

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RONDÔNIA



NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

INÁCIA DAMASCENO LIMA

O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIR/CAMPUS PVH E A EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS: DESVELANDO A REALIDADE DE FORMAÇÃO DOS EGRESSOS
DE 1998 – 2010, ATUANTES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PORTO
VELHO/RO

PORTO VELHO/RO

2011

INÁCIA DAMASCENO LIMA

**O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIR/CAMPUS PVH E A EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS: DESVELANDO A REALIDADE DE FORMAÇÃO DOS EGRESSOS
DE 1998 – 2010, ATUANTES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PORTO
VELHO/RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas e Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Tânia Suely Azevedo Brasileiro.

Linha de Pesquisa: Formação Docente.

PORTO VELHO/RO

2011

FICHA CATALOGRÁFICA

BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

L739c Lima, Inácia Damasceno.

O curso de pedagogia da UNIR/Campus PVH e a educação de jovens e adultos: desvelando a realidade de formação dos egressos de 1998-2010 atuantes na rede pública municipal de Porto Velho/RO. / Inácia Damasceno Lima. Porto Velho, Rondônia, 2011. 164 f.: il.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Núcleo de Ciências Humanas (NCH), Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia Suely Azevedo Brasileiro.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Formação de Professores. 3. Pedagogia. 4. Egresso. 5. Emancipação. I. Título.

CDU: 378-057.85(811.1)

Bibliotecária Responsável: Eliane Gemaque / CRB 11-549

INÁCIA DAMASCENO LIMA

**O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIR/CAMPUS PVH E A EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS: DESVELANDO A REALIDADE DE FORMAÇÃO DOS EGRESSOS
DE 1998 – 2010, ATUANTES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PORTO
VELHO/RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa Formação docente, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Data da aprovação: 07/12/ 2011

Prof.^a Dr.^a Tânia Suely Azevedo Brasileiro - PPGE/UNIR
Presidente/Orientadora

Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón – UH/Cuba
Membro Externo

Prof^ª Dr^ª Rosângela de Fátima Cavalcante França – PPGE/UNIR
Membro Interno

Prof^ª Dr^ª Nair Ferreira Gurgel do Amaral – PPGE/UNIR
Membro Suplente

A meu pai ARGÍLIO ROSA DE LIMA *-in memória* - apesar de sua ausência física, sempre esteve presente em meus pensamentos.

A minha mãe, NAIR DAMASCENO PEREIRA LIMA, por seu amor incondicional.

A JESI, SOM, NENO, JEAN, ZILNEIDE, ILZA, ROSA E NAILDE, meus irmãos e irmãs, para quem ser mestre na academia ainda não tornou-se realidade, mas a vida injusta os possibilitou tornar-se doutores do sobreviver.

A meus queridos filhos HENRIQUE E VITÓRIA, por compartilhar os momentos de dificuldades e alegrias durante esta caminhada, pelos quais dou razão a minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora *Tânia Suely Azevedo Brasileiro*, minha orientadora, pelo exemplo de vida, dedicação e preocupação permanente com a minha formação, que incansavelmente passou suas manhãs a corrigir, orientar, reorientar e buscarmos juntas o melhor caminho para a realização desta pesquisa. Pelo grande incentivo para minha construção intelectual. A qual agradeço de coração.

À Professora Doutora *Rosângela de Fátima Cavalcante França* pelas leituras exaustivas, sempre com aconselhamentos atuais e pertinentes, que tanto contribuíram para a construção deste trabalho.

À Professora Doutora *Maria Margarida Machado*, pelas leituras e contribuições importantes na banca de qualificação desta dissertação.

À Professora Doutora *Nair Ferreira Gurgel do Amaral*, pela participação e contribuição na Banca de qualificação.

Aos Professores Doutores Tomás Rodriguez, Flávio Batista Simão e Clarides Borba pela colaboração na construção dos gráficos e incentivos à pesquisa.

Agradeço aos professores e colegas do Mestrado Acadêmico em Educação, da UNIR, com os quais pude ampliar meus conhecimentos e reafirmar o ideal de uma Educação de qualidade.

Às minhas colegas e colaboradoras Rosana Matos, Helena Zoraide, Telma Ferreira, Ziuzania, Nina Cátia, Elza Jacarandá, Soeli Cabral e Juscineia Lopes, que não recusaram em contribuir com informações, dicas e apoio logístico durante a realização desta dissertação.

Agradeço a Geane, Zilneide e Rosa pela contribuição na tabulação dos dados e o cuidado com meus filhos enquanto eu realizava este estudo.

Agradeço todos os professores da EJA que colaboraram no levantamento de dados empíricos e aos gestores da SEMED na prestação de informações sobre a EJA na Rede Municipal de Ensino de Porto Velho.

Agradeço as minhas diretoras Rosa Maria e Jocilene Eugênio da Escola Nossa Senhora do Amparo, por contribuir para minha dedicação aos estudos do mestrado.

Por fim, agradeço a minha colega de mestrado Roberta Serbim, pelas ligações constantes na expectativa de que caminhássemos juntas nesta jornada.

LIMA, Inácia Damasceno. *O curso de Pedagogia da UNIR/Campus PVH e a Educação de Jovens e Adultos: desvelando a realidade de formação dos egressos de 1998 – 2010, atuantes na rede pública municipal de Porto Velho/RO*. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Núcleo de Ciências Humanas, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, 2011.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta reflexões acerca da formação inicial de professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR/Campus Porto Velho. Como objetivo geral, nos propusemos avaliar em que medida a formação em Pedagogia na UNIR - Campus Porto Velho, subsidiou seus egressos (1998-2010) para atuar com uma prática docente emancipatória na modalidade Educação de Jovens e Adultos/EJA. Como objetivos específicos buscamos: a) analisar os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial no curso de Pedagogia da UNIR/Campus PVH e se eles têm atendido para o exercício de uma prática docente emancipadora na modalidade EJA; b) Identificar como ocorreu o processo de formação inicial do pedagogo no Campus Porto Velho; c) Verificar as concepções de ensino e de aprendizagem dos alfabetizadores de jovens e adultos egressos da UNIR, que estão atuando nas escolas públicas municipais de Porto Velho, e se estas estão de acordo com as funções de ensino previstas nas DCNEJA. Utilizamos a metodologia de pesquisa qualitativa, com característica narrativa interpretativa de corte "hermenêutico" (LAVILLE; DIONE, 1999), que permite compreender, conjuntamente, as dimensões política, pedagógica e prática, em consonância com os princípios teóricos e legais do contexto em questão. A partir deste sentido, procuramos nos aproximar da dialética proposta por Chizzotti (2001) tomando como referência a experiência da pesquisadora na prática como coordenadora da modalidade EJA junto a Secretaria Estadual de Educação de Rondônia e como formadora de formadores no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Porto Velho - UNIRON. Para tanto, pontuamos esta pesquisa em três dimensões de investigação, a saber: 1ª) pesquisa documental, que se concentra no âmbito nacional (DCNs; DCNEJA) e local (PPC/UNIR); 2ª) pesquisa aplicada aos professores da EJA, lotados na rede pública municipal de Porto Velho, egressos da UNIR (2008-2010) e 3ª) pesquisa direcionada aos docentes/formadores responsáveis pela disciplina de EJA no curso de Pedagogia da UNIR/Campus PVH. Fundamentamos a análise sobre o papel da Universidade na formação dos professores e o reflexo dessa formação para os que atuam na Educação de Jovens e Adultos, dialogando com as concepções críticas de educação, nos respaldando, principalmente, nas idéias de Paulo Freire (1999; 2002), Nóvoa (1992; 1995), Libâneo (2005), Machado (2001; 2010), Soares (2011) e Gadotti (2005). Como resultados deste estudo junto aos egressos pesquisados, constatamos que sua formação inicial não atendeu plenamente as condições para atuar com uma prática docente emancipadora na modalidade EJA, capaz de promover uma educação de qualidade a que este público tem direito. Tais resultados sugerem que o currículo de Pedagogia deva ser revisto/analísado, no sentido de reafirmar seus objetivos e competências para formar pedagogos com este fim; novas formas de organização e execução do Projeto Pedagógico Curricular (PPC), promovendo um diálogo crítico com o futuro campo de atuação de seus egressos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação de professores. Pedagogia. Egressos. Emancipação.

LIMA, Inácia Damascene. *The course of pedagogy of UNIR/PVH Campus and youth and adult education: unveiling the reality of training for graduates from 1998 - 2010, working in the public health system in Porto Velho / RO. In 2011.* 165 f. Dissertation (Master in Education). Center of Humanities, Department of Educational Sciences, Federal University of Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondonia, 2011.

ABSTRACT

This research presents reflections about the initial training of teachers of Course of Education, at Federal University of Rondonia - UNIR / Campus of Porto Velho. As a general objective we propose to evaluate the extent to which training in pedagogy at UNR - Campus Porto Velho, subsidized its graduates (1998-2010) to work with a teaching practice in the modality of Education of Youth and adults - EJA. Specific objectives sought: a) analyze the knowledge acquired during initial training course in Pedagogy of UNIR / Campus / PVH and has served for a year teaching practice emancipatory adult education in the form to meet this type of education, b) identify as was the process of initial teacher training in Porto Velho Campus c) to verify the concepts of teaching and learning of literacy of young and adults graduates of UNIR, who are acting in the public schools of Porto Velho, and if these are according to the functions of education provided in DCNEJA. We use the methodology of qualitative research, interpretative narrative feature cutting "hermeneutic" (Laville, Dione, 1999), which allows us to understand jointly the political, educational and practical, in line with the theoretical principles and legal context in question. From this sense, we approach the dialectic proposed by Chizzotti (2001) with reference to the experience of the researcher in practice mode as the coordinator of adult education at the State Department of Education of Rondonia as a trainer of trainers in the course of Pedagogy at the Faculty of Education of Porto Velho-UNIRON. To this end, we point our research in three dimensions of research, namely: 1) the documentary research, which focuses on national (DCNs; DCNEJA) and local (PPC / UNIR), 2) Applied research for teachers of adult education, crowded the public health system in Porto Velho, graduates of UNIR (2008-2010) and 3) Research aimed at teachers / trainers responsible for the discipline of adult education in the Course of Education of UNIR / Campus PVH. Fundament the analysis on the role of university teacher training and reflection of this training for those involved in Youth and Adults, dialoguing with the critical conceptions of education in backing, especially the ideas of Paulo Freire (1999, 2002) , Nóvoa (1992, 1995), Libâneo (2005), Machado (2001, 2010), Smith (2011) and Gadotti (2005). How results of this study, we found that initial training does not meet fully the graduates surveyed, capable of working with an emancipatory educational practice, able to promote a quality education that the public has right. This results suggest that the curriculum should Pedagogy be reviewed / analyzed, to reaffirm your goals and skills to train teachers, new forms of organization and execution of the Project Teaching Course (PPC), thus promoting a dialogue with the future field of work of its graduates.

Keywords: Education of Youth and Adults. Training of teachers. Pedagogy. Graduates. Emancipation.

LIMA, Inácia Damasceno. *El curso de Pedagogía de la UNIR/Campus PVH y la Educación de Jovenes y Adultos: desvelando la realidad de formación de los egresados de 1998 – 2010, actuantes em la red pública municipal de Porto Velho/RO*. 2011. 164 f. Disertación (Maestría Acadêmica en Educación). Núcleo de Ciencias Humanas, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, 2011.

RESUMEN

Esta investigación presenta reflexiones acerca de la formación inicial de profesores del curso de Pedagogía de la Universidade Federal de Rondônia - UNIR/Campus Porto Velho. Como objetivo general nos proponemos a evaluar en que medida la formación en Pedagogía en la UNIR - Campus Porto Velho, subsidió sus egresados (1998-2010) para actuar con una práctica docente emancipatoria en la modalidad EJA. Como objetivos específicos buscamos: a) Analisar los conocimientos adquiridos durante la formación inicial del curso de Pedagogía de la UNIR/Campus PVH y se há satisfecho el ejercicio de esta práctica docente emancipadora en la modalidad EJA atendiendo esa modalidad de enseñanza; b) Identificar como ocurrió el proceso de formación inicial del pedagogo em el Campus Porto Velho; c) Verificar las concepciones de la enseñanza y de aprendizaje de los alfabetizadores de jovenes y adultos egresados de la UNIR, que están actuando en las escuelas públicas municipales de Porto Velho, y se estas están de acuerdo con las funciones de aprendizaje previstas en las DCNEJA. Utilizamos la metodología de pesquisa cualitativa, con características narrativas interpretativas de corte "hermeneutico" (LAVILLE; DIONE, 1999), que permite comprender, conjuntamente, las dimensiones política, pedagógica y práctica, de acuerdo con los principios teóricos y legales del contexto en cuestión. A partir de este sentido, procuramos aproximarnos de la dialéctica propuesta por Chizotti (2001) tomando como referencia la experiencia pesquisadora en la práctica como coordinadora de la modalidad EJA junto a la Secretaria Estadual de Educação de Rondônia y como formadora de formadores em el curso de Pedagogia de la Faculdade de Educação de Porto Velho-UNIRON. Para tanto, puntuamos nuestra pesquisa en tres dimensiones de investigación, a saber: 1º) La pesquisa documental, que se concentra en el ambito nacional (DCNs; DCNEJA) y local (PPC/UNIR); 2º) A pesquisa aplicada a los profesores del EJA, que trabajan en la red pública municipal de Porto Velho, egresados de la UNIR (2008-2010) y 3º) La pesquisa direccionada a los docentes/formadores responsables por la diciplina del EJA en el curso de Pedagogia de la UNIR/Campus PVH. Fundamentamos la análisis sobre el papel de la Universidad en la formación de los profesores y el reflejo desta formación para los que actuan em la Educación de Jovenes y Adultos, dialogando con las concepciones críticas de educación, nos respaldando, principalmente, en las ideas de Paulo Freire (1999; 2002), Nóvoa (1992; 1995), Libâneo (2005), Machado (2001; 2010), Soares (2011) y Gadotti (2005). Como resultados de este estudio, constatamos que la formación inicial no atiende plenamente a los egresados pesquisados, con condicones de actuar con una práctica docente emancipadora, capaz de promover una educación de calidad a que este público tiene derecho. Tales resultados sugieren que el currículo de Pedagogia deve ser revisado/analizado, en el sentido de reafirmar sus objetivos y competencias para formar pedagogos, nuevas formas de organizar y ejecutar el Projeto Pedagógico Curricular (PPC), promoviendo assim un diálogo con el futuro campo de actuacion de sus egresados.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação de professores. Pedagogia. Egressos. Emancipação.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEAA	Campanha de Educação de Adolescente e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEPP	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CONFINTEAS	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC	Centro de Cultura Popular
CRUTAC	Centro Rural Universitário e Ação Comunitária
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEJA	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos
DED	Departamento de Ciências da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FORUNS	Períodos de reflexão, debate, pesquisa-ação e aprendizagem a partir de um tema proposto
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDACENTRO	Fundação do Centro de Ensino Superior de Rondônia
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NED	Núcleo de Educação
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares

PROFUNCIONÁRIO	Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação
PRALER	Programa de Apoio à Leitura e Escrita
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PVH	Porto Velho
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROFA	Programa de Professores Alfabetizadores
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIRENA	Sistema de Rádio Educativo Nacional
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, à Ciência e a Cultura
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE TABELA

Tabela 1- Número de docentes por formação e por atuação, em 2010 em Rondônia.....	59
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução da população urbana e rural no município de Porto Velho.....	63
Quadro 2 - Grade Curricular – Magistério do Instituto Carmela Dutra.....	73
Quadro 3 - Modelo de Histórico do Projeto Logos II.....	74
Quadro 4 - Movimentação de entrada e saída de alunos no Curso de Pedagogia da UNIR, Campus Porto Velho/RO.....	86
Quadro 5 - Organização Curricular do Curso de Pedagogia a partir de 2010.....	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de professores e escolas que atendem a EJA na Rede Estadual de ensino.....	58
Gráfico 2 – Número de alunos matriculados na rede estadual de ensino.....	58
Gráfico 3 – Número de alunos matriculados no curso Seriado Semestral em Porto Velho.....	60
Gráfico 4 – Média de idade dos alunos do curso Seriado Semestral.....	60
Gráfico 5 - Dados de matriculados, aprovados e reprovados nos cursos seriado.....	61
Gráfico 6 - Matricula da EJA na Rede Municipal de PVH.....	62
Gráfico 7 - Idade dos professores atuantes na EJA na rede municipal.....	95
Gráfico 8 - Naturalidade dos professores atuantes na EJA na rede municipal.....	96
Gráfico 9 - Tempo de atuação na educação pelos professores da EJA na rede Municipal.....	96
Gráfico 10 - Tempo de atuação na EJA pelos professores da EJA na rede Municipal.....	97
Gráfico 11 – Níveis de formação inicial dos professores da EJA na rede municipal.....	98
Gráfico 12 – Modalidade de formação dos professores da EJA na rede municipal.....	98
Gráfico 13 - Se o curso atende na formação inicial para trabalhar com a EJA para os que concluíram o curso superior ou estão cursando.....	106
Gráfico 14 - Se o curso atende na formação inicial para trabalhar com a EJA para os que cursaram Pedagogia na UNIR.....	107
Gráfico 15 - Que autores influenciam a prática pedagógica dos professores da EJA na rede municipal de ensino.....	110
Gráfico 16 - Fluxograma de representação da base legal para formação docente e seus resultados no curso de Pedagogia da UNIR.....	121

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REVISANDO A HISTÓRIA DO BRASIL PARA COMPREENDER O PRESENTE.....	18
2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE OS SABERES DO MUNDO E OS SABERES DAS LETRAS.....	24
2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS LEGAIS.....	23
2.3 A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA E O CARÁTER TÉCNICO PEDAGÓGICO DA EJA.....	28
2.3.1 Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: a necessidade de mudança.....	27
2.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SEU CONTEXTO PRÁTICO.....	32
3 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PORTO VELHO/RO.....	33
3.1 UM BREVE HISTÓRICO DA AMPLIAÇÃO EDUCACIONAL EM PORTO VELHO/RO.....	36
3.1.1 A conjuntura atual da EJA no Município de Porto Velho.....	37
3.1.1.1 PROJOVEM Urbano.....	39
3.1.1.2 Porto Velho Alfabetiza.....	40
3.1.1.3 Projeto Superação.....	47
3.1.1.4 Prefeitura oportuniza ingresso na faculdade.....	48
3.1.2 Perfil dos alunos da EJA no município de Porto Velho.....	52
3.1.3 Diretrizes para o Plano Municipal de Educação de Jovens e Adultos.....	53
3.2 A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES EM PORTO VELHO E A EJA.....	57
3.2.1 A Universidade Federal de Rondônia e a formação dos professores do Curso de Pedagogia - Campus Porto Velho.....	64
4 DESVELANDO A REALIDADE DOS EGRESSOS DE 1998 – 2010, ATUANTES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PORTO VELHO.....	65
4.1 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIR/ CAMPUS PORTO VELHO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA	66
	67
	68
	71
	75
	71
	76
	82
	83
	84
	86

	16
EJA.....	89
4.1.1 Análise do PPC de Pedagogia da UNIR 1998.....	85 90
4.1.2 A formação do Pedagogo: campo de atuação.....	87
4.1.3 O caminhar da Pedagogia da UNIR: do PPC de 1998 ao PPC de 2008.....	90 92
4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS ONDE ATUAM OS/AS PROFESSORES/AS DA EJA, EGRESSOS DA UNIR.....	93
4.2.1 Caracterização dos professores da EJA das escolas municipais de Porto Velho.....	98
4.3 A DISCIPLINA DA EJA NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO OLHAR DOS PROFESSORES DA EJA, EGRESSOS DA UNIR/CAMPUS PORTO VELHO/RO.....	94
4.3.1 O Curso de Pedagogia e a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos na concepção dos egressos da UNIR/Campus Porto Velho/RO.....	105
4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIR/CAMPUS PORTO VELHO/RO, MINISTRANTES DA DISCIPLINA EJA.....	99 111
4.4.1 A Disciplina da EJA no currículo de formação de professores do Curso de Pedagogia, no olhar dos professores da UNIR/campus/PVH.....	106 112
4.5 PERCEPÇÕES DA REALIDADE ESTUDADA.....	112
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113 125
REFERÊNCIAS.....	120 131
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	123 133
APÊNDICES.....	127
Apêndice A - Modelo de questionário aplicado aos professores da EJA na rede Municipal	134
Apêndice B - Roteiro de entrevista aplicado aos professores da EJA no município	136 137
Apêndice C - Roteiro de entrevista aplicado aos professores da UNIR	137
Apêndice D - Termo de consentimento livre e esclarecido	139
Apêndice E - Tabulação das entrevistas dos professores da UNIR	141
Apêndice F - Tabulação das entrevistas dos egressos da UNIR	143
	144
	153
	161

ANEXOS.....	162
Anexo A - Galeria de fotos dos autores base para este trabalho	162
Anexo B – Quadro da grade curricular do Projeto Fênix	164

1 INTRODUÇÃO

O atual momento histórico é marcado por um acelerado processo das transformações tecnológicas, sociais e econômicas. Nesse contexto está inserida a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que tenta acompanhar o ritmo dessas mudanças e contribuir significativamente para a melhoria da qualidade de vida dessa população.

A EJA, como modalidade de ensino, possui muitas especificidades, o que requer profissionais preparados para atuar de forma qualitativa que possibilite a inserção social, o desenvolvimento individual e coletivo, resultando numa sociedade mais justa e democrática. Além disso, deve haver a inclusão de uma parcela das camadas populares a um direito fundamental à educação, cujo processo educacional, com fins à participação na vida pública e acesso aos bens socioculturais a que todo cidadão, de fato e direito, deve ser de acordo com as necessidades pessoais e coletivas, não somente de interesses econômicos e políticos.

Nesse sentido, as políticas públicas destinadas à EJA devem estar de acordo com os objetivos de justiça social, exigindo, necessariamente, uma postura democrática, incluindo, entre outras, as condições essenciais para uma educação emancipatória, considerando a revisão constante do processo educacional como forma de atender a demanda, não somente oferecer vagas para suprir a escolaridade perdida, mas produzir as condições necessárias para que o cidadão esteja preparado para interagir e, por meios próprios, buscar melhorias na sua qualidade de vida.

O Estado de Rondônia insere-se nessa problemática das políticas destinadas à educação, enfrentando os desafios das condições de atendimento à modalidade e das relativas à qualidade do ensino, principalmente, pelo fato de ser um Estado novo em termos de autonomia política e administrativa, além do grande contingente migratório que altera continuamente o planejamento das políticas públicas em todos os setores. Sendo visto como um “eldorado econômico”, em que os recursos financeiros “vêm de forma fácil” (LIMA, 2004, p. 8) proporcionando melhores condições de vida a seus habitantes, tem impulsionado um grande processo migratório de pessoas de todos os cantos do país em busca desse “Eldorado” (LIMA, 2004).

O que se observa é um grande contingente de jovens e adultos sem o efetivo exercício da cidadania, uma vez que lutam por sua sobrevivência e de suas famílias que foram excluídas das políticas afirmativas (GOHN, 2001), tornando a educação como secundária na vida desses cidadãos trabalhadores.

Diante dessa realidade, como moradora no Estado de Rondônia e trabalhando na modalidade de EJA, desde 1987, como técnica da Secretaria de Estado da Educação, na época, implantando as políticas educativas da Fundação Educar nas escolas públicas do Estado, surge o interesse em pesquisar a formação dos professores que já atuavam na EJA. Atualmente, como professora do ensino superior, aumenta a preocupação com o tipo de formação oferecida aos futuros educadores que irão atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, principalmente se esta corresponde à perspectiva de participação social justa e democrática.

Meu interesse em estudar a temática vem da memória de minha formação inicial, tanto no magistério de 2º grau como em Pedagogia, por não ter recebido formação adequada para trabalhar com a EJA. Vi, então, a possibilidade atual de pesquisar os avanços da formação oferecida pela Universidade, na qual cursei nível superior.

Durante a formação do magistério, recebi orientação para atuar no ensino regular com “classes homogêneas” de crianças do 1º segmento do ensino fundamental. O currículo didático pedagógico não possibilitava visualizar a diversidade de alunos que existe num sistema de ensino escolar mais amplo. Estudei e estagiei em uma escola particular laboratório, sem ouvir falar de alunos deficientes, homossexuais, negros, índios, jovens e adultos. Durante essa formação, não me mostraram que havia outras realizadas educativas Além da que estava sendo apresentada.

Em 1986, entrei na UNIR para fazer o curso de Pedagogia. O currículo desse curso seguia, praticamente, o mesmo padrão do magistério no Ensino Médio, apenas ampliava as exigências. Apesar das disciplinas serem trabalhadas de forma mais aprofundadas, também, não trazia no seu currículo essa visão “diversificada” sobre questões sociais emergentes de nossa sociedade e da educação.

Enquanto cursava Pedagogia, no 4º período, enfrentei problemas de saúde e, no meu trabalho, fui colocada para trabalhar como auxiliar de supervisão, na Coordenação dos Programas de Educação de Jovens e Adultos. Situação que me trouxe preocupação, pois era uma realidade alheia à minha formação. Solicitei à professora de Didática e Metodologia algumas indicações sobre como trabalhar com adultos. Nessa oportunidade, debatemos em sala “O que é o método Paulo Freire”, obra de Carlos Rodrigues Brandão. Alguns vídeos veiculados na Rede Manchete de Televisão, intitulados Verso & Reverso (1.984) foram produzidos para capacitar professores da Fundação Educar, também foram instrumentos que contribuíram para uma noção mais ampla da prática com adultos. Impulsionada pela emergência de aprender a lidar com adultos, fiz minha primeira Especialização em Educação

de Adultos, à distância pelo CETEB - Centro Tecnológico de Educação de Brasília, que mantinha parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, a qual eu sou vinculada.

Representando, aqui, o desafio enfrentado por milhares de professores que assumem a sala de aula com muitas dúvidas: de por onde começar, que estratégias são mais apropriadas para desenvolver aquela aula, que possibilidades de sucesso tenho, a partir do caminho escolhido, procurei registrar um pouco dessa trajetória de formação.

Na continuidade, fiz a primeira Especialização oferecida pela UNIR em parceria com a Faculdade FARO em Metodologia do Ensino do Ensino Superior (1994). Em 1999, conclui a segunda Especialização em Gestão Escolar. A Especialização em Gestão Escolar foi realizada no modelo estudo/ação; todos os módulos contavam com uma atividade prática para ser desenvolvida na escola ou em outra instituição que tornasse visível o conteúdo teórico colocado em prática.

Envolvida nesta problemática, perguntamos: Em que medida a formação inicial de Pedagogia da UNIR - Campus Porto Velho, subsidiou os seus egressos, a partir de 1998, quando foi incluída a disciplina de EJA no currículo formal da Universidade, para atuar com uma prática docente emancipatória na modalidade EJA?

A opção por este estudo, nesta Universidade, se deu por ser a única universidade pública e por ser a mais antiga em formação docente no Estado. Assim, o objeto de estudo dessa pesquisa diz respeito à formação inicial de professores para atuar na EJA, egressos do curso de Pedagogia da UNIR, a partir da implantação em 1998 da disciplina de EJA nesse curso. Quanto ao objetivo geral, nos propomos avaliar em que medida a formação de Pedagogia da UNIR - Campus Porto Velho, subsidiou seus egressos (1998-2010) para atuar com uma prática docente emancipatória na modalidade EJA. Seus objetivos específicos são:

a) analisar em que medida os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial no curso de Pedagogia da UNIR/Campus PVH tem atendido para o exercício da uma prática docente emancipadora na modalidade EJA;

b) analisar como ocorreu o processo de formação inicial do pedagogo na UNIR/Campus Porto Velho para atender essa modalidade de ensino;

c) verificar as concepções de ensino e de aprendizagem dos alfabetizadores de jovens e adultos, que estão atuando nas escolas públicas municipais de Porto Velho, e se estas estão de acordo com as funções de ensino previstas nas DCNEJA.

Procuramos apresentar à comunidade interessada, de forma sistemática, os processos em que ocorreu a formação inicial oferecida aos professores da EJA, atuantes nas escolas

públicas municipais, no 1º segmento do ensino fundamental, com a finalidade de disponibilizar um aporte referencial que permita aos participantes desta modalidade comparar as condições de aprimoramento individual e coletivo, tão necessárias nesse contexto educativo.

Para isto, utilizamos a metodologia de pesquisa qualitativa, com característica narrativa interpretativa de corte "hermenêutico" (LAVILLE; DIONE, 1999), que permite compreender, conjuntamente, as dimensões políticas, pedagógicas e práticas, em consonância com os princípios teóricos e legais do contexto em questão. A partir deste sentido, procuramos nos aproximar da dialética proposta por Chizzotti (2001, p.80), "que insiste na relação dinâmica entre sujeito e objeto, no processo de conhecimento", tomando como referência dessa relação à experiência da pesquisadora na prática como coordenadora da modalidade EJA junto a Secretaria Estadual de Educação de Rondônia e como formadora de formadores, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Porto Velho. Estudo semelhante foi realizado por Brasileiro (2002; 2008) na dupla função de pesquisadora e educadora dentro do projeto *Graduando na Escola Viva*, que resultou na sua tese doutoral.

Como fundamentos epistemológicos para análise dos discursos dos sujeitos pesquisados, tomamos como base a concepção freiriana de Educação Emancipatória apresentada na obra "Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido" (1999) e "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa" (2002).

Considerando os objetivos que pretendemos atingir, primeiramente realizamos um breve estudo bibliográfico sobre a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a formação de professores e o curso de Pedagogia e, na sequência, analisamos a formação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, formados na Universidade Federal de Rondônia/Campus/Porto Velho. Para tanto, pontuamos nossa pesquisa em três dimensões de investigação, com coleta de dados distinta, mas em momentos intercalados, a saber: 1º) A pesquisa documental, principalmente a análise das orientações legais do MEC (Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação no curso de Pedagogia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da EJA), bem como o Projeto Político do Curso de Pedagogia da UNIR/Campus Porto Velho; 2º) A pesquisa aplicada aos professores da EJA, lotados na rede pública municipal de Porto Velho, egressos da UNIR (2008-2010); 3º) A pesquisa direcionada a educadores/formadores responsáveis pela disciplina de EJA no curso de Pedagogia da UNIR/Campus PVH. A hierarquia aqui pontuada não significa a separação estanque de cada momento, pois sempre que necessário retornávamos para complementar as informações exigidas na pesquisa.

O estudo realizado está dividido em três seções. Na seção 2, abordamos sobre a especificidade da modalidade EJA e sua história recente no Brasil, além de destacar a importância da formação docente, relatando o que propõe a legislação para a formação dos professores da Educação Básica que atuam nas séries iniciais e para atender aos jovens e adultos não/ou pouco escolarizados. Foram analisados os Aspectos Legais da EJA, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Pedagogo e o Projeto Pedagógico da UNIR (1998; 2000/2001; 2008) para o curso de Pedagogia. Quanto ao registro histórico sobre a árdua trajetória das campanhas de alfabetização de Adultos no Brasil, anunciamos que não houve preocupação efetiva com a formação dos professores para essa modalidade, sendo a descontinuidade destas campanhas a regra e não a exceção. Procuramos também destacar a importância que tem a formação de professores, observando as funções da modalidade de ensino na qual irão atuar estes profissionais, num diálogo com o Projeto Pedagógico do Curso.

Na seção 3, situamos a contextualização do estudo, caracterizando a EJA no Estado de Rondônia e no município de Porto Velho, com uma breve leitura do *locus* da pesquisa, através de um mapeamento da localização das escolas onde funciona a Educação de Jovens e Adultos em Porto Velho. Buscamos apresentar os sujeitos envolvidos na pesquisa, a problemática do estudo e os objetivos alcançados, bem como fazemos uma retrospectiva das experiências de formação inicial de professores neste Estado e em sua capital, diagnosticando evidências sobre essa formação, verificando se elas atendem a modalidade EJA ou não.

Na seção 4, são apresentados os resultados do estudo com os sujeitos envolvidos na pesquisa: os egressos do curso de Pedagogia da UNIR/*Campus* Porto Velho-RO; os professores ministrantes da disciplina de EJA na UNIR, dialogando com esses agentes e com os documentos, numa triangulação representativa de como ocorreu a formação inicial desses pedagogos. Revelando-se, assim, como se deu a formação dos professores que atuam nas escolas municipais na modalidade EJA, egressos da UNIR Porto Velho, destacando os aspectos considerados importantes da formação, especialmente no que se refere à realização da disciplina EJA, inserida no currículo do curso.

Nas Considerações Finais, realizamos um resgate de pontos relevantes da investigação, bem como os obstáculos encontrados e contribuições para superá-los, revelando-se, assim, como se deu a formação dos professores que atuam nas escolas municipais na modalidade EJA, egressos da UNIR/*Campus* Porto Velho. Este estudo reflete a observação particular de uma realidade, sem com isso ter a pretensão de fazer um julgamento do fato estudado, mas à luz das teorias e da pesquisa empírica analisada e da prática docente

exercida ao longo de vinte e quatro anos, ligada a essa modalidade de ensino, com vistas a contribuir com indicativos para repensar novas possibilidades na formação dos professores dos cursos de Pedagogia, que possivelmente irão atuar com a Educação de Jovens e Adultos.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REVISANDO A HISTÓRIA DO BRASIL PARA COMPREENDER O PRESENTE

No momento atual, para entendermos a Educação de Jovens e Adultos, consideramos importante situarmos este público no conceito que esclareça de quem estamos falando, especialmente, que relação estas pessoas estabelece com as políticas educativas das quais estamos tratando. A este respeito, Oliveira (1999) destaca que o adulto, para EJA, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em cursos já realizados em escolas formais. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries da Educação de Jovens e Adultos.

É sobre estes jovens e adultos que procuramos buscar o tipo de educação oferecida a esses cidadãos ao longo dos tempos e que alertas são sinalizados para a continuidade ou descontinuidade dos modelos de educação a serem oferecidos a esses jovens e adultos que necessitam estudar na atualidade.

Ao longo da história brasileira, o Governo Federal foi à instância que estruturou, financiou e coordenou a maior parte das campanhas e programas da alfabetização dos jovens e adultos, contando de forma significativa com as parcerias dos governos estaduais, municipais e organizações sociais.

O sistema de escolarização chegou de forma tímida e tardia às camadas populares, mesmo sendo uma das modalidades criadas em quase todas as províncias, a partir de 1870, de forma irregular e descontínua, como bem afirma Paiva: A reforma Leôncio de Carvalho em 1878, enfatizava a necessidade de promover a criação de cursos noturnos, ocasião em que discutia-se a Lei Saraiva que restringia a participação direta dos adultos nas eleições, impedindo o direito de voto. Da mesma forma, encontramos em Paiva (1987, p. 75) que: “O parecer-projeto de Almeida Oliveira de (1882) ressaltava a importância do ensino profissional, da qualificação dos professores e da multiplicação das classes para adultos.” Projeto este que não avançou além do papel.

No ano de 1898, foi realizado pela primeira vez, na Reforma Benjamim Constant, o Exame de Madureza; o exame cumpre seu papel à medida que verifica as condições intelectuais necessárias, dos alunos-adultos para darem continuidade aos seus estudos. O exame referencia-se no Decreto 981 de 8 de novembro de 1890, trazia a seguinte orientação: nos artigos 33 a 35 tratava da estrutura do curso ; nos artigos 36 e 37 da organização e no 38 da aprovação e continuidade dos estudos. Nesse decreto, criava-se, pela primeira vez, o que hoje a LDB 9394/96, chama de **exames gerais**.

