

FORMAÇÃO INICIAL PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Jessica Fernanda França Silva¹

Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus²

RESUMO

Esta pesquisa trata-se do recorte da dissertação apresentada no programa de pós graduação em educação da Universidade Federal de Sergipe em 2016. É um estudo voltado à temática da formação inicial de professores para atuação na Educação de Jovens e Adultos. O foco foi analisar e discutir a formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia de duas Instituições de Ensino Superior em Sergipe. Uma das questões observadas nesses cursos foi a fragilidade curricular no conteúdo da Educação de Jovens e Adultos, geralmente distribuído em uma única disciplina obrigatória. Assim fizemos o seguinte questionamento: Que concepções e práticas pedagógicas estão sendo valorizadas nos cursos de Pedagogia para atuação na EJA? Para alcançar os objetivos propostos, optamos pela abordagem qualitativa, e como material para coleta dos dados a análise documental e entrevistas semi-estruturada. Fundamentamo-nos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996), no Plano Nacional de Educação (PNE 2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (2000) bem como estudos de Haddad (2000), Di Pierro (2000), Soares (2006), e Arroyo (2006). Tal análise, evidenciou que o currículo do curso com somente uma disciplina no componente curricular obrigatório é insuficiente no tocante a possibilitar uma formação inicial aprofundada referente a EJA, bem como a necessidade de maior diálogo entre as demais disciplinas do curso, uma vez que estas trazem discussões relevantes e com significativas relações com a temática da EJA.

Palavras-chave: Formação inicial de professores, Educação de jovens e adultos, Curso de pedagogia.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB) em seu artigo 37 que afirma: “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”, jovens acima dos 15 anos no ensino fundamental e acima dos 18 anos no ensino médio. Segundo a LDB trata-se de uma modalidade de ensino da educação básica que surgiu para atenuar a dívida histórica para com Jovens e Adultos que por

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Bolsista da Fundação de Apoio a Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC/ SE). E-mail: jnandapedagogia@gmail.com.

² Professora Dr, Orientadora do Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: sonia.seano@gmail.com.

variados motivos tiveram o acesso e/ ou permanência negado a escolarização em tempo “adequado” à sua idade.

Numa perspectiva mais crítica, educadores como Arroyo e Soares (2006), nos mostram que é equivocado e limitado conceber esses jovens e adultos da EJA apenas como alunos em trajetórias escolares defasadas por não terem iniciado ou concluído o ensino fundamental ou médio, numa idade considerada como adequada. Para esses autores o foco deveria ser em conceber esses jovens e adultos acima de qualquer outra característica na perspectiva “da sua condição social, de exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de libertação e emancipação no trabalho e na educação” (ARROYO, p.23,2006).

É importante ressaltar que o estado de Sergipe lócus desta pesquisa, dados divulgados em 2013 pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD- IBGE) referente à taxa de analfabetismo mostram que 16,9% da população são analfabetos e 27% analfabetos funcionais no estado. O que se configura como um dado preocupante! E justifica a importância de ampliar as discussões dando maior visibilidade a essa temática, e de ações que cooperem na resolução e/ ou minimização de tal situação.

Os dispositivos legais, bem como educadores (alguns corroborando com estes primeiros e outros apontando suas limitações), que discutem as questões pertinentes a EJA, são enfáticos no que tange a importância de que a formação de professores tanto a inicial como a continuada seja estruturada por meio de currículos específicos, condizentes com a realidade do público a que se destina, e enfatizam igualmente a importância do constante diálogo entre as disciplinas nos componentes curriculares.

Institucionalmente a EJA vêm ganhando certo espaço, o que se percebe principalmente mediante as legislações, tanto voltadas a educação básica quanto na articulação com ensino profissionalizante, os projetos e programas continuam (ou inicia-se outros) porém é possível destacar que ainda não há um consenso quanto a este campo tanto em termos pedagógicos, como de um modo social mais amplo, trata-se de um campo ainda com várias lacunas e limitações que carecem ser discutidas.

Tendo em vista a importância de estudos que discutam a formação de Educadores para a Educação de Jovens e Adultos, e principalmente estudos com foco no processo formativo de tais educadores, este trabalho é norteado pelo seguinte questionamento: Que concepções e práticas pedagógicas estão sendo valorizadas nos cursos de Pedagogia para atuação na EJA? Esse questionamento se justifica na medida em que tanto os principais dispositivos legais LDB

e as DCNEJA quanto pesquisadores da área afirmam que essa modalidade de ensino usufrui de uma especificidade própria e para tanto deverá receber um tratamento específico.

