridades imperiais. Outros, como Azevedo (1996), Werebe (1985), Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), consideram a opção pelo método uma medida simplista, que expressou um completo descaso com a educação do povo.

Nos últimos anos vários historiadores têm desenvolvidos investigações sobre o ensino mútuo de forma mais coesa e com a utilização de farta documentação da época, tais como: Bastos (1999), procurou mostrar as várias fases que marcaram a trajetória do método entre 1808 até 1827. Villela (1999) se ocupou em analisar os motivos que levaram a adoção do método para formar professores na Escola Normal, instituída na Província do Rio de Janeiro em 1835. Faria Filho e Rosa (1999), perseguiram a trajetória do ensino mútuo na Província de Minas Gerais. Por sua vez, Neves (2003), analisou a experiência do método na Província de São Paulo, tendo como foco principal compreender os mecanismos de disciplinarização do povo. Alves (2005) buscou compreender os mecanismos de funcionamento do método e suas contribuições para a configuração do trabalho didático na escola

moderna. Castanha (2007, 2011) estabeleceu relações entre o método Lancaster e o currículo da escola primária e enfatizou as razões históricas para a sua adoção, enquanto política de educação do Estado brasileiro recém independente. (CASTANHA, 2002, p. 1)

Com todo esforço possível esperamos observar as fontes que nos trazem as informações mais fiéis relacionadas mais “especificamente” à educação de jovens e adultos e a formação de professores daquela época. Posterior à criação do regime das aulas régias, ingressamos a um novo período de ensino no Brasil: o método de ensino monitorial ou mútuo.

Com suas origens na Inglaterra, no final do século XVIII, o método monitorial ou mútuo chega ao Brasil oficialmente pelo Decreto das Escolas de Primeiras Letras em 15 de outubro de 1827 (BASTOS, 2011) e teve como primeiro difusor do método, Hipolito José da Costa de Mendonça, que “em 1816 publicou em Londres sete artigos do Jornal Correio Braziliense, do qual era o principal editor, difundindo as vantagens do método para instruir a população” (CASTANHA, 2012, p. 3). Os seus idealizadores na Inglaterra foram o Andrew Bell¹⁴ e Joseph Lancaster¹⁵.

O método de ensino mútuo ou monitorial tinha como principal proposta à ideia de um ensino regido por um professor com uma disciplina severa que ensina a lição a um grupo de alunos “mais inteligentes”. Estes após terem recebido o ensino do professor, eram divididos em pequenos grupos e ficam encarregados de transmitir aos outros alunos aquilo que o mestre os havia ensinado. Isso garantia um tipo de sistema que bastava um professor para centenas de alunos (ARAÚJO, 2010; CASTANHA, 2012; BASTOS, 1997).

O trabalho de Araujo (2010) traz uma síntese mais clara das características gerais das escolas mútuas devido à subdivisão feita, a saber: o local e as estruturas pedagógicas, mobiliário e material, horários e matérias de ensino, os agentes da educação educativa, os comandos e os estímulos à ação educativa.

Com a criação da Constituição de 1824, outra lei de “garantia” de direitos à educação foi instituída em 1827¹⁶ que determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as

¹⁴ *Andrew Bell*. Bell (1753-1832) era escocês, ministro da Igreja Anglicana e diretor do asilo militar de Egmore, em Madras, na Índia. Antes de sua nomeação ao cargo, o asilo havia sido transformado numa escola para meninos cujos pais haviam sido mortos durante a guerra (ARAÚJO, 2010, p. 88).

¹⁵ *Joseph Lancaster*. Lancaster (1778-1838) foi um jovem *quaker* que abriu uma escola em Londres, sem qualquer financiamento público, em fins do século XVIII. Nessa escola, lecionava pelos métodos tradicionais, porém possivelmente pelas suas qualidades docentes e pela pouca oferta de escolas gratuitas, o número de alunos aumenta de dia para dia, tornando o método mútuo um ensino mais fácil (ARAÚJO, 2010, p. 89).

¹⁶ “O Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, primeira lei sobre a Instrução Pública Nacional do Império Brasileiro, propõe a criação de escolas primárias com a adoção do método lancasteriano” (BASTOS, 1997, p.131).

idades. Os resultados dessa lei fracassaram por vários empecilhos: econômico, técnico e político (ARANHA, 2006; BASTOS, 1997).

O que se vê da Constituição de 1824 não foi contemplado em 1827. A garantia do direito à instrução primária e gratuita não passou de mero discurso formalista, de letra morta. Como não havia exigências de conclusão do ensino primário para ascensão ao curso superior, a elite educava seus filhos em casa, com preceptores.

O que o texto expressa em relação à educação de jovens e adultos pode ser entendido nos estudos de Maria Lúcia de Arruda Aranha que “segundo o relatório de Liberato Barroso, apoiado em dados oficiais, em 1867 apenas 10% da população em idade escolar se matriculara nas escolas primárias” (ARANHA, 2006, p. 223). Com isso, torna a quantidade de adultos sem acesso e desprovidos de determinados amparos educacionais como o amparo do saber e escrever, a continuar no lugar à margem da sociedade.

O Brasil nesse período passava por mudanças políticas e econômicas, como exemplo a Revolução Industrial, houve a necessidade de se ampliar a alfabetização de adultos, e várias propostas surgiram nesse impasse. Uma delas de maior relevância foi o método de ensino mútuo¹⁷, onde o professor preparava os melhores alunos para que estes executassem um trabalho de monitoria com um determinado grupo de alunos (ARANHA, 2006, BASTOS, 1997; SAVIANNI, 2005).

Para Tanuri (2000, p. 63), “essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores¹⁸, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que, aliás, seria retomada pelo estabelecimento de “professores adjuntos”¹⁹.

Uma das justificativas de aplicação do método Lancaster era a falta de recursos para a construção de escolas e financiamentos de recursos para livros e professores (NASCIMENTO

¹⁷ O método de ensino mútuo foi aplicado pelo anglicano Bell (1753-1832) e pelo *quaker* Lancaster (1778-1838) em escolas destinadas a crianças pobres. A divisa de Lancaster era: um professor para mil alunos. Anglicanos e *quakers*, a saber, são ramos da Igreja Protestante na Inglaterra. (ARANHA, 2006).

¹⁸ A formação dos professores jesuítas vinha de Portugal, e o método lancasteriano (ensino mútuo) foi um método aplicado aos “professores adjuntos” em solo brasileiro, por isso dizer que a primeira formação de professores do Brasil.

¹⁹ O “*monitorial system*” ou “*méthode mutuelle*”, nome adotado na França, baseia-se no ensino dos alunos por eles mesmos. Todos os alunos da escola, algumas centenas sob a direção de um só mestre, estão reunidos num vasto local que é dominado pela mesa do professor, sob um estrado. Na sala estão enfileiradas as classes, tendo em cada extremidade, o púlpito do monitor e o quadro-negro. Os alunos estão divididos em várias classes, seis em geral, com nível de conhecimento semelhante, ou seja, que não sabem nem mais nem menos que os outros. O aluno é integrado a uma classe depois de averiguado seu conhecimento. A classe tem um ritmo determinado de estudo e um programa a desenvolver de leitura, escrita e aritmética. O professor, antes do início da aula, dá uma explicação especial e indicações particulares. Quando os demais alunos chegam à escola e tomam seus lugares, o monitor de cada classe transmite aos seus colegas os conhecimentos que haviam sido dados pelo professor. O monitor é que tem o controle da classe e que classifica os alunos na classe. Quando um aluno se distingue, quando se mantém regularmente na cabeça da classe, pode ascender à classe superior, ocupando o último lugar. Se depois de algum tempo não for observado progresso, ele retoma a classe que estava. (BASTOS, 1997, p. 118)

et al., 2012), o que fez com que o método não sobrevivesse por muito tempo, pela falta de qualidade de ensino e a formação de professores para o mesmo.

2.4. A Lei Saraiva: algumas reflexões sobre a precarização do ensino de adultos e a formação de professores

Com a instauração do Império, a educação ou instrução era garantida apenas para a elite da população. Os eventos da chegada da Família Real (1808) e da Independência (1822) orientaram a formação de um sistema brasileiro de ensino para a formação das elites dirigentes (LEÃO, 2012; ROMANELLI, 1986).

O marco de sustentação desses procedimentos de manutenção da elite no poder, porém, veio de um projeto de lei que excluía os analfabetos (jovens e adultos) dos processos de votação. Embora a Constituição de 1824 determinasse a “garantia” de instrução primária a todos os cidadãos, o que se observava nesse período, quase 60 anos depois se comparado a outorgação da Constituição e período que estamos discutindo nessa seção, o que se vê como pano de fundo são resquícios marcantes e bem presentes de períodos anteriores na história da educação brasileira: a não valorização do sistema de educação elementar.

A prioridade do modelo de educação vigente naquela época era da formação do que se chamavam de doutores (médicos, advogados, principalmente) fazendo com que os recursos se voltassem para o ensino superior e secundário (LEÃO, 2012; ROMANELLI, 1986).

O grande desafio surgiu com a instituição de uma lei que foi “responsável pela primeira reforma eleitoral do Brasil, instituindo pela primeira vez, o título de eleitor” (FRIEDRICH *et al.*, 2010, p. 394; PAIVA, 1989) configurando uma sociedade que “devido às escassas oportunidades de acesso à escolarização na infância ou na vida adulta, até 1950 mais da metade da população brasileira era analfabeta, o que a mantinha excluída da vida política, pois o voto lhe era vetado” (UNESCO, 2008, p. 25).

O projeto responsável por essa reforma eleitoral da Constituição de 1824 ficou conhecido como projeto Sinimbu, em homenagem ao chefe do Gabinete Ministerial Casansão Sinimbu. O projeto Sinimbu estabeleceu condições básicas para o cidadão tornar-se eleitor: que a renda mínima seja de quatrocentos mil réis (duplicou-se a renda mínima que, antes, era de duzentos mil réis) e que sejam excluídos do direito de voto todos aqueles que não saibam ler e escrever (analfabetos), condição esta inexistente na Constituição de 1824.

Tais discussões foram ferrenhas em torno desse projeto que pode ser observado nos Anais da Câmara dos Deputados e do Senado relativos ao período de dezembro de 1878 a

janeiro de 1881 (FERRARO e LEÃO, 2012). Com a aprovação na Câmara dos Deputados em 09 de junho de 1879, o Projeto Sinimbu é enviado ao Senado, onde é examinado e rejeitado por ser considerado inconstitucional. Com essa rejeição no Senado, o Gabinete Sinimbu ficou enfraquecido, efetuando assim demissão voluntária.

Se a reforma eleitoral via reforma constitucional não foi possível, restava ao novo governo à reforma por lei ordinária. O escolhido para essa missão foi o comendador José Antônio Saraiva.

O projeto Saraiva é apresentado em sessão extraordinária realizada em 29 de abril de 1880. O chefe do governo diz que em seu projeto não há a exigência de saber ler e escrever, apenas se exige o necessário para dar regularidade à eleição, como a assinatura²⁰ (LEÃO, 2012, p. 609).

Discussões feitas sobre a interpretação intencional dessa proposta, se inclusiva ou exclusiva, permeavam as reuniões até que “o projeto do Gabinete Saraiva, com a explícita exclusão dos analfabetos do direito de voto, obtém sua aprovação, no Senado, no dia 04/01/1881, transformando se na Lei 3.029, de 09 de janeiro de 1881, que passou a ser chamada de Lei Saraiva” (LEÃO, 2012, p. 611).

A Lei Saraiva²¹ estabeleceu a proibição do voto do analfabeto configurando assim a educação como um método de ascensão social (FRIEDRICH et al., 2010, p. 394; PAIVA, 1989). Em se tratando da instituição dessa Lei, Ferraro (2002) diz que essa atitude e outras anteriores a 1988 se distinguiram “pelo seu caráter discriminatório, rotulador e excludente em relação ao analfabeto” (FERRARO, 2002, p. 28).

As consequências dessa Lei não são pequenas, visto que o primeiro Censo demográfico feito no Brasil apresentou-se uma taxa de analfabetismo de 82,3% para população de cinco anos ou mais (CENSO, 1872). Diante disso, fica claro que a população era composta em sua maioria por analfabetos (FERRARO, 2002; LEÃO, 2012).

Em 1872, o número de votantes fora superior a um milhão. A reforma eleitoral, avaliada por muitos uma conquista democrática, não conduziu ao alargamento do eleitorado, ao contrário, reduziu de 1.114.066 para 145.000 eleitores, representando 1,5% da população total, ou seja, 1/8 do que era antes. O mais sério é que o retrocesso permaneceu por muito tempo. Somente em 1945, quando foram às urnas

²⁰ Esse, sem dúvida, é um dos resquícios de um planejamento que não buscou os meios para a alfabetização de jovens e adultos, mas os fins e que pôde ser contemplado até pouco menos de 4 anos. De 1880 até 2015, faz 135 anos que as mesmas ideias de assinatura do nome ainda permanecem, os “mesmos” analfabetos, os mesmos marginalizados.

²¹ A Lei Saraiva – Lei 3.029, de 09 de janeiro de 1881, institui que os analfabetos (jovens, adultos, idosos) não poderiam ter o direito de voto. Isso perdurou por mais de um século (até 1985). A Lei Saraiva origina-se de um projeto anterior chamado Projeto Sinimbu, que estabelece condições para o cidadão se tornar eleitor, como: renda mínima de quatrocentos mil réis, saber ler e escrever. (LEÃO, 2012).

13,4% dos brasileiros, o número de eleitores veio a superar o número de votantes de 1872. (CARVALHO, 2004, p. 38 apud LEÃO, 2012)

Diante do quadro breve que explicitamos nesse período, tivemos por intenção de apresentar os dados referentes à parcela de adultos excluída dos processos eleitorais como também da escola. O que mudou desse quadro? De quem é a culpa? O que ocorreu de 1872 a 1945 (73 anos) para que o número de eleitores superasse o de votantes? Analisaremos isso mais adiante.

Trazendo esse assunto para o tipo de formação de professores de adultos para atender a essa demanda ficamos a imaginar: Que tipo de formação um professor receberia para atender a essa demanda política? Qual seria o principal objetivo da educação para esse momento? A educação para estes adultos seria em busca de que tipo de título: o de grau de escolaridade ou de eleitor?

Refletindo sobre esses questionamentos e a influência que as políticas públicas refletem na prática, observamos que a supressão do analfabetismo pelo direito de voto a todo custo foi preferencial e mais econômico, enquanto que a qualidade foi deixada ao relento (LEÃO, 2012).

Segundo Ferreira (2001) apud Leão (2012), elevar a quantidade de doutores (médicos e advogados, principalmente) é uma das justificativas para o descaso com o ensino elementar e primário, mantendo a partir dessa prática mais jovens e adultos sem direito a escolarização. “Na verdade, o governo pretendia formar burocratas capazes de gerenciar e prover os cargos públicos, resolvendo, dessa maneira, o problema da falta de técnicos e administradores para as diferentes atividades governamentais” (FERREIRA, 2001, p.82 apud LEÃO, 2012, p. 4).

Romanelli (1986) reitera esse discurso afirmando ser uma maneira mais barata e de efetivação da camada elitizada no poder.

A transformação que esses colégios sofreram no decorrer do século XIX, no sentido de se tornarem meros cursos preparatórios para o ensino superior, foi uma decorrência da pressão exercida pela classe dominante, a fim de acelerar o preparo de seus filhos e assim interligá-los no rol de homens cultos (ROMANELLI, 1986, p. 40).

Ainda tentando compreender esse período, as características que a educação apresentava, bem como políticas de formação de professores, podemos retomar a obra de Antônio de Almeida Oliveira (1843–1887), intitulada de “*O Ensino Público*”²² e refletir sobre

²² “Decisão do Conselho Editorial do Senado Federal de trazer à luz este estudo sobre a educação no Império, intitulado “O Ensino Público”, escrito por Antônio de Almeida Oliveira (1843-1887). Tradicionalmente, a questão da educação no Império tem sido vista do ângulo da elite, com seus colégios suntuosos e corpo docente

algumas citações. Ele escreve sobre a educação do período do Império, que matinha o povo analfabeto para a manutenção do poder da elite. Quanto aos jovens e adultos e professores do período podemos ainda citar:

Pouco tenho a dizer da escola das meninas. O Brasil quase não se importa com a educação das mulheres. O nível do seu ensino mesmo é pouco elevado. Até nos colégios frequentados pelas filhas das classes ricas, todos os mestres se queixam de lhes serem tiradas as alunas justamente na ida de em que a inteligência começa a desenvolver-se (OLIVEIRA, 2003, p. 48).

Salvas algumas exceções, os professores em geral não ajudam, antes prejudicam o desenvolvimento dos meninos. Homens, que só em falta de melhor emprego seguiram o magistério, que para ele não se preparam, e que por mal remunerados procuram fora dele suprimir a exiguidade das suas rendas, nem só estão abaixo do mérito que o cargo exige como ensinam mal o pouco que sabem (IBDEM, p. 52).

Por fim, o que se observa é um quadro onde era grande a demanda de jovens e adultos analfabetos fora da escola e os professores sem formação específica para superar as dificuldades desse período.

2.5. A Campanha Nacional de Educação de Adultos e a formação de professores.

Observamos que a EJA teve várias iniciativas, programas e campanhas que tiveram grandes dificuldades de cumprimento de seus objetivos. Perceptível erro que se repete devido ao descaso que se deu e se dá a modalidade educação de jovens e adultos, pela falta de incentivo e investimentos no decorrer dos anos.

Segundo Pereira (2005, p. 13) “a educação de adultos recebe menos recursos e que falta formação profissional para os indivíduos que trabalham no setor”. Como consequência disso a autora ainda afirma que “os serviços oferecidos são de baixa qualidade, não obtendo os resultados esperados, perpetuando, assim, um círculo vicioso que impede que essa atividade adquira sua devida importância”.

Depois do que observamos com a instituição da Lei Saraiva em 1881 que retirou o direito de voto da parcela de adultos analfabetos, um evento que deve ficar claro como tentativa emergencial de “inclusão” da parcela de adultos fora da escola e sem a instrução

escolhido a dedo. No entanto, faltam sempre informações sobre o ensino das massas, e com muito boa razão, pois esse era que inexistente. Este estudo cobre uma área carente de maiores informações, especialmente tão detalhadas quanto o autor as apresenta. Neste seu livro, o maranhense Antônio Oliveira abre uma janela por meio da qual vislumbra-se o cenário da educação pública brasileira no século XIX. Nele o autor debate uma série de problemas do ensino, faz acusações ao Governo do Império, aos políticos, à Igreja, e propõe soluções para os problemas da educação nacional. Causa espanto quão similares aos de hoje eram os problemas de então. Fica a impressão de ter o Brasil, em muitos aspectos, permanecido quase que estático durante esses últimos 127 anos, e não apenas na área da educação”. (OLIVEIRA, 2003, p. 13)

primária “garantida” na Constituição, é a Campanha Nacional de Educação de Adultos, em 1947, capitaneada por Lourenço Filho. O período que atravessou de 1881 a 1947 é marcado pelas lutas de erradicação do analfabetismo e da extinção do poder da Lei Saraiva.

Em 1915, por exemplo, foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo que pretendia lutar contra a ignorância para estabilizar a grandeza das instituições republicanas. Mas diante do descaso com a educação como um todo, o Brasil alcançou a marca de 72% de analfabetismo em 1920 (STRELHOW, 2010).

Outras medidas foram tomadas após esses resultados de 1920. Em 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE) que previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas. Esse “foi o primeiro plano, na história da educação brasileira, que previa um tratamento específico para a educação de jovens e adultos” (STRELHOW, 2010, p. 52).

Em 1938 foi criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário com o objetivo de realizar programas que ampliasse e incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945, este fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos fossem empregados na educação de adolescentes e adultos.

Segundo Di Pierro (2005, p. 1117), “ao final dos anos 40 do século passado foram implementadas as primeiras políticas públicas nacionais de educação escolar para adultos, que disseminaram pelo território brasileiro campanhas de alfabetização” (grifo nosso).

Assim se preparou o terreno para a Campanha Nacional de Adultos. Das características da Campanha em 1947, era uma campanha que “buscava alfabetizar em três meses, sendo o curso primário organizado em dois períodos de sete meses. Uma outra etapa prevista pretendia trabalhar a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário” (PEREIRA, 2005, p. 13).

Beisiegel (1997) destaca o caráter exemplar da Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes como política governamental que exprimia o entendimento da educação de adultos como peça fundamental na elevação dos níveis educacionais da população em seu conjunto (BEISIEGEL, 1997; DI PIERRO, 2001).

Também não por menos, sua análise se estende ainda mais quando se trata deste período quando afirma que “o envolvimento dos poderes públicos com a educação básica de jovens e adultos apresenta-se bem menor do que já foi no passado, nas décadas de 1940 a 1980” (BEISIEGEL, 1997, p. 27). Tais ideias são bastante evidenciadas na busca de literatura

sobre a EJA que, em sua maioria, remetem ao período compreendido pela década de 30 em diante.

Além do necessário enfrentamento direto do problema do analfabetismo adulto, Lourenço Filho já então destacava os efeitos positivos da educação dos adultos sobre a educação das crianças, ambas componentes indissociáveis de um mesmo projeto de elevação cultural dos cidadãos.

Se um meio adverso lhes impede o desenvolvimento, o meio culturalmente elevado produz um efeito contrário. A criança alfabetizada, em um meio de adultos analfabetos, não logra modificar a situação dos adultos. Mas, o adulto provido de alguma instrução, em meio igualmente rude, pode contribuir para transformá-lo, seja atuando no seio do lar, sobre os filhos, seja nas suas relações mais extensas, sobre toda a comunidade (BEISIEGEL, 1974, p. 87).

Compreendemos tal ideia de Beisiegel (1997), um conceito que Bourdieu²³ (1998) chama de capital cultural. Segundo Bourdieu (1998, p.41) “cada família transmite a seus filhos, de forma mais indireta do que direta, certo capital cultural e um sistema de valores implícitos e interiores, que contribuem para definir atitudes diante do capital cultural e à instituição escolar”. Certamente as ideias de Beisiegel (1997) e Bourdieu (1998) caminham juntas.

A Campanha produziu, pela primeira vez, material didático específico para os educandos, embora não fosse ideal. Observemos que

A confiança na capacidade de aprendizagem dos adultos e a difusão de um método de ensino de leitura para adultos conhecido como *Laubach*²⁴ inspiraram a iniciativa do Ministério da Educação de produzir pela primeira vez, por ocasião da Campanha de 47, material didático específico para o ensino da leitura e da escrita para os adultos. O Primeiro guia de leitura, distribuído pelo ministério em larga escala para as escolas supletivas do país, orientava o ensino pelo método silábico. As lições partiam de palavras-chave selecionadas e organizadas segundo suas características fonéticas (BRASIL, 2001; MELLO, 2010).

Várias escolas supletivas foram criadas em período recorde contando com o apoio de diversos profissionais, além de mão de obra voluntária. Outra contribuição foi a modificação

²³ Bourdieu utiliza vários ramos associados a ideia de capital. Entre algumas de suas referências ao termo, temos: capital humano, capital social, capital cultural, capital simbólico.

²⁴ O Método Laubach de alfabetização de adultos foi criado pelo missionário protestante norte-americano Frank Charles Laubach (1884-1970). Desenvolvido por Laubach nas Filipinas, em 1915, subsequentemente foi utilizado em toda a Ásia e em várias partes da América Latina, durante quase todo o século XX. Na América Latina, o método Laubach foi introduzido no período da 2ª Guerra Mundial, quando o criador da mesma se viu proibido de retornar a Ásia, por causa da guerra do Pacífico. No Brasil, este foi introduzido pelo próprio Laubach, em 1943, a pedido do governo brasileiro. Naquele ano, esse educador veio ao Brasil a fim de explicar sua metodologia, com já fizera em vários outros países latino-americanos.

da práxis dos educadores de adultos que era executada seguindo as mesmas particularidades da educação infantil (LINHARES, 2012).

Mesmo diante de toda relevância da Campanha, escolas específicas e material sendo elaborado para EJA, embora tenha começado a despertar interesse quanto à abordagem pedagógica mais adequada, “não foi desenvolvida sob uma abordagem metodológica específica” (LINHARES, 2012, p. 18). O que nos apresenta novamente ainda, mesmo diante de todo esse avanço significativo, a falta de formação específica para a modalidade. Como era então a formação de professores?

Quanto ao tratamento dado aos processos de leitura e escrita, não se observaram avanços nas indicações metodológicas, pois a concepção de alfabetização continuou a ser inspirada na aquisição de um código alfabético e na sua decodificação. Essa concepção só ganhou novo entendimento, em 1960, com Paulo Freire (LINHARES, 2012, p. 18).

2.6. A Lei 9.394/96: o divisor de águas para a EJA.

Se alguém um dia parasse uma pessoa e perguntasse: – Quem é você? Certamente que a primeira coisa que esperava que essa pessoa respondesse era dizer o seu nome. Ainda e com muita insistência e possivelmente duvidando da resposta, esse alguém pergunta repetitivamente: – Quem é você? De repente uma resposta mais comum seria: – Tome aqui meu documento de identidade, veja! Eu sou quem digo ser.

Esta é uma das formas de se legitimar a identidade de uma pessoa: seu documento de identidade, seu RG. Em outra situação, uma forma de tornar uma história verídica, por exemplo, é apresentar “provas” de que de fato uma história ocorreu. Seja a partir de relatos orais, imagens, gravações, entre tantas outras maneiras, o que importa sim, em outras palavras, é se documentar.

As duas situações elucidadas anteriormente mostram a importância de se documentar para legitimar uma identidade ou fato, entendendo que a partir deste fica evidente que existe veracidade e seriedade das situações observadas e que torna de forma verídica situações quase incontestáveis por qualquer que seja o sujeito.

Vamos trazer essa situação para o contexto educacional e mais especificamente para a educação de jovens e adultos. Observamos numa tentativa de uma análise em uma crescente, que a partir da historiografia educacional em torno da EJA, a mesma não tinha uma identidade própria. Nada que pudesse legitimar quem de fato ela era, sua índole, sua cosmovisão, sua identidade.

Ao passo que transcorremos nosso percurso em torno da história da educação do país dando um viés para a EJA, tentamos de forma objetiva, apresentar algumas características desse tipo de educação voltada para os jovens e adultos no país em vários espaços de tempo até chegar ao período de “emancipação” da EJA – a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996: a Lei 9.394/96.

Sobre a LDB, Paiva cita que:

Tem-se hoje uma nova LDB não a de nossos sonhos, mas a que resultou de um embate concreto das forças sociais organizadas. Mesmo não trazendo a concepção de jovens e adultos que se desejava, pelo caráter restrito de educação que propõe, pode-se ampliar a leitura do texto legal e encontrar nele passagens por onde se trilhem caminhos mais permanentes para a educação de um segmento afastado das virtualidades do saber ler e escrever, com autonomia, no mundo contemporâneo (PAIVA, 1997, p. 90).

A LDB, documento régio da educação atual, levou tempo para ser elaborada, talvez porque não fosse considerada importante e como se resume bem nas palavras iniciais de Paiva (1997) “não é a dos nossos sonhos, mas a que resultou de um embate concreto das forças sociais organizadas” (PAIVA, 1997, p. 70).

O primeiro projeto de elaboração da LDB começou a tramitar no Congresso Nacional em 1948 e só em 1961, a Lei nº 4.024 (a primeira LDB) entrou em vigor (MOURA, 2007). Foram 13 anos de espera. Segundo Romanelli (1986, p. 171) “jamais, na história da educação brasileira, um projeto de lei foi tão debatido e sofreu tantos reveses, quanto este”. Para que possamos compreender um pouco a história até chegarmos a LDB atual, vamos voltar um pouco e observar os percalços das LDB de 1961 a 1996.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação começou a ser rascunhada em torno de 1947, pouco depois da queda do governo de Getúlio Vargas e da Constituição de 1946 e que se tornou esta última, uma grande abertura para as “reformas” educacionais que estavam por vir. Em 1948 entrou em tramitação, perfazendo um total de 13 anos no Congresso Nacional antes da promulgação (BRZEZINSKI, 2010).

Da Constituição de 1946, podemos observar em alguns trechos e perceber como o caminho se abriu para o pensamento liberal e democrático e isso alavancando a elaboração das diretrizes educacionais:

1. O artigo 141, § 5º afirma que a manifestação do pensamento é livre e sem dependência de censura... [...] “A publicação de livros e periódicos não dependerá da licença do poder público”; § 7º “É inviolável a liberdade de consciência e crença”.
2. Art. 173 – “As ciências, as letras e as artes são livres”.
3. Art. 174 – “O amparo à cultura é dever do Estado”. (BRASIL, 1946)

A Constituição de 1946 também estabelecia que à União cabia a incumbência de legislar sobre as diretrizes da educação nacional (art. 5, item XV, letra “d”). Alguns dessas diretrizes fundamentaram a criação do capítulo II do Título VI à educação e à cultura dentro dos artigos 166, 167 e 168.

Art. 166 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve ser inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167 – O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre a iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulamentem.

Art. 168 – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I – o ensino primário é obrigatório e gratuito e só será dado na língua nacional. (BRASIL, 1946)

Com a promulgação da Constituição de 1946, observadas os recortes feitos e a postura liberal e democrática que ela assume, podemos perceber o mesmo no texto da Lei 4.024 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 que, como afirma Romanelli (1986), o relator Ministro Clemente Mariani “nada mais fez do que repetir o texto constitucional e regulamentá-lo” (ROMANELLI, 1986, p. 173). Porém analisemos mais de perto o texto da LDB 4.024/61 buscando traços de orientações à educação de jovens e adultos e à formação de professores.

Elencamos de forma prática algumas palavras-chave para que fosse possível uma varredura no documento da LDB, a fim de encontrar os traços que esperamos. Das palavras escolhidas foram: jovem, adultos, trabalho, idade.

Não foi encontrada nenhuma referência a “jovem” ou “adulto” na redação. As referências utilizadas para trabalho são direcionadas apenas a dias de trabalho letivo e não a sujeitos que exercem algum tipo de trabalho. Só encontramos uma referência relativa à idade escolar (fora de faixa etária):

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento (BRASIL, 1961) (grifo nosso).

A LDB 4.024/61 possui 120 artigos e está organizada da seguinte forma: Título I - Dos Fins da Educação, Título II - Do Direito à Educação, Título III - Da Liberdade do Ensino, Título IV - Da Administração do Ensino, Título V - Dos Sistemas de Ensino, Título VI - Da Educação de Grau Primário (Capítulo I - Da Educação Pré-Primária, Capítulo II - Do Ensino Primário), Título VII - Da Educação de Grau Médio (Capítulo I - Do Ensino Médio, Capítulo II - Do Ensino Secundário, Capítulo III - Do Ensino Técnico, Capítulo IV - Da Formação do

Magistério para o Ensino Primário e Médio), Título VIII - Da Orientação Educativa e da Inspeção, Título IX - Da Educação de Grau Superior (Capítulo I - Do Ensino Superior, Capítulo II - Das Universidades, Capítulo III - Dos Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior), Título X - Da Educação de Excepcionais, Título XI - Da Assistência Social Escolar, Título XII - Dos Recursos para a Educação, Título XIII - Disposições Gerais e Transitórias.

Os grifos feitos nos trechos acima são intencionais. Analisemos o texto do artigo 27 em comparativo as subdivisões que a LDB traz em sua redação. A mesma não orienta sobre as classes especiais ou supletivas, o que nos leva a uma esfera de reflexão do mesmo descaso perceptível nos períodos anteriores com a parcela de adultos fora de faixa etária e sem o seu “documento de identidade” garantido.

Ainda sobre o artigo 27, a mesma retrata a situação de crianças (sete anos) fora de faixa, e não a jovens e adultos, o que torna essa situação ainda mais marginalizada.

De 1961 a 1971, período de elaboração e implementação da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 – a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, alguns eventos tiveram fundamental importância para o reconhecimento da EJA como o MOBREAL, a criação do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação pela Lei 5.537 de 21 de novembro de 1968.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um projeto do governo brasileiro criado pela Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967 e que propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida. O movimento existia, logo existia os seus defensores e seus interesses.

Sobre o Plano Nacional de Educação, nas palavras de Romanelli (1986),

[...] o plano previa escolarização de 100% da população de faixa etária de 7 a 14 anos, e nas duas primeiras series ginasiais e de 50% da população de 13 a 15 anos, nas duas primeiras do ginásio, bem como 30% da escolarização para a faixa de 15 a 18 anos, nas series colegiais. [...] Esse plano foi revisto em 1965 e 1966, mas as metas continuaram as mesmas. A situação, quanto a elas, em 1970, era a seguinte: [...] 4. Da população de 15 a 18 anos, 6,5% estavam ainda no curso primário (supletivo) [...] Esses dados retirados de *Estatísticas da Educacional 1960/1971*, do Ministério da Educação e Cultura, revelam claramente que das metas estabelecidas, apenas as referentes ao ensino superior foram alcançadas (ROMANELLI, 1986, p. 186) (grifo nosso).

Já o FNDE foi criado para assegurar as condições racionais de financiamento, evitando investimentos em áreas já saturadas e investindo em áreas em que houvesse déficit

de profissionais, além de orientar rigorosamente programas de obras e equipamentos, afim de evitar desperdício de dinheiro público (ROMANELLI, 1986).

Segundo Di Pierro (2005)

Nesse mesmo período, em que o sistema educacional foi direcionado a atender às necessidades de recursos humanos demandados do modelo econômico concentrador de riqueza, a escolarização básica para jovens e adultos adquiriu institucionalidade nas redes de ensino: a Lei 5.692 de 1971 reformou o ensino de 1º e 2º graus e regulamentou o ensino supletivo, conferindo à suplência a função de repor escolaridade não realizada na infância e adolescência, então consideradas os ciclos da vida mais adequados à aprendizagem (DI PIERRO, 2005, p. 1115).

A Lei 5.692 de 1971 possui 88 artigos organizados da seguinte maneira: Capítulo I - Do Ensino de 1º e 2º Graus, Capítulo II - Do Ensino de 1º Grau, Capítulo III - Do Ensino de 2º Grau, Capítulo IV - Do Ensino Supletivo, Capítulo V - Dos Professores e Especialistas, Capítulo VI - Do Financiamento, Capítulo VII - Das Disposições Gerais, Capítulo VIII - Das Disposições Transitórias.

O que podemos enxergar diante dos textos de Romanelli (1986) é que o Plano Nacional de Educação 1960/1971 não deu conta das demandas para uma escolarização voltada aos adolescentes e adultos fora de faixa etária e mais tarde, nas palavras de Di Pierro (2005), esse direito passasse a ser regulamentado.

Assim posto, não mais precisaremos elencar palavras-chave para busca de termos que se refiram à educação de jovens e adultos, entendendo que já está exposto em seus subtítulos como já destacado o Capítulo IV, intitulado Ensino Supletivo. Então olhemos mais de perto para este capítulo, para que possamos compreender a que se trata, lançando mão sobre aqueles artigos que abordam a nossa discussão:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir, a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; 1) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Art. 25. § 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Art. 28. Os certificados de aprovação em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de aprendizagem e qualificação serão expedidos pelas instituições que os mantenham (BRASIL, 1971, p. 6, grifo nosso).

Alguns grifos foram realizados e já nos oferecem um norteamento para uma política voltada a enxergar os jovens e adultos, outrora marginalizados, e conferir-lhes empoderamento mediante ao porte de um documento oficial que legitime a sua identidade

conforme já discutimos no início desta seção. Algumas coisas, porém, precisam ser analisadas mais de perto:

- 1) A LDB não incorporou as ricas contribuições dos movimentos de educação e cultura popular, que tinha como um dos seus idealistas o Paulo Freire;
- 2) A maneira como esse supletivo ganhou força se deu por meio de telecurso²⁵ e de modelos de supletivos a distância que aliados aos cursos presenciais, formavam um subsistema de ensino em expansão;
- 3) A ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos de estudos, por sua vez, teve reflexos nas exigências de certificação do mercado de trabalho, o que ampliou a demanda e a procura pelos exames supletivos (DI PIERRO, 2005).

O que podemos observar que da LDB de 1961 para a de 1971, ideias foram amadurecendo, não a pleno contento, mas passaram a ser enxergadas mesmo que marginalizadas, conforme afirma Paiva (1997) fruto dos embates sociais de forças organizadas.

Mais de três décadas se passaram, 35 anos de espera, entra então em vigor a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, atual documento régio da educação nacional. A Constituição de 1988, como também as outras constituições que surgiram próximas as LDB de 61 e 71, formavam sempre eixos norteadores para documentos de âmbito nacional, tornaram seus precursores obsoletos, com muitas revogações. Era então necessária uma nova reformulação na LDB, daí surge então a Lei 9.394/96, que “levou oito anos no Congresso Nacional” (BRZEZINSKI, 2010, p. 186).

A nova LDB, lei 9.394, possui 92 artigos, organizados da seguinte maneira: Título I – Da educação, Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Título IV – Da Organização da Educação Nacional, Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino (Capítulo I – Da Composição dos Níveis Escolares, Capítulo II – Da Educação Básica [Seção I – Das Disposições Gerais, Seção II – Da Educação Infantil, Seção III – Do Ensino Fundamental, Seção IV – Do Ensino Médio, Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos], Capítulo III – Da Educação Profissional, Capítulo IV – Da Educação Superior, Capítulo V – Da Educação Especial), Título VI – Dos Profissionais da Educação, Título VII – Dos Recursos Financeiros, Título VIII – Das Disposições Gerais, Título IX – Das Disposições Transitórias.

²⁵ Um precursor de maior conhecimento desses telecursos, ainda bastante conhecido, é o chamado Telecurso 2000, que se faz por meio de telecomunicação audiovisual de massa, com uma metodologia de instrução programada, com módulos que chegavam as residências via postal para acompanhamento em casa.

Depois de quase 500 anos de espera temos uma lei que especifica aquilo que temos hoje do qual chamamos de EJA. Uma seção específica para uma modalidade composta de 2 (dois) artigos apenas, mas que conforme afirma Paiva (1997, p. 90) sobre a mesma, “não a de nossos sonhos, mas a que resultou de um embate concreto das forças sociais organizadas. Mesmo não trazendo a concepção de jovens e adultos que se desejava”. Sobre isso ainda temos:

Por certo, os movimentos sociais de educadores conseguiram alguma atenção do mundo oficial aos estudos e às severas críticas deflagradas pela academia à não extensão dos recursos do Fundef à educação infantil, ao ensino médio e à educação de jovens e adultos (EJA) que, de acordo com a LDB/1996, a exemplo do ensino fundamental, são integrantes da Educação Básica. (BRZEZINSKI, 2010, p. 198) (grifo nosso).

Do texto que ficou redigido para os dois artigos da seção V, intitulada “Educação de Jovens e Adultos” temos:

Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
 § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
 § 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
 Art. 38º. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.
 § 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:
 I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
 II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.
 § 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996)

Por fim, o documento de porte da EJA foi conquistado, se a contento não queremos nos posicionar ainda, embora 19 anos se passaram de 1996 até este momento. Podemos concluir então, a contento ou não, se analisarmos o momento da EJA e o que modificou para essa modalidade desde o seu porte de identidade até o contexto atual.

2.7. O momento atual

Um slogan muito presente em quase todos os livros didáticos, propagandas e documentos elaborados pelo Governo Federal vem com essa frase na afirmativa: Brasil, um país de todos. É um país muito grande territorialmente, maior da América do Sul, quinto

maior país do mundo, terra de muitos encantos, clima agradável e diversificado por região, uma multiculturalidade imensa e bastante diversificado etnicamente falando devido às imigrações citadas anteriormente e outras que ocorreram e ocorrem constantemente nesse “país de todos”, além de uma fauna e flora fantásticas de encher os olhos dos que trilham seus caminhos nessa gentil Pátria Amada, Brasil.

É um país de todos. Mas quem são esses “todos”? Ou de que “todos” esse slogan se refere? Vamos avaliar sob a ótica de investigação que estamos desenvolvendo por todo nosso estudo, observando se o jovem ou adulto brasileiro, aluno da EJA, pode se referir a esse país, e o chamar de “meu”.

Observamos que é um direito de todo cidadão, garantido por lei²⁶, ter posse de um documento de identidade que legitime seus direitos de ir e vir e de ser reconhecido como cidadão.

Atentando ainda para esse direito, vimos que a EJA passou mais de 400 anos para ter o seu “porte” de cidadão, seu documento de identidade que pudesse apresentar frente as mais diversas instâncias da lei como direito adquirido pelas lutas das “forças organizadas” conforme afirma Paiva (1997), a saber: Planos de Educação, MEC, Conselhos de Educação, congressos de educação, ENEJAS, UNESCO, Fóruns, Constituições, entre tantos outros meios que buscam uma melhoria para esse país.

Para compreender um pouco do quadro atual vamos observar alguns dos eventos e iniciativas²⁷ que essas “forças organizadas” desenvolveram de 1990 até 2014 de forma superficial até adentrarmos o quadro mais atual. O termo “Educação para todos” será sempre colocado entre aspas numa referência ao que estamos discutindo nessa seção.

Em 1990 foi realizada em Jomtein – Tailândia, nos dias 5 a 9 de março do mesmo ano, uma Conferência Mundial sobre a “Educação para todos” (EPT)²⁸. Neste mesmo evento foi

²⁶ O RG está previsto na Lei N° 7116/83, sendo regulamentado pelo Decreto n° 89.250/83. O Decreto 6.289/2007 estabeleceu o RG como um dos documentos civis básicos, e alvo do Compromisso Nacional pela Erradicação do Sub-registro Civil de Nascimento e Ampliação do Acesso à Documentação Básica. Através da Lei n° 12.687/12, a primeira via do RG passou a ser gratuita em todos os estados. Estas e outras informações constam em: (<http://www.funai.gov.br/index.php/docb/carteira-de-identidade-rg>).

²⁷ Alguns eventos e iniciativas não serão tratados neste estudo. Alguns deles temos: a) Projeto Principal de Educação – PPE (1981-2000); b) Plano de Ação Hemisférico em Educação - PAHE (1994-2010); c) Objetivos de Desenvolvimento do Milênio - ODM (2000-2015); d) Plano de Ação Ibero-americana pela Infância - PAII (2001-2010); e) Iniciativa Acelerada de Educação para Todos – EFA Fast Track (2002-2015); f) Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe- PRELAC (2002-2017), A V Conferência Internacional de Educação de Adultos da UNESCO (Hamburgo, 1997).

²⁸ “A Conferência Mundial sobre “Educação para Todos” foi realizada de 5 a 9 de março de 1990, organizada pela UNESCO, reuniu cerca de 1500 participantes, entre eles os delegados de 150 países incluindo especialistas em educação e autoridades nacionais. Além de contar com representantes de organismos intergovernamentais e não governamentais que examinaram em 48 mesas-redondas e em sessão plenária aspectos sobre a educação. Os

elaborado uma Declaração Mundial sobre “Educação para Todos”. Esta declaração possui um total de 10 artigos com compromissos firmados entre os representantes dos países presentes como metas para anos posteriores. Em seu preâmbulo temos uma afirmação que diante de todo contexto histórico que lançamos mão, não nos impressiona tanto;

Mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional e um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1990, p. 2).

