

O Curso de Pedagogia e suas Implicações na Formação do Educador da EJA

The Course of Pedagogy and its Implications in the Training of the Educator of the EYA

Robson de Cássio Santos Dourado

Mestrado em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia
Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia
Professor do ensino municipal
E-mail: robsoncsdourado@hotmail.com

Romênia Barbosa de Carvalho

Mestrado em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia
Psicopedagoga pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral
Professora da Faculdade Arnaldo Horácio Ferreira
E-mail: romeniabarbosa@gmail.com

Alfredo Rodrigo da Matta

Pós-Doutorado em Educação a Distância pela Universidade do Porto
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Professor da Universidade do Estado da Bahia
Email: alfredo@matta.pro.br

Antonio Amorim

Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona.
Professor Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia
E-mail: antonioamorim52@gmail.com

Endereço: Robson de Cássio Santos Dourado

Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-Bahia -
Brasil CEP: 41.150-000.

Endereço: Romênia Barbosa de Carvalho

Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-Bahia -
Brasil CEP: 41.150-000.

Endereço: Alfredo Rodrigo da Matta

Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-Bahia -
Brasil CEP: 41.150-000.

Endereço: Antonio Amorim

Km 10 da Estrada do Coco, Condomínio Vivendas do
Bosque, Abrantes, Camaçari – Bahia – Brasil CEP
42.840.000

Editor Científico: Tonny Kerley de Alencar Rodrigues

**Artigo recebido em 01/03/2017. Última versão
recebida em 10/04/2017. Aprovado em 11/04/2017.**

**Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review
pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review
(avaliação cega por dois avaliadores da área).**

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação

RESUMO

Este artigo resulta de estudos acerca da formação docente em Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da proposta curricular de formação do curso de Pedagogia. A pesquisa teve como objetivo a análise da formação do pedagogo para atuar na EJA. Além disso, analisamos o papel do curso na formação, destacando a compreensão do currículo, diretrizes e concepções teórico-metodológicas. A pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa, a técnica utilizada foi a pesquisa de campo, empregando-se a entrevista semiestruturada para coleta de dados. Os sujeitos da investigação foram os alunos graduandos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia/*Campus I*. O processo reflexivo foi referenciado pelas seguintes concepções teóricas: Arroyo (2005, 2006), Saviani (2008; 2012), Pimenta (2011) e Ghiraldelli (2007), entre outros. Os resultados demonstraram que o curso de pedagogia apresenta fragilidades na formação do educador da EJA, em relação aos aspectos curriculares, à insuficiência da carga horária destinada para trabalhar na EJA, além dos aspectos teóricos e metodológicos distantes da realidade dos sujeitos.

Palavras-chave: Pedagogia. Educação de Jovens e Adultos. Formação docente.

ABSTRACT

This article results from studies around the teacher training in adult education (EJA), from the proposed training curriculum of the course of pedagogy. The research was aimed at the analysis of the formation of the educator to work in ADULT and YOUTH EDUCATION. In addition, we examined the role of the training course, emphasizing the understanding of curriculum, theoretical-methodological guidelines and conceptions. The research was based on a qualitative approach, the technique used was the field research, using the semiestrutura interview for data collection. The research subjects were undergraduate students of the course of pedagogy of the University of the State of Bahia/*Campus I*. The reflective process was referenced by the following theoretical conceptions: Arroyo (2005, 2006), Saviani (2008; 2012), Pepper (2011) and Ghiraldelli (2007), among others. The results showed that the course of pedagogy presents weaknesses in the formation of the EJA, educator in relation to curricular aspects, the load time destined to work in the EJA is insufficient, in addition to the theoretical and methodological aspects far from the reality of the subject.

Keywords: Pedagogy. Education of Youth and Adult. Teacher trainin.

1 INTRODUÇÃO

No atual contexto educacional, consideramos que a Educação de Jovens e Adultos enfrenta um legado de exclusões, ausência de políticas públicas, metodologias descontextualizadas em relação à identidade do aluno da EJA, carência na formação docente e falta de incentivo do poder público na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Diante destas singularidades, a Educação de Jovens e Adultos precisa ser revista e analisada a partir de uma visão contemporânea e global, com profissionais habilitados para educar na formação para cidadania. Nessa compreensão, redefinir ações na sala de aula que favoreça a formação de jovens e adultos capaz de estabelecer, na contemporaneidade uma postura cidadã, emergem profissionais da educação com formação específica para atender esta modalidade. Assim, o estudo indagou a seguinte questão: quais impasses e perspectivas perpassam a formação do pedagogo da UNEB/*Campus I*, tendo em vista o processo de aprendizagem na EJA?

Diante do exposto, o presente artigo apresentou um estudo acerca do curso de Licenciatura em Pedagogia e suas implicações na formação do educador da EJA e reflexões sobre competências e habilidades para ensinar nesta modalidade, enfatizando aspectos gerais de como formar o pedagogo e sua maneira de atuar em sala de aula como incentivador da aprendizagem do aluno. Nesse intuito, o estudo teve como objetivo geral analisar o curso de pedagogia e suas implicações na formação do educador da EJA. E, como objetivos específicos, identificar concepções e paradigmas do curso de pedagogia na formação do educador da EJA; demonstrar os resultados da pesquisa com graduandos do curso de pedagogia na compreensão dos aspectos teóricos e metodológicos da formação.