Neste trabalho como o nosso foco é a formação inicial partimos da hipótese de que há carências na abordagem das disciplinas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia que possa contemplar com profundidade as especificidades da EJA. Uma vez que no componente curricular obrigatório dos cursos analisados e da maioria dos cursos de licenciatura em Pedagogia espalhados pelo país e pelo estado, há praticamente uma única disciplina específica para a EJA, sendo outras, que fazem link com a temática ofertada como optativas, e as do componente obrigatório não dialogam com as discussões da EJA.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos, este trabalho está pautado na abordagem qualitativa uma vez que essa coopera na análise da realidade de modo mais detalhado, considerando aquilo que o campo nos apresenta, e até mesmo aquilo que não está posto explicitamente. Em tal abordagem e numa perspectiva dialética todo o processo em que o objeto analisado está envolvido é relevante, uma vez que a ênfase é dada a todo o processo e não meramente num produto final.

Trata-se de uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico e documental, uma vez que lançamos mão da análise dos principais dispositivos legais LDB e DCNEJA, e as Propostas Curriculares de dois cursos licenciatura em pedagogia investigados (uma instituição privada e uma federal).

Além das análises documentais, também foram utilizados como instrumento para obtenção de dados, entrevistas semiestruturadas por considerar a relevância destas, para o aprofundamento do objeto em questão. Essa partiu de um roteiro pré-estabelecido, contendo 10 questões norteadoras.

As entrevistas foram realizadas com duas professoras das instituições de ensino superior em Sergipe (uma privada e uma pública) que ministraram as disciplinas específicas da EJA, tanto no período de 2015.1 quanto 2015.2 no curso de Pedagogia. Com vistas a manter o anonimato as professoras serão identificadas aqui pelas siglas P1 e P2.

Realizar esse tipo de entrevista segundo Triviños (2009, p.146) possibilita “ao mesmo tempo na valorização da presença do investigador, oferecer todas as perspectivas possíveis para

que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Tal instrumento possibilitou a obtenção de informações com maior profundidade, e também maior flexibilidade na condução dos questionamentos e a solução de possíveis dúvidas que fossem surgindo no decorrer do processo. Mesmo possuindo maior flexibilidade, por não se tratar de questões fechadas, o procedimento em questão exigiu o rigor metodológico necessário a toda pesquisa científica.

Ao analisar as entrevistas buscamos triangular os dados apresentados pelas colaboradoras, com aquilo que os documentos nos apontaram. Sendo assim, foram igualmente agrupadas as respostas conforme as categorias que foram surgindo e foram sendo discutidas, nos ajudando no cumprimento dos objetivos propostos.

O método de análise dos documentos e entrevistas se aproximam do materialismo histórico dialético, uma vez que este nos possibilita explicar a realidade numa perspectiva de totalidade, não meramente conhecendo e discutindo as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia voltados para EJA, e sim a explicação coerente, apoiada na materialidade do que os dados mostram e desvelando as contradições existentes entre eles. A análise pautada no materialismo dialético segundo Triviños (2009, p. 53) “possibilita a captura da historicidade do fenômeno, suas relações situam o problema dentro de um contexto mais amplo, ao mesmo tempo em que, dinamicamente, estabelece contradições possíveis de existir entre os fenômenos”.

REFERENCIAL TEÓRICO

Embora as discussões da EJA perpassem pela história da educação no Brasil, nota-se que é um campo ainda em construção. No que tange a formação de professores para EJA essa discussão é ainda mais recente, e também não está definida, não há um consenso a esse respeito, nem mesmo nos documentos oficiais tais discussões são tratadas de modo específico.

Mesmo com os avanços envolvendo a EJA, são raros ainda os cursos de formação inicial nos cursos de Pedagogia que ofereçam opção de habilitação específica para essa modalidade educativa, ou até mesmo que contemplem em seu currículo conteúdos referidos a esse ciclo de vida e suas necessidades de aprendizagem específicas (DI PIERRO, 2000).