Já no século XX, a partir da década de 30, com os ideais reformistas , a chamada de revolução de “os arautos de 30”¹, os debates sobre educação e ensino nesta década geraram posicionamentos distintos entre os educadores escolanovistas que regionalmente apresentaram propostas para reformar a instrução pública de seus estados. Com a reforma Francisco Campos e reforma Capanema em 1931, que dentre outras ações, organizou o ensino por série, separando a educação das crianças da educação dos adultos, ficando a EJA a cargo da Igreja Católica.

A constituição de 16 de julho de 1934 incluiu em seu texto a educação como direito de todos os brasileiros. No artigo 150 dessa Constituição, no que se refere ao Plano Nacional de Educação, diz que “o ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos” (art.150, parágrafo único, alínea a). “O ensino primário seria extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão.” Desta forma, todos os estados da federação passaram a contar com uma legislação destinada a atender adolescentes e adultos analfabetos.

Educação de Jovens e Adultos (EJA) ganhou destaque como política educativa regular no Brasil, após os anos 40, com as classes de alfabetização popular. As primeiras políticas públicas nacionais destinadas à instrução dos jovens e adultos foram implementadas a partir de 1947, quando se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)².

Num cronograma mais resumido, foram três as principais campanhas de alfabetização no Brasil, segundo Fávero (2002, p. 139):

¹ Ver mais detalhes em SHIROMA, E. O. (2000). Resgata a trajetória das Políticas Publicas Educacionais no século XX.

² Ver mais detalhes em Beisiegel, (2008). Nesse período, diversos países da América Latina, Ásia e África realizaram campanhas massivas, atendendo recomendações da recém-criada UNESCO que, no contexto do pós guerra, valorizou a alfabetização de adultos como meio de difusão de valores democráticos e motor do desenvolvimento dos países atrasados.

- a) CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e adultos, criada em 1947, com o objetivo de promover a educação de base e a organização comunitária, mas efetivamente realizando a alfabetização dos maiores de 15 anos, como ensino supletivo, sobretudo entre 1947-1954;
- b) CNER – Campanha Nacional de Educação Rural, criada em 1952 e com significativa atuação até 1958, visando promover a educação de base para jovens e adultos do meio rural, assim como extensão e o aperfeiçoamento do ensino primário comum;
- c) SIRENA – Sistema de Radio Educativo Nacional, criado pelo ministério da Educação e Cultura em 1958, com o objetivo de robustecer a CEAA. Já na experiência de Leopoldina (MG), o Sirena executava seus primeiros programas em convênio com a diocese local, a partir de sua emissora católica. Fávero in Rosas (2002, p. 139).

Na primeira campanha, a educação de adolescentes e adultos (CEAA) define sua identidade, tomando a forma de uma campanha nacional de massa, lançada em 1947. Pretendia-se, numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Após essa fase, seria realizada a etapa de “ação em profundidade”, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. Ao que se percebe, esse modelo continua sendo aplicado hoje nos programas oficiais do governo, como é o caso do PROJOVEM³, só que com conteúdo mais aprofundado.

Até 1951, sob a direção do professor Lourenço Filho, a campanha (CEAA) conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-os às diversas regiões do país. Num curto período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas, de profissionais e voluntários. Depois desse período, o movimento foi enfraquecendo e tornando-se alvo de críticas pelo modelo pedagógico adotado, pois, ao que se percebe, não havia uma preocupação com a contratação efetiva de professores, nem com a formação dos voluntários de forma a garantir a continuidade de práticas pedagógicas condizentes com a realidade dos adultos analfabetos.

Beisiegel (1974) afirma que esta campanha, objetivamente, apresentou pouco resultado efetivo. O clima de entusiasmo começou a diminuir na década de 50; iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso e a campanha se extinguiu antes do final da década. Ainda assim, sobreviveu a rede de ensino supletivo por meio dela implantada, assumida pelos estados e municípios. Da mesma forma, a CNER – Campanha Nacional de Educação Rural, criada em 1952, não alcançou os resultados esperados, “onde a taxa de analfabetos com 15 anos ou mais era de 39,6%” (BEISIEGEL,

³ Programa Nacional de Inclusão de Jovens, criado pelo Governo Lula em 2005.

2008, p. 33). Ainda contestando o modo desigual que as políticas públicas têm disponibilizado ao cidadão deste país, este autor registra:

Refletindo as desigualdades socioeconômicas e territoriais, as taxas de analfabetismo continuam a ser bem mais elevadas nas zonas rurais do que nas áreas urbanas, nas regiões Nordeste e Norte do que no centro-sul do país, e afetam principalmente as populações mais pobres e os afrodescendentes. (idem, p. 33)

Este estudo mostrou que o problema do analfabetismo continuava, o que era agravado atrelado aos problemas da pobreza, étnico racial e as desigualdades regionais do País.

Num outro olhar sobre essas campanhas, Di Rocco (1979, p. 57) mostra a expansão da educação de adultos: “O decreto nº 46.376/59 sobre um programa de Educação de Base no Nordeste com a utilização do sistema de rádio para a população dispersa, utilizando o Sistema de Rádio Educativo Nacional SIRENA” (DI ROCCO, 1979, p. 57).

Em 1958, o Decreto nº 47.251 organizou as campanhas existentes, dando-lhe uma estrutura administrativa, a área de atuação, os recursos orçamentários e os objetivos de cada uma que, em linhas gerais, tiveram a seguinte estrutura: a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes tinha como propósito elevar o nível cultural do povo brasileiro, com aproveitamento da radiodifusão; a Campanha Nacional de Educação Rural voltava-se para o trabalhador do campo, dando atenção ao professor; Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo desempenharia suas atividades nas áreas municipais, utilizando o material das outras campanhas. Essas três Campanhas passaram a formar um só movimento de erradicação do analfabetismo de cunho federal, endereçadas às mais diversas áreas, coordenados pelo Ministério da Educação, com recursos federais consignados, no orçamento da República.

Entretanto, esses movimentos não atingiam de forma quantitativa, nem qualitativas, todos os brasileiros que precisavam de escolarização e foi nessa conjuntura que no final da década de 50, as críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Paulo Freire, juntamente com outros educadores preocupados com o sentido da educação para a vida denunciava o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país.

A instauração da Campanha de Educação de Adultos deu lugar também à conformação de um campo teórico-pedagógico orientado para a discussão sobre o analfabetismo e a Educação de Adultos no Brasil. Nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e

não efeito da situação econômica, social e cultural do país. Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicologicamente e socialmente com a criança.

Para Gadotti (2005), o paradigma pedagógico que se construiu nessas práticas baseava-se num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. A alfabetização e a educação de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. Foi nessa expectativa que intelectuais daquela época se mobilizaram para repensar a Educação de Adultos, com uma nova proposta pedagógica, como sistematizamos a seguir.

2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE OS SABERES DO MUNDO E OS SABERES DAS LETRAS

Quando no cotidiano da vida, nos deparamos com “Marias, Joãos, Pedros, Antonios, Silvas, Rosas”, trabalhando, construindo prédios, plantando, colhendo, criando filhos, amando..., ate esquecemos que esses cidadãos não sabem ler nem escrever. É histórica a marginalidade dos jovens e adultos trabalhadores de classe econômica baixa e que dependem de políticas públicas para realizar seus estudos básicos.

Num país onde a escravidão durou mais de quatrocentos anos, dentre os seus quinhentos anos de existência legal, poucos foram os que se incomodaram com a desumanização daqueles que sustentam, com sua força de trabalho, a economia do país, diversificam a cultura, modificam a natureza, criam novas razões para a vida, através dos vários movimentos e organizações a que a sociedade lhes impõe; são esses os jovens e adultos alvos de nossa abordagem neste trabalho.

Segundo Haddad (2002), por ser notória falta de investimento na educação brasileira ao longo dos anos, os resultados são os altos índices de evasão e reprovação no ensino regular, crianças fora da escola, defasagem de idade/série para crianças e adolescentes, má qualidade do ensino, o que resulta num grande contingente de adultos analfabetos ou semianalfabetos, concorrendo para manutenção do índice de analfabetismos ao longo dos anos acima dos 15% entre as pessoas maiores de 15 anos.

De acordo com Gadotti (2005), para muitos, o analfabetismo era considerado uma “erva daninha”, “uma chaga”, “uma praga”, sem fazer uma análise mais profunda de que essa condição é resultado de uma injustiça social, onde as condições de sobrevivência falam mais alto e a busca por moradia, por alimentação e por condições de vida melhor faz a população retirante de sua própria morada.

Superar esse preconceito não é tarefa das mais fáceis, uma vez que é a própria educação, considerada fator decisivo, como agente promotor do pensamento dessas mudanças no modo de pensar da população, através da conscientização.

Na tentativa de amenizar essa problemática, a “Igreja Católica” sempre esteve à frente da educação de adultos. Mesmo com a saída dos jesuítas do comando da educação brasileira, em 1759, os trabalhos de educação de base permaneceram, tornando-se mais intensos a partir do século XX.

Porém, na verdade, os que romperam com esse modelo de educação que a chamou de “domesticadora” e que pouco refletia sobre as mudanças necessárias na vida dos adultos foi um grupo de educadores dispostos a fazer uma educação comprometida com a transformação social emancipadora. Dentre muitos que lutaram por uma educação considerada libertadora, Rosas (2002) destaca: Carlos Rodrigues Brandão, Germano Coelho, Moacir de Góes, Paulo Freire, Anita Paes Barreto, Geraldo Vieira, Abelardo da Hora, Reinaldo Pessoa, Arnaldo Marques, Aluizio Falcão, Norma Porto Carreiro Coelho, responsáveis pela criação do Movimento de Cultura Popular do Recife, impactando, a partir daí, um novo olhar sobre educação e sobre o mundo desses adultos.

Paulo Freire se destacou, demarcando suas ideias claramente contrárias a uma educação que ele chamou de bancária, autoritária, domesticadora que mantinha o *status quo* da exploração, do pouco que tinha, pelos proprietários do poder econômico e intelectual, como é denunciado por Freire (2002, p. 68), ao afirmar que:

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter o ordem injusta.

O autor defendeu uma educação que ampliasse o campo técnico pedagógico, firmado numa educação para a vida, questionando e lutando pelo bem estar social; uma educação emancipadora capaz de provocar nos envolvidos uma verdadeira reforma nas práticas passivas de educação.

No início dos anos 1960, no auge do populismo brasileiro e simultaneamente no bojo de uma crise de hegemonia política e de aceleração do desenvolvimento econômico, de que deixaram sérias consequências, nasceram alguns dos movimentos mais expressivos de educação e cultura popular do Brasil. Dentre os quais Fávero (2002, p. 173), destaca:

Maio 1960. *Movimento de Cultura Popular*, criado inicialmente no Recife, depois estendido a várias outras cidades do interior de Pernambuco, quando Arraes era respectivamente prefeito da capital, depois governador do estado, sob a liderança de Germano Coelho.

Fev. 1961. *Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”*, criada em Natal, na gestão de Djalma Maranhão na Prefeitura Municipal e Moacir de Góes na secretaria de educação.

Mar. 1961. MEB – *Movimento de Educação de Base*, criada pela CNBB – Conferência Nacional de Bispos do Brasil, com o apoio da Presidência da República, quando Janio Quadros foi presidente.

Mar. 1961. CPC – *Centro Popular de Cultura*, criado por Carlos Estevam Martins, Oduvaldo Viana Filho e Leon Hirzman, na UNE União Nacional dos Estudantes e difundido por todo o Brasil pelas UNEs –Volantes de 1962 e 1963, na gestão de Aldo Arantes.

Jan. 1962. *Campanha de Educação Popular da Paraíba*, criada por profissionais recém-formados e oriundos da JUC, e por estudantes universitários.

Set. 1962. *Campanha de alfabetização da UNE*, a partir de experiências iniciada no então Estado da Guanabara (atualmente Município do Rio de Janeiro) em out. 1961; depois *Movimento Popular de Alfabetização* (grifo no original).

Todos esses Movimentos contaram com professores voluntários, na sua maioria sem formação docente, nem específica para atuar com alunos adultos. Na verdade, a equipe responsável pela condução de cada Campanha mantinha coordenadores que realizavam “treinamentos” e possibilitavam aos professores uma atuação em sala de aula baseada na proposta adotada.

A partir de 1969, o governo federal organizou o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), um programa de proporções nacionais, proclamadamente voltado a oferecer alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos nas mais variadas localidades do país, mas com um controle rígido das orientações, com supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos. O MOBREAL foi concebido como ação que se extinguiria depois de resolvido o problema do analfabetismo, mas em virtude de sua presença maciça no país, acabou por contribuir para legitimar a ditadura e responder a orientações emanadas de

agências internacionais ligadas à Organização das Nações Unidas, em especial a UNESCO, que desde o final da Segunda Guerra vinham propugnando o valor do combate ao analfabetismo e da universalização de uma educação elementar comum como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e manutenção da paz. O período foi marcado pelos conflitos entre Estado e Movimentos Sociais originários pelo atraso no repasse dos recursos e na defesa da autonomia dos movimentos na condução dos processos pedagógicos.

Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o MOBREAL foi extinto em 1985, quando o processo de abertura política já estava relativamente avançado. Em substituição ao Mobral, surge a Fundação Educar (1986-1990), que desempenhou um papel relevante na condução dessa política de alfabetização e pós-alfabetização junto às secretarias municipais, organizações da sociedade civil, com destaque às associações de moradores.

Esses programas seguiam as orientações expressas na Lei Federal Nº. 5.692, de 1971, que incluía artigos voltados para a suplência e relativa à reposição escolar, **aperfeiçoamento e atualização** (aprendizagem e qualificação referentes à formação para o trabalho), possuía flexibilidade e possibilitou uma nova organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância, entre outras.

Haddad; Siqueira; Freitas (1989) constatam em estudo realizado que a insuficiência da cobertura face à demanda existente, além de dificuldades de ordem política, administrativa, financeira e pedagógica, que limitavam a extensão e a qualidade do ensino oferecido levou o País a manter seus índices de analfabetismo entre os adultos. Esse segmento de ensino foi atendido predominantemente por meio de modalidades não presenciais, nas quais a baixa interação professor-aluno, a flexibilidade de organização associada aos baixos custos de funcionamento e, devido a vários outros fatores, podem comprometer substancialmente a qualidade.

O ano de 1990 foi declarado pela Organização das Nações Unidas como Ano Internacional da Alfabetização e em Jonthien, na Tailândia, onde se realizou uma Conferência Mundial que reuniu entre seus patrocinadores, grandes instituições e representações ligadas a educação no mundo, como: a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o Banco Mundial. Nessa conferência foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que propunha uma abordagem global do problema educacional no mundo, uma importante ampliação do conceito de educação básica e ações coordenadas em vários níveis, com destaque para a EJA para reduzir as taxas de analfabetismo.

Neste ano Internacional da Alfabetização, (1990), em que propostas foram elaboradas para conter o analfabetismo no mundo, no Brasil ao invés do Governo de Fernando Collor de Mello dar prioridade à Educação, simplesmente fechou a Fundação Educar e não criou outra instância que assumisse suas funções. Dessa forma, a partir desse ano o Governo federal ausenta-se como articulador e indutor de uma política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil, deixando a cargo dos estados e municípios a iniciativa da continuidade dos programas. Durante o governo Fernando Henrique, grande destaque foi dado à Campanha de Alfabetização chamada “Comunidade Solidária”, cujo objetivo era atender todos os lugares longínquos do Brasil com alfabetização de adultos. Em 2002, na gestão do governo Lula, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado com as mesmas características do programa Comunidade Solidária.

Torres (2006) alerta para o fato de que o desenvolvimento humano depende da criação de um ambiente onde as pessoas possam aflorar os seus potenciais com uma vida produtiva e criativa, tendo em vista os seus interesses e necessidades, ou seja, não é mera reprodução da vida e da subsistência, como, na maioria das vezes, em âmbito internacional, pensam as tendências dominantes em relação a educação de adultos, mas não se concretiza de acordo com as demandas da comunidade envolvida. Da mesma forma, as políticas educacionais pensadas em Brasília, devem ser adequadas às realizadas em cada região do País, de forma democrática.

Paulo Freire (1996a) declara que de um ponto de vista histórico-cultural é certo dizer que os brasileiros (da classe popular) não demonstram ter experiência para a vida democrática, porque não tiveram condições necessárias para formar um comportamento participante:

O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o ‘poder do senhor’ se alongava ‘das terras às gentes também’ e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento do clima cultural democrático, no homem brasileiro (FREIRE, 1996a, p. 74-75).

Assim, cabe a toda sociedade brasileira preocupar-se não só com a possibilidade de oferta da educação a todas as camadas da sociedade, mas efetivamente com a qualidade dessa educação para a vida de cada cidadão/ã. Para que esta política se concretize como um meio de melhorar a formação básica de todas as pessoas, pois esta deve estar diretamente vinculada ao princípio da liberdade e da solidariedade, com vista ao desenvolvimento pedagógico integral,

sob nova estrutura organizacional, onde todos participem efetivamente e entendam os motivos da tal participação.

2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS LEGAIS

A legalidade da Educação de Jovens e Adultos no cenário legal não é recente. A Lei nº 5.692/71, que trazia o capítulo IV dedicado ao Ensino Supletivo, tornou a modalidade bem definida. Este amparo legal possibilitou uma visualização dos caminhos a serem percorridos pelas pessoas adultas que não tinham estudado ou concluído seus estudos. Da mesma forma, as escolas destinadas a atender esta modalidade de ensino puderam organizar seus PPP's de forma mais clara, com objetivos, metas, estratégias e sistema de avaliação bem definidos, como define os artigos da Lei acima mencionada:

Art.24 - O ensino supletivo terá por finalidade: a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria; b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular.

Art.25- O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos (BRASIL, 1971).

A Lei prevê avanços na garantia dos direitos dos jovens e adultos de ter a educação formal em concomitância com a qualificação profissional, que foi abordada de forma detalhada no Parecer nº 699/72, onde relator Valmir Chagas, destaca os principais aspectos da Lei nº 5.692, no que se refere ao Ensino Supletivo, facilitando sua compreensão e orientando sua execução, destacando utilização de novas metodologias que atendessem as quatro funções previstas para essa modalidade de ensino:

- ✓ a **suplência**, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito a certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos, e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos;
- ✓ o **suprimento**, ou complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização;
- ✓ a **aprendizagem**, priorizando conteúdos significativos para atender às necessidades educativas dos jovens e adultos.
- ✓ a **qualificação**, tais funções não se desenvolviam de forma integrada com os então denominados ensinos de 1º e 2º graus regulares.

De certa forma, atendendo ao seu tempo, a legislação já esclarecia o sentido da Educação de Adultos a ser desenvolvida, especificando o sentido de conteúdo e metodologia a ser adotada. Observamos que essa orientação didática permanece na Lei 9.394/96, com pequenas alterações, como se percebe nos documentos complementares a esta Lei, como é o caso da Resolução CNE/CEB Nº1, de 5 de julho de 2000, que aponta como funções da EJA, a *função reparadora* de uma realidade injusta, que não deu oportunidade nem direito de escolarização a tantas pessoas; *A função equalizadora* - refere-se a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação e a *função qualificadora* - com apelo à formação permanente, possibilitando novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura de canais de participação. Desta forma a legislação reafirma os compromissos anteriormente assumidos para esta modalidade de ensino, em termos legais.

Na verdade, a Lei atual não faz muitas referências a Educação de Jovens e Adultos, resumindo a dois artigos que tratam dessa modalidade o ensino, reforça a importância da permanência do aluno na escola, aponta um currículo básico e determina alteração da idade para realização de cursos e exames, como estão expressos, a seguir:

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. 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. 38. 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.

Observamos que há um resgate do que já era previsto na Legislação anterior, inclusive usando a nomenclatura “supletiva”, mantendo interpretações que podem favorecer ainda mais os interessados nesta modalidade de ensino, a compreenderem os objetivos dessa educação.

Como está destacado, a seção dedicada à Educação Básica de Jovens e Adultos reafirmou o direito destes a um ensino básico adequado às suas condições e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos. A lei alterou a idade mínima para realização de exames supletivos para 15 anos, no Ensino Fundamental, e 18, no Ensino Médio, que era de 18 e 21 respectivamente, além de incluir a EJA no sistema de ensino regular.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, asseguradas na resolução CNE/CEB n.º 1 de 05 de julho de 2000, definem a EJA como modalidade da Educação Básica e como direito do todo cidadão que não cursou seus estudos na idade adequada, afastando-se apenas da idéia de compensação e suprimento para assumir a concepção de *reparação, equidade e qualificação* – o que representa preocupação em termos de processos educativos diferenciados, de acordo com as especificidades do grupo. Essas diretrizes são obrigatórias tanto na igualdade de atendimento quanto na estrutura dos componentes curriculares de Ensino Fundamental e Médio de cursos, desenvolvidos em instituições públicas ou privadas, a formar-se à luz do caráter peculiar dessa modalidade de ensino. Assim, fica estabelecido o compromisso formal do sistema público de ensino de realizar na escola regular o projeto educativo pautado nas particularidades dessa modalidade de ensino.

Quanto à organização curricular para atender essa modalidade de ensino nas suas especificidades e regionalidade dos sistemas de ensino, as diretrizes destacam em seus artigos e incisos a possibilidade da realização de uma prática educativa emancipadora, ao afirmar que as adequações são necessárias, como está previsto no Parágrafo único Art. 5º da Resolução citada, para atender os níveis fundamental e médio da EJA:

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

Ao tratar das características da EJA dentro dos níveis fundamental e médio, esta diretriz autoriza as agências educativas a organizar seus projetos pedagógicos de modo a criar identidade própria, valorizar a cultura dos alunos, os conhecimentos que estes já trazem de suas experiências de vida, o que possibilita a educação dinâmica, através do currículo vivo,

ativo, como prevê a Proposta Curricular 2º segmento (2002, p. 81), quando se refere ao projeto educativo:

A educação de jovens e adultos é parte integrante do projeto educativo da escola em que se insere, desse modo, não pode ser tratada como mera “inquilina” do espaço escolar. Isso significa, em primeiro lugar, oferecer oportunidades para que os professores dessa modalidade de ensino participem das discussões e da elaboração do projeto educativo da escola, garantindo assim aos alunos – levando em conta suas especificidades – o mesmo direito dos outros alunos em relação ao uso de materiais e espaços, a possibilidade de interagir com os demais e de ser respeitados pela equipe escolar.

Conforme previsto no documento citado, o atendimento a todos os alunos, já é percebido na prática em algumas escolas da rede oficial de ensino, quando da inserção de atividades no cotidiano das práticas pedagógicas e gestoras levando em consideração as pessoas adultas que estudam à noite. Essa disposição para um novo olhar sobre essa modalidade é recente, mais oportuna para o replanejamento das ações pertinentes a EJA, sejam elas no âmbito da escola, seja em outras instancias de políticas que tenham ligação direta ou indireta com essa prática educativa.

Esses encaminhamentos apontam para uma prática pedagógica diferenciada, o que requer profissionais com formação adequada e vivências nos espaços onde é possível explorar a realidade dos alunos adultos em processo de formação escolar e, se possível, estabelecer uma relação com o trabalho como está estabelecido na Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que ao abordar sobre a formação de professores no artigo 17 expressa: A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

- I - ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II - investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III - desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV - utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

Conforme preconizado, os dispositivos legais apontam para uma formação de professores com visão ampla sobre a EJA, considerando, além das atividades pedagógicas, a gestão do projeto pedagógico, como “ambiente institucional com organização adequada.”

Essa preocupação nos leva a observar as particularidades de um grande número de pessoas que trabalham durante o dia e à noite necessitam do mínimo de conforto e adequação para realizar seus estudos. Na mesma medida, o documento instiga os professores a se manterem atentos ao tipo de ensino que estão promovendo aos seus alunos, que diálogo pedagógico está sendo estabelecido entre teoria e prática, que objetivos, competências e habilidades estão sendo alcançadas.

Considerando essas prerrogativas legais, é razoável analisarmos como as políticas de formação inicial têm acontecido, ou não, para atender essa modalidade de ensino, especialmente no curso de Pedagogia determinada como formação específica e indicada a esse nível de ensino. Esse destaque faz-se necessário para melhor suturarmos nossa pesquisa no campo prático.

2.3 A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA E O CARÁTER TÉCNICO PEDAGÓGICO DA EJA

No Brasil, o curso de Pedagogia foi criado na década de 1930, tem como seu berço a Grécia clássica, iniciaram-se as primeiras reflexões sobre a ação pedagógica. A palavra *paidagogos*, de onde veio o termo Pedagogia, significa literalmente aquele que conduz a criança (*agogós*, que conduz), no caso, o escravo que acompanha a criança à escola.

Num conceito mais semântico, Ferreira (1999, p. 1290) apresenta algumas definições para o termo pedagogia:

1. Teoria e ciência da educação e do ensino.
2. Conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático.
3. O estudo dos ideais da educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais.
4. Profissão ou prática de ensinar.

Estes conceitos procuram delimitar o papel e o campo da Pedagogia numa vertente mais específica da educação, conduzindo-nos a tornar o objeto principal da pedagogia o campo da ciência escolar ou os sistemas formais de ensino. Assim sendo, é ponderável que identifiquemos a que pontos desta pedagogia nos referimos neste trabalho, uma vez que o seu campo é amplo e requer sua delimitação para caracterizar melhor o estudo em pauta, como bem aponta Libâneo (2005, p. 89) sobre o que é a pedagogia de que se ocupa:

Ao meu ver, a Pedagogia ocupa-se do fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso, ela tem um significado bem

mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo do conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicamente e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.

Tendo como referência o ponto de vista deste autor, nos certificamos de que a Pedagogia vai além de teorias e métodos para ensinar; diz respeito, principalmente, às impressões e experiências que esses educadores têm desse campo de trabalho, dos sujeitos envolvidos na educação e o que vem estar presente nos processos de ensino aprendizagem.

Atualmente, a busca por profissionais dotados de capacitação pedagógica, atuando nas mais diversas instituições e ambientes da comunidade é uma realidade, dentre os quais se destacam: nos movimentos sociais, nos meios de comunicação de massa, nas empresas, nos hospitais, nos presídios, nos projetos culturais e nos programas comunitários de melhoria da qualidade de vida. A modalidade EJA tem essa característica de diversidade na sua forma de efetivação, o que requer dos professores um olhar além do espaço formal da sala de aula regular.

Libâneo (2005) explica que o objeto de estudo da Pedagogia é o fato educativo. A partir dele, é tecida uma rede de informações necessárias ao entendimento de como esse fato se dá. Entretanto, esta Ciência vai além dos fatos, estuda o contexto onde estes ocorrem, interpreta e analisa a realidade social. O autor faz uma reflexão apontando três termos que costumam ser tomados como sinônimos de Pedagogia: educação, didática e prática de ensino. Diz que o termo educação que usamos para nos referir ao ato educativo designa a “prática social que identificamos como uma situação temporal e espacial determinada na qual ocorre à relação ensino aprendizagem, formal ou informal” (LIBÂNEO, 2005, p. 42). Já a didática refere-se a um saber técnico que nos ensina o que melhor fazer para contribuir com a relação ensino aprendizagem. Enquanto que prática de ensino, diz respeito aos métodos e técnicas aplicadas no processo ensino aprendizagem.

No entanto, o profissional da Pedagogia deve ir além da sala de aula, apropriando-se de contextos mais amplos, como é defendido por Libâneo (2005, p. 46):

Proponho que os profissionais da educação formados pelo curso de Pedagogia venham a atuar em vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais a serem regulados profissionalmente. Tais campos são: as escolas e os sistemas escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial; a áreas da saúde; as empresas; os sindicatos e outros que se fizerem necessários.

Com isso, o Pedagogo/a irá atuar em campos ainda mais amplos do que apenas o âmbito escolar não podemos mais pensar ou crer no pedagogo como apenas um profissional limitado. No caso da Educação de Jovens e Adultos, as salas de aulas são diversas: nas empresas, nos canteiros de obras, nas escolas, nas associações, nos sindicatos... Dessa forma, seu papel é promover mudanças no desenvolvimento e na aprendizagem, procurando formar cidadãos críticos e conscientes para saber agir e viver em sociedade. E interligar e valorizar as atividades pedagógicas ao mundo contemporâneo em constantes transformações. Segundo Libâneo (2005, p. 43): “Quem quer que deseje continuar a ser chamado de “educador”, não pode ignorar a importância hoje dos processos educativos extra-escolares, especialmente os comunicacionais nos quais está implicada de corpo inteiro a Pedagogia.”

O graduado em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades compostas por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, em perspectiva, fundamentado em: interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve-se constituir-se por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas e das artes que proporcionam leituras das relações sociais e étnico-raciais, bem como a observância dos atos educativos por estas desencadeados, com vistas a uma co-responsabilidade na manutenção ou transformação dessa educação.

Com efeito, essa pluralidade de conhecimentos e saberes a serem apreendidos durante o processo formativo do educador transpõem a sua formação inicial, para articular-se a uma formação continuada, reforçando a exigência de uma base comum de formação para as licenciaturas em geral, que possa, no plano institucional, derivar-se em atividades de extensão e de pós-graduação.

Na certificação de que o ato de educar-se é ao longo da vida, torna-se essencial a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. A dinâmica das relações teoria x prática tem propiciado aos egressos dos cursos de formação docente maior segurança e profundidade na identidade profissional e no ambiente educativo.

Assim, é esperado que o profissional da Pedagogia saiba lidar com a educação para pessoas adultas, portadoras de conhecimentos, com vasta experiência de vida profissional, familiar e social, o que vem requerendo dos cursos de formação de professores um novo enfoque, de forma a atender as demandas educativas impostas a todos os cidadãos que procuram a escola com vistas a continuar aprendendo, como já é sinalizado nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (MEC, 2006), que será discutida no próximo tópico.

2.3.1 Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: a necessidade de mudança

Quando consideramos que a prática docente se materializa no ensino e aprendizagem, momento em que alunos e professores vivenciam experiências nas quais constroem e reconstróem conhecimentos e saberes populares e eruditos, compreendemos a importância de observar as bases teóricas dessa formação docente e que estudos tomam o currículo como objeto de referência. A mesma preocupação se manifesta quando se refere à formação de educadores para atuar com classes trabalhadoras, de alunos adultos, com conhecimentos prévios de experiências de vida fora do contexto escolar, as que carregam semelhante valor adquirido na escola, o que impera desses profissionais uma postura democrática libertadora na dinamização desses conhecimentos.

No momento atual, a educação passa a ser um dos fatores estratégicos para a formação dos cidadãos capazes de reconstruir as relações pessoais e sociais nas quais há possibilidade de participação ativa dos alunos na conquista dos seus direitos e tem suas vivências reconhecidas e valorizadas num país multicultural e que se pretende fortalecer a solidariedade e a justiça social.

Desde a sua criação, o curso de Pedagogia tem se preocupado com a formação do educador para trabalhar na educação formal, regular e escolar. As regulamentações do curso, ocorridas com sua estruturação, através do Decreto-Lei nº 1190, de 04 de abril de 1939, Parecer nº 251/1962 e parecer nº 252/1969, apresentaram um currículo mínimo como referência nacional.

Como a formação de professores para o nível de 1º segmento do ensino fundamental, era realizada ao nível de magistério, 2º grau; o Curso apesar de habilitar professores para este nível de ensino, na verdade, os pedagogos ocupavam-se da formação dos professores do magistério e da gestão da escola. Com a extinção do curso do magistério 2º grau, a partir de 1996, o curso de Pedagogia reorientou seu campo de atuação.

O Parecer CNE/CP 05/2005 – que instituiu as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, posteriormente divulgadas através da Resolução CNE/CP nº 1 de maio de 2006, diz que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares que têm a docência como base. O Curso está estruturado em três núcleos, a saber: um núcleo de estudos básicos, um núcleo de

aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores. O núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos oportunizará: “investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais – escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais, outras. Nesse núcleo, observamos a pertinência para atuar nos contextos extra-salas escolares com jovens e adultos, como é o caso das salas em empresas, associações e outros.

A partir de 1996, deixa de existir o currículo mínimo, cedendo seu lugar às Diretrizes Curriculares para as diferentes licenciaturas. Com a Lei 9394/96, foram impulsionadas novas perspectivas de atuação dos pedagogos. Aí está a abertura do caminho para o reconhecimento da dimensão educativa que existe em outras instâncias da vida social, fora da escola regular e da docência. Libâneo (2005) defende que onde houver uma prática educativa intencional, haverá aí uma ação pedagógica e, nessa visão, define para o pedagogo duas esferas de ação educativa: escolar e extra-escolar.

Esse autor distingue no campo da ação pedagógica escolar três tipos de atividades:

- a) a de professores do ensino público e privado, de todos os níveis de ensino;
- b) a de especialistas da ação educativa escolar; e
- c) a de especialistas em atividades pedagógicas para escolares atuando em órgãos públicos, privados e públicos não-estatais.

Para os que se ocupam apenas parte do seu tempo em ações educativas extra escolares, Libâneo (2005) destaca duas categorias formadoras:

a) formadores, animadores, instrutores, organizadores, técnicos, consultores, orientadores, que desenvolvem atividades pedagógicas (não-escolares) em órgãos públicos, privados e públicos não-estatais, ligadas às empresas, à cultura, aos serviços de saúde, alimentação, promoção social, entre outros;

b) formadores ocasionais que ocupam parte de seu tempo em atividades pedagógicas em órgãos públicos estatais e não estatais e empresas referentes à transmissão de saberes e técnicas ligadas a outra atividade profissional especializada. Trata-se, por exemplo, de engenheiros, supervisores de trabalho, técnicos e outros que dedicam boa parte de seu tempo a supervisionar ou ensinar trabalhadores no local de trabalho, orientar estagiários, colaborar com processos formativos.

Nessa perspectiva, a formação do pedagogo não se restringe a uma única modalidade ou grupo específico. Essas considerações demonstram que o campo de atuação do pedagogo, no espaço escolar, para uma escola regular de crianças é apenas um dos pontos que deve ser enfatizado na formação inicial, já que a continuada geralmente é específica.

O curso de Pedagogia forma o pedagogo *stricto sensu*, profissional pesquisador, não diretamente docente que lida com fatos, estruturas, processos, contextos, situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações. A caracterização do pedagogo *stricto sensu* torna-se necessária, uma vez que, *lato sensu*, todos os professores são pedagogos. Por isso mesmo, importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico, implicando atuação em uma ampla diversidade de práticas educativas e trabalho docente, forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola.

As duas últimas décadas têm sido fortemente marcadas pelas discussões em torno da formação docente. Os profissionais da educação devem ser formados, predominantemente, nas atuais Faculdades de Educação, que oferecerão curso de Pedagogia para atividades escolares e extra-escolares, cursos de formação de professores para toda a Educação Básica, programa especial de formação pedagógica e programas de educação continuada. O curso de Pedagogia será destinado à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional, como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares.

Entretanto, esta determinação só se efetivou a partir da promulgação da LDB 9394/96, que determinou a qualificação profissional necessária para atuar como professor na educação básica e no ensino superior.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Atrelada a essa exigência, outras ligadas à educação e ao contexto social reforçam a necessidade da formação profissional adequada para liderar os processos formais de ensino e de aprendizagem, tais como: a obrigatoriedade de toda criança na escola, a lei da inclusão, a abrangência da diversidade de modalidade de ensino, a inserção de novas tecnologias educacionais, tanto no que diz respeito aos instrumentos técnicos, como principalmente às formas de ensinar e aprender que imperam sobre a urgência de um profissional competente, capaz de responder a esses desafios.