O artigo está organizado por esta introdução, na qual destacamos o problema e os objetivos da pesquisa. Em seguida, o tópico dois apresenta os procedimentos metodológicos e os sujeitos da pesquisa. O tópico três redimensiona a reflexões acerca da pedagogia, numa perspectiva histórica da política educacional, além de suscitar o papel da universidade na formação do pedagogo contemporâneo. Dando prosseguimento, o tópico quatro contribui com discussões relativas à formação do pedagogo e às especificidades da aprendizagem na EJA. Em seguida, o tópico cinco apresenta os resultados e as discussões relativos à visão dos alunos sobre a integração da EJA dentro do curso de pedagogia. Por fim, o tópico seis traz as considerações finais e encaminhamentos que obtivemos do processo de investigação relativo à formação do pedagogo para atuar nas classes de EJA.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse estudo baseou-se em uma abordagem qualitativa, na tentativa de melhor compreender o problema em questão. Como o foco da pesquisa é entender quais impasses e perspectivas atuam na formação do pedagogo da UNEB Campus I, tal abordagem ajudou na compreensão e tratamento das informações, procurando analisar com rigor o objeto pesquisado. Desse modo, essa abordagem estabelece uma interdependência entre o sujeito e o objeto pesquisado, direcionando para uma abordagem interpretativa acerca do cenário social. Esse método está condicionado a dar ênfase à teoria fundamentada, aos processos de descrição, indução e de estudos pessoais. Nesse intuito, “[...] a abordagem qualitativa encaminha para que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é simplório, que tudo pode construir direcionamentos que nos permitam estabelecer uma compreensão mais concreta do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Esse tipo de abordagem se preocupa com o significado. Assim, percebe-se o contato com os sujeitos da pesquisa, permitindo interpretações e inferências do colaborador. Para além, esta abordagem aponta caminhos para superar os modelos positivistas de pesquisa, dando condições para compreender densamente os fenômenos educativos vigentes (GATTI, 2012a).

Ainda, os saberes oriundos de Minayo (1998) apontam que a pesquisa de abordagem qualitativa responde a indagações particulares de um estudo, expondo um nível de realidade que não pode ser mensurado, numa perspectiva numérica. Neste intuito, a pesquisa qualitativa vincula-se com um universo de variáveis signos, aspirações, crenças, valores, dentre outros aspectos imbricados, a depender da realidade social que se pretende compreender. Nesse mesmo sentido, a autora implementa que qualquer verificação de cunho social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto, que é o aspecto qualitativo.

Conforme Martins e Theóphilo (2009), uma investigação desenvolvida pelo viés qualitativo abre espaço para compreender como se exprimem os comportamentos e as experiências das pessoas envolvidas durante a construção, descrição e aplicação das técnicas de coleta na pesquisa. Ainda para estes autores, o uso do método qualitativo em educação leva a entender como vêm sendo utilizadas as técnicas de coleta e análise das informações para ampliar o universo da investigação.

No que se refere aos procedimentos técnicos adotados, essa pesquisa caracterizou-se como um estudo de campo pois, segundo Gil (2008), esse tipo de estudo procura o aprofundamento de uma realidade específica. Assim, é realizada por meio da observação

direta do grupo estudado, e entrevistas, para assim captar informações e fazer interpretações acerca da realidade em questão.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, contendo cinco questões referentes à formação do educador da EJA. Neste sentido, Triviños (1987) expõe que esse tipo de dispositivo tem como característica questionamentos que são apoiados em hipóteses que serviram de base para o problema do estudo. Dessa forma, as entrevistas semiestruturadas proporcionam a explicação e compreensão de um fenômeno social, promovendo, assim, a presença consciente do pesquisador no processo de coleta de dados. Em conformidade com as discussões anteriores, Lüdke e André (1986) acrescentam que as entrevistas servem tanto de instrumento com também de objeto para a análise de dados que não foram verbalizados, possibilitando que o pesquisador possa analisar as visões do sujeito da pesquisa.

A pesquisa contou com entrevistas junto a 22 estudantes (VIII semestre) do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, Campus I, Salvador, com a intenção de coletar informações referentes à formação em EJA.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Pedagogia e concepção formativa na universidade

Há uma série de questionamentos sobre formação do pedagogo na universidade e, acompanhado a esses, surgem reflexões em torno da estrutura do conhecimento pedagógico, da identidade profissional e do sistema de formação de pedagogos e professores nessas instituições de educação.

Ao longo dos anos, perceberam-se algumas fragilidades no curso de Pedagogia que condicionaram alguns entendimentos, como a docência, base da identidade profissional de todo educador, a divisão do trabalho da escola, a separação conteúdo e métodos, a escola como local de trabalho capitalista, entre outros. Nesse contexto, a profissão do pedagogo na atuação da docência tem sido incitada, principalmente, pela formação de professores nas academias para atuarem com os alunos da EJA.