Tal declaração é composta de 10 artigos. Dos 10 artigos, é citada a palavra “adulto” nos artigos 3, 5, 6 e 10. Firmaram entre os presentes, o compromisso de melhoria da educação e investimentos para que o sistema educacional alcançassem novos patamares. Seis anos mais tarde temos a nova LDB 9.394/96 e o PCN em 1997 (DIAS e LARA, 2008). Tais ações, como por exemplo, a LDB de 1996, acaba legitimando a educação de jovens na tão sonhada busca pelo reconhecimento. Entretanto devemos refletir sobre o significado dessa mudança. O que mudou então?

Gadotti (1991, p. 1) discutindo esse mesmo questionamento afirma que “na verdade, depois da Conferência de Jomtien, os excluídos da educação continuaram os mesmos, os chamados analfabetos continuaram analfabetos, mas a nova visão teórica pode mudar substancialmente a prática educativa”.

Uma ideia advinda dessas transformações, embora ainda não perceptível neste instante, é a da universalização da educação. O termo universalização oferece uma ideia de ampliação. O que veremos a *posteriori* não é bem assim, embora tal ideal tenha sido bastante debatido, almejado e vivenciado não em sua completude nos últimos anos. Sobre a Conferência e os documentos elaborados num período de dez anos, temos:

Na década de vigência da Declaração Mundial, muitos progressos foram alcançados no Brasil, sobretudo no plano quantitativo. No entanto, muitas lacunas persistem, pois os déficits que a educação brasileira acumulou ao longo de sua história requerem políticas permanentes de Estado, como também exigem vigilância constante da sociedade civil de modo a assegurar que a questão educacional brasileira seja encarada como problema e como desafio de âmbito nacional. (UNESCO, 2001, p. 5) (grifo nosso).

Alguns desses *déficits* podem ser observados através dos números encontrados nesse estudo. Em termos de políticas permanentes para a EJA, observamos que as políticas são emergenciais ou pontuais.

Passados 10 anos, realizou-se um Fórum Mundial de Educação, no ano de 2000 em Dakar – Senegal, que ficou conhecido como marco de Dakar²⁹. No documento elaborado nesse evento de responsabilidade da UNESCO, os presentes reafirmam os compromissos feitos na Conferência de Jomtien (1990) de que “toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e no mais pleno sentido do termo” (UNESCO, 2000).

Em relação ao período de 10 anos passados desde Jomtien até Dakar podemos perceber sobre a EJA

[...] é inaceitável que no ano 2000, [...] 880 milhões de adultos sejam analfabetos. [...] Nega-se a jovens e adultos o acesso às técnicas e conhecimentos necessários para encontrar emprego remunerado e participar plenamente da sociedade. Sem um progresso acelerado na direção de uma “*Educação para Todos*”, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e as desigualdades entre as nações e dentro de cada sociedade se ampliarão (UNESCO, 2001, p. 8) (grifo nosso).

De acordo com o texto da UNESCO (2001) o descaso torna-se perceptível ao passo que tomando como referência que as políticas públicas não tenham observado desde a instrumentalidade do documento elaborado em Jomtien, em 1990, não se tenha alterado quase nada no campo da EJA e o futuro não traz perspectivas animadoras para essa discussão.

O documento elaborado em Dakar traz ainda pontos bastante importantes de serem observados mais de perto. Um dos objetivos traçados pelos participantes traz em sua redação que se deve “alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015³⁰, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada de todos os adultos” (UNESCO, 2001, p. 9).

²⁹ O Fórum Mundial de Educação denominado Marco de Ação de Dakar: Educação para Todos, em Senegal (Dakar), entre 26 e 28 de abril de 2000, com a participação dos governos de 180 países e 150 organizações não governamentais, com o objetivo de reafirmar os compromissos antes estabelecidos em Jomtien e prorrogar o prazo até 2015 para o cumprimento das metas anteriormente estabelecido para aquele ano de 2000 (SOBRAL, SOUSA E JIMENEZ, 2009, p. 177).

³⁰ Cabe salientar aqui que esse prazo ou os prazos que foram estabelecidos até 2015 foram pré-anunciados em um encontro realizado em Santo Domingo, de 10-12 de fevereiro de 2000, considerado um ambiente preparatório da Conferência Mundial de Dakar. Dez anos após da “*Conferência Mundial de Educación para Todos*” (Jomtien, 1990), os países da América Latina, o Caribe e América do Norte avaliaram os avanços da Região em matéria educacional, tendo como parâmetro as metas antes formuladas. Os países reunidos renovaram no documento “*Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional*” seus compromissos de Educação Para Todos para os próximos quinze anos (RODRIGUEZ,).

No que diz respeito às estratégias para se alcançar essas metas, uma delas colocada em seção específica do documento nos remete a função docente:

Os professores são atores essenciais na promoção da educação de qualidade, quer nas escolas, quer em programas comunitários mais flexíveis; são defensores e catalisadores da mudança. Nenhuma reforma educacional será bem sucedida sem a participação ativa e a preponderância dos professores. Em todos os níveis da educação, os professores devem ser respeitados e adequadamente remunerados; ter acesso à formação e ao desenvolvimento e ao apoio profissional permanente (UNESCO, 2001, p. 24) (grifo nosso).

Em termos de acesso a formação docente, à entrada nas universidades em nosso contexto atual, até alcança níveis satisfatórios. Em termos de apoio profissional permanente e a formação voltada para o campo da EJA, veremos mais adiante.

Então o que nos resta neste estudo é avaliar o que modificou no quadro da Educação de Jovens e Adultos desde o compromisso firmado em Dakar (2000) de melhoria dos indicadores até 2015, período este que destacamos nesta seção.

Para facilitar nosso dialogo como esses indicadores, utilizaremos os relatórios elaborados pela própria UNESCO que são intitulados por Relatórios de Monitoramento Global de EPT³¹.

Os Relatórios de Monitoramento Global de “Educação para Todos” lançados desde o Marco de Dakar (2000) são: 2002 – Educação para Todos: o mundo está no rumo certo?; 2003/4 – Gênero e Educação para Todos: o salto para a igualdade; 2005 – Educação para Todos: o imperativo da qualidade; 2006 – Alfabetização para a vida; 2007 – Bases sólidas: cuidados e educação na primeira infância; 2008 – Educação para todos em 2015: alcançaremos a meta?; 2009 – Superando a desigualdade: por que a governança é importante; 2010 – Alcançar os marginalizados; 2011 – A crise oculta: conflitos armados e educação; 2012 – Juventude e habilidades: colocando a educação em ação; 2013/14 – Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos.

Nos relatórios que encontramos observamos a riqueza de informações que neles constam, mesmo entendendo que podem haver possibilidades de dados equivocados,

³¹ Publicado pela UNESCO e desenvolvido por uma equipe independente, o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, publicado anualmente, monitora o progresso global dos seis objetivos de Educação para Todos. A cada ano, o relatório apresenta evidências para informar gestores de políticas públicas sobre questões temáticas específicas como atingir as populações marginalizadas, conflitos, habilidades para juventude ou sobre ensinar e aprender. O Relatório apresenta dados de uma variedade de fontes, incluindo as do Instituto de Estatística da UNESCO (UNESCO Institute for Statistics), a principal fonte de estatística internacional em educação. Texto retirado da página da UNESCO disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>

entretanto discussões interessantes sobre como se encaminham as tentativas de cumprimentos dos compromissos feitos em Dakar, no ano de 2000.

Para um efeito de análise mais prática e que não torne esse estudo enfadonho, observemos apenas algumas pinceladas dos relatórios de 2010 até a presente data.

No primeiro dos relatórios³², 10 anos após o marco de Dakar em 2000, se constata que “a educação de jovens e adultos continua a ser uma área negligenciada e frequentemente excluída de programas regulares de educação, com pouca coordenação por parte do governo” (UNESCO, 2010, p. 16). Naquele período, estima-se que 759 milhões de adultos não sabiam ler e escrever, e que desse total, dois terços são mulheres, ou seja, cerca de 16% da população mundial de adultos.

Quase dois terços desse total são mulheres. Um pequeno grupo de países muito populosos abriga a maior parcela dessa população, como é o caso do Brasil, que pode ser observado na Figura 1. De maneira geral os progressos em direção ao objetivo estabelecido em Dakar têm sido decepcionantes. “O combate ao analfabetismo não vem sendo considerado uma prioridade política” (UNESCO, 2010, p.18).

No relatório de 2011, o quadro se repete com poucas alterações. Aliando as informações contidas nesse estudo com o relatório de 2011, vemos que “o Marco de Ação de Dakar inclui um objetivo específico para a alfabetização de adultos: a abrangência de 50% até 2015. Este objetivo não será atingido por ampla margem, refletindo o descaso de longa data para com a alfabetização nas políticas educacionais” (UNESCO, 2011, p. 13) (grifo nosso). O Brasil esteve em 8º lugar entre os dos 10 países que continham a maior parcela de analfabetos (aproximadamente 14 milhões).

³² Talvez seja importante avisar que os dados contidos nos relatórios da UNESCO são de escala mundial. Sendo assim, nem todos os dados devem ser levados como únicos do sistema educacional brasileiro. Entretanto, como o Brasil possui uma representatividade muito expressiva nesses dados, os mesmos podem ser utilizados para as análises realizadas nesse estudo.

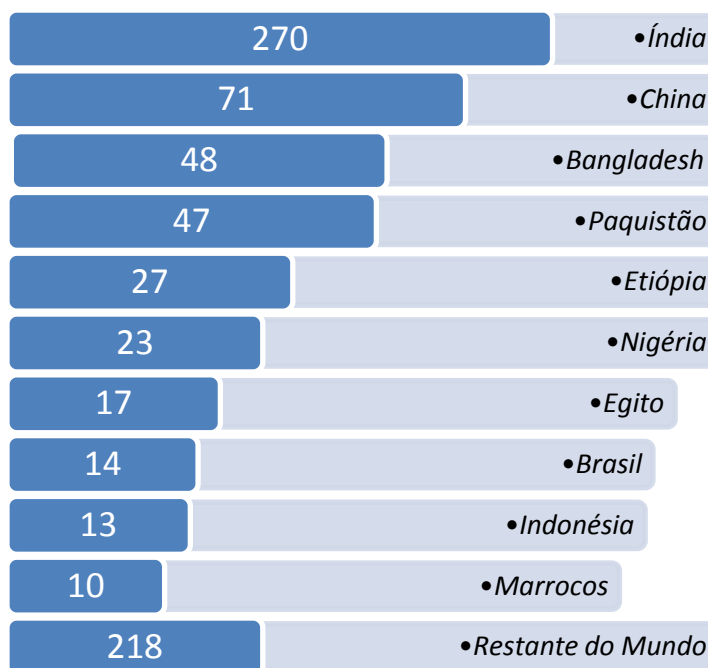


Figura 1: O analfabetismo de adultos está concentrado em um pequeno grupo de países com grandes populações. (Dados em escala de milhões). Gráfico fora de escala.

Fonte: Relatório de monitoramento global de educação para todos, 2010 (UNESCO, 2010, p.18).

O relatório de 2012 “Juventude e habilidades: colocando a educação em ação” é um relatório um pouco diferenciado dos outros anteriores, pois trata das habilidades básicas que os jovens necessitam ter para o desenvolvimento da cidadania, investimentos educacionais internacionais para o cumprimento dos compromissos de Dakar, entre outros dados. No que podemos dizer sobre esse relatório é que ele apresenta alguns dos índices positivos, mas no que tange a educação de adultos, o ritmo de progresso tinha que acelerar.

O relatório de 2013/14, intitulado “Ensinar e aprender: Alcançar a qualidade para todos” compõem nesta seção, a nossa análise final do cumprimento dos compromissos estabelecidos em Dakar.

Vejamos alguns pontos: “apesar dos avanços da última década, nenhum objetivo será conquistado globalmente até 2015” (UNESCO, 2014, p. 5), entretanto ao longo da década, continuaram a ser negadas oportunidades de educação às pessoas dos grupos mais marginalizados. Sobre a educação de jovens e adultos, “o terceiro objetivo da EPT tem sido um dos mais negligenciados, em parte porque não foram estabelecidos indicadores ou metas para monitorar o seu progresso” (UNESCO, 2014, p. 9).

Por fim, ainda sobre o último relatório e informação que serve para abriremos nossos olhos frente a todos os caminhos que se fizeram presentes neste estudo é que o Brasil é o 8º país, dentre os 10 que concentram a maior taxa de analfabetos no mundo, segundo dados divulgados no relatório de 2013/2014 (UNESCO, 2014).

O título do relatório de 2008, “Educação para todos em 2015: alcançaremos a meta?” foi um dos relatórios que no meio do caminho, entre 2000 e 2015, nos questionaram sobre as metas para serem alcançadas em 2015. Podemos pensar de acordo com a poesia de Carlos Drummond de Andrade onde diz: no meio do caminho tinha uma pedra. O prazo de cumprimento das metas estabelecidas findou-se em 2015. Qual a situação? Responderemos essa questão mais adiante trazendo a tona os dados do relatório de 2015.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os desafios do mundo pós-moderno atualmente relacionado às transformações pelas quais a educação escolar vem passando incidem diretamente nos cursos de formação inicial e continuada de professores, uma nova forma de olhar o escopo da educação tem se feito notório ao passar dos anos (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2009). Observamos isso na historiografia da educação.

Muitas transformações têm sido feitas em todas as áreas de conhecimento, isso por conta, é obvio, da dinamicidade da vida, as constantes mudanças que se fazem necessárias com o advento de novas tecnologias, novas formas de pensar e agir na sociedade precisam ser incorporadas ao indivíduo para que eles possam acompanhar tais mudanças.

Com moldes novos e um surto reformador acontecendo a cada nova forma de governo (KRASILCHIK, 2000), as demandas impostas em sala de aula para os professores acompanham essas mudanças, o que torna seu tempo escravo das teorias e ideologias reformistas e sua formação torna-se ainda mais complexa quando encarada no abismo chamado teoria e prática (FELDMANN, 2009) e outros saberes tem sidos estabelecidos e disseminados na formação docente (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2009).

Embora possamos dizer que outrora são disseminados de forma equivocada e determinista, os saberes que os professores têm adquirido na experiência em sala de aula ultrapassam aquilo que está proposto nos cursos de formação de professores e que muitos, além disso, chegam a se tornar mais significantes do que a própria formação acadêmica (TARDIF, 2000).

Se observarmos os partícipes desse processo, professores e alunos, cada um traz consigo uma gama de conhecimentos adquiridos em seu contexto sociocultural que fazem com que as políticas públicas e programas de educação tornem-se um emaranhado de teorias e ideologias que não tem objetivos claros e que destoam quando analisadas a partir de teoria e prática.

Nos últimos trinta anos no Brasil, a formação de professores tornou-se alvo principal de pesquisas acadêmicas e se constitui como um importante foco das políticas educacionais (NASCIMENTO, FERNANDES, MENDONÇA, 2010; CARVALHO E GIL-PÉREZ, 2014) e tem ocupado a atenção de inúmeros pesquisadores nas últimas décadas, de vários ângulos de observação: formação inicial, formação continuada, desenvolvimento pessoal e profissional. “Trabalhos como os de Antonio Nóvoa, Francisco Imbernón, Maurice Tardif, Philippe

Perrenoud, Maria da Graça Misukami, Paulo Freire, e tantos outros, tem ganhado destaque nas discussões em torno de ideais, teorias e práticas” (MASSETO, 2009 *apud* FELDMAN, 2009, p. 9).

A disseminação dos resultados de pesquisas tem aumentado significativamente com o avanço tecnológico. A quantidade de congressos, revistas de publicação de artigos e de referências mútuas utilizadas tem alcançados elevados índices, porém a apropriação dos resultados das pesquisas, o debate entre o proposto e o exequível são sofríveis (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2009; GATTI, 2009).

Ainda que os currículos encontrem boa sustentação no discurso científico, a aplicabilidade dos mesmos e formação dos professores tornam-se um grande desafio (GATTI, 2009; SANTOS *et al*, 2012).

A formação docente sempre esteve presente em nossa historiografia educacional, embora sua presença não encontrasse legitimação na prática como deveria. Segundo Rodrigues (2008, p. 5690)

Tais políticas de formação docente nos países da América Latina ganharam centralidade nos projetos de reformas educacionais, especialmente a partir dos anos de 1990. No entanto, podemos verificar a existência histórica desta preocupação nos fóruns internacionais desde meados da década de 1960, e adquiriu lentamente dimensões de relevância, sobretudo, com a intervenção nas discussões de organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e a Organização Internacional do Trabalho - OIT.

Manteve-se durante anos assegurada por uma formação profissional onde os profissionais “eram ‘condicionados’ a transmitir os saberes e fazeres de modo que assegurassem às crianças e jovens condições de viver e responder de acordo com os princípios sociais determinados pelos grupos hegemônicos” (FELDMANN e D’AGUA, 2009, p. 191).

Atualmente o modelo de formação de um professor é, em sua grande maioria, de responsabilidade das instituições de ensino superior. A universidade é a porta inicial de qualificação de um professor. Isso não garante a qualidade de um professor, mas abre caminhos para esse processo de formação.

Em termos de historicidade, as tentativas de criação de universidades em solo brasileiro segundo registra-se, no nível das intenções, a que constava da agenda da Inconfidência Mineira. Tentativas sem êxito continuam por mais de um século.

Uma delas coincide com a transferência da sede da Monarquia para o Brasil (FÁVERO, 2006). Tentativas sem sucesso, que nas palavras do autor, seria uma forma que

“denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia” (FÁVERO, 2006, p. 20).

Para Lessard (2006), no contexto econômico e político atual, o ensino superior ocupa um lugar importante. A qualidade da mão de obra e a produção do saber de uma nação dependem da atuação das instituições de ensino superior e por isso há uma massificação do ensino superior e esse enorme impulso da escolarização em nossos dias. O capitalismo tornou o diploma superior sem garantia de uma carreira prestigiosa, bem remunerada e segura, e ainda mais, atualmente, não ter um diploma traz consequências ainda mais negativas.

3.1. Formação de professores em documentos

Numa tentativa de cumprir os objetivos de sua missão, as Instituições de Ensino Superior (IES) estabelecem os seus documentos técnicos abalizados pelos documentos oficiais, a fim de orientar os seus cursos de formação para os objetivos já predeterminados em seu escopo.

Silva *et al* (2009, p. 4556) afirma que “como produto de uma sociedade, o documento manifesta o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas e ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço”.

Nessa reflexão, outros momentos foram marcados pelas tentativas de regulamentação da formação de professores a partir de criação de instrumentos que legitimassem a formação de professores.

O primeiro documento que abordou a questão de direito a formação e a melhores condições de trabalho dos professores foi o *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, assinado pelos países membros das Nações Unidas, em abril de 1966. O artigo 13, inciso 2, foi considerada a necessidade de “melhorar continuamente as demandas materiais dos docentes”.

No mesmo ano, outro documento que abordou sobre a formação de professores foi a *Recomendación relativa a la situación del personal docente*, elaborado na *Conferencia Intergubernamental Especial sobre la Situación de los Docentes de los Países Miembros*, evento promovido pela UNESCO e OIT.

O Documento produzido neste evento contém 150 diretrizes sobre política de educação, planos de estudo, formação docente, emprego, condições de trabalho, e participação dos professores na toma de decisões. Junto com as normas internacionais do trabalho pertinentes, a OIT propus a aplicação destas

recomendações tanto pelos governos, quanto pelos empregadores do setor privado da educação e os sindicatos docentes (RODRIGUEZ, 2008, p. 5691).

Sobre essa recomendação, Lima (2005, p. 61) cita que mesmo com “a Recomendação relativa ao Estatuto dos Professores, feita pela UNESCO em 1966 com diversas recomendações, acordos e Pactos, por parte dos organismos internacionais e nacionais não tem tido força suficiente para sair do papel”.

Há de se considerar fatores externos para a lentidão na efetivação dos compromissos firmados no *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* e na *Recomendación relativa a la situación del personal docente*: a Guerra Fria, violação de direitos civis e políticos em vários países do mundo, privatizações de serviços públicos incluindo escolas e hospitais e forte negação de direitos econômicos, sociais e culturais. Somente no final do século XX que se percebem vários efeitos desses fatores: desigualdades, precarização de empregos, alta percentagem da sociedade em situações excludentes.

A partir de 1990 novas ações foram articuladas para, entre outros aspectos, obter uma maior equidade no acesso à educação, melhorar a qualidade e os resultados dos serviços educativos, criar um sistema de monitoramento dos resultados, descentralizar o sistema educativo e promover a autonomia das escolas.

Vários eventos internacionais deram conta de discutir questões como pobreza, desigualdade social e educação no mundo. Um destes eventos foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), em 1990, já discutida em outra seção deste estudo. Em 1997, a UNESCO/OIT elaboraram outro instrumento, a Recomendação sobre a Situação do Pessoal Docente de Ensino Superior que discutia, além de outros assuntos, a “formação” docente.

Em 1996, em Kingston (Jamaica), elaborou-se o documento *Educación, Democracia, Paz y Desarrollo*, onde as instituições devem

Diseñar planes de formación a largo plazo dirigidos a los docentes en servicio. La formación de docentes aislados no consigue cambios e innovaciones profundas y sostenidas en la práctica educativa de las escuelas. Para ello es necesario potenciar la modalidad de formación dirigida al conjunto de la escuela en función de las necesidades que se derivan de la ejecución de su proyecto educativo (UNESCO, 1996, p. 11) (grifo nosso).

No mesmo ano, ocorreu a 45ª Reunião da Conferência Internacional de Educação³³, em Genebra. O tema central debatido “O papel dos docentes num mundo em processo de

³³ Durante a década de 1990, aconteceram encontros marcantes: em 1990, teve lugar a 42ª Reunião, cujo tema foi *A educação para todos: políticas e estratégias renovadas pra o decênio de 1990*; em 1992 a 43ª reunião versou

mudança”. Tanto a reunião, quanto o documento elaborado da mesma, reconhecem a função do professor como um ator chave nos processos de transformação da educação e se propôs a elaboração de políticas que atenderam o problema docente de maneira integral. No Brasil, vale salientar, a LDB 9.394 foi estabelecida nesse mesmo ano.

A questão da formação de professores ainda manteve-se presente em Santo Domingo (República Dominicana), em fevereiro de 2000, onde os países da América Latina, o Caribe e América do Norte avaliaram os avanços da Região em matéria educacional tendo como parâmetro as metas antes formuladas. Os países reunidos reafirmaram o documento *Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional* com metas estabelecidas para os próximos quinze anos.

O último evento que gostaríamos de citar, embora se tenha havido outros, foi o evento em Dakar (Senegal) no ano de 2000, já discutido neste estudo em outra seção. Esse evento conhecido como Marco de Ação de Dakar, retomou as discussões feitas em Jomtien e Santo Domingo e dele se definiram futuras ações a serem cumpridas até 2015, resultados estes que podem ser observados também neste trabalho, nos relatórios de Educação Para Todos (EPT).

Deste evento foram gerados dois documentos: Marco de Ação Mundial e um anexo *Educación para Todos Cumplir nuestros compromisos comunes. Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar*, onde em meio as várias metas temos como destaque a necessidade de oferecer uma formação de qualidade.

Sobre esses eventos e seus documentos, Rodriguez (2008, p. 5701) comenta

Apesar dos avanços nas discussões dos fóruns internacionais com respeito à necessidade de sua formação e a valorização do trabalho docente, se verifica ainda, uma defasagem entre o discurso e as ações concretas nesse sentido. Em relação ao trabalho docente verificasse nos discursos e documentos oficiais que justificam a reforma das últimas décadas, uma falta de definição concreta, tanto no que diz respeito ao processo de formação inicial e continuada dos professores, quanto as condições de trabalho e ensino (grifo nosso).

Se há uma falta de definição concreta nos documentos oficiais no que diz respeito aos processos de formação, nas palavras de Rodriguez (2008), como então as IES se organizam nessa questão se seus documentos são abalizados nos documentos oficiais? Essa discussão veremos posteriormente.

sobre *A contribuição da educação para o desenvolvimento cultural*; em 1994 a 44ª Reunião se fez um *Balanço e perspectivas da educação para o entendimento internacional*; 1996 na 45ª Reunião foi discutido o *Fortalecimento da função do pessoal docente num mundo cambiante*; em 2001 na 46ª Reunião foi sobre *A educação para todos para aprender a viver juntos: conteúdos e estratégias de aprendizagem - problemas e soluções*.

Algo que precisamos delinear é o que vem a ser essa formação? Quais as necessidades formativas que necessitam os docentes? Qual a importância desses documentos para os cursos de formação? Dentre várias questões que podemos elencar, vejamos o que podemos elencar inicialmente sobre a formação.

3.2. Formação docente: o que isso significa?

Nosso estudo tem por meio e não fim, analisar o que chamamos de formação de professores. Meio porque o processo formativo é contínuo e não fim, para que evitemos trazer fórmulas ou limites intransponíveis para a formação de professores. Sabemos, entretanto que a formação docente caminha em meio a um método científico, saberes e fazeres, conceitos e outros instrumentos que são fundamentais nesse processo formativo.

Como já dissemos anteriormente, nos últimos trinta anos no Brasil a formação de professores tornou-se alvo principal de pesquisas acadêmicas e tem ocupado a atenção de inúmeros pesquisadores nas últimas décadas, de mais variados ângulos de observação: formação inicial, formação continuada, desenvolvimento pessoal e profissional.

Observemos, por exemplo, a proposta de Tardif (2002) para a formação docente. Para ele a formação deve levar em conta não só os saberes pedagógicos como também os saberes experienciais (pré-profissional e carreira) do sujeito. Outros autores tem buscado discutir esse segundo tipo de saberes nos seus escritos, pois se acredita ser um dos caminhos mais rápidos, embora espinhoso³⁴ algumas vezes, de se confrontar teoria e prática.

No campo de discussão de formação de professores vários são os ramos que podem ser explorados além de formação inicial e continuada, desenvolvimento pessoal e profissional, práticas, teorias de aprendizagem, entre tantas outras ideias. Nesse sentido, buscamos nessa seção trazer a discussão de outros autores sobre o que chamamos de formação de professores.

Ferry (1991, p. 36) considera a formação “como um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”.

Sacristán (1992, p. 72) considera que “o conceito de formação representa uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo”.

Veiga (2005, p. 92) discutindo sobre a formação de professores, afirma que a mesma é “uma ação contínua e progressiva, que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, considerados componentes constitutivos da formação”.

³⁴ Chamamos de espinhoso o fato de que muitos entraves marcam a formação docente nas discussões: questões salariais, baixo recurso nas instituições de ensino, questões sociais, econômicas e culturais dos alunos.

Nóvoa (1995, p. 18) defende que mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, “a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” e ainda acrescenta que tal “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.”

Maldaner (1999 *apud* SÁ, 2009, p. 618) descreve que de que a formação do professor é ou se dá em um “processo permanente, que se inicia desde a formação escolar elementar, quando o indivíduo está em contato com seu primeiro professor, formando na vivência as primeiras ideias ou o conceito inicial do ‘ser professor’”.

Carvalho e Gil-Perez (2011, p. 15) concebem a formação como “uma transmissão de conhecimentos e destrezas que, contudo, tem demonstrado reiteradamente suas insuficiências na preparação dos alunos e dos próprios professores”.

De fato, estes e outros pressupostos sobre o que vem a ser formação de professores fazem-nos todo sentido. Poderíamos trazer outros autores para discussão do que vem a ser formação, porém acreditamos já serem suficientes estas ideias que são amostras de estudos bem mais abrangentes dos ramos que se seguem sobre a formação de professores.

Por ora, gostaríamos de representar um conceito de formação de professores que reúne as ideias citadas e que nos faça perceber como estas ideias se entrelaçam mesmo para ramificações diferentes do que vem a ser a formação docente. Não obstante, não queremos fechar um conceito de formação que finalize as outras ideias e que se torne uma única assertiva para esta discussão sobre formação, mas que possibilite a ampliação desse conceito.

Assim, formação de professores é um processo de desenvolvimento (FERRY, 1991) contínuo e progressivo (VEIGA, 2005) que se inicia desde a formação escolar elementar (MALDANER, 1999), se constrói através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas (NÓVOA, 1995), que demonstra, em vários casos, as insuficiências na preparação dos alunos e dos próprios professores (CARVALHO e GIL-PEREZ, 2011), mas que é, sem dúvidas, uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo (SACRISTAN, 1992).

3.3. Formação de professores no ensino de Ciências no decorrer dos anos

Como já citamos, o ensino de forma geral reflete o momento político, econômico e cultural da sociedade. A cada novo governo ocorre um surto reformista que atinge principalmente a educação básica (KRASILCHIK, 2000).

Essa ideia de reforma atinge diretamente o currículo de ensino de Ciências (Química, Física e Biologia). Isso é perceptível ao analisarmos o contexto histórico das transformações que ocorreram a nível global. Krasilchik (1987) e Pereira (2000) nos auxiliam nesse olhar, pois os autores mostram uma retrospectiva histórica sobre o tema nos revelando o que modificou no aspecto formativo dos docentes nestes períodos.

No período de 1950, a educação brasileira era bastante influenciada pela psicologia comportamental, a produção de conhecimentos sobre a formação possuía uma visão meramente prática a respeito da atividade docente (NASCIMENTO, FERNANDES e MENDONÇA, 2010).

No período de 1960, o ensino de Ciências passou a ser valorizado como contribuinte à formação de mão de obra qualificada. O papel do professor de Ciências foi reduzido à simples execução de tarefas programadas e controladas que seriam exigidas aos estudantes e aplicar procedimentos didáticos sugeridos por especialistas em educação.

No caso da formação, “os cursos de formação de professores de Ciências, até então limitados às universidades públicas e algumas particulares, proliferaram de forma indisciplinada, produzindo grande quantidade de profissionais mal preparados” (KRASILCHIK, 1987, p. 16).

A formação de professores passou a ser discutida nas principais conferências sobre educação principalmente a partir do final dos anos 1970 e início dos 1980, quando esteve em discussão a necessidade de reformulação dos cursos de licenciatura (PEREIRA, 2000).

Na primeira metade da década de 1970, “o pensamento educacional se voltou para a instrumentalização do ensino e a formação docente passou a ser orientada para o domínio de comportamentos e habilidades passíveis de serem observados e verificados” (ALVES, 2007, p. 269) e rigorosamente cumpridos (FORTALEZA e DINIZ, 2004).

Nesse período, cabe lembrar, que a LDB 5.692/71 foi outorgada. Embora o texto da lei valorizasse as disciplinas científicas, na prática, elas foram profundamente atingidas. O currículo foi atravancado por disciplinas chamadas instrumentais ou profissionalizantes, o que acarretou na fragmentação e, em alguns casos, o esfacelamento das disciplinas científicas, sem que houvesse um correspondente benefício na formação profissional (KRASILCHIK, 1987).

Isso pode ser evidenciado por diversas situações como: 1) o curso secundário perdeu a identidade e uma das consequências foi a desvalorização da escola pública, 2) os “cursinhos” preparatórios das provas para entrada na universidade, 3) os precários cursos de formação de professores que colocavam no mercado profissionais despreparados e incompetentes. Estes, por sua vez, 4) dependiam de livros-texto, em sua maioria de má qualidade, pois deviam servir para suprir a incapacidade dos docentes, assim como 5) as suas péssimas condições de trabalho.

Já na segunda metade da década de 1970, a formação volta-se para outra perspectiva: a educação vista como prática social intimamente ligada ao sistema político econômico vigente.

Na década de 1980, “os debates sobre a formação docente sugeriam que o professor deveria conscientizar-se a respeito da função da escola na transformação da realidade social dos estudantes e das articulações da prática educativa com a prática social mais ampla” (NASCIMENTO, FERNANDES e MENDONÇA, 2010, p. 236). Os cursos de licenciatura em ciências deveriam, portanto, formar educadores, ressaltando assim a primazia do ato de educar sobre o ato de ensinar.

Nesse período passa-se a privilegiar dois aspectos da formação do educador: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes menos favorecidas (PIMENTA, 2000 *apud* FORTALEZA e DINIZ, 2004).

No final da década de 1980 e início da década de 1990, com as teorias cognitivas fundamentando as práticas curriculares, o ensino de ciências passou a contestar as metodologias ativas e a incorporar o discurso da formação do cidadão crítico, consciente e participativo: o papel da reflexão na prática profissional.

3.4. O ensino de Ciências nos dias hodiernos

Tal evolução e as reformas que essa evolução traz são resultados de transformações ocorridas pelo advento principalmente científico-tecnológico e, como sabemos, isso modifica diretamente a forma como os currículos de Ciências se orientam por ser uma área que tem seus estudos muito influenciados pela tecnologia, embora todas as áreas o sejam também.

Essa reformulação curricular modifica a forma como os cursos se orientam, como consequência, modifica-se a forma como se dá os processos formativos para os professores. Nesse aspecto, necessitamos aproximar nossas lentes para a formação de professores de Ciências e nos questionar, assim como outros autores, sobre quais os conhecimentos e destrezas de que necessitam os professores de Ciências? ou quais os conhecimentos que nós,

professores, precisamos adquirir?(CARVALHO e GIL-PEREZ, 2011; KRASILCHIK, 1987; SARTORI, 2009; FELDMAN, 2009; FERREIRA e HERCULANO, 2014).

Carvalho e Gil-Pérez (2011) em sua obra intitulada “Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações” nos trazem muitas contribuições a cerca dos questionamentos referentes à formação de professores de Ciências. Nesta obra, trazem as ideias necessárias para se responder a esta questão: de quais conhecimentos, nós professores de Ciências, precisamos adquirir?³⁵ Os autores indicam as necessidades formativas do professor de Ciências.

Entre os pontos abordados na sua obra temos: a ruptura das visões simplistas, conhecer a matéria a ser ensinada, questionar as ideias docentes de senso comum sobre ensino e aprendizagem das ciências, adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem da Ciência, saber analisar criticamente o “ensino tradicional”, saber preparar atividades capazes de gerar aprendizagem efetiva, saber dirigir o trabalho dos alunos, saber avaliar e, por fim, adquirir a formação necessária para associar ensino e pesquisa.

Para compreender melhor, vejamos a Figura 2.

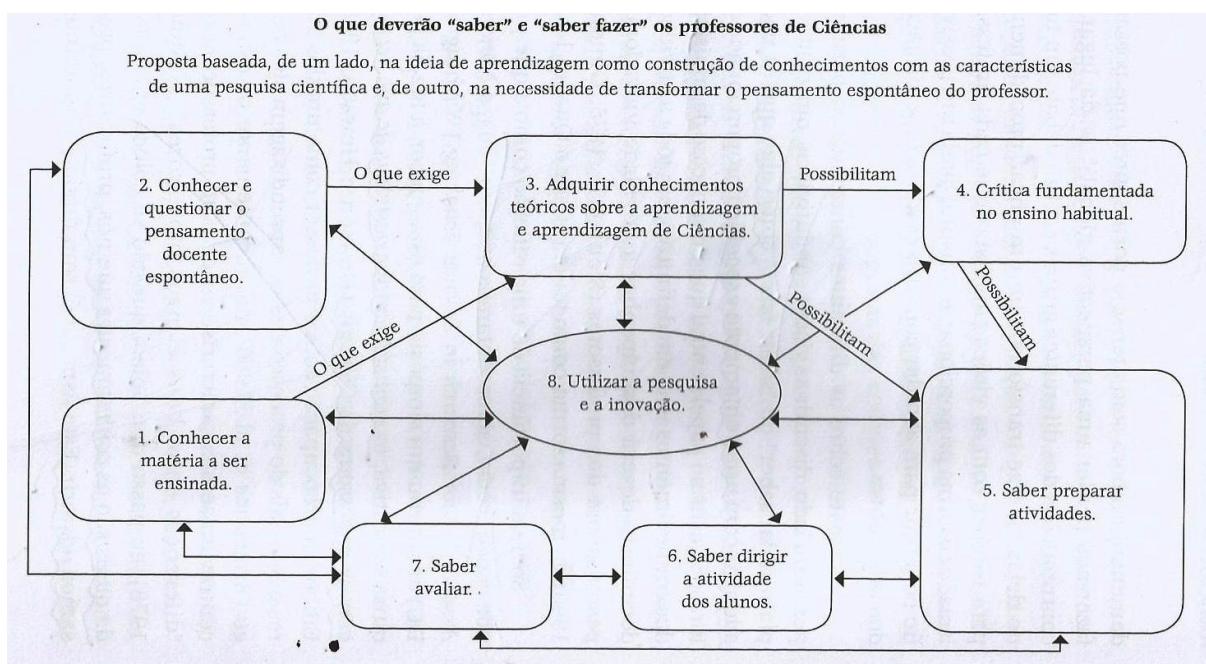


Figura 2 – Especificidades para os professores de Ciências
Fonte: CARVALHO e GIL-PEREZ, 2011

Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010, p. 242) apresentando algumas reflexões sobre os problemas do ensino de Ciências nos dizem que tais problemas têm raízes

³⁵ Sobre a importância que se propõe essa questão, em 1987, a National Association for Research in Science Teaching organizou um simpósio para estabelecer, à luz da pesquisa educativa, os conhecimentos e destrezas de que necessitam os professores de Ciências (CARVALHO e GIL-PEREZ, 2011).

epistemológicas e que uma das soluções para superação desses problemas encontra-se justamente nos cursos de formação de professores de Ciências.

Atualmente, algumas iniciativas têm procurado apontar caminhos para a superação dos problemas existentes nos cursos de formação de professores, tais como os fóruns permanentes de discussão e deliberação a respeito das problemáticas vivenciadas nas licenciaturas e as propostas de reformulação dos cursos em vigor em algumas universidades públicas brasileiras (grifo nosso).

Ferreira e Herculano (2014) em resposta sobre quais os conhecimentos e destrezas de que necessitam os professores de Ciências ou quais os conhecimentos que nós, professores, precisamos adquirir, apontam para a aquisição de uma “alfabetização científica³⁶” e que ao tratar sobre esse tema estaremos inovando novas respostas a velhos problemas no contexto da formação de professores no ensino de Ciências.

Sartori (2009) nos leva a uma discussão bastante técnica de sua reflexão sobre quais os saberes são indispensáveis ao exercício docente e quais os fazeres inerentes ao ato de ensinar. O autor nos leva a cerne da questão bastante levantada na maioria dos trabalhos sobre a formação de professores que é a teoria-prática. Em seu estudo apresenta uma breve exegese dos termos “teoria, prática e práxis” nos auxiliando a compreensão desses termos e suas contribuições.

Para ele, a formação do professor aponta para uma necessidade da compreensão do que seja a prática pedagógica que no que observamos em trabalhos de outros autores sobre o ensino de Ciências, a licenciatura que trata sobre essa questão, não é uma vertente muito valorizada na área de Ciências, seja por docentes ou discentes (Química, Física).

Ainda sobre os questionamentos sobre quais conhecimentos, nós professores de Ciências, precisamos adquirir, um dos conceitos mais investigados por pesquisadores e formadores de professores é a atividade reflexiva (LONGUINI e NARDI, 2004).

No que se refere a essa posição, Schön (1983) e Alarcão (1996) nos mostram que a reflexão sobre a prática constitui importante estratégia para a construção de saberes profissionais, uma vez que possibilita integração entre a teoria e a prática e desafia a reconsideração dos saberes científicos com vista à apresentação pedagógica (MARQUES, 2014, p. 7) (grifo nosso).

³⁶ Krasilchik (2007) nos remete à compreensão de quatro estágios para entender a alfabetização científica: o primeiro estágio é chamado de nominal – o qual o estudante deve reconhecer termos específicos do vocabulário científico. O segundo estágio, chamado de funcional – o estudante define os termos sem ainda compreendê-los; no entanto, o terceiro estágio chamado de estrutural, o estudante compreende as ideias básicas que estruturam o conhecimento científico. Por fim, temos o último estágio chamado de multidimensional, no qual o estudante tem uma compreensão mais nítida e integrada do significado dos conceitos científicos (FERREIRA E HERCULANO, 2014).

Diante dos questionamentos propostos por vários autores e várias reflexões sobre os mesmos, cabe ressaltar que “nenhum professor deve se sentir vencido por um conjunto de saberes que, com certeza, ultrapassam as possibilidades de um ser humano” (CARVALHO e GIL-PEREZ, 2011, p. 19).

3.5. Formação de professores na EJA: um quadro de descaso, imprevisto e omissão.

A Educação enquanto Ciência e mais precisamente a Educação de Jovens e Adultos têm se tornado fruto de muitas pesquisas recentemente. Em todas elas, o descaso das políticas públicas no passado é notório em todo o âmbito desde sua constituição original e pudemos, na medida do possível, observar através de vários recortes na historiografia educacional de nosso país.

Dermeval Saviani (2008) nos auxilia na categorização dos períodos de desenvolvimento da educação, a saber:

O **primeiro período** (1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas; o **segundo** (1759-1827) está representado pelas “Aulas Régias” instituídas pela reforma pombalina, como uma primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido; o **terceiro período** (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o **quarto período** (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; o **quinto período** (1931-1961) se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; finalmente, **no sexto período**, que se estende de 1961 aos dias atuais, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola (SAVIANI, 2005, p. 12) (grifo nosso).

Em todos esses períodos, o descaso com a EJA acompanha tais mudanças. Conforme afirma Krasilchik (2000), o ensino, de forma geral, reflete o momento político, econômico e cultural da sociedade. Observamos isso quando discutimos a desvalorização da EJA e formação dos professores em alguns momentos destes períodos elencados por Savianni.

Mesmo o ensino iniciado em 1549, devido à presença de indígenas e afrodescendentes em território brasileiro e devido à escravidão dos mesmos até 1888³⁷, dívida essa não paga, a presença de pessoas não alfabetizadas se deve a despreocupação do Estado com a instrução

³⁷ A escravidão só foi oficialmente abolida no Brasil com a assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888. No entanto, o trabalho compulsório e o tráfico de pessoas permanecem existindo no Brasil atual, constituindo a chamada escravidão moderna, que difere substancialmente da anterior.

pública tendo em vista os investimentos necessários ao atendimento dessa demanda (SOEK *et al*, 2009).

O princípio da obrigação escolar é demasiadamente oneroso para o Estado”... “Em matéria de instrução pública nenhuma despesa é sacrifício.”... “Instruir o povo e aumentar a sua produção e diminuir a sua força bruta e torná-lo cordato, pacífico e conhecedor dos seus deveres são ideias correlativas. Uma não existe sem indicar a existência da outra, da mesma forma que a bússola não descansa um ponteiro no norte sem logo mostrar o sul com o outro (OLIVEIRA, 2003, p. 76-77).

Mesmo com mais de 400 anos de iniciação da educação no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos só passou a ser observada de forma mais peculiar com a Constituição de 1988, que serviu de subsídio para a elaboração de outras legislações voltadas para a EJA, dentre elas a Lei. 9.394/96³⁸. (SANTOS, 2012).

No que pese desde sua concepção até os dias atuais, essa modalidade não tem ganhado relevância que deveria, tornando-se sempre um modo de ascensão social e pensado sempre de forma improvisada, marginalizada. O que se percebe, também no campo acadêmico, que as pesquisas em cima dessa realidade tem aumentado como também tem aumentado o número de usuários dessa modalidade.

Santos *et al* (2012, p. 2) nos mostra que mesmo as pesquisas tendo se iniciado em cima das discussões afloradas em cima dessa modalidade, “os referenciais teóricos que discutem a EJA mostram em seus escritos a sistematização de uma educação voltada para a população de jovens e adultos, porém, não fica evidenciada a formulação de programas para a formação para professores”.