Em geral, a docência em turmas de Educação de Jovens e Adultos é utilizada para complementar em período noturno a jornada de trabalho dos docentes que atuam com crianças

e adolescentes no período diurno. A rotatividade de docentes e a inexistência de equipes especialmente dedicadas à educação de jovens e adultos impede a formação de um corpo técnico especializado e dificulta a organização de Projetos Pedagógicos específicos para esta modalidade, limitando as possibilidades e os resultados de eventuais iniciativas de capacitação em serviço. Arroyo (2006, p.26) nos mostra que:

Normalmente nos cursos de Pedagogia o conhecimento dos educandos não entra. A Pedagogia não sabe quase nada, nem sequer da infância que acompanha por ofício. Temos mais carga horária para discutir e estudar a história e as vivências concretas da infância e da adolescência, com o que a pedagogia e à docência vão trabalhar. Em relação à história e às vivências concretas da condição de jovens e adultos populares trabalhadores as lacunas são ainda maiores.

O professor que vai atuar na EJA carrega uma dupla responsabilidade, dispor de uma formação que contemple as disciplinas curriculares comuns aos demais segmentos da educação (saber erudito), mas que avance possuindo um diferencial, conhecendo a história de luta travada por estes jovens e adultos trabalhadores e que em sua grande maioria são analfabetos.

Analfabetos no sentido amplo, não meramente como aquele que não domina os códigos de linguagem, mas aqueles que estão diante da negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. Como bem afirma Gadotti (2011, p.39) “o analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão política”. E a educação de jovens e adultos seja em seu momento inicial com a alfabetização, seja através do ensino médio profissionalizante, seja através das práticas não formais, carecem dar conta de tal especificidade.

Concernente a formação docente para a EJA, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA, 2000) destaca que:

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino como conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares (DCNEJA, 2000. pg,58).

Os dispositivos legais, bem como educadores (alguns corroborando com estes primeiros e outros apontando suas limitações), que discutem as questões pertinentes a EJA, são enfáticos no que tange a importância de que a formação de professores tanto a inicial como a continuada

seja estruturada por meio de currículos específicos, condizentes com a realidade do público a que se destina, e enfatizam igualmente a importância do constante diálogo entre as disciplinas nos componentes curriculares.

Institucionalmente a EJA vêm ganhando certo espaço, o que se percebe principalmente mediante as legislações, tanto voltadas a educação básica quanto na articulação com ensino profissionalizante, os projetos e programas continuam (ou inicia-se outros) porém é possível destacar que ainda não há um consenso quanto a este campo tanto em termos pedagógicos, como de um modo social mais amplo, trata-se de um campo ainda com várias lacunas e limitações que carecem ser discutidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto a **concepção da EJA**, foi possível identificar na fala das professoras que, por um lado, há uma tendência de conceber uma perspectiva que parece romper com a visão tradicional da EJA, atrelada inclusive a própria concepção de educação na qual estas se embasam.

Observou-se em outros momentos um resgate pela concepção que se enquadra condizente com a lógica da educação compensatória, que se insere enquanto modalidade de ensino dentro de um quadro fechado pela faixa etária, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) e os documentos bases voltados a EJA. Nesse sentido, as professoras afirmaram que:

A EJA para mim é um direito, então eu trabalho na perspectiva do direito a educação. Quando eu vou trabalhar na disciplina, também no curso de Pedagogia, eu trabalho nesta perspectiva de pessoas que não tiveram acesso por muitos motivos na idade própria, mas que em algum momento de suas vidas decidiram que voltariam a escola e / ou tiveram condições p/ isso. ... a Educação não acontece somente na infância, mas ela se dá ao longo da vida eu entendo também que a educação de jovens e adultos não pode se remeter também só a escolarização contudo, como no curso de Pedagogia a gente só tem uma disciplina, aí eu priorizo a escolarização (P1).

É uma modalidade de ensino que no Brasil se constitui como uma modalidade da Educação Básica, mas que não é só isso. É uma perspectiva de resgate de cidadania, de formação na perspectiva de inclusão social. Então uma concepção de uma EJA que não é compensatória (P2).

Conforme os supracitados relatos, há o entendimento da EJA enquanto garantia de um direito de todos, inclusive dos jovens e adultos assistidos. Na sequência, a ênfase passa a ser

naqueles que não tiveram acesso à educação na idade apropriada. A professora P1 reconhece que a Educação ocorre ao longo da vida, mas salienta que na disciplina por ela ministrada a ênfase está na escolarização.

A esse respeito, Freire (2011, p.22) nos alerta que “a prática educativa, reconhecendo-se como prática, como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes”. Mesmo sabendo das limitações espaço/tempo, as questões voltadas a EJA, sejam em que nível de ensino, não devem se abster do fato de que se trata de educação e que por isso carece de certo posicionamento político. Assim, não deve ficar aprisionada dentro dos moldes institucionais.