Segundo Nóvoa (2009), não haverá nenhuma mudança significativa se a comunidade dos formadores, de professores e a comunidade dos professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. Assim, entende-se que a formação de professores necessita ser

revisada a partir do enfoque dos seus formadores que precisam compreender a formação como processo contínuo da identidade profissional.

Como no curso de Pedagogia é a ciência da educação que ocupa espaço no campo do conhecimento sobre a problemática educativa, na sua totalidade e historicidade, esta área deve expressar finalidades sociopolíticas na formação humana e deve assegurar a formação de um profissional com competências política e técnica, para formar pessoas numa sociedade conflituosa. Nessa compreensão, Libâneo (2011) enfatiza que a pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, um ato educativo, da prática reflexiva como componente integrante da atividade humana e, como fato da vida social inerente ao conjunto de processos sociais.

A partir do entendimento de que a educação é uma prática social, como também é uma atividade humana, o curso de pedagogia precisa formar um profissional para a atividade humana, respeitando assim a diversidade. Ao longo da história do curso de pedagogia, observam-se fragilidades no sentido da formação do pedagogo para atuarem na EJA, não apresenta nenhuma formação específica para os profissionais educarem jovens e adultos, que o curso de pedagogia possibilita esta atuação com algumas limitações, observando a diversidade de áreas que formam o pedagogo.

Na Educação de Jovens e Adultos, encontra-se uma diversidade de aprendizado e uma cultura ampla de conhecimentos prévios, que levam a universidade a refletir sobre o real sentido da formação do pedagogo para atender as proposições educativas desta modalidade de ensino. Considera-se assim que o curso de pedagogia deve formar um profissional com capacidade teórica e prática, para atuar em diversos segmentos da educação.

Por definição, o pedagogo não pode ser nem um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele está entre os dois. A ligação deve ser ao mesmo tempo permanente e irreduzível, porque não pode existir um fosso entre a teoria e a prática. É esta abertura que permite a produção pedagógica. Em consequência, o prático em si mesmo não é o pedagogo é mais um utilizador de elementos, de ideias ou de sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação como tal não é também um pedagogo; pensar o pedagógico não basta. Somente será considerado pedagogo aquele que fará surgir um mais na e pela articulação teoria-prática na educação. Tal é a caldeira da fabricação pedagógica (HOUSSAYE, 1996, p. 34).

Diante disso, entendemos que o curso de pedagogia deve manter uma unidade entre teoria e prática, estimulando o pedagogo a problematizar a realidade social, na sala de aula. Dessa maneira, é preciso repensar as práticas de formação do pedagogo no âmbito da universidade.

Importante lembrar que a Pedagogia surge na Grécia Antiga, no século XVI, desmitificando a visão de que a criança deveria ser tratada com indiferença, buscando reconhecê-la como um sujeito singular que precisava do auxílio do adulto. Neste sentido, surge o sentimento do adulto para com a criança, denominando de paidagogia, palavra esta que foi designada como o acompanhamento de um jovem e paidagogo condução da criança por um escravo para centros de estudos (HOUSSAYE, 1996).

Atualmente, a Pedagogia é considerada a ciência da educação que estuda as diversas esferas sociais. No final do século XIX e início do XX, houve um envolvimento com os estudos sociológicos de Durkheim (1957), que considerava a Pedagogia uma educação definida como fato social, uma vez que transmitia o patrimônio social e cultural de uma sociedade mais velha, para a orientação dos mais novos. Assim, sob esta ótica, a pedagogia não é vista propriamente como sendo uma teoria da educação, mas como sendo uma literatura de contestação da educação, uma vez que as bases de estudo perpassam pela transmissão de saberes, que são repassados, de geração em geração.

Nessa perspectiva conceitual enfatiza-se a contribuição de Herbart e Dewey por não separar a pedagogia como ciência da educação, e filosofia da educação como teoria da utopia, destacando a humanização na educação. A condição humana foi fundante para as primeiras concepções dos estudos em pedagogia como ciência da educação na compreensão dos aspectos filosóficos e sociológicos.

No século XX, a educação passa ser vista como instrumental, pela forte influência do tecnicismo. Assim, a pedagogia é identificada como o conjunto de procedimentos favoráveis às práticas educacionais, sendo reduzida ao treinamento e ao modismo da didática, com raízes na visão tradicional e na escola nova. Nessa perspectiva, a modernidade reconstrói o termo a partir dos enfoques da utopia educacional, a ciência da educação e a filosofia da educação. Nessas condições, a pedagogia surge como ciência que auxilia a condução e formação e humana de maneira espontânea e livre (LIBÂNEO, 2007).

Ao analisar a trajetória do surgimento da Pedagogia no Brasil, observa-se que, desde as suas origens, ela não se preocupava com a formação de um profissional para trabalhar com a educação de jovens e adultos, o foco central era com uma formação técnica e didática.