Assim, não adianta as leis sem programas de incentivos que as cumpram. É preciso investir nas formações de professores, nas licenciaturas plenas, para que o discurso entre teoria e prática possa ganhar efetivação.

Tardif (2000) chama de saberes experienciais, aqueles saberes que o professor adquire no ato de sua profissão docente e que considera como sendo um dos saberes em que o professor aprende a “ser” e a “fazer”. Quando interrogados, qualquer docente toma esse saber como sendo um dos principais saberes que o constitui “um profissional da educação”.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009) reafirmam a conjuntura dos saberes, afirmando que os saberes e práticas não se reduzem a um competente domínio dos procedimentos, conceitos, modelos e teorias científicos.

³⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996, é o documento régio da educação brasileira. Em se tratando da EJA, foram reservados a Seção V, artigos 37 e 38, para as orientações sobre educação para tal modalidade.

Refletindo sobre que saberes que os professores precisariam adquirir para a demanda da EJA, observa-se que a responsabilidade inicial se deve à formação de professores nas instituições formadoras. Soares (2006) aponta alguns questionamentos sobre essa temática.

Como vem se dando a preparação dos educadores para atuarem na EJA? Em que momentos e em quais espaços essa formação vem sendo realizada? Quais têm sido as exigências e as expectativas e os interesses colocados para esse processo de formação? Quais as instituições que vem assumindo o papel, a função formadora de educadores? (SOARES, 2006, p. 9)

Analisando então os posicionamentos apontados por Soares (2006), podemos então perceber-se frente a uma política educacional improvisada. Para tanto, vejamos o que dizem as pesquisas onde vêm sendo mantidos, com o passar dos anos, esse descaso e o improvisado.

Di Pierro (2005, p.1132) aponta que se tem um “escasso envolvimento das instituições de ensino superior com um campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização”.

Machado (2008, p.165), por exemplo, afirma que a “ausência de formação específica para atuar com jovens e adultos, ainda é a marca dos cursos de licenciatura no País”.

Nos estudos de Moura (2009, p. 67), tecendo sua pesquisa sobre a formação de professores, a autora chama esse descaso das instituições formadoras de “silêncio permitido” e afirma que “não é possível continuarmos improvisando educadores e alfabetizadores de jovens e adultos”.³⁹

Friedrich *et al* (2010, p. 392) aponta que “quanto aos professores surge um sujeito com perfil de um herói que resolve enfrentar sem uma formação específica uma modalidade de ensino com muitas carências.”

Anzorena e Herpich (2012, p. 33-34) apresentam que no “âmbito da universidade, temos os discursos proferidos *a contrario sensu*”. Ademais, o fato de que nem todas as Instituições de Ensino Superior possuem estudos em EJA em suas matrizes curriculares, mas todas formam educadores para atuar na educação básica, portanto, na modalidade EJA também’.

Santos *et al* (2012, p. 6), em uma análise feita nos relatórios dos Encontros Nacionais de Jovens e Adultos – ENEJAs, cita que mesmo após dez anos, “no XI ENEJA ainda é

³⁹ A análise do conteúdo de 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais, de 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de 70 Trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Anped, na década de 1990, permitiu identificar uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Permitiu ainda evidenciar o silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco (ANDRE *et al*, 1999).

evidenciada a falta de formação inicial para o educador dessa modalidade. Apesar de outros avanços, as Universidades não tem se posicionado diante da formação de professores para a EJA”.

Montenegro e Ataíde (2014), de mesmo modo, em seu estudo reitera que o professor que atua na EJA, não tem formação adequada para atender a essa modalidade de ensino e que os professores são licenciados e em sua totalidade não tiveram a oportunidade de discutirem e vivenciarem experiências formativas em EJA durante sua formação inicial.

Nas tentativas de suprir as necessidades de uma formação para essa demanda alguns professores buscam a saída nas formações continuadas (MOURA, 2006), em cursos de extensão (BEDOYA e TEIXEIRA, 2008; CARVALHO *apud* OLIVEIRA, 2006; GONÇALVES, 2010) ou em suas experiências, porém essas ainda assim não ganham prestígio dentro do campo educacional, são apenas “gambiarra” para a falta de uma formação inicial em educação de jovens e adultos, numa tentativa de reparo de uma formação, de “silenciamento” conforme afirma Moura (2009) das instituições formadoras de professores.

Gostaríamos de explicar que a proposição do nome gambiarra não se aplica de forma pejorativa aos cursos de formação continuada, nem tão pouco, aos cursos de extensão, pois entendemos que os mesmos cumprem bem a função a que foram designados, porém eles não deveriam ser pensados sem uma formação inicial bem fundamentada.

Numa saída para esse impasse, tais cursos surgem para substituir tal formação, daí surge então a conjectura do nome “gambiarra”, uma maneira improvisada de suprir o descaso das políticas públicas e do silenciamento das instituições formadoras em detrimento desta questão.

É preciso repensar nas políticas de formação de professores, a fim de tornar o discurso e a prática ainda mais próximos de seus objetivos.

3.6. Formação de professores de EJA: especificidades para a área

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha papel fundamental na formação do cidadão brasileiro. Seu histórico é pautado nas transformações políticas do país e pode ser visto na forma de legislação a partir da Lei de Diretrizes e Bases. Conforme Krasilchik (2000), o ensino, de forma geral, reflete o momento político, econômico e cultural da sociedade.

A cada novo governo, ocorre um surto reformista que atinge principalmente, a educação básica. Tal fato é nitidamente percebido quando se faz uma análise histórica da

educação de jovens a nível nacional. (SOEK *et al*, 2009 ; LOPES, 2005; UNESCO, 2008 ; ZUNTI, 2000 *apud* BRASIL, 2005)

Embora tanto tempo tenha se passado, sua ampliação se deu de forma lenta e com dificuldades encontradas ainda hoje como: falta de interesse do poder público, formação de professores insuficiente, desmotivação por parte de educadores e educandos, entre outros. Esses fatores são apenas alguns dos mais evidentes no quadro político, econômico e social do país e que vem aumentando frente às mudanças tecnológicas e culturais da sociedade (SOEK *et al*, 2009).

Tais preocupações são mais discutidas recentemente respaldadas por vários documentos oficiais, alguns como: A Constituição Federal, Conferência Nacional de Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, Pareceres da CNE/CEB.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por exemplo, é um documento criado exclusivamente para a educação. Seu texto é específico e rege o modelo educacional atual, com várias emendas realizadas ao longo do tempo. Em relação a EJA, apresenta uma seção inteira sobre a modalidade fruto das observações de outros documentos oficiais e reflexões sobre a educação do país⁴⁰.

Após a lei foi que passamos a entender essa EJA enquanto modalidade, pois antes disso qualquer tentativa de remeter ao público de jovens e adultos, logo se referiam ou ao supletivo ou MOBREAL (MACHADO, 2008). Algumas reflexões de reuniões e conferências sobre a temática da educação foram incorporadas na LDB, das quais se destacam:

1. A educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural;
2. A educação deve ser estruturada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser;

Assim, a teoria e prática necessitam ter um arcabouço interdisciplinar, transversal e as relações educando/educando e educando/educador devem cumprir as expectativas de ambos no resgate da autoestima e obtenção de conhecimento pleno e efetivo.

O educador deve desenvolver atitudes e que requeiram um compromisso político, intelectual e transformador em sala de aula, que compreenda as mudanças que ocorrem no mundo e apresentar isso como elemento central da formação e constituição do aluno enquanto cidadão.

⁴⁰ Seção V, artigos 37 e 38 da LDB nº 9.394/96

Porém, que configuração de formação esse educador deve receber para se voltar para a educação de jovens e adultos se há ainda uma “ausência de formação específica para atuar com jovens e adultos, que ainda é a marca dos cursos de licenciatura no País?” (MACHADO, 2008, p. 165). O Parecer da CNE/CEB nº 11/2000 destaca essa necessidade de formação de professores para a EJA:

Com 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 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).

Assim sendo, é importante levar em conta que o aluno se encontra inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais, trazendo consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas, necessitando a escola valorizá-las, se possível dentro do conteúdo das disciplinas, de forma transversal, como também sugerem os PCN (SANTOS *et al*, 2005).

Segundo estudos de Santos *et al*, (2005), Friedrich (2010), Lambach e Marques (2009), Peixoto (2007) essas experiências dos sujeitos eram análogas como: evasão motivado pela estrutura socioeconômica do aluno, gravidez precoce, desestímulo, dificuldades da aprendizagem, material didático infantilizado, salas multiseriadas, conflitos geracionais, falta de engajamento na escola em tempo adequado, tempo curto de aula, alto índice de reprovação, entre outros.

Além destes autores, poderíamos citar vários documentos oficiais como referência a essa modalidade como a LDB 9.394/96, os Pareceres da CNE/CEB, nº 11/2000 e nº 1/2000 entres tantos outros, PCN's, reflexões dos Encontros de Educação no país, do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos (GT 18) que faz parte da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). O GT 18 da Anped, por exemplo, consolidado desde 1999, com 118 pesquisas, das quais 18 são específicas sobre formação de professores (MACHADO, 2008).

Mas qual o significado que essas pesquisas devem trazer para o professor que atua em sala de aula frente a tantas dificuldades e com documentos que parecem não ter valia nenhuma? Pode significar muito, pois é nesse desafio que se devem evocar as pesquisas e os cursos de formação de professores devem tecer os olhares, para que de fato possa haver uma

inclusão verdadeira, um diálogo real e transparente entre o que se diz entre teoria e prática, para que no posterior a universidade deixe de criticar aquilo que ela mesma produz e possa se debruçar no sentido real de sua existência que é a valorização do conhecimento e a emancipação do sujeito.

Na ocasião em que iniciamos nosso estudo, uma das inquietações e dificuldades que nos levaram a discutir as propostas apresentadas neste estudo gira em torno de como formar educadores e educadoras para a EJA? (ARROYO, 2006). E num caso mais específico como formar um professor de Ciências (física, química) para atuar na EJA? Vejamos as duas interrogativas separadamente.

Arroyo (2006, p. 18) afirma que “se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos”. Ele ainda acrescenta pra essa mesma afirmativa:

Os educadores de jovens e adultos têm de ter consciência desse momento em que estamos. Esse tem de ser um dos traços de sua formação, ter conhecimento da atual situação da EJA, em termos de sua própria construção, como política pública, como responsabilidade e dever do Estado.

Soares (2015, p. 11) reitera essa discussão da configuração do momento atual da EJA e diz que se “o perfil desse educador se estruturará dessa configuração, precisaremos pensar sobre propostas de formação de professores”. Que propostas seriam essas?

Alguns autores do campo teórico da formação em EJA afirmam a necessidade de um educador que tenha formação específica (ARROYO, 2006; GIOVANETTI, 2006; SOARES, 2007; RIBEIRO, 1999; VÓVIO, 2010; MACHADO, 2000; KLEIMEN, 2000; PAIVA, 2004; OLIVEIRA, 2001).

No I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, ainda em 1947, já eram ressaltadas as especificidades das ações educativas em diferentes níveis e se recomendava uma preparação adequada para se trabalhar com adultos (SOARES, 2008; SOARES e SIMÕES, 2004).

Passados mais de dez anos, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, as críticas à ausência de formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a educação de adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas (SOARES, 2008, p. 84).

Uma formação específica demanda conhecimentos e habilidades específicas. Refletindo sobre as ideias de Arroyo (2006) e Soares (2015) devemos levar em consideração de que estamos diante de um perfil de formação em construção.

O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-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).

Diante disso, vejamos alguns apontamentos sobre o que pode vir a ser fundamental na construção desse perfil, segundo a proposição de alguns autores, mas sem o objetivo de tornar essa discussão fechada, acabada e pronta.

Um primeiro ponto necessário na formação do educador na EJA seria conhecer a trajetória da EJA. Mediante o conhecimento da longa trajetória que o campo da EJA teve até “começar” a ser visualizada, como a formação de professores se fez presente nesses momentos, como os movimentos das classes de lutas sociais influenciaram e o contexto em que tudo isso se passa, é que teremos possibilidade de instrumentalizar essa formação em EJA.

Outro ponto necessário à formação específica na educação de jovens e adultos é conhecer o sujeito. Para Arroyo (2006) esse sujeito não é um sujeito qualquer, mas “são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos” (ARROYO, 2006, p. 22) (grifo nosso).

Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação. É essa particularidade da sua condição social, étnica, racial, cultural e especial (de jovens e adultos populares do campo, das vilas e favelas) que tem de ser o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil de educador(a). (ARROYO, 2006, p. 23).

Gostaríamos de enfatizar que se deve ter um cuidado nesse ponto para não incorremos num risco de tornar a práxis na EJA de forma compensatória, olhando os sujeitos sempre de forma vitimizada. Se são vítimas? Seja sim ou não a resposta, são sujeitos em potencial, que tiveram direitos negados, mas que tem capacidade de aprender e de conquistar direitos, de ser e fazer mudanças na sociedade.

Uma base teórica sólida é outro ponto a ser considerado. Esse ponto já citado por Carvalho e Gil-Perez (2011) sobre as discussões no campo do ensino de Ciências. Campo esse sólido, fundamentado, com suas inovações e intempéries que toda área perpassa na sua

constituição enquanto ciência e discutida de algum modo neste estudo. Mas e no campo da EJA? Um campo que está com sua base em construção deve ter formação sólida em que?

Além do conhecimento no próprio conteúdo da disciplina é preciso de uma base sólida sobre teorias pedagógicas (ARROYO, 2006). Sabe-se a partir de outros autores que a formação pedagógica é deixada de lado em detrimento da falta de base nas licenciaturas e da maior valorização das disciplinas específicas (MARQUES, 2015) e que a formação pedagógica que temos é orientada, também pelos documentos oficiais, para a educação básica como um todo (educação infantil, ensino fundamental e médio) gerando uma “inadequação as necessidades específicas da população adulta” (RIBEIRO, 2014, p. 22).

Segundo Arroyo (2006, p. 26), “a teoria pedagógica foi construída com foco na infância, vista como gente que não fala, que não tem problemas e que não tem interrogações e questionamentos”. Na EJA, os sujeitos têm voz, interrogações, vivências e interações socioculturais das mais variadas, logo outro molde pra pedagogia se faz necessário.

Assim sendo, a Pedagogia necessita passar a ter uma teorização da práxis formativa para um sujeito que pensa, tem voz e questionamentos. Como fazer isso? Que mudanças seriam necessárias? Ou melhor, que matrizes formativas deveriam ser acrescidas ao que já temos?

Educação popular, trabalho, movimentos sociais, cultura, gênero, entre outros temas poderiam ser sugestões para uma base teórica que o educador deveria ter em sua práxis cotidiana. Esses temas não são da infância. Vera Masagão Ribeiro (2014, p. 24) afirma que quando os materiais “são orientados especificamente para adultos e contém conteúdos contextualizados favorecem a motivação e o engajamento dos estudantes” (SOARES e SOARES, 2015; SANTOS *et al*, 2005) (grifo nosso).

Outro ponto a ser discutido na formação de professores para a EJA é o financiamento e este é um aspecto crucial para a inserção efetiva da EJA no país⁴¹ e constitui componente-chave nas políticas de EJA (RIBEIRO, 2014; DI PIERRO, 2014). Esse ponto traz várias consequências negativas a tentativa de implementação efetiva da EJA, pois quase em sua totalidade o recurso é mínimo⁴², valores são subdeclarados, em alguns casos omitidos e não há prioridade como política de Estado.

⁴¹ Em um estudo feito por Volpe (2010) e Araújo (2012) coletaram dados direta e criteriosamente em uma amostra de 224 municípios. Os resultados foram de que a média de gastos por alunos da EJA é muito menor que o fator de ponderação atribuído a EJA pelo Fundeb. Ainda mais, em termos de região, temos variações no gasto médio na modalidade: Nordeste (R\$ 1.075,83), Sul (R\$ 2.369,89), Centro-Oeste (R\$ 2.417,91) e Sudeste (R\$ 2.778,52), Norte (dados indisponíveis).

⁴² Soares (2004) realizou uma pesquisa onde apresenta as falas dos professores de um curso de Pedagogia que tem especificidades em EJA. Na fala destes, o financiamento, no caso os baixos salários, é um fator de que

Segundo Di Pierro (2014, p. 57) “a invisibilidade dos gastos na EJA repercute negativamente sobre o controle e a avaliação das políticas públicas”. Esse aspecto tem um impacto decisivo nos outros citados ou não nesse estudo, pois de modo geral, todos perpassam de alguma maneira na questão do financiamento.

Uma proposta de que tratamos desde o início de nosso estudo, constituindo para nós e os vários autores citados, uma especificidade da EJA sem dúvida é a formação de professores. Faz-se necessário pensar em formação de professores como meio de melhoria da educação, mas não só a educação por ela mesma, mas para uma melhoria na sociedade, pensada para a formação da cidadania.

3.7. Formação de professores de Ciências na EJA: alguns apontamentos

Há consenso em relação a necessidade de especificidade para o educador na EJA, pelo menos no papel. Essa especificidade está intimamente atribuída à especificidade da própria educação de jovens e adultos que tem público específico e demandas específicas.

Discutimos, na seção anterior, algumas das especificidades para o campo da EJA. Mas em relação à formação específica desse educador? Um educador da EJA, sem uma formação específica numa área de conhecimento, é possível? Voltemos então à pergunta: como formar educadores de Ciências na para esta modalidade?

O educador na EJA espera-se ser alguém com formação em alguma área de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas, etc.)⁴³. Dessa afirmativa podemos indagar: Quais as especificidades (de área) são importantes para um educador específico pra EJA?

Em termos legislativos, a LDB 9.394/96 é bem específica quando sobre a formação de profissionais da educação, deve ser “de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996) (grifo nosso).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN/EJA) reiteram essa formação, enfatizando que “as licenciaturas e outras habilitações

muitos trabalham na EJA como complementação de salários ou falta de interesse dos docentes em buscar essa modalidade.

⁴³ Cabe salientar que o professor de hoje da EJA não é o mesmo do passado. Anterior a LDB 9.394/96, o professor era intitulado como o animador, o monitor e a EJA não era facultada no espaço escolar como já observamos, não se exigia a formação escolar. A necessidade da licenciatura como pré-requisito para a investidura na função docente é muito maior hoje, então por isso tem uma maior necessidade de formação acadêmica numa área de conhecimento, no caso preferencial a licenciatura, diferente no passado, que não se tinha essa obrigatoriedade de titulação.

ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (BRASIL, 2000, p. 58).

As DCN ainda acrescentam

Portanto, as diretrizes curriculares nacionais da educação de jovens e adultos, quanto ao ensino fundamental, contêm a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada que deverão integrar-se em torno do paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental com a Vida cidadã, com as Áreas de Conhecimento, segundo o Parecer CEB nº 04/98 e Res. CEB nº 02/98. Quanto ao Ensino Médio, a EJA deverá atender aos Saberes das Áreas Curriculares de Linguagens e Códigos, de Ciências da Natureza e Matemática, das Ciências Humanas e suas respectivas Tecnologias, segundo o Parecer CEB nº 15/98 e Res. CEB nº 03/98 (BRASIL, 2000, p. 66) (grifo nosso).

Ao discutirmos a formação de Ciências apresentamos algumas ideias que podem ser utilizadas no campo da educação de jovens e adultos. Mas o que mais podemos acrescentar nessa formação? Vejamos então o que podemos apresentar em relação à formação de professores de Ciências na EJA.

O Ensino de Ciências é um campo de pesquisa diferenciado por abordagens que se modificam de acordo com o contexto histórico, econômico e social em que está inserido. Tais mudanças incidem diretamente nos cursos de formação inicial e continuada de professores e com isso uma nova forma de olhar o escopo da educação tem se feito notório ao passar dos anos (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2009).

No Brasil, o campo teórico abrange o Ensino de Ciências nas áreas da Física, Química, Biologia e Matemática, na educação básica, superior e na educação de jovens e adultos, orientado por pesquisas de Demétrio Delizoicov (UFSC), Décio Auler (UFMS), Irlan von Linsingen (UFSC) e Wildson Pereira dos Santos (UnB) (ZAUITH e HAYASHI, 2013, p. 268) (grifo nosso).

Nosso estudo tem por objetivo, de maneira geral, analisar a formação inicial dos professores de Ciências (Química e Física) para a EJA. Na busca por trabalhos voltados à formação de professores de Ciências na educação de jovens e adultos encontramos algumas situações que é válido citar, onde tal formação seja voltada para as áreas específicas. Vimos que segundo Zaiuth e Hayashi (2013) o campo de Ciências abrange as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática.

Nesse campo, analisamos o conteúdo dos achados nas áreas de interesse deste estudo e, seja na área de Química⁴⁴ e Física, de acordo com a Tabela 1 podemos perceber as

⁴⁴ Ribeiro (2009) realizou uma pesquisa de dissertação de mestrado na busca de trabalhos voltados para o ensino de Química para jovens e adultos e constatou que de 1996 até 2008, foi verificada, somente uma dissertação de mestrado com essa temática, sendo ela do pesquisador Marcelo Lambach, pela UFSC, sob o título: “Atuação e

indicações de temas/metodologias mais citados para auxiliar uma formação de professores de Ciências voltada para a educação de jovens e adultos⁴⁵.

A Tabela 1 nos auxilia na visualização do que vem sendo discutido no campo da EJA. Sabemos que a busca é limitada, pois muitos textos não possuem as indicações “Física na EJA” e “Física na Educação de Jovens e Adultos” ou “Química na EJA” e “Química na Educação de Jovens e Adultos” nos títulos dos trabalhos. Vejamos então o que podemos inferir do mesmo.

Tabela 1 - Temas/metodologias encontrados na internet através do Google Acadêmico.

Temas voltados ao professorado	Lambach e Marques (2009) ¹ , Montenegro, Ataíde e Araujo (2015) ¹ , Ribeiro e Barreto (2012) ¹ , Krummenauer e Krummenauer (2014) ²
Temas geradores	Bonenberger, Silva e Martins (2007) ¹ , Ramos (2014) ¹ , Ribeiro e Barreto (2012) ¹ , Costa <i>et al</i> (2014) ¹ ,
Elaboração de conceitos	Júnior e Freitas (2010) ²
Contextualização e interdisciplinaridade	Batista <i>et al</i> (2013) ¹ , Nascimento, (2012) ¹ , Krummenauer, Costa e Silveira (2010) ² , Almeida (2014) ² , Ramos (2010) ²
Alfabetização científica	Leão (2015) ¹ ,
Experimentação	Assis (2011) ¹ , Fernandes <i>et al</i> (2015) ¹ , Oliveira <i>et al</i> (2012) ¹ , Silva e Fusinato (2012) ²
Estágio supervisionado	Neta, Couto e Araujo (2014) ²
Enfoque CTS	Almeida (2014) ¹
Uso de tecnologias	Mantovani e Barreiro (2002) ² , Silva e Fusinato (2012) ²
Utilização de textos, Leitura, Análise da Linguagem	Lozada, Lozada e Rozal (2009) ² , Freitas (2010) ²
Estatística das pesquisas	Fonseca, Hartmann, Halmenschlager (2014) ²

¹ Química na Educação de jovens e adultos, ² Física na Educação de jovens e adultos

Fonte: Elaborada pelo autor.

A Tabela 1 nos mostra que 1) os temas não focalizam muito a formação de professores de Química ou de Física na EJA, 2) a maioria dos trabalhos discutem relatos de experiência, 3) alguns dos trabalhos são de apenas uma lauda, 4) os resultados são escassos e por último 5) a Tabela 1 nos mostra que essa discussão é recente, sendo a maioria dos trabalhos de cinco anos pra cá.

Retomando o procedimento, optamos por verificar os termos “Ciências na EJA” e “Ciências na Educação de Jovens e Adultos” respectivamente. Do primeiro foram

Formação dos Professores de Química na EJA: Características dos Estilos de Pensamento – um olhar a partir de Fleck”; essa dissertação é a única específica na dinâmica da nova modalidade de ensino básico, Educação de Jovens e Adultos. Utilizamos na ferramenta do Google Acadêmico, uma busca pela expressão específica no título “Formação de professores de Química na Educação de Jovens e Adultos” e só encontramos o trabalho realizado por nós em 2015 (ver referências) e “na EJA” o do citado por Ribeiro (2009).

⁴⁵ Foi utilizada a ferramenta do Google acadêmico com o tipo busca avançada/frase exata/busca no título do artigo. A busca teve como seguinte palavras-chave: “Química na EJA”, “Física na EJA”, “Química na Educação de Jovens e Adultos” e “ Física na Educação de Jovens e Adultos”.

encontrados 16 resultados e do segundo apenas 40 resultados. A interpretação desses resultados é a mesma para os resultados encontrados a partir do exposto na Tabela 1.

Diante desses resultados a pergunta como formar torna-se uma grande incógnita, pois ela surge num meio ainda novo e carente de reflexões. Monaco e Lima (2011) e Soares (2015) discutem que as produções acadêmicas além de se dedicarem a denuncia, deveriam indicar caminhos e possibilidades para a melhoria da especificidade da EJA.

Segundo Ribeiro (1999):

Seria oportuno que esses estudos passassem a se concentrar mais na produção e na sistematização de conhecimentos que contribuam no plano teórico para a constituição desse campo pedagógico e, conseqüentemente, para a formação de seus educadores (RIBEIRO, 1999, p. 190).

Essa formação passa pela discussão da especificidade da EJA citada na seção anterior. No caso da especificidade do educador de Ciências quais as matrizes formativas ou conteúdos são necessários ensinar?

Algumas críticas são muito comuns ao material da EJA devido à infantilização, pragmatismo, valorização do conhecimento formal em detrimento dos conhecimentos elaborados ao longo da vida (MONACO e LIMA, 2011). Com isso, o questionamento toma uma proporção ainda maior para o campo da discussão de matrizes formativas.

Segundo Arroyo (2006, p. 18) “o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção”. Vilanova e Martins (2008, p. 332) reiteram essa ideia e acrescentam que para o ensino de Ciências na EJA, “poucos esforços vêm sendo feitos no sentido de explicitar ou discutir seus contornos e especificidades neste campo pedagógico”.

Pôde ser observada na revisão das atas do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (V ENPEC): dos 731 trabalhos inscritos, apenas três eram referentes ao tema Educação em Ciências na EJA. Em consequência, questões que dizem respeito aos objetivos e às formas de abordar temas relacionados às ciências naturais junto a grupos de estudantes jovens e adultos permanecem obscuras (VILANOVA e MARTINS, 2008, p. 332) (grifo nosso).

De algum modo, já temos iniciativas de incorporação do ensino de Ciências na EJA. Vimos na Tabela 1 que alguns temas e metodologias vêm sendo aplicadas e discutidas, mas se faz necessário refinar o olhar para a formação do educador da EJA, pois essa construção curricular depende do olhar desse educador.

Segundo Monaco e Lima (2008, p. 332) “a discussão acerca da educação em ciências para jovens e adultos também não é frequente em documentos oficiais”. Em seu estudo, as

autoras analisam os documentos oficiais a partir da análise crítica do discurso. Os documentos foram o Parecer CNE 11/2000 e a Proposta Curricular para o Segundo Segmento da EJA (BRASIL, 2002).

No primeiro documento analisado as autoras identificam o primeiro apontamento para as matrizes da EJA que é a educação como direito ao longo da vida. No segundo, as autoras encontraram os objetivos e conteúdos indicados para o ensino de Ciências, chamando a atenção para o “caráter pioneiro na proposição desta discussão e pelo seu papel para subsidiar o desenvolvimento de currículos de ciências para a EJA em âmbito nacional” (VILANOVA e MARTINS, 2008, p. 332).

Neste último documento identificaram também “a questão do conhecimento útil como uma marca discursiva desta proposta, preocupada em relacionar o ensino de Ciências à promoção da saúde pública, à educação para o trabalho e para a cidadania”. (VILANOVA; MARTINS, 2008, p. 334) (grifo nosso).

Monaco e Lima (2011) vão mais adiante tomando por referência o documento final da VI CONFINTEA (BRASIL, 2009). As autoras realizaram uma busca no documento acreditando que o mesmo possibilitasse ressaltar os conhecimentos de ciências que levem em consideração as especificidades da EJA.

Diante dos objetivos que foram elencados pelas autoras foi possível elencar: o direito a educação, a diversidade e a “necessidade de interação entre a Educação de Jovens e Adultos com outros setores da sociedade – saúde, trabalho, ambiente, cultura, comunicação, trabalho e segurança” (BRASIL, 2009 *apud* MONACO e LIMA, 2011, p. 79).

Um dos elementos fundamentais do conhecimento de ciências que deve constituir o currículo de qualquer modalidade de ensino, em especial da EJA, é a ideia de que a ciência faz parte da diversidade de saberes construídos pela humanidade e são estabelecidas relações entre este conhecimento, a tecnologia e a sociedade (MONACO e LIMA, 2011, p. 79) (grifo nosso).

A discussão da ciência e da tecnologia no campo educacional é tema de pesquisas desde a década de 1960, integrando o campo Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), e dando origem à denominação Educação CTS. Esse tema surge como mais um norteador para construção de uma matriz para a EJA.

No campo do currículo, muitos trabalhos vêm sendo publicados no Brasil, destacando as potencialidades de currículos com ênfase nas questões que relacionam ciência, tecnologia e sociedade (VILANOVA; MARTINS, 2008, p. 336).

Segundo Auler (2009, p. 67) “desde a década de 70, do século passado, tem sido feitos esforços que buscam balizar a Educação em Ciências em pressupostos do educador Paulo Freire”. Esse enfoque ficou conhecido como um tipo de abordagem CTS/Freire⁴⁶.

Tal metodologia se apropriava dos conceitos de temas geradores (FREIRE, 1987) ou temas significativos (SNYDERS, 1988), que de modo mais geral, era uma abordagem vista numa “perspectiva curricular cuja lógica de organização é estruturada com base em temas, com os quais são selecionados os conteúdos de ensino das disciplinas. Nessa abordagem, a conceituação científica da programação é subordinada ao tema” (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002; p. 189).

Ferreira e Herculano (2014) apontam para a aquisição de uma “alfabetização científica” no contexto da formação de professores no ensino de Ciências. Segundo Muenchen (2005), a alfabetização científica pode contribuir com o desenvolvimento da leitura crítica da realidade proposta por Paulo Freire, ao questionar pressuposições como a neutralidade da ciência e o determinismo tecnológico.

A alfabetização científica representa atualmente um dos principais objetivos do ensino de Ciências, com ampla produção acadêmica sobre o assunto. Tais currículos diferenciam-se significativamente dos convencionais, pois se preocupam com a formação de atitudes e valores, são organizados em temas, em contraposição aos extensos programas tradicionalmente oferecidos, e valorizam as opiniões dos estudantes (SANTOS e MORTIMER, 2000).

No que nos cabe refletir sobre esses levantamentos e podemos inferir que para o ensino de Ciências na EJA algumas possibilidades podem ser discutidas dentro do âmbito da formação de professores: a educação como direito ao longo da vida, o ensino de Ciências preocupado com a promoção da saúde pública, à educação para o trabalho e para a cidadania, o direito a educação, a diversidade e a interação entre a EJA com outros setores da sociedade como saúde, trabalho, ambiente, cultura, comunicação, trabalho e segurança.

Sobre a *práxis* pedagógica para o ensino de Ciências acreditamos ser o enfoque CTS/Freiriano, um agente potencializador para a formulação de matrizes curriculares na EJA como também para a aquisição de uma alfabetização científica. Para Auler *et al* (2005, p. 2)

⁴⁶ Em pesquisa de doutorado, bem como seus desdobramentos, Auler (2002), Auler et al. (2005) e Auler e Delizoicov (2004; 2005) articularam uma aproximação entre referenciais ligados ao denominado movimento Ciência-Tecnologia-Sociedade e pressupostos freireanos, a qual contribuiu para a constituição de parâmetros para a Educação em Ciências. Tal articulação resulta da compreensão de que a busca de participação, de democratização das decisões em temas sociais envolvendo Ciência-Tecnologia, objetivo do movimento Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), contém elementos comuns à matriz teórico-filosófica adotada por Freire, considerando que seu fazer educacional parte do pressuposto da vocação ontológica do ser humano em “ser mais” (ser sujeito histórico e não objeto), havendo, para tal, a necessidade da superação da “cultura do silêncio” (AULER, 2009, p. 67) (grifo nosso).

essas ideias são “mais sensíveis ao entorno, mais abertos à problemáticas contemporâneas fortemente marcadas pela dimensão científico-tecnológica”.

Para uma última reflexão desta seção, embora as ideias aqui apresentadas não devam ser tomadas como únicas, mas refletidas criticamente e somadas a outras que já existem e que virão a existir, voltemos à pergunta que iniciou todo este trabalho: Porque estudar a formação inicial de professores em cursos de ensino de Ciências (Química e Física) que atuam na Educação de Jovens e Adultos?

Segundo o Relatório de Educação para Todos de 2015 temos que

No **Brasil**, o programa de educação de jovens e adultos é dirigido a pessoas a partir dos 15 anos de idade que não completaram a educação formal. Em 2012, mais de 3 milhões de alunos foram registrados, incluindo migrantes, trabalhadores rurais e pessoas em situação de pobreza ou provenientes de famílias da classe trabalhadora. No entanto, a qualidade da educação obtida é deficiente e as taxas de abandono são altas (UNESCO, 2015) (grifo do autor).

Esses dados chegam a quase 4 milhões de jovens segundo dados do Censo 2012 que pode ser visto na Figura 3. Segundo Maria Clara de Pierro em entrevista gravada ao programa Roda de Conversa, acompanhada na ocasião dos professores Leôncio Soares e Jane Paiva, afirma que são cerca de 67 milhões de brasileiros com baixa escolaridade com escolaridade inferior ao mínimo de educação preconizada na Lei.

Ano	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino								
	Total Geral	Ensino Fundamental					Ensino Médio		
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Integrado à Educação Profissional	Projem (Urbano)	Total	Médio	Integrado à Educação Profissional
2007	4.985.338	3.367.032	1.160.879	2.206.153	1.618.306	1.608.559	9.747
2008	4.945.424	3.295.240	1.127.077	2.164.187	3.976	...	1.650.184	1.635.245	14.939
2009	4.661.332	3.094.524	1.035.610	2.055.286	3.628	...	1.566.808	1.547.275	19.533
2010	4.287.234	2.860.230	923.197	1.922.907	14.126	...	1.427.004	1.388.852	38.152
2011	4.046.169	2.681.776	935.084	1.722.697	23.995	...	1.364.393	1.322.422	41.971
2012	3.906.877	2.561.013	870.181	1.618.587	18.622	53.623	1.345.864	1.309.871	35.993
Δ% 2011/2012	-3,4	-4,5	-6,9	-6,0	-22,4	...	-1,4	-0,9	-14,2

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas:

- 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
- 2) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial e semipresencial.
- 3) O Projovem (Urbano) passou a ser coletado em 2012.

Figura 3 – Número de matrículas na EJA por etapa de ensino no Brasil entre 2007 – 2012.

Fonte: Censo de 2012

Esses dados nos mostram que estudar a formação inicial de professores em cursos de ensino de Ciências (Química e Física) que atuam na EJA deve ser imprescindível, antes de

tudo, porque existe uma demanda muito representativa de jovens e adultos para esta modalidade.

Ainda sobre o público que se matricula nessa modalidade o perfil desse jovem ou adulto tem modificado principalmente no que diz respeito a idade. Tem aumentado a quantidade de jovens, entre 15 e 29 anos, que tem se matriculado nessa modalidade. A exemplo disso, cito o Projovem Urbano que trata com essa faixa-etária específica do qual tivemos a experiência de atuar e compreender mais a respeito da EJA.

Esse fator deve-se principalmente as necessidades do trabalho precoce, fatores sociais como a pobreza, violência, machismo, entre outros motivos, além dos insucessos na escolaridade em idade certa, a exemplo, no caso de sucessivas reprovações.

Existe essa demanda que busca de nós necessidades específicas, como já citamos antes, a exemplo de temas relacionados ao trabalho e saúde. No caso dos jovens, o trabalho se torna mais urgente, pois estes estão em busca de um capital simbólico, de serem reconhecidos pela sociedade, o capital humano⁴⁷ em busca do capital financeiro.

Compreendendo essas questões o educador terá um olhar ampliado para a formação deste jovem para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996). Um professor que compreende que a formação inicial hoje é voltada para a educação básica e que precisa superar isso por conta das especificidades da própria modalidade.

Com isso, se torna capaz de trazer contribuições interessantes para a formação de um sujeito conhecedor da realidade que o cerca, dos materiais que maneja e que possivelmente passe a refletir criticamente sobre o seu entorno e que mudanças poderá produzir em seu convívio social. Ainda mais, possa se empoderar do conhecimento e se reconhecer como cidadão de direitos.

⁴⁷ Capital humano é o conjunto de capacidades, conhecimentos, competências e atributos de personalidade que favorecem a realização de trabalho de modo a produzir valor econômico. São os atributos adquiridos por um trabalhador por meio da educação, perícia e experiência (PAIVA, 2001). Para compreender melhor essa questão de capital humano, social, cultural, simbólico ver Bourdieu (1998).

4. PERCURSO METODOLÓGICO

As reflexões realizadas e os questionamentos levantados ao longo do texto, a abordagem metodológica utilizada foi de natureza qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE e ANDRE, 1968 p. 13).

Inseridos nessa forma de olhar e de acordo com as especificidades de nossos objetivos, ou seja, um estudo particular, com objetos particulares a serem estudados, entendemos o estudo de caso como procedimento metodológico que melhor atende a nossas necessidades.

A princípio, realizamos um estudo a fim de inteirarmo-nos dos processos que constituem a formação de professores, o projeto político-pedagógico, bem como compreender os pormenores da práxis no ensino de jovens e adultos que chamaremos de Estudo 1. Nesse estudo analisamos o conteúdo explícito e implícito nos documentos que regem os cursos de Licenciatura em Química (Estudo 1a) e Licenciatura em Física (Estudo 1b) na tentativa de compreender as intencionalidades destes documentos frente às demandas educacionais com ênfase no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Os documentos utilizados para esta finalidade foram os documentos que os Projetos Político Pedagógicos (documentos técnicos) que norteiam os cursos e os documentos que orientam os PPP, como por exemplo, os Pareceres e as Resoluções (documentos oficiais).

Em seguida, nos dedicamos na análise do conteúdo das falas dos professores formadores (Estudo 2) a partir da realização de entrevistas semi-estruturadas onde as questões norteadoras encontram-se nos apêndices A e B. Tentamos relacionar o conteúdo do discurso aos resultados provenientes do levantamento bibliográfico e a possível busca de respostas sobre a fala de quem está na ponta do planejamento: o professor.

Consolidando a pesquisa de campo, buscamos a partir das respostas aos questionamentos compreender como os professores formadores dos cursos de Licenciatura em Química e em Física contribuem no processo da discussão da temática de educação de jovens, tendo como base as discussões proporcionadas por eles em sua formação inicial.

4.1. Situando a Instituição formadora

Fundada em 1966 a Universidade Estadual da Paraíba, demonstrou desde o princípio de sua existência a forte vocação para a formação de professores, vocação essa que só se

fortaleceu com o passar dos anos. Durante esses quase cinquenta anos de fundação é a responsável pela formação da maioria dos professores que atuam nas escolas distribuídas pelo território paraibano. Atualmente oferece 21 cursos de Licenciatura nas diversas áreas do conhecimento e espalhados por todos os *campi* da instituição.

4.2. Situando os cursos pesquisados

Os cursos de graduação, a Licenciatura em Química e a Licenciatura em Física, que são foco da nossa análise foram escolhidos por terem uma base comum e próxima, enquanto área de concentração, tanto quanto o conteúdo e por ser responsável pela formação do educador de ensino de Ciências para as salas de aula de educação de jovens e adultos.

4.2.1. A Licenciatura em Química

O curso de Licenciatura Plena em Química teve sua criação em 1967 a partir da Resolução nº 21/67/CEE/PB e com reconhecimento a partir de 1974 pelo Decreto Federal nº 74201 / 74 de 21 de junho de 1974 e publicado no Diário Oficial da União (DOU) de 24 de junho de 1974.

O curso funcionou com um sistema de créditos desde sua criação em 1967 até o ano de 1999. A reforma elaborada foi implantada no ano de 1999, segundo as novas orientações da LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996, quando pela primeira vez o curso passou a funcionar com base em um Projeto Político Pedagógico discutido e aprovado em sessão departamental. A grande alteração dessa reforma foi a mudança de sistema de créditos para o sistema seriado entrada anual no curso.

Atualmente o curso funciona no sistema seriado semestral, com duas entradas anuais, com uma carga horária de 3520 horas. Em termos de duração, o curso diurno tem duração mínima de 4 anos e máxima 7anos. Já o curso noturno tem duração mínima de 4,5 anos e máxima de 7,5 anos.

Ainda sobre a Licenciatura em Química:

O Curso de Licenciatura em Química apresenta uma proposta pedagógica, inovadora, que busca, sobretudo, a integração de diversas áreas do conhecimento humano, com ênfase na postura interdisciplinar e na visão contextualizada, que sejam capazes de atender as demandas da sociedade sem perder de vista o seu objetivo geral, o processo formativo para o exercício do Magistério. Portanto, este projeto pretende responder às necessidades de formação e qualificação profissional de docentes para o exercício da profissão na Educação Básica do Estado da Paraíba, a princípio, como também, para além das fronteiras da nossa região (PPP, QUÍMICA, 2007).

4.2.2. A Licenciatura em Física

O curso de Licenciatura Plena em Física teve sua criação em 1966 a partir da Resolução nº 21/66/CEE/PB de 21 de dezembro de 1966 e com reconhecimento a partir de 1978 pelo Decreto Federal nº 82940/78 de 26 de dezembro de 1978 e publicada no DOU em 27 de dezembro de 1978.

Dentre as principais mudanças ocorridas desde a sua concepção até hoje destacamos: a modificação do regime seriado anual (de 40 vagas em cada turno) com uma entrada para o regime seriado semestral, com duas entradas. A partir desta modificação o curso deixa de ofertar 40 vagas nos turnos diurno e noturno, ou seja, 80 vagas anualmente, e passa a oferecer 30 vagas na 1ª entrada (ou 1º semestre) e 30 na 2ª entrada (ou 2º semestre) nos turnos diurno e noturno, totalizando 60 vagas por semestre ou 120 vagas por ano. Outra mudança importante é a ampliação da carga horária dos componentes curriculares de Prática Pedagógica em Física e Estágio Supervisionado, proposta pelo Conselho Nacional de Educação, bem como as novas propostas de ementas dos componentes curriculares de formação pedagógica sugeridas pelo Fórum Permanente das Licenciaturas da UEPB (FOPEL) e a atualização e acréscimo de Componentes Curriculares na área específica de Física.

O curso, atualmente funciona no sistema seriado semestral, com duas entradas anuais, com uma carga horária total de 2820 horas. Em termos de duração, o curso diurno tem duração mínima de 4 anos ou 8 semestres. Já o curso noturno tem duração mínima de 4,5 anos ou 9 semestres.

Ainda sobre a Licenciatura em Física:

O Curso de Licenciatura Plena em Física, de acordo com as Diretrizes Curriculares, tem como objetivo principal; preparar profissionais que se “dediquem à formação e à disseminação do saber científico nas diferentes instâncias sociais”; através das diversas formas de atuação, tais como no ensino médio e fundamental, escolas técnicas e universidades, permitindo uma educação científica contemporânea, de modo que proporcione ao estudante condições de dar prosseguimento a sua formação (PPP, FÍSICA, 2010).