Cabe destacar a fala de P2 ao enfatizar que não é uma educação compensatória, demonstrando que preza pelo resgate social, apesar de sua ênfase está totalmente voltada para a educação escolarizada, compreendendo a EJA enquanto uma modalidade que faz parte da Educação Básica. A história da EJA no Brasil demonstra esse caráter de se fundamentar em uma educação travada mediante constantes lutas, as quais não seriam possíveis se pensadas apenas do ponto de vista da escolarização.

Di Pierro (2000, p.396) nos mostra que “quando tratamos da educação de pessoas jovens e adultas, estamos nos referindo a um conjunto variado de processos formais e informais”. Refere-se a uma concepção que não se esgota na escolarização, pois se trata de um direito a ser garantido pelos órgãos institucionais que têm na escolarização um dos meios capazes de contribuir para a formação dos sujeitos a que se destina, mas que valoriza e dialoga com outras instâncias informais da formação.

Quanto aos **conhecimentos e práticas** que priorizam nas disciplinas que ministram, as professoras responderam de modo semelhante entre elas, como é possível notar nas falas a seguir:

Como no curso de Pedagogia a gente só tem uma disciplina, aí eu priorizo a escolarização. Por que é com o que as alunas vão trabalhar né? Prioritariamente, imagina-se que sim, talvez não. Eu trabalho um pouco os fundamentos, a história da EJA no Brasil (P1).

Não dá para começar a trabalhar num curso de formação inicial, sem a gente fazer esse histórico. Falar do histórico da EJA é falar da história do Brasil (P2).

Ambas foram enfáticas em explicitar que seguem uma lógica voltada primeiramente para situar a EJA historicamente, ressaltando ser fundamental, segundo elas, que os estudantes do curso conheçam o percurso histórico pelo qual a EJA passou e ainda vem passando, especialmente no Brasil, assim, são apresentadas as lutas travadas, campanhas, programas,

projetos, avanços e retrocessos, pois, como a professora P2 relatou, ao abordar sobre a história da EJA “estamos falando de uma parte da história do Brasil”.

A professora P2, além dos pontos em comum com a professora P1, deu bastante ênfase também aos aspectos da legislação, bem como ao Projeto Político e Pedagógico da escola, considerando fundamental o modo como a EJA aparece nele, Segundo ela, inclusive, esses são pontos relevantes a serem observados pelos estudantes durante o trabalho de campo.

Ainda a esse respeito, Arroyo (2006 p.19) nos mostra que “um dos traços da formação específica dos educadores da EJA será conhecer essa trajetória para recuperar esse perfil e ser competentes em sua atualização na realidade hoje vivida pelos jovens e adultos populares”. Ao priorizar o resgate da história travada pela EJA ao longo dos anos, o professor está corroborando para que na formação inicial os licenciandos se apropriem do entendimento sobre como a EJA vem se constituindo historicamente e quem são esses jovens e adultos da EJA, conforme afirmou uma das professoras:

São alunos trabalhadores. Não tem como você ensinar EJA e não dar conta dessa relação que existe entre a sociedade e os estudantes da educação de jovens e adultos que são produtos do meio em que eles vivem. Eles são.... Estão marginalizados, por que socialmente eles não puderam ser incluídos na época própria. E hoje quando eles vão para escola eles continuam sendo marginalizados. A escola não qualifica se ela permanecer no âmbito dos conteúdos escolares, tal qual eles são pensados para as séries, os anos iniciais e finais, então não pode partir do pressuposto de ensinar a mesma coisa em menos tempo, que daí você reduz (P1).

Sem ter essa compreensão sobre quem são os sujeitos da EJA , de onde eles vêm, de como eles estão sendo vistos na sociedade, do processo de exclusão no qual estão imersos, sem que se situe o tipo de sociedade contemporânea. Torna-se cada vez mais cada vez mais fragilizado o atendimento a este público.