Dessa maneira, destaca-se que o curso de Pedagogia surgiu a partir da organização da Faculdade de Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, por meio do Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939. O documento instituía a formação de bacharéis e licenciados para várias áreas, sendo estabelecida a formação de bacharéis em três anos e para os licenciados o esquema de 3+1, com adaptação curricular para uma formação técnica e didática.

Entende-se, nesse contexto, que o curso de Pedagogia já nasce com fragmentações na formação dos profissionais de educação, evidenciando a separação da formação técnica com a pedagógica. Para Brasil (2005), a dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas.

Com o avanço do capitalismo e a exigência do mercado de trabalho, o curso de Pedagogia passou por redefinição da sua identidade, emergindo a diplomação de técnicos em educação para a realização de concurso público para esta área.

Diante do exposto, demarcam as fragilidades do curso de pedagogia na redefinição do seu papel, na formação do profissional, que na tentativa de superação da fragmentação técnica e pedagógica é lançado o Parecer CFE nº 251/62, que determinava a formação no curso de pedagogia como técnico em educação e professor de disciplinas pedagógicas do curso normal. Desta maneira, Libâneo e Pimenta (2002, p. 19-20) destacam o seguinte:

[...] (a) o caráter “tecnicista” do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da Pedagogia como investigação do fenômeno educativo; o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas; a separação no currículo entre os dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações [...].

No contexto das indefinições do curso, no pós-golpe militar, estudantes e profissionais da educação, inconformados com a formação do curso de Pedagogia realizaram vários movimentos em prol da mudança curricular do curso. Foi no âmago deste movimento que surgiu o Parecer CFE nº 252/69, o qual especifica a formação de professores para o curso normal e de especialista em educação para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção escolar no âmbito das unidades de ensino e dos sistemas escolares. Criam-se também, nesse período, as habilitações para profissionais específicos em cada área da educação, fragmentando-se assim a estrutura curricular e a formação do pedagogo.

De acordo com Silva (2006, p. 53-54):

[...] a partir de 1962 o pedagogo era identificado como um profissional que personifica a redução da educação à sua dimensão técnica – o técnico de educação-, o currículo previsto para formá-lo era de cunho predominantemente generalista. Em 1969, consegue-se recuperar a educação em seu sentido integral na figura do especialista da educação, porém, sua formação nessa direção fica inviabilizada pelo caráter fragmentado da organização curricular proposta.

Dessa maneira, a formação do curso de Pedagogia desenvolvia-se a partir de ideologias em que o técnico em educação se tornava um profissional indispensável à realização da educação, como um fator de desenvolvimento escolar. Dali por diante, a luta por definição das especificidades do curso de Pedagogia vem, em 1970, com o deslocamento desta formação para preparar o profissional para educação especial e professor dos anos iniciais e pré-escola. Por isso, Libâneo (2005, p. 46) deixa claro que:

Algumas Faculdades de Educação, por influência de pesquisa debates em encontro e indicações do movimento nacional pela formação do educador, suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar etc), para investir num currículo centrado na formação de professores para séries iniciais do ensino fundamental e curso do magistério.

No contexto de dilemas e indefinições acerca da formação do pedagogo, a década de 1990 foi marcada pela reforma na formação do curso de Pedagogo, observando-se algumas mudanças significativas nos currículos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96), considerando-se uma formação centrada na docência e na gestão escolar. Conforme especifica Silva (2006), fica implantada uma modalidade formativa, com o profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional.

Dessa forma, o curso passou a ser alvo de análise por um grupo de especialistas da Associação Nacional dos Profissionais de Educação – ANFOBE, que contribuiu com a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (DCPN) de 2006. Ficaram delimitados os espaços institucionais da área de currículo e da área de formação de professores, enfatizando as competências técnicas e políticas nos processos formativos do pedagogo, pois representa um caminho na busca de uma educação de qualidade e referenciada socialmente.

Após fazer a análise da trajetória histórica do curso de pedagogia, a presente investigação procurou conhecer o curso de pedagogia e seus impasses na formação do educador da EJA, compreendendo alguns aspectos relevantes evidenciados no projeto do curso da Universidade Estadual da Bahia, do Campus I de Salvador, mais especificamente, analisando o Projeto do curso reformulado em 2007, conforme o Parecer CNE 776/97, resultando em nova proposta curricular, atendendo aos princípios definidos no citado parecer consubstanciados em:

1. Ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudo a serem ministradas. 2. Campos de estudo e demais experiências de ensino – aprendizagens que comporão os currículos, sem a fixação de conteúdo específicos com cargas horárias pré-determinadas, as qual não poderá exceder 50% da carga horária total dos cursos. 3. O prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação. 4. Sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas num mesmo programa. 5. Prática de estudo independente, visando à progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno. 6. Reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referirem à experiência profissional, julgadas relevantes para a área de formação considerada. 7. A articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão. 8. Avaliações periódicas, que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas (CNE, PARECER, 776/97).