4.3. Os interlocutores da pesquisa

Os interlocutores foram agrupados em dois segmentos distintos formados por:

- Professores formadores das disciplinas de formação pedagógica do curso de Licenciatura em Química da UEPB;

- Professores formadores das disciplinas de formação pedagógica do curso de Licenciatura em Física da UEPB;

4.3.1 Perfil dos interlocutores: professores formadores

Os docentes que participaram das entrevistas foram previamente selecionados de acordo com componentes curriculares que lecionavam, a saber: os componentes curriculares que no nosso entender deveriam apresentar em seus conteúdos, resquícios de uma formação voltada a temática de educação de jovens e adultos de uma forma mais específica do que generalista.

Os componentes curriculares de nosso interesse foram os componentes de formação pedagógica como: as Práticas Pedagógicas e os Estágios supervisionados. Inicialmente realizamos o contato via endereço eletrônico para agendar os encontros para as entrevistas que seriam gravadas em áudio.

No momento anterior ao da entrevista propriamente dita, os professores responderam algumas questões propostas que podem ser vistas nos apêndices A e B relativas à sua formação acadêmica e experiência profissional para que pudéssemos construir o perfil de formação destes professores.

4.4. O MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: uma visão geral

Escolhemos no percurso metodológico fazer a análise nos documentos orientadores e realizar a utilização de entrevistas que nos ajudassem a compreender uma formação voltada para a EJA nos cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Física da UEPB. Para uma análise mais minuciosa nos utilizamos do que conhecemos por Análise de Conteúdo (AC).

Segundo Bardin (1977, p. 42):

A análise de Conteúdo (AC) é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

De maneira geral, o método da análise de conteúdo tem dois objetivos: a ultrapassagem da incerteza, como uma forma de análise minuciosa da mensagem e do conteúdo que ela tenta transmitir e o enriquecimento da leitura que busca, a partir da análise

das leituras e de uma leitura mais atenta, aumentar a potencialidade e pertinência da mensagem (Bardin, 1977).

O método de análise, a partir de uma visão mais geral, organiza-se de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e o 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na pré-análise temos três objetivos iniciais: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.

Na etapa da pré-análise os três objetivos iniciais não necessitam ser seguidos em ordem, embora estejam intimamente ligados. Por exemplo, a escolha dos documentos pode depender dos objetivos ou inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices ou vice-versa.

Em nossa pesquisa, tivemos entre os objetivos verificar como cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Física da UEPB compreendem e explicitam a realidade da EJA e como a formação inicial influencia na prática docente dos professores formadores. A partir destes, escolhemos os documentos orientadores dos cursos (PPP) e as entrevistas dos professores formadores dos cursos em questão.

Depois de delimitados os documentos na etapa da pré-análise, a próxima etapa que se segue é a leitura flutuante. Segundo Bardin (1977, p. 96), a leitura flutuante:

consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura flutuante por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

Estando o universo demarcado (documentos) se faz necessário proceder-se à constituição do *corpus*. “O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras⁴⁸.” (Bardin, 1977, p. 96).

O nosso *corpus* foi constituído, como já mencionamos, dos documentos que orientam os cursos analisados e das entrevistas gravadas dos professores formadores. Tal constituição

⁴⁸ Estas regras, de que cita Bardin (1977), de modo geral, devem levar em consideração a presença de todos os elementos do *corpus* (regra da exaustividade), do tamanho da amostra do universo inicial (regra da representatividade), devem obedecer a critérios precisos de escolha (regra da homogeneidade) e devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise (regra da pertinência).

implica na escolha. As entrevistas foram gravadas para melhor manuseio e observação no decorrer da análise.

As hipóteses podem ser elencadas *a priori* ou *a posteriori*. No nosso caso, a análise dos documentos foi feita com o objetivo de fazer com que as hipóteses surgissem a partir do material (Estudo 1). Após a leitura flutuante feita nos documentos orientadores dos cursos, o PPP de Licenciatura em Química e o PPP de Licenciatura em Física, feitas as observações e análises necessárias passamos para a análise das falas dos professores.

Neste segundo momento, etapa da análise da fala dos professores formadores (Estudo 2) já tínhamos uma hipótese *a priori*. A análise das falas dos professores se deu a partir da seguinte hipótese: não há uma formação inicial específica para a modalidade EJA nos referidos cursos e tal fator tem oferecido obstáculo ao professor quanto ao enfrentamento dos desafios cotidianos de sua prática docente.

Para verificar isso foi preciso montar um *corpus* com os documentos que regem o curso, o que eles orientam e como os professores se posicionam frente a essa discussão, que podem ser perceptíveis na fala, na entrevista.

Observadas essas escolhas e regras, passamos para a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores. Por exemplo, o índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem. Se este tema possui tanto mais importância para o locutor, quanto mais ele aparece (caso da análise sistemática quantitativa), o indicador corresponde a frequência deste tema em relação aos outros.

Uma vez escolhidos os índices, procede-se a construção dos indicadores precisos e seguros. Desse ponto emergem a categorização que são os recortes dos documentos em unidades comparáveis para fins de análise temática e de modalidade e a codificação para o registro de dados.

Segundo Holsti (1969 *apud* BARDIN, 1977, p. 103) “a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”.

A organização da codificação compreende três escolhas: a escolhas das unidades, a enumeração e classificação. A escolha dessas unidades deve responder de maneira pertinente em face aos objetivos da análise. A estas unidades chamamos de unidades de registro (UR).

A unidade de registros “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 1977, p. 104).

As unidades de registro mais utilizadas são a palavra, o tema. A palavra não tem uma definição precisa na linguística. Já o tema é largamente utilizado em análise temática e é característica da AC.

Berelson (1952 *apud* BARDIN, 1977, p. 105) definia o tema como “uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares”.

Outra definição mais completa surge posterior sendo:

Uma unidade de significação complexa, de comprimento variável, a sua validade não é de ordem linguística, mas antes de ordem psicológica: podem constituir um tema, tanto uma afirmação como uma alusão; inversamente, um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações (ou proposições). Enfim, qualquer fragmento pode reenviar (e reenvia geralmente) para diversos temas (M.C.D'UNRUG, 1974 *apud* BARDIN, 1977, p. 105)

A técnica utilizada para a realização da análise de conteúdo neste trabalho foi a análise categorial temática. A análise categorial temática que implicou num conjunto de procedimentos sistematizados de forma a dar segurança ao pesquisador, possibilitando dentre outras, a comparação entre resultados de diferentes pesquisas. Para tanto, exigiu-se a definição de procedimentos atribuindo rigor metodológico ao seu processo.

A partir das falas dos professores foi possível criar uma grelha de análise para um fim de análise categorial que pode ser vista na Tabela 12. Uma categoria de palavras é considerada *significativa* quando a sua aparição é superior à média. Estes resultados são construídos comparando as estatísticas do texto analisado com as tabelas internas do software.

Segundo Bardin (1977, p. 21):

Além do tratamento informático permitir o “digerir” rápido de quantidades de dados impossíveis de manipular manualmente e autorizar testes estatísticos impraticáveis anteriormente, o uso do ordenador tem consequências sobre as questões privilegiadas da análise de conteúdo. O *computador* vem oferecer novas possibilidades, mas a realização de um programa de análise, exige um *acréscimo de rigor* em todas as fases do procedimento.

No caso do tratamento informático, os textos devem ser preparados e codificados segundo as possibilidades de “leitura” do ordenador e segundo as instruções do programa. O software *Tropes versão 8.4.4*⁴⁹ foi utilizado em vários momentos da pesquisa e os resultados serão apresentados de acordo com a inferência do pesquisador.

⁴⁹ Projetado para a Ciência da Informação, Pesquisa de Mercado, análise sociológica e estudos científicos, o *Tropes* é um software de classificação semântica que garante pertinência e qualidade em Análise de Textos. A

Outro ponto que deve ser observado também é que nossa análise é uma análise categorial temática. Para Bardin (1977, p. 77)

Se nos servirmos da análise temática - quer dizer, da contagem de um *ou* vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada - apercebemo-nos de que se torna fácil escolhermos, neste discurso, a frase (limitada por dois sinais de pontuação) como unidade de codificação (grifo nosso).

Chamamos a atenção para a sugestão de Bardin (1977) que, de acordo com o grifo, pode ser utilizada como unidades de codificação as frases limitadas por dois sinais de pontuação. Aqui corremos um risco. Como o percurso metodológico de nossa pesquisa se utilizou de entrevistas gravadas, a transcrição da mesma foi construída de acordo com as percepções do pesquisador como, por exemplo, o caso da pontuação, a partir das interrupções, silêncios no momento do discurso, etc.

De modo a evitar que sejam utilizadas as unidades de codificação entre dois sinais de pontuação pelos motivos expostos, se optou pela busca da palavra (unidade de registro – UR) e junto com ela um fragmento do texto que possa trazer sentido ao seu uso.

A partir da análise feita nas entrevistas confeccionamos uma grelha de análise, que exporemos posteriormente, quando da apresentação e discussão dos dados.

Em uma última etapa da pré-análise temos a preparação do material. Esse ponto leva em consideração a facilitação de manipulação do analista. Espaços para anotações, cópias dos documentos para fazer necessárias observações e enumerações são exemplos de preparação do material.

A análise documental tem papel fundamental na pesquisa, que como método, busca se aproximar da realidade social, sendo “o método da pesquisa documental aquele que busca compreendê-la de forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem” (SILVA et al, 2009, p. 4555).

Ainda nesse enfoque, Silva et al (2009, p. 4556) afirma que “como produto de uma sociedade, o documento manifesta o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas, traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço”.

Assim sendo, nossa análise se fundamenta na observação dessa intencionalidade em que os cursos se organizam em torno das discussões do campo da educação de jovens e adultos e a formação dos professores.

De acordo com Bardin (1977, p. 101) “no caso do tratamento informático, os textos devem ser preparados e codificados segundo as possibilidades de leitura do analista e segundo as instruções do programa”.

4.5. ESTUDO 1: Análise dos documentos referentes aos cursos de Licenciatura em Química (Estudo 1a) e Licenciatura em Física (Estudo 1b)

Optamos neste trabalho fazer a separação dos estudos para que fique mais claro a nossa forma de aplicação da metodologia e inferências dos resultados. No primeiro momento, que chamaremos de Estudo 1, onde nosso olhar se volta para os documentos orientadores dos cursos de formação, a Licenciaturas em Química (1a) e a Licenciatura em Física (1b).

A escolha dos documentos para análise neste estudo se deu pela íntima relação destes com o nosso objetivo de análise, sendo caracterizado, conforme Lucke e André (2005) dos tipos oficial (Diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Química e de Licenciatura em Física, Pareceres e Resoluções) e técnico (Projeto Político Pedagógico dos cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Física).

Em relação ao acesso a esses documentos, os do tipo oficial foram coletados na internet, por serem documentos de natureza pública. Já os documentos do tipo técnico, foram solicitados às coordenações dos cursos.

A análise, último aspecto que merece atenção segundo Godoy (1995), foi feita em cima da intencionalidade do discurso implementada pelos projetos político-pedagógicos (PPP) dos cursos que estão em pauta neste estudo.

A escolha dos documentos oficiais e técnicos (pareceres, resoluções e PPP) para essa análise, principalmente o último, é de fundamental importância para o nosso estudo, pois ele serve como documento orientador do curso para aquilo que se espera para o futuro profissional.

O projeto político pedagógico de um curso (qualquer que seja) terá de fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros. (VEIGA, 2000, p.183)

Entretanto, cabe salientar que os documentos dos mais variados estão aí para as observações, contudo o método de análise dos mesmos deve ser aquele que ofereça mais recursos e informações necessárias acerca dos mesmos.

No primeiro estudo, que pode ser dividido em dois (1a e 1b) foram elencadas algumas unidades de registro e verificadas o que o documento nos diz sobre estas UR. Foi utilizada a contagem frequencial na perspectiva de que observar como os documentos se posicionam em relação às discussões da modalidade educação de jovens e adultos.

4.6. ESTUDO 2: Análise do conteúdo das falas dos professores formadores

O Estudo 2 foi desenvolvido com os professores dos cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Física da Universidade Estadual da Paraíba e no intuito de tentar compreender de como se dá a formação dos professores por esses cursos com o enfoque na EJA, optamos por eleger uma amostra dentro do universo do corpo docente dos cursos.

A escolha dos professores formadores que participaram se deu de acordo com os componentes curriculares que esses ministram, ou seja, optamos por investigar apenas as opiniões dos professores que se ocupam dos componentes curriculares de formação pedagógica depois de observados as ementas e objetivos propostos nos documentos técnicos que orientam os referidos cursos.

Para que fosse possível observar aquilo que tínhamos lançado como objetivo, foco deste estudo, nos utilizamos do método de entrevista semi-estruturada que, como instrumento de análise, nos permite “maior liberdade na relação entre os sujeitos da pesquisa, além de fazer emergir questões que não estão previamente definidas, permitindo, também, esclarecimentos, correções, adaptações na busca das informações desejadas” (MIRANDA, 2008, p. 42).

O Estudo 1 realizado previamente nos ofereceu suporte no que diz respeito a orientação técnica do PPP aos docentes quanto a informações sobre os componentes curriculares e bibliografia indicada para cada um desses componentes segundo a intencionalidade do PPP. De posse disso tínhamos em mente aquilo que possivelmente poderia emergir no discurso dos docentes formadores.

A entrevista semi-estruturada foi realizada com os professores formadores em horários combinados e convenientes para eles e o pesquisador. As entrevistas seguiram um roteiro pré-

estabelecido de acordo ao que foi previamente estabelecido no Apêndice A e B, não exclusivos questionamentos ou pormenores que emergiram durante a entrevista.

Ao final de cada entrevista se deu encaminhamento devido, que foram as transcrições das entrevistas. Esse procedimento nos possibilitou a categorização das unidades de registro presentes no conteúdo das entrevistas para análise de conteúdo de acordo com o proposto por Bardin (1977).

As entrevistas depois de transcritas foram analisadas além da leitura extensiva e atenta por diversas vezes passou por um tratamento informatizado com a utilização de um software disponível na rede chamado *Tropes versão 8.4.4*. Um software que nos auxiliou na análise dos dados de maneira mais rápida, mas que envolve muito trabalho e paciência para a compreensão e manejo do software.

É disponível na versão inglês, que é uma versão mais completa, embora dificulte o procedimento, pois as entrevistas devem ser transcritas também para o inglês. Há também uma versão em português, mais limitada, mas que proporciona uma boa análise. A compreensão dos dados requer mais dedicação e estudo da ferramenta.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já informamos no capítulo introdutório, esse capítulo intitulado “RESULTADOS E DISCUSSÃO”, conta aquilo que encontramos no campo da pesquisa, comentários de professores formadores, análises de seus discursos, discussões acerca dos caminhos da pesquisa, observações do campo da pesquisa.

Apresentaremos cada estudo em separado, mas se deve lembrar que em vários momentos o referencial teórico se intercrúza e em alguns casos as informações serão suprimidas para evitar a repetição desnecessária e não tornar enfadonha a apresentação de nossa análise.

5.1 ESTUDO 1a: Análise dos documentos referentes ao curso de Licenciatura em Química.

Na trilha metodológica que escolhemos traçar tomamos por base os documentos que regem e orientam o curso de Licenciatura em Química tendo como foco as peculiares de cada documento, tentando enxergar traços de uma formação que apontem para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A análise seguiu alguns critérios para que pudesse ser feita de forma mais objetiva possível. É claro que não se esgotam outras formas de análise, porém consideramos os procedimentos utilizados suficientes para a conclusão do mesmo. Buscamos referências partindo da análise de termos que nos remetem à modalidade educação de jovens e adultos nos documentos listados, numa tentativa de entender como as Diretrizes e o PPP se orientam nesse sentido. A esses termos, Bardin (1977) chama de unidades de registro.

Segundo a autora, a unidade de registro pode ser entendida como “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 1977, p. 104).

Podem ser consideradas unidades de registro: palavras, palavras-chave, tema, personagem, objeto, acontecimento, documento. Em termos de análise documental utilizaremos como unidades de registro, termos que remetem a modalidade educação de jovens e adultos.

As análises dos documentos foram feitas a partir da busca pelas unidades de registro nos documentos que serviram de base para o estudo. Indicamos como unidades de registro as palavras: adulto, educador, EJA, educando, trabalho, professor e modalidade.

O primeiro deles foi o Parecer CNE/CES 1.303/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química (DCNQ). As DCNQ⁵⁰ são divididas em tópicos, a saber: 1) perfil dos formandos; 2) Competências e habilidades; 3) estrutura do curso; 4) conteúdos curriculares.

As unidades de registro escolhidas neste estudo foram: adulto, educador, EJA, educando, trabalho⁵¹, professor, modalidade. Em nenhum dos tópicos listados é feita menção à modalidade educação de jovens e adultos. Os textos sinalizam de forma já constatada nas pesquisas que vem sendo feitas recentemente, pois não atentam para a modalidade EJA.

O educador químico, segundo Junior, Peternele e Yamashita (2009, p. 113), “configura-se, basicamente, por possuir conhecimentos no âmbito da Química e no âmbito da Educação, perfazendo uma conexão necessária entre essas duas esferas de conhecimento”. Há uma ausência desse educador químico no Brasil (MALDANER, 2008).

Podemos enxergar o papel do *educador* químico (MALDANER, 2008) entendido nas DCNQ como licenciado, sem nenhuma observação das orientações voltadas a EJA, mas somente para o ensino fundamental e médio.

O Licenciado em Química deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador na educação fundamental e média. (PARECER CNE/CES 1.303/2001, p. 4) (grifo nosso).

E ainda especifica seu público-alvo e interesse deixando de fora a modalidade EJA

Atuar no magistério, em nível de ensino fundamental e médio, de acordo com a legislação específica, utilizando metodologia de ensino variada, contribuir para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e para despertar o interesse científico em adolescentes; organizar e usar laboratórios de Química; escrever e analisar criticamente livros didáticos e paradidáticos e indicar bibliografia para o ensino de Química; analisar e elaborar programas para esses níveis de ensino. (PARECER CNE/CES 1.303/2001, p. 4) (grifo nosso).

⁵⁰ Primeiramente gostaríamos de observar algo que não é puramente o foco deste trabalho, mas as DCNQ só apresentam o termo “*educador*” uma única vez, o termo “*professor*” quatro vezes e o termo “*magistério*” apenas duas vezes. Aparentemente há uma falta de valorização de termos que façam com que os licenciados se reconheçam como “profissional da educação”.

⁵¹ Convém explicitar que a busca pelo termo *trabalho* neste estudo, está ligado ao *jovem ou adulto trabalhador* e não mercado de trabalho ou função docente.

A Resolução CNE/CP 01/02 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Tal resolução apresenta que nos PPP dos cursos de formação de professores devem ser considerados:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; (RESOLUÇÃO CNE/CP 01/02, p. 3) (grifo nosso).

Porém o que podemos considerar do documento em questão é que o mesmo trata muito pouco da modalidade EJA, como podemos observar a partir dos dados expostos na Tabela 2.

Tabela 2 – Unidades de registro encontradas nos documentos oficiais que orientam o curso de Licenciatura em Química

	Adulto	Educador	EJA	Educando	Trabalho	Professor	Modalidade
RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002	1	0	0	0	0	23	3
PARECER CNE/CES 1.303/2001	0	1	0	0	0	4	0
PARECER CNE/CP 9/2001	10	0	6	1	0	230	15

Fonte: Elaborado pelo autor

O Parecer CNE/CP 9/01, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, em consonância com o Parecer CNE/CP n. 1.303/01, apresenta mais referências à modalidade EJA, embora alguns dos termos referenciam-se a significados aleatórios de interpretação do autor ou de forma generalizada.

Um exemplo é a unidade de registro *modalidade*, onde se encontram trechos especificando que a modalidade em questão é a EJA, outros que apresentam apenas *modalidades da educação básica*, podendo ser qualquer uma delas.

Após a observação das considerações e análise dos dados nos documentos podemos perceber que a presença ou não, das unidades de registro, revela a importância dessa unidade na análise de conteúdo, o que Bardin (1977) chama de frequência.

Segundo Bardin (1977), “a frequência é a medida mais geralmente usada. Corresponde ao postulado (válido em certos casos e noutros não) seguinte: a importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência de aparição” (BARDIN, 1977, p. 109) (grifo nosso). E complementa que “a aparição de um item [...] será tanto mais significativa [...] quanto mais essa frequência se repetir” (BARDIN, 1977, p. 109).

Assim sendo, a ocorrência ou não de uma unidade de registro, pode trazer uma forma de mensagem implícita dentro do próprio conteúdo. A ausência pode revelar várias coisas, como por exemplo, bloqueamentos em análises clínicas; descuido ou descaso em determinado tema; omissão, entre outros.

Outro ponto que deve ser observado é que essa contagem também deve levar em conta o seu campo semântico, o significado de sua mensagem. Assim, não é a contagem um evento meramente simplista, mas que envolve perícia do autor.

Urung (1974) *apud* Oliveira *et al* (2003) nos apresenta que essa unidade de registro pode ser analisada em duas categorias: *formais* (grupo gramatical a qual a palavra pertence: substantivo, adjetivo, verbo...) ou *semânticas* (seu sentido: polissêmico, sinonímico, mudanças de sentido, relações entre as unidades significativas).

Para exemplificar melhor vamos utilizar a unidade de registro que sugestionamos: *educador*. Observamos a partir da Tabela 2 que ela surge apenas uma vez nos documentos. Porque ela foi elencada? Qual o sentido a ser analisado? Vejamos então.

Já observamos nos trabalhos de Maldaner (2000; 2003) que ele trata da questão do educador químico para o professor com domínio da Química teórica e com sólida formação pedagógica. Já Arroyo (2006), também citado anteriormente neste estudo, chama a atenção que o “educador” seja aquele que esteja ou na “educação infantil” ou “na educação de jovens e adultos”, atentando para o discurso implementado na própria LDB (1996) quando diferencia as etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, etc.

Este seria um traço no perfil de formação: formar a consciência e a identidade de educadores, seja da infância, seja dos jovens e adultos. Se a LDB enfatiza o “E” de educação, essa mesma ênfase terá de definir o seu profissional: educador. Logo, políticas de formação com ênfase no domínio das artes, saberes e sensibilidades do ofício de educar, de ensinar-educar-formar articulador (ARROYO, 2006, p. 25).

Assim sendo quando buscamos essa unidade de registro encontrada apenas no Parecer CNE/CES 1.303/2001, verificamos que ela está mais para a ideia de Maldaner (2000; 2003) do que a de Arroyo (2006).

O Licenciado em Química deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador na educação fundamental e média (PARECER CNE/CES 1.303/2001, p. 4) (grifo nosso).

Observe que como análise, a LDB (1996) não diz educação fundamental e média, mas sim, ensino. Logo forma-se um erro de natureza conceitual. Talvez até tenha passado despercebido na leitura feita anteriormente. Complementando a análise dessa unidade de registro, se buscamos o termo educador e este não trata da educação de jovens e adultos, ou seja, mais voltada para a ideia de Arroyo (2006), essa unidade de registro não atende aos critérios da análise. Daí a contagem ser um método ocasionalmente simples, mas a análise ser algo que envolve perícia e perspicácia do analista.

Incidamos para a análise do documento do tipo técnico: o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Química. Poderíamos continuar na análise das unidades de registro dos documentos oficiais, porém nosso estudo se baseia na análise da formação do professor voltado para a EJA e como o PPP tem o seu corpo técnico fundamentado nos documentos oficiais e é o documento orientador dos cursos de Licenciatura, acreditamos que a análise do PPP atenda muito mais aos objetivos desse estudo e não torna enfadonha a discussão dos dados.

O que fizemos anteriormente serve como pano de fundo de nossa observação podendo deixar possíveis questionamentos: se os documentos do tipo oficial orientam assim, como orienta o PPP? Temos a mesma quantidade de unidades de registro? Mesma frequência? Entre outras.

Para Veiga (2000, p.183) apud Medeiros e Silva (2009)

O projeto político pedagógico de um curso (qualquer que seja) terá de fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros (grifo nosso).

É na intencionalidade da mensagem do PPP que estamos focando esse estudo. O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Química é do ano 2007. Segundo o próprio PPP do curso:

Um projeto político pedagógico de qualquer instituição de ensino, e em qualquer nível deverá ser refletido e avaliado pela comunidade – seus atores – no dia-a-dia da

instituição, pois, assim, poderá responder às demandas sociais (PPP DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA, 2007, p.10).

Se tal documento possibilita responder as demandas sociais, a EJA deveria ser uma dessas prioridades. A EJA é uma demanda social há muito marginalizada em termos de formação já discutidas anteriormente neste estudo (MOURA, 2009; MACHADO, 2008; DI PIERRO, 2005; ANZORENA E HERPICH, 2012; MONTENEGRO E ATAIDE, 2014) como pela sua própria historicidade que vem desde o “ensino” dos jesuítas até hoje.

Se ainda não considerarmos essa realidade o Brasil é o oitavo país com maior taxa de analfabetismo no mundo (UNESCO, 2014). Sendo então assim, o PPP deve ser analisado nesse enfoque, na possibilidade de diminuição dessas demandas.

Na continuidade dessa análise utilizaremos a seguir as mesmas unidades de registro a fim de tentarmos equacionar esses dados, para uma melhor observação.

O PPP revela intencionalidades segundo Veiga (2000). Que intencionalidades são estas, olhando para estas unidades de registro observadas em seu escopo? Por frequência, podemos observar que o assunto não ganha relevância. Vamos analisar mais de perto as unidades escolhidas e apresentadas na Tabela 3 com mais especificidades para as unidades que envolvem a EJA: adulto, educador, educando e modalidade.

Tabela 3 – Unidades de registro encontradas no documento técnico (PPP) do curso de Licenciatura em Química

	Adulto	Educador	EJA ⁵²	Educando	Trabalho	Professor	Modalidade
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA	1	2	0	4	0	49	3

Fonte: Elaborado pelo autor

Para o primeiro termo ADULTO, citado apenas uma vez no PPP temos que:

Considerando as diversidades culturais, sociais e da etnia brasileira torna-se imprescindível para o conhecimento profissional do professor o saber lidar com as diferenças, assumindo o compromisso com a inclusão de crianças e jovens indígenas, portadores de necessidades educativas especiais, jovens e adultos que não tiveram acesso a educação na idade escolar correspondente; vítimas de um sistema educacional historicamente excludente. Um meio de minimizar a marginalização desses segmentos é tratar pedagogicamente essas questões com os nossos docentes do futuro. (PPP DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA, 2007, p. 17) (grifo nosso).

⁵² Embora o termo adulto esteja presente no termo EJA, utilizamos a ideia de Bardin (1977) de *categoria com exclusão mútua*. Assim quando aparece o termo “adulto”, será contabilizado na unidade de registro ADULTO, enquanto que “educação de jovem e adulto” será contabilizado na unidade de registro EJA.

O termo adulto citado faz referência ao adulto presente na modalidade de que estamos tecendo comentários neste estudo. Entretanto é citado apenas a sua condição de marginalizado pelo sistema educacional sem observação de uma política de profissionalização docente voltada para a EJA. Ainda mais grave que isso é o final do texto em questão. Tratar com os docentes do futuro? Além do termo gerar ambiguidades das quais não vamos tratar aqui, se faz necessário discutir tais ideias hoje, diante de todo quadro em que a EJA foi historicamente configurada e que o mesmo texto em questão apresenta e que pode ser observada de maneira tal nesse estudo.

A próxima unidade de registro, EDUCADOR, citada por duas vezes no PPP, nos faz se perguntar que tipo de educador é esse de quem o documento apresenta? Para isso vejamos o que diz o documento:

A formação do educador no cenário da pós-modernidade configura-se como um processo multicultural e contínuo em direção ao crescimento pessoal e profissional, a partir da valorização dos saberes e competências de que são portadores e da relação teoria e prática. (PPP DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA, 2007, p. 13) (grifo nosso).

Os Licenciados em Química deverão ser detentores de uma ampla e sólida formação básica, com adequada fundamentação técnico-científica que propicie o entendimento do processo histórico de construção do conhecimento no tocante a princípios, conceitos e teorias, de natureza específica e pedagógica, pautados nos avanços científicos e tecnológicos e nas necessidades sociais, bem como responsabilizar-se como educador, nos vários contextos da sua atuação profissional, no Ensino Fundamental e Médio, sem perder de vista a formação do indivíduo para o exercício da cidadania. (PPP DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA, 2007, p. 28) (grifo nosso).

O termo educador citado na primeira vez não especifica que educador é esse, tratando de forma generalista o termo, com viés a formação docente. Já o segundo, tem mais especificidade para a educação básica, mas não para a EJA.

O termo EDUCANDO, conforme observado, emerge quatro vezes no texto. Quem é esse educando? Diante da quantidade de vezes que surge o termo, observamos que estes são sujeitos da educação básica: ensino fundamental e médio.

Para a unidade de registro MODALIDADE, de acordo com o exposto na Tabela 3, podemos verificar que a unidade emerge no texto apenas três vezes. Das três vezes, observamos que por duas vezes se trata de modalidades em sua forma generalista e uma vez relacionada à modalidade do curso, não tendo então referência a modalidade educação de

jovens e adultos. Assim, podemos constatar que a presença das unidades de registro apresentadas na Tabela 2 não revelou qualquer possível referência a modalidade EJA.

Diante das análises das unidades de registro, foi feita posteriormente uma observação na composição curricular dos componentes curriculares, atentando para as atividades-componentes curriculares e as ementas dos cursos. A organização curricular dos componentes curriculares são categorizadas de acordo com o exposto na Tabela 4.

Conforme nossa investigação, buscamos encontrar componentes curriculares com nomenclaturas voltadas à educação de jovens e adultos no núcleo das atividades (complementares, didático-pedagógicas e eletivas). Diante do levantamento bibliográfico e da análise das unidades de registros elencadas neste estudo, não se encontrou nenhum componente curricular com o título voltado para a educação de jovens e adultos.

Tabela 4 : Organização Curricular do curso de Licenciatura em Química

ATIVIDADES	CH TOTAL	PERCENTUAL (%)
BÁSICAS	1920	54,5
DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS	960	27,3
COMPLEMENTARES	400	11,4
ELETIVAS – mínimo a cursar	240	6,8
TOTAL	3520	100,0

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Química, 2007, p. 33.

Por fim, esquadramos nas ementas dos componentes curriculares presentes no PPP do cerne das atividades (didático-pedagógicas, complementares e eletivas) qualquer referência à modalidade em questão, porém não foi verificada de maneira específica a abordagem da Educação de Jovens e Adultos. Entendemos que de alguma forma, a abordagem pode ser feita dentro do âmbito dos componentes curriculares de núcleo específico e de formação pedagógica, pois existem possibilidades de inserção do ensino relativas à EJA, porém precisamos superar o campo das suposições e possibilidades para que haja efetivação.

5.2 ESTUDO 1b: Análise dos documentos referentes ao curso de Licenciatura em Física.

A análise feita seguiu os mesmos critérios da anterior para que pudesse ser feita de forma mais objetiva possível. Buscamos referências à modalidade educação de jovens e adultos nos documentos listados, numa tentativa de entender como os documentos orientam os docentes formadores e conseqüentemente o que se espera do futuro licenciado em Física.

Para alcançar os objetivos delimitados foram observados documentos de âmbito nacional (Diretrizes Nacionais Curriculares para os cursos de Física - Parecer CNE/CES 1.304/2001, que apresenta as diretrizes de forma mais detalhada e que orienta o PPP do curso de Física da UEPB, Resolução CNE/CES 9/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física) e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física da Universidade Estadual da Paraíba. A coleta do material analisado foi feita, em alguns casos, via internet, entendendo que são documentos públicos e outros disponibilizados pela coordenação do curso.

Inicialmente observamos as mesmas unidades de registros escolhidas na análise dos documentos do Estudo 1a referentes à Licenciatura em Química, que cabe lembrar: adulto, educador, EJA, educando, trabalho, professor, modalidade. Antes de nos determos nas unidades de registro, vejamos alguns trechos desses documentos.

O primeiro deles foi o Parecer 1.304/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Física (DNCF). As DNCF são divididas em tópicos, a saber: 1) perfil dos formandos; 2) competências e habilidades; 3) estrutura dos cursos; 4) conteúdos curriculares. Em nenhum dos pontos listados é feita menção à modalidade educação de jovens e adultos. Os textos sinalizam de forma favorável às pesquisas que vem sendo feitas recentemente, pois não atenta para a modalidade EJA.

A formação do Físico nas Instituições de Ensino Superior deve levar em conta tanto as perspectivas tradicionais de atuação dessa profissão, como novas demandas que vêm emergindo nas últimas décadas (PARECER CNE/CES 1.304/2001) (grifo nosso).

E especifica que o licenciando terá uma formação que não contempla especificamente a modalidade educação de jovens e adultos.

Para a licenciatura em Física serão incluídos no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio (PARECER CNE/CES 1.304/2001) (grifo nosso).

Uma observação que podemos fazer é que a EJA também faz parte da educação básica como uma de suas modalidades. Entretanto, analisando o texto acima não podemos afirmar que o termo educação básica de que o documento trata incorpora a EJA. Ainda, qual a necessidade de separá-los ainda se o ensino médio também faz parte da educação básica?

A Resolução CNE/CES 9/2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física, em seu 2º artigo que o PPP deve ser orientado.

V - os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas (Artigo 2º, Resolução CNE/CES 9/2002) (grifo nosso).

Diante da observação inicial que fizemos em cima dos textos supracitados referentes aos documentos que orientam o curso, enxergamos que o termo “educação básica” é citado de forma generalizada. Vejamos então, o que podemos tirar de conclusões a partir das unidades de registro anteriormente selecionadas que nos remetem a modalidade EJA.

As unidades de registro conforme exposto na Tabela 5, nos mostram a possibilidade do documento ter referências a modalidade EJA pelas unidades de registro encontradas: educador, trabalho e modalidade. Entretanto, analisemos mais detalhadamente as unidades de registro elencadas. Para o termo EDUCADOR, o documento faz menção unicamente ao físico-educador, que:

Dedica-se preferencialmente à formação e à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, seja através da atuação no ensino escolar formal, seja através de novas formas de educação científica, como vídeos, “software”, ou outros meios de comunicação. (PARECER CNE/CES 1.304/2001, p. 3) (grifo nosso)

Os termos TRABALHO e MODALIDADE se aplicam exclusivamente, o primeiro à função docente e o segundo, a modalidade do curso de Física (bacharelado e licenciatura), não tendo então nenhuma relação com a educação de jovens e adultos. Sobre a “modalidade” licenciatura abriremos a discussão mais adiante.

Tabela 5 – Unidades de registro encontradas nos documentos oficiais que orientam o curso de Licenciatura em Física

	Adulto	Educador	EJA	Educando	Trabalho	Professor	Modalidade
PARECER CNE/CES 1.304/2001	0	3	0	0	5	4	8
PARECER CNE/CP 9/2002	0	0	0	0	0	0	2

Fonte: Elaborado pelo autor

Depois de observados os documentos oficiais, vejamos o do tipo técnico: o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Física. O PPP tem o seu corpo técnico fundamentado nos documentos oficiais e é o documento orientador dos cursos de

Licenciatura, acreditamos então, que a análise do PPP atenda muito mais aos objetivos desse estudo.

O que fizemos anteriormente serve como pano de fundo de nossa observação nos fazendo retomar aos mesmos questionamentos feitos no Estudo 1a: se os documentos do tipo oficial orientam assim, como orienta o do tipo técnico, o PPP? Temos a mesma quantidade de unidades de registro? Mesma frequência? Entre outras.

As observações e questionamentos que levantamos nos levam a refletir qual a intencionalidade desses documentos e que tipo de formação ela pretende oferecer aos seus futuros licenciandos que em sua redação afirma que “o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Física, espelha as aspirações do curso, tendo em vista a manutenção da qualidade e autocrítica” (PPP DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA, 2010, p. 61) (grifo nosso). Sobre o curso, temos que:

O Curso de Licenciatura Plena em Física, de acordo com as Diretrizes Curriculares, tem como objetivo principal; preparar profissionais que se “dediquem à formação e à disseminação do saber científico nas diferentes instâncias sociais”; através das diversas formas de atuação, tais como no ensino médio e fundamental, escolas técnicas e universidades, permitindo uma educação científica contemporânea, de modo que proporcione ao estudante condições de dar prosseguimento a sua formação (PPP DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA, 2010, p. 61) (grifo nosso).

O curso de Física possui duas modalidades: o bacharelado e a licenciatura. Na licenciatura em Física, o perfil do formando é voltado para o físico-educador que também pode ser visto no Parecer CNE/CES 1.304/2001. Sobre o físico-educador, o PPP diz que “tem como campo de atuação principal o exercício da docência no ensino escolar formal básico, abrangendo o ensino fundamental e médio, mas também pode atuar no ensino profissionalizante e superior” (PPP DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA, 2010, p. 61) (grifo nosso).

Utilizando o mesmo método de observação dos documentos oficiais, a partir das unidades de registro, obtivemos, para o PPP do curso de Licenciatura em Física, os resultados expostos na Tabela 6.

Tabela 6 – Unidades de registro encontradas no documento técnico (PPP) do curso de Licenciatura em Física

	Adulto	Educador	EJA	Educando	Trabalho	Professor	Modalidade
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA	0	13	0	0	11	23	2

Fonte: Elaborada pelo autor

A análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Física foi feita em cima da redação do texto, a partir de suas unidades de registro, investigação de termos que se remetem para a educação de jovens e adultos e em segundo plano, uma observação a composição curricular dos componentes curriculares, atentando para as atividades-componentes curriculares e as ementas dos cursos.

Não foi verificada nenhuma menção a educação de jovens e adultos na redação do texto. Nenhuma das unidades fez menção, mesmo que implícita, a modalidade EJA. Quanto às atividades-componentes curriculares elas são distribuídas em um núcleo comum e o outro específico conforme é apresentado na Tabela 7.

Tabela 7 – Organização Curricular do curso de Licenciatura em Física

NÚCLEO	ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA	PERCENTUAIS
COMUM	Básicas	1518	50,5%
	Complementares	264	8,8%
ESPECÍFICO	Formação Pedagógica	829	27,6%
	Eletivas	198	6,5%
	Acadêmicas culturais	200	6,6%
	Total	3009	100%

Fonte: Projeto Político Pedagógico de Licenciatura em Física, p. 13.

A partir da análise da Tabela 7, buscamos encontrar componentes curriculares com nomenclaturas voltadas à educação de jovens e adultos no núcleo comum (complementares) e no núcleo específico (formação pedagógica, eletivas e acadêmicas culturais). Foi possível perceber que diante do levantamento bibliográfico não se encontrou nenhum componente curricular com o título voltado para a modalidade educação de jovens e adultos.

Por fim, após a análise das ementas dos componentes curriculares presentes no PPP qualquer referência à modalidade em questão, porém não foi constatado de maneira explícita a abordagem a Educação de Jovens e Adultos.

Entendemos que de alguma forma, a abordagem pode ser feita dentro do âmbito do desenvolvimento prático dos componentes curriculares de núcleo específico, pois existem possibilidades de inserção de discussões relativas ao ensino dessa modalidade, porém precisamos superar o campo das suposições e possibilidades para que haja uma efetivação.

5.3 ESTUDO 2: Análise do conteúdo das falas dos professores formadores

Para que fosse possível observar aquilo que tínhamos lançado como objetivo, foco deste estudo, nos utilizamos do método de entrevista semi-estruturada que, como instrumento

de análise, nos permite “maior liberdade na relação entre os sujeitos da pesquisa, além de fazer emergir questões que não estão previamente definidas, permitindo, também, esclarecimentos, correções, adaptações na busca das informações desejadas” (MIRANDA, 2008, p. 42).

O Estudo 1 realizado previamente nos ofereceu suporte, no que diz respeito a orientação técnica do PPP aos docentes quanto a informações sobre os componentes curriculares e bibliografia indicada para cada um desses componentes, segundo a intencionalidade do curso e da instituição formadora. De posse disso, tínhamos em mente aquilo que possivelmente poderia emergir no discurso dos docentes formadores.

A entrevista semi-estruturada foi realizada com os professores formadores em horários combinados e convenientes para eles e o pesquisador. As entrevistas seguiram um roteiro pré-estabelecido de acordo com o que pode ser visto nos Apêndices A e B, não exclusivos questionamentos ou pormenores que emergiram durante a entrevista.

Ao final de cada entrevista se deu encaminhamento devido, que foram as transcrições das entrevistas. Esse procedimento nos possibilitou a categorização das unidades de registro presentes no conteúdo das entrevistas para análise de conteúdo de acordo com o proposto por Bardin (1977).

A análise preliminar dos dados envolve identificar os elementos evocados e sua frequência. Em seguida o próprio processo de categorização que é buscar a aglutinação desses elementos em torno de núcleos de significação e sentido.

Foram escolhidas categorias temáticas de acordo com a leitura que foi feita a partir da fala dos professores cuja compreensão pode manifestar de forma mais sólida a consciência e coerência teórico-pedagógica que os professores possam ter em relação à temática de jovens e adultos.

As entrevistas foram analisadas a partir do software chamado *Tropes*. No software é possível verificar o estilo do texto, o tipo de narrador, categorias mais frequentes e muitos outros recursos, além da análise estatística frequencial em valores unitários e porcentagem.

5.3.1 Perfil dos professores formadores

Um dos primeiros resultados que podemos retirar das respostas aos questionamentos nas entrevistas é o perfil de formação destes docentes. Tínhamos em mente a seguinte ideia: perceber a partir da formação destes professores se as suas experiências enquanto professores

da educação básica, e mais especificamente na modalidade EJA, faziam parte da sua práxis na formação dos futuros licenciados.

Escolhemos por opção atribuir as letras (A, B, C...) apenas por uma questão de ordem. Para cada professor formador, a letra indica também a ordem em que foram entrevistados. Os professores, num total de 7 que se colocaram a disposição, foram entrevistados e apresentam formação de acordo com o exposto na Tabela 8:

Tabela 8 – Perfil de formação dos professores formadores entrevistados

PROFESSOR	Graduação (Licenciatura)	Especialização	Mestrado	Doutorado	Já trabalhou na Educação Básica?	Período que trabalhou na Educação básica	Já trabalhou com a EJA? TEMPO	Participou da elaboração do PPP?
A (Química)	X		X		SIM	6 anos	SIM, 3 anos	SIM
B (Física)	X		X		SIM	12 anos	SIM, 4 anos	NÃO
C (Física)	X		X	X	SIM	10 anos	NÃO	NÃO
D (Física)		X	X		SIM	4 anos	NÃO	SIM
E (Química)	X	X	X		SIM	3 anos	NÃO	NÃO
F (Química)	X	X	X		SIM	4 anos	SIM, 2 anos	NÃO
G (Física)	X		X	X	SIM	4 anos	NÃO	NÃO

Fonte: Elaborada pelo autor

A partir das informações da Tabela 8 é perceptível que todos tiveram em sua formação docente, o saber experiencial segundo Tardif (2000), na educação básica. Das informações da Tabela 8, podemos observar que apenas um dos professores não tem a sua formação na licenciatura.

O professor D nos revelou no momento da entrevista que na época em que foi convidado a lecionar na instituição não havia a necessidade de formação específica em Licenciatura como pré-requisito para a investidura do cargo de docente da instituição na época.