Diante dessa realidade, a formação dos professores assume cada vez mais importância no cenário das políticas educativas formais de educação, não desconsiderando as

aprendizagens não formais que contam com profissionais que buscam se aperfeiçoar cada vez mais sob diversas formas. Esta luta pela profissionalização e afirmação da categoria está presente tanto nos aspectos legais como nas organizações de grupos de estudos e pesquisas em todo País.

Os Referencias Nacionais para Formação de Professores (1999, p. 64) destacam que a construção do conhecimento profissional contínuo é necessário, pelo menos, por quatro exigências:

O avanço das investigações relacionadas ao desenvolvimento profissional do professor;

O processo de desenvolvimento pessoal do professor, o que leva transformar seus valores, suas crenças, seus hábitos, suas atitudes e suas formas de se relacionar com a vida e, conseqüentemente, com a sua profissão.

A inevitável transformação das formas de pensar, sentir e atuar das novas gerações em função da evolução da sociedade em suas estruturas materiais e institucionais, nas formas de organização da convivência e na produção dos modelos econômicos, políticos e sociais;

O incremento acelerado e as mudanças rápidas no conhecimento científico, na cultura, nas artes, nas tecnologias da comunicação, elementos básicos para a construção do currículo escolar.

Ao que é notório, esse documento sinalizava que as políticas de formação docente no Brasil deviam estar em consonância com as rápidas transformações sociais, econômicas e culturais. De modo geral, todas as comunidades são “acordadas e convocadas” a ingressarem neste modo acelerado de vida: luz para todos (urbano e rural), ampliação de coberturas digitais em todas as áreas e extensivas a todos os usuários de serviços públicos, alteração nas leis de direitos humanos, luta pelo atendimento à diversidade e a inclusão dos menos favorecidos, atendendo ao princípio da emancipação social. Entretanto, este discurso somente será efetivado se a consciência coletiva se firmar frente aos direitos e deveres. Arroyo (2010, p. 39) diz que “Quanto mais instruídos, menos sujeitos a enganar.” Por esta razão, é considerável repensar os modelos formativos até então instituídos e cristalizados nas universidades brasileiras.

Imbuídos desse ideário de transformação no que diz respeito às investigações no campo profissional do professor, são diversas as instituições e grupos que se apresentam como preocupados e interessados em promover alternativas que viabilizem a formação inicial e continuada desses profissionais e assegure o debate sobre a profissionalização docente. Entre estes estão: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ampliando-se para Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e nos Centros

Regionais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais, onde a pesquisa desenhou a construção do pensamento educacional brasileiro, de forma sistemática e contínua.

Neste ideário estão as Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPEd). Segundo Gatti (2010, p.20) “Esta associação teve, a partir da década de 70, papel marcado na integração e intercâmbio de pesquisadores e na disseminação educacional e nas questões a ela ligadas.” Neste caminho, outros grupos têm fermentado o debate em torno da importância de assegurar condições para melhorar a educação brasileira, estando inclusa nesta, a formação e a profissionalização docente, uma vez que esta sempre esteve em segundo plano nas políticas de governo.

Conforme Nóvoa (2011), pode se concluir que a dificuldade da profissionalização da profissão docente reside nas mutantes fases e significados que teve a educação no Brasil, ao longo da sua história. Por vezes, serviu para cultivar as coisas do espírito, outras vezes alimentou os interesses de ascensão da elite, depois, foi “democratizada” para atender aos interesses do Capitalismo Industrial e, atualmente, atende aos interesses de uma economia globalizada regulada pelo Mercado, cada vez mais explorador e excludente. Em meio a essa rede de interesses está o professor. Nesse universo é extremamente difícil enxergar a profissão docente com autonomia e poder. A profissão docente tem passado por um processo de proletarização ao longo da história da educação brasileira, visto que a expansão escolar recrutou uma massa de profissionais sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas para atuar adequadamente em sala de aula e em outros processos educativos.

Dessa forma, antagonicamente assiste-se à degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia. A tendência à diminuição da autonomia profissional do professor é reforçada pelas políticas públicas que tendem a separar os atores que planejam dos que executam; isto é, quem elabora os currículos e programas e quem os concretiza pedagogicamente. Tal fato vem desde a educação jesuítica ao transplantar uma cultura intelectual “alienada e alienante.” Junto a isso, mais recentemente, a qualidade do trabalho docente cede lugar à quantidade, devido à intensificação de tarefas administrativas que lhe são cobradas, perdendo-se, assim, competências coletivas importantes.

Já nos anos 80 e 90 intensificam-se o debate e as pesquisas sobre a formação do "professor reflexivo", sobre competências docentes e as tecnologias aplicadas a educação; deslocou-se de uma perspectiva centrada quase que exclusivamente nos aspectos metodológicos e curriculares para uma perspectiva que leva em consideração todo o contexto escolar em suas relações com a sociedade como um todo, (SCHÖN; GOMEZ, 1995).

O profissional reflexivo que tem a sua prática como elemento de investigação, que sabe questionar, que permite a ação intelectual dos alunos, que age sob a perspectiva maiêutica, que permite a emergência do aprendiz intelectual e para, além disso, destacamos o compromisso político como elemento norteador da ação docente.

Neste entendimento, as instituições de formação produzem uma cultura interna que lhes são próprias, e que exprime valores, crenças, conhecimentos e atitudes daqueles que nelas formam. Ao invés de centrar-se na sala de aula, e em seus aspectos disciplinares, metodológicos e curriculares, os estudos sobre formação de professores passam a enfocar uma perspectiva mais complexa e mais ampla, considerando também as dimensões cultural, social e política do fenômeno educativo.

De acordo NÓVOA (1992), a formação do professor crítico reflexivo implica em três tipos de desenvolvimento: pessoal, profissional e organizacional. Ou seja, a formação do professor não só passa por um processo de crescimento pessoal e aperfeiçoamento profissional, mas, também, pela transformação da cultura escolar, que inclui a implementação e consolidação de novas práticas participativas e de gestão democrática.

Em consonância com o pensamento de NÓVOA, PIMENTA (2008) adverte que a formação de professores na tendência reflexiva se configura como *política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, e ou educativas, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação *continua* desses profissionais, no local de trabalho, em redes de auto formação, através de parcerias com outras instituições de formação.

A importância de preparar professores que assumam atitudes reflexivas se justifica pela dinâmica que se impõe à profissão no mundo atual, como destaca PIMENTA (2008), que para trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações dos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças, jovens e adultos, também em constante transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer dos seus professores permanente formação, entendida como ressignificação profissional.

Os debates atuais sobre a crise e a reconstrução da identidade do professor, formação e profissionalização docente exigem compreensão das questões envolvidas no trabalho, competência para identificá-las e resolvê-las, autonomia para tomar decisões, responsabilidades pelas opções feitas. Requer que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação, o contexto em que atua, tenha capacidade de interagir cooperativamente com

a comunidade profissional a que pertence e proponha alternativas de transformação da realidade social.

Considerando o incremento acelerado das comunicações e das rápidas mudanças no conhecimento científico, é imperativa a formação continuada dos professores e de todos os profissionais que conduzem políticas emancipatórias.

Às políticas de formação contínua propostas pelo MEC se inserem cursos e canais de formação em serviço que possibilitam aos profissionais das redes de educação se manter em estudo, mesmo que de forma generalizada e não atenda as particularidades e a diversidade social, podemos enumerar alguns desse programas⁴: O PROINFANTIL; O PROFA; O PROGESTÃO; O PROFUNCIONÁRIO; O PRALER; GESTAR, entre outros. Como canais multimídia de formação temos como principais: a TV Escola, com os programas “Um Salto para o Futuro”, cursos através do PROINFO, Plataforma Freire, TV Educativa, e o próprio *site* do MEC, através do link domínio público, com o espaço para professor.

No campo teórico científico, são vários os autores que tem se dedicado a estudar as questões relativas à formação docente e suas implicações na prática educativa. Destacamos aqui as reflexões organizadas por Calderano e Lopes (2006) no livro “Formação de Professores no Mundo Contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas.” Como eixo principal, esta pesquisa sucinta o debate sobre os processos de construção da identidade profissional dos professores e o significado do conhecimento no mundo contemporâneo.

No campo da formação dos professores para atuar na EJA, a criação dos FORUNS estaduais, regionais e nacional tem sido fundamental para ampliar o debate sobre questões relevantes da EJA, tanto no que diz respeito à formação de professores para esta modalidade como criando uma nova cultura sobre a aprendizagem do adulto, culminando com o debate internacional sobre educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida. Destacamos as pesquisas de Vera Masagão Ribeiro (1998, 1999) que discute a formação de educadores de jovens e adultos e os equívocos dessa formação.

[...] é necessário considerar mais um aspecto crucial para a formação de educadores capazes de promover uma educação de jovens e adultos mais eficaz e acessível ao público que a ela tem direito. Trata-se da necessidade de desenvolver competências para atuar com novas formas de organização do espaço-tempo escolar, buscando alternativas ao ensino tradicional baseado exclusivamente na exposição de conteúdos por parte do professor e avaliação somativa do aluno (RIBEIRO, 1999, p.165).

⁴ Todas as abreviaturas dos programas estão escritas por extenso nas páginas de siglas e abreviaturas deste trabalho.

Além de discutir a formação de professores, esta autora tem grande influência na prática dos professores da EJA no Brasil inteiro, uma vez que foi uma das elaboradoras da Proposta Curricular para Jovens e Adultos do 1º segmento em 1997, e tem realizado estudos significativos sobre os sujeitos educandos jovens e adultos.

Outra autora que tem se preocupado com a formação de professores para EJA é Maria Margarida Machado. Fazendo parte do Fórum EJA de Goiás e integrando aos fóruns nacionais e a política nacional de formação de educadores para esta modalidade de ensino, vem tratando da “*Especificidade da formação de professores para ensinar jovens e adultos*” (MACHADO, 2001, p. 50) (grifo nosso). Sobre estas especificidades, a autora questiona a responsabilidade da universidade e das redes responsáveis pela EJA em criar uma identidade quanto ao perfil do egresso dos cursos para atender essa clientela:

Os desafios são enormes, tanto para universidade quanto para as redes estaduais e municipais que atuam direta ou indiretamente em EJA. Nas Universidades, hoje, o campo da pesquisa em EJA e sobre a formação de professores que atuam nesta modalidade de ensino representa em torno de 3,5% de toda produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado, nos últimos 15 anos. Consideramos baixo este percentual, diante do tamanho do desafio que significa enfrentar as exigências de uma sociedade cada vez mais complexa e excludente (MACHADO, 2001, p.51-52).

É de responsabilidade dos governantes, das Universidades e sociedade como um todo resolver este grave desequilíbrio entre necessidade de formação e atendimento. Neste mesmo ideário, Leôncio Soares (2006) realizou uma pesquisa sobre a formação dos pedagogos para atuar na EJA. Este estudo tem contribuído para suscitar o debate sobre a formação específica para atender um grupo, de acordo com suas expectativas e necessidades de aprendizagem.

Além dos Fóruns estaduais, regionais e nacionais que discutem os problemas da EJA e suas possibilidades políticas de mudanças na gestão, na produção de materiais didáticos, no cumprimento do que determinam a Constituição, a LDB e as DCN's para esta modalidade, são realizados a cada dois anos o Seminário Nacional de Formação de Educadores para discutir as Políticas de Formação de Educadores de EJA, no contexto das exigências atuais. Afinal, quem são estes professores/educadores? Quais são os caminhos da profissionalização e emancipação docente?

Entretanto, estas possibilidades formativas e exigências sociais não surtirão efeito direto na vida dos professores se não estiverem acompanhadas de outros atributos que tornam a profissão digna e valorizada. A análise da história da formação docente nos faz compreender que a trajetória dessa política não recebeu a devida atenção, o que sem esta condição os

profissionais jamais podem atender as especificidades e finalidades do ato de educar. São pressupostos para a formação em cada época, seus vínculos com as dimensões social, cultural, econômica e política.

Atualmente, a formação do pedagogo no Brasil, encontra-se sob as determinações do Conselho Nacional de Educação, o que, de certa forma, impõe dificuldade de ampliar sua identidade profissional, tendo-se em vista que tal órgão defende a base docente como princípio básico da prática do pedagogo, quando sabemos que o campo de atuação desse profissional é muito mais amplo. Concordando com estudiosos da educação, como Libâneo (2005), Pimenta (2004; 2008), Ribeiro (1999), sabemos que a ação docente é apenas uma das instâncias dos diversos atos pedagógicos desse profissional.

Ao divulgar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 2006, no modelo de Licenciatura vem instituir um novo enfoque de organização curricular para a formação do pedagogo no Brasil. Mas, coloca em dissonância com algumas vertentes educacionais e intelectuais da área à *docência* no bojo da identidade profissional do pedagogo, o que leva intelectuais ao debate sobre essa identidade da formação docente (MACHADO; LÍSITA; PEIXOTO, 2001; BRAUNA; FARENC, 2008).

Em cada contexto, em cada época, em cada espaço, um ideal de educação, de gente, de aprendiz, de professor. Por esta razão, esse profissional depende, e muito, de políticas que valorizem não somente a formação, mas também, seu trabalho em toda sua dimensão técnica, pedagógica e social, inclusive divulgando a modalidade de atuação dos professores, dando credibilidade aos resultados obtidos no trabalho docente, pagando salários dignos, com ambientes de trabalho adequados e humanizados. É esse conjunto que provoca a diferença em prol de uma sociedade mais justa e mais igualitária.

É nesse sentido que, a seguir, procuraremos discutir sobre a importância da prática de formação de professores para atuar na EJA de forma emancipadora.

2.4 A EDUCAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS E SEU CONTEXTO PRÁTICO

Um dos grandes desafios impostos à sociedade moderna é, sem dúvida, a elevação dos níveis de aprendizagem para desenvolver tarefas básicas, que entre os adultos e idosos podemos exemplificar: o ato de pegar um ônibus, registrar uma senha num caixa eletrônico, anotar um recado, ensinar tarefas aos filhos, melhorar as ações do trabalho, entre outras. Para colaborar na resolução dessas necessidades de aprendizagem faz-se necessário um profissional habilitado e capacitado para o exercício de suas funções correspondente às

expectativas dos educandos e da sociedade. Dessa forma, é atribuído ao professor especial responsabilidade na condução do processo educativo para todas as pessoas, sejam elas crianças, jovens ou adultos.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (JAMTIEN, 1990) define como desafio para a humanidade as atitudes indispensáveis ao sujeito para enfrentar as necessidades básicas, que são: A sobrevivência; O desenvolvimento pleno de suas capacidades; Uma vida e um trabalho digno; Uma participação plena no desenvolvimento; A melhoria da qualidade de vida; A tomada de decisões informadas; A possibilidade de continuar aprendendo, Torres (1999).

Neste contexto, Saraiva (2008) afirma que o professor vem construindo sua identidade histórico-social e profissional em uma sociedade globalizada, em que as aceleradas inovações científicas tecnológicas tem exigido dos educadores novos saberes, habilidades e atitudes que lhes possibilite dialogar, adaptar e intervir em uma realidade educativa diversa, transitória e cada vez mais exigente.

Considerar a escola como um espaço de organização desse diálogo de saberes é fundamental, pois o aluno adulto vê na escolarização a possibilidade de melhoria profissional, de ascensão social, intelectual e, principalmente, a satisfação e sucesso pessoal. Sob essa ótica, o professor deve familiarizar-se com a realidade do seu aluno, valorizando seu cotidiano com ênfase ao seu aprendizado, fazendo com que o conteúdo aplicado tenha utilidade em seu dia-a-dia, por que, uma vez, ocorrendo o desencontro entre ensino e utilidade dos conhecimentos na prática da vida, o desinteresse é imediato e os resultados negativos desastrosos, como nos mostra Gadotti (2005, p. 60) na citação abaixo:

É a perda dessa funcionalidade que provoca a evasão, a repetência, o desinteresse, a apatia do alunado, normalmente entre os jovens e adultos que trazem para as relações pedagógicas uma série de experiências, vivências e saberes [...].

O educador da Educação de Jovens e Adultos - EJA, deve também refletir permanentemente sobre sua prática e segurança quanto aos objetivos a serem atingidos, definindo as melhores estratégias para prestar uma ajuda eficaz no processo de aprendizagem de seus alunos, tendo consciência da importância de consolidar sua formação fincada em bases teorias e práticas que possibilitem avançar de outras experiências docentes anteriormente realizadas e que foram úteis naquele momento, mais que neste contexto pode trazer resultados negativos, como bem aponta Freire (2002, p.11), “*Uma das impressões da*

trajetória profissional é a busca consistente pela unidade entre teoria e prática, movido pela profunda crença na pessoa humana e na sua capacidade de educar-se como sujeito da história.”

Nesse profundo respeito ao ser humano é que este autor instiga os educadores a consolidarem cada vez mais a sua formação, superando a dicotomia entre profissionalismos e docência. Nas obras “Pedagogia dos Sonhos Possíveis”, “Professora Sim, Tia Não” (1993), “Cartas a Cristina” (1977) e “Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos” (2001), o autor denuncia e desmascara a falta de profissionalismo do professor, “que ao longo dos tempos vem atribuindo a este profissional uma tarefa ante didática, sem ética, sem propósitos com a transformação de uma sociedade injusta.”

Partindo da perspectiva de um exercício consciente da profissão e da prática docente, certamente os resultados serão diferentes dos denunciados por Paulo Freire como educação bancária, que expõe o educando a submissão e a exploração, tendo como pano de fundo uma educação que se diz neutra, impedindo a passagem para a liberdade e a participação.

Beisiegel (1974) aborda, com propriedade, uma escola organizada para as elites e uma escola para o povo. Nesse recorte, fica claro que a formação dos professores, via de regra, garante a perpetuação dessa hierarquia educativa, negando a possibilidade de uma práxis dialética, imobilizada para alteração da ordem vigente. Nessa análise, o autor aponta:

“E isto ocorre principalmente durante a implantação e a evolução das diversas práticas educativas que, grosso modo, têm sido reunidas na literatura pedagógica sob a designação genérica de “educação popular.” Como já se observou, durante a evolução do ensino no país acabaram por constituir-se como que dois “sistemas” paralelos de educação, um deles conduzindo do ensino primário ao diploma de escolas superiores através da freqüência ao ensino secundário e um outro que se interrompe nos primeiros degraus da escolaridade. Aquele, desde o início, era entendido como o ensino destinado à preparação das “elites”; este, por oposição ao primeiro, aparece como a educação do “povo.” [...]. Trata-se, basicamente, em quaisquer dessas modalidades, de uma educação concebida pelas “elites” com vistas à preparação do “povo” para a realização de certos fins. (BEISEIGEL, 1974, p. 27-28)

De acordo com a citação, cabe-nos perguntar o que tem mudado nos tempos atuais em termos de formação e de práticas educativas. Questionamos aos educadores comprometidos com a qualidade do ensino e com a transformação da sociedade brasileira, sujeita de um capital explorador que vê na falta de educação, ou má qualidade desta a perpetuação do sistema explorador, anti-democrático e injusto que indignação tem se manifestado, a do discurso a ou da ação?

Tentar, no mínimo, conscientizar os alunos menos favorecidos de seus direitos, capazes de desarticular esse modelo engessado de exploração, pode ser o de uma educação para a “prática da Liberdade, proposta por Freire. Da mesma forma, Beiseigel em sua obra “Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições da prática”, 2008, faz um resgate da trajetória da EJA no Brasil e dos desafios a serem enfrentados pelos que lidam diretamente com o ensino, nos instigando a refletir sobre o que queremos e o que fazemos de fato em educação.

Moacir Gadotti (2005) tem contribuído significativamente com as discussões sobre a capacitação permanente de educadores das classes populares, uma vez que este faz parte do grupo que se encontra marginalizado e sem as garantias do exercício pleno da cidadania.

A mesma educação que, segundo apontam Buffa; Arroyo; Nosella (2010, p. 38), “passou a ser pensada como um dos mecanismos para estabelecer as novas cercas de liberdade conquistada, porém vigiada e limitada.” O funcionamento da domesticação ideológica pode começar pela educação para a vida política, embora, se formos buscar razões e justificativas na educação,

[...] sem dúvida que os educadores e a pedagogia não criam essas justificativas, porém, quando se continua defendendo a vinculação tão mecânica entre educação cidadania e participação, continua se reforçando aquela lógica mais global em que ambos nasceram vinculados (BUFFA; ARROYO; NOSELLA, 2010, p. 38).

A centralidade dessa ideia desmistifica o discurso vazio, distanciado do verdadeiro ato de provocação de mudanças, vazio do significado do que é cidadania e participação. Estes autores no livro intitulado *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* discutem até que ponto a ideologia dominante interfere no processo de ensino e aprendizagem naufragando qualquer pensamento que indique neutralidade, permitindo-nos aplicar essa mesma análise sobre a nossa realidade educacional nas escolas que trabalham com a EJA em Porto Velho, nos leva a refletir sobre que tipo de educação estamos querendo, com quem estamos de acordo e que presente e futuro estamos construindo.

Freire (2002) coloca claramente que ensinar exige tomada consciente de decisões por parte do educador, é necessário assumir o tipo de educação que queremos, já que não existe educação neutra.

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto da vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a

modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido (FREIRE, 2002, p.70).

Na perspectiva da formação emancipatória, a ação docente deve favorecer o atendimento às diversidades e a perspectiva da escola inclusiva capaz de compreender que são seus alunos e identificar os aspectos que precisam ser trabalhados na intenção de transformar a realidade de comprometimento social em possibilidades de ascensão da qualidade de vida.

Assim, o educador que se propõe atuar na EJA deve estar disposto a desenvolver, na escola, com um projeto emancipador que conduza seus alunos ao debate crítico da realidade, transformando-a para um mundo melhor, requer uma formação adequada, plena. O tipo de formação oferecida a este educador é condição *sine qua non* para o exercício de uma prática consciente, superando a consciência ingênua, mecânica, despreparada para o novo, para o aprender com as diferenças e de forma democrática.

3 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO: A CARACTERIZAÇÃO DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PORTO VELHO/RO

Entender o percurso da história recente da Educação do Estado de Rondônia servirá, não apenas para lembrar o passado, mas resgatar como uma possibilidade de registrar e manter vivo os feitos de uma geração de educadores que “semearam um fazer educativo” e possibilitou aos moradores deste Estado continuar acreditando numa educação ainda melhor.

Os registros da EJA em Rondônia tem se firmado, ao longo dos anos, mais no que diz respeito à abertura de vagas de matrículas, postos escolares, lugares e quantidades de turmas implantadas do que o como este curso realmente funcionou e tem funcionado até o momento. Este dado é conferido pela dificuldade em se encontrar documentos com registros de planos de formação inicial e continuada de professores, literaturas com informação sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com a EJA neste Estado, pesquisas realizadas que representem a trajetória e a preocupação com esta modalidade de ensino. Entretanto, no que diz respeito à organização administrativa e técnica dessa modalidade podemos resgatar um pouco de sua trajetória.

3.1 BREVE HISTÓRICO DA AMPLIAÇÃO EDUCACIONAL EM PORTO VELHO/RO

A educação de adultos em Rondônia sempre esteve associada à educação profissional e seu início se deu pelo município de Guajará-Mirim, que pertencia ao Estado do Mato Grosso.

De acordo com Lima (2004), em 1923 a educação de adolescentes e adultos funcionava em algumas escolas de ofício de iniciativa particular destinada a população carente, estes cursos tinham a característica de suplência à medida que a idade e a população alvo eram específica.

Em 1924, o Cel. Paulo Saldanha instalou em Guajará-Mirim a Escola particular gratuita "Cesário Corrêa", funcionando sob suas expensas, dedicada à educação de adultos para tanto contratou o professor normalista Carlos Costa, que veio de Manaus/AM, para dirigi-la.

Em Porto Velho, a Escola particular "Dr. Joaquim Tanajura", em 1928, mantinha o ensino noturno destinado à educação de adultos. Entretanto, falta registros do funcionamento da prática pedagógica nessa escola.

As iniciativas no campo educacional, tanto por parte do governo como de particulares, demonstram a preocupação com o desenvolvimento do ensino nessas longínquas paragens da

Amazônia Ocidental. As escolas que surgiram, fruto dessas iniciativas, tiveram vida efêmera, com exceção das salesianas e do grupo escolar Barão do Solimões. Podemos afirmar que isto se deveu à crise econômica, em que mergulhou toda a Amazônia em decorrência da desvalorização da borracha no mercado internacional, tendo como uma de suas consequências a emigração da população do alto Madeira.

D. Xavier Reis (bispo da Igreja Católica), com o mesmo objetivo, criava idêntico curso, no Instituto Nossa Senhora do Calvário, em Guajará-Mirim no início da década de 1.940. Os padres salesianos no citado período, visando oferecer uma profissão aos alunos carentes do colégio D. Bosco, ofereciam o aprendizado de oleiro, ladrilheiro, oleicultor e pecuarista (criação de aves e animais de pequeno porte).

Percival Davis, morador do município de Guajará-Mirim, na década de 50, criou uma escola de datilografia com o objetivo de habilitar profissional nessa especialidade. A educação de adultos já se constituía em preocupação dos educadores da época o que constata as iniciativas nesse sentido.

Em 1943 (13 de setembro) a região do alto Madeira foi elevada a categoria de território federal com o nome de Guaporé, mudando posteriormente para Rondônia, constituído com áreas desmembradas dos Estados do Amazonas e Mato Grosso, compreendendo os Municípios de Porto Velho, Alto Madeira e Guajará-Mirim. Iniciava-se uma nova fase social, política e econômica sob a administração direta da união. Conseqüentemente, também uma nova fase na história da educação em Rondônia.

Na estrutura administrativa da nova unidade da federação, constava uma divisão de Educação e Cultura (equivalente a Secretaria de Educação), responsável pelo setor educacional-cultural.

De acordo com a Portaria n. 28 de 1946, da Divisão de Educação, os cursos noturnos de alfabetização de adolescentes e educação de adultos deveriam funcionar em todos os Centros de Ensino, com matrículas permanentemente abertas para todos os cidadãos analfabetos ou semi-analfabetos, de idade superior a 14 anos de idade, tendo por finalidade ensinar-lhes a leitura, a escrita e o cálculo.

Segundo Lourival Chagas da Silva (apud GOMES, 2007), como ex aluno do Colégio *Dom Bosco* e do Curso Normal Regional, iniciou suas atividades docentes na Educação de Adultos e Adolescentes, com apenas 17 anos de idade. Foi Diretor do Departamento de Educação e Presidente do Conselho Territorial de Educação Conforme as normas adotadas pelo Sistema, os cursos noturnos seriam ministrados, de preferência, por professores que ensinassem em um dos turnos do dia, percebendo para esse fim a gratificação prevista na

legislação em vigor, desde que a frequência mensal do curso fosse superior a 10 alunos, segundo Portarias n. 28 e 61, de 1946.

Na localidade onde não havia energia elétrica, a iluminação da sala de aula era feita pelos próprios alunos que levavam cada qual, o seu *farol* ou *candeeiro*. A duração das aulas era de duas horas com intervalos de 10 minutos. As classes noturnas não deveriam ter mais de 20 alunos, e o programa obedecia a um plano especial, dividindo-se em *exercício* e *preleção*, sendo que os objetos de exercício abrangiam as disciplinas de Português e Matemática, e a preleção versava sobre educação moral, cívica e sanitária, como consta nas Portarias acima mencionadas.

Os cursos noturnos eram ministrados em três períodos, tendo duração ilimitada e a passagem de um período para outro era feita desde que o aluno fosse aprovado nas provas correspondentes expedidas pela Divisão de Educação. No fim de cada período, o estudante recebia um certificado de aprovação e, no final do curso, um diploma. Os alunos eram submetidos a provas mensais, que depois de corrigidas e apreciadas em aula seriam remetidas à Divisão, juntamente com o relatório mensal da classe.

A conclusão de curso de uma turma, que correspondia à aprovação no terceiro período, era motivo de comemoração solene, com a entrega a cada aluno do diploma e de um volume contendo todas as provas mensais e finais feitas durante o curso. Quando a frequência mensal de uma classe fosse superior a 15 alunos e na impossibilidade de ser nomeado outro professor, os alunos deveriam ser divididos em duas turmas, recebendo aulas em dias alternados. Os professores deveriam apresentar, mensalmente, um relatório dos trabalhos, de acordo com modelo oficialmente adotado conforme Portaria n. 61 de 1946.

Em 1950, o governo do território inaugurava solene e festivamente em Guajará-Mirim o prédio do Grupo Escolar Simon Bolívar. É digno de registro que o governo, para atender com ensino as crianças de um arraial de garimpeiros em Pimenta Bueno, ali em 1950, instalou, uma escola primária sob direção da senhora Expedita Ramos de Souza. Em 1955, são criadas por iniciativa particular, as Escolas Técnicas de Comércio " Estudo e Trabalho", em Porto Velho pela loja Maçônica da mesma denominação, e " Rocha Leal" em Guajará-Mirim, por Grupo de pessoas interessadas no desenvolvimento educacional de sua cidade.

Em 1960, instalou-se em Porto Velho, o Centro Profissional Marechal Rondon, mantido pelo SENAI, oferecendo cursos técnicos aos jovens e adultos que queriam se especializar em técnicas da indústria. A escola atendia de forma integrada a formação geral e qualificação profissional. Nesta mesma década, por iniciativa particular (Sr. Irassu Rodrigues) funcionou o Ginásio Brasil, mantendo o ensino diurno e noturno em Porto Velho.

O MOBREAL em Rondônia foi implantado em 1969 com o objetivo de alfabetizar os mais de 40% da população maior de 14 anos analfabeta, propiciando continuidade de estudos a milhares de jovens e adultos que não concluíram seus estudos. Teve como primeiro coordenador do programa a nível de Território de Rondônia o Professor Abnael Machado de Lima (1971/1976), responsável pela instalação de postos de alfabetização e de Educação Integrada (1ª a 4ª série do Ensino Fundamental) em todas as localidades e novas frentes de colonização em todo o Território de Rondônia.

O Centro de Ensino de Suplência foi criado no estado de Rondônia pelo Decreto nº 815 de 04 de abril de 1977, chamado Centro de Estudos Supletivos (CES) Pe. Moretti, em homenagem ao Padre italiano João Batista Moretti pela sua dedicação à Educação de Jovens e Adultos.

A partir das décadas de 70 e 80, foi oferecida Suplência de Educação Geral em nível fundamental e médio no sistema MODULAR, Exames de Educação Geral de Ensino Fundamental e Médio, Exames profissionalizantes de nível médio, Curso Profissionalizante para magistério (Logos I e Logos II).

A partir de 1970, intensifica-se o fluxo migratório para Rondônia, de migrantes oriundos das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do país, ocupando os vazios demográficos dos vales dos Rios Ji-Paraná, Jaru e Jamari, dedicando-se à agricultura e à pecuária, provocando um índice de crescimento populacional (20% ao ano) de forma desordenada.

No que se refere à educação, os colonos quando após organizarem seus núcleos comunitários, construíram barracas cobertas de palha (folha de palmeira) ou de cavaco (pedaços de lascas de madeira), improvisavam bancos e mesas, escolhiam entre eles os docentes, estes faziam as matrículas dos alunos, selecionavam-nos em séries e iniciavam as aulas. Não tendo para o Governo do Território outra alternativa a não ser oficializar as escolas assim criadas e contratar os docentes nelas em exercício. Tal fato implicou no aumento da quantidade de escolas funcionando em locais improvisados e inadequados, bem como no crescimento do contingente de docentes leigos, exigindo do Governo a execução de um programa de capacitação e habilitação de docentes leigos e de construção de prédios escolares.

De acordo com Lima (2010) foi instituído pelo Governo do Território de RO, em 1973, o programa de capacitação de recursos humanos ligados a docência. Para esta finalidade, foi assinado um convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, objetivando a habilitação de professores em nível superiores. Esta instituição, nesse mesmo ano, instalou os cursos de licenciatura curta de Estudos Sociais, Ciências, Letras e Artes

Práticas, em Porto Velho. Em 1976, são firmados convênios com as Universidades Federais do Acre e do Pará. A primeira instalou o curso de licenciatura curta em Pedagogia, em Guajará-Mirim e passou vagas reservadas para alunos bolsistas de Rondônia, nos cursos de Enfermagem, Construção Civil, Haveacultura, Topografia e Estradas, em sua sede em Rio Branco/AC. A segunda, implantou um Núcleo de Educação em Porto Velho, com as licenciaturas plenas em Pedagogia⁵, Geografia, História, Letras e Esquema I, e licenciaturas curtas em Estudos Sociais, Letras, Ciências e Educação Física.

Nesse período, o Território possuía, atuando na educação básica, 2.725 professores leigos, equivalente a 33% do corpo docente geral; sem contar com o número de população da faixa etária de 7 a 14 anos, 243.469, da qual 95.450 não estava sendo atendida com o ensino obrigatório, por falta de salas de aula e de profissionais habilitados. Em muitas escolas da capital funcionava o 4º turno, ou seja, o turno intermediário, que iniciava entre as 10:30 e 14 horas.

Para a solução do elevado índice de docentes leigos atuando nas quatro primeiras séries (1ª a 4ª) do Ensino Fundamental, o Governo do Território criou o Projeto Logos II⁶ destinado a habilitar em Magistério de nível médio, os docentes leigos das redes de ensino estadual, municipal e privada.

Todas essas iniciativas no sentido de conter os altos índices de analfabetismo e oferecer escolarização de forma adequada aos jovens e adultos do Estado de Rondônia não foram capazes de apresentar resultados significativos, como podemos observar nos dados registrados da conjuntura educacional da EJA no Estado e no município de Porto Velho, na atualidade, que serão apresentados a seguir.

3.1.1 A conjuntura atual da EJA no Município de Porto Velho

As reformas educativas, implementadas nos últimos anos do século XX, trazem para a educação ferramenta importante ao processo de descentralização das ações educativas e do financiamento de projetos a serem elaborados e executados nos Estados e Municípios. Com a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, incluindo aí a escolar, os governos e sociedade civil tem provocado este movimento de incluir e manter os jovens e adultos estudando.

Em Porto Velho, a Educação de Jovens e Adultos é realizada, na sua maior parte, pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, Secretaria Municipal de Educação – SEMED,

⁵ Quanto a implantação do Curso de Pedagogia será abordado de forma específica no título que trata da UNIR/RO e a formação de professores do Curso de Pedagogia.

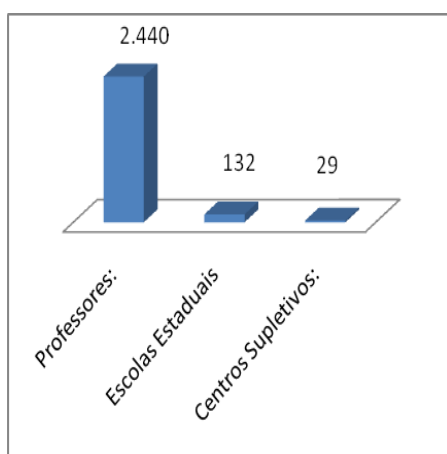
⁶ Mais informações quando tratarmos da formação de professores em RO no CES Pe. Moretti-RO .

Escola Sindical Chico Mendes – CUT, Serviço Social da Indústria – SESI e Serviço Social do Comércio – SESC. Nessas instituições, a Educação de Jovens e Adultos é oferecida nos níveis fundamental e médio, nos regimes regular presencial, sob a estrutura de séries, semi-presencial e a distância, onde os alunos recebem módulos, estudam, tiram dúvidas nas salas do CEEJA e realizam as avaliações, conforme a necessidade que o grupo de estudantes apresenta.