Conforme estabelecido nos princípios para o curso de pedagogia da Universidade Estadual da Bahia, campus I, observa-se que a reformulação da proposta do curso garante maior flexibilização no currículo, efetivando uma formação aberta e interdisciplinar nos aspectos teóricos e metodológicos. Assim, explicita como objetivo do curso de pedagogia (2007) formar um docente para atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, incluindo a perspectiva inclusiva dos portadores de necessidades educativas especiais.

4 RESULTADOS E DICUSSÕES

4.1 A formação do pedagogo e as especificidades da aprendizagem na eja

A necessidade de melhoria na formação dos profissionais da EJA está relacionada, muitas vezes, à ausência de uma formação específica nos cursos de graduação em Pedagogia, da qual advém a maioria dos profissionais.

A prática educativa na EJA é um desafio, pois o profissional, consciente de seu papel de articulador dos saberes, reflete conceitos e ideias, buscando, dessa forma, o melhor para seus educandos. Para Nóvoa (1992), o ponto de reflexão é o conceito mais utilizado em

estudos que têm como foco a formação de professores, demonstrando que a reflexão é condição inerente ao aprimoramento da prática docente. Neste sentido, formar educadores é um processo para o qual não existe receita. Tal prática deve ser pautada em aspectos que conduzam a situações que possibilitem o ato reflexivo e a tomada de consciência das próprias limitações e entraves sociais, ideológicos e culturais que serão encontradas pelo educador.

O ato de educar, numa perspectiva escolar voltada à contemporaneidade, exige mais do que um mero transmissor de conteúdo; vislumbra-se um profissional capaz de contribuir, integralmente, para a formação emancipatória de um cidadão. Neste sentido,

A figura do professor poderia simbolicamente ser comparada com a de um maestro criativo que exigiria dos componentes da orquestra: organização, iniciativa própria, envolvimento, dedicação e, principalmente, ações coletivas desencadeadas por processos participativos. Sendo criativo, articulador, mediador e desafiador, o professor apostaria em todos os meios e recursos existentes para consolidar a construção do conhecimento (BEHRENS, 1996, p. 64).

É relevante saber o quanto a figura de um professor pode promover a transformação na vida do educando; no entanto, são múltiplos os desafios alocados no processo de aprendizagem na formação do jovem e adultos. Partindo dessa premissa, Gatti (1997) contribui para essa discussão nos seguintes pontos: a descaracterização dos cursos de formação inicial e continuada, falta de material escrito que sirva de suporte para a formação e pouca contribuição das universidades em relação aos cursos de formação de professores. Desta forma,

Faz-se necessário repensar a formação do professor de acordo com a necessidade social da escola pública, aberta ao novo, capaz de oferecer ao aluno caminhos para a busca de respostas aos problemas que enfrenta no cotidiano. É necessário possibilitar, ao futuro professor, a construção de uma identidade profissional que corresponda às exigências da população envolvida e as demandas atuais. É preciso investir numa formação que vincule teoria e prática desde o início do curso, a partir da pesquisa e de uma efetiva inserção no interior da escola. (LEITE, 2007, p. 15).

Nessa mesma discussão, Ens (2006) acredita que é necessário superar a tradição fragmentadora da universidade, dos professores formadores e dos futuros professores. Os educadores da atualidade precisam reconhecer a necessidade de inovar diante das incertezas impostas à educação. Por isso, faz-se necessário superar a dicotomia entre teoria e prática, ensino e pesquisa, e adotar uma postura que tenha como pressuposto uma práxis sustentada pela iniciativa do futuro educador em projetos de cunho educativo. Nesta linha de pensamento, Freire (1997) expõe que o educador se faz e se torna educador, na prática e na

própria reflexão da prática.

Ao contrário do que vulgarmente se pensa, que ser professor é fácil e qualquer um pode fazer, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, sustentamos que esta profissão é altamente complexa e especializada, não só quanto ao seu saber profissional específico e à forma como é avaliada no seu processo de formação (ESTRELA, 1997, p.29).

É válido ressaltar que, historicamente, o campo de formação de professores relativo à Educação de Jovens e Adultos se deu e ainda se constitui de maneira fragmentada. Tal fenômeno existe, porque não há exigências para lecionar em tal modalidade, desse modo o próprio educador se forma através do passar dos anos pela experiência. É preocupante essa autoformação pela experiência pois, muitas vezes, o educador deixa de lado as especificidades da educação de jovens e adultos.

Segundo Arroyo (2006), o educador deve atentar para vários aspectos, como currículo diferenciado, de forma que abarque os saberes desses sujeitos, a reflexão teórico-prática de tempo e espaços formativos, a própria multiplicidade de sujeitos e material didático. Nesse sentido, é de suma importância refletir a prática pedagógica, rompendo com propostas curriculares tradicionais e atentando para a utilização de metodologias que respondam às especificidades dos sujeitos do EJA.

Diante dessa ótica, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, através do inciso VII, artigo IV, esclarece a necessidade de professores com formação específica para atuar nos cursos noturnos de EJA, além da sensibilidade de atentar para as características específicas inerentes a esses sujeitos.