Segundo o professor D, assim que terminou a graduação na área de engenharia recebeu o convite para lecionar na instituição da qual está até o presente momento. Na sua fala, o professor D revelou que a sua graduação não representa a sua formação. As outras pós-graduações que tem são voltadas a área educacional.

Ainda sobre o perfil de formação destes professores observamos pela Tabela 8 que três deles (professor A, B e F) tiveram certa vivência na modalidade EJA, enquanto que quatro deles não passaram por turma de EJA na sua carreira docente. Quais as implicações que estas vivências têm sobre o discurso do professor e sua práxis docente? Quais as percepções que os

professores têm sobre a EJA, sejam na vivência ou na ausência dela? Questionamentos como estes norteiam os próximos resultados.

5.3.2 Estilo de fala dos professores entrevistados

Analisamos a fala dos professores no software *Tropes versão 8.4.4*, o qual oferece várias possibilidades (contagem frequencial, estilo de fala, categorias frequentes, gráficos, etc.) e uma delas que nos chamou a atenção foi o estilo de fala de cada professor. Uma explicação mais consistente sobre os estilos de fala pode se vista no Apêndice J.

Esses resultados de estilo do texto (Argumentativo, Narrativo, Enunciativo ou Descritivo) já nos podem oferecer alguma ideia de como a leitura da entrevista nos pode oferecer uma característica da fala do sujeito, no caso específico deste estudo, o professor. O estilo de cada entrevista foi analisado pelo software que nos remeteu aos resultados expostos na Tabela 9:

Tabela 9 – Resultado do estilo de cada entrevista com uso do software *Tropes versão 8.4.4*.

PROFESSORES	ESTILO DO TEXTO
A (Química)	Narrativo
B (Física)	Enunciativo
C (Física)	Argumentativo
D (Física)	Argumentativo
E (Química)	Argumentativo
F (Química)	Argumentativo
G (Física)	Narrativo

Fonte: Elaborada pelo autor

De acordo com os estilos dos textos que podem ser vistos na Tabela 9, podemos compreender um pouco do posicionamento do conteúdo dos professores de acordo com a base de dados do software utilizado a partir das informações contidas na Tabela 10.

Tabela 10 - Estilos de textos de acordo com a base de dados do *Tropes versão 8.4.4*

Argumentativo (Professores C, D, E, F).	O sujeito implica-se, argumenta, explica ou critica para tentar persuadir o seu interlocutor
Narrativo (Professor A e G)	Um narrador expõe uma série de acontecimentos que se sucedem num dado momento e num certo lugar
Enunciativo (Professor B)	O locutor e o interlocutor estabelecem uma relação de influência, revelam os seus pontos de vista

Fonte: Elaborada pelo autor/informações do software.

As informações expostas na Tabela 10 são informações contidas na base de dados do *Tropes* e serve pra nós com uma orientação e não como resultado acabado e rígido, mas segundo a proposta de Bardin (1977, p. 21):

Além do tratamento informático permitir o “digerir” rápido de quantidades de dados impossíveis de manipular manualmente e autorizar testes estatísticos impraticáveis anteriormente, o uso do ordenador tem consequências sobre as questões privilegiadas da análise de conteúdo. O computador vem oferecer novas possibilidades, mas a realização de um programa de análise exige um acréscimo de rigor em todas as fases do procedimento.

5.3.3 Categorias elencadas a partir das falas dos professores

Segundo Bardin (1977, p. 119) a categorização pode empregar dois processos inversos:

É fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos, à medida que vão sendo encontrados. Este é o procedimento por “caixas” de que já falamos, aplicável no caso da organização do material decorrer diretamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos” ou “o sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos. Este é o procedimento por “milha”. O título conceptual de cada categoria, somente é definido no final da operação.

O Estudo 1 já nos apresentou algo em relação a categorização das unidades de registros observadas e reorganizadas e discutidas conforme foram encontradas nos documentos orientadores dos cursos analisados.

No caso do Estudo 2 seguiu-se a ideia de categorização a partir das falas dos professores formadores que seria, segundo a proposta de Bardin (1977), um procedimento por milha quando a categoria surgisse diante da análise das entrevistas feitas com os professores e definida somente no final da operação.

A utilização do software nos auxiliou para a busca das unidades de registro e de contexto conforme as especificações do analista. Embora limitado em alguns aspectos, a ferramenta *Tropes* nos oferece uma possibilidade de ver as categorias mais frequentes nos documentos que são carregados no programa.

A dificuldade de se utilizar essa busca se deve a apresentação dessas categorias. O *Tropes* nos apresenta como resultados não uma grelha de análise, mas uma contagem frequencial dos verbos, de seus conectores, entre outros.

Por exemplo, para o professor A os dados nos mostram que na entrevista as categorias mais citadas foram através de verbos factivos (54,6% com 124 aparições), conectores de

oposição (23,9% com 11 aparições), modalizações de tempo (29,5% com 31 aparições) os adjetivos subjetivos (63,7% com 58 aparições) e o pronome pessoal “eu” (38,8% com 31 aparições) que pode ser visto no APÊNDICE J.

O que podemos retirar desses dados ou em que esses dados podem auxiliar ao analista? Um dos dados que nos auxiliou, por exemplo, na organização da grelha de categorias e para a discussão dos resultados são os conectores de oposição. Se o conteúdo da mensagem revela intenções, afirmações ou negações, achamos ser essa categoria apresentada pelo software um caminho para o interesse do nosso estudo. De qualquer maneira, todas são válidas.

Foi realizada uma análise dos dados contidos nas entrevistas dos professores e a partir da contagem frequencial, confeccionamos a Tabela 11 para as categorias mais frequentes de acordo com dados obtidos a partir do *Tropes*.

Os dados da Tabela 11 podem nos auxiliar de diferentes modos: podemos escolher os dados de maior frequência e menor frequência por todos os professores, perceber a partir da mesma qual categoria foi citada pela maioria e pela minoria dos professores, entre outros.

Tabela 11 – Categorias mais frequentes com dados obtidos a partir do *Tropes versão 8.4.4 (%)*

Categorias mais frequentes		Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F	Professor G
Verbos	Factivo	54,6	52,2	59,5	59,0	53,6	54,3	60,1
	Estativo	38,3	38,8	35,8		36,1	42,3	
	Performativo	4,4	3,1	1,3	3,4	6,7		3,4
Conectores	Causa	10,9	18,8		15,1	13,2	14,0	10,2
	Oposição	23,9		19,1	21,5	19,7		
	Lugar	10,9	8,2				3,2	
	Disjunção			9,0			5,4	
	Tempo				7,5		6,5	13,6
	Condição					9,2	5,4	11,9
	Modalizações	Tempo	29,5	25,8	30,3	22,8	27,3	29,4
	Lugar	15,2	16,8				16,9	21,2
	Modo	13,3	14,2	14,4	17,3			25,9
	Dúvida		1,9					
	Negação		26,5	21,2	33,9	19,4	27,2	
	Afirmação					7,2		
Adjetivos	Objetivos				41,3			
	Subjetivos	63,7		61,5	50,0	5,2	48,3	56,3
	Numéricos		40,3				16,9	
Pronomes	Eu	38,8	56,0	34,3	41,4	49,4	27,9	32,1
	“Tu”, “Você”	3,8	8,0	7,1	7,1	3,9	9,9	7,1
	Nós	6,3		4,3		5,2		
	“Eles”, “Elas”	12,5	13,6	7,1	26,3	9,1	13,5	10,7

Fonte: Elaborada pelo autor.

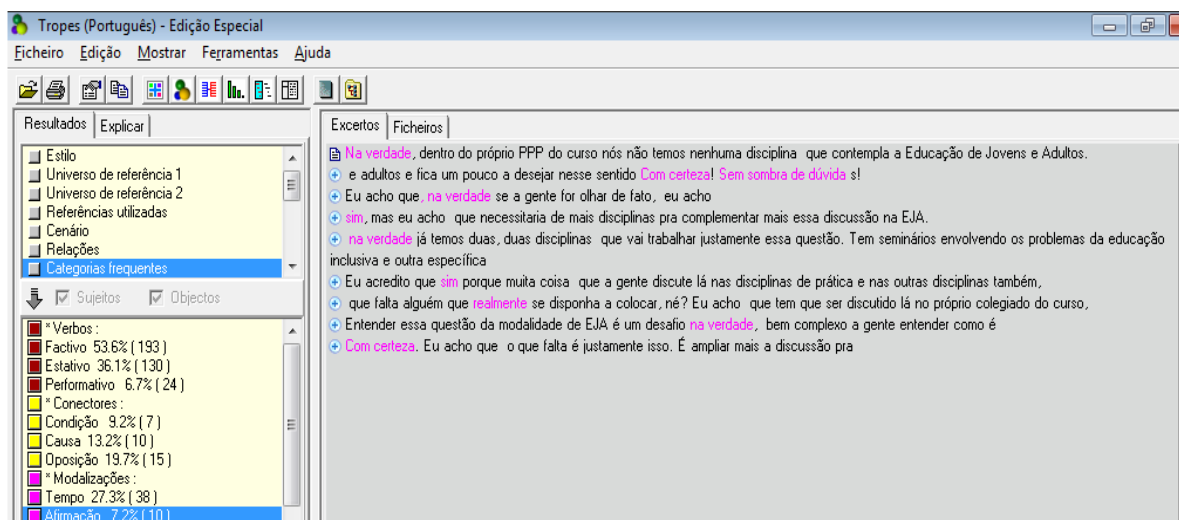


Figura 4 – Categoria Modalização/afirmações
Fonte: Dados do software Tropes

A Tabela 11 também nos auxilia a perceber a análise frequencial em que os termos surgem no texto de modo que nos permite visualizar não só a frequência das unidades de registro, como também o campo semântico em que são citadas.

Um exemplo que podemos citar para exemplificar melhor o que tentamos dizer seria pegarmos a categoria “Modalização-afirmação” citada apenas pelo Professor E com 10 excertos (7,2%). O Tropes permite visualizar os 10 excertos ao clicar sobre a opção modalização/afirmação que podemos verificar na Figura 4 e a depender do interesse do analista cabe selecionar os excertos de acordo com objetivo da análise.

O nosso objetivo teve como foco analisar como as discussões sobre a realidade da EJA se expressam na prática dos professores formadores na formação inicial dos futuros licenciados. A análise das falas dos professores formadores se deu a partir da seguinte hipótese: não há uma formação inicial específica para a modalidade EJA nos referidos cursos e tal fator tem oferecido obstáculo ao professor quanto ao enfrentamento dos desafios cotidianos de sua prática docente.

5.3.4 Um olhar sobre a fala dos professores

A partir da análise feita nas entrevistas foi possível perceber algumas categorias que foram emergindo dos discursos dos professores que nos possibilitaram analisar o conteúdo das entrevistas a partir da grelha de análise que pode ser visualizada na Tabela 12.

Foram escolhidas como categorias “Abordagem da EJA nos Componentes Curriculares”, “A importância do tema EJA nos componentes curriculares”, “Aluno Egresso”, “Contradições entre a EJA e a formação inicial” e “Disciplina específica”.

Tabela 12 – Categorias e subcategorias para análise de conteúdo das entrevistas aplicadas aos professores formadores dos cursos analisados.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Abordagem da EJA nos Componentes Curriculares	- Afirmação (Como?) - Negação (Por quê?)
A importância do tema EJA nos componentes curriculares	- A importância na formação dos professores - Demanda profissional - Pela especificidade da EJA
Aluno Egresso	- Encontra-se preparado para a EJA - Não encontra-se preparado - Relatos de vivências - Formação em segundo plano
Contradições entre a EJA e a formação inicial	- Realidade diferente dos documentos - Especificidade da EJA
Disciplina específica	- Não é necessário - Se faz necessário

Fonte: Elaborada pelo autor.

5.3.4.1 Categoria: A abordagem da EJA nos componentes curriculares

A primeira categoria escolhida “Abordagem da EJA nos Componentes Curriculares” tem como subcategorias “Afirmação” e “Negação”. Ao passo que se afirma ou se é percebida ser feita abordagem de EJA nos componentes curriculares a primeira pergunta que deve ser respondida é como ela é realizada. Ao passo que o professor vai discutindo sobre o assunto tentamos verificar a partir da fala os termos que são presentes na realidade de educação de jovens e adultos.

Para o caso de negação o porque é muito útil, pois pode nos apresentar indícios de uma realidade que pode ser vivenciada em várias instituições e nos ajudar na coleta de dados que nos faça confrontar o que temos discutido até o presente momento que é a falta de formação específica para a modalidade e o silenciamento das instituições formadoras.

Sobre a abordagem da EJA nos componentes curriculares temos que voltar o olhar para alguns pormenores que devemos nos questionar: desenvolver um trabalho em turmas de EJA é o mesmo que abordar esse tema nas IES? Sobre essa questão, o conteúdo das entrevistas nos revelou que somente o professor G tem seu trabalho desenvolvido em turmas de EJA.

PROFESSOR G: *Bom, eu trabalho com estágio. Estágio supervisionado (ES) e aí muito acontece da gente, principalmente o pessoal da noite, eu trabalho tanto com os meninos da manhã quanto da noite, quando a gente vai desenvolver o trabalho de ES, a gente desenvolve ES a noite na escola, na educação básica e aí a noite o que a gente encontra é a realidade da educação de jovens e adultos, então de certa forma sim. (1)⁵³*

A nossa inquietação que gerou a motivação de nosso estudo é se essa prática formativa é realizada no âmbito da Universidade. O excerto 1 do professor G pode nos levar a ideia de que “como eu trabalho, eu formo” e isso deve ser analisado de forma mais minuciosa e crítica. A subcategoria “Afirmção” nos remete a como vem ou é dada essa formação para os futuros professores e isso não pode ser confundido com a experiência do estágio supervisionado.

É obvio que o saber experiencial é fundamental e em vários casos é o principal para a formação do professor. Entretanto nos interessa saber se essa discussão é feita na sala de aula dos cursos de formação inicial, como é discutido esse estágio e se os alunos são preparados para essa demanda. Isso é o que tentamos perceber na fala do professor G.

A busca para a resposta, do como, pode ser feita de várias maneiras. Escolhemos para análise verificar como a realidade da EJA se expressa no discurso do professor através de unidades de registro e de contexto que são utilizadas no âmbito da EJA como sujeito, identidade, especificidade, trabalho entre tantos outros.

PROFESSOR G: *... a gente faz um planejamento tentando tratar dessa especificidade da EJA, dessa modalidade (2)*

PROFESSOR G: *A discussão consta exatamente em a gente tentar se aproximar da perspectiva do que se é realmente a educação de jovens e adultos, porque o que é que se tem? A gente sabe que é uma modalidade diferenciada no sentido da gente tá trabalhando ali com pessoas que vem de outra realidade, são pessoas maduras, na realidade assim, esperasse que sejam pessoas maduras, que trabalham, são donas de casa, pessoas que trabalham durante o dia e aí vai exatamente, a gente tenta fazer uma discussão no sentido de aproximar-se da realidade daquelas pessoas, um planejamento mais voltado para aquela realidade. (3)*

Diante da observação da fala do professor G podemos ver que há uma discussão em torno da especificidade da EJA em relação ao sujeito que nos remete a ideia de Arroyo (2006) que é o de conhecer o sujeito, mas não só conhecê-lo como também tentar aproximar a realidade deste o conhecimento que outrora vai ser exposto.

Ainda sobre a categoria “abordagem da EJA nos componentes curriculares”, uma subcategoria que elencamos foi a “negação”. Como já dissemos anteriormente, o porquê tem

⁵³ Os excertos dos professores que trazemos a partir daqui em diante foram enumerados apenas para facilitar uma possível referência no momento de discussão dos resultados que se seguem para que não fossem repetidos os excertos, a não ser por extrema necessidade, assim como, facilitar uma busca num momento que for necessário.

muito a contribuir para a nossa compreensão do silenciamento das instituições formadoras de professores no tocante a temática de EJA e nos instrumentalizar para diminuir essa distância da formação de professores e da EJA.

Podemos verificar que a partir dos dados da Tabela 11 temos como uma das categorias mais frequentes a oposição (professores A, C, D, E e F) e a negação (professores B, C, D, E e F). Apenas o professor G não teve na sua fala tais categorias.

Poderíamos elencar para essa categoria, somente a título de informação, outras duas: “negação direta” e “negação indireta”. Segundo o roteiro de entrevista (Apêndice A e B) uma das questões tece sobre a abordagem da temática EJA. Os professores A, B, E e F foram mais rápidos e precisos na informação afirmando não realizarem a discussão da EJA em seus componentes, o que seria para nós a negação direta.

Já os professores C e D afirmaram não realizarem a abordagem da EJA em seus componentes curriculares, mas que tentaram relacionar a prática que fazem com as demandas e especificidades necessárias para a EJA o que consideramos ser a negação indireta.

Seja direta ou indireta a negação existe e o que nos interessa é o porquê delas. Para isso vejamos o que podemos elencar das falas dos professores. Para a análise das falas seguem-se dois caminhos: primeiro o que dizem os professores que trabalharam com a EJA (professores A, B e F) e posteriormente os que não tiveram experiência (professores C, D e E) enquanto professores de turmas de EJA.

Isso nos retorna a um questionamento feito anteriormente: Quais as implicações que estas vivências têm sobre o discurso do professor e sua práxis docente? Quais as percepções que os professores têm sobre a EJA, sejam na vivência (professores A, B e F) ou na ausência dela (professores C, D, E e G)?

PROFESSOR A: Não, nenhum deles. Devido às próprias ementas das disciplinas [...] E já no Estágio Supervisionado 2 (ES2) a ementa dela é específica pra o ensino regular de turmas do 9º ano do ensino fundamental, então a gente não pode possibilitar aos alunos participar de EJA, as próprias resoluções que norteiam os estágios orienta isso. (4)

PROFESSOR B: Não. Porque, assim não consta no ementário. (5)

PROFESSOR F: De forma pontual, não! Agora de forma as vezes um pouco específica dependendo do tema que se esteja trabalhando, eu acho que assim Estágio Supervisionado 3, ela é uma disciplina que abre assim dependendo da discussão dos seminários ela tem condição de ser trabalhada. Mas é de forma muito pontual, no quesito de formação inicial não agrega valor. (6)

O que percebemos dos professores que tiveram experiência na EJA enquanto docentes (A, B e F) é que essa discussão, de acordo com as falas, não tem continuado na Universidade.

Um dos motivos que podemos pensar poderia ser a sua formação inicial. Talvez eles não vivenciaram isso em sua formação acadêmica. Mas é preciso abrir um parêntese para essa situação: Se esse fosse o motivo, sabemos que a formação do professor não é algo estanque a sua formação acadêmica, mas uma constante formação de saberes profissional, experiencial, profissional, pedagógicos, etc. (TARDIF, 2000) e de que qualquer forma estes revelaram ter tido experiência com a EJA.

Trazendo a fala dos outros professores C, D e F sobre a questão da abordagem da EJA em seus componentes curriculares, mas que não vivenciaram o ser professor na EJA temos:

PROFESSOR C: *Então, se algum quiser fazer um projeto voltado a educação de jovens e adultos, então eu vou me esforçar pra, em conjunto com esse aluno, colaborar pra esse projeto dele. Então seria uma coisa específica. Mas de maneira geral a resposta seria não.* (7)

PROFESSOR D: *Quando a gente vai tratar da LDB, como a LDB passou a enxergar a Educação básica, a gente anuncia uma educação de jovens e adultos idealizada dentro de um contexto legal, mas especificamente fazer atividades, trazer trabalhos que lidam especificamente com jovens e adultos... dos os jovens sim porque a gente tá, mas não de jovens fora da faixa etária, entendeu?* (8)

PROFESSOR E: *Não. Na verdade, dentro do próprio PPP do curso nós não temos nenhuma disciplina que contempla a Educação de Jovens e Adultos.* (9)

Uma das observações que podemos perceber depois de analisar a fala dos professores é o importante papel orientador de seu documento técnico, o PPP. Os excertos 4, 5 e 9 nos mostram que o documento é de extrema importância para a orientação dos conteúdos a serem ministrados aos licenciandos e que os professores formadores elencaram como uma possível causa para não realizar a abordagem da EJA em seus componentes curriculares.

Quando analisamos os documentos oficiais e técnicos, os Pareceres, Diretrizes (Tabelas 2 e 5) e os PPP (Tabelas 3 e 6), percebemos a partir do Estudo 1 que não temos orientações voltadas a temática da EJA a partir da análise das unidades de registro. Com isso, tentamos averiguar que mesmo sem essa orientação formalizada nos documentos se ela se dava por orientação do professor formador e, nesse caso específico, os professores A, B e F devido à experiência com que tiveram anteriormente, o que não acontece.

Alguns aspectos sobre as falas dos professores que ainda podemos elencar seria a casualidade. Expressões como “dependendo”, “se algum quiser”, “às vezes”, “a gente anuncia” presentes nos excertos citados nesta seção nos fazem pensar que se torna uma prática a margem, tal como a modalidade EJA é percebida. Numa necessidade se aborda, quando for necessário. Por fim, só o professor G afirma fazer essa ponte entre a formação inicial e a prática.

5.3.4.2 Categoria: A importância da EJA nos componentes curriculares

A segunda categoria escolhida “A importância da EJA nos componentes curriculares” tem como subcategorias “A importância na formação dos professores” e “Demanda profissional” e “A especificidade da EJA”. Ao se afirmar a importância do tema EJA nos componentes curriculares tentamos enxergar qual a condição dessa importância. As três subcategorias nos remetem a necessidade do professor e do licenciando de modo que podem ser vistos na Tabela 13.

Tabela 13 – Categoria “A importância do tema EJA nos componentes curriculares” e as subcategorias

A importância do tema EJA nos componentes curriculares	
A importância na formação dos professores	O formador considera a temática da EJA como fundamental para o futuro professor e tenta contribuir para que haja uma formação inicial nesse sentido.
Demanda profissional	É perceptível uma demanda por parte do professor formador ou uma necessidade por parte do licenciando e a formação se volta para essa demanda.
A especificidade da EJA	O professor considera as especificidades da modalidade e busca contribuir para o entendimento da mesma, tentando superar as condições em que se encontra a modalidade.

Fonte: Elaborada pelo autor.

De acordo com o roteiro da entrevista (Apêndice A e B) podemos ver que há uma pergunta específica para tal finalidade. Considerando a entrevista individual como um todo e não apenas como um recorte da resposta a tal questão, consideramos que todos os professores afirmaram a importância dessa abordagem em seus componentes. Se analisarmos por partes, e tomando apenas a resposta dada a segunda questão do roteiro de entrevista, somente o professor D desvia a resposta para essa questão, no entanto, comenta no final da entrevista que é importante.

PROFESSOR D: *Eu entendo que é uma preocupação que não pode sair da pauta. Acho que é pertinente os formadores discutirem e conhecerem e conviverem com essas realidades, mesmo que eu não tenha tido muito essa oportunidade, mas eu acho que isso é importante e um trabalho que tá com um olhar voltado pra isso, vai contribuir com certeza.*
(10)

Ao questionarmos sobre a importância deixamos os professores comentarem sobre a mesma e em alguns casos foi preciso perguntar o porquê. Todos os professores disseram ser importante a inclusão dessa temática, mas é preciso analisar alguns pormenores.

Comparando a primeira categoria “Abordagem da EJA nos componentes curriculares” e a segunda “Importância do tema EJA nos componentes curriculares” podemos ver que os professores A, B, C, D, E e F não fazem a abordagem da temática de EJA nos componentes, mas a consideram importante e o professor G faz essa abordagem e a considera, assim como os outros, de suma importância. A nossa observação é o porquê:

PROFESSOR A: *Eu acho o EJA um programa excelente, de grande importância, agora infelizmente eu acredito que ele ainda não funciona nos termos de modo que eu acredito que deveria funcionar. (11)*

PROFESSOR B: *Considero, considero. Porque é uma modalidade da educação básica, a Educação de Jovens e Adultos, é importante, justamente porque é uma modalidade e como eu falei, o professor egresso aqui do curso de física, ele vai, ele pode atuar nessa modalidade de educação de jovens e adultos e há essa necessidade dele ter essa formação. (12)*

PROFESSOR C: *Sem duvida. Porque infelizmente no Brasil a gente ainda tá, a gente ainda vive num país onde a gente precisa educar adultos. (13)*

PROFESSOR E: *Com certeza! Sem sombra de dúvidas! Porque a pedagogia é voltada pra educação de jovens e adultos é diferente. Não aquela que a gente trabalha no contexto da educação básica, de 9º a 3º ano. A EJA tem todo um aporte freiriano, que traz todo voltado pra questão trabalhar da pedagogia libertadora, problematizadora, voltada mesmo a questão de tentar trazer o conhecimento pra dentro do contexto sociocultural do individuo e tentar aproximar esse conhecimento científico a partir das relações práticas que estão ali dentro do contexto do individuo, então é uma pedagogia diferenciada, uma pedagogia que exige que se tenha um planejamento diferente daquelas que a gente trabalha no momento, nas disciplinas de prática. (14)*

PROFESSOR F: *Demais! Porque se a gente for avaliar o ensino básico nos últimos dez anos, a cada dia o EJA vem crescendo e se ele cresce então é necessário que tenha profissionais capacitados para atender esse público, uma vez que a gente tem déficit muito grande de jovens e adultos fora do espaço de ensino. Então é preciso que tenha professores que consiga ter o olhar da EJA. E hoje a gente tem alguns que trabalha, mas não estão preparados para assumir esse papel e a formação inicial que é oferecida aqui não oferece. (15)*

PROFESSOR G: *Sim, claro! É importante porque a gente sabe quando que a gente forma professores, o professor vai, independente pra onde ele vá, pra escola que ele vá, mas ele sempre vai se deparar com a realidade de que ele pode tá dentro de uma turma regular, mas ele pode também se deparar com essa realidade e aí como é que ele vai trabalhar com essas pessoas levando em conta a realidade dessas pessoas. (16)*

Podemos perceber que as falas dos professores nos levam, de certo modo, as subcategorias da grelha de análise que pode ser vista na Tabela 12. Os resultados permeiam a questão da demanda e da especificidade. Algo que nos chamou a atenção é condicionalidade. É importante em que sentido? Pra quem? Porquê? Para quê?

Uma categoria exposta pelo *Tropes* que nos provocou certa sensibilidade em relação ao porque achar importante essa abordagem foi a oposição e a negação. O professor pode

revelar ser importante essa abordagem, mas com ressalvas. A utilização de negação ou oposição nos ajuda nesse sentido. É o caso do excerto 17 do professor A.

PROFESSOR A: *Eu acho o EJA um programa excelente, de grande importância, agora infelizmente eu acredito que ele ainda não funciona nos termos de modo que eu acredito que deveria funcionar. (17)*

É o caso do uso de conjunções adversativas ou termos que os substituam que tornam a fala menos precisa ou mudam o foco da resposta. Segundo Bardin é que “a utilização de conjunções (portanto, e, mas, ora, ...) pode dar artificialmente uma ilusão de um rigor de raciocínio ou desviar a atenção do verdadeiro raciocínio (BARDIN, 1977, p.) (grifo nosso).

5.3.4.3 Categoria: Aluno Egresso

A categoria “Aluno Egresso” é a terceira categoria de nossa grelha de análise. Esta categoria tem como subcategorias “Encontra-se preparado para a EJA”, “Não se encontra preparado”, “Relatos de vivências” e “Formação em segundo plano”.

Numa tentativa de justificar cada subcategoria, confeccionamos a Tabela 14 de modo que facilite a nossa compreensão sobre cada uma delas.

Tabela 14 – Categoria “Aluno Egresso” e as subcategorias

Aluno Egresso	
Encontra-se preparado para a EJA	O formador considera que o aluno esteja preparado para a demanda da EJA e apresenta seu ponto de vista sobre a afirmação.
Não se encontra preparado	O formador considera que o aluno não esteja preparado para a demanda da EJA.
Relatos de vivências	O professor traz a formação do licenciando as suas experiências enquanto professor de EJA e acredita que o aluno esteja preparado para a demanda da EJA
Formação em segundo plano	O formador não cita aspectos de uma formação específica voltada para a EJA, mas acredita que ele esteja preparado para mesma.

Fonte: Elaborada pelo autor

Os professores formadores foram interrogados a cerca da formação de seus licenciandos de acordo com os Apêndices A e B. Essa categoria foi a mais diferenciada das demais em termos de respostas possíveis, pois leva em consideração a visão do formador sobre os licenciandos, a visão do formador sobre a própria visão que ele tem do curso e pode levar também em conta a sua própria formação.

Vamos explicar melhor a partir do excerto 18 do professor A.

PROFESSOR A: *Bom, eu acredito que sim. Eu acredito porque os alunos quando saem daqui, apesar de a gente saber que a gente nunca está preparado, eu tenho 20 anos de*

carreira e não me sinto preparado ainda, mas aquela preparação básica inicial que a gente precisa delimitar também um pouco, não precisa imaginar o aluno perfeito sair daqui pra ser capaz de lecionar tudo, que isso não existe em canto nenhum, mas eu acredito que pra modalidade de EJA, nossos alunos saem competentes pra trabalhar. (18)

A pergunta inicial que fazemos a partir do grifo feito no excerto do professor A é de que forma os professores acreditam que os licenciandos estejam preparados para a realidade da EJA. Essa questão envolve muito da cosmovisão do professor formador sobre a EJA. O professor A no excerto (19) que trazemos para a nossa discussão vem afirmando numa crescente que o professor nunca está preparado, o que é uma verdade devido ao próprio processo de formação que é contínuo. O final do excerto do professor A é que nos gera certa inquietação.

PROFESSOR A: [...] mas eu acredito que pra modalidade de EJA, nossos alunos saem competentes pra trabalhar. (19)

Esse “mas” nos provoca a pensar de que forma pensamos a formação para a EJA? Sabendo que o “mas” é uma conjunção adversativa, precisamos se a ter a fala como um todo. É possível perceber que o excerto 18 vem numa crescente afirmando de certo modo que o professor nunca está preparado para os desafios da função docente e encerra de acordo com o excerto 19. A partir disso, podemos pensar o excerto 19 de variados modos em que o licenciado pode estar preparado:

- a) porque teve uma formação voltada para as especificidades da EJA;
- b) porque para a EJA não precisa se ter uma formação tão específica e sólida;
- c) porque há muitos pontos em comum entre a formação inicial e a EJA;
- d) porque a EJA não tem uma organização enquanto modalidade de educação;
- e) porque nunca vai se estar preparado mesmo.

Trazendo novamente o excerto 17 da seção anterior para a discussão podemos ser levados a compreender que o aspecto da formação inicial pode ser refletido em alguns dos itens citados anteriormente.

Utilizamos o excerto 19 do professor A e toda essa discussão que se permeia em todas as análises das categorias para o demonstrar o uso de desvios. Segundo Bardin (1977, p. 88) “As conjunções E e MAS figuram de maneira característica na ordem das frequências,

modulando, tal como já assinalamos, as informações demasiado precisas, afinando os comportamentos aconselhados e temperando o negativo através do positivo”.

Ainda sobre este íterim:

A coerência aparente (num discurso desconexo, por exemplo) pode ser dada pela *utilização retórica* (no sentido da argumentação como função persuasiva) de procedimentos lógicos: a utilização de conjunções (portanto, e, mas, ora, ...) pode dar artificialmente uma ilusão de um rigor de raciocínio ou desviar a atenção do verdadeiro raciocínio (BARDIN, 1977, p.) (grifo nosso).

O excerto 19 foi utilizado para nos aperceber dos perigos que envolvem a análise qualitativa e mais de maneira mais específica, da análise de conteúdo. Sobre o modo de análise de textos curtos (excertos) e análise qualitativa Bardin (1997) acrescenta:

A compreensão exata do sentido é, neste caso, capital. Além do mais, o risco de erro aumenta, porque se lida com elementos isolados, ou com frequências fracas. Donde a importância do contexto. Contexto da mensagem, mas também contexto exterior a este; quais serão as condições de produção, ou seja, quem é que fala a quem e em que circunstâncias? Qual será o montante e o lugar da comunicação? Quais os acontecimentos anteriores ou paralelos? Por outro lado, a abordagem qualitativa evolutiva, confronta-se com o perigo de “circularidade” em maior grau do que a abordagem quantitativa e fixa (BARDIN, 1977, p. 115)

No proposto por Bardin (1977) sobre contexto a afirmação “quem fala” pode ser respondido a partir do exposto na Tabela 8 sobre o perfil dos professores. Quando observamos um desvio na fala do entrevistado que teve experiência com EJA pode nos levar alguns questionamentos: Qual a relevância dessa experiência para o professor formador? Foram experiências exitosas ou marcadas por dificuldades das quais algumas estão elencadas neste estudo? Esses questionamentos dos quais não temos resposta são também importantes para o entendimento deste contexto de produção da fala.

Trazendo os excertos dos outros professores para a discussão temos que para o professor B o aluno não se encontra preparado para a EJA e como percebemos na categoria “Abordagem da EJA nos componentes curriculares” o excerto 5 se reafirma no excerto 20 que é a não orientação do PPP para o formador voltado para EJA.

PROFESSOR B: Não. Não tem, mas eu estou fazendo o seguinte como já lhe disse [...] Procurei seguir o ementário, o conteúdo que é colocado lá, disposto no PPP [...] mas eu sempre falo com os meninos, eu falo muito da minha experiência, então a gente trabalha muito texto, eu também coloco muito eles pra ir na frente falar, a gente estava trabalhando agora antes da greve algumas sequências didáticas e assim, eu costumo falar pra eles: _ olha gente, eu trabalhei com educação de jovens e adultos! Falar da minha experiência. (20)

O professor C apresenta uma justificativa muito geral para a formação acadêmica dos licenciados

PROFESSOR C: Não. O aluno que sai das graduações de licenciatura ele não está preparado pra quase nenhum desafio do ensino médio, do ensino fundamental, ou seja, do ensino básico, em geral. (21)

O professor D afirmou que a EJA acontece do mesmo jeito. Segundo ele, não teve experiência nessa área. Como então, afirmar que a EJA acontecer do mesmo jeito sem uma certa vivência (Excerto 22) ? Em segundo plano, como os licenciandos sabem se não foram preparados durante os componentes curriculares (excerto 23)?

PROFESSOR D: [...] como eu não tenho vivencia nessa área, eu tenho muito o olhar dos meus alunos quando chegam lá e uma coisa que me preocupa é que, por mais que no papel o EJA esteja desenhado numa forma completamente diferente do ensino regular, ela acontece do mesmo jeito (22) [...] porque há abertura pra compreender que é uma educação que têm suas peculiaridades, eles conseguem, eles sabem, eles refletem durante os componentes curriculares. Agora, as dificuldades operacionais, eles buscam dentro das possibilidades dos contatos que eles tem. (23)

O professor E e F, quando questionado sobre a preparação do licenciando para a EJA, afirmaram que essa formação está sujeita, de certo modo, para algo mais específico. O professor E e F conseguem enxergar a necessidade de uma formação mais voltada para as especificidades da EJA.

PROFESSOR E: Olha, depende. Depende. Eu acho que, na verdade, se a gente for olhar de fato, eu acho que cada modalidade de ensino exige uma certa formação específica (24)

PROFESSOR F: Não! Como a gente já falou inicialmente o EJA é um pouco específico e aqui você trabalha uma formação inicial aonde você tem aspecto de um conteúdo específico de Química, conceitual, científico. (25)

O professor G considera o papel da formação inicial como um caminho para a formação do futuro licenciando voltado para a Educação de Jovens e Adultos.

PROFESSOR G: Isso é muito relativo, porque eu acho assim: vai muito das discussões que foram feitas aqui. [...] não vou dizer assim que eles estão preparados, mas a gente procura dentro do possível trabalhar nesse sentido (26).

Numa análise das subcategorias e dos excertos vistos até aqui, podemos perceber que elas se encaixam muito bem dentro dos pontos a, b, c, d e e citados nesta seção.

5.3.4.4 Categoria: Contradições entre a EJA e a formação inicial

A categoria “Contradições entre a EJA e a formação inicial” faz parte de nossa grelha de análise e tem como subcategorias “Realidade diferente dos documentos”, “Especificidades da EJA”, “Questões de ordem material e Física”.

Os formadores foram questionados em relação às contradições existentes entre os cursos de formação e a EJA. Um de nossos objetivos em relação a esse questionamento e a posterior análise que se segue seria aproximar os distantes. Muito que se discute em vários trabalhos na área educacional hoje tem relação entre a teoria e prática, por exemplo. Afirmar isso é uma coisa, ajustar os pontos na tentativa de diminuir essa distância é outra bem diferente.

As contradições que os formadores trazem a tona servem para nós como apontamentos para a discussão e tal como a categoria “Abordagem da EJA nos componentes curriculares” nos fornecessem dados para a análise da formação de professores. Poderíamos dividir a discussão dessas contradições em dois grupos: os que tiveram ou tem experiência na EJA e os que não tiveram. Cabe antes de continuar verificar o que cada subcategoria tem a nos dizer.

Tabela 15 – Categoria “Contradições entre a EJA e a formação inicial” e as subcategorias

Contradições entre a EJA e a formação inicial	
Realidade diferente dos documentos	O formador considera que o que está proposto pelos documentos oficiais e técnicos destoa da realidade em muito.
Especificidade da EJA	Os conteúdos da formação inicial se distanciam do que poderíamos considerar como conteúdos de especificidade da EJA.
Questões de ordem estrutural da EJA.	O formador entende que a estrutura da EJA (espaço, tempo) não garantem a mesma qualidade de educação da educação básica e isso é um entrave para a melhoria e efetivação da proposta da EJA.

Fonte: Elaborada pelo autor

Ao compreender o que cada subcategoria tem a nos dizer enquanto grelha de análise, resta nos observar o que os professores elencaram de contradições a partir da mesma. Cada professor verbalizou o que percebia de contradição entre a proposta da formação e a EJA de modo que o conteúdo pode ser classificado em mais de uma subcategoria que é o que pode ser visto a partir da Tabela 16.

Tabela 16 – Respostas dos professores em relação as contradições entre a EJA e a formação inicial

SUBCATEGORIAS	PROFESSORES
Realidade diferente dos documentos	A, D
Especificidade da EJA	B, C, E, F, G
Questões de ordem estrutural da EJA.	A, D

Fonte: Elaborada pelo autor

A partir das falas dos professores podemos enxergar melhor onde melhor se encaixa essa questão das contradições entre a formação inicial e a EJA.

PROFESSOR A: Há contradições diversas e os aspectos são todos relativos a tempo, são aspectos temporais, não só em relação ao ensino regular, mais as próprias propostas do MEC como um todo. Então o MEC prega um ensino voltado pra cidadania, um ensino baseado em contextualização, em interdisciplinaridade e a gente sabe que no ensino regular isso é inviável até, ou seja, não se consegue colocar na prática no ensino regular, a interdisciplinaridade principalmente. Então, se no ensino regular que temos um tempo maior, isso é inviável, imagine na proposta EJA, onde a gente tem encurtado pelo menos 50% da carga horária, né?. Então eu acho que a contradição acontece por aí (27).

PROFESSOR B: É justamente aquela primeira pergunta que você me fez. Eu não vejo que aborde de uma forma, como é que eu posso dizer, mais detalhista essa modalidade. Então não sei se talvez tivesse uma disciplina específica pra trabalhar a Educação de Jovens e Adultos (28).

PROFESSOR C: Sim. Existe hoje [...] Que até pouco tempo atrás, ainda se discutia se a gente deveria ou não, incluir. Parece um pouco absurdo, hoje em dia a gente discutir isso! Mas isso era discutido sim (29).

PROFESSOR D: ... uma coisa que me preocupa é que, por mais que no papel o EJA esteja desenhado numa forma completamente diferente do ensino regular, ela acontece do mesmo jeito. Os meninos recebem um material e eles trabalham em cima daquele material. Então as dificuldades que eles têm, não são dificuldades de planejamento, por exemplo, porque eles não planejam muita coisa! As coisas estão muito amarradas e, às vezes, eles até querem inovar em algum aspecto que eles visualizam, mas eles são impedidos também por aquela prática de sequência de material didático que as instituições adotam (30).

PROFESSOR F: Nunca. A EJA é uma modalidade de ensino que foi inspirado por um cientista, Paulo Freire, na educação no campo, na cidade de Angipse. Se a gente for pensar educação básica hoje, efetiva, é o modelo que foi inspirado na Europa, então a gente não tem algo que é nosso, nós somos os brasileiros, se a gente pensar no Nordeste (31).

PROFESSOR G: Existe, existe sim contradição e eu acho assim que pra se concretizar é preciso tempo ainda, pra essa “coisa” ser mais vista e é o que to dizendo são poucos que fazem, e como já apontei, nesse novo currículo a gente vai ter uma disciplina específica pra discutir essas questões aí, de repente a gente pode dá um passo a diante (32).

Os excertos 27 a 32 nos mostram para onde olhar no caso de uma formação de professores voltada para as especificidades da EJA. As contradições entre a formação inicial e EJA bem como o porquê da não abordagem da temática EJA nos componentes curriculares de formação inicial devem ser refletidas juntamente e criticamente de modo a tentar superá-las ou pelo menos amenizá-las no âmbito da formação inicial.

5.3.4.5 Categoria: Disciplina específica para a EJA

A categoria “Disciplina específica para a EJA” tem como subcategorias a necessidade e a não necessidade de uma disciplina com ementa específica voltada para a EJA. Essa é uma realidade presente em muitas Universidades. Essa constatação se deu no V Seminário

Nacional de Educadores de Jovens e Adultos realizado em São Paulo em 2015 do qual participamos apresentando um recorte do Estudo 1 aqui posto.

Os professores foram questionados quanto à necessidade de se abrir uma disciplina específica para a EJA e esperava-se que a resposta se voltasse à necessidade pela especificidade da própria EJA ou da não necessidade já que as disciplinas existentes já devem dar conta ou deveriam dar desse processo de formação na visão dos formadores.

Cabe retomar algumas conclusões dos Estudos 1 e 2 que já obtivemos como resultados: 1) os documentos técnicos (PPP) não fazem menção a realidade da EJA nos cursos formadores, 2) não há disciplinas voltadas para essa especificidade, 3) não há orientações bibliográficas que tratem especificamente da EJA, 4) essa abordagem não é realizada pelos professores formadores entrevistados a exceção do professor G, 5) alguns professores citaram a especificidade da EJA (Tabela 16) como fundamental para a preparação da carreira docente do aluno egresso.

Diante dessa realidade achamos por bem ver a opinião dos professores sobre a questão da possibilidade da implementação de uma disciplina específica. Vamos trazer alguns excertos dos professores para a discussão sobre essa categoria.

O professor A acredita na ideia de que outras disciplinas deveriam dar conta ou pelos menos tentar aproximar a discussão nas outras disciplinas. De acordo com os resultados que citamos nesta seção a pergunta seria como, se não há orientações técnicas para as mesmas nos PPP.

***PROFESSOR A:** uma disciplina específica eu acho desnecessária até porque eu acho que a EJA deva ser vista de diversos olhares, então as diversas disciplinas que nós temos com as PPQ devem ter em cada momento, um momento específico pra situação do EJA (33).*

O professor B leva em conta as especificidades da EJA já vista na Tabela 16 e ainda dá sugestões a mesma. Os grifos feitos na fala do Professor B são as categorias “Dúvidas” (1,9%) presentes somente na fala dele que pode ser visto na Tabela 11.