Atualmente, no Estado de Rondônia, há **29** (vinte e nove) Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, **132** (cento e trinta e duas) Escolas da Rede Estadual que oferecem a modalidade, na forma seriada ou telensino, com um total de **2.440** professores/as.

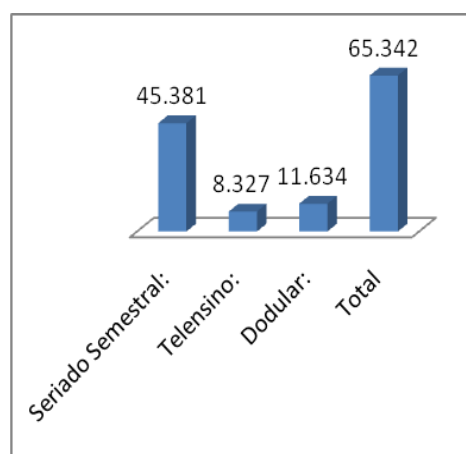
Foram matriculados nos cursos da EJA da rede estadual no ano de 2010: Seriado Semestral - atende **45.381** (quarenta e cinco mil trezentos e oitenta e um) alunos; Telensino – atende **8.327** (oito mil trezentos e vinte e sete) alunos; Modular – atende **11.634** (onze mil e seiscentos e trinta e quatro) alunos.

Gráfico 1 - Número de professores e escolas da EJA da rede estadual



Fonte: PROEJA/SEDUC/PVH, 2011.

Gráfico 2 - Número de matriculados na EJA na rede estadual.




Fonte: PROEJA/SEDUC/PVH, 2011.

Para atender este contingente de alunos os alunos da EJA, matriculados nas diversas formas de organização do ensino, a rede estadual conta com 2.343 professores com nível superior completo, 103 com o nível médio e 1 com o ensino fundamental, conforme dados da GACA/SEDUC, 2010.

De acordo com a tabela a seguir, 30,51% dos professores atuantes na rede pública estadual estão na EJA, o que representa um grande número de professores que estão em exercício no modelo adaptado da realidade regular para essa modalidade, uma vez que nos

curso de graduação e mágisterio não há, em Rondônia, formação inicial direcionada a essa modalidade de ensino.

Tabela 1 – Número de professores da educação básica, em 2010, por nível de formação.


GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Número de Docentes, por formação e por atuação em 2010

UF	Rede	Escolaridade	Total Docentes	Docentes por Atuação						
				Creche	Pré-Escolar	Ens. Fundamental	Ensino Médio	Ed. Profissional I	Educação de Jovens e Adultos	Ed. Especial
Rondônia	Estadual	1 - Fundamental incompleto	23	0	0	23	1	0	1	0
		2 - Fundamental completo	23	0	0	22	0	0	0	1
		3 - Ensino Médio - Normal / Magistério	592	17	8	501	88	0	75	3
		4 - Ensino Médio - Normal / Magistério Específico Indígena	16	0	0	14	2	0	3	0
		5 - Ensino Médio	203	3	2	151	95	0	38	0
		6 - Superior completo com licenciatura	7087	22	13	5411	2981	15	2307	58
Total:			7944	42	23	6122	3167	15	2424	62
Federal		5 - Ensino Médio	1	0	0	0	0	1	0	0
		6 - Superior completo com licenciatura	89	0	0	0	73	28	16	0
Total:			90	0	0	0	73	29	16	0
Municipal		1 - Fundamental incompleto	7	4	1	2	0	0	0	0
		2 - Fundamental completo	53	8	6	39	0	0	1	0
		3 - Ensino Médio - Normal / Magistério	2479	167	464	1843	0	0	160	1
		4 - Ensino Médio - Normal / Magistério Específico Indígena	17	0	3	14	0	0	0	0
		5 - Ensino Médio	427	49	80	295	1	0	24	0

fonte:PEPI/GACA/SEDUC

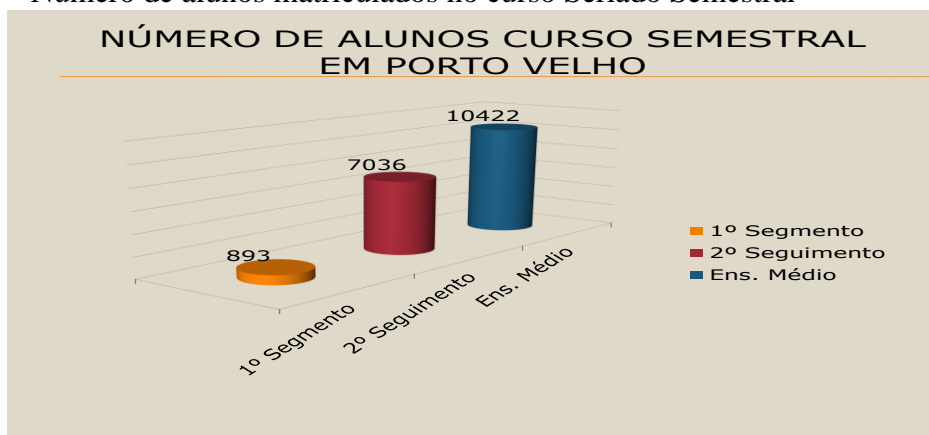
Conforme tabela acima, a formação dos professores em nível superior que atuam na EJA é de 94,5%, no entanto isso não significa que estes tenham recebido qualquer orientação específica para trabalhar com esta modalidade de ensino, especialmente os cursos de licenciatura.

É notório o empenho de alguns professores em continuar sua formação, mesmo que de forma particular, pulverizada, sem um devido agrupamento das ideias comuns que possam trazer resultados significativos no conjunto das ações no interior da escola. O município ofereceu, em 2004, uma pós graduação lato senso em Educação de Jovens e Adultos, não chegando a se constituir uma política de formação continuada para atender a todos os professores que necessitava realizar a formação.

Considerando que Porto Velho agrega maior número de habitantes por m² e possui grandes investimentos econômicos, a maior parte dos alunos matriculados está na capital a

exemplo, temos 18.351 alunos do seriado semestral, representando 40,43% do total de matriculados no estado neste modelo de curso, como registrado no gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Número de alunos matriculados no curso Seriado Semestral

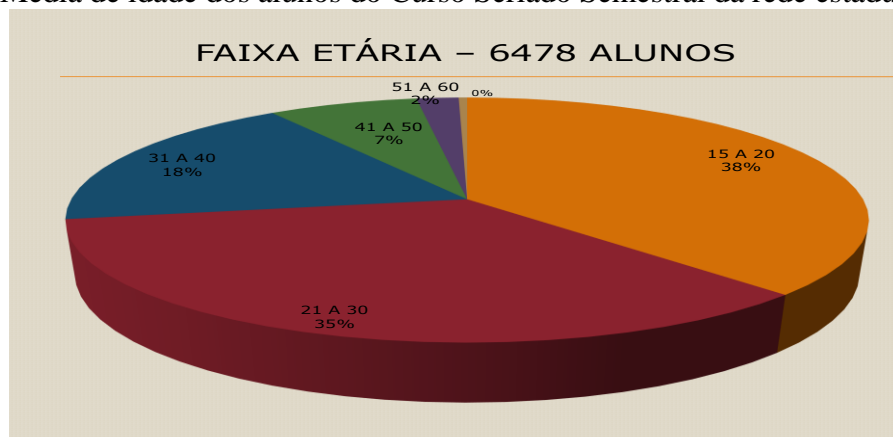


Fonte: PROEJA/SEDUC/PVH, 2011.

Maior grupo de alunos da rede estadual está no ensino médio, o que caracteriza uma divisão da demanda-vagas do ensino fundamental com o município, determinação da Lei 9394/96, além da presente tendência do funcionamento das escolas no modelo de suplência para os alunos que estudam no ensino noturno.

Dos que cursam a modalidade seriada, observamos que os alunos da EJA são relativamente jovens, o que representa uma exigência para a função qualificadora, de forma mais evidente uma vez que este grupo, em potencial, é população economicamente ativa (PEA), de acordo com o Ministério do Trabalho.

Gráfico 4- Média de idade dos alunos do Curso Seriado Semestral da rede estadual.



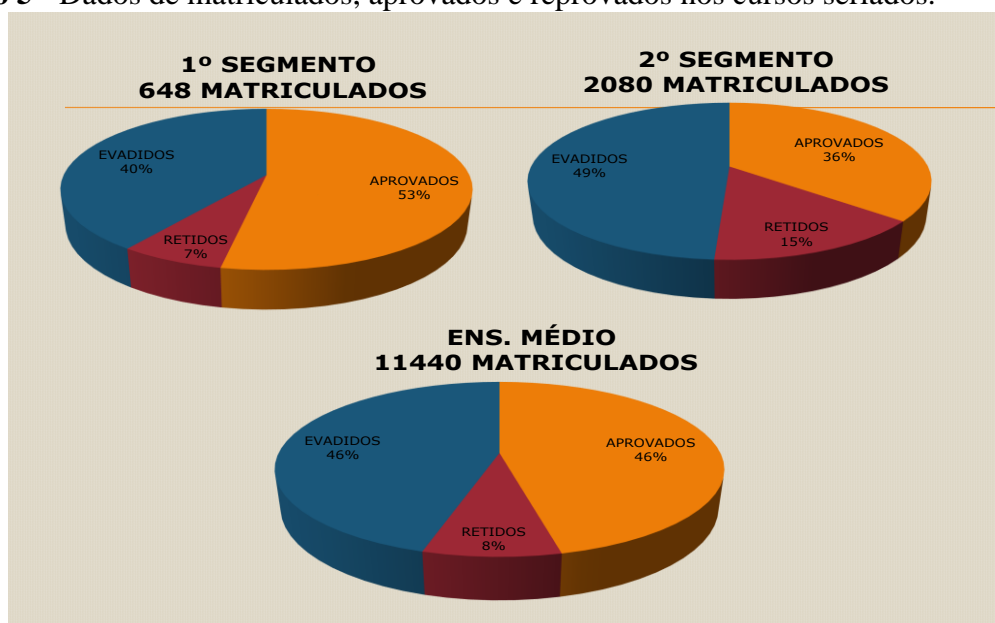
Fonte: PROEJA/SEDUC/PVH, 2011.

Os dados demonstram que os alunos matriculados na EJA são, na sua maioria, jovens, situados na faixa etária entre 15 a 30 anos, nos levando a crer que estão em pleno vigor da vida social, das atividades profissionais e na busca de realização dos sonhos. Entretanto, o problema da evasão é enfrentado pelo público da EJA, resultado de ineficiência do ensino regular para crianças e adolescentes realizado no Brasil, como bem apontam os dados do MEC/SEF/2005 que

a taxa de abandono no ensino fundamental regular é de 7,5%, acrescida de uma distorção idade-série de 30% , o que revela a urgência de tratamento não fragmentário, mas totalizante e sistêmico, sem o que se corre o risco de manter invisibilizada socialmente grande parcela da população brasileira. (PROEJA, 2007, p.16)

O resultado dessa rotina na educação é a predominância de jovens e adultos nas salas de aula, entrando e saindo sem concluir seus estudos. Esta realidade está presente em Rondônia, quando constatamos os altos índices de reprovação e evasão nos ministrados em todas as escolas que trabalhar com a EJA.

Gráfico 5 - Dados de matriculados, aprovados e reprovados nos cursos seriados.



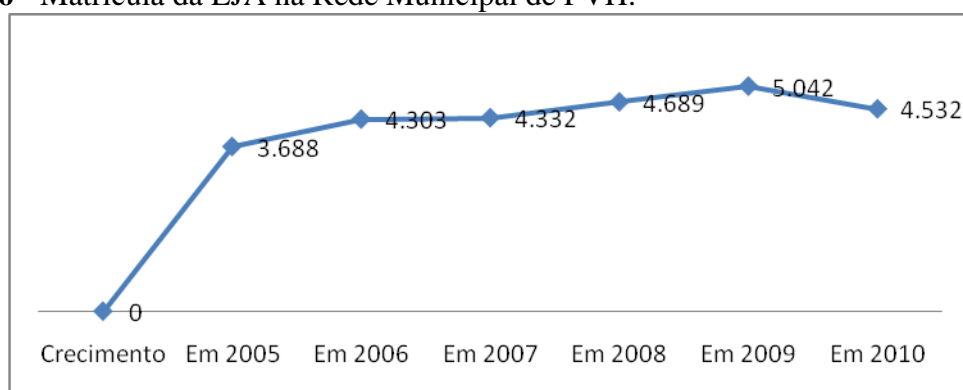
Fonte: PROEJA/SEDUC/PVH, 2011.

O grande problema apresentado nos dados é a evasão. Este alerta deve ser preocupação de todos os envolvidos no processo educativo, especialmente do professor que está diretamente na sala de aula. Daí a importância do preparo desse professor para lidar com processos tão complexos, como a reprovação e a evasão.

Na rede municipal de ensino não levantamos dados que representassem os resultados dos alunos matriculados, entretanto consideramos importante apresentar a situação de matrículas nos anos de 2005 a 2010.

O atendimento à Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de Porto Velho, segundo dados da SEMED 2010, foi em 2005, 3.688 alunos; em 2006, 4.303 alunos; em 2007, 4.332 alunos; em 2008, 4.689 alunos; em 2009, 5.042 alunos; em 2010, 4.532 alunos. Esses dados demonstram certo crescimento no número de matrículas de alunos na EJA, o que reforça as responsabilidades daqueles que administram a gestão do ensino dessas pessoas, tanto em sala de aula como nas políticas dos programas executados.

Gráfico 6 - Matrícula da EJA na Rede Municipal de PVH.



Fonte: DIEJA/SEMED/PVH, 2011.

Mesmo com este número expressivo de matrículas realizadas anualmente o contingente de pessoas não escolarizadas maiores de 14 anos ainda é muito grande. Segundo dados do IBGE (CENSO, 2010), há cerca de 11.900 (onze mil e novecentas) pessoas não alfabetizadas, no Município de Porto Velho.

Considera-se que, dentre estes, estão os analfabetos funcionais (aqueles que apresentam uma reduzida produção escrita e, não concluíram as séries iniciais) e os absolutos (que não apresentam domínio algum do código escrito). É um índice muito elevado em virtude do tempo em que a rede Municipal, estadual e particular, vem sendo oferecida à essa pessoas com baixa ou sem nenhuma escolarização, mas o problema do analfabetismo persiste.

Quadro 1 – População de Porto Velho nas décadas de 1970 – 2000.

EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO URBANA E RURAL NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO					
Sexo	Situação	1970	1980	1991	2000
Feminino	Urbana	23.821	51.162	115.127	139.062
	Rural	15.482	12.959	26.490	28.862
Subtotal		39.303	64.121	141.617	167.924
Masculino	Urbana	24.067	51.434	114.661	134.647
	Rural	20.678	18.330	31.256	32.090
Subtotal		44.745	72.109	145.917	166.737
Total geral		84.048	133.882	287.534	334.661
			(+59,3%)	(+114,7%)	(+16,4%)

Fonte: IBGE - Estimativa da população do Município de Porto Velho no ano de 2004, segundo o IBGE: 380.884 habitantes.

É de responsabilidade do município a oferta do Ensino Fundamental nas escolas públicas municipais; nesse contexto, está a modalidade EJA, que seguindo a legislação nacional, a rede municipal faz algumas exigências para a matrícula local.

Zona rural:

- Idade mínima de 15 (quinze) anos completos no início do semestre;
- Quantitativo mínimo de 10 (dez) alunos por turma/série, ou ainda, de 25 (vinte e cinco) alunos para as classes multisseriadas;
- A abertura de novas turmas fica condicionada à disponibilidade de pessoal docente e expressa autorização da Secretaria Municipal de Educação, que fará a verificação da demanda.

Zona urbana:

- Idade mínima de 15 (quinze) anos completos no início do semestre;
- Quantitativo mínimo de 15 (quinze) alunos por turma/série;
- A abertura de novas turmas fica condicionada à disponibilidade de pessoal docente e expressa autorização da Secretaria Municipal de Educação que fará a verificação da demanda.

Na rede municipal de ensino, no ano de 2010, 39 escolas funcionavam com a EJA no nível fundamental; destas, 24 são urbanas e 15 rurais, com um total 4.532 alunos atendidos no primeiro e segundo semestres, nas diversas formas de organização da modalidade, especialmente na forma presencial, já que as formas semi-presencial e a distância ficam a cargo do CEEJA Pe. Moretti.

No que se refere aos programas de capacitação, os professores da EJA participam de cursos proporcionados pela Secretaria Municipal de Educação, havendo também os que são articulados com outras instituições que atuam em parceria com a Educação.

O atendimento da EJA no Município gradualmente concentra-se na rede estadual ou municipal, sendo esse um componente da estratégia geral de colaboração entre o estado e o Município, uma vez que até 1990, o ensino era municipalizado⁷. A partir de 1990, cada instância de governo começa administrar suas escolas e seus programas.

A maioria das escolas da rede municipal de ensino atendia o “Ensino Supletivo”, ofertado de modo fragmentado e deficitário, não muito diferente do modo como acontecia nas demais regiões do país: falta de materiais, recursos humanos, infra-estrutura deficiente, falta de política efetiva de incentivo aos professores e alunos, realidade que impera um novo olhar sobre esse sistema de educação.

Nesse contexto, a EJA, nas escolas municipais, apresenta-se com objetivo assegurar o direito à educação escolar aos jovens e adultos, que por razões adversas, não tiveram oportunidade de frequentar ou de concluir a Educação Básica. Para reforçar essa ação, o município aderiu a dois Programas do governo Federal e implantou outros de âmbito local, como: PROJOVEM Urbano, Porto Velho Alfabetiza, Projeto Superação, Prefeitura oportuniza ingresso na faculdade, conforme exposto a seguir:

3.1.1.1 PROJOVEM Urbano

Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM Urbano, com três eixos de formação no currículo: Educação Básica, Qualificação e Participação Cidadã, é componente estratégico da Política Nacional da Juventude da Secretaria Geral da República em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, implementado em regime de colaboração com os Municípios. A Prefeitura Municipal de Porto Velho aderiu ao Programa, objetivando atender

⁷ Forma de gestão onde o estado repassava recursos e pessoal para o município e este gerenciava tanto as escolas da rede municipal como as escolas do estado.

mais de 1.500 (mil e quinhentos) jovens entre 18 a 29 anos que não concluíram a 8ª série do Ensino Fundamental e não têm vínculos formais de trabalho, oferecendo, assim, a oportunidade de elevação da escolaridade e de qualificação para o trabalho, registrando crescimento no atendimento.

- ✓ Atendimento em 2005-2006: 450 alunos (05 núcleos)
- ✓ Atendimento em 2007-2008: 676 alunos (06 núcleos)
- ✓ Atendimento em 2009-2010: 754 alunos (09 núcleos)

O êxito do Programa tem sido alcançado em razão das condições estruturais do programa, da conscientização de alunos e professores sobre o modelo do currículo proposto, onde o envolvimento dos alunos no processo de formação é ativo, ao mesmo tempo em que os professores recebem formação contínua, paralela ao período letivo.

3.1.1.2 Porto Velho Alfabetiza

Programa Brasil Alfabetizado: Criado pelo Ministério da Educação, o Programa Brasil Alfabetizado tem como objetivo reduzir o analfabetismo no Brasil. O programa é coordenado, fiscalizado e conduzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) que trabalha em parceria com organismos governamentais e não-governamentais com experiência na alfabetização de jovens e adultos. O Município de Porto Velho, através da SEMED, vem desenvolvendo o Programa Brasil Alfabetizado desde 2005.

- ✓ Atendimento em 2005: 735 alunos (35 turmas);
- ✓ Atendimento em 2006: 932 alunos (56 turmas);
- ✓ Atendimento em 2007: 825 alunos (50 turmas);
- ✓ Atendimento em 2008: 1050 alunos (50 turmas);
- ✓ Atendimento em 2009: 854 alunos (50 turmas);
- ✓ Atendimento em 2010: 850 alunos (50 turmas).

Turmas: zona urbana e zona rural.

O grande desafio ao longo dos anos é combater a evasão, que, por maior que seja o esforço de todos os envolvidos, os índices chegam a superar os 50% dos matriculados no início de cada semestre.

3.1.1.3 Projeto Superação

Pré-Vestibular Municipal: Implementado pela Prefeitura Municipal de Porto Velho, através da Secretaria Municipal de Educação. Tem por objetivo proporcionar à população carente o ingresso na Universidade Pública. O programa é desenvolvido no período de 8 (oito) meses, com aulas diárias, material apostilado e uniformes gratuitos. O público alvo são jovens e adultos a partir dos 18 anos de idade e que não tem condições de pagar um cursinho pré vestibular.

- ✓ Atendimento em 2008: 600 alunos (05 pólos), com 74 (setenta e quatro) alunos aprovados em vestibulares;
- ✓ Atendimento em 2009: 675 alunos (05 pólos), com 92 (noventa e dois) alunos aprovados em vestibulares;
- ✓ Atendimento em 2010: 675 alunos (05 pólos), com 127 (cento e vinte e sete) alunos aprovados em vestibulares.

Os professores que ministram aulas nesse projeto são acadêmicos voluntários que recebem bolsas de auxílio financeiro e professores da rede. Os mesmos contam com acompanhamento pedagógico sistemático.

3.1.1.4 Prefeitura oportuniza ingresso na faculdade

A Prefeitura municipal de Porto Velho propôs o *Programa Faculdade da Prefeitura*, que tem por objetivo oportunizar o ingresso de pessoas oriundas das camadas populares à educação superior, disponibilizando a elas bolsas de estudos integrais em Instituições privadas de Ensino Superior da capital. O Programa é fruto da parceria entre as Secretarias Municipais de Fazenda, Educação, Administração, e Procuradoria Geral do Município. Em 2010, foram 171 vagas disponibilizadas, das quais os inscritos deveriam preencher os seguintes pré-requisitos:

- ✓ Ser brasileiro, munícipe de Porto Velho, não portador de diploma de curso superior;
- ✓ Ter obtido nota mínima de até 400 (quatrocentos) pontos no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano anterior ao processo seletivo;

- ✓ Ter cursado todo o ensino médio em escola da rede pública de ensino;
- ✓ Possuir renda mensal familiar *per capita* que não exceda o valor de até dois salários mínimos;
- ✓ Residir em Porto Velho pelo período mínimo de 03 (três) anos antes do início do benefício;
- ✓ Não possuir vínculo com Instituições de Ensino Superior, quer sejam públicas ou privadas, ou beneficiárias de outros Programas de Concessão de Bolsas de estudos não restituíveis.

3.1.2 Perfil dos alunos da EJA no município de Porto Velho

Os adultos que demandam a EJA são trabalhadores desempregados ou em busca do primeiro emprego, filhos e pais moradores de bairros periféricos e recém excluídos do sistema, uma trajetória escolar entrecortada por repetências e interrupções onde nem todos dominam os códigos ditos escolares, porém já trazem consigo códigos adquiridos por meio das exigências cotidianas que lhes permitem uma adaptação à sociedade pós moderna. A maioria dos adultos que demandam a EJA já ocupa, mesmo que de forma precária, alguma posição no mercado de trabalho.

Os problemas que Porto Velho vive com a Educação Fundamental para Jovens e Adultos são os mesmos vividos por outros municípios de RO, ou seja, a organização do tempo e espaço adequados a este público, a indisponibilidade de profissionais com perfil adequado para atender a diversidade social e cultural daqueles que retornam à escola. Outro fator é a auto estima baixa dos alunos, advinda das dificuldades que estes enfrentam no trabalho, na família, da sua precária condição financeira e até de saúde, que se manifesta na falta de motivação para frequentar a sala de aula, participar das atividades educativas. Estes fatores são preocupantes para os que almejam uma educação bem sucedida.

Atualmente, a realidade do Município de Porto Velho em relação formação de professores da EJA demanda de qualificação profissional, que vinculada à Educação Básica, tem uma nova exigência, que seja capaz de responder a um currículo formativo equilibrado, com vistas a formação geral, a qualificação profissional e a participação cidadã, como estão previstas nas DCN's EJA. Esta relação se funda no modelo de vida dos cidadãos portovelhenses que convivem e trabalham de forma direta ou indireta nos grandes empreendimentos no município, como é o caso da construção das Usinas Hidrelétricas de Jirau e Santo Antônio.

Em virtude disso, a Prefeitura do Município de Porto Velho, através das Secretarias Municipais de Educação e Desenvolvimento e Turismo, propõem a implantação do Projeto “Reintegrar”, mais tarde denominado: “Fomentar ESBR EJA”, que visa investir numa política de educação integrada entre Formação Básica, Qualificação Profissional e Cidadania e propõe aliar teoria e prática, formação e ação, explorando a dimensão educativa do trabalho e cidadania, implantando sobretudo diversos cursos na Qualificação Profissional. Para que a Formação Básica, a Qualificação Profissional e a Cidadania possam fortalecer-se mutuamente, cada uma delas deve desenvolver-se plenamente e em consonância com as demandas para uma inserção plena, criativa e produtiva na sociedade contemporânea.

3.1.3 Diretrizes para o Plano Municipal de Educação de Jovens e Adultos

Não basta ensinar a ler e a escrever. A EJA deve propiciar as condições de oportunidades de formação equivalentes aos referenciais curriculares para o ensino fundamental e para o ensino médio regulares, equilibrando para que não venha a ser uma modalidade produtora de analfabetos funcionais. A suplência trabalhada de diferentes formas e metodologias, como a suplência presencial, semi-presencial e não presencial, as tele salas e as classes aceleradas e com diferentes recursos instrucionais, segundo os perfis de interesses e de disponibilidades de tempo da demanda ainda existente, certamente cumprirá suas funções educativas e sociais.

No Município de Porto Velho, essa modalidade de ensino tem avançado em diversas conquistas importantes para o andamento de suas atividades, onde podemos destacar: a inserção da EJA no Programa Nacional de Livro Didático (PNLDEJA), o recebimento de recursos próprios para as ações da EJA, a Pré-construção de uma Proposta Curricular específica para a Educação de Jovens e Adultos, tendo como base principal os temas geradores e a interdisciplinaridade, em que se leva em consideração principalmente situações do cotidiano dos educandos; a criação do Fórum Rondoniense da Educação de Jovens e Adultos (FREJA), em 23/05/2003, entre outros.

Os cursos de EJA podem e devem ser oferecidos nos locais de trabalho, com o apoio dos empregadores, já que hoje o contexto histórico é marcado pela revolução tecnológica, modificando radicalmente as formas do trabalho, exigindo trabalhadores versáteis com capacidade de compreensão do processo como um todo, dotados de autonomia e iniciativa para resolver problemas coletivamente. Em geral, o atendimento de turmas em instituições não escolares são feitas através de convênios.

Compreendendo a necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar tais transformações desafiadoras, os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar em idade própria não devem receber uma educação compensatória e sim é necessário que haja uma articulação entre governo e sociedade civil, compreendendo as secretarias estaduais e municipais, Instituições de Ensino Superior, empresas, igrejas, ONG e outros segmentos, com o propósito de estabelecer e desenvolver ações que venham ao encontro desta modalidade de ensino. Neste sentido, é imprescindível a garantia do investimento de recursos financeiros específicos por parte do Poder Público, como fator determinante nas particularidades que envolvem o trabalho com os alunos jovens e adultos, partindo-se do pressuposto de que a grande maioria são trabalhadores que vêm para a escola diretamente do trabalho, normalmente distante de sua residência, o que aponta para a necessidade de garantir, por exemplo, alimentação suplementar, propiciando melhores condições para participar das aulas.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito aos alunos com algum tipo de necessidade especial, o que exige atendimento adequado, tanto no que se refere ao material didático-pedagógico, quanto à capacitação dos professores, o que é de fundamental importância.

O material pedagógico a ser utilizado nesta modalidade de ensino deve ser específico, contribuindo para a melhoria da qualidade do trabalho, compreendendo o conhecimento de mundo e a experiência de vida que esses alunos já possuem para, a partir daí, avançar na construção de novos conhecimentos. Portanto, o material precisa estar vinculado às temáticas que correspondem aos educandos jovens e adultos, como formação para o trabalho.

Assim, a escolarização pode contribuir para que este aluno esteja preparado para enfrentar os crescentes desafios que a sociedade atual apresenta, de forma a encontrar alternativas de sobrevivência no seu próprio meio, dentro do seu contexto social, alcançando melhores condições de vida. As concepções político-metodológicas presentes nas escolas resultam das visões de mundo, de sociedade, de homem que os grupos envolvidos no processo lhes emprestam. Dessa forma, é considerável que sejam afastadas certas tendências restritivas, das práticas docentes, onde se prega a idéia de atividades emergenciais, como se os resultados do processo educativo pudessem ser imediatistas e finitos. A educação requer preparação, execução e avaliação, exigindo professor com formação para esta especificidade e garantia de atualização permanente.

Neste amplo contexto, as metas e objetivos previstos pela SEMED para a EJA, que se seguem, são fundamentais para o atendimento das reais necessidades apresentadas pela

população sem escolaridade mínima, ou que busquem dar continuidade aos seus estudos. Dentre várias destacamos:

1. Realizar, no decorrer do primeiro ano da vigência deste plano, em parceria com instituições que oferecem a EJA, um mapeamento e/ou chamada escolar da população que ainda não concluiu as diferentes fases da Educação Básica, localizando a demanda por bairros, regiões ou locais de trabalho.

2. Atender, a partir do mapeamento e ou da chamada escolar, em 05 (cinco) anos, 60% (sessenta por cento) de jovens e adultos que ainda não concluíram o Ensino Fundamental e, em 10 (dez) anos, 80% (oitenta por cento), com programas adequados a suas especificidades, priorizando a erradicação do analfabetismo e facilitando o acesso do aluno à escola mais próxima de sua residência.

3. Investir no acompanhamento da distribuição do material didático e pedagógico destinado à educação de jovens e adultos, enviado pelo MEC, garantindo a participação do corpo docente, equipe técnica e gestora na escolha, assegurando os princípios da educação ambiental e os critérios referentes à não discriminação, entre outros aspectos, de gênero, raça, etnia e orientação sexual, a partir da aprovação deste plano.

4. Assegurar a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais na EJA, possibilitando a flexibilização de currículo e horários, de acordo com suas necessidades, a partir da vigência deste plano.

Garantir nos currículos escolares a educação alimentar e nutricional, devendo as escolas fornecer a suplementação alimentar adequada aos alunos da EJA, a partir da aprovação deste plano.

5. Estabelecer parcerias com órgãos e instituições públicas e privadas para oferecer, a partir da vigência deste plano, exames e atendimento oftalmológico com oferta de óculos, atendimento psicológico com exames de rotina, atendimento dentário e próteses aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, caso seja detectada a necessidade.

Estas metas previstas no plano municipal não estão incluídas na formação permanente dos docentes, o que demonstra a importância das Universidade/Faculdades trabalhar em parceria com o município no combate a baixa escolarização dos cidadãos rondonienses.

Neste mesmo contexto, a formação pedagógica ao longo do processo educativo requer dos educadores muito mais do que boas intenções e aperfeiçoamento superficial, faz-se necessário uma formação na verticalidade e na horizontalidade do conhecimento. Dessa forma, a educação se caracteriza pela ação formal e intencional que pretende atender

diversidade de necessidade apresentadas pelos alunos, nas mais diversas condições físicas ou sociais inerentes à vida cotidiana, tais como:

- ✓ Orientar aos portadores de necessidades especiais;
- ✓ Superar as dificuldades de leitura e escrita;
- ✓ Capacitar os indivíduos para o trabalho; para o convívio social.
- ✓ Conscientizar as pessoas para o cuidar, entre outros.

Atender todas essas áreas requer desse profissional formação sólida, contínua e competente, condição “*sinequanon*” frente às demandas das práticas sociais pelas pessoas no dia a dia, onde as distâncias e os conhecimentos estão cada vez mais sem fronteiras.

3.2 A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES EM PORTO VELHO/RO E A EJA

A formação dos professores em Porto Velho para atender a educação Infantil e o 1º segmento do Ensino Fundamental sempre esteve sob a responsabilidade dos cursos de magistérios, uma vez que a Universidade somente foi criada em 1982, oferecendo apenas 40 vagas para o curso de Pedagogia.

Quatro escolas mantinham o curso do magistério, 2º grau para formação de professores para as séries iniciais em Porto Velho. Instituto Carmela Dutra (1947) Instituto Maria Auxiliadora (1950), Centro de Estudos Supletivos(CES) Padre Moretti (1977) e o Instituto Francisco Herse (colégio Padrão)

Todas as escolas tinham suas matrizes curriculares semelhantes, direcionadas ao ensino regular para crianças, mesmo nos seus projetos pedagógicos e regimentos não traziam referências para a formação de professores para atuar com educação de adultos ou supletivo, nomenclatura determinada pelas Leis 4.024/61 e 5.692/71, sob as quais essas escolas funcionavam. A exceção era o Projeto Logos II e Fênix, ministrados no Centro de Estudos Padre Moretti, que dentre os pré-requisitos para o aluno ser matriculado era estar atuando em uma das turmas de 1ª a 4ª séries ou numa etapa da educação básica, termo atribuído às turmas de 1ª a 4ª séries da EJA pela Fundação Educar.

Em 1947, o governo do ex Território Federal do Guaporé, visando suprir o sistema educacional com pessoal habilitado em magistério, criou a Escola normal "Carmela Dutra", mantendo o curso normal regional, equivalente ao ginasial, com duração de 4 (quatro) anos. Funcionava com internato destinado às moças oriundas do interior do território e externato misto para alunos de Porto Velho. (no período de 1947 a 1949 seus professores lecionavam sem receberem qualquer remuneração).

Em 1952, o governo do território criava o curso pedagógico e o curso ginásial "Presidente Vargas", ambos na Escola "Carmela Dutra", passando esta a se denominar, "Escola Normal do Guaporé", porém o primeiro só foi instalado entrando em funcionamento em 1954. Em 1978, foi autorizada pelo Parecer nº 127/CTE/78, a funcionar como Escola Territorial de 1º e 2º graus Carmela Dutra, com os cursos de Magistério Adicional Assistência em Administração, Auxiliar Técnico em Eletricidade, Habilitação Básica de Saúde e 1º grau completo. Em 1982 com a transformação do Território em Estado passou a ser chamada Escola Estadual de 1º e 2º graus Carmela Dutra, atuando com o ensino fundamental e médio regular e o curso magistério.

Em 1984, através do Decreto nº 2536/84 foi criado o Instituto Estadual de Educação Carmela Dutra. Com os cursos de 1º e 2º graus. Em 1986, foi aprovado o Projeto de Criação de Estudos Adicionais para a Alfabetização e Educação Pré-Escolar, pelo parecer nº 100/CEE/RO/86 e Resolução nº 79/86. Pelo Parecer nº 118/CEE/RO/86 e Resolução nº 89/86, teve aprovada a sua estrutura organizacional e curricular. Já em 1991, foi aprovado, através do Parecer nº 34/CEE/RO/91 o Ensino Médio Magistério e Estudos Adicionais, tendo sido reconhecida através do Parecer de Reconhecimento nº 178/CEE/RO/91.