4.2 Resultados: a visão dos alunos sobre a integração da eja e o curso de pedagogia

As informações oriundas do campo de pesquisa evidenciam uma riqueza de informações que estão presentes no processo de formação do possível educador da modalidade EJA, estudante do último semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Os vinte e dois colaboradores da pesquisa foram indagados sobre a sua concepção em relação à EJA. As percepções foram direcionadas a respostas muito congruentes. Nesse sentido, os pesquisados informaram que a EJA é uma modalidade de ensino de grande importância que relaciona experiências vividas, tornando os conteúdos mais relevantes, proporcionando oportunidades aos indivíduos que tiveram seus direitos negados por ter algum tipo de dificuldade na aprendizagem ou em conciliar trabalho e estudo.

É importante frisar que a concepção de EJA dos futuros pedagogos é de extrema significância, pois é necessário que o futuro educador da EJA entenda o objetivo social que a modalidade tem, predominantemente, com as classes desfavorecidas, nutrindo possibilidades reais para a atuação docente.

Nesse viés de pensamento, Arroyo (2006) esclarece que é necessário reconhecer os jovens e adultos a partir do seu protagonismo. Fazendo entender que

Esses jovens-adultos protagonizam trajetórias de humanização. Consequentemente, devemos vê-los não apenas pelas carências sociais, nem sequer pelas carências de um percurso escolar bem-sucedido. Uma característica do olhar da historiografia e sociologia é mostrar-nos como os jovens se revelam protagonistas nas sociedades modernas, nos movimentos sociais do campo ou das cidades. Se revelam protagonistas pela sua presença positiva em áreas como a cultura, pela pressão por outra sociedade e outro projeto de campo, pelas lutas por seus direitos. Trata-se de captar que, nessa negatividade e positividade de suas trajetórias humanas, passam por vivências de jovens-adultos onde fazem percursos de socialização e sociabilidade, de interrogação e busca de saberes, de tentativas de escolhas e formação de valores. As trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tenos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens (ARROYO, 2006, p.25).

Todavia, faz-se necessária à concepção desses sujeitos da EJA pelos pedagogos, pois a escola é parte do projeto de vida desses sujeitos, que tem seus saberes notórios a partir de suas diversas trajetórias culturais e sociais. Dessa forma, saber reconhecer e lidar com essa modalidade é fator indispensável para o êxito do processo de aprendizagem.

Os participantes da pesquisa também foram convidados a refletir a respeito das práticas-pedagógicas a serem desenvolvidas nessa modalidade. Dentro do universo amostral pesquisado, os sujeitos evidenciaram que é necessário trabalhar através das vivências dos alunos, tornando a sala de aula um local prazeroso e dinâmico. Foi também percebida nos achados da pesquisa a necessidade de trabalhar fora do ambiente formal da sala de aula através de atividades lúdicas.

O ato didático-pedagógico tem como principal pressuposto guiar o alunado na percepção do conhecimento. Nesse aspecto, Arroyo (2005), destaca a importância de partir dos saberes, conhecimentos e dúvidas, pautando assim em uma metodologia sustentada no e pelo diálogo.

Relativamente às práticas didático-pedagógicas a serem desenvolvidas na EJA, é de comum acordo o respeito pelo saber e pensar do jovem e adultos. Nesses moldes, Freire (2011) faz encaminhamentos importantes no sentido de se pensar constante e reflexivamente a

prática-pedagógica. A partir do exposto, pode-se inferir que a prática-pedagógica do professor deve passar por um auto avaliação, no intuito de melhorar as metodologias aplicadas.

Quando questionados se têm perfil para atuação na EJA, a representatividade de sete colaboradores evidenciou que tem perfil para atuar na modalidade. Em oposição, cinco dos entrevistados destacaram não ter perfil para atuação docente na EJA, pelos seguintes motivos expressos na tabela abaixo.

Quando 01 - Perfil docente para atuação na EJA

Questionamento	Considerações
Perfil docente (com habilidades e competências) para atuar na EJA	Não. Porque não temos muitas referências, estudos, habilidades e conhecimento para atuar nessa prática pedagógica. (E1)
	Acredito que não tenho perfil para trabalhar na EJA, não é uma modalidade que me identifico. Além disso, a única disciplina do currículo que trabalhou a educação de Jovens e Adultos deixou muito a desejar. (E22)
	Não. A disciplina não ofereceu o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para atuar na EJA. (E17)
	Não. Sempre quis trabalhar com educação infantil. (E4)
	Não, tenho dificuldades em lidar com adolescentes e adultos. (E15)

Fonte: Elaboração dos pesquisadores, 2017.

Nesses moldes, Arroyo (2006) destaca que o perfil do educador da EJA encontra-se ainda em construção. Nesse intuito, é válido ressaltar que a atuação na EJA é questão de empatia, escolha, luta; e os que ocupam muitas vezes a docência na modalidade em se encaixarem no perfil, não contribuem para a ascensão da modalidade.