***PROFESSOR B:** Eu acho que é. Porque é como eu lhe disse. É uma modalidade que o aluno, o egresso, quando ele sair daqui ele pode se deparar, né?[...] Então eu não sei se um desses estágios fosse direcionado a educação de jovens e adultos, acho que seria interessante, porque aí o que é que iria acontecer, ia ter toda uma preparação de material, de análise do livro deles que é um material que é diferenciado, o material da EJA não é igual ao material do ensino regular, ele é bem resumido, então assim, talvez seria interessante, um estágio direcionado pra educação de jovens e adultos (34).*

Os professores C e D consideram como fundamental para a inclusão de uma disciplina específica e êxito da mesma o papel do formador. Segundo eles, deve ser alguém que esteja preparado.

PROFESSOR C: *Olha! Não adianta colocar uma disciplina se não tiver gente pra dar essa disciplina. [...] simplesmente aumentar o conteúdo ou criar uma disciplina e sem ter gente com condições de lidar, talvez até piore a situação. Enquanto a gente não tem alguém com capacidade técnica de ministrar uma disciplina como essa. Se a gente tem, ótimo! Vamos colocar a disciplina! Mas a gente não tem é... Pra gente começar a fazer esse trabalho é dentro das próprias disciplinas pedagógicas, a gente começar a incluir esses temas de acordo com o que cada disciplina possa receber (35).*

PROFESSOR D: *Eu sou meio descrente de que o que faz a coisa acontecer seja um componente curricular. Porque eu acho que o que faz a coisa acontecer quem tá, de certa forma responsável pela execução do currículo. Porque o que tem no papel não necessariamente é garantia pra acontecer na sua sala. [...] Não adianta criar um componente se não tiver quem compre essa ideia. Porque não é o conteúdo prescrito que vai pra sala de aula, a gente sabe disso (36).*

O professor E aprecia a ideia de disciplinas específicas para a EJA como outras na área de inclusão, necessidades especiais, etc.

PROFESSOR E: *De urgência uma disciplina? sim, mas eu acho que necessitaria de mais disciplinas pra complementar mais essa discussão na EJA (37).*

Os professores F e G consideram a importância de uma disciplina e afirmam que os cursos estão se orientando para isso.

PROFESSOR F: *Sim, com certeza é algo que é tanto que no próximo, o NDE tá discutindo o curso e no próximo acredito que, 2016.1, o currículo da UEPB de licenciatura tenha disciplinas para o EJA, tenha disciplinas de inclusão, então há discussão (38).*

PROFESSOR G: *apesar de ainda existir uma distância do ponto de vista de ter essa discussão mais aprofundada, inclusive na reforma curricular que vamos propor agora a gente tá dando direcionamento especificamente pra modalidade da Educação de Jovens e Adultos (39).*

Chegamos ao final da apresentação dos resultados obtidos nos Estudos 1 e 2, e o que podemos acrescentar as discussões já apresentadas anteriormente ou que resultados surgiram deste estudo?

O primeiro fato constatado é que as instituições de ensino superior tem silenciado a questão da formação voltada para as especificidades da EJA a partir de seus documentos técnicos, reflexo da falta de uma orientação pelos documentos oficiais analisados que instituem a modalidade EJA (Estudo 1).

O segundo fato verificado é que a realidade da EJA não se expressa na práxis dos professores formadores na formação inicial dos futuros licenciados e a maioria dos

formadores considera a importância dessa temática, mas não efetua mudanças para que a mesma ocorra, o que torna o discurso da importância empobrecido pela falta da atitude confirmando a nossa hipótese de que não há uma formação inicial específica para a modalidade EJA nos referidos cursos e tal fator tem oferecido obstáculo ao professor quanto ao enfrentamento dos desafios cotidianos de sua prática docente.

Fica claro, pra nós, e alguns professores evidenciaram nas falas que os mesmos não foram preparados para essa realidade em seus cursos de formação inicial o que pode ser um fator sintomático para o que encontramos hoje nas pesquisas. Entretanto cabe salientar que a EJA não surgiu hoje e que essa realidade já vem expressa há muito tempo conforme percebemos até o presente momento.

Torna-se claro para nós que é preciso repensar a importância das políticas públicas na criação e principalmente na efetivação da proposta de uma educação voltada as especificidades dos jovens e adultos. Nas palavras de Beisiegel (1974)

Se um meio adverso lhes impede o desenvolvimento, o meio culturalmente elevado produz um efeito contrário. A criança alfabetizada, em um meio de adultos analfabetos, não logra modificar a situação dos adultos. Mas, o adulto provido de alguma instrução, em meio igualmente rude, pode contribuir para transformá-lo, seja atuando no seio do lar, sobre os filhos, seja nas suas relações mais extensas, sobre toda a comunidade (BEISIEGEL, 1974, p. 87).

A efetivação da proposta da EJA, nas palavra de Beisiegel, nos orienta que com essa preocupação, alcançaremos para além de uma prática formativa ou a formação de um professor em EJA, mas uma mudança que produza efeitos na sociedade, no contexto do adulto e dos seus pares, que possa contribuir para a transformação da realidade em que vive e que, em uma visão mais ampla, possibilite melhorias a sociedade como um todo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES

Chegamos ao final deste trabalho e retomamos a pergunta inicial no capítulo introdutório que gerou toda essa discussão: Porque estudar a formação inicial de professores em cursos de ensino de Ciências (Química e Física) que atuam na Educação de Jovens e Adultos? Para compreendermos a importância desse questionamento tivemos que ir a cerne dessa questão que é a formação de professores.

No primeiro capítulo desta dissertação destacamos a natureza e relevância do problema e as questões de pesquisa, as quais deram origem e nortearam as demais fases deste trabalho.

No segundo capítulo desta dissertação passamos o olhar minucioso em um recorte temporal da historiografia educacional desde os primeiros passos da educação brasileira por volta de 1500 tentando, sempre que possível, nos fazer compreender como se deu a formação de professores através dos anos e verificou-se que a mesma era escassa, precarizada e marginalizada pelo Estado em relação às legislações que não garantiram o direito a uma educação de qualidade a serviço de todos e com isso impedia o avanço desta área.

Em seguida, no terceiro capítulo, apresentamos algumas reflexões sobre formação de professores de modo geral e de modo mais específico sobre a formação de professores de Ciências e de Ciências na EJA na tentativa de nos fazer compreender como vem se dando essa discussão ao longo do tempo. A constatação foi que as instituições de ensino superior tem silenciado a questão da formação voltada para as especificidades da EJA e os trabalhos da área de Ensino de Ciências discutem muito recentemente as questões da EJA que são históricas, como vimos no capítulo 2.

Ao passo que nos apercebemos das discussões realizadas nos capítulos anteriores, buscamos no capítulo 4 apresentar a forma com que delimitamos o caminho da pesquisa a partir de sua metodologia a fim de tentar responder essa questão e as outras elencadas neste estudo. Para tentar encontrar possíveis respostas para as questões elencadas neste trabalho optamos por delimitar uma amostra que foi formada pelos cursos de Licenciatura em Química e de Licenciatura em Física da Universidade Estadual da Paraíba.

A primeira pergunta foi elaborada da seguinte forma: Como os projetos político-pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Química e Física da UEPB compreendem e explicitam a realidade da EJA e como isso se reflete na prática dos professores formadores? A resposta a essa esta pergunta se desenvolveu a partir do Estudo 1 no qual observamos o

conteúdo contido nos documentos a partir das unidades de registro segundo a proposta de Bardin (1977). De acordo com os resultados obtidos, não há uma orientação específica para a formação de professores que seja voltada para a Educação de Jovens e Adultos, marca esta presente em várias discussões sobre a não observância dessa modalidade nas instituições de ensino superior no Brasil.

Um segundo ponto também importante de se observar é o referencial teórico citado nos PPP analisados. Não há referencial teórico que trate da modalidade EJA a não ser a LDB 9.394/96 que pode ser estudada com variados focos e pelos referenciais teóricos que tratamos neste trabalho, nos parece que os artigos que tratam da modalidade EJA não têm sido discutidos pelas Universidades.

Pelos dados que trouxemos para a discussão em nosso trabalho que leva em conta que a EJA só teve um reconhecimento na LDB de 1996, que desde Dakar em 2000 no pacto de Educação para Todos teve como meta diminuir as taxas de analfabetismo, que em 2014/2015 o relatório da Unesco aponta o Brasil como 8º país com a maior taxa de analfabetismo percebemos a partir de nossos resultados que os documentos técnicos (PPP) da UEPB bem como de outras Universidades não tem se preocupado com os dados que citamos aqui.

A partir dos primeiros resultados surgiu o seguinte questionamento: Como a realidade da EJA se expressa na prática dos professores formadores na formação inicial dos futuros licenciados? Na tentativa de responder essa pergunta utilizamos o fazer metodológico proposto por Bardin (1977) que é a análise de conteúdo das mensagens. Nossos resultados nos conduziram a perceber que essa realidade não é expressa na formação inicial da maioria dos docentes mesmo quando se tenha tido experiência na educação básica. Ainda sobre essa realidade, a maioria considera a importância dessa temática, mas não efetua mudanças para que a mesma ocorra, o que torna o discurso da importância empobrecido pela falta da atitude. Os professores revelaram ainda que os licenciados estão sendo mal preparados para essa demanda devido as especificidades que a EJA tem e que ainda é preciso se discutir essas questões. Uma possibilidade apontada pelos professores quanto a uma formação voltada para essas especificidades pode ser a inclusão de disciplinas específicas para a modalidade EJA.

Deve-se deixar claro, depois de tanto falar em especificidades, que endossamos a ideia de Monaco e Lima (2011) e Soares (2015) sobre a necessidade de se discutir os caminhos e melhorias para a EJA no Brasil, pois percebemos um momento ímpar de configuração do campo da educação de jovens e adultos no Brasil, que como apontou Arroyo (2006), a EJA está em momento de configuração.

Nesta última parte da dissertação, trataremos possíveis consequências que consideramos interessantes tanto para fins instrucionais como para possíveis apontamentos de trabalhos de pesquisa. É interessante destacar que tentamos verificar como os documentos técnicos e oficiais apresentam suas discussões para a modalidade EJA e essa ausência ou presença da discussão é garantida na prática formativa dos professores formadores a partir de seus discursos.

Com isso, o primeiro desdobramento de nosso estudo se fixa no aumento do universo investigado que pode ser realizado para outros cursos, como também na discussão de uma realidade que não vem sendo muito efetivada pelos documentos norteadores dos cursos formadores.

Outro ponto a ser considerado é a realização de pesquisas com o aumento dos interlocutores da pesquisa, professores formadores e em formação, sobre a sua visão da EJA enquanto modalidade e buscar outros questionamentos que possibilitem uma maior efetivação da proposta da EJA e a superação dos limites que a EJA enfrenta, alguns citados neste estudo.

Outra possível proposta de continuidade consiste em um mapeamento das discussões sobre a EJA nos cursos superiores de outras áreas e que especificidades poderíamos considerar mais relevantes para formação de um *corpus*, como possibilidade e não como produto acabado, que seja capaz de diminuir essa falta de discussão da EJA, marca essa observada nos cursos de formação inicial de professores.

Ao passo que respondemos essas questões vamos encerrar com a pergunta inicial: Porque estudar a formação inicial de professores em cursos de ensino de Ciências (Química e Física) que atuam na Educação de Jovens e Adultos?

Acreditamos que a resposta se baseia em várias discussões apontadas até aqui, das quais podemos elencar: existe uma demanda que é invisibilizada pelos cursos de formação inicial, há questões sociopolíticas e econômicas que norteiam esse desinteresse pela modalidade e temos muito o que avançar e há ainda um certo desconhecimento de como fazer acontecer, haja visto que só de dez anos pra cá, aproximadamente, que essa discussão da EJA tem sido feita e vem crescendo, mesmo que não seja a contento.

Afirmamos também que estudar os cursos de formação inicial de professores em cursos de ensino de Ciências (Química e Física) que atuam na Educação de Jovens e Adultos nos podem fazer aproximar a teoria da práxis formativa nos fazendo corroborar para melhoria da Educação de Jovens e Adultos no que tange a construção de currículo, materiais de apoio e formações continuadas que levem em conta a construção de uma EJA sólida, efetiva e que garanta resultados, resultados estes não de forma numérica como apresentam os dados das

várias secretárias que são importantes, sem dúvida, mas resultados que interfiram no social, no coletivo da sociedade, na aquisição de capital cultural discutido aqui e que reverbere na sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, V. N.; *O Ensino de Química com enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade na Educação de Jovens e Adultos*. (Dissertação de mestrado). Canoas, 2008.

ALMEIDA, R. L.; Ensino de física na educação de jovens e adultos : contextualizando de uma forma significativa o estudo da eletricidade (Dissertação de Mestrado). Rio Grande do Sul, 2014.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BREZINSKI, I.; Estado da Arte da Formação de professores no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, 1999.

ANZORENA, D. I.; HERPICH, L.; Desatando os nós da formação do educador de EJA. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*. Canoas, v. 17, n. 1, jun. 2012.

ARANHA, M. L. A.; *História da Educação e da Pedagogia – Geral e Brasil*. Editora: Moderna, 3ª edição. São Paulo, 2006.

ARAÚJO, J. S.; *Esboço sobre o surgimento, as características e a implantação do método monitorial/mútuo no Brasil do século XIX*. Cadernos da Pedagogia. Ano 4 v. 4 n. 7, p. 86 – 95. São Carlos, 2010.

ARROYO, M.; *A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão*. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Edições MEC/UNESCO, Brasília – DF, p. 221-230, 2006.

AZEVEDO, F.; *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos; Instituto Nacional do Livro, 1976. In: ROCHA, M. A. S. *A educação pública antes da independência*. Acervo digital Unesp, 2010.

BARDIN. L.; *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora Edições 70, 1977. 222 p.

BASTOS, M. H. C.; *A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827)*. Revista História da Educação. p. 115-133. Pelotas, 1997.

_____. *Independências e educação na América Latina: as experiências Lancasterianas no século XIX*. Revista Cadernos de História da Educação, v. 10, n. 1. LOCAL, 2011.

BEISIEGEL, C. R.; Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*, nº 4, 1997.

BERNARDINO, A. J.; *Exigências na Formação de Professores de EJA*. Itajaí – Santa Catarina, 2008.

BRASIL, C. C.; *História da Alfabetização de Adultos: de 1960 até os dias de hoje*. Brasília: UCB, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 04 de agosto 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer no CNE/CP n. 1.303/2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer no CNE/CP 1.304/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Física. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 9/2002**. Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 2/2002**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.

_____. **Constituição de 1946 de 18 de setembro de 1946**. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 18 de dezembro de 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 04 de abril de 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 04 de abril de 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal nº 9.394/96, de 20 de novembro de 1996**. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 04 de abril de 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. **Proposta curricular para educação de jovens e adultos**: primeiro segmento do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2001. 239p.

BRZEZINSKI, I. **Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação**. Trab. Educ. Saúde, v. 8 n. 2, p. 185-206. Rio de Janeiro, 2010.

BATISTA, R. S.; SILVA, C. V. G.; QUEIROZ, S. A., BORGES, R. R.; ALMEIDA, A. F.; RIBEIRO, M. A.; FERREIRA, S. A. D.; **Estratégias diferenciadas e contextualizadas no Ensino de Química na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. XVI ENEQ e X Eduqui. Salvador - BA, 2012.

BONENBERGER, C. J.; SILVA, J. S.; MARTINS, L. C.; O uso do tema gerador fumo para o ensino de Química na Educação de jovens e adultos. In: VI ENPEC. Florianópolis, 2007.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. Editora Cortez. São Paulo, 2011.

CARVALHO, J. M.; Cidadania no Brasil: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004 apud LEÃO, M.; *Lei Saraiva (1881): se o analfabetismo é um problema, exclui-se o problema*. Revista Aedos, n. 11, vol.4. 2012.

CASTANHO, S. E. M.; *A educação escolar pública e a formação de professores no império brasileiro*. Texto apresentado em mesa-redonda Fontes e história das instituições escolares, realizada na II Jornada de HISTEDBR – região Sul (2002). In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M.; *Fontes, história e historiografia da educação*. São Paulo, 2004.

CASTANHA, A. P. *A introdução do método Lancaster no Brasil: História e historiografia*. IX Anped Sul 2012.

CHAGAS, V. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, (1980). In: *Heranças – A educação no Brasil Colônia*. Revista ANPOLL, n. 8, São Paulo, 2000.

CHAUMIER, J.; *Les techniques documentaires*, PUF, 2ª ed., 1974. In:

COSTA, M. M.; AZEVEDO, R. O. M.; BASTOS, A. M. B.; Água do Igarapé do Mindu como tema gerador para o Ensino de Química: relato de experiência na Educação de Jovens e Adultos. In: *XVII Encontro Nacional de Ensino de Química - ENEQ*. Ouro Preto, 2014.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M.; *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. Editora Cortez. São Paulo, 2009. p. 31, 40.

DI PIERRO, M. C. *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*. Revista Educação & Sociedade, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139. Campinas, 2005.

_____; O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica (FUNDEB) no estado de São Paulo. IN: CATELLI Jr., R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M.; (org.) *A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI*. 1 ed. Editora Global. São Paulo, 2014.

DIAS, S. G. A.; LARA, A. M. B.; *A Conferência de Jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira na década de 1990: o caso da LDB, do PCN*. Apresentado em 1º Simpósio Nacional de Educação e XX Semana da Pedagogia. Cascavel, PR, 2008.

FAVERO, L. L.; *Heranças – A educação no Brasil Colônia*. Revista ANPOLL, n. 8, São Paulo, 2000.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. Edusp, 1996.

FELDMANN, M. G. *Formação de professores e cotidiano escolar*. In: FELDMANN, M. G.; *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. Editora Senac São Paulo. São Paulo, 2009.

FELDMANN, M. G. ; D'AGUA, S. V. N. L. *Escola e inclusão: um relato de experiência*. Editora Senac São Paulo. São Paulo, 2009. In: FELDMANN, M. G. *Formação de*

professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, M. G.; *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. Editora Senac São Paulo. São Paulo, 2009.

FERNANDES, C. L.; OLIVEIRA, R. M. A.; SILVA, W. T. A.; OLIVEIRA, M. J.; FERREIRA, K. R. M.; *Utilização da prática experimental como estratégia didática para o ensino de Química na educação de jovens e adultos*. In: V ENID. Campina Grande – PB, 2015.

FERRARO, A. R.; *Analfabetismo e níveis de letramento: o que dizem os censos?*. Revista Educação e Sociedade, n. 81, v. 23, p. 21-47. Campinas, 2002.

FERREIRA, L.; HERCULANO, V. *Alfabetização científica como desafio à formação de professores do ensino fundamental no Amazonas*. Revista Latin American Journal of Science Education, 2014.

FONSECA, E. F.; HARTMANN, A. M.; HALMENSCHLAGER, K. R.; *A pesquisa em ensino de Física na educação de jovens e adultos*. In: Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão. Rio Grande do Sul, 2014.

FORTALEZA, M. S.; DINIZ, R. E. S.; Grupo de estudo: uma perspectiva de prática crítico-reflexiva na formação continuada de professores. In: NARDI, R.; BASTOS, F.; DINIZ, R. E. S.; *Pesquisas em ensino de Ciências: contribuições para a formação de professores*. 5 ed. Editora Escrituras, São Paulo, 2004. 254 p.

FREITAS, E. T. F.; *A Linguagem na formação de Conceitos na sala de aula de física na educação de jovens e adultos (Dissertação de Mestrado)*. Belo Horizonte, 2010.

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; PEREIRA, V. S. *A Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas*, p. 394-395, Rio de Janeiro, 2010.

GATTI, B. A.; *Formação de professores: condições e problemas atuais*. *Revista Brasileira de formação de professores*, vol. 1, n. 1, p. 90-102, 2009.

GADOTTI, M.; *Significado e desafio da educação básica. Índia, 1991*. Disponível

GODOY, A. S.; *Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais*. Revista de Administração de Empresas, n. 3, v. 35, p. 20-29. São Paulo, 1995.

GOMES, L.; *1808 – Como uma rainha loca um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil*, São Paulo, Editora Planeta, 2011. In: NASCIMENTO, P. E. A. ; RODRIGUES, D. F. ; DOMICIANO R. L. ;

GONÇALVES, M. M. R.; *Educação de jovens e adultos: (De)Form(ação)?* (Trabalho de conclusão de curso). Porto Alegre, 2011.

JUNIOR, O. G. A.; FREITAS, E. T. F.; *Atividades de elaboração conceitual por estudantes na sala de aula de Física na EJA*. *Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 12, n. 1, 2010.

JUNIOR, W. E. F.; PETERNELE, W. S.; YAMASHITA, M.; *A formação de professores de Química no estado de Rondônia: necessidades e apontamentos*. Revista Química Nova na Escola, v. 31, n. 2, p. 113-122, 2009.

KRASILCHIK, M. *O professor e o currículo de Ciências*. Editora EPU, São Paulo, 1987.

_____. *Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências*. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 1, p. 85-93, São Paulo, 2000.

KRUMMENAUER, W. L.; KRUMMENAUER, C. M. D.; Possíveis causas para o desinteresse pela Física na Educação de Jovens e Adultos na região do Vale do Rio dos Sinos. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v. 4, n. 1. 2014.

LAMBACH, M; MARQUES, C. A.. *Ensino de Química na Educação de Jovens e Adultos: Relação entre estilos de pensamento e formação docente*. 2009.

LEÃO, M. *Lei Saraiva (1881): O analfabetismo é um problema nacional*. IX Anped Sul 2012.

_____; *Lei Saraiva (1881): se o analfabetismo é um problema, exclui-se o problema*. Revista Aedos, n. 11, vol.4. 2012.

LESSARD, C. A *Universidade e a formação profissional docente: novos questionamentos*. Revista Educação & Sociedade, vol. 27, n. 94, p. 201-227. Campinas, 2006.

LIMA, M. D. F.; *Formação de docentes em serviço: o processo formativo da experiência de estágio supervisionado*. (Tese de Doutorado). Natal – 2005. 335 p.

LINHARES, A. A.; *Concepções e práticas de leitura na EJA: uma experiência com professores de 4º ciclo*. (Dissertação de Mestrado). Teresina – PI, 2012.

LOPES, S.; SOUZA, L. S. *EJA: uma educação possível ou mera utopia?*. Revista Alfabetização Solidária (Alfasol), São Paulo, v. 5, 2005.

LOZADA, C. O.; LOZADA, A. O.; ROZAL, E. F.; *Resignificação de conceitos físicos e matemáticos por meio da utilização de textos em aulas de Física na Educação de Jovens e Adultos*. In: Anais do VII Enpec. Florianópolis, 2009.

MACHADO, M. M. *Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.2, n. 2-3, p. 161-174, 2008.

MALDANER, O. A; *A Formação Inicial e Continuada de professores de Química*. Ijuí: Unijuí, 2000.

_____; *A formação inicial e continuada de professores de química: professor/pesquisador*. 2ª edição. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

_____; *A pós-graduação e a formação do educador químico: tendências e perspectivas*. In: ROSA, M. I. P; ROSSI, A. V. (Orgs.); Educação química no Brasil: memórias, políticas e tendências. Campinas: Átomo, 2008. p. 269-288.

MANTOVANI, K.; SCHIEL, D.; BARREIRO, A. C.; *A utilização de recursos computacionais no ensino de Física de Jovens e Adultos: uma análise*. In: IV Seminário sobre representações e modelagem no processo de Ensino e Aprendizagem. Vitória – ES, 2002.

MARQUES, D. M.; Formação de professores de Ciências no contexto da História da Ciência. *Revista História da Ciência e Ensino: Construindo interfaces*, v. 11, 2015, p. 1-17.

MASSETO, M. ; T. FELDMANN, M. G. *Formação de professores e cotidiano escolar*. In: FELDMANN, M. G.; *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. Editora Senac São Paulo. São Paulo, 2009.

MEDEIROS, L. M. B.; *Análise de Conteúdo do discurso pedagógico dos professores formadores de um curso de Licenciatura em Física*. (Tese de Doutorado). Paraíba, 2012.

MELLO, P. E. D.; *Materiais didáticos para a Educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos*. (Tese de Doutorado). São Paulo, 2010.

MONTENEGRO, D. S.; ATAIDE, A. R. P.; ARAUJO, A. V. B.; *Dificuldades e sucessos no ensino de Ciências na educação de jovens e adultos: o Projovem Urbano*. Paraíba, 2014. In: CINTEDI, 2014.

MONTENEGRO, D. S.; ATAIDE, A. R. P.; ARAUJO, A. V. B.; *Formação de professores de Química na educação de jovens e adultos: um olhar (de)formação*. Anais do V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores da EJA, Campinas, São Paulo, 2015.

MONTENEGRO, D. S.; ATAIDE, A. R. P.; ARAUJO, A. V. B.; *Formação de professores na educação de jovens e adultos: um olhar na licenciatura em Física*. In: CONEDU, 2014

MOURA, D. H.; *Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração*

MOURA, M. G. C.; *Educação de jovens e adultos: que educação é essa?* Revista Linguagens, Educação e Sociedade Teresina, Ano 12, n. 16, p. 51 64, jan./jun. 2007.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M.; O Ensino de Ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. *Revista HISTEDBR On-line*, n.39, p. 225-249. Campinas, 2010.

NASCIMENTO, P. E. A. ; RODRIGUES, D. F. ; DOMICIANO R. L. ; OLIVEIRA, P. F. *História da educação no Brasil e a prática docente diante das novas tecnologias*. João Pessoa – PB, 2012.

NETA, C. S. A.; COUTO, M. L. S.; ARAUJO, V. H.; *A experiência como método: um olhar sobre o ensino da física na eja no colégio estadual Dom Climério de Almeida Andrade*. In: Anais do V ENALIC. Natal – RN, 2014.

LONGUINI, M. D.; NARDI, R. *A prática reflexiva na formação inicial de professores de Física: análise de uma experiência*. IN: NARDI, R.; BASTOS, F.; DINIZ, R. E. S.; (org.)

Pesquisas em ensino de Ciências: contribuições para a formação de professores. 5 ed. Escrituras Editora. São Paulo, 2004.

NÓVOA, A.; Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.); *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa (1995): Dom Quixote.

OLIVEIRA, A. A. *O ensino público*. v. 4, 376 p. Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

OLIVEIRA, P. F. *História da educação no Brasil e a prática docente diante das novas tecnologias*. João Pessoa – PB, 2012.

PAIVA, V. *Um século de educação republicana*, 1989. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 27 de novembro de 2013.

PEIXOTO, C. M. M. *Análise da proposta de planejamento de aulas de leitura do material didático do Projovem*. FORTALEZA, 2007, p. 66.

PEREIRA, M. L. C.; *Construção do letramento na Educação de Jovens e Adultos*. Editora Autêntica/FCH-FUMEC. Belo Horizonte, 2005. 168 p.

PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula*. Revista Educação e Linguagem, ano 10, n 15, p. 82-98. 2007.

PORTO, A.; RAMOS, L.; GOULART, S. *Um olhar comprometido com o ensino de ciências*. Editora FAPI. Belo Horizonte, 2009.

RIBEIRO, V. M.; *Referências Internacionais sobre Avaliação da Educação de Adultos*. In: CARREIRA, D. et al; *A EJA em xeque: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI*. Editora Global: São Paulo, 2014.

ROCHA, M. A. S. *A educação pública antes da independência*. Acervo digital Unesp, 2010.

RODRIGUEZ, M. V.; A formação de professores na América Latina: um balanço dos debates nos fóruns internacionais 1966-2002. In: RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. *Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização*. Brasília, DF: Líber Livro, UCDB, 2008. p. 37-56.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Editora Vozes, 8ª edição. Petrópolis, 1986.

ROSITO, M. M. B. *Aulas Régias: Currículo, Carisma, Poder – um teatro clássico?* Campinas, 2002. Dissertação de mestrado.

SÁ, L. P.; Narrativa autobiográfica de estudantes de Química: reflexões sobre a atividade docente. *Revista Eletrônica de Ensino de las Ciencias*. v. 8, n. 2.

SANTOS, E. *Pombal e os oratorianos*. Camões: Revista de letras e culturas lusófonas, n. 15-16, p. 75-86. Lisboa, 2003.

SANTOS, P. O. ; BISPO, J. S. ; OMENA, M. L. R. A. ; *O ensino de Ciências Naturais e Cidadania sobre a ótica dos professores inseridos no programa de aceleração de aprendizagem da EJA – Educação de Jovens e Adultos*. Ciência e Educação, v. 11, n. 3, p. 411–426, 2005.

SANTOS, S. M. ; MOURA, G. H. A. ; GUIMARÃES, S. S. M. ; PARANHOS, R. D. *Silenciamentos revelados: a formação do professor de Biologia para atuar na Educação de Jovens e Adultos*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP. São Paulo, 2012. p.6.

SARTORI, J. *Formação do professor em serviço: da (re)construção teórica e da ressignificação da prática*. (Tese de Doutorado). Porto Alegre, 2009. 235 p.

SAVIANI, D. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*, Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

SAVIANI, D. *História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário*. Eccos – Revista Científica , v. 10, p. 147-167. São Paulo, 2008.

SILVA, L. R. C.; DAMACENO, A. D.; MARTINS, M. C. R.; SOBRAL, K. M.; FARIAS, I. M. S.; *Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente*. Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. LOCAL, 2009.

SILVA, I. R.; FUSINATO, P. A.; O ensino de física na EJA: uma introdução aos estudos das radiações. In: O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, v. 1. Paraná, 2012.

SIMÕES, A. P. *EJA: uma modalidade de ensino sob a ação do supervisor escolar*. Rio de Janeiro, 2005.

SOARES, L (Org.); *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____; O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação em Revista*, n. 47, p. 83-100. Belo Horizonte, 2008.

SOARES, L.; SIMÕES, F. M.; A formação inicial do educador de jovens e adultos. *Revista Educação e Realidade*, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2004.

SOARES, L. J. G.; SOARES, R. C. S.; *A formação de educadores e as especificidades da Educação de Jovens e Adultos em propostas de EJA*. Anais do V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores da EJA, Campinas, São Paulo, 2015.

SOBRAL, K. M.; SOUSA, N; JIMENEZ, S.; *O movimento de Educação para Todos e a crítica marxista: notas sobre a ação de Dacar*. Revista Eletrônica Arma da Crítica, Ano 1, n. 1. Local, 2009.

SOEK, A. M.; HARACEMIV, S. M. C.; STOLTZ, T. *Mediação Pedagógica na Alfabetização de Jovens e Adultos*. Ed. Positivo. Curitiba, 2009.

SOUSA, J. M.; *Os Jesuítas e a RATIO STUDIORUM: as raízes da formação de professores na Madeira*.

STRELHOW, T. B.; *Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil*. Revista HISTEDBR On-line, n. 38, p. 49-59. Campinas, 2010.

RAMOS, E. E. L.; *Uma proposta interdisciplinar para a educação matemática e o ensino de Física na EJA*. In: Anais do X ENEM. Salvador – BA, 2010.

RODRIGUEZ, M. V.; VARGAS, M. B. *A formação de professores na América Latina: um balanço dos debates nos fóruns internacionais 1966 – 2002*. In: RODRIGUEZ, M. V.; VARGAS, M. B. (org.). *Políticas Educacionais e formação de professores em tempos de globalização*. Brasília: Liber Livro Editora/UCDB, 2008. p. 37-56.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TANAKA, E. A. I.; ANDRADE, D. *Uma discussão sobre o comportamento dos alunos nas aulas de matemática*. Paraná, 2010.

TANURI, L. M. *História da formação de professores*. Revista Brasileira de Educação. N° 14. São Paulo, 2000.

UNESCO. *Alcançando os marginalizados: Relatório de monitoramento global de educação para todos*, 2010. Brasília, 2010.

_____. *A crise oculta: conflitos armados e educação*; Relatório de monitoramento global de educação para todos, 2011, relatório conciso. Brasília, 2011.

_____. *Juventude e habilidades: colocando a educação em ação*; Relatório de monitoramento global de educação para todos 2012, relatório conciso. Brasília, 2012.

_____. *Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos*. Relatório de monitoramento global de educação para todos 2013/4, relatório conciso. Brasília, 2014.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990.

_____. *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília, 2001.

_____. *Proyecto Principal de Educacion en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile, 1996.

UEPB, Centro de Ciências e tecnologia. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Química*. Campina Grande, 2007. Documento digitado, 77 p.

UEPB, Centro de Ciências e tecnologia. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Física*. Campina Grande, 2010. Documento digitado, 74 p.

URUNG, Marie-Christine. *Analyse de contenu et acte de parole*. Paris: Editions Universitaires, 1974. In: OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. A.; MUSSIS, C. R.; Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 4, n. 9, p. 11-27. Curitiba, 2003.

VEIGA, I. P. A. *Projeto Político Pedagógico: Continuidade ou Transgressão para acertar?* In: MEDEIROS, L. M. B.; SILVA, E. M.; Análise de discurso do projeto político pedagógico de um curso de Licenciatura em Física. Anais do V ENPEC. Florianópolis, 2009.

VEIGA, I. P. A.; Docência universitária na educação superior. In: INEP; *Coleção Educação Superior em Debate*, v. 5. Brasília, 2006.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário Base – Licenciatura em Química

1. CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO

1.1. Componente curricular que leciona

<input type="checkbox"/>	Prática Pedagógica I	<input type="checkbox"/>	Química Geral I	<input type="checkbox"/>	Química Analítica Qualitativa
<input type="checkbox"/>	Prática Pedagógica II	<input type="checkbox"/>	Química Geral II	<input type="checkbox"/>	Química Analítica Quantitativa
<input type="checkbox"/>	Prática Pedagógica III	<input type="checkbox"/>	Química Orgânica I	<input type="checkbox"/>	Química Analítica Experimental I
<input type="checkbox"/>	Prática Pedagógica IV	<input type="checkbox"/>	Química Orgânica II	<input type="checkbox"/>	Química Analítica Experimental II
<input type="checkbox"/>	Informática para o Ens. de Química	<input type="checkbox"/>	Química Orgânica III	<input type="checkbox"/>	Estágio Supervisionado I
<input type="checkbox"/>	Pesquisa em Ens. de Química	<input type="checkbox"/>	Química Orgânica Exper.	<input type="checkbox"/>	Estágio Supervisionado II
<input type="checkbox"/>	Processo Didático, Planej. e Avaliação	<input type="checkbox"/>	Química Inorgânica I	<input type="checkbox"/>	Estágio Supervisionado III
<input type="checkbox"/>	Química do Meio Ambiente	<input type="checkbox"/>	Química Inorgânica II	<input type="checkbox"/>	Estágio Supervisionado IV
<input type="checkbox"/>	Bioquímica	<input type="checkbox"/>	Físico-química I	<input type="checkbox"/>	Tópicos de Química Orgânica
<input type="checkbox"/>	Recursos audiovisuais para o Ens.	<input type="checkbox"/>	Físico-química II	<input type="checkbox"/>	Tópicos de Química Inorgânica
<input type="checkbox"/>	Química Inorgânica II	<input type="checkbox"/>	Físico-química III	<input type="checkbox"/>	Introdução a Epistemologia da Q.
<input type="checkbox"/>	Química Inorgânica Experimental	<input type="checkbox"/>	Físico-química Experimental	<input type="checkbox"/>	OTEC

1.2. Formação Acadêmica

<input type="checkbox"/>	Graduação	Em que:	_____
<input type="checkbox"/>	Especialização	Em que:	_____
<input type="checkbox"/>	Mestrado	Em que:	_____
<input type="checkbox"/>	Doutorado	Em que:	_____

1.2. Já trabalhou na educação básica? SIM NÃO Se SIM quanto tempo?

<input type="checkbox"/>	1 a 2 anos	<input type="checkbox"/>	3 a 4 anos	<input type="checkbox"/>	5 a 6 anos
<input type="checkbox"/>	6 a 8 anos	<input type="checkbox"/>	9 a 10 anos	<input type="checkbox"/>	Mais de 10 anos

1.3. Tempo que trabalha ou trabalhou com a modalidade educação de jovens e adultos na escola?

<input type="checkbox"/>	1 a 2 anos	<input type="checkbox"/>	3 a 4 anos	<input type="checkbox"/>	5 a 6 anos	<input type="checkbox"/>	Não trabalhei
<input type="checkbox"/>	6 a 8 anos	<input type="checkbox"/>	9 a 10 anos	<input type="checkbox"/>	Mais de 10 anos		

1.4. Participou da elaboração do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Química?

Sim Não

2. QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS GRAVADAS

2.1. Nos componentes curriculares que você atua o tema “Educação de Jovens e Adultos” é abordado? Por quê? De que forma essa discussão se apresenta?

2.2. Você considera importante a inclusão do tema EJA nos componentes curriculares de formação pedagógica, sejam estes os de formação geral ou os de formação específica?

2.3. Você acha que o aluno egresso do curso encontra-se preparado para desempenhar a função docente na EJA?

2.4. Existem contradições encontradas na modalidade EJA e os cursos de formação inicial de professores?

2.5. De que forma o trabalho realizado na disciplina que você ministra contribui na formação do educador químico na EJA?

2.6. Algo a acrescentar.

Apêndice B – Questionário Base – Licenciatura em Física

1. CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO

1.1. Componente curricular que leciona

<input type="checkbox"/>	Prática Pedagógica em Física I	<input type="checkbox"/>	Física Geral I	<input type="checkbox"/>	Laboratório de Física I
<input type="checkbox"/>	Prática Pedagógica em Física II	<input type="checkbox"/>	Física Geral II	<input type="checkbox"/>	Laboratório de Física II
<input type="checkbox"/>	Prática Pedagógica em Física III	<input type="checkbox"/>	Física Geral III	<input type="checkbox"/>	Laboratório de Física III
<input type="checkbox"/>	Prática Pedagógica em Física IV	<input type="checkbox"/>	Física Geral IV	<input type="checkbox"/>	Laboratório de Física IV
<input type="checkbox"/>	História da Física	<input type="checkbox"/>	Tópicos de Física Geral	<input type="checkbox"/>	Estágio Supervisionado I
<input type="checkbox"/>	Introdução a Pesquisa em Física	<input type="checkbox"/>	Ótica Geométrica	<input type="checkbox"/>	Estágio Supervisionado II
<input type="checkbox"/>	Processo Didático, Planej. e Avaliação	<input type="checkbox"/>	Física Moderna I	<input type="checkbox"/>	Estágio Supervisionado III
<input type="checkbox"/>	Termodinâmica	<input type="checkbox"/>	Física Moderna II	<input type="checkbox"/>	OTEC
<input type="checkbox"/>	Eletromagnetismo	<input type="checkbox"/>	Mecânica Clássica	<input type="checkbox"/>	Abord. CTSA no Ens. de Física
<input type="checkbox"/>	Mecânica Quântica	<input type="checkbox"/>	Física Matemática	<input type="checkbox"/>	Instrumentação para Ens. de Física

1.2. Formação Acadêmica

<input type="checkbox"/>	Graduação	Em que:	_____
<input type="checkbox"/>	Especialização	Em que:	_____
<input type="checkbox"/>	Mestrado	Em que:	_____
<input type="checkbox"/>	Doutorado	Em que:	_____

1.2. Já trabalhou na educação básica? SIM NÃO Se SIM quanto tempo?

<input type="checkbox"/>	1 a 2 anos	<input type="checkbox"/>	3 a 4 anos	<input type="checkbox"/>	5 a 6 anos
<input type="checkbox"/>	6 a 8 anos	<input type="checkbox"/>	9 a 10 anos	<input type="checkbox"/>	Mais de 10 anos

1.3. Tempo que trabalha ou trabalhou com a modalidade educação de jovens e adultos na escola?

<input type="checkbox"/>	1 a 2 anos	<input type="checkbox"/>	3 a 4 anos	<input type="checkbox"/>	5 a 6 anos	<input type="checkbox"/>	Não trabalhei
<input type="checkbox"/>	6 a 8 anos	<input type="checkbox"/>	9 a 10 anos	<input type="checkbox"/>	Mais de 10 anos		

1.4. Participou da elaboração do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Física?

Sim Não

2. QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS GRAVADAS

2.1. Nos componentes curriculares que você atua o tema “Educação de Jovens e Adultos” é abordado? Por quê? De que forma essa discussão se apresenta?

2.2. Você considera importante a inclusão do tema EJA nos componentes curriculares de formação pedagógica, sejam estes os de formação geral ou os de formação específica?

2.3. Você acha que o aluno egresso do curso encontra-se preparado para desempenhar a função docente na EJA?

2.4. Existem contradições encontradas na modalidade EJA e os cursos de formação inicial de professores?

2.5. De que forma o trabalho realizado na disciplina que você ministra contribui na formação do educador físico na EJA?

2.6. Algo a acrescentar.

Apêndice C – Entrevista com o Professor A

1. CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO (Professor A)

PROFESSOR	Graduação (Licenciatura)	Especialização	Mestrado	Doutorado	Já trabalhou na Educação Básica?	Período que trabalhou na Educação básica	Já trabalhou com a EJA? TEMPO	Participou da elaboração do PPP?
A (Química)	X		X		SIM	6 anos	SIM, 3 anos	SIM

2. QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS GRAVADAS

2.1. Nos componentes curriculares que você atua o tema “Educação de Jovens e Adultos” é abordado? Por quê? De que forma essa discussão se apresenta?

Não, nenhum deles.

A que se deve isso? Porque não?

Devido as próprias ementas da disciplinas. A disciplina de PPQ 1 é uma disciplina que visa introduzir os alunos ao curso de Química. Então nós temos em torno de quatro aulas iniciais onde a gente introduz toda estrutura do curso, os cuidados que ele tem que ter com as disciplinas, os principais obstáculos. Em outras etapas a gente introduz eles a perspectiva de atividades de pós-graduação e para tanto é preciso atividades paralelas de participação no PIBIC, PIBID, monitoria, extensão, então temos aulas específicas pra este fim: introduzir o aluno a construir sua carreira, seu currículo aqui dentro, voltado pra uma perspectiva de pós-graduação, então essa disciplina de PPQ1 se divide em duas etapas, essa primeira etapa é a introdução a carreira do licenciado em Química e a segunda etapa a gente procura vivenciar os alunos a prática docente e aí fazendo uso de conhecimentos químicos. Então a gente possibilita a eles, ministrar seminários sobre temas da química, temas mais relevantes como a “Química e as guerras”, “Química e a Medicina”, “Química na saúde, mas de fato o foco dessa segunda etapa é introduzir ele a essa vivência de estar praticando a oratória, a exposição ao público de um modo geral. E já no Estágio Supervisionado 2 (ES2) a ementa dela é específica pra o ensino regular de turmas do 9º ano do ensino fundamental, então a gente não pode possibilitar aos alunos participar de EJA, as próprias resoluções que norteiam os estágios orienta isso. Então a gente vai estagiar em turmas do 9º ano do ensino fundamental

Já que no ES2 não existe essa possibilidade, você tem conhecimento se nos outros ES existe essa possibilidade?

Os estágios estão sendo flexibilizados de resoluções de cima pra baixo, da reitoria pra cá, onde o EJA tá surgindo como também uma possibilidade de estágio.

Está incorporado no ES3 ou no ES4 ou ainda está em planejamento?

Pra o 4, está em planejamento para o ES4 porque o ensino fundamental, a pelo menos até onde eu sei, o EJA não tem uma ação tão ativa, ainda é mais voltado para o Ensino médio.

2.2. Você considera importante a inclusão do tema EJA nos componentes curriculares de formação pedagógica, sejam estes os de formação geral ou os de formação específica?