Quadro 2 - Grade Curricular – Magistério Escola Carmela Dutra

	DISCIPLINAS	SÉRIE E CARGA HORÁRIA				
		1ª	2ª	3ª	C.H. TOTAL	
NÚCLEO COMUM Art. 7º Lei 5.692/71- CFE.	Língua Portuguesa	03	03	02	288	
	Literatura	02	02	02	216	
	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	02	-	-	72	
	Geografia	02	-	-	72	
	História	02	01	-	108	
	Matemática	03	03	03	324	
	Química	02	-	-	72	
	Física	02	-	-	72	
	Biologia	02	01	-	108	
	Educação Artística	-	-	01	36	
	Programas De Saúde	-	01	-	36	
	Educação Física	02	02	02	216	
	Sub-Total:	22	13	10	1.620	
	Filosofia	-	02	-	72	
	História do Estado de Rondônia	-	-	01	36	
	Geografia do Estado de Rondônia	-	-	01	36	
Sub Total:		02	02	144		
PARECER Nº 045/72 – CF E Nº 349/72 CNE.	MÍNIMO PROFISSIONALIZANTE	Fundamentos da Educação				
		Psicologia Geral	01	-	-	36
		Psicologia Educacional	-	02	-	72
		Psicologia da Aprendizagem	-	-	02	72
		Filosofia da Educação	-	-	01	36
		Sociologia da Educação	-	-	02	72
		História da Educação	-	02	-	72
		Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau	-	02	-	72
		Estatística Aplicada A Educação	-	-	02	72
		Didática Geral	02	-	-	72
		Didática Especial de Português	-	02	02	144
		Didática Especial de Matemática	-	02	02	144
		Didática Especial de Estudos Sociais	-	-	01	36
		Didática Especial de Ciências	-	-	01	36
		SUB-TOTAL:	03	12	13	1.080
		Total De Aulas Semanais	25	25	25	-
		Estágio Supervisionado	100	100	160	360
Total Geral	-	-	-	3.060		

INDICADORES

MÓDULO: 36	SEMANA DE 05 DIAS
DURAÇÃO DO CURSO: 3 ANOS	HORA/AULA: 45 MIN.
DIAS LETIVOS: 180	RECREIO: 15 MIN.

Fonte: Secretaria da Escola pesquisada, 2011.


Como é possível perceber, não constava na matriz curricular nenhuma referência a Educação de Jovens e Adultos, mesmo por que o curso especial de formação de professores estava direcionado a Educação Infantil, como módulo complementar.

Com a aprovação da LDB 9394/96, determinando a formação docente para atuar na educação básica em nível de graduação em Pedagogia, o curso profissionalizante do Magistério foi extinto no Carmela Dutra em 2001.

Outra escola que mantinha o curso magistério em nível de 2º grau, para habilitação de professores era o Instituto Maria Auxiliadora, instalado em 1950 em Porto Velho. Na organização curricular não contemplava a EJA com disciplinas específicas, como afirma a supervisora dessa instituição, o curso era para atender as meninas e moças ricas da cidade.

No centro de Estudos Padre Moretti, foram oferecidos os cursos de formação de professores na forma semi presencial, para habilitar professores leigos em exercício na sala de aula, entretanto na estrutura curricular tanto do Projeto Logos II, como do Projeto Fenix, em anexo, não incluía disciplinas que tratassem da EJA, como podemos observar nas matrizes curriculares dos dois cursos.

Quadro 3 – Modelo de histórico do Projeto Logos II.



GOVERNO DO ESTADO DE RONDONIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIVISÃO DE ENSINO SUPLETIVO
PROJETOS LOGOS II

Nome:
 Filiação - Pai:
 Mãe:
 Nascimento - Local: Data:
 Carteira de Identidade: Órgão Expedidor:

HISTORICO ESCOLAR 2.º GRAU		HABILITAÇÃO - MAGISTÉRIO	
DISCIPLINAS	Nota	DISCIPLINAS	Nota
Líng. Port. e Literat. Brasileira		Didática Geral	
Líng. Estrang. Moderna - Inglês		Sociologia Educacional	
Educação Artística		Psicologia Educacional	
Educação Física		Estrutura de Func. do Ens. do 1.º Grau	
História		Orientação Educacional	
Geografia		Didática da Linguagem	
OSPB		Didática da Matemática	
Ed. Moral e Cívica		Didática dos Estudos Sociais	
Matemática		Didática das Ciên. Fis. e Biológicas	
Ciências Físicas e Biológicas		Currículo do 1.º Grau	
Programa de Saúde		Didática da Educação Física	
Informações Pedagógicas		Téc. do Prep. de Material Didático	
Técnica de Estudo		Didática da Educação Artística	
Organiz. do Trab. Intelectual		Recreação e Jogos	
História da Educação			
Estágio Supervisionado Aprovado Prática de Ensino		Horas	Nota
Estágio não Supervisionado Regência de Classe			

OBS.:

..... de de 19.....

.....
 Coordenação Estadual do Projeto
 LOGOS II

.....
 Diretor do Centro de Estudos
 SUPLETIVO

Fonte: Secretaria do CES Pe. Moretti, 2011.

Como apresentado no quadro anterior, que ilustra as disciplinas componentes do Projeto Logos II, a formação no magistério era para atender alunos do ensino regular, direcionado a crianças e adolescentes, como está descrito na orientação do Projeto a seguir:

O projeto Logos II, pelas suas características e abrangência, atual nos moldes de “Escola Aberta” ensino a distância, mediante a instrução personalizada, habilita e qualifica professores não titulados, que estejam exercendo atividades docentes nas quatro primeiras séries do ensino do 1º grau.

Aspectos legais: O projeto Logos II, amparado na Lei nº 5692/71, é submetido a aprovação dos Estaduais de Educação e Cultura. (Resolução-nº00002/CEE/RO/83). Os cursistas concluintes terão direito a diplomas de habilitação para magistério, válido para todo o Território Nacional.

Organização Curricular: O currículo do Projeto Logos II é dividido em duas partes.

A parte de Educação geral com conteúdos relativos ao ensino de 1º e 2º graus e a formação profissionalizante.

Objetivos

- a) Geral – habilitar e qualificar professores a nível de 2º grau, para lecionar até a 4ª série do Ensino de 1º grau, via supletivo.
- b) Específico - habilitar e qualificar professores leigos que estejam em efetivo exercício do magistério.

Meta: Qualificar e habilitar todos os professores leigos no exercício do magistério, no Estado de Rondônia.

Duração do curso: O curso está programado para 30 meses. A duração real depende, entretanto, do ritmo de aprendizagem de cada cursista, podendo a conclusão do mesmo ser efetuado antes ou após o prazo determinado.

Clientela: Professor titulado da rede estadual, municipal ou particular.

Pré requisito para ingresso: Ter 18 anos completos; b) Estar no efetivo exercício do magistério em uma das quatro primeiras séries do 1º grau; c) Estar lecionando em uma das etapas da Educação Básica; d) Não ser formado em curso superior; e) Não estar cursando nenhuma faculdade.

Forma Operacional

A metodologia escolhida para o Projeto Logos II, fundamenta-se nos princípios da instrução personalizada- MÓDULOS- especialmente preparados para esta clientela, os quais permitem atender ao ritmo de aprendizagem de cada cursista e a sua disponibilidade de tempo. A formação nesse Projeto era realizado, com etapas não presencias, por intermédio do estudo auto instrucional e realização de provas individuais nos CES autorizados e com etapas presenciais (professor e cursistas) realizadas nos recessos escolares dos meses de julho, dezembro, janeiro e fevereiro para realização de sessões pedagógicas, de forma coletiva. Pelos

professores já se encontrarem em sala de aula, nesses encontros, era possível “pensar de forma real” as atividades a serem executadas em cada semestre com os alunos desses professores cursistas.

Neste mesmo modelo, o Projeto Fênix substituiu o Projeto Logos II em 1995. Entretanto, a matriz curricular se manteve, não incluindo disciplinas que estivessem direcionadas às discussões sobre a EJA. O máximo que poderia acontecer era o professor/cursista elaborar o planejamento de suas aulas e apresentar nos encontros presenciais do curso, onde eram realizadas as “oficinas pedagógicas.”

Na verdade, a formação era generalista, a estrutura curricular não fazia referência a nenhuma modalidade de ensino. Esta característica de ensino regular para crianças estava presente nos materiais didáticos da formação e na própria prática dos professores cursistas, todos já regentes de sala de aula na modalidade regular para crianças.

3.2.1 A Universidade Federal de Rondônia e a formação dos professores do Curso de Pedagogia – campus Porto Velho

Com o intuito de situar nosso foco de visão sobre a universidade pública, da qual estamos tratando efetivamente neste trabalho, concordamos com as idéias de Dias Sobrinho (2005) que sugere ser a educação superior um patrimônio público, na medida em que exerce função de caráter político e ético, muito mais do que uma função de capacitação instrumental técnica e de treinamento de profissionais... Essa função pública é de responsabilidade social e, portanto, deve ser construída com vistas a atender as demandas presentes nesta sociedade.

A idéia de patrimônio público, ao nosso ver, amplia o sentido de atuação e de pertencimento e é dessa forma que pensar uma universidade multidisciplinar, multicultural e que enfrenta os desafios de seu tempo é recorrer aos princípios da inclusão, da justiça social, de agir a favor dos menos favorecidos, injustiçados pelo poder econômico perverso, no caso, a maioria dos jovens e adultos não escolarizados ou pouco escolarizado, que dependem de bons projetos educativos para se inserirem no mundo da cultura letrada.

A LDB atual instiga este caráter quando define a função da universidade e determina suas características, conforme previsto no artigo em destaque:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional.

Inserida neste contexto e perseguindo esta finalidade determinada na Lei está a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), única pública identificada como Universidade em Rondônia. Foi criada em de 08 de julho de 1982, pela Lei nº 7011, após a criação do Estado de Rondônia pela Lei Complementar nº 47 de 22 de dezembro de 1981. A UNIR percorreu uma longa trajetória até chegar nas condições atuais.

A criação do curso de pedagogia em Rondônia está relacionada ao processo de interiorização da Universidade Federal do Pará, que se dá, em âmbito regional, entre fins da década de 1960 até os primeiros anos da década de 1980. Esse processo de interiorização está ligado às ações do Projeto Rondon, ao Centro Rural Universitário e Ação Comunitária (CRUTAC) e aos trabalhos desenvolvidos pelos Núcleos de Educação daquela Universidade. Esse Núcleo oferecia cursos de licenciatura de duração curta e plena, e de formação de professores para atender o nível médio.

Por iniciativa da Universidade Federal do Pará, a expansão do ensino superior se deu naquele Estado e nos territórios da região norte: Amapá, Roraima, Rondônia cuja ação e coordenada e executada pelo recém criado centro de educação da UFPA, o qual era responsável por todas as implicações decorrentes da oferta de curso dessa natureza, como indicação de professores, controle acadêmico, sendo inclusive criado na estrutura do centro um setor encarregado desses cursos, a coordenação dos cursos especiais.

No período de 1979 a 1981, o Núcleo de Educação da Universidade do Pará, expandiu a sua área de atuação e cria sub-núcleos de ensino superior nas cidades de Ariquemes, Cacoal, Pimenta Bueno, Vilhena e Guajará-Mirim, os quatro primeiros, com as licenciaturas curtas de Letras, Estudos Sociais e Ciências. Em Guajará-Mirim, licenciaturas curtas de Ciências e licenciaturas plenas de Geografia, Letras e Pedagogia. Em Ji-Paraná, com as licenciaturas curta de Ciências e licenciaturas plenas de Geografia e História. Em Porto Velho, licenciaturas plenas de Letras, Geografia, História, Matemática e Pedagogia/Orientação Educacional e curso de pós-graduação em Pesquisa e Metodologia do Ensino Superior.

Esse curso de desenvolvimento nos núcleos de Porto Velho foram intensificados na década de 1980 e farão parte da constituição das universidades locais, depois de concluído o processo de transformação do território em estado. Aliado as experiências com a UFPA, tem-se o trabalho iniciado pela FUDACENTRO na consolidação da educação superior no estado

de Rondônia, principalmente, com respeito à criação da única instituição pública organizada academicamente como universidade no Estado, a Universidade Federal de Rondônia.

A Fundação do Centro de Ensino Superior de Rondônia (FUNDACENTRO), criada pela Lei Municipal nº 108, de 08 de julho de 1975, entidade de direito privado, e vinculada à prefeitura municipal de Porto Velho tinha a finalidade de criar e manter o ensino superior no então território Federal de Rondônia, que se concretiza com a autorização dos cursos de economia, Ciências Contábeis e Administração, mediante parecer nº 1.672 de 07 de dezembro de 1979, do Conselho Federal de Educação e Decreto Presidencial nº 64.896, de 12 de maio de 1980. É realizado o primeiro concurso vestibular pela FUNDACENTRO, em julho de 1980. (MOREIRA, 2001, p.86).

A UNIR passa a funcionar nas dependências do Porto Velho Hotel, no centro de Porto Velho. Atualmente, Universidade Federal de Rondônia está localizada a 12 km de Porto Velho, na BR 364, sentido Rio Branco/AC. O Curso de Pedagogia é oferecido no horário matutino, com quarenta vagas, anualmente.

No início da década de 80, o Território Federal de Rondônia passa à categoria de estado, através da lei complementar nº 41, de 22 de dezembro de 1980. Dois anos depois, foi criada a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), conforme dispões a Lei nº 7.011, de 08 de junho de 1982. A UNIR, organiza-se, à época, com uma proposta de regionalização e adota uma estrutura departamental: Departamento de Educação; Ciências Exatas e Ciências Humanas e Sociais.

Entre novos cursos criados com a UNIR, consta o de Pedagogia com a habilitação em magistério das disciplinas de pedagogia, aptos para lecionar nos cursos de magistério 2º grau e em supervisão escolar, com funcionamento em horário matutino. O alunado constituía-se basicamente de trabalhadores, na sua maioria de funcionários públicos, conforme Souza (2006). Os dados de expressão que naquela ocasião, os alunos do curso eram, na sua grande maioria, professores da rede oficial de ensino, especialmente da rede pública, alguns dos quais próximos a se aposentar. Como a demanda reprimida era grande, esse quadro perdura até meados dos anos de 1990. Também e crescente o número de alunos que ainda não trabalham e são sustentados por suas famílias.

No ano de 1986, iniciou-se o desenvolvimento de um projeto com vistas à reestruturação curricular dos cursos da instituição. Este trabalho se efetiva através da aplicação de questionários com acadêmicos, professores e alunos das escolas de ensino médio do município de Porto Velho. Com base nos dados coletados, o colegiado do curso construiu o novo projeto de curso.

Os trabalhos transcorreram no período de abril de 1986 a janeiro de 1987. Vale ressaltar que esse desenvolvimento de reestruturação curricular se dá como parte de um movimento mais amplo, a elaboração do plano de desenvolvimento da UNIR, que contava com uma assessoria da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da Fundação João Pinheiro.

Nesse mesmo período, constam os movimentos em torno de uma UNIR-MULTICAMPI. Para abrir a UNIR em vários municípios e realizar esta idéia, equipes de docentes do campus de Porto Velho se apresentaram como membros das equipes que formulavam as propostas para criação dos cursos de Pedagogia nos respectivos campi. Em comunicação permanente com as Secretarias de Educação dos municípios onde seriam criados os campi, os docentes de Porto Velho ficam registrados nos projetos como docentes dos cursos de Pedagogia dos mesmos. Por sua vez, os projetos curriculares passam a ser os mesmos para toda UNIR.

A legislação brasileira permite que as universidades tenham autonomia para gerenciar seu funcionamento, conforme determina o artigo 53 da LDB 9394/96:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

Desta forma, cabe à universidade atualizar seus regimentos, adequar seus currículos, implantar novos cursos, fechar ou reestruturar outros e investir, principalmente, nas funções básicas do ensino superior: ensino, pesquisa e extensão.

Assim, já sendo um princípio norteador da política da UNIR, no primeiro semestre letivo de 1987, entrou em vigor o novo projeto de curso que, continuamente, foi passando por adequações da carga horária e conteúdos. Disciplinas que deixam de constituir o rol de obrigatórias e passam para o elenco de complementares, atendendo às necessidades legais, do contexto social e educacional, sem descaracterizar o curso, mesmo com a implantação da semestralidade a partir do ano de 1991.

Conforme PPC da UNIR 2010, que consta o registro da trajetória do Curso de Pedagogia da referida Instituição, entre abril e novembro de 1997, no bojo das discussões nacionais sobre a interpretação da nova LDB e a intensificação dos debates sobre a extinção das habilidades do curso de Pedagogia, foram realizados no Centro de vivência Paulo Freire, em Porto Velho, sete seminários de reformulação do curso, sendo envolvidos alunos, professores e técnicos.

Em 1998, nova proposta do curso entra em vigor, oferecendo a habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Coordenada por uma atividade de trabalho e comissão, e sem a participação da comunidade acadêmica em 1999, essa proposta foi aprovada. A comunidade volta então a fazer pressão pela volta, agora, não mais da supervisão Escolar, mas para uma habilitação que recompusesse a função técnica do trabalho do pedagogo, a gestão escolar. O que enfim se alcança em meados de 2001.

No início do ano de 2002, o novo curso é aprovado junto ao Conselho Superior de Ensino (CONSEA/UNIR), passando a oferecer a Habilitação em docência da educação Infantil, séries iniciais do ensino fundamental, áreas pedagógicas e competência para a gestão educacional; já no ano de 2003, torna-se necessário esclarecer para o poder público e as instituições em geral que a habilitação proposta possuía equivalência no que tange às antigas atividades referidas ao supervisor e administrador escolar, uma vez que os concursos públicos e as escolas do estado não admitiam a inscrição em seus concursos públicos dos pedagogos da UNIR, por entender que não eram compatíveis com as vagas distintas a estes especialistas nos respectivos concursos.

Em uma perspectiva mais abrangente, em 2005, o curso de Pedagogia em Porto Velho mobiliza os campi da UNIR ao perceber que a formação do pedagogo deveria proporcionar uma articulação interna e externa, coerente com o propósito multicampi, plural e desafiador que se impunha à universidade. Nesta direção, em fevereiro daquele ano, com o apoio da Pró-Reitoria de Graduação, promoveu-se um encontro no Centro de Vivência Paulo Freire onde os chefes de departamento assumiram de articular um debate entre os diversos campi, ampliando a distorção sobre a formação do pedagogo. Diante das exposições coordenadas no evento de recepção aos acadêmicos do curso e que recebera apoio do centro acadêmico de Pedagogia em Porto Velho, foi dado o indicativo de realização do encontro estadual do Curso de Pedagogia para novembro de 2005. Este evento contou com a coordenação do campus de Ji-Paraná e Porto Velho, Ji-paraná sediou o evento e as delegações de estado, contando com mais de 150 alunos, 30 professores e de todos os chefes de departamento estavam representados.

O tema do evento pretendeu chamar atenção e proporcionar uma visão geral sobre a formação profissional requerida na modernidade e “pós-modernidade”, bem como compartilhar as produções científicas. (Grifo nosso) Resultou, além do intercâmbio efetivo, na composição ampliada na UNIR, bem como conduziria ações para um desenho curricular articulado institucionalmente.

A comissão não concluiu suas atividades deixando pendente junto a comunidade do curso este importante compromisso. A dispersão das equipes, juntamente com o desgaste gerado com uma mobilização sem resultados, distorceu em parte o propósito com o qual o trabalho iniciou. Quando o Conselho Superior determinou que as grades curriculares de cursos que envolvem vários Campi deveriam ser compatibilizadas, os campi passaram a disseminar uma idéia de “padronização” que nunca fora propósito defendido nos movimentos ocorridos (PPC/UNIR, 2008, p. 11).

Ao que fica claro, não há uma definição, naquele momento, de qual a linha de formação profissional deveria ser adotada pela Universidade, especialmente no curso de Pedagogia, uma vez que este foi o objetivo principal dos encontros administrativos até então ocorridos, para reformulação do PPC. Parece, então, que houve fortes divergências nos princípios que nortearam o documento e não havendo consenso nos aspectos defendidos pelos grupos de professores e alunos de perfis mais democráticos.

Reafirmarmos que a utilização do PPC de 2008 foi apenas para retirar informações sobre a trajetória do curso e anunciar a perspectiva de mudança no Curso, uma vez que no PPC de 1998 não consta e se faz necessário nesta pesquisa. O PPC de 2008 entrou em funcionamento a partir de 2010, portanto não pesquisamos egressos que foram submetidos a orientações desse documento.

Atualmente, o curso de Pedagogia do Campus de Porto Velho, sob a coordenação da chefia do Departamento de Ciências da Educação (DED), está hierarquicamente vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas e oferece 40 vagas a novos alunos anualmente no período matutino, horário que nem sempre é compatível com a clientela descrita como alunos do curso. Como fato, ampliar a oferta é uma demanda urgente que a universidade pública deve abraçar, mas a quantidade deste atendimento não pode estar associada à precarização das condições de trabalho e dignidade profissional. No caso da UNIR, o problema não parece estar somente nas vagas oferecidas, mas nos horários do curso presencial.

Ao que foi possível detectar, as mudanças ocorridas no curso de Pedagogia da UNIR se deu mais no enfoque organizacional do que no enfoque pedagógico. Não fica clara a participação coletiva dos professores do Curso de Pedagogia quanto à construção de parcerias

com escolas e setores da comunidade, ao trabalho coletivo e de forma integrada, aos resultados do ensino e aprendizagem para atender a diversidade de modalidades, conforme está previsto na matriz curricular que será apresentada na seção a seguir, quando tratarmos das especificidades da PPC da UNIR e suas orientações para atender a modalidade EJA.

4 DESVELANDO A REALIDADE DOS EGRESSOS DE 1998 – 2010, ATUANTES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PORTO VELHO/RO

Buscar a realidade da formação dos professores que atuam na EJA requer um “tatear” sobre quem pode colaborar com informações significativas para um trabalho que possibilite a continuidade de outros estudos e/ ou de políticas que favoreçam a melhoria das pesquisas relacionadas a essa modalidade. Dessa forma, o primeiro passo, neste trabalho, foi estabelecer um itinerário de leituras e lugares onde deveríamos buscar informações pertinentes à EJA e à Pedagogia, além de contactar com gestores, professores e outras fontes que pudessem contribuir para a pesquisa. Dificuldades, sim, porém, impedimentos não.

Para coleta dos dados junto aos sujeitos pesquisados utilizamos como instrumentos um questionário e entrevistas semi estruturadas, constituindo, assim, três momentos do trabalho intercalados: O primeiro foi a busca dos documentos que pudessem apresentar formalmente o Curso de Pedagogia da UNIR, apontar as diretrizes do curso, os princípios e fins previstos para formação de professores. Para este trabalho contamos, além dos documentos oficiais disponíveis nas escolas e *site* do MEC, com a colaboração da Coordenação do Curso Pedagogia – Campus Porto Velho para ter acesso ao PPC de 1998, objeto de nossa análise e o atual. Na Diretoria de Registro Acadêmico (DIRCA) da UNIR e no SINGU/CID/UNIR coletamos os dados sobre matrícula, aprovação, reprovação e conclusão dos alunos do curso de Pedagogia em Porto Velho, conforme dados que serão apresentados num quadro posteriormente.

Definidas essas ações, o segundo passo foi participar de uma reunião técnico pedagógica com todos os coordenadores das escolas que atuam com a EJA na zona urbana de Porto Velho, no Centro de Formação do Município, com a finalidade de esclarecer sobre o objetivo da pesquisa e solicitar apoio na aplicação dos questionários junto aos professores do 1º segmento do Ensino Fundamental, conforme já especificado. Este encontro se justificou pela dificuldade e até desinteresse que alguns professores demonstraram em colaborar na produção dos dados de pesquisa; nessa oportunidade, recebemos colaboração dos Coordenadores da EJA nas escolas e da DIEJA/SEMED para realizar a aplicação dos instrumentos de coleta de informações da realidade pesquisada.

Consolidar informações obtidas num estudo significa estabelecer um diálogo entre as teorias que nortearam a pesquisa, os resultados dos dados empíricos levantados junto aos sujeitos envolvidos, como, também, de confirmar ou negar hipóteses iniciais de trabalho, mesmo que implícitas.

Este segundo levantamento teve o objetivo de apontar as características gerais/perfil dos professores atuantes no 1º segmento da EJA, na rede municipal de ensino de Porto Velho, zona urbana, bem como obtermos uma visão ampla sobre o que eles pensam sobre sua formação inicial para atuar nessa modalidade, conforme estipulado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, através da técnica entrevista, buscamos, nesse grupo professores, os que pudessem responder, de forma mais específica, as questões relevantes do estudo em pauta.

Da mesma forma, foi realizado um levantamento da caracterização dos professores da UNIR, que ministraram a disciplina EJA, no período de 1998 – 2010. Inicialmente destacamos do questionário as informações pertinentes ao perfil acadêmico dos mesmos para, em seguida, trabalharmos com a entrevista semi estruturada.

O objetivo da pesquisa com os docentes foi analisar dados que pudessem apontar de que forma ocorreu e ainda ocorre a formação do profissional para atender nessa modalidade de ensino, dentro do Curso de Pedagogia da UNIR. Como já salientamos, trata-se de uma formação que exige engajamento político do educador, bem como a consciência de que a de sua conduta deve ser um exemplo de alguém que questiona, que participa da vida pública porque conhece a importância da práxis reflexiva para impulsionar o exercício pleno da democracia, como bem afirma Freire (2002, p. 14), ao tratar da responsabilidade na formação:

Gostaria [...] de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar esta responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la. O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos abjetos cognoscíveis.

Concordando com este ideal de formador, procuramos extrair das entrevistas realizadas neste estudo pontos que pudessem confirmar ou negar esta postura profissional, não se tratando, porém, de usar receitas para nossas análises. Este movimento de ir e vir nas entrevistas diz respeito a uma tentativa de triangular as informações presentes nos discursos dos pesquisados e dos documentos que orientam a formação de pedagogos em nosso País.

Os dados coletados junto aos professores da UNIR e seus egressos de Pedagogia (1998 – 2010) poderão servir de base para reorganização do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia(PPC), hora vigente nessa Instituição, para a formação de Pedagogos. Sabemos que o Projeto Político Pedagógico sistematiza as ideias de que direção a escola deve tomar. Essa

corresponde ao conjunto de decisões educacionais tomadas pelos vários atores que concebem, executam e avaliam de forma participativa com o objetivo de melhorar o trabalho escolar.

Desta forma, os resultados do estudo estão apresentados na seguinte estrutura: inicialmente abordaremos sobre o Curso de Pedagogia da UNIR: um pouco de sua trajetória, a organização curricular do curso do curso na capital a partir de 1998, com destaque para a disciplina da EJA; o perfil dos egressos do curso. Na sequência, trataremos dos egressos da UNIR, o perfil, as questões relacionadas ao estudo da disciplina EJA durante a formação e as concepções sobre a formação inicial para atender a modalidade EJA ao concluir o curso e, por último apresentamos os resultados das entrevistas com os professores da UNIR, ministrantes da disciplina EJA no curso de Pedagogia, evidenciando suas concepções sobre a formação dos egressos.

4.1 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIR/ CAMPUS PVH E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EJA

Para efeito de análise da matriz curricular neste estudo dissertativo, utilizamos o PPC de 1998, por ser o projeto em vigência durante a formação dos egressos pesquisados, entretanto recorreremos ao PPC de 2010, uma vez o PPC de 1998 não consta o conteúdo de contexto histórico, amplia a base teórica de nossa pesquisa e é fundamental para compreensão da estrutura do curso Pedagogia no Campus Porto Velho, objeto de nosso estudo.

O documento apresenta a seguinte estrutura: 1. Identificação; 2. Justificativa; 3. Objetivos; 4. Metodologia; 4.1 Estrutura curricular; 4.2 Perfil desejado do formado; 4.3 Perspectiva interdisciplinar; 4.4 Competências e habilidades; 4.5 Conteúdos curriculares; 4.6 Duração do curso; 5. Avaliação do projeto; Anexos. Desta estrutura destacaremos partes para nossa análise.

A organização do PPC de 1998 do curso de Pedagogia da UNIR foi definido, considerando a natureza compreensiva e as exigências técnicas, políticas e teóricas que sustentam um documento norteador de ações institucionais. Intitulado “Uma perspectiva interdisciplinar na Formação do Educador.”

Sua estrutura compõe-se de três partes interdependentes. A primeira parte refere-se à descrição das características gerais do projeto, enfocando a justificativa, *seus compromissos políticos e filosóficos*; a segunda refere-se à *Proposta Acadêmica*, que envolve os dados acerca do projeto de formação propriamente dito e apresenta a estrutura curricular em todos

os seus componentes e a terceira parte do documento traz os dados complementares necessários para informar sobre a estrutura curricular, na forma de anexos.

Para delimitarmos o público alvo do que estamos tratando neste estudo consideramos importante apresentar o movimento de entrada e saída de alunos no Curso de Pedagogia da UNIR campus Porto Velho, conforme quadro a seguir.

No período estudado, a UNIR manteve seu quadro de matrícula no curso regular estável, mantendo uma entrada em média de 40 alunos, o que não tem a mesma proporção na saída, ou seja a evasão é situação que merece análise por parte dos gestores do curso, como está registrado no quadro a seguir do censo 1992 a 2010.

Quadro 4 – Movimentação de entrada e saída de alunos no Curso de Pedagogia da UNIR, campus Porto Velho/RO.

Anos/ período	Ingressantes /matrícula inicial	Matriculados	Diplomado	Desistentes	Transferidos	Concluintes
1992	-	167	2	11	1	20
1993	40	207	79	10	5	8
1994	34	142	31	11	4	12
1995	45	171	29	11	3	8
1996	49	154	41	11	1	8
1997	40	156	30	9	3	11
1998	40	169	19	1	2	11
1999	40	171	43	8	2	9
2000	40	159	32	10	4	32
2001	40	177	30	2	4	30
2002	40	163	0	23	3	36
2003	40	199	0	15	6	32
2004	40	186	27	8	-	27
2005	40	192	4	6	5	5
2006	40	209	2	2	-	29
2007	42	216	16	18	3	12
2008	40	216	54	25	2	54
2009	45	166	28	-	-	37
2010	45	167	-	-	-	-

Fonte: SINGU/CID/UNIR, 2011.

Mesmo observando que o quadro de matrícula se manteve, o número de concluintes quase sempre é muito aquém dos ingressantes. Situação não especificada dos motivos por não ser objeto de nosso estudo.

O curso de Pedagogia da UNIR está norteado para a realização de estudos pedagógicos, tomando a Pedagogia como campo teórico e como tanto de atuação profissional. Como tal, destina-se à formação de profissionais que desejam aprimorar a reflexão e a

pesquisa sobre a educação e o ensino da Pedagogia, propriamente dita, bem como a preparação de pesquisadores, planejadores, especialistas em avaliação, gestores de sistema educacionais e escolares, coordenadores pedagógicos ou de ensino, profissionais especializados para atividade escolares e não-escolares, de especialistas em Educação do Campo, Educação Indígena, Educadores de Jovens e Adultos e Educação Especial.

O perfil dos egressos desse curso está definido de forma muito geral, não especificando mais precisamente em que área o profissional está melhor preparado ou recebeu mais orientação para atuar. Desta forma, a formação inicial torna o egresso um generalista da educação, sem a específica formação na área irá atuar. Tal condição sugere a proposição da formação continuada, abordando as especificidades das modalidades nas quais o egresso professor está atuando, seja do tipo formação continuada em serviço, seja a nível de especialização.

4.1.1 Análise do PPC de Pedagogia da UNIR/1998

O Projeto Político do Curso de Pedagogia, elaborado à luz do momento histórico atual e dos aspectos legais que fundamentam a formação do pedagogo, visa à qualificação desses profissionais para o mundo de trabalho, a partir dos princípios estruturantes dessa relação, com base numa formação ética, humana, solidaria e política, permeada de intencionalidades no cotidiano educacional. O projeto inicial sofreu alterações ao longo do período estudado e na atualidade a nova versão encontra-se em funcionamento a partir da turma 2010.

O Art. 53, inciso II, da Lei 9.394/96, preconiza que “no exercício de sua autonomia são asseguradas às universidades sem prejuízo de outras as seguintes atribuições: [...] Fixar o Currículo de seus cursos e programas, observados as normas gerais pertinentes.” Assim, a organização curricular para a formação profissional do pedagogo que irá atender a uma clientela diversa deve estar explícita nesse documento norteador das ações administrativas e técnico pedagógicas.

O Regimento Geral da Universidade Federal de Rondônia prevê no *caput* dos artigos 56 e 57 que o Departamento ao qual o curso estiver vinculado é o responsável pela elaboração e organização operacional do projeto pedagógico. Entretanto, a configuração dos currículos, sua concretização, sua modificação, análise de resultados, e também, podem estar nas mãos das instituições educacionais, associações, professores, agentes científico-culturais e alunos ao interesse dos profissionais em educação no campo da Pedagogia, entre o que é democrático

e o que é regulatório. Em nenhum dos casos, porém, esta proposta abdica da possibilidade do que pode ser feito de forma consciente participativa e integrada.

O currículo formal do curso de Pedagogia da UNIR, Campus Porto Velho, em 1998 foi constituído por um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e competências expressos em três Eixos Curriculares, assim definidos: Disciplinas estruturantes – matérias / disciplinas que fundamentam o processo educativo. As disciplinas complementares – matérias de formação geral sobre as teorias educacionais da atualidade. Disciplinas de formação específica – matérias que visam a formação profissional do educador e de sua prática educativa.

Para tanto, o Curso organizou sua matriz curricular de 1998, de forma a possibilitar uma articulação entre disciplinas de formação geral e disciplinas de formação específicas como são apresentadas em forma de eixos curriculares:

1. *As disciplinas estruturantes*: Filosofia, Língua Portuguesa, Psicologia, Sociologia, Metodologia Científica;
2. *Disciplinas-complementares*: Relações Interpessoais, Análise Linguística, Informática Educativa, Psicomotricidade, Teoria e Prática em Educação Ambiental, Teoria e Prática em Educação a Distância, Teoria e Prática em Educação dos Povos das Florestas e Gestão escolar;
3. *O eixo das disciplinas específicas* constituído por: Didática, Biologia da Educação, Antropologia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Legislação Educacional, Currículos e Programas, Filosofia da Educação, Teoria e Prática em alfabetização, Teoria e Prática L. Portuguesa, Teoria e Prática em História e Geografia, Teoria e Prática em Artes em Educação, Teoria e Prática Ciências, Teoria e Prática em Recreação Infantil, Teoria e Prática em Educação Especial, Teoria e Prática em Educação de Jovens e Adultos e Avaliação Educacional.

Com relação à perspectiva interdisciplinar do PPC de 1998, se faz considerar duas questões fundamentais e relacionais: compatibilidade da grade curricular e interações entre os elementos didáticos. A primeira, que se refere a compatibilização da grade curricular, em anexo, que expressa a sequência lógica que deveria seguir o curso no conceito de prática e teoria disciplinar. Nessa compatibilização das ementas deveriam assegurar a especificidade de cada disciplina, além de constituir-se, também, de fundamental importância a determinação de

pelo menos dois Tópicos de Integração a cada semestre letivo que possam ser trabalhados de modo tal que após dez semanas de aulas específicas de cada disciplina, se promova uma “atividade integral.”

A segunda, no que refere-se às possíveis relações e inter-relações em níveis dos objetivos, conteúdos, metodologias, avaliações e bibliografias, que prevê a discussão pelo coletivo dos professores a cada semestre letivo antes da sua operacionalização, que previa o seu desenvolvimento tanto em relação a especificidade disciplinar quanto às relativas aos Tópicos de Integração a dinâmica da interdisciplinaridade.