Dos doze graduandos do oitavo semestre do curso de Pedagogia, ao serem questionados sobre a relevância da formação do professor para atuação na EJA, nove dos entrevistados foram incisivos ao destacar que consideram importante a formação, pois promove mudanças na prática e na aquisição de conhecimentos pedagógicos. Em oposição, três dos entrevistados destacaram que não enxergam importância na formação. No quadro abaixo as transcrições individuais dos sujeitos, relativamente à temática perguntada.

Questionamento	Considerações
Formação para atuar na EJA	Sim. A formação é crucial em qualquer área do conhecimento. Esse fator é inquestionável, sendo a educação de Jovens e Adultos uma das modalidades da educação básica, é necessária uma formação capaz de compreender as fragilidades do grupo. (E1)

	Sim. Nós como educadores em formação precisamos ter contato e conhecer a área, é importantes termos conhecimento com essa área de atuação do professor. (E12)
	Sim. Para conhecer os métodos aplicáveis a essa modalidade. (E17)
	Sim. Quanto mais preparado o professor estiver para atuar nos diferentes contextos e modalidades educacionais, melhores condições têm de ajudar os alunos a construir conhecimentos de forma prazerosa. (E19)
	Muito. A forma de ensinar para os jovens é muito importante e essa nova geração necessita de um diferencial para se desenvolver mesmo não tendo uma estrutura adequada para se formar. (E011)
	Sim. Gostaria de ter tido mais aprofundamento com EJA, talvez por isso me sinta insegura em trabalhar com a modalidade. (E06)
	Sim, de extrema relevância. (E19)
	Sim. Porque é da sua formação que virá mudanças, novos caminhos, novos conhecimentos, uma nova prática pedagógica. (E18)
	Sim. Porque os professores são formados para agir com outras propostas para receber os alunos dessa modalidade. (E09)
	Acho que não. Pouco se fala em EJA no nosso curso, acredito que poderia ter mais disciplinas voltadas para essa área. (E10)
	Acho pouco. (E11)
	Não. (E12)

As análises de informações a respeito da formação de professores estabelecem encaminhamentos positivos, na medida em que a maior representatividade apontou para a importância da formação para atuação na EJA. Porém, não podem ser negligenciadas as opiniões dos sujeitos (E06), (E18) e (E12) que encaram como pouco importante o processo formativo para atuar na modalidade. Nesse sentido, o curso de Pedagogia deve suscitar o futuro pedagogo para uma ação libertadora, de modo a entender o processo formativo como um pressuposto para a melhoria da qualidade de sua prática docente, bem como do processo didático-pedagógico no cenário da EJA. Nesse sentido,

Faz-se necessário repensar a formação do professor de acordo com a necessidade social da escola pública, aberta ao novo, capaz de oferecer ao aluno caminhos para a busca de respostas aos problemas que enfrenta no cotidiano. É necessário possibilitar, ao futuro professor, a construção de uma identidade profissional que corresponda às exigências da população envolvida e as demandas atuais. É preciso investir numa formação que vincule teoria e prática desde o início do curso, a partir da pesquisa e de uma efetiva inserção no interior da escola (LEITE, 2007, p. 15).

Assim, é válido destacar que a construção de uma identidade profissional voltada para

a EJA, vá de encontro às especificidades características dessa modalidade, contrapondo assim ao cenário histórico de desatenção e retrocesso de políticas públicas relativas à modalidade.

Segundo Arbache (2001), a formação do professor da EJA deve ter um enfoque muito específico relacionado a atendimento educacional, conteúdos, avaliação e metodologias relativas a essa demanda heterogênea que é a EJA. É preocupante o posicionamento dos pesquisados que não consideram a formação um fator relevante, pois são várias as especificidades da EJA, que darão conta de serem compreendidas e atendidas com uma formação/ bagagem formativa.

Nesse sentido, Piconez, (1995), destaca em seus estudos que são vários os estudos relativos à educação de jovens e adultos que remetem à necessidade de formação de professores, e as próprias faculdades de educação já estão cientes de que seus currículos não dão conta de tratar a EJA como uma possibilidade de direito a cidadania.

Os estudos realizados por Haddad e Di Pierro (1994) demonstram que, no que tange à formação de professores para atuação na EJA, é quase que incipiente a preocupação em profissionalizar/capacitar docentes.

Os colaboradores da pesquisa foram indagados se o curso de pedagogia oferece suporte curricular, diretrizes e concepções teórico metodológicas relativos à EJA. Na análise dos dados, um estudante disse que o curso oferece suporte; quatro estudantes relataram que o curso não oferece suporte e sete estudantes exprimiram que o suporte é insuficiente. Esses dados são passíveis de reflexão, por isso, através da análise da matriz curricular do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia/*Campus* I, foi possível evidenciar que da carga horária totalizada em três mil trezentos e sessenta horas, apenas sessenta horas são dedicadas aos estudos das práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos.