Cabe salientar que ambas realizam uma atividade extraclasse, na qual os graduandos vão à campo observar uma determinada realidade numa turma de EJA, pelo período de uma semana. Para a professora P2 “essa é a melhor parte da disciplina, afirmando ainda que é nesta ocasião que os graduandos se deparam com a realidade e se espantam com o observado”. Desta feita, as professoras entendem como valoroso o trabalho realizado fora da sala de aula, como salientado no trecho abaixo:

Então eu coloco lá para os meus alunos, sempre é uma das questões da observação para que a gente perceba como a EJA ainda trabalha como inquilina, que aluga um espaço na escola, sem o pertencimento. Então o conhecimento ainda é pequeno, o debate ainda é pequeno, porque se nós tivéssemos mais inserção da EJA, mais conhecimento da EJA , com certeza a gente já estaria preparando um profissional com outro perfil (P2).

Na atividade extraclasse os estudantes têm a possibilidade de observar a realidade do modo que ela está ocorrendo. Porém, ir somente a escola observar, anotar, conferir como está posta a legislação e o PPP da escola quanto à EJA, retornando para a Instituição de Ensino Superior sem um trabalho aprofundado de intervenção.

Concernente ao **diálogo com as demais disciplinas**, a professora P1 demonstrou em diversos momentos que não ocorre esse diálogo na instituição em que leciona, inclusive salientando durante a entrevista que se sente muito sozinha no departamento de educação do campus em que atua, e que há em outros campos professoras que dialogam sobre essa mesma temática. Vê-se então, a partir da concepção dela, que:

Acho que não ocorre o diálogo com outras disciplinas, nós não temos um diálogo no curso sobre Educação de Jovens e Adultos. Poucos foram os momentos que a gente conseguiu sentar e discutir a proposta do curso, quando conseguiu, foi tudo muito solto, rápido, e sem aprofundamentos, sendo interrompido pelas demandas do cotidiano, então a gente acabava não fazendo. Então eu acho que nós não temos um diálogo que atravesse as demais disciplinas, que deveriam também atravessar a disciplina da Educação de Jovens e Adultos (P1).

Essa falta de diálogo é algo que, de forma efetiva, não deixa de ocorrer somente na disciplina da EJA, mas que também se verifica nas demais disciplinas, e que tem sido considerado um problema nos cursos de formação. Existe a defesa da realização de trabalho em equipe, que rompa com a fragmentação e a lógica em que cada professor se preocupa meramente com a “sua” disciplina, sem fazer *link* e relação com as demais.

O que se percebe é, que embora a proposta curricular do curso a qual pertence a professora P1, enfatize a importância da interdisciplinaridade, a professora P1 em sua fala deixa claro que isso não vem ocorrendo na instituição em trabalho, pelo menos no que diz respeito as discussões da EJA.

As discussões concernentes a EJA acaba ocupando lugar periférico no curso e nas instituições de ensino superior, de modo geral, ficando o professor da disciplina específica com o sentimento de solidão, sem pares para dialogar e, conseqüentemente, ministrando uma disciplina com conhecimentos fragmentados e que não dão base ao futuro professor que irá atuar em turmas de EJA.

A professora P2 foi categórica ao afirmar que na instituição onde trabalha ocorre o diálogo, porém, deixou claro também que isso ocorre mediante particularidades de cada professor (individualmente) que se esforça para estabelecer algum *link* entre sua disciplina e as

demais, incluído a de EJA. Assim, fica a critério de cada professor julgar o diálogo como importante.

Através da fala de P2 nota-se que o departamento, bem como o colegiado, não dão ênfase para tal diálogo, não criam estratégias para que os docentes coletivamente construam, discutam e compartilhem conhecimentos com o intuito de propiciar uma formação mais completa e menos fragmentada para os licenciandos. Deste modo, se o professor, individualmente, não estiver aberto a fazer tal diálogo, esta ação não acontece, permanecendo um amontoado de disciplinas que poderiam dialogar entre si, estáticas dentro da própria ementa.

Sobre a categoria **currículo** voltado a EJA, a professora P2 enfatizou que:

Os professores que estão atuando na EJA eles não conseguem, de uma forma geral, entender que o currículo na EJA é um currículo diferenciado. Que a experiência de vida que o adulto tem dá a ele a oportunidade de ter, num tempo diminuído, fazer essa formação em um tempo menor, sem que isso signifique diminuir a profundidade do que ele está estudando (P2).

Vê-se que o currículo, como salientado pela professora P2, precisa ser entendido na perspectiva da EJA. Mediante este entendimento reitera ser preciso rever frequentemente questões como a organização e hierarquização do currículo, verificando se está centrado nas especificidades dos jovens e adultos ou se permanecem currículos engessados, limitados e estruturados na perspectiva apenas da criança e do adolescente, cabendo a EJA adaptar-se a esses modelos?