A aplicação dessa perspectiva interdisciplinar sugere a observação das competências e habilidades inseridas em todas as disciplinas e aspectos metodológicos, conforme estão previstas no PPC de 1998 do Curso de Pedagogia da UNIR, no campus de Porto Velho, expressas a seguir:

1. Compreender a forma peculiar de desenvolvimento e interação social dos alunos em cada etapa de sua vida (infância, adolescência, idade adulta e terceira idade), as formas de aprender e de instrumentalizar-se para uma atuação adequada às características específicas da faixa etária atendida.
2. Utilizar o conhecimento das áreas a serem ensinadas, das temáticas atuais que devem ser transversalizadas, bem como as respectivas didáticas para promover uma prática educativa eficaz.
3. Organizar as situações de ensino a partir de seu conhecimento sobre os conteúdos do ensino, as características dos alunos e da comunidade, e do mundo produtivo e sócio-cultural no qual se encontra inserido.
4. Criar, planejar, realizar e avaliar situações eficazes para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, articulando conhecimentos com a sua experiência prática.
5. Participar coletiva e cooperativamente na elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto pedagógico e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática educativa além da sala de aula.
6. Atuar como profissional e cidadão, pautando-se por princípios da ética democrática: respeito mútuo, justiça, diálogo, responsabilidade e participação.

Ao analisarmos as competências e habilidades previstas para formação dos pedagogos da UNIR, observamos que os jovens, adultos e terceira idade estão plenamente contemplados

no que refere-se ao egresso saber lidar de forma adequada pedagogicamente com cada alunos ou grupo de alunos que estará atuando, o que nos leva a considerar a ampliação do campo de atuação dos pedagogo, conforme passaremos a apresentar a seguir.

4.1.2 Formação do Pedagogo: campo de atuação

O PPC de 1998 não aponta de forma específica o campo de atuação dos seus egressos, Porém, é possível observar essa proposição ao analisar a justificativa do PPC e o perfil desejado do egresso. Entretanto, consideramos importante trazer para o enfoque do trabalho o campo de atuação do Pedagogo de forma destacada.

No cenário atual, com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, são criados os Institutos Superiores de Educação (ISE), o que vem gerando uma política de crescimento de oferta de cursos de formação do profissional da educação, especialmente nas Instituições Privadas em todo país.

Com essa política, cursos de Pedagogia têm proposto, em seus projetos pedagógicos componentes curriculares de diversas naturezas, gerando conflitos de posições teórico-metodológicos e epistemológicos acerca da formação do pedagogo. Em todos os momentos históricos que se experimentam mudanças profundas na materialidade das relações sociais nos âmbitos econômico, cultural e político entram em efervescência os debates teóricos e ideológicos e reformam-se os processos de formação humana e concepções educativas.

Importante retomarmos o conceito “Pedagogia” de Libâneo (2002, p. 60) para esclarecer que “Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso.” O campo científico da Pedagogia trata da investigação do campo educativo e de suas práticas, afirmando que esta

Tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investigar teoricamente o fenômeno educativo formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionadas aos fins e meios da educação (LIBÂNEO, 2002, p, 41).

Concordamos com o autor ao observar que o campo de investigação da Pedagogia amplia a ação docente nas escolas, já que há possibilidade de um processo educativo em cada ambiente em que acontece a convivência humana: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política e nas escolas. Há diferentes práticas educativas que justificam a diversidade de Pedagogias (familiar, escolar, sindical, hospital, dos meios de

comunicações, entres outras). Portanto, há uma Pedagogia escolar e tantas outras Pedagogias não-escolares, daí não se puder restringir o campo da Pedagogia à atividade docente desenvolvida no âmbito das escolas. No caso da formação para atuar na EJA, consideramos importante saber as especificidades da modalidade, de seus sujeitos e sua efetiva ação no espaço escolar.

Como está apresentado no PPC apresentado, observamos que teoricamente a organização disciplinar atende aos princípios dos fundamentos teóricos e práticos da modalidade EJA, previstos na Legislação fundante, o que nos induz a pensar que, se esta proposição se efetivou no desenvolvimento do curso, certamente seus egressos tiveram subsídios teóricos para atuar com uma prática mais democrática e emancipadora.

4.1.3 O caminhar da Pedagogia da UNIR: do PPC de 1998 ao PPC de 2008

A evolução dos documentos se deu pelas próprias exigências da dinâmica dos contextos social e legal, nos quais a Universidade está inserida. As mudanças do PPC de 1998 registradas no novo PPC de 2008, que entrou em funcionamento para as turmas de 2010. Portanto, os resultados constantes dos questionários e entrevistas apresentadas nos resultados desta pesquisa não se refere ao PPC 2010 anunciado aqui.

Para fazer as alterações do documento atual os docentes do DED - Campus Porto Velho, pautaram-se na Resolução CNE-CP nº1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e nos princípios elaborados pelas entidades representativas do movimento de educadores (ANFOPE, ANDPED, CEDES e FORUMDIR) para fazer as devidas alterações e modernização do PPC em funcionamento a partir do ano de 2010.

Foram levados em consideração os princípios da Pedagogia como: base comum nacional; a docência como base de formação; sólida formação teórica; interação teórica - prática; a pesquisa como princípio formativo e epistemológico; a gestão democrática da educação; compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação; articulação entre a formação inicial e a continuada do profissional da educação: avaliação permanente e continua dos processos de formação. Nesta parte, portanto, apresentam-se as considerações teóricas e políticas que sustentam o PPC, para além das oportunidades previstas em Lei.

No tocante ao detalhamento do currículo do Curso, o mesmo é entendido como a concretização dos fins sociais de socialização, e o reflexo de um modelo educativo

determinado, controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo simples. Quando definimos o currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria instituição educacional e a forma de enfocá-las num momento histórico e social, determinado numa trama cultural carregada de valores e pressupostos que devem corresponder aos interesses dos acadêmicos que o estudam.

O PPC de 2008 traz uma nova nomenclatura para compor a matriz curricular das disciplinas, que são: 1- Núcleo Educação e Sociedade; 2- Núcleo de Gestão e Organização do Trabalho Educativo; 3- Núcleo fundamentos e práticas pedagógicas; 4- Núcleo integrador.

Destacamos o Núcleo de Gestão e Organização do Trabalho Educativo e sua composição para análise: Metodologia do Trabalho Acadêmico e Científico; Políticas Públicas e Legislação Educacional; Metodologia da Pesquisa em Educação; Currículo e Educação Básica; Didática; Psicomotricidade; Tecnologia Aplicada à Educação; Gestão Educacional; Avaliação Educacional; Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Observando a composição disciplinar do núcleo, consideramos indevido o deslocamento da disciplina da EJA do Eixo de Disciplinas Específicas do PPC de 1998, para o núcleo de Gestão e Organização do Trabalho Educativo, no PPC de 2010, como está apresentado no quadro cinco, abaixo, uma vez que a disciplina não perpassa a formação de outras modalidades e sim esta direcionada a um grupo específico.

Quadro 5- organização curricular do Curso de Pedagogia a partir de 2010.

PERÍODO	CAMPO CURRICULAR						ARTICULADOR
I	1º	Metodologia da Produção Científica e Acadêmica ¹	Filosofia ¹	Sociologia da Educação ¹	Psicologia do Desenvolvimento ¹	Epistemologia da Educação ¹	OPTATIVA ⁴ (outro curso ou horário)
	2º	Método e Metodologia da Pesquisa Aplicada a Educação ²	Filosofia da Educação ¹	Psicologia da Aprendizagem ¹	História da Educação ¹	Sociolinguística ¹	OPTATIVA ⁴ (outro curso ou horário)
II	3º	Tecnologias Aplicadas à Educação ²	Didática ²	Avaliação Educacional ²	Políticas Públicas e Legislação Educacional ²	Psicomotricidade ²	OPTATIVA ⁴ (outro curso ou horário)
	4º	Educação Indígena e Outros Povos da Floresta ²	Currículo e Educação Básica ²	Educação Especial ²	Educação Infantil ²	Educação do Campo ²	ESTAGIO ⁴
III	5º	Fundamentos e Prática da Educação Infantil ³	Fundamentos e Prática da Língua Portuguesa ³	Fundamentos e Prática da Alfabetização ³	Fundamentos e Prática da Arte e Educação ³	OPTATIVA ⁴	ESTAGIO ⁴
	6º	Fundamentos e Prática da Matemática ³	Fund. e Prática da Educação Física, Recreação e Jogos ³	Fundamentos e Prática da Ciência ³	Educação de Jovens e Adultos (EJA) ²	OPTATIVA ⁴	ESTAGIO ⁴
IV	7º	Fundamentos e Prática da Geografia ³	Fundamentos e Prática da História ³	Educação Profissional ²	OPTATIVA ⁴	OPTATIVA ⁴	ESTAGIO ⁴
	8º	Gestão Educacional ²	TCC ⁴	TCC ⁴	TCC ⁴	TCC ⁴	TCC ⁴

1	NÚCLEO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	3	NÚCLEO FUNDAMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
2	NÚCLEO GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO	4	NÚCLEO INTEGRADOR

Fonte: PPC do Curso de Pedagogia UNIR, campus Porto Velho, 2010

Defendemos que esse currículo deva refletir o conflito de interesses de uma sociedade e os valores determinantes que regem os processos educativos. O currículo não é neutro, assim, é por meio dele que se empreendem as reformas, na maioria dos casos, para melhor ajustar o sistema educacional às necessidades sociais sem, contudo, estabelecer estratégias para mudá-la significativamente. Assim, cremos que é oportuno uma constante avaliação do PPC com vista a corrigir possíveis distorções que inviabilizam a dinâmica do Curso.

A partir dos documentos analisados, procuramos conhecer a realidade da formação, através da pesquisa realizada com os sujeitos egressos do curso de Pedagogia e dos professores ministrantes da disciplina na UNIR.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS ONDE ATUAM OS/AS PROFESSORES/AS DA EJA EGRESSOS DA UNIR

O município de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia contava com 23 Escolas públicas municipais, localizadas na Zona Urbana, que funcionava, em 2010, com salas de aula de EJA no horário noturno, num total de 63 turmas. As escolas estão localizadas em diversos bairros da cidade e com relação às escolas pesquisadas, grande parte localiza-se em bairros periféricos. Quanto à estrutura física, todas são de alvenaria, com salas de aula amplas em condições de uso, entretanto, a iluminação e conforto deixam a desejar; as cadeiras com assentos duros, iluminação inadequada e é precária a higienização das salas. Os ambientes complementares como biblioteca, sala de multimídia, laboratórios são inexistentes, e quando são adaptados para este tipo de atividade, apresentam precariedade em suas instalações e equipamentos e quase não são utilizados pelos professores e alunos. As turmas são seriadas, onde cada professor/a ministra aula para uma série. Às vezes, pelo pequeno número de alunos, são reunidas duas turmas, de séries diferentes, numa mesma sala, o que dificulta a ação docente e não atende às exigências da legislação.

Atuam na EJA, na rede municipal de ensino Porto Velho 63, professores. Desses, 28 responderam ao questionário aplicado neste estudo e dos que responderam ao questionário, 50% são egressos da UNIR, o que viabilizou ainda mais a realização da pesquisa empírica, correspondendo à expectativa de confrontar formação inicial e prática pedagógica de um considerável número de professores. Dos professores que responderam ao questionário e são egressos da UNIR, seis, também, foram entrevistados, levando em consideração o tempo de formação a partir de um intervalo de tempo de dois anos. A seguir, passamos a apresentar os resultados destes dados, buscando responder à problemática do estudo, qual seja diagnosticar

em que medida o curso de Pedagogia da UNIR/campus Porto Velho, capacitou seus egressos para atuar na EJA com uma educação emancipatória, no modelo Freiriano.

4.2.1 Caracterização dos professores/as da EJA nas escolas municipais de Porto Velho

Buscar a realidade da formação dos professores que atuam na EJA, requer um “tatear” sobre quem pode colaborar com informações significativas para um trabalho que possibilite a continuidade de outros estudos e ou de políticas que favoreça a melhoria dos estudos relacionados a essa modalidade. Dessa forma, o primeiro passo para coletar as informações foi identificar os sujeitos a serem pesquisados, tanto na universidade, como nas escolas municipais.

Para obtermos os dados dos professores das escolas municipais, num primeiro momento, realizamos uma visita aos técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e solicitamos apoio no sentido de sensibilizar os professores e gestores para a aplicação dos questionários sócio demográfico; no que prontamente fomos atendidos, até mesmo recebemos colaboração na aplicação dos questionários nas escolas.

O segundo passo foi participar de uma reunião técnico pedagógica com todos os coordenadores das escolas que atuam com a EJA na zona urbana, no Centro de Formação do Município, para esclarecer sobre o objetivo da pesquisa e solicitar apoio na aplicação dos questionários aos professores do 1º segmento, conforme já especificado. Este trabalho se justifica pela dificuldade e até desinteresse que alguns professores têm em colaborar respondendo questionários de pesquisa.

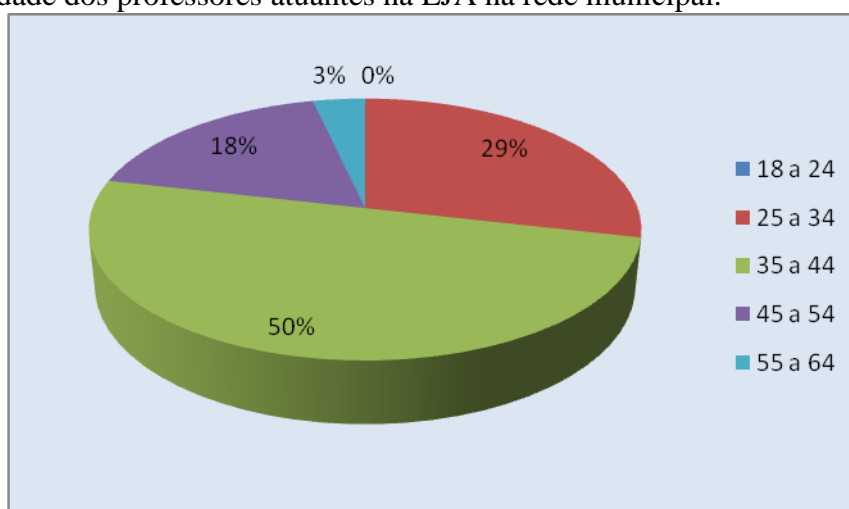
Nas escolas municipais, optamos por visitarmos escolas nos vários bairros da cidade, falando do nosso propósito de trabalho e buscando apoio dos professores e gestores. Nesta fase da pesquisa, foram aplicados 40 questionários, distribuídos em 18 escolas. Destes, 28 retornaram, correspondendo a 70% do grupo pesquisado e 42% do universo de professores da rede atuantes nesta modalidade, nesse segmento.

Dos 28 questionários que retornaram, seis egressos foram selecionados para as entrevistas numa escola de dois anos de conclusão do curso de Pedagogia na UNIR/campus/PVH, a partir de 1998 a 2010. O objetivo da criação deste espaço de tempo, foi obter falas de todo período pesquisado e assim contemplar a atuação de professores diferentes, caso tenham ocorrido trocas. Durante a apresentação dos resultados, sempre que nos referirmos aos pesquisados, estamos tratando do total de questionários aplicados e quando tratarmos das entrevistas, destacaremos como *egressos*.

Do total de pesquisados, através do questionário, a predominância é do gênero feminino, 75%, contando com apenas 25% do grupo masculino.

Quanto à média de idade entre os 28 pesquisados, pelos questionários, a maior faixa de idade encontra-se entre 35 e 44 anos, 50%; em seguida, está entre 25 e 34 anos, 28,5%; destacando ainda um menor grupo entre 45 e 54 anos, 17,8%, como está demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 7 - Idade dos professores atuantes na EJA na rede municipal.



Fonte: Questionário do estudo de campo, 2011.

Quanto à *idade dos egressos* selecionados para entrevista, a média é 39 anos. Compatível com a sinopse sobre formação de professores no Brasil (2008), a idade dos pesquisados no Brasil está entre 35 e 44 anos.

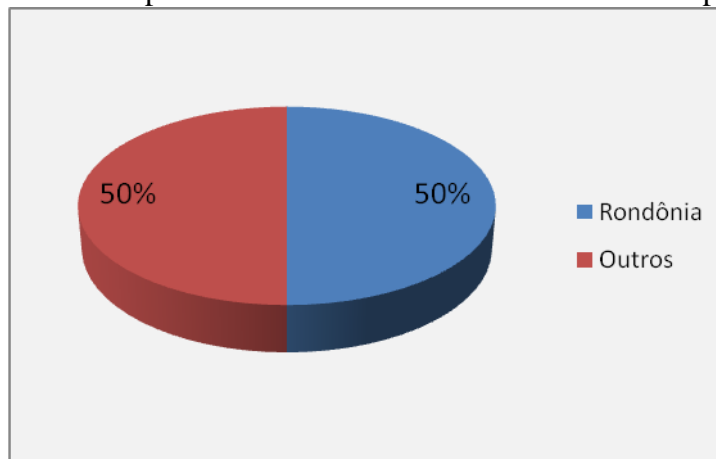
Fica demonstrado que o maior número de professores atuantes na EJA, não é de jovens, o que culminando com a experiência de vida pessoal pode contribuir para lidar melhor com as formas de pensar das pessoas estudantes que também tem a mesma idade.

As salas de aula da EJA, hoje, são compostas de pessoas de todas as idades, especialmente de pessoas com faixa etária abaixo dos cinquenta anos. Essa convivência pessoas com de idades diferentes pode ajudar ou atrapalhar a dinâmica das aulas, depende da condução do grupo professor e pelos próprios alunos.

Rondônia é um estado com características migratórias diferentes de outros estados do Brasil, uma vez que a cada grande empreendimento econômico, transformação do Território em Estado garimpos de ouro e cassiterita, construções de usinas hidrelétricas de Samuel, década de 80, Jirau e Santo Antonio (Em construção desde 2010), o que tem trazido um

número significativo de pessoas de todos os lugares para tentar uma nova vida, como é o exemplo dos professores pesquisados e que se encontram ilustrados no gráfico 8, a seguir.

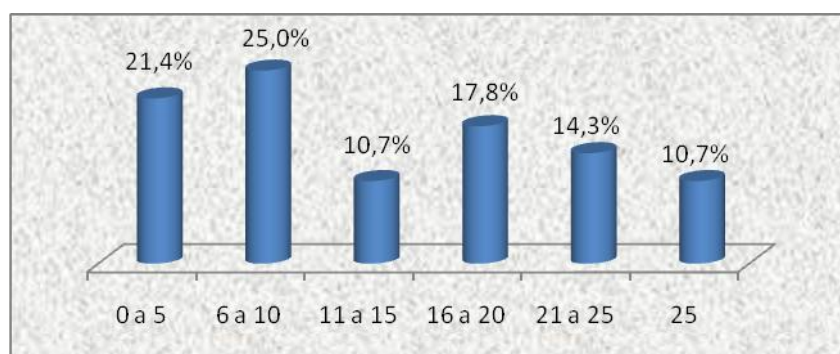
Gráfico 8 - Naturalidade dos professores atuantes na EJA na rede municipal



Fonte: Questionário do estudo de campo, 2011.

Quanto à naturalidade, 50% são de Rondônia e 50% são de outros estados. Na computação da naturalidade dos 14 (50%) que responderam ser de Rondônia, 10 são de Porto Velho. Dos 14 que são naturais de outros estados, cinco são do Estado do Amazonas. Os dois dados são importantes quando se trata de conhecer a realidade do educando. Gadotti (2005) sugere que o educador deve ser da comunidade, pois essa aproximação dos universos culturais pode facilitar o diálogo entre educadores e educando numa ampliação dos conhecimentos.

Gráfico 9 - Tempo de atuação na educação pelos professores atuantes na EJA na rede municipal



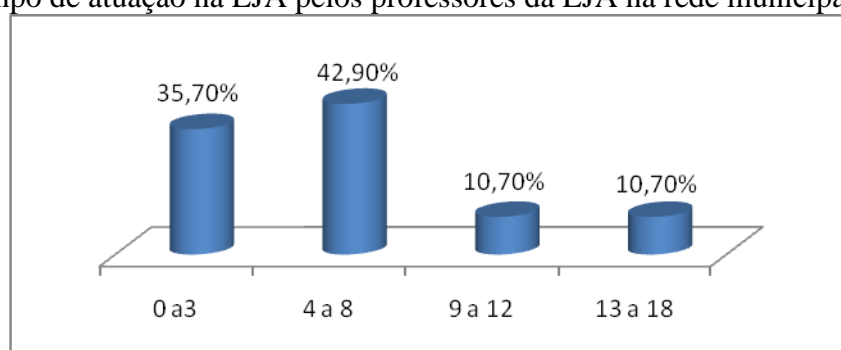
Fonte: Questionário do estudo de campo, 2011.

O tempo de atuação na educação entre os pesquisados não tem uma representação significativa de uma faixa de tempo para outra, conforme registrado no gráfico acima. Considerando os três índices mais altos, destaca-se a faixa entre 6 a 10 anos (25%); na faixa de 0 a 5 anos estão 21% ; entre 16 e 20 anos estão 17,8%. Há um indicativo de que a atuação

de profissionais com maior tempo de serviço com outros professores os mais jovens tendem a dinamizar a prática pedagógica, uma vez que a experiência de uns pode colaborar com os menos experientes, enquanto os professores recém- formados podem estimular os com mais tempo de formação a se manterem estudando Guarnieri (2000), Pimenta (2008).

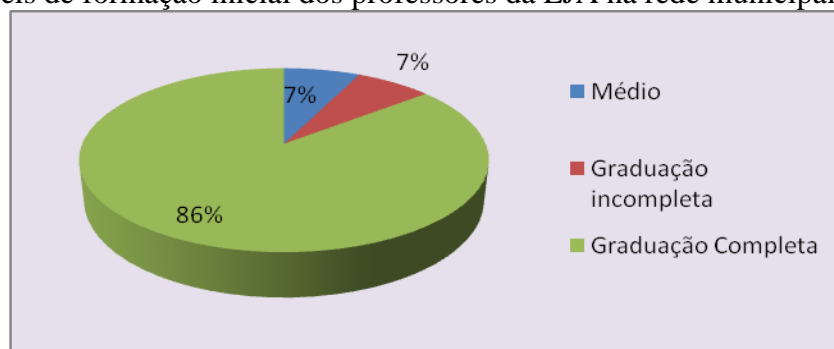
A média do tempo de atuação na educação, pelas professoras egressas da UNIR/campus/PVH que responderam a entrevista é de 14 anos. Como as pesquisadas tiveram uma variação muito grande de tempo de atuação na educação, algumas estão com mais de 25 anos e outras com menos de 10 anos o que gera uma média de tempo elevada.

Gráfico 10 - Tempo de atuação na EJA pelos professores da EJA na rede municipal



Fonte: Questionário do estudo de campo, 2011.

Quanto ao tempo de atuação na EJA, (gráfico 10), a acima maior faixa de tempo está entre 4 e 8 anos, (42,8%); seguido da faixa de 1 a 3 anos, que corresponde 35,7%. Ao que se apresenta na figura de tempo de atuação na EJA, os professores tem relativamente pouco tempo de experiência nesta modalidade, o que já nos permite um juízo de valor de que grandes investimentos na profissionalização desses docentes influenciará direto na capacidade de melhoria da modalidade de atuação. Compatível com o maior grupo encontrado no questionário de tempo dedicada à EJA, as egressas entrevistadas tem em média 7 anos de atuação na modalidade.

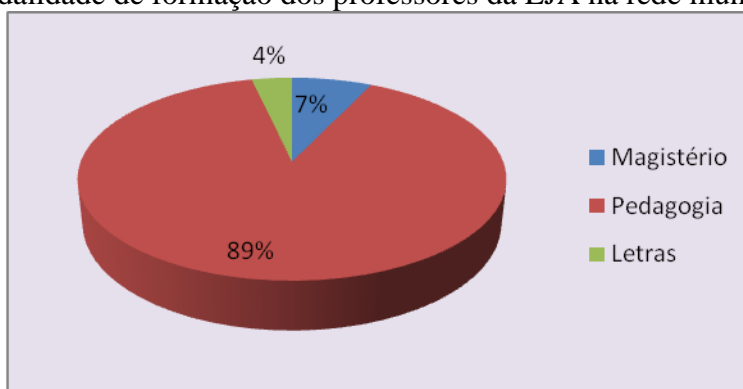
Gráfico 11 – Níveis de formação inicial dos professores da EJA na rede municipal

Fonte: Questionário do estudo de campo, 2011.

Quanto ao nível de formação inicial, 86% possuem graduação completa, o que já representa uma boa resposta à determinação da LDB de que a formação de professores adequada para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, conforme LDB 9394/96, Art. 62.

Com relação a nossa mostra, todas as egressas são habilitadas, sendo que apenas uma não foi diplomada. O propósito da seleção das egressas diz respeito aos objetivos do estudo que só poderia ser alcançado a partir da avaliação de egressos do curso.

De acordo com o Censo Inep/MEC, (2007), havia nesse ano 2.648 professores atuando na EJA em Rondônia, a grande maioria em Sistemas Estaduais de Ensino. Destes, 77% tinham formação equivalente ao ensino superior completo. O dado revela que a legislação ainda não foi plenamente cumprida, no que refere-se a manter o professor habilitado em Magistério Superior ou Licenciatura para atuar na Educação Básica, da qual a EJA é parte integrante.

Gráfico 12 – Modalidade de formação dos professores da EJA na rede municipal

Fonte: Questionário do estudo de campo, 2011.

Dos pesquisados, 89,3% estão habilitados em Pedagogia, o que representa um grande salto na formação docente para atuar nas séries iniciais. Com relação aos que cursaram

Pedagogia na UNIR, 93% concluíram depois de 1998. Somente 3,7% concluiu antes desse ano. Este dado é relevante ao apontar que é recente a formação dos professores que encontram-se em sala de aula, atuando nesta modalidade, o que não significa correspondência na idade cronológica dos pesquisados, onde a incidência de idade está entre 35 a 45 anos e o tempo de formação. Isso significa que os professores realizaram seus estudos no nível superior tardiamente, reflexo de uma educação básica onde o grande número de crianças e jovens que não tiveram acesso a escolarização na idade própria.

4.3 A DISCIPLINA DA EJA NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO OLHAR DOS PROFESSORES DA EJA, EGRESSOS DA UNIR/PORTO VELHO/RO

Para melhor detalharmos o estudo, optamos por trabalhar em dois momentos. No primeiro, analisamos a disciplina *da EJA no currículo do Curso de Pedagogia da UNIR/campus/PVH* e suas implicações sobre a formação dos professores, no olhar das egressas do curso. No segundo momento, analisamos as *concepções de formação no Curso de Pedagogia da UNIR/campus/PVH* no olhar das egressas do curso, considerando os eixos que compõem conjunto formativo previstos no PPC de 1998, que sejam: a compatibilização da grade curricular e o princípio da interdisciplinaridade, onde cada disciplina pode colaborar para o desenvolvimento e compreensão de outra.

Durante a análise do conteúdo produzido pelas entrevistas, optamos por destacar os mais significativos, o fragmento das falas apresentadas nas entrevistas e registrar por semelhanças apenas uma resposta no texto da dissertação, deixando todas as entrevistas, na sua íntegra, em anexo. Pelo fato de o grupo de entrevistadas egressas do curso de Pedagogia da UNIR – Campus Porto Velho serem todas do sexo feminino, optamos pelo tratamento de egressas, já que não tivemos pessoas do sexo masculino entre as entrevistadas.

Das entrevistadas egressas do Curso de Pedagogia da UNIR, quatro *cursaram a disciplina de EJA na sua formação inicial*, duas responderam que não, pois cursaram curso especial PROACAP feito através de convênio entre a Universidade Federal de Rondônia e a Secretaria Municipal de Educação, em 1995, para habilitar professores leigos da rede municipal, em Pedagogia Educação Infantil e Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O curso funcionava nos períodos de férias escolares na forma presencial e durante o período de aulas escolares na forma de educação a distância.

Duas entrevistadas foram egressas do curso de Pedagogia PROACAP. Suas entrevistas não foram desprezadas por ser um dado de questionamentos durante as entrevistas, pelas

entrevistadas, do por quê um curso da mesma instituição não trazer a mesma linha de formação, já que nessa a disciplina da EJA foi excluída e esse curso tem característica dessa modalidade.

Quando perguntado *se a formação na disciplina da EJA contribuiu para a sua atuação como professor/a dessa modalidade de ensino*, algumas egressas a consideram razoavelmente importante nos seus estudos, na Universidade, para sua formação profissional, como podemos observar nas falas a seguir:

Deu embasamento teórico, deu a base. Na pesquisa de campo pesquisamos a metodologia da EJA. O grupo constatou que não tem uma metodologia específica, os professores ficam perdidos. Quando eu entrei na escola, como professora, não encontrei nada, fui atrás na DIEJA. A UNIR deu a base para fazer essa adaptação de conteúdos. O problema da evasão me deixou assustada. A UNIR deu a base para correr atrás, selecionar conteúdos (E 3).

É assim... eu adquiri a teoria e fui utilizando na prática, entendendo a clientela, já que eu atuava com turmas da EJA. Antes eu achava que era só passar o conteúdo, depois percebi que o relacionamento melhorava a prática, ajuda na aprendizagem. A forma de entender a vida deles ajuda na aula (E 6).

Outros egressos acharam que a disciplina pouco ou quase nada contribuiu para sua formação e muito menos para sua atuação prática nas aulas com jovens e adultos, como encontra-se ilustrado nos discursos,

Não tive esta disciplina, achei estranho, já que o meu curso tem característica de suplência. Acredito que seria importante para minha formação (E 1).

Quase nada. Com relação aos conteúdos? Não me lembro os conteúdos da universidade que contemplasse a EJA. Você participava de algum grupo de estudos? Eu não participava de nenhum grupo de estudos, mas tinha leituras relacionadas ao tema (E 4).

Não tive atividade prática. Assisti a uma teleconferência oferecida pelo SENAC que relatava experiências de outros estados, mais no nosso curso não tivemos estágio e a explanação na sala de aula foi muito pouca; o conteúdo foi mais histórico, não trazia muito sobre práticas. Os professores da UNIR não estavam preparados para orientar quanto a disciplina da EJA (E 5).

A preocupação com a formação inicial dos professores já foi objeto de estudo realizado por Piconez (1991); Pimenta (1994); Leite (1995); Brasileiro (2002); Pimenta (2008); que procuram mostrar a fragilidade dos cursos quando refere-se à construção do

currículo formal institucional ligado ao currículo social da realidade na qual seus egressos irão atuar. Essa fragilidade no currículo provoca insegurança nos seus egressos.

A esse respeito, Brasileiro (2002) ao estudar a formação de professores do município de Porto Velho no Projeto *Graduando na Escola Viva*, realizado pela UNIR/RO em convênio com a Secretaria Municipal de Educação e a Fundação RIOMAR, executora do projeto, buscou nas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (MEC, 2000) orientações que evidenciassem a responsabilidade institucional com a formação dos professores para atender as especificidades do “fazer docente”, estabelecendo um vínculo entre instituições formadoras e sistemas de ensino. Essa responsabilidade contribui para o aperfeiçoamento do Projeto Institucional, maior envolvimento dos profissionais e acadêmicos nos processos educativos, como bem posiciona-se Brasileiro ao indicar que:

Especificamente, queríamos conocer aspectos de una realidad particular, sobre todo porque tenemos la convicción de que “Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer procesos de mudanças no interior das instituições formadoras, respondendo aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a *organização institucional*, a definição e *estruturação dos conteúdos* para que respondam às *necessidades* da atuação do professor, os *processos formativos* que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das *competências* do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino” (MEC, 2000, p.11 apud BRASILEIRO, 2002, p. 150) (grifo no original).

De acordo com a citação a responsabilidade de formação é de um conjunto: Instituição formadora, gestores, professores, alunos e sociedade. Estes devem buscar as melhores alternativas para que a verdadeira educação aconteça.

É notório que a solidez de uma formação ocorre quando esta atende aos interesses dos estudantes, a realidade social e aos objetivos propostos no curso. Por esta razão, consideramos pertinente uma atenção especial por parte dos responsáveis pela condução do curso na Universidade, para reavaliar a disciplina no currículo de Pedagogia, articulando-a ao interesse dos seus alunos e da sociedade.

Ao perguntar às egressas quais *conteúdos fundamentais foram trabalhados nas disciplinas* durante a realização das aulas que tratavam do Ensino de Jovens e Adultos, uma se lembrava das aulas com “Temas geradores”, propostos por Freire, outra lembra dos conteúdos

com perspectiva interdisciplinar, que sugere vários olhares sobre o mesmo objeto de estudo, como está narrado a seguir:

A teoria Paulo Freire, os temas geradores trabalhados na UNIR deram base para outros cursos que fiz na SEMED, utilizamos idéias desse professor. O livro que foi trabalhado no ano passado foi dado continuidade este ano, na sequência (E 3).

Os conteúdos que trabalhamos de forma interdisciplinar me ajudou como professora. Antes a gente dividia tudo, depois eu percebi que poderia integrar os conteúdos/temas ou relacioná-los. Essa forma eu pude levar para a prática. Lembro de um projeto das DST'S e drogas, que eu e minha colega realizamos na escola. Eu descobri uma música de Roberto Carlos legal, eu achava que eles nem gostava de música. Na UNIR não tinha este tipo de sugestão, eu só fiz um trabalho sobre as modalidades de ensino oferecidas no Pe Moretti (E 6)

O reconhecimento deste resultado positivo na formação não foi visto por 70% dos pesquisados, demonstrado no estudo como fator a ser observado no currículo formativo, no que diz respeito à seleção dos conteúdos abordados durante as aulas e sua integração para a prática no campo de atuação.

Outras entrevistadas tiveram posição negativa em relação aos conteúdos trabalhados que passamos a citar:

Como já falei as aulas eram fracas neste sentido. Muitos conteúdos sobre a história da EJA, era mais isso (E 4).

Os conteúdos históricos, como já foi dito, eu me recordo da conferencia no SENAC, poderia ter trabalhado mais a didática voltada para adultos. Os textos trabalhados em sala não foram significativos (E 5).

Nenhuma disciplina fazia ligação com conteúdos para a EJA. Os professores são generalistas e não destacam que conteúdos são realmente significativos (E 2).

As declarações de que o currículo trabalhado não atendeu às necessidades das egressas, denota ser um indicativo de que tanto os estudantes como os professores não conseguiram idéias sobre o funcionamento dessa modalidade de ensino, como bem define Freire (2002, p. 41):

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de aprender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mal aprendido, o em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador.

Como percebemos na concepção desse autor, implicitamente, a busca do aprendizado está tanto em que ensina, como em que aprende. Quando o educando está atento à diversidade de exigências do seu tempo, busca ampliar sua aprendizagem, além do que o professor ensina.

Sobre a forma como a disciplina de EJA está prevista no PPC da UNIR, com uma carga horária de 80% de base teórica e 20% de prática, segundo as egressas, essa abordagem se confirmou mais na realização teórica do que na prática.

O professor seguiu rigorosamente a teoria e depois a prática, pesquisa de campo, tipo TCC. Tive uma boa formação. Eu tinha uma grande paixão pelo tema, gostava muito do professor (E 3).

Foi mais teórica, não tivemos prática, a não ser que este curso do SENAC tenha sido contado como prática; na escola não estivemos nenhuma vez à noite com alunos adultos. Não fizemos projetos de intervenção. Como trabalhava? Passava leitura e seminários? Ler o quê? Leituras relacionadas à EJA, ao histórico, não tinha livros de leitura sobre a prática com alfabetização de adultos, por exemplo (E 5).

Fizemos a parte teórica na UNIR e a parte prática foi esta pesquisa no Pe Moretti, para conhecer o funcionamento dos cursos, mais na parte administrativa (E 6).