Observa-se nas falas dos acadêmicos que o curso de Pedagogia não oferece uma formação específica para atuação nas classes da EJA, que essa formação é superficial, considerando fragilidades no currículo do curso de Pedagogia. Nas reflexões de Moura (2007), os currículos dos cursos normais e de licenciaturas plenas devem conter especificidades que contemplam a formação específica do professor. A autora ainda é incisiva em discutir a ausência ou incipiência de componentes no currículo que garantam o entendimento a respeito da Educação de Jovens e Adultos, assegurado assim, o saber-fazer do futuro docente. Diante disso, Machado (2000) acrescenta que para fornecer um ensino de qualidade no campo da EJA é necessário, para garantir a formação inicial específica, além dos trabalhos desenvolvidos numa perspectiva da formação continuada. A autora ainda salienta

que é uma provocação muito grande para as universidades criar, garantir e sustentar reflexões sobre a EJA, numa perspectiva da graduação, extensão e cursos de pós-graduação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada com os discentes do último semestre do curso de Pedagogia da UNEB, *Campus I*, Salvador, averiguou que a formação para a EJA pode e deve ser aprimorada. Nesse sentido, percebeu-se como é urgente oferecer elementos para a construção de umas práxis pedagógicas, de maneira a auxiliar o licenciando na busca de saberes necessários para a atuação na referida modalidade de ensino.

É necessário assinalar que relativo à formação do pedagogo UNEB- *Campus I*, para atuação a EJA, na, o projeto do curso atende de forma interdisciplinar à modalidade, com flexibilidade nos aspectos teóricos e metodológicos. Observou-se que, durante a pesquisa, em termos de composição curricular e flexibilização no curso de pedagogia, o Projeto (2007), expõe possibilidades para formação de educador para EJA numa visão contemporânea.

Contrapondo com o que está explícito de maneira teórica no projeto do curso, foi apresentado por alguns entrevistados do curso de pedagogia insegurança e fragilidades em relação à sua formação para trabalhar com os alunos da EJA. Por isso, a discussão em torno da formação do pedagogo traz a urgência de pensar o coletivo como possibilidade de aprimoramento das especificidades relativas à EJA, ou até mesmo parceria com o Programa de Pós-Graduação, em nível de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, haja vista que este pertence ao *Campus I* e pode servir como articulador do conhecimento para favorecer processos formativos nas turmas de Pedagogia desta universidade.

É necessário destacar que não existe receita de prática pedagógica para a EJA; todavia, faz-se necessário que o educador tenha consciência de que o seu fazer pedagógico deve ser pensado para suprir também as dificuldades educacionais do sujeito jovens e adultos.

Diante do exposto, não podemos ignorar que as universidades têm uma grande responsabilidade na formação dos futuros pedagogos. É necessário inferir que o perfil desejado pelo cenário educacional contemporâneo é de gestor e pesquisador, entendendo que educar é um processo histórico sempre inacabado e passível de mudanças.

REFERÊNCIAS

- ARBACHE, A. Pa. **A Formação de educadores de pessoas jovens e adultos numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.
- ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica / SECAD-MEC / UNESCO, 2006.
- ARROYO, M. G. **Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: Leôncio Soares; Maria Amélia Giovanetti; Nilma Lino Gomes. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1/2006** Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº 5/2005** Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2005.
- BEHRENS, M. A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BOGDAN, R; BIKLEN, K. S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.
- ENS, R. T. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia**. 2006, 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- _____, **A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- GHIRALDELLI, J. P. **O que é Pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- _____, **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e**

adultos: consolidação de documentos 1985/94. São Paulo, ago.1994.

LDB - **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

LEITE, Y. U. F. **A Formação de Professores nos Cursos de Licenciatura:**

Algumas Diretrizes e Práticas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23, 2007, Porto Alegre: ANPAE, 2007. Disponível em

<http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/467.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C; PARREIRA. L. Pedagogia, como ciência da educação. **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 37, n. 131, São Paulo, mar/Aug. 2007.

LÜDKE, M; Marli E. D. A; André. **Pesquisa em Educação:** Abordagem Qualitativa, São Paulo: EPU, 1986.

LOUREIRO, M. I. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, Maria T. (Org.). **Viver e construir a profissão professor**. Porto: Porto, 1997.

MACHADO, M. M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: **Reunião anual da ANPED**, 23, 2000, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000

MARTINS, G. A; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 2. ed. São Paulo, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MOURA, T. M. M. **A Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos/ Dilemas Atuais**. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Lisboa: Porto, 1992.

PICONEZ, S. C. B. **Educação escolar de adultos:** possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) USP.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na**

educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

PIMENTA, S. G. (Org). **Pedagogia, ciência da educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:

DOURADO, R. C. S; CARVALHO, R. B; MATTA, A. R; AMORIM, A. O Curso de Pedagogia e suas Implicações na Formação do Educador da Eja. **Rev. FSA**, Teresina, v.14, n.4, art.6, p. 100-119, jul./ago. 2017.

Contribuição dos Autores	R. C. S. Dourado	R. B. Carvalho	A. R. Matta	A. Amorim
1) concepção e planejamento.	X	X	X	X
2) análise e interpretação dos dados.	X	X	X	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X	X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X	X	X

XX