Eu acho o EJA um programa excelente, de grande importância, agora infelizmente eu acredito que ele ainda não funciona nos termos de modo que eu acredito que deveria funcionar. Então eu acredito que o EJA deveria ser um modalidade de ensino voltado pra resgatar alunos. Alunos que abandonaram séries por motivos diversos, trabalho, seja lá qual for. Então o EJA surge como uma poderosa possibilidade, ferramenta até, de resgatar esses alunos, trazer eles de volta aos estudos e aí com essa possibilidade do aceleração, de você encurtar o tempo, visando minimizar e eu acho isso até funcional, não critico de jeito nenhum, pela experiência que eu tive eu acho funcional, por que uma vez que o aluno retorna os estudos ele volta com uma vontade bem maior do que aquela quando ele saiu. Então essa vontade possibilita a eles superar aquela deficiência de carga horária que antes era necessário pra os alunos do ensino médio. Aí eu volto a bater na tecla que eu vinha refletindo de que o que eu discordo muito é que os gestores das escolas muitas vezes oportunizam essa modalidade de ensino a adolescentes, 16 anos, 17 anos, isso eu critico demais na forma como está sendo praticado o EJA e não na sua proposta como um todo, pelo menos até onde eu conheço.

Isso acaba virando uma extensão do fundamental?

Isso. O camarada faz o ensino fundamental regular e aí já pula para o EJA não faz o ensino médio, isso é um crime.

2.3. Você acha que o aluno egresso do curso encontra-se preparado para desempenhar a função docente na EJA?

Bom, eu acredito que sim. Eu acredito porque os alunos quando saem daqui, apesar de a gente saber que a gente nunca está preparado, eu tenho 20 anos de carreira e não me sinto preparado ainda, mas aquela preparação básica inicial que a gente precisa delimitar também um pouco, não precisa imaginar o aluno perfeito sair daqui pra ser capaz de lecionar tudo, que isso não existe em canto nenhum, mas eu acredito que pra modalidade de EJA, nossos alunos saem competentes pra trabalhar.

2.4. Existem contradições encontradas na modalidade EJA e os cursos de formação inicial de professores?

Há contradições diversas e os aspectos são todos relativos a tempo, são aspectos temporais, não só em relação ao ensino regular, mais as próprias propostas do MEC como um todo. Então o MEC prega um ensino voltado pra cidadania, um ensino baseado em contextualização, em interdisciplinaridade e a gente sabe que no ensino regular isso é inviável até, ou seja, não se consegue colocar na prática no ensino regular, a interdisciplinaridade principalmente. Então, se no ensino regular que temos um tempo maior, isso é inviável, imagine na proposta EJA, onde a gente tem encurtado pelo menos 50% da carga horária, né?. Então eu acho que a contradição acontece por aí.

2.5. De que forma o trabalho realizado na disciplina que você ministra contribui na formação do educador químico na EJA?

Bom, aí são conhecimentos genéricos, não são conhecimentos específicos pra o EJA. Por exemplo, na PPQI, eles vão ter experiência de oratória, de falar em público, de dar aula, então, isso daí é fundamental pra qualquer professor. É uma ferramenta

genérica necessária a qualquer atividade aí, então pra o EJA, também necessária. Por outro lado também, conhecimentos específicos que em nossa disciplina, nós abordamos conhecimentos como eu já falei em seminários como a Química na Medicina, a Química na saúde, a Química na agricultura, que são conhecimentos assim, que a gente pode chamar elementos de contextualização, que podem ser ferramentas de contextualização que não são pontos de abordagem nenhuma de outra disciplina, então esses conhecimentos, embora bem superficiais que são tratados na PPQ1, eles sem dúvida, de alguma forma, alguns traços, alguns saberes, pelo menos vestígios ficam que serão otimizados e serão colocados em prática, acredito, pelos alunos nas aulas do EJA.

Você acha que uma disciplina de EJA se faz necessário na graduação? Uma disciplina específica voltada pra essa modalidade?

É extremamente necessário abordar o tema EJA, a modalidade EJA, nas aulas das PPQ especificamente, embora eu acredite que os professores de outras disciplinas como OTEC ou até mesmo PDPA eles devem também pontuar essa modalidade, mas assim, uma disciplina específica eu acho desnecessária até porque eu acho que a EJA deva ser vista de diversos olhares, então as diversas disciplinas que nós temos com as PPQ devem ter em cada momento, um momento específico pra situação do EJA, nos temos por exemplo a PPQ1 que eu já falei em detalhes anteriormente, já na PPQ2 nós temos a história da Química. A história da Química vai trazer conhecimentos específicos da estruturação da nossa disciplina e de alguma forma tem relevância para o Ensino do EJA. A PPQ3, essa sim, é que a disciplina específica que basicamente teria o perfil que você imaginaria de ser uma disciplina voltada especificamente para o EJA, mas claro que ela não aborda somente EJA, mas que ela é quem tem um foco direto, o objeto direto de tratar o tema EJA, uma vez que ela trata as legislações, os documentos referenciais do MEC, LDB, PCN, então a PPQ3 em essência é essa disciplina que eu acredito que você deve tá colocando, perguntando se eu acho necessário. Então eu acredito que, pelo menos em termos curriculares, dentro do PPP nossas propostas abrangem bem, cobrem bem a modalidade EJA, de modo que seja bem discutido na medida que os alunos saiam daqui preparados.

2.6. Algo a acrescentar.

Só quero enfatizar a fala que eu coloquei no início, é uma modalidade que eu considero de extrema relevância, a modalidade de EJA, gostaria muito que ela fosse praticada nos termos que são propostos, termos efetivos, mas a gente sabe que, infelizmente, que a nossa estrutura curricular de um modo geral, não vou bater apenas no EM, que é quem eu acredito que falha mais em fazer a proposta EJA se concretizar, mas também até aqui mesmo a nível superior eu acredito que muitos professores, muitas vezes, deixa em segundo plano essa importante modalidade.

Apêndice D – Entrevista com o Professor B

1. CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO (Professor B)

PROFESSOR	Graduação (Licenciatura)	Especialização	Mestrado	Doutorado	Já trabalhou na Educação Básica?	Período que trabalhou na Educação básica	Já trabalhou com a EJA? TEMPO	Participou da elaboração do PPP?
B (Física)	X		X		SIM	12 anos	SIM, 4 anos	NÃO

2. QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS GRAVADAS

2.1. Nos componentes curriculares que você atua o tema “Educação de Jovens e Adultos” é abordado? Por quê? De que forma essa discussão se apresenta?

Não

Porque não?

Porque, assim não consta no ementário

Não é apresentado lá?

Não

2.2. Você considera importante a inclusão do tema EJA nos componentes curriculares de formação pedagógica, sejam estes os de formação geral ou os de formação específica?

Considero, considero

Por quê?

Porque é uma modalidade da educação básica, a Educação de Jovens e Adultos, é importante, justamente porque é uma modalidade e como eu falei, o professor egresso aqui do curso de física, ele vai, ele pode atuar nessa modalidade de educação de jovens e adultos e há essa necessidade dele ter essa formação.

Você respondeu logo no início que passou 12 anos na educação básica, o que é bom para um professor que chega à Universidade e nesses 12 anos você passou 4 lá na EJA. Você se sentiu preparada para aquela modalidade, por exemplo, você acha que o que a Universidade te deu como suporte, não da formação específica, mais no caso do conhecimento pedagógico você viu que foi suficiente?

Não foi não. E assim, eu tenho uma visão que inclusive alguns autores falam sobre isso. O conhecimento que a gente adquire na academia é uma coisa, mas quando a gente se depara com a realidade é outra bem diferente, mesmo que tenha os estágios, tem as práticas, mas é bem diferente. Então eu acho que nunca a Universidade vai preparar gente completamente pra o que nos espera. Então eu costumo dizer que a prática do dia-a-dia, ano após ano, você vai se aprimorando, você vai tendo conhecimento e você coloca algumas coisas em prática, mas tem coisas que não é ensinado na academia que é o teu dia-a-dia ali, em contato com o aluno, em contato com a escola, com todo aquele contexto é que vai fazer você aprender algumas coisas, o dia-a-dia mesmo.

Na sua prática, como foi que você superou isso? Por exemplo, a falta de uma formação específica, como você se preparou para aquilo?

A diferença básica que eu acho do ensino regular, ensino regular normal, pra educação de jovens e adultos primeiro é a questão da idade. Então logo assim que eu comecei a trabalhar com a educação de jovens e adultos, a primeira turma que eu peguei foi uma turma de pessoas bem idosas mesmo, então eu fui trabalhar, inclusive foi até na prefeitura, um plano PMQS (Plano Municipal de Qualificação do Servidor) e por incrível que pareça, eu ainda estudava aqui. Foi no último ano de Física, fui chamada, apareceu essa vaga e me chamaram pra ir pra lá e os alunos desse PMQS eram pessoas daqui da UEPB, pessoal da limpeza, pessoal mais antigo e já mais idoso que não tinha, na época não era nem Ensino Médio, era o segundo grau. Esse pessoal não tinha essa formação ainda. Ai juntava esse pessoal aqui da UEPB com outras da prefeitura nesse PMQS, aí eu fui lecionar Física e foi o meu primeiro contato como professora e já pegando essa turma, então assim, na época eu tinha 20 anos, e eu sofri muito. Porque eu sofri? Por que foi o meu primeiro contato como eu estava lhe dizendo e eram pessoas assim, de 40 anos pra lá, então muito deles tinham muita dificuldade na matemática, em compreender a Física, os fenômenos. Então a primeira coisa que eu fiz foi procurar o professor de matemática pra gente trabalhar de forma conjunta, porque algumas coisas da Física eles não compreendiam, mas quando eles compreendiam que eles iam aplicar, eles não conseguiam fazer relação de sinal, as operações básicas. Eles não conseguiam. E aquilo ali foi meio complicado pra mim. Então, o que eu vejo é justamente é essa dificuldade da gente trabalhar com a faixa-etária. É um ponto que é complicado quando a gente pega uma turma assim de pessoas já com idade avançada, e alguns deles já muito cansados, trabalhavam o dia todo, aí não tem aquela paciência pra aprender e enfim, o tempo, que passaram muito tempo sem estudar, então tem toda essa dificuldade que eles enfrentam.

Eu terminei meu curso, fui trabalhar no ensino regular normal, daí mais na frente eu peguei uma turma, era até a noite, essa turma eu trabalhei 3 anos, não mais no PMQS, foi na escola Álvaro Gaudêncio, nas Malvinas, eu trabalhei lá 3 anos, a noite, com Educação de Jovens e Adultos. Essas turmas que eu peguei lá era de um pessoal mais jovem. Teve um ano que o pessoal entre 20 e poucos anos até 30, outro ano já teve que era bem heterogêneo, aí foi que eu sofri. Porque? Por exemplo, tinha menino de 22 anos com uma senhora de 45 anos, outra de 50 e pouco, era complicado pra mim trabalhar, porque juntava varias faixas etárias e eu senti essa dificuldade. A dificuldade que eu sinto é essa, que eu vejo é essa, a gente tem que trabalhar um ano em seis meses, num é verdade? Se você dá com dificuldade em 1 ano pro ensino regular, que já com muita dificuldade, porque só são duas aulas, no máximo três, aí na EJA aí é que é complicado, porque são seis meses, os livros são bem reduzidos, então assim, eu fazia um panorama da turma, então nem sempre a forma com que eu trabalhava com uma turma eu trabalhava com a outra, porque não tinha como né, os alunos não são homogêneos, então não era turmas homogêneas então assim, o que eu dava pra trabalhar numa turma eu trabalhava, na outra eu tentava, se eu conseguisse, tudo bem, se não conseguisse, eu ia trabalhando de acordo com o ritmo da turma.

Eles eram multiseriados?

Não. Eram todas ensino médio.

No caso você trabalhou com Física específica? E ciências?

Física específica. Ciências não.

Você acha que o teu aluno que ta passando pelo teu estágio ou prática, a PPF4 que é a ultima, você acha que esse aluno que ta saindo ele sai preparado pra EJA? Ele tem essas ferramentas que pelas dificuldades que você vivenciou, você acha que esse aluno está preparado?

Não. Não tem, mas eu estou fazendo o seguinte como já lhe disse. Eu trabalhei 3 anos em Patos e eu não trabalhava com PPF3 e 4 lá. Lá eram outras disciplinas completamente diferentes. Lá eu trabalhei com PPF1 e 2. Não trabalhava com estágio lá. Lá eu trabalhava LAB3, Hist. da Ciência e quando eu vim pra aqui, esse é o segundo semestre que está interrompido pela greve, então assim, eu nunca tinha trabalhado com PPF3 e 4. Procurei seguir o ementário, o conteúdo que é colocado lá, disposto no PPP. No semestre passado, a gente não trabalhou [...] como eu já te disse a gente não trabalha nada específico a Educação de Jovens e Adultos, mas eu sempre falo com os meninos, eu falo muito da minha experiência, então a gente trabalha muito texto, eu também coloco muito eles pra ir na frente falar, a gente estava trabalhando agora antes da greve algumas sequências didáticas e assim, eu costumo falar pra eles: _ olha gente, eu trabalhei com educação de jovens e adultos! Falar da minha experiência. Que você vai trabalhar o mesmo conteúdo, só que muitas vezes a gente se depara com algumas dificuldades. Eu comento com eles. Falo da minha realidade. Dou alguns exemplos, se eles forem trabalhar com educação de jovens e adultos, o que eles vão enfrentar. Mas eu não vou te dizer, que especificamente eu trabalho com eles a temática de educação de jovens e adultos, eu não fiz isso. Até mesmo porque a gente, eu até pensei, mas quando a gente foi trabalhar, por exemplo, eu tenho uma turma de estágio, duas turmas de estágio a gente também pegou ensino regular, então eu até pensei, se nós formos trabalhar com as turmas de jovens e adultos, eu vou trabalhar essa temática especificamente com os meninos, mas a gente pegou o ensino regular, aí não. Mas eu sempre falo com eles o meu exemplo, as experiências que eu tive na época que eu trabalhei com educação de jovens e adultos.

Quais as contradições entre a EJA e a formação inicial?

É justamente aquela primeira pergunta que você me fez. Eu não vejo que aborde de uma forma, como é que eu posso dizer, mais detalhista essa modalidade. Então não sei se talvez tivesse uma disciplina específica pra trabalhar a Educação de Jovens e Adultos.

Você acha que é necessário uma disciplina?

Eu acho que é. Porque é como eu lhe disse. É uma modalidade que o aluno, o egresso, quando ele sair daqui ele pode se deparar, né? Eu não sei se poderia, eles antes tinham 4 estágios, agora só são 3. Na verdade foi reformulado. Eu não sei se, talvez, um desses estágios fosse direcionado, tá entendendo, pra educação de jovens e adultos. Porque o estágio não é só o aluno ir lá pra escola, não é! Ele tem todo, eu sei porque eu trabalho estágio, então a gente prepara todo um material, a gente faz um diagnóstico da turma, da escola, faz toda uma observação da escola, dos alunos, do professor da disciplina. Então eu não sei se um desses estágios fosse direcionado a educação de jovens e adultos, acho que seria interessante, porque aí o que é que iria acontecer, ia ter toda uma preparação de material, de análise do livro deles que é um material que é diferenciado, o material da EJA não é igual ao material do ensino regular, ele é bem resumido, então assim, talvez seria interessante, um estágio direcionado pra educação de jovens e adultos.

Gostaria de acrescentar algo.

Não, acho que o questionário tá bem completo. Contempla tudo. Acredito que estava bem.

Apêndice E – Entrevista com o Professor C

1. CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO (Professor C)

PROFESSOR	Graduação (Licenciatura)	Especialização	Mestrado	Doutorado	Já trabalhou na Educação Básica?	Período que trabalhou na Educação básica	Já trabalhou com a EJA? TEMPO	Participou da elaboração do PPP?
C (Física)	X		X	X	SIM	10 anos	NÃO	NÃO

2. QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS GRAVADAS

2.1. Nos componentes curriculares que você atua o tema “Educação de Jovens e Adultos” é abordado? Por quê? De que forma essa discussão se apresenta?

Olha. Na disciplina de Introdução a Pesquisa (IP) o objetivo da disciplina é que o aluno formule um projeto de pesquisa. Ele pode ser em qualquer área do ensino de Física, da Física Experimental, da física teórica. Então, se algum quiser fazer um projeto voltado a educação de jovens e adultos, então eu vou me esforçar pra, em conjunto com esse aluno, colaborar pra esse projeto dele. Então seria uma coisa específica. Mas de maneira geral a resposta seria não.

2.2. Você considera importante a inclusão do tema EJA nos componentes curriculares de formação pedagógica, sejam estes os de formação geral ou os de formação específica?

Sem duvida.

Por quê?

Porque infelizmente no Brasil a gente ainda tá, agente ainda vive num país onde a gente precisa educar adultos. Educar adultos em que sentido? No sentido que nós temos pessoas com mais de 18 anos que não tem o ensino básico completo, que não tem ensino médio ou tem um ensino médio extremamente precário. Então sem dúvida nenhuma, todo curso de licenciatura deveria dar uma atenção maior, mais técnica, mais específica ao ensino de jovens e adultos.

Você acha que o Brasil por estar vivenciando isso, de ter que educar esse adulto, essa preocupação não deveria ser algo mais urgente?

Claro! A gente está despertando pra isso agora. Só pra você ter uma ideia, deixa eu fazer uma conta aqui. Eu terminei a minha licenciatura em Física em 2002, então tem 13 anos, né isso? Pronto. Eu terminei a minha licenciatura na UFPE que é considerado uma excelente universidade, um excelente curso de Física e não só lá, mas em outros ambientes também, naquela época ninguém falava da educação de jovens e adultos. Então, se isso começou a ser falado de 10 anos pra cá, isso é uma coisa muito recente. O problema sempre existiu, mas a busca da solução, do diálogo da solução e um trabalho efetivo é algo muito recente que num tem nem 10 anos.

2.3. Você acha que o aluno egresso do curso encontra-se preparado para desempenhar a função docente na EJA?

Não. O aluno que sai das graduações de licenciatura ele não está preparado pra quase nenhum desafio do ensino médio, do ensino fundamental, ou seja, do ensino básico, em geral. Coisas como, educação de jovens e adultos, educação de surdos,

inclusão na educação, nenhum desses desafios, nós estamos, nós professores das licenciaturas, temos condições mesmos de ajudar nossos alunos das licenciaturas e eles saem muito mal formados. Só pra você ter uma ideia, vou dar um exemplo concreto, não da educação de jovens e adultos, mas da parte de libras, que a gente pode fazer um paralelo. A pouco tempo o curso de libras foi colocado como obrigatório. Mas basta qualquer universidade ter uma certa crise, um certo problema financeiro que o que ela faz? Ela coloca o componente de libras como componente a distância, como um componente diferenciado e aí acaba dando uma formação aconchambrada em relação a isso. Então dá pra gente dizer que quer incluir, sem dar prioridade as disciplinas que dariam conta da inclusão. Isso daí vale pra jovens e adultos e pra todo tipo de inclusão.

2.4. Só pra gente afunilar mais essa discussão, algo já ficou percebido na tua fala. Existem contradições encontradas na modalidade EJA e os cursos de formação inicial de professores?

Sim. Existe hoje, o que já um bom avanço, digamos assim, na comunidade acadêmica, pelo menos com o pessoal que trabalha com as licenciaturas, o consenso que essas coisas precisam ser trabalhadas. Que até pouco tempo atrás, ainda se discutia se a gente deveria ou não, incluir. Parece um pouco absurdo, hoje em dia a gente discutir isso! Mas isso era discutido sim. E claro que tem ainda, um professor ou outro, das licenciaturas, que simplesmente não quer se abrir a esse diálogo, mas em geral, é consenso na comunidade acadêmica que a gente tem que incluir, que a gente tem que incluir. O problema é como? Como fazer isso? Que sendo bem sincero, eu acho que a gente não sabe, mas a gente tá querendo aprender. A gente tem pessoas que tão disponíveis a isso, estão fazendo pesquisa nessa área, você, por exemplo, e outros e aí eu acho que a nossa tendência é melhorar, nossa tendência é evoluir, num é? Agora, que estamos atrasados, que ainda estamos as apalpadelas, sim, é verdade. E aí, trabalhos de conclusão de curso como esse seu e outros que procuram dar conta desses problemas, a gente pode dizer que são originais porque não são tiros não. E é bom que as pessoas estejam, os alunos das licenciaturas, estejam dando conta disso.

Você acha que uma disciplina de EJA se faz necessário na graduação? Uma disciplina específica voltada pra essa modalidade?

Olha! Não adianta colocar uma disciplina se não tiver gente pra dar essa disciplina. Não adianta! Eu lembro quando eu ainda tava em Recife e aí a Universidade do Estado de Pernambuco, a UPE, ela resolveu colocar vestibular o conteúdo de Física Moderna. E, infelizmente os conteúdos do Ensino Médio (EM) eram ditados pelo conteúdo do vestibular como hoje são ditados pelo ENEM. É claro que o ENEM é um avanço, mas infelizmente a gente ainda tem esse vínculo muito forte. E aí o que aconteceu? Olha, a ideia era que os alunos tem que aprender a Física do século XX. E por quê? Porque na época a gente não dava o que a gente chama de Física Moderna. E aí a gente dizia: – Não, tudo bem! É verdade! É interessante que eles aprendam a Física do século XX, né? Mas é interessante também uma reforma curricular ou diminua a quantidade de conteúdos e conteúdos absolutamente irrelevantes pra formação desse aluno do ensino básico. Então é interessante a gente diminuir esse conteúdo ao invés de aumentar, mas o mais grave era o seguinte: é que vamos colocar Física moderna no EM. Quem é que sabe Física Moderna? E os professores do EM na época não sabiam o conteúdo de Física Moderna. Então, como é que eles iam ensinar uma coisa que eles não sabiam? É a mesma coisa. Não adianta agora a gente começar a inventar a disciplina pra jovens e adultos, disciplina pra surdos, disciplina pra... Na minha graduação, uma disciplina pedagógica que eu paguei chamava-se educação

especial. Particularmente eu tive uma excelente professora, então algo nesse molde, que a gente chamava, não sei como se chama hoje, educação especial, onde a gente colocasse todos esses temas e colocasse um professor capacitado pra isso, eu concordo. Agora, simplesmente aumentar o conteúdo ou criar uma disciplina e sem ter gente com condições de lidar, talvez até piore a situação.

Que caminho então você acha?

Enquanto a gente não tem alguém com capacidade técnica de ministrar uma disciplina como essa. Se a gente tem, ótimo! Vamos colocar a disciplina! Mas a gente não tem é

Pra gente começar a fazer esse trabalho é dentro das próprias disciplinas pedagógicas, a gente começar a incluir esses temas de acordo com o que cada disciplina possa receber. Então, de alguma maneira, a IP dá pra fazer isso e eu procuro fazer. Então... eu já tive um aluno surdo que fez um projeto de ensino de Física pra surdos. Então a gente foi lá e fez um trabalho em relação a isso. Ou seja, de alguma maneira, nessa disciplina a gente consegue incluir esses conteúdos que faltam, que são excluídos. E aí, a gente poderia tentar fazer também em outras disciplinas, olhando claro a ementa da disciplina, vendo como isso pode ser feito.

2.6. Professor, gostaria de acrescentar algo mais a sua fala.

Olha, só dizer que, eu sou sempre um otimista. Então, eu acho que na minha fala eu coloquei que, na minha opinião, o quadro é muito ruim e a gente ainda tá muito atrasado nesse aspecto, por exemplo, da educação de jovens e adultos. O problema da educação de jovens e adultos não surgiu hoje. Ele sempre existiu no Brasil, mas me parece que a menos de 10 anos é que a gente começou a se dar conta dele, então é um problema grande e grave. Eu sou otimista porquê? Eu sou otimista porque eu vejo que as pessoas estão preocupadas com ele, vejo que a academia tá preocupada em produzir trabalhos que buscam abordar esse assunto como o teu trabalho e de outros colegas e assim, vejo que a nossa preocupação e o nosso empenho em trabalhar essas coisas, apesar de toda a nossa dificuldade, porque eu acho que a maioria dos meus colegas não fomos formados dentro dessa perspectiva. Temos consciência da importância e da urgência dela, mas não fomos formados nisso. Então pra gente é um esforço grande, mas o que é que me deixa alegre? O que me deixa otimista? É ver que vocês, mais jovens, a próxima geração que vai chegar no ensino básico, no ensino público, que vai chegar na Universidade já vai ter uma formação bem melhor e é desse jeito que a gente vai incluindo. É aos poucos. Infelizmente no Brasil a velocidade é muito lenta, não por conta da incompetência, má vontade ou pouco trabalho dos pesquisadores e dos estudantes, mas porque infelizmente a gente não tem educação como uma política de Estado. A educação é sempre vítima de qualquer probleminha, de qualquer dificuldade que o Governo tenha e daí o corte na Educação é fortíssimo e aí a gente sempre fica no processo de começa, para, começa, para. Isso dificulta muito o avanço. Por isso que a gente caminha muito lentamente, mas espero que os nossos políticos comecem a encarar a Educação como uma política de Estado e projetos como esse possam caminhar com solução de continuidade, sem parada, sem cortes de verbas e por aí vai.

Apêndice F – Entrevista com o Professor D

1. CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO (Professor D)

PROFESSOR	Graduação (Licenciatura)	Especialização	Mestrado	Doutorado	Já trabalhou na Educação Básica?	Período que trabalhou na Educação básica	Já trabalhou com a EJA? TEMPO	Participou da elaboração do PPP?
D (Física)		X	X		SIM	4 anos	NÃO	SIM

2. QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS GRAVADAS

2.1. Nos componentes curriculares que você atua o tema “Educação de Jovens e Adultos” é abordado? Por quê? De que forma essa discussão se apresenta?

Olha, na verdade a gente trabalha PPF1 em cima de três grandes eixos. A gente trabalha a História do Ensino de Física no Brasil e aí a gente passa pela era dos projetos de ensino, a gente passa pelas questões das várias mudanças que a gente tem sofrido na educação básica ao longo desse tempo. E aí como a gente trabalha com um conteúdo que ele só fica inserido na educação básica, especificamente a partir da segunda metade de ensino fundamental e pra o ensino médio, como a gente não lhe dava com essa história no Brasil, porque isso surge na década de 90 com a LDB, então pouco se fala. Quando a gente vai tratar da LDB, como a LDB passou a enxergar a Educação básica, a gente anuncia uma educação de jovens e adultos idealizada dentro de um contexto legal, mas especificamente fazer atividades, trazer trabalhos que lidam especificamente com jovens e adultos... dos os jovens sim porque a gente tá, mas não de jovens fora da faixa etária, entendeu? Agora, quando gente trabalha, por exemplo, as questões, porque num outro tema que a gente trabalha que é a questão da educação científica, alfabetização científica no contexto de formação para a cidadania, então a gente não deixa de enxergar a importância de uma formação que não fique limitada a conteúdos da escola, mas a gente amplia e aí vai caber pra qualquer área que aqueles nossos alunos vão atuar, até na educação informal eles ficam com a noção da importância que eles tem e da forma de abordagem que vai diferenciando a cada nível que eles vão participando

Nesse período, de 96 pra cá, a LDB deu essa abertura, você acha que a Universidade tem olhado pra isso? Porque você verbalizou que no seu tempo não havia isso e...?

Bem o que existia era alfabetização, teve o Mobral e depois os grandes programas de alfabetização de adultos, mas uma educação voltada pra educação de jovens e adultos não se falava muito nisso.

...E hoje?

O que é que eu enxergo. Do ponto de vista de currículo legal a gente tem componentes que eu acho que inclusive que ele é eletivo, que trabalha com educação de jovens e adultos. Eu nunca fui muito... Mas a gente sabe que tem projetos de extensão, projetos de pesquisa que vão tentando desvelar esse universo que às vezes ele nem chega a ser conhecido por muitos. Então do ponto de vista de preocupação central, não! Mas do ponto de vista da preocupação social com esse segmento da educação, eu acho que existe.

Essa preocupação que você verbalizou vem de quem: do aluno ou professor?

Geralmente o interesse... olha tem duas coisas que acaba trazendo: uma é o interesse do próprio professor em ensinar em cima da formação que ele teve, da necessidade acadêmica que ele tem de trabalhar com essa área. Outra, as vezes, os nossos alunos, eles quase que são levados a trabalhar com isso por conta das seleções, das oportunidades que eles tem de trabalhar como estagiários, vai pra essa área. Então a gente tem alunos que inclusive trabalham com essa área e todas as conversas que a gente tem com eles, eles tentam fazer uma reflexão de como eles poderiam abordar, mas não uma preocupação, que eu possa dizer, central em um projeto político pedagógico (PPP).

2.2. Você considera importante a inclusão do tema EJA nos componentes curriculares de formação pedagógica, sejam estes os de formação geral ou os de formação específica?

Olha, o que eu entendo é que a gente está formando docentes, a gente não está formando especialistas. Então, de certa forma, do ponto de vista curricular a gente não tem uma especificidade pra intervir a não ser que seja educação básica, de maneira geral. Agora, eu percebo que a nossa atuação enquanto docentes formadores de professores, a gente tem espaço pra abordar em qualquer componente que a gente entenda, que a gente queira, a gente sabe que as ênfases que às vezes você pode dar, são escolhas suas. Lógico! Vinculados a um PPP, mas são suas escolhas. Então nada impede que eu possa estar trabalhando Física Geral 1, dentro de um curso de formação, e que eu possa trazer questionamentos de abordagens voltadas pra educação de jovens e adultos. Então eu não entendo a necessidade específica de um rótulo de só se trabalhar educação de jovens e adultos dentro de um único componente. A gente tem abertura pra trabalhar em qualquer componente que a gente deseja. E aí, eu acho que depende muito de nós, o que é que eu quero com aquele ensino e conseguir enxergar o que os alunos também, as demandas dos alunos. Então, por exemplo, eu já tive alunos que vieram me pedir ajuda pra atuar na Educação de jovens e adultos e foi uma troca interessante porque eles percebem claramente que lá eles atuam de forma diferente do que a gente normalmente sugere ou do que eles viveram, que foi uma educação no tempo regular. Então eu entendo que essa preocupação no nosso curso, ela não se dá num foco central, mas ela existe espaço pra que essa formação aconteça na medida, não de especializar, mas de refletir.

2.3. Você acha que o aluno egresso do curso encontra-se preparado para desempenhar a função docente na EJA?

Quando eu penso numa formação específica, eu penso muito na realidade que, como eu não tenho vivencia nessa área, eu tenho muito o olhar dos meus alunos quando chegam lá e uma coisa que me preocupa é que, por mais que no papel o EJA esteja desenhado numa forma completamente diferente do ensino regular, ela acontece do mesmo jeito. Os meninos recebem um material e eles trabalham em cima daquele material. Então as dificuldades que eles têm, não são dificuldades de planejamento, por exemplo, porque eles não planejam muita coisa! As coisas estão muito amarradas e, às vezes, eles até querem inovar em algum aspecto que eles visualizam, mas eles são impedidos também por aquela prática de sequência de material didático que as instituições adotam. Então eu não enxergo neles, grandes dificuldades, porque há abertura pra compreender que é uma educação que têm suas peculiaridades, eles

conseguem, eles sabem, eles refletem durante os componentes curriculares. Agora, as dificuldades operacionais, eles buscam dentro das possibilidades dos contatos que eles tem.

2.4. Alguma vez você já havia lecionado Ciências?

Não, eu só trabalhei Física já no ensino que antigamente era 2º grau. Só ensinei no 2º grau, nunca. Sempre tive muita vontade de trabalhar em níveis de educação iniciais porque eu acho que é uma riqueza estúpida!

Eu perguntei porque na EJA, Química e Física, é Ciências. Então lá o currículo é junto. O que você observa então, como professora de física, como o professor com uma formação específica dando conta de áreas desse formato?

Eu acho que depende muito do olhar que cada um tem sobre a Ciência. Eu tenho uma percepção de que você pode formar um aluno pra ser professor de Física e ele nas suas identificações, dentro do seu curso, ele foca numa ciência pela ciência. Aquela ênfase que a gente diz, as ênfases mais nos conteúdos em si e aí ele fica tão preso a aprender Física e abrir conta e querer, num é, pouco refletir sobre a sua formação docente, esse certamente vai ter uma enorme dificuldade de desencaixotar a sua Física e trabalhar com as questões de uma formação básica, que eu acho que é isso que as pessoas esquecem: o grande objetivo da educação básica. Eu não vou ali formar pessoas pra ter conteúdos! Eu vou formar pessoas pra desenvolver-se dentro do aspecto da convivência sociopolítica pra que dali, ele, lógico, eu faço isso a partir dos conteúdos, mas meu grande objetivo não é a Física pela Física, mas a Física contribuindo na formação dele enquanto cidadão. Então, um aluno nosso que não enxerga, não consegue enxergar, porque ele tem um foco, a gente tem muitos alunos assim, é tanto que gente tem muitos que desistem da licenciatura porque dizem que não gostam de ler, não gostam de pensar, não gostam de escrever, eles gostam de fazer conta e aí, esse aluno, ele terá grande dificuldade de num projeto de uma Ciência integrada, mas um aluno que já enxerga a Ciência, como ciência, mas enxerga essa Ciência dentro da educação básica, não como um fim, mas como um meio de atingir uma formação mais cidadã, que consiga fazer daquele aprendiz uma pessoa que convive melhor coma realidade de hoje ele vai ter facilidade, agora vai depender muito disso, de como cada um enxerga a Ciência que trabalha.

Você está querendo dizer a importância da formação pedagógica...

...Tudo bem, tudo bem! A formação pedagógica sim, mas muito mais que a formação pedagógica.

Você acha que a licenciatura da ênfase pra esse lado da formação pedagógica

O nosso projeto político pedagógico, eu não tenho dúvida! Eu não tenho dúvida que a gente tem um projeto voltado pra formação de professores, mesmo. Em alguns momentos a gente porque a gente sabe que currículo é uma relação permanente de disputas, dentro do nosso próprio departamento a gente vive essa tensão de professores que não enxergam a necessidade de uma reflexão sobre a educação e outros que enxergam essa visão como necessária pra formar qualquer profissional que vai trabalhar nas escolas. Então isso é rico, eu não acho isso uma coisa ruim, eu acho que isso é riqueza e os alunos estão expostos a essas ideias o tempo todo aqui. Agora, na hora as decisões são pessoais, então a gente não pode interferir diretamente nas escolhas que nossos alunos irão fazendo pra sua concepção, a gente discute, a gente reflete, a gente aponta, mas produzimos, não sei se digo produzimos, mas formamos

professores bem diferentes, bem diversificados, porque eles tem a liberdade, eles não são obrigados a trabalhar com uma única percepção.

Recentemente houve uma mudança pra inserção da Libras. Você acha que nesse caso, eu até gostaria de dizer uma disciplina específica ou eletiva de EJA, mas aí eu acho que a gente vai acabar especificando, pela leitura que você já falou aí sobre a Ciência. Mas você acha que, por exemplo, numa reformulação, seria necessária uma reformulação que

Uma disciplina de educação especial, por exemplo, que pudesse ser abordado Libras, EJA, etc. Porque eu parti do pressuposto de lhe perguntar sobre uma disciplina específica, mas aí pela tua fala, você já disse que é tão legal...

... é possível você fazer reflexões e trazer a baila a educação de jovens e adultos sem necessariamente da mesma forma que as vezes você cria . Eu sou meio descrente de que o que faz a coisa acontecer seja um componente curricular. Porque eu acho que o que faz a coisa acontecer quem tá, de certa forma responsável pela execução do currículo. Porque o que tem no papel não necessariamente é garantia pra acontecer na sua sala. Entendeu? Então, se eu parto do princípio que eu convivo permanentemente com o currículo de fato e um currículo oculto, eu posso perfeitamente enxergar a educação de jovens e adultos trabalhada numa realidade onde não exista um componente específico e não conseguir enxergar a educação de jovens e adultos quando você tem formalmente um componente. Não adianta criar um componente se não tiver quem compre essa ideia. Porque não é o conteúdo prescrito que vai pra sala de aula, a gente sabe disso.

2.6. Professora, você gostaria de acrescentar mais alguma coisa a essa fala sobre a EJA importância, enfim, fique a vontade.

Eu entendo que é uma preocupação que não pode sair da pauta. Acho que é pertinente os formadores discutirem e conhecerem e conviverem com essas realidades, mesmo que eu não tenha tido muito essa oportunidade, mas eu acho que isso é importante e um trabalho que tá com um olhar voltado pra isso, vai contribuir com certeza.

Apêndice G – Entrevista com o Professor E

1. CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO (Professor E)

PROFESSOR	Graduação (Licenciatura)	Especialização	Mestrado	Doutorado	Já trabalhou na Educação Básica?	Período que trabalhou na Educação básica	Já trabalhou com a EJA? TEMPO	Participou da elaboração do PPP?
E (Química)	X	X	X		SIM	3 anos	NÃO	NÃO

2. QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS GRAVADAS

2.1. Nos componentes curriculares que você atua o tema “Educação de Jovens e Adultos” é abordado? Por quê? De que forma essa discussão se apresenta?

Não. Na verdade, dentro do próprio PPP do curso nós não temos nenhuma disciplina que contempla a Educação de Jovens e Adultos. Inclusive em pesquisas recentes que eu publiquei existia uma crítica em relação a isso, a falta da discussão no âmbito da formação inicial pra trabalhar com esse público alvo. Então a gente consegue perceber que isso é uma falha nas até nas pós-graduações. Existe uma pós-graduação específica pra educação de jovens e adultos, mas em mestrados que trabalham a linha de pesquisa em ensino de ciências e matemática, com área de concentração nessa área, a gente ainda vê uma certa carência de disciplinas que possam contemplar esse público alvo. Então no âmbito da formação a gente não consegue dar conta de trabalhar educação de jovens e adultos e fica um pouco a desejar nesse sentido

Nos trabalhos que você citou, eu já conheço alguns, nesses trabalhos que você discute a formação, você acha que a inclusão do tema EJA nos componentes curriculares são importantes?

Com certeza! Sem sombra de dúvidas!

Porque você acha isso.

Porque a pedagogia é voltada pra educação de jovens e adultos é diferente. Não aquela que a gente trabalha no contexto da educação básica, de 9º a 3º ano. A EJA tem todo um aporte freiriano, que traz todo voltado pra questão trabalhar da pedagogia libertadora, problematizadora, voltada mesmo a questão de tentar trazer o conhecimento pra dentro do contexto sociocultural do individuo e tentar aproximar esse conhecimento científico a partir das relações práticas que estão ali dentro do contexto do individuo, então é uma pedagogia diferenciada, uma pedagogia que exige que se tenha um planejamento diferente daquelas que a gente trabalha no momento, nas disciplinas de prática.

Pela tua fala e a partir dos teus trabalhos sobre a formação inicial, me veio a ideia aqui, como você a EJA ou não vê, na universidade.

Eu não vejo a EJA na universidade! No contexto da formação a gente ainda não consegue perceber essa discussão, essa ampliação dentro do universo acadêmico, não! Até as pesquisas, eu falo particularmente na área de concentração de ensino de Química, é claro que no campo da pedagogia existe uma discussão bem ampla, mas eu acho que dentro do contexto das ciências naturais ainda há uma falha muito grande em

relação a essa discussão. Onde abre-se aí vários direcionamentos pra quem deseja pesquisar dentro dessa linha.

No caso, o aluno vai em busca de vocês, vai atrás, porque tem os alunos que já trabalham desse contexto

É a gente encontra alunos que de certa forma, já antes de terminar o curso já adentram nesse universo de sala de aula e aí se deparam com a EJA, mas sinceramente na minha prática eu não tive muitas orientações voltadas pra o EJA não.

2.3. Você acha então, que esse aluno que tá saindo da licenciatura agora, você acha que ele vai tá preparado para desempenhar a função docente na EJA?

Olha, depende. Depende. Eu acho que, na verdade, se a gente for olhar de fato, eu acho que cada modalidade de ensino exige uma certa formação específica. Então, do mesmo jeito, existe um campo da educação inclusiva, existe um campo da educação de jovens e adultos. Se a gente justifica que há necessidade de incluir mais uma disciplina no universo da formação que possa contemplar o atendimento as pessoas de necessidades especiais, eu acho que a educação de jovens e adultos também deve haver essa preocupação porque a metodologia é diferente, existem os documentos próprios que são voltados pra educação de jovens e adultos. Isso precisa ser discutido, isso precisa ser ampliado pra formar melhor esses profissionais, pra lhe dar melhor com essa modalidade de ensino

Você acha que uma disciplina de EJA se faz necessário na graduação? Seria uma possibilidade para isso?

De urgência uma disciplina? sim, mas eu acho que necessitaria de mais disciplinas pra complementar mais essa discussão na EJA.

Uma solução poderia ser as disciplinas que já existem?

Acho que poderia ser incluir, dentro da ementa a discussão da Educação de Jovens e Adultos, mas eu acho que é uma questão bem ampla né, discutir a EJA é outra modalidade de ensino, eu acho que exigiria que se tivesse, no mínimo, uma outra disciplina que pudesse contemplar essas discussões. Inclusive foi até uma questão que eu comentei com a coordenação do curso, eu venho sempre discutindo essa questão de incluir disciplinas que pudessem contemplar essa modalidade de educação inclusiva que é uma coisa que nós não tínhamos e agora nós temos, na grade do curso, uma disciplina voltada para alunos surdos. Não contempla todos os problemas, as discussões da educação especial que ainda tem os deficientes visuais, outras doenças que são mais próprias da educação inclusiva, mas já é um grande avanço, já se ter uma disciplina, na verdade já temos duas, duas disciplinas que vai trabalhar justamente essa questão. Tem seminários envolvendo os problemas da educação inclusiva e outra específica que trabalha com surdos. Agora, pra EJA, acredito que ainda não houve nenhuma discussão não. Eu já falei, já apontei essa necessidade, mas eu acho que ainda não despertaram esse olhar.

2.5. De que forma o trabalho realizado na disciplina que você ministra contribui na formação do educador químico na EJA?

Eu acredito que sim porque muita coisa que a gente discute lá nas disciplinas de prática e nas outras disciplinas também, que contribuem pra o processo de formação nesse campo pedagógico, elas acabam, também, sofrendo impacto. Por exemplo, as teorias cognitivas da aprendizagem, elas podem ficar ali relacionadas a discussão

dentro do campo da EJA quando o aluno for planejar propostas didáticas, né? Mas aí, eu acho que haveria a necessidade de, o próprio licenciando, ele conseguir se deparar com os próprios documentos da EJA, que ele possa pegar aquela quantidade de informações que foram discutidas nas práticas, como a gente chama, as tendências pedagógicas de ensino como a história da Ciência, o uso da informática na educação, o uso de modelos e analogias, experimentação, livro didático, todas essas discussões que voltadas as práticas pedagógicas, elas podem de certa forma contribuir dentro do campo da educação de jovens e adultos. Só que claro, é necessário que primeiro o licenciando tenha acesso aos documentos pra saber quais são os princípios que estão ali norteando toda a prática de execução pra trabalhar a educação de jovens e adultos. Então muita coisa das práticas pedagógicas, elas podem ser aproveitadas na educação de jovens e adultos. Várias metodologias participativas, que são lá discutidas, podem de certa forma contribuir no planejamento da EJA, agora é claro, voltando a realidade do contexto do público alvo que é educação de jovens e adultos.