Pelas respostas das entrevistadas, os estudos ficaram no campo teórico de forma distanciada da realidade prática, na qual essas egressas iam trabalhar. Ter conhecimento do público com o qual vai trabalhar é defendido pelos educadores que lutam pelas questões dos mais desfavorecidos, uma vez que como trabalhadores buscam na escola a melhoria da sua formação para procurar melhor emprego ou se manter nele, como está registrado na pesquisa do IBGE sobre Perfil da Educação de Jovens Adultos no País (2011) ao mostrar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) era frequentada em 2007, ou anteriormente, por cerca de 10,9 milhões pessoas, o que correspondia a 7,7% da população com 15 anos ou mais de idade, do universo de 141,5 milhões de pessoas no país. Das que frequentaram a EJA em 2007, cerca de 8 milhões de pessoas que passaram pela EJA antes de 2007, 42,7% não concluíram o curso, sendo que o principal motivo apontado para o abandono foi a incompatibilidade do horário das aulas com o de trabalho ou de procurar trabalho (27,9%), seguido pela falta de interesse em fazer o curso (15,6%).

Assim, ao se propor atuar como professor nessa modalidade, esse educador vai se defrontar com a função qualificadora, prevista na DCNEJA, como base da formação geral para o mundo do trabalho, suas relações como o mundo das tecnologias e da informação, bem como a ampliação do universo dos adultos para usufruir dos bens socialmente produzidos.

Neste sentido, o currículo da EJA traz um diferencial das outras modalidades, que requer dos professores formação específica.

No que se refere à *metodologia de ensino* e, portanto, de aprendizagem adotada nesta disciplina pelos professores da UNIR, há uma divergência quanto ao “método” de ensino, o que consideramos esperado à medida que cada profissional tem seu modo particular de trabalhar, de exercer o ato educativo, conforme relatado pelas egressas.

No nosso caso, turma de 2006, o professor era muito exigente; Trabalhava a metodologia de Paulo Freire, participamos de vários seminários com o pessoal PRONERA, fizemos, também, sobre educação no campo, escola caso rural; foram nas escolas (E 3).

Outras entrevistadas relatam que as aulas se firmavam na teoria, esvaziando a relação com o cotidiano de jovens e adultos, chegando a ser pejorativa ao referir-se à metodologia de ensino utilizada por um dos docentes que ministraram a disciplina EJA da UNIR.

Era só pesquisa teóricas e seminários. Como eram as aulas teóricas? Nos reuníamos em grupos, estudávamos os livros e depois debatia e realizava pesquisas. Lembra de algum livro estudado nessas aulas? Na verdade não lia um livro e sim capítulos. Não me lembro os títulos (E 6).

Acho que o currículo é muito individual, não se vê uma linha de pensamento globalizado entre os professores, alguns tem uma bagagem outros são limitados. As ementas não têm relação com a outra. Não vê na universidade uma linha de pensamento, apesar de que cada professor tem sua metodologia. A linguagem dos professores é muito socrática, cheia de metáfora, os alunos têm poucas leituras. Deveria ter poucos seminários e mais campo. Visitar aldeias, ribeirinhos, as salas da EJA. O professor passou trabalhos, trabalhos teóricos e os alunos não foram a campo. Fui visitar aldeia por livre e espontânea vontade (E 4).

Bem, na época metodologia não tivemos uma construção dos conteúdos. Não tivemos práticas, não me recordo das explicações pela “insignificância que foi” a gente acaba esquecendo (E 5).

Mesmo considerando que cada professor tem metodologia própria, as críticas das egressas servem de alerta sobre as formas de ensinar e a clareza que resultados precisam provocar nos alunos, pois a falta de compreensão do aluno da necessária metodologia utilizada pelo professor naquele momento pode colocar em risco as intenções previstas no projeto disciplinar, o que nos parece necessário dialogar claro sobre estes fundamentos teóricos. Como bem sugere Freire (2002, p 3), ensinar exige rigorosidade metódica... exige reflexão crítica sobre a prática, exige consciência do inacabado. Assim, o sentido atribuído ao trabalho pode deixar no egresso a preocupação da necessária continuidade da formação.

Ao se tratar de *como os egressos eram avaliados durante as aulas*, as afirmações seguem as já afirmadas em relação à metodologia de ensino.

Os professores não avaliam por provas e sim por seminário; é uma coisa “meio nas pernas”, devera ter avaliações mais individuais para conhecer o que o aluno realmente sabe (E 2).

Éramos avaliados através de apresentações em forma de seminário, um grupo avaliando outro. Não tem metodologia específica (E 3).

Através de seminários acaba que alguns alunos levam outros nas costas e isso deveria ser revisto (E 6).

Há uma desvalorização da formação inicial, no que refere-se a disciplina da EJA pelas egressas pesquisadas, entretanto, é possível afirmar que parte das entrevistadas não foram alunas dos professores da UNIR que responderam à entrevista, já que estes só passaram a atuar na disciplina em 2005, o que não invalida uma reflexão sobre os “pontos críticos” abordados nas respostas de cada entrevistada.

Schoenfeld apud Mizukami (2002) ao analisar a emergência de teorias de ensino e a importância das “teorias de ensino em contexto”⁸, propõe o desenvolvimento de uma teoria de ensino que procure oferecer um referencial teórico sobre o como e os porquês de os professores fazerem o que fazem quando estão ensinando. Para ele, o ensino é um ato dinâmico, responsivo, por parte do professor, ao que acontece em interação com os alunos, ocorre em função de um contexto institucional.

Nesse sentido, cabe à Instituição de Ensino Superior, como agência formadora, colaborar para que a ação docente seja efetivamente rica, respondendo aos interesses profissionais, institucionais e sociais.

A seguir, apresentaremos os resultados da pesquisa quanto ao atendimento do Curso de Pedagogia e a formação do professor para atuar na modalidade EJA, com uma prática emancipatória, conforme preconizado nos ideais de uma “Educação Libertadora.”

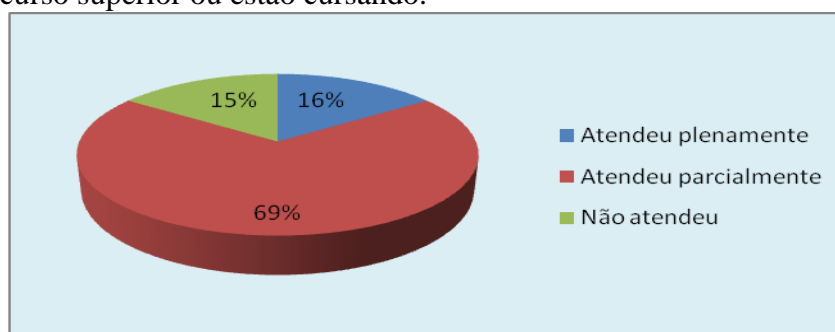
⁸ Este é o título do texto, que aborda a problemática das teorias do ensino em contexto.

4.3.1 Curso de Pedagogia e a formação de professores para a Educação de Jovens e adultos, na Concepção dos egressos da UNIR/Porto Velho/RO

Buscando alcançar um representativo número de informantes sobre se a formação na universidade atendeu às exigências educativas da modalidade EJA, primeiro aplicamos o questionário a um grande grupo, para destes, destacarmos os egressos da UNIR, que foram entrevistados.

Buscando conhecer se a formação inicial atendeu plenamente, parcialmente ou não atendeu aos que já concluíram o ensino superior, 69, 2% informaram que a formação atendeu parcialmente; 15,% atenderam plenamente em contra posição de 15,4% que ao atendeu.

Gráfico 13- Se o curso atende na formação inicial para trabalhar com a EJA para os concluíram o curso superior ou estão cursando.

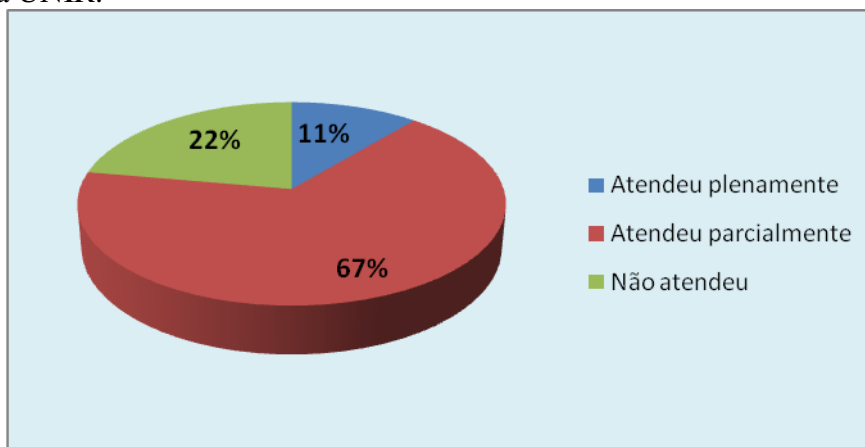


Fonte: Questionário do estudo de campo, 2011.

Pesquisas sobre formação inicial de professores, publicadas por Piconez (1991); Pimenta (1994); Leite (1995 apud PIMENTA, 2008), tem demonstrado que os cursos de formação, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente e assegurar a melhoria da qualidade do ensino, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não da conta de captar as contradições, os anseios, as necessidades presentes na prática dos educandos. (ver gráfico 8).

Ao levantar sobre em que medida a formação inicial atendeu as egressos de Pedagogia da UNIR/campus/PVH, 66,7% afirmam que a formação inicial atendeu parcialmente; 22,2% não atendeu e somente 11,1% atendeu plenamente, conforme gráfico 11, abaixo:

Gráfico 14 - Se curso atende na formação inicial para trabalhar com a EJA para os cursaram Pedagogia na UNIR.



Fonte: Questionário do estudo de campo, 2011.

Nas entrevistas das egressas do curso, **83,3%** responderam que a formação **não atendeu** e **16,7%** responderam que **atendeu parcialmente**.

Ao dar explicações sobre as causas do não atendimento, as entrevistadas foram unânimes em questionar a relação teoria x prática na formação inicial. Ilustramos com três fragmentos do discurso produzido nas entrevistas.

Deu a teoria: teoria da formação com atitude crítica, mas quando vai para o trabalho em sala de aula o “mundo cai em por terra” você se depara com situações que você tem certa autonomia, é podada. Você vai perdendo o seu ideal (E 3).

[...] Não consegui formar uma opinião sobre currículo, sobre as bases legais, sobre as práticas com jovens e adultos (E 5).

Achei pouco o que estudamos. Tipo assim... foi mais para constar no currículo (E 6).

Em pesquisa semelhante realizada por Soares (2011) sobre formação inicial do educador de jovens e adultos, no período de 2003 a 2005, egresso do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal, constatou que a fragilidade na formação é percebida por todos os egressos, chegando a considerá-la menos importante, frente a outros cursos oferecidos pela universidade, conforme citação abaixo:

Na percepção dos egressos da habilitação entrevistados, a herança que legamos da EJA como uma educação “menos importante” do que as outras parece também se refletir no espaço que essa formação ocupa na Instituição. Eles foram unânimes em relatar o lugar desprivilegiado que a habilitação se encontra em relação às demais formações (SOARES, 2011, p.9).

Machado (2000) e Soares (2010) afirmam que os cursos de formação direcionados à EJA são insuficientes e pouco abrangentes, resultando na continuidade de políticas de contratação de professores leigos para atuar na modalidade. A exemplo, temos o Programa Brasil Alfabetizado que continua contratando professores leigos, recebendo “auxílio financeiro” para atuar como alfabetizadores de Jovens e Adultos. A continuidade de professores leigos na sala de aula não corresponde ao determinado pela LDB 9394/96.

Sobre os problemas ou entraves na formação dos pedagogos da UNIR para atuar na modalidade EJA, as egressas relatam o que se segue:

O aluno deve conhecer melhor a realidade com a qual vai trabalhar. Não tem estágios. Foram feitos trabalhos de campo mais não tem EJA o estágio para os alunos preparar aulas, selecionar materiais didáticos para EJA (E 3).

Não fui atendida com as funções da EJA, faculdade não me capacitei para lidar com as funções que são exigidas para essa modalidade. Os professores são formados não só em pedagogia, mas em outros cursos que nem sei se tem EJA. São todos os fatores que contribui para que o aluno retorne a escola sem sucesso (E 4).

Em primeiro lugar faltou contato com a realidade prática. Faltou conhecimento sobre como os adultos aprendem. Faltou proposta por parte da professora e foram poucas as leituras (E 5).

As egressas apontam vários entraves na formação, em destaque a importância do contato com o futuro campo de atuação como profissional, na possibilidade de interagir antecipadamente teoria e prática.

Ao serem perguntados sobre *que concepção de Educação de Jovens Adultos ficou presente durante formação inicial*, ao se tornar egresso do curso de Pedagogia da UNIR, uma respondeu ter a concepção de uma educação Libertadora “Já estudamos as teorias de Paulo Freire” (E 4); as demais entrevistadas demonstraram não ter alcançado este nível de conhecimento.

Num primeiro momento fiquei assustada, “caí de para quedas.” Saí concursada e fui para uma sala de aula multidisciplinar. Quando você tem a concepção construtivista de que o adulto não é uma folha vazia, então o professor vai construir a partir do que ele já sabe. A evasão se dá quando o objetivo da aula não é compatível com o que o aluno espere. Tem aluno que gosta de matemática eu procuro trabalhar isso de forma interdisciplinar. Conhecer e estabelecer a melhor estratégia de aula (E 3).

Risos... Qual a concepção de educação? Agora foi engraçado... ilário... risos... Concepção vaga, preconceituosa, muito limitada. A universidade te leva para a educação regular e para a criança. O professor chega na EJA com

essa limitação, achando que está falando com criança, sabe? Mesmo sabendo que o adulto tem conhecimento da realidade, a forma como aprendem, a forma de se rebelar por que não tem família nuclear, não saí preparada para lidar com isso. Para tudo isso precisa de um professor com essa visão de mundo. Com essa visão de mundo fiquei com alunos de professor que tinha problemas de matemática tudo no diminutivo a professora achou que esse era o jeito de ensinar e é isso mesmo (E 4).

Não tinha concepção formada. Não ficou claro como seriam estes alunos, não tive estágio, não tive prática para formular esse conceito (E 5).

De acordo com as falas registradas, a insatisfação com sua formação inicial gerou nessas egressas, certa ironia ao referir-se à concepção de Educação de Jovens e adultos, por se sentirem inseguras para enfrentar a realidade educativa nas escolas municipais noturna, atribuindo esta falha à sua formação na Universidade. A autora Giovanni, ao tratar do formar professores, defende a relação mútua na conquista do conhecimento,

Professor e alunos precisam ser parceiros igualmente responsáveis por processo de busca e construção do conhecimento em sala de aula. Em qualquer grau ou situação de ensino, a relação ensinar-aprender é, antes de tudo, uma relação em que está em jogo o processo de comunicar pensamentos. É uma “via de mão dupla”, porque comunicar pensamentos implica, por parte de quem ensina, intenção, esforço, preparo, sair de si, caminhar em direção ao outro, (pré)ver o outro (o que aprende); da mesma forma implica, por parte de quem aprende: intenção, esforço, preparo, sair de si, caminhar em direção ao outro(ao que ensina) e às idéias, as relações e aos valores, expressos nos pensamentos comunicados (GIOVANNI, 2000, p. 48).

À luz dessas considerações apresentadas pela autora, observamos que a formação tem muito a ver com os interesses de quem está se formando, firmar seus sonhos, questionamentos, esclarecer dúvidas, partir para o debate em sala de aula. Quando esta relação não se estabelece, o trabalho é inócuo, vazio, sem sentido, evidenciando a necessidade de refazer o que está sendo feito, dar vida ao processo de construção do conhecimento, numa troca de saberes constante, especialmente quando trata-se de formação de formadores.

Se houve, *no curso de Pedagogia da UNIR, aspectos relevantes* que devem permanecer na formação de futuros professores da EJA, as egressas destacaram as atividades que possibilitam a aplicação da teoria na prática como que deve permanecer, conforme narrativas das mesmas:

A pesquisa foi fundamental. Fazer a obrigatoriedade do estágio que ainda não é uma realidade na UNIR. Com a participação do acadêmico, que deve retornar a escola e dar resultados (E 1).

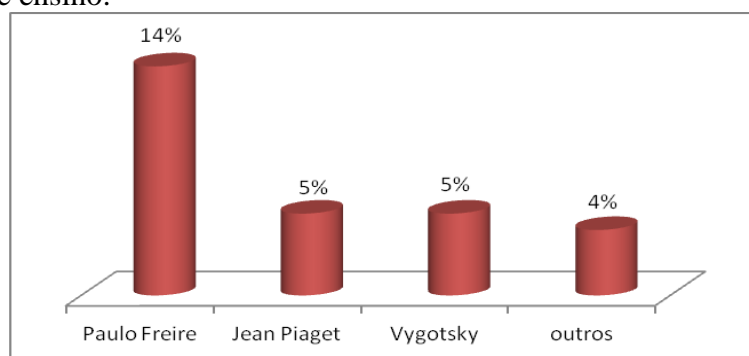
O que deve ser preservado? Tem professores que tiro o chapéu. Eu pude vivenciar em algumas disciplinas, como a Ed. Infantil, Ed. Especial tive essa realidade, que deve permanecer. Projetos de intervenção- como artes dentro da Universidade feitos pelos próprios alunos (E 2).

Os seminários que trazem experiências de aulas com EJA. A disciplina precisa mudar, tornar mais prática (E 3).

Percebemos que as egressas reconhecem ações realizadas por outros docentes, em outras disciplinas, dando a entender que eles identificavam-se, naquele momento, com outras modalidades e não com a EJA.

Considerando a teoria freiriana adotada como referência para nossa pesquisa, percebemos que existe um número significativo de professores que a tem como ponto de apoio nas suas práticas pedagógicas, no caso Paulo Freire, citado por 50% do grupo pesquisado.

Gráfico 15 - Que autores que influenciam a prática pedagógica dos professores da EJA na rede municipal de ensino.



Fonte: Questionário do estudo de campo, 2011.

Mesmo considerando que os que responderam ao questionário poderiam citar mais de um autor, registramos o interesse pelas ideias de Freire nas práticas pedagógicas dos professores da rede municipal de Porto Velho, conforme já registrado.

Ao buscar estes dados nas entrevistas, Paulo Freire foi citado por todas as entrevistadas; como a solicitação era de que apontassem os cinco autores de maior expressão para as pesquisadas, Paulo Freire foi apontado por 100% das egressas entrevistadas como principal referência nessa área; Emilia Ferreiro é citada por 50% das entrevistadas; Piaget, Vygotsky, Gadotti e Jussara Hoffmann, citados por 33.3% e a soma dos outros autores citados foi de 16,7%.

O reconhecimento de uma base teórica que auxilia na reflexão da prática é considerado importante, quando tratamos da construção do conhecimento. De acordo Libâneo (2005) a

formação dos pedagogos deve se constituir em três níveis: no nível teórico científico, no nível pedagógico e no nível técnico. Concordando com este autor, observamos que uma boa base teórica possibilitará ao professor buscar a melhoria de sua formação pedagógica e prática, como é sugerido pelos egressos entrevistados em suas considerações finais feitas nesta pesquisa.

O educador da Educação de Jovens e Adultos-EJA deve também refletir permanentemente sobre sua prática e segurança quanto aos objetivos a serem atingidos, definindo as melhores estratégias para prestar uma ajuda eficaz no processo de aprendizagem de seus alunos, tendo consciência da importância de consolidar sua formação baseada em bases teóricas e práticas que possibilitem avançar de outras experiências docentes anteriormente realizadas e que foram úteis naquele momento, mais que neste contexto pode trazer resultados negativos.

Partindo dessa perspectiva de um exercício consciente da prática docente, certamente os resultados serão diferentes dos denunciados por Paulo Freire (1999) como educação bancária, que expõe o educando a submissão e a exploração, tendo como pano de fundo uma educação que se diz neutra impedindo a passagem para a liberdade e a participação.

Sugestões sobre a formação dos professores para atender nesta modalidade de ensino, apresentadas pelos os egressos da UNIR:

Sugiro que o aluno deva conhecer melhor a realidade com qual vai trabalhar. (E 3).

Acho que o currículo é muito individual, não se vê uma linha de pensamento globalizado entre os professores, alguns tem uma bagagem outros são limitados. As ementas não têm relação com a outra. Não se vê na Universidade uma linha de pensamento, apesar de que cada professor tem sua metodologia. A linguagem dos professores é muito sócrática, cheia de metáfora, os alunos tem poucas leituras. Deveria ter poucos seminários e mais campo. Visitar aldeias, ribeirinhos, EJA. O professor passou trabalhos, trabalhos teóricos e os alunos não foram a campo. Fui visitar aldeia por livre e espontânea vontade (E 4).

De urgente é o professor entender como o adulto aprende, aprofundar mais especificamente dentro, seja EJA, Educação infantil, etc. “acho que a questão da avaliação precisa ser revista.” O aluno que é esperto vai nas costas do outro. Sabe que a graduação depende do atendimento, mas precisa ser melhor revista. Um comentário que vem observando é que a formação é muito frágil, professores saem com muitos erros da Língua Portuguesa, que vem desde do o ensino fundamental. A gente entende que a classe da pedagogia está muito fragilizada. Muitos procuram a pedagogia por que é mais barato e tem muita defasagem (E 5).

Primeiro acho que tem que incluir mais disciplinas no currículo relacionadas à EJA, Metodologia do Ensino para EJA (E 6).

Há um indicativo real de que o curso não está atendendo seus alunos no que diz respeito à atuação prática.

Essa visão nos permite perceber que a nova estrutura de formação necessita ser criada na direção da construção de uma nova mentalidade pedagógica, onde a formação na Universidade tem a ver com a realidade social na qual seus egressos irão atuar.

Para melhor definirmos o conceito de formação atribuída pelos egressos do Curso de Pedagogia/ campus/PVH, sobre se o Curso forma seus egressos para atuar com uma prática docente emancipatória, entrevistamos os professores da UNIR ministrantes da disciplina EJA no Curso de Pedagogia, que passaremos a apresentar no tópico seguinte.

4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIR, MINISTRANTES DA DISCIPLINA EJA

Na universidade, foram quatro professores que ministram a disciplina EJA durante o período pesquisado; entretanto, somente foi possível ter acesso ao discurso de três deles com aplicação de entrevista semi-estruturada.

Quanto aos docentes da UNIR que participaram da entrevista, dois são do sexo feminino e um do sexo masculino. Um se encontra na faixa etária entre 45 e 54 anos e dois entre 55 e 64 anos. Sobre o tempo que atua na educação, todos já estão trabalhando há mais de 25 anos. Um dos pesquisados foi professor no Programa MOBREAL, aos 16 anos de idade, nas primeiras turmas implantadas em Porto Velho. Aproveitamos para ilustrar com um fragmento do seu discurso: “Esta foi uma experiência muito especial, ainda me lembro claramente da formatura”. Quanto ao tempo que atuam na EJA, os dois têm menos de cinco anos de experiência com esta modalidade e um tem mais de cinco anos. Um é doutor em Educação, outro está cursando o doutorado e outro é mestre.

Quanto à naturalidade, um é de Rondônia e dois são de outros estados brasileiros. Compatível com a naturalidade de egressos do curso de Pedagogia, os docentes conhecem a realidade dos retirantes de seu próprio lugar.

É com a finalidade de conhecer o ponto de vista dos docentes sobre a formação dos egressos do Curso de Pedagogia/campus/PVH, que faremos a seguir o registro das entrevistas semi estruturadas. Nesta apresentação, utilizaremos um único bloco, qual seja: a atuação dos professores na disciplina da EJA e suas concepções sobre a formação dos egressos no Curso.

Esta proposição se dá em virtude de que ao tratar do curso, os docentes incluíram ou incidiram sobre a disciplina que ministraram.

4.4.1 A Disciplina da EJA no currículo de formação de professores do Curso de Pedagogia, no olhar dos professores da UNIR/campus/PVH

Para os entrevistados docentes da UNIR/campus/PVH, ministrantes da disciplina EJA, manteremos o tratamento no gênero masculino, uma vez que conta com pessoas de ambos os sexos. E chamaremos de docentes (D) ao transcrevermos suas entrevistas.

Sobre os motivos que os levaram a ingressar na disciplina de EJA no curso de Pedagogia da UNIR, os docentes responderam:

A partir de discussões do colegiado do Departamento de Ciências da Educação, optei por assumir a disciplina (D 1).

Entrei para substituir um Prof. que ausentou para fazer doutorado, eu me apresentei como voluntária (D 2).

A convite da coordenação (D 3).

Pelas falas, os docentes assumiram a disciplina por afinidade com o programa, porém não foram concursados efetivamente para esta finalidade.

Ao perguntar de que maneira esses docentes acreditam que a atuação como professores/as da disciplina de EJA contribuiu para a formação do futuro professor/a dessa modalidade de ensino, as respostas são bastante semelhantes, como estão transcritas:

Contribuiu na medida que possibilitei a reflexão da EJA e ao mesmo tempo exercitamos a experiência escolar com um projeto de intervenção para e com os estudantes da EJA no município de Porto Velho (D 1).

Entendo que contribui chamando a atenção de que essa disciplina está voltada para uma modalidade que tem uma especificidade, pois irão trabalhar com uma clientela que tem experiência de vida e já tem saberes. E devem tomar esses conhecimentos como ponto de partida para o planejamento de sua prática. [...] (D 2).

Eu vejo que a contribuição dela foi à mesma contribuída para a formação de outras disciplinas, um semestre é insuficiente para atender os adultos apenas apresentações, para que os acadêmicos possam continuar estudando (D 3).

Como é possível perceber com as respostas dos docentes entrevistados da UNIR, o propósito da disciplina era possibilitar a seus egressos uma visão básica do trabalho com

adultos, já que as aulas são reduzidas a um semestre e impossibilita maiores aprofundamentos aos acadêmicos quanto às metodologias aplicadas a EJA.

No tocante a metodologia adotada pelos docentes da UNIR, ministrante da disciplina EJA, ao investigarmos se essa permitia ao egresso um pensar crítico sobre a ação docente com a EJA, obtivemos as seguintes respostas:

No cotidiano das aulas em sala de aula foi trabalhado com seminários, trabalho em grupo, elaboração do projeto de pesquisa e intervenção, Leitura e debate de textos... (D1).

Para trabalhar essa disciplina a ementa prevê um trabalho voltado para o histórico, a evolução das práticas, os contextos das políticas e a legislação. Partindo desse momento, volto para contextualização falando das políticas macro, que dão diretrizes para os programas estaduais e municipais. Depois, abordo a questão da formação dos professores para essa modalidade de ensino. Nessa formação abordo o tempo que irão atuar o currículo e prática também questão legal (D 2).

É uma metodologia, muito mais de procedimentos metodológicos, vamos engajando procedimentos que vem das experiências. No máximo o que podemos é oferecer e uma concepção crítica, como Freire consegue colocar, o que os outros autores não conseguem, tanto com adultos como com crianças. É isso que tenho tentado orientar os alunos. No começo desse semestre o desafio estabelecido foi um adulto alfabetizado, para cada acadêmico. A partir daí passei as teorias de Freire (D 3).

Como é possível observar nessas falas, ficam evidentes novas posturas na metodologia de ensino, o que nos leva a crer que essa formação que estava tão distanciada da realidade, apontada pelas egressas do curso, já se apresenta como uma preocupação para os que estão atuando na atualidade como formadores no Curso, conforme está previsto nas *Orientações Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*, PARECER CNE/CEB 11/2000 , p. 52, que assim explicita:

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.

Como é possível observar na citação, que ao habilitar professores, é necessário ir além simples intenções, é considerável manter o que está previsto para o ensino superior: ensino,

pesquisa e extensão; onde o ensino leva o aluno a pesquisar, que por consequência pode aplicar em forma de extensão, garantindo melhores resultados aos egressos da Universidade.

Quando perguntados sobre *quais conteúdos fundamentais* foram trabalhados durante a realização das aulas, as respostas dos docentes reafirmaram o que os alunos egressos já disseram:

A disciplina centra-se na definição de alguns conceitos básicos dentro da EJA e apresenta o plano disciplinar do que é trabalhado no decorrer do semestre, dos aspectos que consideramos importantes (**D 1**).

Para trabalhar essa disciplina a ementa prevê um trabalho voltado para o histórico, a evolução das práticas, os contextos das políticas e a legislação. Partindo desse momento e volto para contextualização falando das políticas marco, que dão diretrizes para os programas estaduais e municipais. Depois abordo a questão da formação dos professores para essa modalidade de ensino. Nessa formação abordo o tempo que irão atuar o currículo e prática também questão legal (**D 2**).

Olha, há uma dificuldade para se realizar essa ponte entre a teoria e a prática. Ate porque e difícil nós professores realizarmos essa atividade prática, uma vez quase sempre os alunos vão sozinhos realizar os trabalhos e trazem os relatórios. Os professores não conseguem acompanhar seus alunos durante estas atividades. Os professores se limitam a sua sala de aula. Você consegue acompanhar seus alunos? Sim, eu consigo, mas com dificuldades (**D 3**).

É visível a forma com que os docentes da UNIR abordam os fundamentos teóricos da disciplina. Entretanto, a continuidade desse trabalho para alcançar a prática não foi argumento desses docentes, no momento da entrevista. A opção por centrar a relação na teoria - prática como princípio de formação encontra-se acolhida, na proposição de construção dos currículos da EJA, nas reflexões críticas e observações feitas por Moreira (1999, p. 30) quando adverte que:

a preocupação com a prática precisa intensificar-se, já que ela se torna [...] o motor da inovação. Em outras palavras, trata-se de defender a centralidade da prática nos estudos que pretendem contribuir para a superação da crise da teoria crítica de currículo, [esclarecendo] que essa perspectiva não implica a desvalorização da teoria.

Concordando com o autor acima, para a superação de práticas esvaziadas da realidade com a qual se propõe trabalhar, é a prática que firma esta teoria num refazer inovador constante.

Ao investigarmos sobre quais os critérios adotados pelos docentes para avaliar seus alunos nessa disciplina, os mesmos relatam que:

Estão no programa da disciplina, mas efetivamente foram realizadas várias atividades somativas, dando ênfase ao projeto de pesquisa e o trabalho com os temas geradores (**D 1**).

As turmas são numerosas, acima de 40 alunos, eu avalio por meio de trabalhos individuais e em grupo, envolvendo produção escrita, análise crítica, não faz só leitura linear, problematização, seminários. E as aulas práticas, micro aulas e pesquisas de campo, seminário teatralizado. Trabalhamos com os livros de Freire, Pedagogia do Oprimido, do sonho possíveis, da autonomia... com teatro para cada pedagogia (**D 2**).

Os critérios que utilizo para avaliar, eu divido a disciplina, a história. A EJA como aparece na história e na Legislação. No primeiro conteúdo eu faço essas questões: avalio a oralidade, a escrita e a crença sobre o adulto. Ele precisa sair com mais crença sobre como os adultos aprendem, que ele possa expressar. A questão da orientação metodológica, desde de que o processo de alfabetização se inicia, se ele expressa essa compreensão com base em Freire. Realizar leitura para que eles entendam essa política para o adulto. Não valoriza o professor, se ele recebe . . . e precisa sustentar como ele pode se comprometer com esse salário? Por mais que tenha uma boa vantagem, não tem seriedade porque não atende os adultos da mesma forma que as crianças. Que os acusam tenham esse entendimento de que se for fazer o trabalho assistencialista que tenha a consciência e leve seus alunos a ter essa consciência também porque só o professor dos jovens e adultos (**D 3**).

Os docentes afirmam que trabalham com uma metodologia diversificada e, portanto, avaliam através de diversas técnicas e instrumentos variados. No entanto, as egressas entrevistadas criticaram a forma como era feita a avaliação, no sentido de esta deveria torná-la mais fiel aos objetivos do ensino e as competências individuais dos acadêmicos.

Diante da situação, somos de acordo com Pereira e Martins (2002, p. 129) ao afirmar que:

O ato de educar é sempre um ato conflituoso pelas implicações de confrontação entre duas consciências. E a progressiva conscientização, por parte do docente, desta característica patente na diversidade, imprevisibilidade e heterogeneidade dos contextos educativos induz, necessariamente, a outra função profissional que é a tomada de decisões subjacentes aos fenômenos observáveis do processo ensino aprendizagem.

Assim, é importante que os docentes ao assumirem um compromisso de formação, estejam atentos ao entendimento dos alunos, sem isso o trabalho pode tornar sem efeito na vida profissional desses egressos.

Ao questionar os docentes em que medida o curso de Pedagogia da UNIR formou seus egressos para atuar nas escolas públicas municipais com esta modalidade de ensino, considerando o currículo da modalidade formal da EJA e suas especificidades para atender as exigências legais e sociais do seu tempo, os docentes enfatizaram que:

A carga horária destinada à disciplina é ínfima, pois são muitos conteúdos a serem aprofundados, cabendo maior detalhamento e estudo. Na dimensão da prática escolar o tempo também é restrito. Outro fator é a própria concepção do curso de pedagogia que é generalista e deseja abarcar todas as áreas, modalidades, etc. Assim fica na superficialidade da EJA, cabendo posteriormente ao poder público acrescentar a formação inicial (carente) proporcionada pela graduação (**D 1**).

[...] Eu entendo que o curso de pedagogia por meio da disciplina de Fundamentos e Práticas de EJA teve uma contribuição, ainda que mínima, por que a formação inicial não vai dar conta de todo o instrumental para atuação do professor, no sentido de dar uma base que permita esse egresso atuar consciente da especificidade dessa clientela (**D 2**).

Forma parcialmente e de forma parca, não posso negar que o aluno não tenha recebido algo, mas dizer que atendem plenamente não é verdade. Eles passam três anos pensando que vão trabalhar com crianças. Até acham estranho falar em adultos. Questionando sobre a idade às vezes os tornam rejeitados da modalidade (**D 3**).

Compatível com as respostas das egressas do Curso de Pedagogia da UNIR/PVH, o docente (1) expõe a necessidade de repensar a carga horária destinada a essa formação na Universidade, chegando à prática de forma mais precisa. Já o docente (2) suaviza esta visão, declarando que a formação inicial possibilita ao egresso ter uma base sobre as especificidades da EJA.

Hernández (1997) discute sobre o modo como os docentes aprendem, enfatizando que não é apenas questão de saber como os docentes aprendem, mas que condições eles têm, em sua escola, para integrar o aprendido às suas práticas cotidianas. O entusiasmo e o interesse dos colegas de trabalho, as condições materiais e organizacionais da escola, a disponibilidade da direção da escola para as inovações, são fatores que podem facilitar (e sua ausência, dificultar ou mesmo impedir) a inclusão de novas práticas em sala de aula, em decorrência de ações formadoras.

No que concerne a qual concepção de Educação de Jovens e Adultos deve estar presente na prática dos egressos do curso de Pedagogia da UNIR que atuam nessa modalidade, os docentes assim se posicionam:

A EJA como sendo um direito subjetivo da pessoa e não como algo inferiorizado ou infantilizado. A educação popular deve ser o carro chefe, porém n contexto escolar. Assim a medida não poderá ser por baixo para não diminuir ou tomar a EJA como sendo modalidade, mas sim como fazendo parte do ensino regular (**D 1**).

Deve ter a concepção que estão diante de uma clientela que busca garantir seus direitos de ter um ensino de qualidade, que permita os mesmos ter uma participação afetiva na sociedade. Não é alguém que vai à escola apenas buscar conhecimentos, mas acesso aos bens culturais que todo cidadão deve ter (**D 2**).