É de suma importância a compreensão de que os tempos, espaços, os entendimentos e as realidades vivenciadas pelos jovens e adultos da EJA são diferentes dos das crianças e adolescentes. Porém, parece que os currículos do curso de Pedagogia ainda têm sido pensados, estruturados e concretizados partindo das ideias pedagógicas das crianças e adolescentes. Como a professora P2 enfatizou, destina-se muito tempo, para as questões iniciais e não aprofundam as questões que têm relação com as especificidades da EJA. E, ainda segundo ela, os professores não têm sabido como travar essas discussões e como construir um currículo que verdadeiramente contemple esse público. Nesse sentido, Arroyo (2006) nos diz que:

A EJA tem de fazer um currículo sério de conhecimento e tem de capacitar seus educadores no domínio desses conhecimentos vivos, que são os conhecimentos do trabalho, da história, da segregação, exclusão, da experiência, da cultura e da natureza. Todos esses são conhecimentos coletivos que eles aprendem em suas lutas coletivas, os saberes coletivos, de direitos e que na EJA tem de aprender a resignificar e a organizar à luz do conhecimento histórico. (ARROYO, 2006, p.31).

O autor nos assevera que os currículos voltados a EJA devem deixar de ocupar apenas o campo do abstrato, com conhecimentos que não condizem com a realidade social dos alunos.

Para além disso, que eles sejam “concretos” como a exclusão, o trabalho, a cultura, a experiência, dentre outros aspectos dos alunos. Se tais conhecimentos passarem a ser privilegiados nos currículos da EJA, verdadeiramente teremos uma educação diferenciada, que não se fundamenta nas adequações, nem adaptações, conforme vem ocorrendo constantemente e que pouco tem contribuído para a emancipação desses sujeitos coletivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por certo a formação inicial não tem dado conta dessa discussão, sendo a formação continuada um excelente caminho para suprir este tipo de demanda. Ambas professoras enfatizam a importância da formação continuada, porém, na instituição em que atuam, está formação não tem sido efetivada.

Acreditamos que para dar conta da especificidade da EJA, uma disciplina específica seria insuficiente, por isso analisamos as várias outras disciplinas que compõem o curso de Pedagogia e mesmo assim chegamos ao ponto em que nossa hipótese foi confirmada, de fato as disciplinas dos cursos de Pedagogia não tem contemplado com profundidade as especificidades da EJA.

Vimos que temos um conjunto de disciplinas extremamente ricas, com fundamentos valiosos, mas que pelo menos nas instituições pesquisadas não dialogam entre si, é um currículo que se diz interdisciplinar, mas que de modo prático não vem reafirmando esse discurso.

Defendemos aqui a importância de cursos que tratem diretamente das especificidades da formação de professores para atuar na EJA, ou a priori de cursos de Pedagogia que em sua estrutura curricular tragam essa perspectiva de interdisciplinaridade e crie condições para que isso se efetive, gerando diálogos entre as disciplinas e conseqüente aprofundamento e conexão entre os conhecimentos que estão sendo trabalhados e construídos no curso.

Arroyo (2006) já nos alertava sobre o desafio que seria para os cursos de Pedagogia dar conta da especificidade da EJA, e nos dizia que a Pedagogia sempre se ocupou da especificidade da infância, mas que diante desse outro e não menos importante público ainda não tenha encontrado seu caminho (e realmente não encontrou).

É um campo ainda em construção a EJA no Brasil, ainda não temos nem um consenso em relação ao seu conceito, muito menos em termos de que perfil de profissional formar para esta. O que se sabe é que quanto mais espaços para discutirmos essas questões, mais estudos na

área, mais encontros, mais reconhecimento e luta na área, mais avanços teremos. Que não nos falte compromisso político, embasamento teórico, e coragem para lutar!

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Formar Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos**. In: SOARES, Leôncio (org.). Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autentica/ SECAD- MEC/ UNESCO, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Diretriz Curricular Nacional para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília. 2000.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. 2014.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período de 1985/1999**. São Paulo: tese do doutorado, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011.

HADDAD, S. **Estado da arte da Educação de Jovens e Adultos**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000.

HADDAD, S. e DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista da ANPED- n° 14 mai/jun/jul, 2000.

SOARES, Leôncio (org). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autentica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa Qualitativa em Educação- O positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo**. São Paulo: Atlas, 2009.