Professor seus trabalhos de educação inclusiva, eu coloco do lado do nosso da EJA. Você discutiu esse material, dificuldades devem ter se levantado pra implementação da disciplina, coisas que você deve ter observado e discutiu. Foi bom a instituição tocar nessa questão dos surdos recentemente. Quais seriam, na sua visão, as dificuldades na implementação de uma disciplina de EJA, por exemplo?

Eu acho que a educação de jovens e adultos em si precisa de uma reformulação em relação até mesmo nas suas ideias. Porque a gente consegue perceber que existe uma certa falha na própria modalidade de ensino, por exemplo, a questão dos materiais pedagógicos é uma questão, que assim, que causa uma certa polêmica. Porque o nível de conhecimento que é passado para os jovens e adultos acaba muitas vezes lá na educação básica sendo inferior aquilo que é discutido, que é trabalhado na educação de ensino médio normal, regular. Porque essa diferença? Então, eu acho que deve se pensar. Eu acho que está faltando pesquisadores no campo da educação em química que possam pesquisar mais em torno da EJA, que possam discutir mais essa questão das propostas de ensino pra EJA, pra que a gente possa melhorar mais essa discussão. Não só na área de ensino de Química, mas em várias áreas que envolvem as ciências naturais, que elas possam trazer mais contribuições, agora em relação a implantação da disciplina aqui, eu não vejo nenhum problema não, o que eu vejo é querer. Eu acho que pessoas preparadas pra trabalhar com isso, nós temos, temos professores que podem dar conta de trabalhar essa questão formação com a EJA, nem que a gente traga pessoas lá do campo da pedagogia, mas eu acho interessante que se introduzisse... Mas eu acho que os próprios professores da área de ensino de Química eles necessitariam de então, trabalhar essa disciplina. Eu acho que eles seriam as pessoas ideias pra se apropriar dessas informações pra tentar preparar esse pessoal. As disciplinas da prática pedagógica tem uma ementa muito grande e é só um encontro semanal, as de prática pedagógica, diferente de recursos audiovisuais, diferente de epistemologia, informática que já são dois encontros na semana, se não estou enganado. Então um encontro semanal das disciplinas de prática não é suficiente pra trabalhar uma diversidade de questões que estão sendo lá colocadas, entendeu, dentro das ementas, e aí acaba não dando tempo de você discutir jovens e adultos. Então a própria ementa não consta, em nenhum momento a discussão do campo da EJA e há necessidade de se discutir a EJA.

Falta alguém que compre a ideia, no caso?

É, eu acho que falta alguém que realmente se disponha a colocar, né? Eu acho que tem que ser discutido lá no próprio colegiado do curso, reuniões de planejamento do projeto político pra tentar se incluir uma disciplina que possa trabalhar dentro dessa perspectiva

2.6. Pra finalizar você gostaria de acrescentar mais alguma coisa.

Não eu acho que já falei o suficiente. Entender essa questão da modalidade de EJA é um desafio na verdade, bem complexo a gente entender como é que a gente pode pensar em trabalhar pra o ensino de Química a partir da EJA, mas a gente tá engatinhando, eu acho que a nossa área já tem avançado muito em relação a diversas questões que são colocadas aí em pauta. Eu acho que o falta mesmo é pessoas que possam pesquisar mais em torno desse objeto. Como meu objeto de estudo não é a EJA, a minha linha de pesquisa não é EJA, então eu tenho um certo pezinho lá dentro da EJA, mas eu ainda não pesquiso com certa profundidade sobre esse público-alvo, mas muito me interessa em um futuro próximo poder discutir, poder estudar, poder me apropriar mais desse público-alvo. Atualmente eu trabalho mais com outras partes, com outras pesquisas, minha linha de pesquisa é produção de unidades didáticas a luz do teoria de aprendizagem significativa de Ausubel e aprendizagem crítica de Moreira e informática na educação e educação ambiental com foco CTSA. São as três linhas de pesquisa que eu mais venho trabalhando. Mais forte atualmente são as unidades didáticas, se bem que existe uma ligação também disso, é só você tentar pegar essas três linhas e associar ao campo da EJA, mas aí os planejamentos são mais voltados ao... É porque a questão é muito ampla, muito ampla a discussão, não tem como a gente ter um domínio de tudo.

Você acha que esse material da EJA que você citou aí no finalzinho. Você acha que, por exemplo, pela falta da discussão na Universidade talvez isso... porque se a gente traz essa discussão pra dentro da Universidade será que não sai um material pra EJA?

Com certeza. Eu acho que o que falta é justamente isso. É ampliar mais a discussão pra que a gente possa produzir mais materiais, pra que a gente possa discutir novas metodologias que possam estar ali auxiliando e melhorando a aprendizagem dos alunos da EJA e não continuar pensando que educação, que é os professores acabam trazendo aquela epistemológica errada do que é o ensinar na EJA: “- Não ensinar na EJA é baixar o nível do conhecimento que vai ser ali trabalhado com o aluno”, porque como são pessoas que passam, que já tão numa fase mais avançada de idade, então, e passam o dia trabalhando, porque essa a visão geralmente que as pessoas tem da EJA, que os professores tem da EJA. “Então vamos trabalhar o ensino superficial pra atender aquele público” e acaba comprometendo o ensino desse público alvo. Aí fica a margem do que tanto a gente discute: o ensino de Química participativo, crítico, reflexivo, construtivista, que traga essa preocupação pra uma formação crítica do exercício da cidadania, que promova alfabetização científica. Será que de fato a EJA está trabalhando essa alfabetização científica no ensino de Química? É uma questão que a gente precisa discutir, ampliar o universo do campo das pesquisas em ensino de Química.

Apêndice H – Entrevista com o Professor F

1. CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO (Professor F)

PROFESSOR	Graduação (Licenciatura)	Especialização	Mestrado	Doutorado	Já trabalhou na Educação Básica?	Período que trabalhou na Educação básica	Já trabalhou com a EJA? TEMPO	Participou da elaboração do PPP?
F (Química)	X	X	X		SIM	4 anos	SIM, 2 anos	NÃO

2. QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS GRAVADAS

2.1. Nos componentes curriculares que você atua o tema “Educação de Jovens e Adultos” é abordado? Por quê? De que forma essa discussão se apresenta?

De forma pontual, não! Agora de forma as vezes um pouco específica dependendo do tema que se esteja trabalhando, eu acho que assim Estágio Supervisionado 3, ela é uma disciplina que abre assim dependendo da discussão dos seminários ela tem condição de ser trabalhada. Mas é de forma muito pontual, no quesito de formação inicial não agrega valor.

Ela não é específica?

Não, ela é geral

Você acha então que a inclusão do tema EJA nos componentes de formação inicial são importante?

Demais!

Porque?

Porque se a gente for avaliar o ensino básico nos últimos dez anos, a cada dia o EJA vem crescendo e se ele cresce então é necessário que tenha profissionais capacitados para atender esse público, uma vez que a gente tem déficit muito grande de jovens e adultos fora do espaço de ensino. Então é preciso que tenha professores que consiga ter o olhar da EJA. E hoje a gente tem alguns que trabalha, mas não estão preparados para assumir esse papel e a formação inicial que é oferecida aqui não oferece

Quando você diz que eles estão lá, mas não tem essa preparação e que pela tua experiência você passou na EJA. Você acha que cabe uma formação específica ou não?

Para todas as áreas é preciso de uma formação inicial, mas é suma importância uma formação continuada. Se eu estou inserido dentro de um espaço que tem o EJA, é importante que eu me preocupe em fazer o curso de especialização ou o mestrado aonde eu discuto a EJA e aí eu vou estar me preparando com conceitos e teoria para que eu possa desenvolver um bom trabalho. Então isso aí é uma preocupação pertinente tanto aqui, quanto lá, inicial e continuada, tem que caminhar junto.

2.3. Você acha então, que esse aluno que tá saindo hoje, os teus alunos da disciplina de estágio, você acha que ele vai tá preparado para desempenhar a função docente na EJA?

Não!

Porque?

Como a gente já falou inicialmente o EJA é um pouco específico e aqui você trabalha uma formação inicial aonde você tem aspecto de um conteúdo específico de Química, conceitual, científico. No aspecto de metodologias a gente não tem, assim, uma carga horária que contemple o EJA, uma vez que eu não tenho, logo fica esse déficit. O professor vai pra lá porque precisa ganhar o seu salário, é uma oportunidade de trabalho, mas isso não quer dizer que ele vai fazer um bom trabalho. Por quê? Porque faltou uma formação inicial, componentes que desse um aporte pra que ele possa desenvolver um bom trabalho.

Você acha que no caso dessa formação da Química quando a gente vai discutindo que teu trabalho deve contribuir muito com isso, você acha que nesse caso se dá mais ênfase a quê no curso de Química?

Ao aspecto dos conteúdos científicos, relacionados a leis e teorias da Química
Mas específico da Química pura ou da pedagógica?

No aspecto da pedagogia são dois lados. Aí a gente tá pensando em quê? Formação docente dentro da academia. Será que os profissionais que estão inseridos dentro desse espaço, será que eles estão preparados com formação de professor? Ou está preparado pra trabalhar dentro de indústria ou pra trabalhar com profissionais voltados pra engenharia industrial? Algo nesse sentido. Então essa discussão permeia mais pra esse ponto. Se os professores tivessem essa visão da licenciatura com a componente, claro aí o aluno naquela componente estará preparado pra o mercado de trabalho. Agora, se o professor que está a frente ali, se ele tem uma visão mais da indústria, ele vai estar formando um mero técnico, que não serve para o ensino básico. Em linhas gerais, a gente já percebe que o nosso curso hoje tem um pouco disso. Tem alguns professores que tem pesquisas na área pura, por outro lado, conhece muito bem as questões específicas do ensino. Quando eles trabalham conseguem muito bem pontuar isso. Já em alguns casos pontuais a gente tem professores que dá muito ênfase ao conteúdo com aplicabilidade industrial e isso é algo que você não consegue agregar valor para um aluno de Licenciatura em Química nos aspectos de metodologias pra o ensino básico.

2.4. Existe contradição na modalidade lá e no caso da formação inicial aqui. Elas caminham juntas ou não?

Nunca. A EJA é uma modalidade de ensino que foi inspirado por um cientista, Paulo Freire, na educação no campo, na cidade de Angipse. Se a gente for pensar educação básica hoje, efetiva, é o modelo que foi inspirado na Europa, então a gente não tem algo que é nosso, nós somos os brasileiros, se a gente pensar no Nordeste. Então o EJA tem mais a característica do povo e educação básica, da forma como ela imposta não: o aluno precisa vencer o conteúdo porque vai ser avaliado, que hoje não é mais uma avaliação, é um prova, o ENEM, porque precisa ingressar numa universidade e precisa dar um retorno, uma resposta ao pai, a família, enfim. O EJA não! O EJA é um problema que nós temos, que é social. E aí quando você começar a pensar em como ensinar no EJA? Então são perguntas que devem ser feitas e essas perguntas só serão respondidas se os professores que estão inseridos lá conhecerem a política do EJA e se não conhecem ele não vai trabalhar com a cara do EJA e sim vai trabalhar com o modelo de ensino tradicional, que é característica do ensino básico, regular, e que a gente sabe que tá atrasado, precisa de um novo. Eu costumo dizer que a gente tem escolas do século XX, professores do século XIX, alunos do século XXI, no ensino básico e na EJA apesar de estar desnivelado, mas eles também estão inseridos no contexto ali do século XXI, então a gente precisa trabalhar Paulo Freire sim, mas

hoje precisa agregar as questões da tecnologia que é de suma importância, eles podem não saber muito, mas eles tem um celular, eles sabem trabalhar com o celular deles, então são coisas, são ferramentas que podem estar inseridas e que não vai estar desvinculado do objetivo da EJA.

Professor(a), na tua primeira fala você falou aí que a EJA tá forma pontual ou geral em alguns momentos. Puxando essa tua fala pra gente abrir essa discussão. De que forma esse teu trabalho contribui.

Nesse caso eu vou precisar falar da minha disciplina. A disciplina de ES3 comigo funciona assim. A gente tem uma carga horária que a gente precisa pedir pra o aluno ir pra escola, que é um estágio de vivência. Só que eu não faço só apenas pegar documentos e encaminhar eles pra escola, a gente precisa preparar o aluno pra chegada na escola. Então nesse ponto aí a gente apresenta alguns referenciais teóricos, aula expositiva, dialogada, com auxílio de data-show e computador e também chega um momento em que os alunos são convidados a apresentar trabalhos, ou seja, seminários de grupos de três e no máximo quatro aonde a gente apresenta alguns temas a ser discutido vinculado a formação inicial. Então dentro desses temas, há uma possibilidade da inserção do EJA. Então como é que há? Quando a aluno tenta porque, eu preciso seguir uma ementa, eu sou obrigado a cumprir essa ementa, porque se o aluno imprime essa ementa e vai no departamento e diz o professor fulano não, então a gente também fica preso a essas questões de gestão, burocráticas. Só que nessa disciplina aí, como eu tenho entendimento da EJA, não vou dizer que tenho esse entendimento 100%, eu conheço um pouco da política, então eu consigo nos seminários pensar a formação atrelada a atuação e fazendo essa ponte com o que é a escola pública hoje, quais as modalidades de ensino que estão inseridas e aí da pra se trabalhar essa questão da EJA, mostrar qual é a finalidade da EJA: é resolver o problema social que o Brasil tem, só que seria isso, se de fato fosse efetivo isso aí, só que a gente sabe que os representantes pensam em quê? Planilhas, eles querem dados quantitativos, eles não prezam pela questão do qualitativo essas questões também pontuo, falo pra eles que quando eles forem atuar, trabalhar como profissionais de Química, eles podem receber o desafio de trabalhar com a EJA que aí eu pontuo que o nosso curso não prepara pra EJA. Porque? aí eu começo falando um pouco sobre Paulo Freire que é o grande inspirador da EJA, mas isso é em que? Em seminários. Então a gente não tem uma roda de discussão específica pra EJA. Então como é que funciona os seminários? São aulas que começam 18:30 termina 22:10, então é apresentado o seminário de 40 minutos, faz um ciclo e depois a gente começa o debate.

Nesse caso do estágio, tem turmas de EJA ou é específico pra educação básica?

Não há estágio direcionado para o EJA. É colocado que o estágio é pro ensino básico e aí por questões de segurança eu sempre levo meus alunos pra escola Prata ou PREMEN, porque quando solicita-se que o aluno vá lá na escola, também você tem a responsabilidade deles, as questões físicas, eu prezo muito nesse sentido. Então na Prata, é uma escola que não funciona a modalidade de EJA durante o dia e nem o PREMEN, então o aluno não tem um conteúdo dessa vivência. É mais por questões de segurança, mas pra mim seria um desafio muito bom se eu pudesse tá colocando o aluno no espaço de ensino básico I e ensino básico II e na EJA e aí trazer pra um fechamento do trabalho, o aluno ia trazer experiências do EF e a gente ia ampliar o conhecimento, mas infelizmente a gente precisa priorizar esses pontos e a EJA ela funciona a noite e as escolas que a EJA está inserida são escolas que no quesito de

segurança, ela não apresenta tanto pro aluno chegar que não conhece e coisas desse tipo.

Você acha que há necessidade de uma disciplina de EJA?

Sim, com certeza é algo que é tanto que no próximo, o NDE tá discutindo o curso e no próximo acredito que, 2016.1, o currículo da UEPB de licenciatura tenha disciplinas para o EJA, tenha disciplinas de inclusão, então há discussão, há proposta, com exceção: o NDE faz requisitos de carga horária mínima e máxima, então a gente espera que seja aprovado no curso, a disciplina do EJA, a disciplina de inclusão, que é uma coisa que você não trabalha, mas que tem uma característica muito grande com o EJA e quando eu disse que você não trabalha (áudio ilegível) pra trabalhar com EJA tem que pensar em inclusão. Então é imagem lá nos seminários e o fluxograma ele tá sendo modificado de acordo com as necessidades do colegiado e pelos colegas da área de disciplinas de prática, carga horária, ementa, etc. Então eu acredito que a EJA em 2016.1 será contemplada na formação inicial.

Você gostaria de acrescentar algo mais a sua fala, algumas considerações.

Sim, sobre a EJA. O trabalho que você faz é pertinente. A EJA precisa ser estudada e o melhor lugar de se estudar a EJA, eu acredito que não é dentro do gabinete. Pessoas que estão inseridas dentro do espaço e como professores pesquisadores. São vocês, é um trabalho excelente. Críticas a EJA? Eu não faria a EJA, faria ao sistema. A EJA, como eu já apontei em alguns momentos, ela tem uma função social, tem recursos, é uma política, já é uma modalidade de ensino. O que é que falta? Gestão. Como falta em tantas coisas no Brasil, não é? Falta gestão pra gente caminhar e eu acredito que se a política de gestão da EJA pensar, ministros, secretários, escolas, se eles comesçassem a falar a mesma língua, pensando na questão social eu acredito que a gente iria ter muitos frutos daqui há uns cinco ou dez anos.

Apêndice I – Entrevista com o Professor G

1. CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO (Professor G)

PROFESSOR	Graduação (Licenciatura)	Especialização	Mestrado	Doutorado	Já trabalhou na Educação Básica?	Período que trabalhou na Educação básica	Já trabalhou com a EJA? TEMPO	Participou da elaboração do PPP?
G (Física)	X		X	X	SIM	3 anos	NÃO	NÃO

2. QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS GRAVADAS

2.1. Nos componentes curriculares que você atua o tema “Educação de Jovens e Adultos” é abordado? Por quê? De que forma essa discussão se apresenta?

Bom, eu trabalho com estágio. Estágio supervisionado (ES) e aí muito acontece da gente, principalmente o pessoal da noite, eu trabalho tanto com os meninos da manhã quanto da noite, quando a gente vai desenvolver o trabalho de ES, a gente desenvolve ES a noite na escola, na educação básica e aí a noite o que a gente encontra é a realidade da educação de jovens e adultos, então de certa forma sim. A gente tem uma discussão nesse sentido porque, quer queira ou não, na hora em que a gente vai planejar a ação, a intervenção que vai ser desenvolvida na escola ao qual eu supervisiono, a gente faz um planejamento tentando tratar dessa especificidade da EJA, dessa modalidade.

Em que consta esta discussão?

A discussão consta exatamente em a gente tentar se aproximar da perspectiva do que se é realmente a educação de jovens e adultos, porque o que é que se tem? A gente sabe que é uma modalidade diferenciada no sentido da gente tá trabalhando ali com pessoas que vem de outra realidade, são pessoas maduras, na realidade assim, esperasse que sejam pessoas maduras, que trabalham, são donas de casa, pessoas que trabalham durante o dia e aí vai exatamente, a gente tenta fazer uma discussão no sentido de aproximar-se da realidade daquelas pessoas, um planejamento mais voltado para aquela realidade.

Esse planejamento é feito aqui e depois vocês levam pra lá?

Primeiro a gente averigua o ambiente escolar, qual o tipo, geralmente a gente trabalha com o pessoal do 9º ano, 8º ano. Então primeiro a gente sonda a quantidade de alunos que a gente vai ter em sala, em cima dessa realidade eu tenho contato prévio com o professor da escola e aí quando eu sento com os meninos aqui, os meus alunos da licenciatura, ele já vai trabalhando no sentido de fazer um planejamento dentro daquela realidade lá. É um planejamento feito aqui na Universidade pra ser desenvolvido na escola.

2.2. Você considera importante a inclusão do tema EJA nos teus componentes curriculares?

Sim, claro! É importante porque a gente sabe quando que a gente forma professores, o professor vai, independente pra onde ele vá, pra escola que ele vá, mas ele sempre vai se deparar com a realidade de que ele pode tá dentro de uma turma regular, mas ele pode também se deparar com essa realidade e aí como é que ele vai trabalhar com essas pessoas levando em conta a realidade dessas pessoas. Então, o que é que acontece? Porque é importante a gente ter essa discussão? Quando a gente pega os livros didáticos, por exemplo, os livros didáticos que as escolas adotam são totalmente distantes do que de fato a educação

de jovens e adultos propõe, porque é trabalhar a partir de um tema gerador, dentro da realidade daquelas pessoas e aí os livros didáticos não tem. Por exemplo, eu trabalhei com turmas de estágio que a gente ao se deparar com o livro, era o livro regular lá, de Química e de Física, com os conteúdos por conteúdos, né? Então, quando a gente trás essa discussão com os meninos na licenciatura é importante no sentido de abrir a mente deles pra essa realidade que eles vão possivelmente podem se deparar e que eles tenham uma preparação prévia pra lhe dá com isso.

2.3. Falando então desses alunos, o aluno que tá saindo da graduação. Você acha que ele tá preparado pra EJA, por exemplo, trabalhar com esse público?

Isso é muito relativo, porque eu acho assim: vai muito das discussões que foram feitas aqui. Ai eu vou falar assim no curso de Física. Eu acho que a gente de Física consegue de certa forma, apesar de ainda existir uma distância do ponto de vista de ter essa discussão mais aprofundada, inclusive na reforma curricular que vamos propor agora a gente tá dando direcionamento especificamente pra modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Então assim, apesar de existir uma distância, mas eu acho que a gente procura, sabe? Fazer com que os meninos tenham mais um pouco dessa experiência, não vou dizer assim que eles estão preparados, mas a gente procura dentro do possível trabalhar nesse sentido. E aí o que acontece? Quando a gente vai pra ver uma discussão da formação em si dos meninos então assim, eles estão muito arraigados ainda na perspectiva conteudista e aí é trabalhar numa perspectiva diferenciada a gente percebe de certa forma um estranhamento, mas é aquilo: eu acho que isso depende muito de quem tá trabalhando com eles, nas disciplinas pedagógicas, que tem um olhar diferenciado, que nas disciplinas pedagógicas a gente tem muito cuidado nesse sentido. Porém a gente sabe que o curso não se faz só com a parte pedagógica, tem a parte do conteúdo, e aí de repente desmonta algumas discussões que a gente faz. Aí é aquilo: dizer que tá preparado eu acho que não, mas a gente tenta, dentro do possível, abrir a cabeça dos meninos pra isso ai.

2.4. Professor de prática também pesquisa de fato. Você acha, por exemplo, no curso de Física tem essa valorização pra pesquisa desta modalidade, por exemplo, pra isso pra essa pratica?

Tem, tem. A gente vem fazendo isso inclusive eu já orientei trabalho de conclusão de curso nesse sentido, to agora orientando uma dissertação de mestrado também vai nesse caminho, né e é aquilo eu to dizendo assim: a gente vem aos poucos fazendo, mas eu acho que é um curso que ele se destaca nesse sentido entendeu?

2.5. Existem contradições encontradas na modalidade EJA e os cursos de formação inicial de professores?

Existe, existe sim contradição e eu acho assim que pra se concretizar é preciso tempo ainda, pra essa “coisa” ser mais vista e é o que to dizendo são poucos que fazem, e como já apontei, nesse novo currículo a gente vai ter uma disciplina especifica pra discutir essas questões ai, de repente a gente pode dá um passo a diante.

2.5. De que forma o trabalho realizado na disciplina que você ministra contribui na formação do educador químico na EJA?

Contribui exatamente quando a gente pensa na Física numa perspectiva mais voltada pro dia-a-dia, de trabalhar numa perspectiva contextualizada, de trabalhar aspectos de uma abordagem metodológica que valorize as questões sociais, a ciência vista como resultado político social, né? E ai nas atividades de planejamento que trabalhei no estágio a gente busca exatamente de utilizar de uma abordagem que valoriza exatamente esse olhar, né? Que

o professor desperte no aluno esse olhar, pra uma aula que ele veja significado do que ele tá estudando aquilo aplicado ao seu dia-a-dia, então é uma coisa que a gente vem trabalhando há um bom tempo no nosso departamento a gente que trabalha especificamente, eu vou dizer a gente que trabalha com as práticas pedagógicas tem muito cuidado com isso. A gente trabalha nesse sentido e eu acho que a gente contribui.

2.6. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa.

Não. O que eu tenho a colocar é aquilo, a sua pesquisa é muito interessante no sentido de despertar, de investigar a formação porque é algo que a gente se depara na realidade que a gente que tá, principalmente nos cursos de licenciatura precisa tá muito atento a essas questões por que a gente fora professores, que vão se deparar com essa realidade e muitas vezes não estão preparados para lhe dá com isso, Então é um trabalho muito importante no sentido de tá deslumbrando esse olhar e é uma iniciativa diferenciada do ponto de pensar essa modalidade.

Apêndice J – Um pouco sobre o Tropes versão 8.4.4 em português

Como foi dito na parte metodológica desta dissertação utilizamos o softwares Tropes versão 8.4.4 como uma ferramenta para a análise de conteúdo das entrevistas que tiveram como roteiro os Apêndices A e B.

Já citamos a proposta segundo Bardin (1977, p. 21) onde afirma que “o *computador* vem oferecer novas possibilidades, mas a realização de um programa de análise, exige um *acréscimo de rigor* em todas as fases do procedimento” (grifo de autor).

Projetado para a Ciência da Informação, Pesquisa de Mercado, análise sociológica e estudos científicos, o *Tropes* é um software de classificação semântica que garante pertinência e qualidade em Análise de Textos.

A página na web (Figura 5) relativa as informações sobre o software pode ser encontrado em <http://www.semantic-knowledge.com/tropes.htm>. Ao clicar sobre o link será direcionado para uma página em inglês. O uso do navegador Google Chrome permite a tradução da página para o Português/Brasil o que torna mais fácil a compreensão das informações sobre o software. Para efetuar download basta clicar em “Baixar” que pode ser visto na Figura 5.

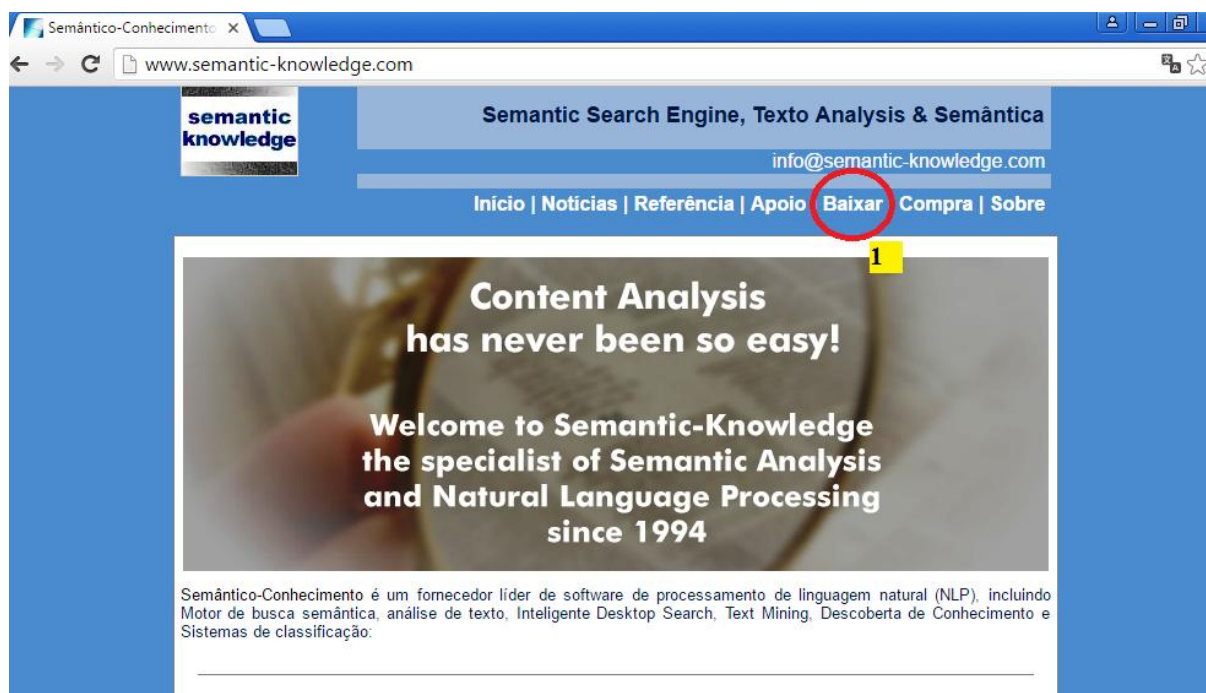


Figura 5 – Página de download do Tropes versão 8.4.4
 Fonte: <http://www.semantic-knowledge.com/tropes.htm>

O uso do software cobre um espectro muito amplo, incluindo aplicações tão díspares como relógio tecnológico, análise de questionários de resposta livre, os estudos sobre a

eficácia da publicidade, a monitorização das alterações imagem de marca, análise de entrevistas clínicas, estudos comportamentais, ou análise de obras literárias.

Ao clicar em “Baixar” o servidor irá orientar o usuário a outra página onde se encontra as versões para download em Inglês (mais completo) e em outros idiomas (com algumas restrições de uso). Para esta pesquisa utilizamos as versões Inglês e outra em Português. A versão em inglês permite o uso de mais ferramentas como o “copiar”, “delimitadores” que servem para retirar trechos que o analista não quer que sejam contabilizados como é o caso das perguntas, entre outros.

Ao realizar a instalação do software e clicar em Abrir, o usuário é levado a interface do software tal como pode ser visto na Figura 6.

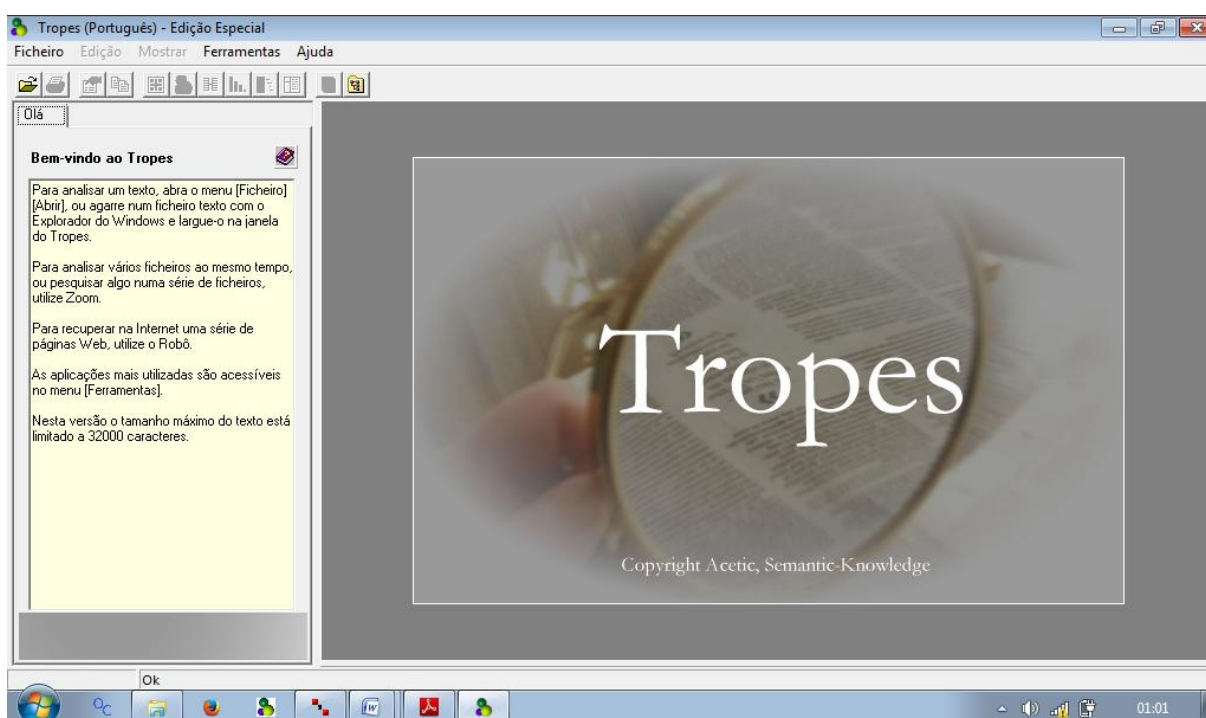


Figura 6 – Interface do software *Tropes* versão 8.4.4.

Fonte: software *Tropes* versão 8.4.4 em português.

De acordo com o exposto na Figura 7 é possível verificar que quando o texto é carregado no software aparece o texto (a direita da tela) e os resultados que o software fornece (a esquerda). Dos resultados temos: *Estilo*, *Universos de referência*, *Referências utilizadas*, *Cenário*, *Relações*, *Categorias frequentes* e *os Episódios*.

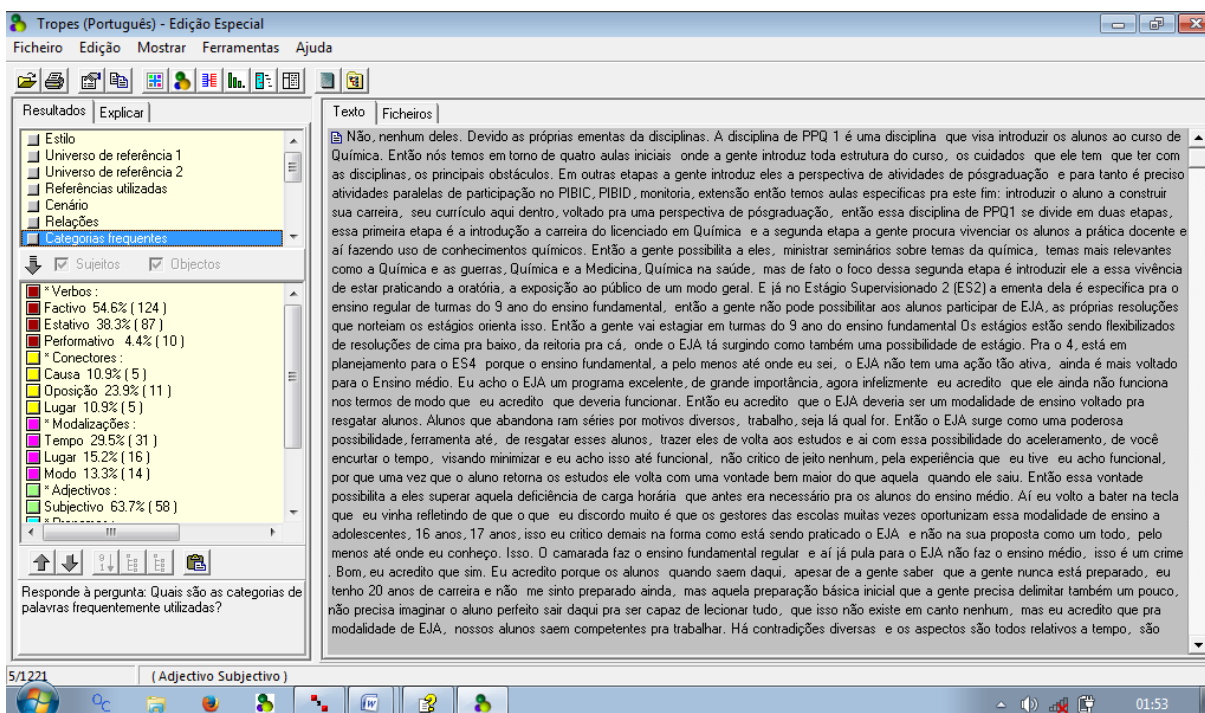


Figura 7 – Interface do software *Tropes versão 8.4.4* ao carregar as entrevistas
Fonte: software *Tropes versão 8.4.4* em português.

Para compreender melhor e de forma mais objetiva possível podemos ver a partir da Figura 8 um guia rápido para explicações sobre o funcionamento do Tropes.

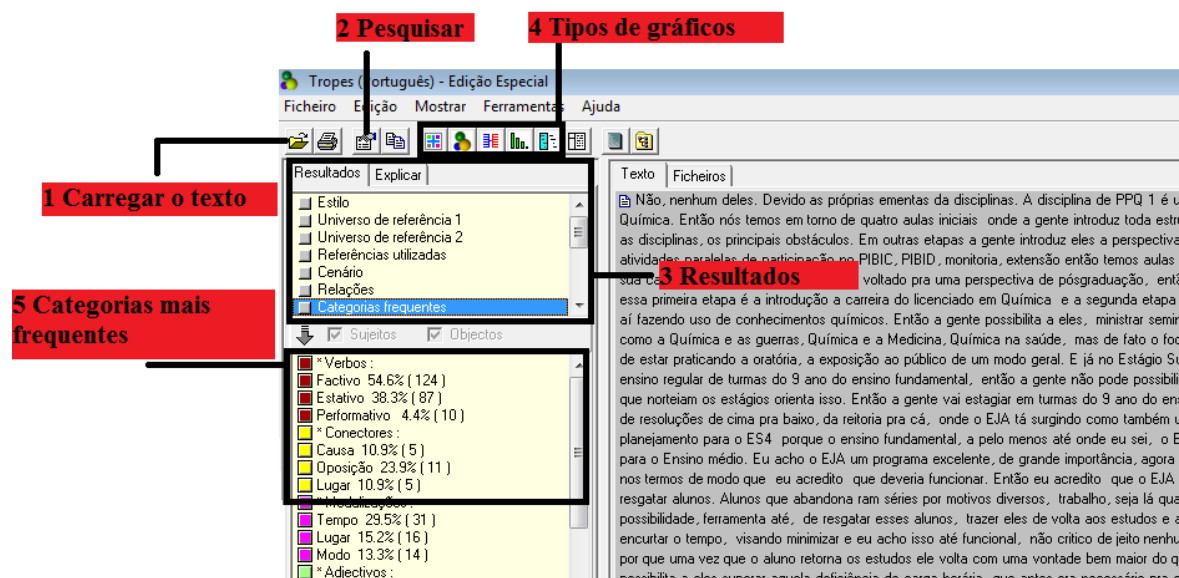


Figura8 – Guia rápido de explicação do uso do Tropes versão 8.4.4.
Fonte: Elaborada pelo autor

Clique na guia 1 para **Carregar o texto** a ser analisado pelo Tropes. Você será levado a outra janela onde terá que localizar o texto a ser analisado. Ao escolher o texto ele será carregado o texto ele será exibido a direita como pode ser visto nas Figuras 7 e 8.

Assim que o texto é carregado pelo software a guia **3 Resultados** surge a esquerda. Podemos visualizar dentro da Guia Resultados os itens Estilo do texto, Universo de Referência 1 e 2, Referências utilizadas, Cenário, Relações, Categorias mais frequentes e outras informações.

Na Figura 8 podemos ver que na Guia 3 Resultados foi selecionado o item Categorias mais frequentes (marcado em azul). Ao clicar no item Categorias mais frequentes surge logo abaixo os resultados visto na guia **5 Categorias mais frequentes** e como apresentado na Figura 8 podemos verificar que o software apresenta a contagem frequencial dos termos presentes no texto que foram classificados segundo os dicionários do mesmo.

Ao clicar em qualquer um dos itens presentes na guia **5 Categorias mais frequentes** o usuário é levado ao excertos que foram classificados para cada item. Caso seja necessário pesquisar algum termo dentro do texto basta clicar na guia **2 Pesquisar** e verificar quais os excertos que melhor interessam ao analista a depender do objetivo da análise.

É preciso se esclarecer que a versão em Inglês do Tropes tem mais ferramentas que a versão em português, mas pra isso o texto precisa estar em inglês para análise. Caso o texto seja carregado em idioma diferente da versão do software a análise fica comprometida. De qualquer modo, podem ser utilizadas as duas versões sem problemas e a versão em Português fornece dados suficientes para o analista.

Na guia **4 Tipos de gráficos** é possível ver os resultados no modo gráfico Atores, Esferas, Em estrela, Repartição e Episódios. A escolha de cada um fica a cargo do analista.

Para complementar as informações contidas neste trabalho confeccionamos uma espécie de dicionário rápido para compreender melhor as informações aqui contidas. Esse breve dicionário que virá logo abaixo foi retirado do software e pode ser visto também no mesmo ao clicar na Guia Ajuda que pode ser vista na parte superior da Figura 8.

Tabela 17 – Tipos de estilos do texto classificados pelo software *Tropes versão 8.4.4*.

Estilo:	Explicação :
Argumentativo	O sujeito implica-se, argumenta, explica ou critica para tentar persuadir o seu interlocutor
Narrativo	Um narrador expõe uma série de acontecimentos que se sucedem num dado momento e num certo lugar
Enunciativo	O locutor e o interlocutor estabelecem uma relação de influência, revelam os seus pontos de vista.
Descritivo	Um narrador descreve, identifica ou classifica uma realidade ou uma pessoa

Fonte: software *Tropes versão 8.4.4* em português.

Tabela 18 – Dicionário “Categorias de Palavras” classificadas pelo software *Tropes versão 8.4.4*.

Verbos	<ul style="list-style-type: none"> - Factivos exprimem ações (« trabalhar », « comer »,...); - Estativos exprimem estados ou noções de posse (« ser », « ter »,...); - Declarativos exprimem uma declaração sobre um estado, um ser, um objecto (« dizer », « acreditar »,...); - Performativos exprimem um ato pela e na linguagem (« prometer », « exigir »,...).
Os conectores (conjunções de coordenação e de subordinação, locuções conjuncionais) ligam as partes do discurso através de noções de :	<ul style="list-style-type: none"> - condição (« se », « com a condição de », « a menos que », ...); - causa (« porque », « por causa de », « visto que », « já que », ...); - escopo (« para que », « a fim de », ...); - adição (« e »,...); - disjunção (« ou », « ou melhor », ...); - oposição (« mas », « contudo », « no entanto », ...); - comparação (« como », « tal como », « assim como », ...); - tempo (« quando », « sempre que », « antes que », ...); - lugar (« onde », « onde quer que », ...).
Os pronomes pessoais são apresentados por pessoas (« Eu », « Tu », ...) e números (« Ele », « Eles », ...).	
As modalizações (advérbios ou locuções adverbiais) permitem ao locutor implicar-se no discurso ou situar o que diz contextualmente através de noções de :	<ul style="list-style-type: none"> - tempo (« agora », « ontem », « amanhã », ...); - lugar (« em baixo », « em cima », « aqui », ...); - modo (« directamente », « em conjunto », ...); - afirmação (« com certeza », « certamente », ...); - dúvida (« talvez », « provavelmente », ...); - negação (« não », « nunca », « jamais », ...); - intensidade (« muito », « bastante », « fortemente », ...).
Adjetivos	<ul style="list-style-type: none"> - objetivos: permitem caracterizar seres ou coisas, independentemente do ponto de vista do locutor (por exemplo, os adjetivos que exprimem as cores fundamentais); - subjetivos: indicam uma apreciação sobre um ser ou uma coisa permitindo exprimir o ponto de vista do locutor (« interessante », « caro », « agradável », ...); - numéricos: agrupam os números (por extenso ou em algarismos) e os numerais ordinais e cardinais.

Fonte: software *Tropes versão 8.4.4* em português.

As **outras categorias** de palavras contêm pronomes, artigos, preposições e adjetivos não qualificativos. Pedimos que não leve em consideração estas categorias porque elas são utilizadas apenas no tratamento das ambiguidades efetuado pelo software. De um ponto de vista geral, podemos afirmar:

- os conectores e as modalizações de tempo e de lugar permitem situar a ação;
- as modalizações de intensidade e de negação permitem dramatizar o discurso;
- os conectores de causa e de condição permitem construir um raciocínio;
- os conectores de adição permitem enumerar fatos ou características;
- particularmente, os conectores de oposição permitem simultaneamente argumentar, relativizar ou apresentar pontos de vista opostos.