A questão do adulto que tem a capacidade ler o mundo, o que falta e a alfa lingüística que esta ligada a alfabetização política ou que lembra que a política e a economia concentrada. Então tudo que se faz está ligado ao dinheiro e salário se é suficiente para sustentar uma família, pois isso e aquilo é que já vem outras questões sociológicas, uma síntese das demais áreas dos conhecimentos (**D 3**).

Como podemos observar, os docentes tem posição semelhante, afirmando que os adultos merecem ser reconhecidos como portadores de conhecimento da vida, experientes e assim serem valorizados. Essa forma de pensar encontra aporte teórico em Freire (1996), Apple (2001), quando afirmam que as pessoas escolarizadas ou não são portadoras de saberes, mas que a consciência crítica de si-mesmo, do outro e do mundo, é criativamente integrativa. Ela não se constrói pessoalmente, mas sim no diálogo, através do exercício de vivências, gestos e atos sociais de todo tipo de conhecimento. É qualidade das trocas de ações e de idéias que responde pela maneira como cada pessoa constrói a sua própria consciência, sua concepção de SER humano. Uma educação bancária, dirigida à reprodução de pessoas não conscientes da realidade efetiva do mundo em que vivem, pode e deve ser substituída por modelo de educação crítica, libertadora, conscientizadora.

É nesse sentido que pautamos nosso estudo, compreendendo que para atender as funções educativas dos jovens e adultos é importante estarmos atentos a que tipo de educação estamos realizando.

Sobre quais entraves interferem na formação dos pedagogos da UNIR/campus/PVH para atuar na EJA com uma prática emancipatória, os professores apontam:

A identificação dos acadêmicos com a EJA, a carga horária da disciplina e as condições de trabalho para o professor acompanhar todo o andamento da disciplina em campo (**D 1**).

Não diria entraves, diria limitações. Elas estariam mais para uma valorização dessa disciplina, nisso está grande problema. A concepção do aluno de não sentir disciplina, a disciplina como importante; não valorizam como valorizam a Educação infantil. É a falta de consciência da importância da modalidade de ensino. Somente quando se começa trabalhar os conteúdos, a funções da EJA é que o aluno começa a dar devolutiva de investigar sobre a modalidade e suas especificidades, valorizando-a (**D 2**).

São várias dificuldades: uma é a sala para estágio, outra são as apresentações em grupo, que é perigoso um fazer e outro só dizer amem. Tudo isso interfere nos possíveis resultados (**D 3**).

Pelos depoimentos registrados, são vários os fatores que interferem na ação pedagógica dos docentes, tornando o que estava previsto nos documentos oficiais da Pedagogia, nas DCN's da EJA, no projeto pedagógico da Universidade, inaplicáveis na sua totalidade. Em virtude de estarem desconectados das ações dos professores e, portanto, ineficazes para os egressos do curso. Ao considerar as limitações, dificuldades, insuficiência de carga horária da disciplina para realização de atividades laboratoriais, traz a tona a necessidade de levantar um contínuo debate a cerca de quais os “caminhos” viáveis para a solução do problema que afeta fortemente a identidade do curso.

Ao serem perguntados sobre quais sugestões apontavam para formação dos professores que irão atender a modalidade de ensino EJA, os docentes destacaram:

Formar professores para a EJA exige por parte da UNIR dar maior ênfase na politização dos acadêmicos, desde o primeiro período, inserindo-os na luta popular para que de fato compreendam a realidade do povo e não ir para o exercício da profissão com uma visão escolanovista, conservadora, reacionária disciplinadora, etc. Também na EJA a educação popular entremeia conceitualmente nos impulsionando para assumir politicamente a “cara” do povo, que está expoliado, explorado, marginalizado e alijado do processo produtivo (**D 1**).

Eu entendo que a formação é um processo contínuo e deve desenvolver-se acompanhando o contexto histórico da sociedade, por que formamos o homem para uma sociedade com todas as suas demandas. Não pode ser um processo estático. Essa incompletude é que faz o professor buscar sua atualização, sua qualificação para atuar em contextos diversos (**D 2**).

[...] falar para além da universidade hoje são questões que a UNIR vai demorar a valorizar. Na concepção materialista dialética histórica e algo diferente do que falamos hoje. A escola precisa ter todo um sistema produtivo à sua disposição... o mercado, o comércio..., a terra. [...] Se a universidade não tiver um campo de aplicação nem deve abrir, o conhecimento se torna frágil, baseado em teoria verbalística. Não há cientificidade nessa teoria, sem o conhecimento da realidade, é importante conhecer a base (**D 3**).

As sugestões apresentadas pelos docentes da UNIR nos remetem aos envolvidos na gestão do curso, um replanejamento de suas ações futuras. A promoção de uma dinâmica diferente na realização das aulas com exploração das tecnologias da informação, criação de grupos de intervenção, troca de experiências podem facilitar a dinâmica da aprendizagem e do fortalecimento da modalidade EJA na formação inicial. Vamos encontrar fundamentos desta

afirmação no texto de Tardiff (2002, p. 149) ao tratar do papel do profissional do ensino e seu espaço pedagógico.

O profissional do ensino é alguém que deve habilitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em visão de mundo, de homem e de sociedade.

A afirmação da autora corrobora para a concepção de que nem sempre encontramos os “espaços pedagógicos” favoráveis ao pretendido no programa de ensino, faz se necessário a reconstrução no cotidiano do exercício docente.

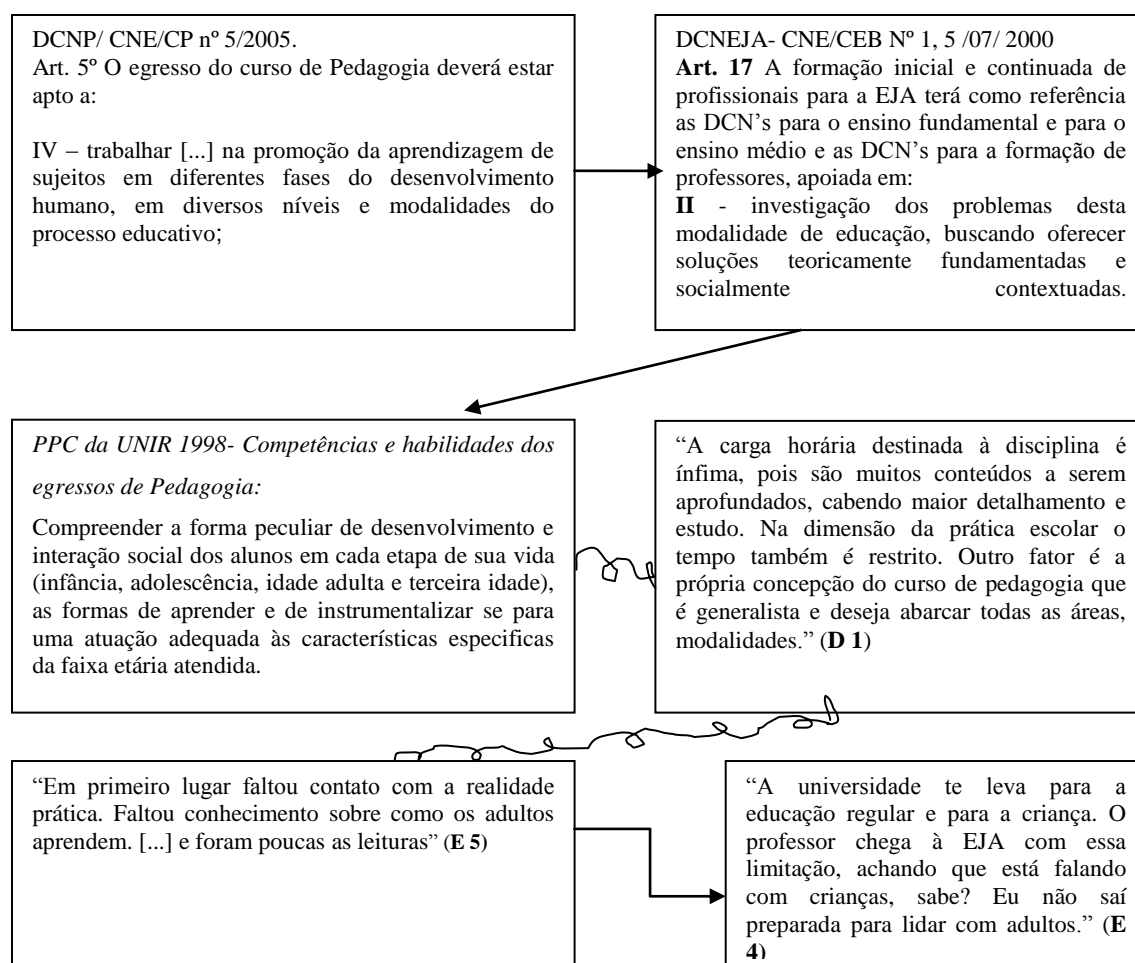
4.5 PERCEPÇÕES DA REALIDADE ESTUDADA

Considerando que os resultados da investigação na sua íntegra são diversos, elegemos o objetivo geral proposto, que é *avaliar em que medida a formação em Pedagogia da UNIR - Campus Porto Velho, subsidiou seus egressos (1998-2010) para atuar com uma prática docente emancipatória na modalidade EJA*, com a finalidade de tecermos nossas inferências acerca dos documentos que amparam a formação, em âmbito nacional e local, a percepção das egressas do Curso entrevistadas e a percepção dos docentes da UNIR, ministrantes da disciplina EJA no Curso de Pedagogia.

No fluxograma constante no Gráfico 16, na página seguinte, ilustramos com fragmentos de resultados revelados no decorrer do estudo. Pautamos nos aspectos legais, nas falas dos professores e egressos da UNIR para apresentarmos questões que foram essenciais para responder ao problema da pesquisa.

Na sequência apresentada, no gráfico 16, procuramos pontuar o que consideramos determinante para a composição da essência da realidade estudada, observando a legislação Nacional, o PPC da UNIR/campus/ PVH, a fala dos docentes e das egressas.

Gráfico 16 – Fluxograma da representação da base legal para formação docente e seus resultados no curso de Pedagogia da UNIR.



Fonte: Elaborado pela autora, 2011.

Pela ilustração acima, constatamos que houve uma lógica concensual no que diz respeito aos documentos que amparam tanto a formação de professores do Curso de Pedagogia como ao atendimento a modalidade EJA. No entanto, percebemos que houve uma interferência entre base teórica e ação docente na formação das egressas deste curso. Na mesma proporção, os resultados apontaram para uma insatisfação entre o que deveria ter ocorrido na formação inicial e as condições efetivas em que essas egressas se sentiram ao atuar com alunos da EJA, nas salas de aula das escolas públicas em Porto Velho/RO.

Os aspectos legais, tanto no nível nacional quanto local, expressam a importância de tornar efetiva a formação dos adultos respeitando suas peculiaridades, interesses, necessidades; a efetivação do que estava escrito nos documentos é que não correspondeu plenamente durante a realização do Curso de Pedagogia, como estão representados nas falas registradas.

O Gráfico 16 ilustra que nos princípios teóricos há uma sequência do ideal a ser trabalhado com Educação dos Jovens e Adultos aos ingressarem na escola, o como deve ser a formação dos profissionais para atuar nessa modalidade, conforme previsto pela Universidade no seu PPC do Curso de Pedagogia em relação à formação dos seus egressos e a EJA.

No entanto, docentes indicam vários pontos que precisam ser ajustados, especialmente relacionados ao tempo da disciplina e a aplicação dos estudos teóricos no campo prático.

Tanto a base teórica crítica, na qual nos ancoramos, quanto as referências legais, nos auxiliam na orientação de como deve ser a formação de professores do Curso de Pedagogia e as especificidades para atuar na modalidade EJA. Estes aportes teóricos evidenciam a importância da formação inicial possibilitar aos seus egressos trabalhar na promoção da aprendizagem de sujeitos diferentes, investigando os problemas da modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas. O que significa uma interação constante entre teoria, pesquisa e prática.

No que diz respeito aos docentes que atuam/atuavam na habilitação, observamos que esses reconhecem a necessidade da Universidade repensar o seu PPC, no que se refere à formação como um processo contínuo e que deve desenvolver-se acompanhando o contexto histórico da sociedade, considerando que devemos formar o ser humano para uma sociedade com todas as suas demandas. Que o debate seja intensificado em prol de questões mais efetivas da formação de profissionais para atuar na educação básica, tais como: o tempo destinado aos estudos da modalidade, a efetivação das práticas no futuro campo de atuação e a conscientização dos alunos quanto à modalidade EJA. É importante que exista uma divulgação maior da universidade e de seus projetos de pesquisa, suas intenções, suas buscas.

Nas falas das egressas entrevistadas foi possível constatar que houve fragilidade na aplicação dos conteúdos estudados, tanto dos princípios legais, como das concepções teóricas nas quais a EJA está fundamentada. Essa constatação não é generalizada, porém, está revelada na maior parte das entrevistas realizadas.

A fragilidade apontada pelas egressas no decorrer da formação foi percebida, também, pelos docentes, que ao apontar possíveis motivos, apontam falta de interação com a disciplina em estudo, a carga horária reduzida e os trabalhos em grupo que acabam por “beneficiar” indevidamente alguns alunos, podem levá-los à insegurança ao assumirem a sala de aula.

Com isso, percebemos que a sequência prevista no campo teórico de fundamentos, carece de continuidade no campo teórico/prático de formação, na propositiva de possibilitar a atuação desses futuros profissionais de forma competente, consciente e autônoma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este estudo, retomamos os objetivos definidos como norteadores desta pesquisa, com a finalidade de apresentar o alcance dos mesmos e apontarmos possíveis sugestões para dirimir, adequar ou transformar a realidade desvelada.

Quanto ao objetivo que buscou analisar em que medida os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial no curso de Pedagogia da UNIR/Campus PVH tem atendido para o exercício da uma prática docente emancipadora na modalidade EJA, verificamos que a formação inicial dos egressos do curso de Pedagogia da UNIR no campus de Porto Velho, tanto para os que responderam ao questionário como a entrevista, atendeu parcialmente ao esperado pelos acadêmicos durante sua formação inicial, para uma parte dos egressos. Para outros a formação não atendeu. Este resultado é um indicativo de que a Educação de Jovens e Adultos é campo fértil para as pesquisas sobre a política de formação para atender esta modalidade pela Universidade, intensificando a relação teoria-prática, com a possibilidade de reflexão sobre o trabalho de formação de educadores para EJA, trazendo pontos essenciais a serem considerados em um planejamento curricular para além do espaço acadêmico, procurando avaliar constantemente os resultados da formação no campo prático.

Da mesma forma, no olhar de dois docentes da disciplina EJA no Curso de Pedagogia/campus/PVH, a formação atendeu parcialmente aos seus egressos para atuar na EJA com uma prática emancipatória; para outro, o Curso não atendeu. Ficando evidente que os professores têm consciência da fragilidade da formação. Carecendo maior empenho dos envolvidos: Instituição, coordenadores, professores e alunos repensem a disciplina e portanto, a modalidade durante a formação na Universidade e fora dela.

Em se tratando da análise de como ocorreu o processo de formação inicial do pedagogo na UNIR/Campus Porto Velho para atender essa modalidade de ensino, foi possível constatar que os docentes tinham uma linha teórica a ser seguida, no entanto a aplicação prática dessa teoria se apresentou fragilizada. No olhar das egressas entrevistadas, os aspectos metodológicos centraram-se mais no campo do discurso, sem um aprofundamento nem no campo teórico, nem no campo prático.

Pelo estudo de trajetória da formação dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, egressos do curso de Pedagogia da UNIR/PVH/RO, foi possível concluir ao longo da pesquisa, que a formação docente, para atender nessa modalidade sempre esteve à margem dos currículos das Universidades, atitude que se justifica à medida em que as Políticas Públicas no Brasil, inclusive na proposição legal, muitas vezes, não apresentaram a

Educação de Adultos como direito subjetivo, o que a fez ser considerada educação supletiva, aligeirada, compensatória.

No que diz respeito à verificação das concepções de ensino e de aprendizagem dos professores de jovens e adultos, que estão atuando nas escolas públicas municipais de Porto Velho, e se estas estão de acordo com as funções de ensino previstas nas DCNEJA, os resultados revelaram que os egressos têm leituras sobre a EJA, tanto os que responderam ao questionário como as entrevistadas, uma vez que 100% apontaram Paulo Freire como o autor que mais influência suas práticas em sala de aula com adultos; mesmo assim, manifestaram-se inseguros ao falar sobre qual a concepção que essas tem sobre os adultos, com os quais trabalham.

Essa constatação revela que o sentido da educação emancipatória, a qual defendemos nesta pesquisa, precisa ser melhor estudada, debatida, ampliada, na expectativa de que seja superado o modelo de educação praticado até pouco tempo pelos sistemas educacionais para a essa modalidade de ensino.

A EJA, enquanto política educativa, acontecia na prática escolar, fora dos programas de governo e a longo prazo. Os recursos pedagógicos eram produzidos de forma unificada para todo o Brasil, como era o caso dos livros para o Mobral, Fundação Educar e Telecurso, ou a partir do que existia para crianças. Nas instituições formadoras de professores não fazia parte do currículo de formação disciplinas específicas que tratassem dessa modalidade, como já foi constatado ao longo do estudo. Dessa forma, a ação pedagógica para esse público era obscura e os resultados comprometedores.

Essas características das condições de efetivação da EJA no Brasil, foi evidenciada na história da trajetória educacional de Rondônia. A forma “desordenada” com que as escolas se instalaram no município de Porto Velho e nos demais municípios do Estado, ao longo do século XX, demonstram como eram as escolas no horário noturno; a falta de material específico para os alunos adultos, professores com formação inadequada para ensinar, descontinuidade dos programas. Assim, é possível ajuizar que a EJA andava na contramão do desenvolvimento social, longe de uma educação emancipatória.

Quanto ao curso de Pedagogia e a formação de professores na Universidade Federal de Rondônia, esta seguiu, ao longo de sua existência, as recomendações do Conselho Nacional de Educação e as Diretrizes Nacionais para o Curso. Somente com a aprovação da LDB 9.394/96 é que esta Instituição passa a inserir, em 1998, a disciplina da EJA no seu currículo formal do curso de Pedagogia.

Este olhar tardio sobre a formação de professores para essa modalidade de ensino é resultado das prioridades estabelecidas socialmente, não justificadas, porém aceitas, numa sociedade onde o número de crianças fora da escola em idade obrigatória de estarem estudando supera os 15% dessa população e o número de professores leigos ultrapassa os 40% dos que atuavam em sala de aula, no Estado de Rondônia.

Na tentativa de superar a dicotomia entre as aceleradas transformações sociais e a inércia da educação, a UNIR/Campus/PVH, tenta avançar, acompanhar e atender as exigências de formação de profissionais no nível superior. Em relação à formação dos educadores, pode-se perceber que a Universidade Federal de Rondônia deu o primeiro passo ao implantar a disciplina de EJA no seu currículo, o que já demonstrou certa preocupação com a formação de seus egressos para atender essa modalidade, entretanto, muitos são os desafios para tornar este currículo formativo compatível com perspectivas de formação requeridas pelos jovens e adultos não escolarizados ou com baixa escolaridade.

Com os resultados alcançados ao longo da pesquisa, podemos afirmar que os objetivos do estudo foram alcançados, sendo possível responder à questão norteadora da pesquisa, qual seja: Em que medida a formação inicial de Pedagogia da UNIR - Campus Porto Velho, subsidiou os seus egressos, a partir de 1998, quando foi incluída a disciplina de EJA no currículo formal da Universidade, para atuar com uma prática docente emancipatória na modalidade EJA?

Concluimos que a Universidade subsidiou os seus egressos, a partir de 1998, parcialmente, para atuar com uma prática docente emancipatória na modalidade EJA, deixando muitas inquietações em seus egressos, inquietações que se não forem buscadas respostas no início da profissionalização, o processo educativo tende a permanecer no modelo de “educação bancária” denunciada por Freire ao longo de nosso estudo.

Diante dos resultados registrados na pesquisa, propomos uma nova estrutura de funcionamento para o currículo formador dos acadêmicos do curso de Pedagogia, com vistas a atender a modalidade EJA.

No que se refere ao currículo amplo, valorizar as experiências dos alunos ingressantes, possibilitar vivências nos futuros campus de atuação, dar sustentabilidade aos aspectos legais do currículo; modernizar o referencial teórico da disciplina.

Quanto à metodologia aplicada a disciplina: atuar numa perspectiva interdisciplinar; valorizar os recursos didáticos laboratoriais; atuar nos eixos de formação geral, qualificação para o trabalho, conhecimento dos contextos sociais, introduzir a intervenção na prática, concorrer para elaboração de um material didático próprio da Universidade.

No processo avaliativo, propor um modelo compartilhado de avaliação, onde a participação de todos seja efetivada, elaborando novos conceitos e certificando os resultados alcançados.

Por fim, manter a Instituição ligada aos projetos e objetivos de aplicação disciplinar do curso de Pedagogia, estabelecendo um elo constante com as secretarias de Estado da Educação e do Município e outras Instituições responsáveis pela política de escolarização dos jovens e adultos, com a finalidade de facilitar o acompanhamento das ações de estágio/práticas pedagógicas tão questionadas por todos os entrevistados.

Diante dos resultados alcançados, esta investigação reveste-se de uma relevância acadêmica e social, na medida em que contribui para suscitar uma reflexão a formação de professores para/ ou que atua na EJA, bem como traz em seu bojo um componente indicativo de uma prática entendida como emancipatória.

Com este ideal formativo, acreditamos que a Universidade só tem a ganhar, os alunos da EJA serão beneficiados e, assim toda sociedade que espera de uma instituição formadora a contribuição para a transformação das condições de vida dos seus habitantes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. IN: BARBOSA, Inês O.; ARROYO, Miguel. *A Educação para Jovens e Adultos em tempos de exclusão: Alfabetização e Cidadania*. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001.

APPLE, Michael; BEANE, James. *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 2001.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Jan./Abr. 1999, n° 4, p. 26-34.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação Popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.

_____. Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. 4ª. ed. revista. Brasília: Liber Livro, 2008.

_____. Alfabetização de Jovens e adultos no Brasil: lições da prática. Brasília, 2008. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>. Acesso em: 24/09/2010.

BRASIL/MEC. Resolução CNE/CP N°1, DE 15 DE MAIO DE 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. DOU de 15 de Maio de 2006 e DOU de 11 de Abril de 2006.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental 5ª a 8ª série: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Parecer 5/2005. Projeto de Resolução. Conselho Nacional da Educação. Aprovada em 13 de dezembro de 2005.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1994.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos* (Parecer n° 11). Brasília: CEB, 2000.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. (Resolução n° 01) Brasília: CNE/CEB, 2000.

_____. PROEJA/*Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos*. Brasília: CETEC, 2007.

_____. IBGE. *Perfil da Educação de Jovens Adultos no País*. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1375&id_pagina=1 acesso em 11/9/2011.

_____. INEP. *Sinopse Estatística dos Professores no Brasil*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> . Acesso em 13 /08/2011.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, 1999.

_____. *Proposta curricular para a Educação para Jovens e Adultos* (1º segmentos do ensino fundamental). Brasília: MEC; São Paulo: Ação Educativa, MEC/SEF, 1997.

_____. Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pro.br/115692_71.htm>. Acesso em 24/09/2010.

_____. /MEC/SEF. Projeto Pedagógico Integrado do PROJOVEM URBANO- PPI. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens –Projovem Urbano, 2008.

_____. MEC/FUNDAÇÃO EDUCAR. *Reflexões Teóricas e Metodológicas sobre Educação para Jovens e Adultos*. Brasília: SEF, 1986.

BRASIL. Lei nº 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Base da Educação. Disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pro.br/115692_71.htm>. Acesso em 24/09/2010

BRASILEIRO, Tania S. A. *La formación superior de Magisterio. Una experiencia piloto en la Amazonia brasileña*. España. Tesis doctoral. 914 p. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Universidad Rovira i Virgili. España, 2002.

BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo Brasileiro. Formação do/a educador/a através da colaboração interinstitucional Universidade/escola: um projeto inovador em Rondônia. In NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MELO, Maria Alice. (Org.) *Desafios pedagógicos: na formação e trabalho docente e avaliação*. São Luis: EDUFMA, 2008.

BRAÚNA, Rita de Cássica de Alcântara; FERENC, Alvanize Valente Fernandes. (orgs.). *Trilhas da docência: saberes, identidades e desenvolvimento profissional*. São Paulo: Iglu, 2008.

BRZEZINSKI, Iria. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 14ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

CALDERANO, Maria da Assunção; LOPES, Paulo R. Curvelo. *Formação de Professores no Mundo Contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas*. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo-SP, Cortez, 2001.

DI ROCCO, Gaetana Maria Jovina. *Educação de adultos; contribuição para seu estudo no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

FÁVERO, Osmar; RUMMERT, Sônia Maria; VARGAS, Sônia de. Formação de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: A proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. In: *Diversidade e desigualdade: Desafios para a educação na fronteira do século*. 22ª Reunião Anual da Anped. São Paulo, 1999. (Cd-Rom).

FÁVERO, Osmar. Uma pedagogia da participação. In ROSAS, Paulo (Org) *Paulo Freire: educação e transformação social*. Recife: Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas/Editora Universitária, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Obra digitalizada.

_____. *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

_____. *Pedagogia da autonomia à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996a.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

_____. *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. & NOGUEIRA, A. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 4ª edição. Petrópolis/RJ, 1993.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2ª ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1999. p.1290.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, Jose Eustáquio (orgs). *Educação de Jovens e Adultos, teoria prática e proposta*. 7. Ed.-São Paulo: Cortez, São Paulo, 2005.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção: questões da nossa época.

GOMES, Candido A. e CARNIELLI, Beatrice Laura. *Expansão do ensino médio: temores sobre a Educação para Jovens e Adultos*. Cadernos de Pesquisa. 2003, n. 119.

GOMES, Pascoal de Aguiar. *A educação escolar no território federal do Guaporé (1943 – 1956)*. 148p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2007.

GUARNIERI, Maria Regina (org). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000. (coleção Polêmicas de nosso tempo).

HADDAD, Sérgio. *Educação para Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/INEP; Comped, 2002.

_____. *Estado e Educação de Adultos (1964-1985)*. São Paulo, 1991. Tese de Doutorado da Universidade de São Paulo.

_____. *O Direito à Educação no Brasil*. Disponível em: www.acaoeducativa.org. e www.dhescbrasil.org.br. Acessado em 17/02/2004.

_____. *Tendências atuais na educação de jovens e adultos*. Em Aberto. Brasília: out./dez. 1992, vol. 11, nº 4, p. 3-12.

HADDAD, S. & DI PIERRO, Maria Clara. *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: Contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos*. São Paulo: Ação Educativa, 1999 (Paper).

_____. *A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB*. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: Distintos olhares se entre-cruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

HADDAD, S; SIQUEIRA, M. C. D. P; FREITAS, M. V. de. O ensino supletivo de 2º grau. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 68, p. 62-69, fev, 1989.

HERNANDEZ, Fernando. *A importância de saber como os docentes aprendem*. Pátio: ano 1, nº 4. Fev/abr. Porto Alegre, 1997.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A Construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad Heloisa Monteiro e Francisco Sattineri. Porto Alegre: Ed Artes medicas ; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J.C. *Pedagogia e Pedagogos, para quê*. 7ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública: A pedagogia Crítico-social dos Conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. *Educação: Pedagogia e Didática*. In: PIMENTA, Selma Garrido(Org.). *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Abnael Machado de. *Breve histórico da árdua e onerosa trajetória do ensino no atual espaço limitado pelo estado de Rondônia*. *Jornal Alto Madeira*, Porto Velho, 27 jan. 2004. Caderno de variedades, p. 3.

_____. *Achegas para a História da Educação em Rondônia*. 2. ed. Porto Velho: SEDUC, 1991.

MACHADO, Maria Margarida. *Especificidades da formação de professores para ensinar jovens e adultos*. In: LISITA, Verbena Moreira.S.S. PEIXOTO, Adão José(orgs.). *Formação de Professores*.Goiania: Alternativa, 2001.

_____. *Formação de professores para jovens e adultos*. Disponível em:

"<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/MARGARIDAIISNF.pdf>" acesso 27/08/2010.

_____. *Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC/INEP, 2009 (Em Aberto v. 22 n. 82). Disponível em <http://www.emaberto.gov.br>. acesso 18/03/2011.

_____. *Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos: II Seminário Nacional*. Brasília: SECAD/MEC; UNESCO, 2008. Disponível em <http://forumeja.org.br/segundoseminario>. acesso 20/04/2011.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti, et all. *Escola e aprendizagem na docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdFSCar, 2002.

MOREIRA, A. Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, W. W. (org.). *Qualidade de vida: complexidade e educação*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

NÓVOA, Carlos A. T. *Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.

NÓVOA, António (coord). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord). *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Publ. D. Quixote, (1992).

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora. (1992a)

_____. *Profissionalização Docente – disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/a-profissionalizacao-docente.htm>*. Acesso em: 05/06/2011.

OLIVERA, Marta Coll de. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. In: Revista Brasileira de Educação, n.º 12. São Paulo: Anped, set/dez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

_____. *História da educação popular no Brasil; educação popular e educação de adultos*. 6ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.

PALACIOS, Jesús. O desenvolvimento após a adolescência In COLL,C., PALACIOS, J. e MARCHESI, A. (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, (1995). v.1. Tradução de Marcos A.G.Domingues.

PEREIRA, Liliana L. S.; MARTINS, Zildete Inácio de O. Identidade e a crise do profissional docente. In BRZEZINSKI, Iria. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

PORTO VELHO. *Levantamento situacional do atendimento à educação de jovens e adultos na rede municipal no ano de 2005 a 2010*. DIEJA/SEMED, 2011.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetismo e atitudes: Pesquisa junto a jovens e adultos*. Campinas/SP: Ação Educativa/Papirus, 1998.

_____. *A promoção do alfabetismo em programas de educação de Jovens e adultos: indicações para a pesquisa*. Disponível em: http://forumeja.org.br/gt18/files/RIBEIRO.pdf_10.pdf. Acesso em: 26/09/2010.

_____. *A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico*. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

RONDÔNIA. Projeto fênix. CEEJA Padre Moretti, 1985.

RONDÔNIA. Grade Curricular do Curso Magistério. Instituto de Educação Carmela Dutra, 1991.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação, *Levantamento situacional dos alunos matriculados na EJA rede estadual 2010*. PROEJA/SEDUC/PVH, 2011.

RONDÔNIA. Universidade Federal de Rondônia. *Projeto Pedagógico Curricular*, 1998

RONDÔNIA. Universidade Federal de Rondônia. *Projeto Pedagógico Curricular*, 2008.

ROSAS, Paulo (Org) *Paulo Freire: educação e transformação social*. Recife: Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas/Editora Universitária, 2002.

SARAIVA, Ana Cláudia L. C. Representações sociais da aprendizagem docente por professores universitários. In: BRAÚNA, Rita de Cássia de A.; FARENC, Alvanize Valente F.(orgs). *Trilhas da Docência: saberes, identidades e desenvolvimento profissional*. São Paulo: Iglu, 2008.

SCHÖN, Donald; GOMEZ, Angel Perez. Professor reflexivo, In: NÓVOA, António (coord). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publ. D. Quixote, (1995).

SHIROMA, E. O. MORAES. M.C. M.de. EVANGELISTA. O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOARES, Leôncio. *O educador de jovens e adultos em formação*. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>. Acessado em: 30.05.2011.

_____. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Disponível em <http://forumeja.org.br/node/951>. Acesso em 12/08/2011.

_____. *Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos: I Seminário de Formação de Formadores*. Belo Horizonte: Autentica; SECAD/MEC; UNESCO, 2006. Disponível em <http://forumeja.org.br/node/951>. Acesso em 12/08/2011.

_____. *A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de pedagogia.* Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf , acesso em 15/09/2010.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TORRES, Rosa Maria. *Educación para todos: La propuesta, la respuesta (1990-1999).* Buenos Aires. Apresentada no Painel Nueve años despues de Jomtien, Conferência Anual da Sociedade Internacional de Educação Comparada, Toronto, 14-18 de abril, 1999.

_____. *Alfabetización y apredizaje a lo largo de toda la vida.* IN.: Revista Interamericana de Educación de Adultos. Ano 28, n°1. México: Janeiro/Junho de 2006.

UNESCO. CONFINTEA V. *Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos y Plan de Acción para el Futuro.* Hamburgo: UIE/UNESCO, 1997. Resoluciones de la V Conferencia Internacional sobre Educacción de Adultos, 1997.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir.* Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 10ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: MEC: UNESCO, 2006.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª edição. São Paulo: Pioneira Thomson learning, 1998.
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. IN.: SADER, Emir e GENTILI, Pablo A. A. *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- CLAXTON, Guy. *O Desafio de Aprender ao longo da Vida*. Porto Alegre: Artemed, 2005.
- COLL, César. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 1996.
- CURY, Carlos Alberto Jamil. A Educação nas Constituições Brasileiras. In STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Historias e Memórias da Educação no Brasil*, vol. III Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DAMKER, H. et al. Planejamento participativo nas escolas: retomando aspectos essenciais. In: *Revista da Educação*, vol. 19, n.º 75. Brasília: 1990.
- DI PIERRO, Maria Clara; FREITAS, Maria Virgínia. *Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no estado de São Paulo*. Relatório de pesquisa. São Paulo: Cedi, 1993.
- DI PIERRO, Maria Clara. Educação para Jovens e Adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. In *Em Aberto*. Brasília, V. 11, No. 56, p. 22-30, out./dez., 1994.
- DRUCKER, Peter F. *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1993.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FUCK, Irene Terezinha. *Alfabetização de adultos: Relato de uma experiência construtivista*. 9ª Ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2000.
- FURASTÉ, Pedro Augusto. *Normas técnicas para o trabalho científico. Explicação das normas da ABNT*. 15ª Ed: Porto Alegre, 2011.
- GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação - visões críticas*. Petrópolis : Vozes, 1995.
- HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero nos sistemas de ensino*. Brasil, Rio de Janeiro: UNESCO, 2002.
- IRELAND, Timothy. *Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana*. In: OLIVEIRA, Inês B., PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação para Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- PAIVA, Jane (Org.). *Educação para Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIU, Léa das Graças C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação, ensino superior).

PIMENTA, Selma Garrido. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

ROLLEMBERG, Marcello (Org.). *Universidade: formação e transformação*. CECAE. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Modelo de questionário aplicado aos professores da EJA na rede municipal



NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Modelo de questionário aplicado aos professores em ____/____/____

Este diagnóstico enquadra –se numa necessidade de conhecer a formação inicial e continuada dos professores da rede municipal de ensino da zona urbana de Porto Velho que atuam na Educação de Jovens e Adultos 1º segmento.

I - CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1. Gênero : M () F ()
2. Em que faixa etária você se encontra?
 18-24 () 25-34 () 35-44 () 45-54 () 55-64 () + 65 ()
3. Natural de: _____

II- Sobre o campo profissional

1. Há quanto tempo trabalha na educação? Entre:
 1-5 anos() 6-10 anos() 11-15 () 16- 20 () 21-25 () + de 25 anos()
2. Há quanto tempo trabalha na EJA? Mesmo que tenha sido outro programa.
 Entre: 1-3 anos() 4-8 anos() 9-12 () 13-18 () 19-22 () + de 23 anos()
3. Tempo de trabalho na rede municipal? _____

III- Formação

1. Qual sua formação inicial?
 () ensino médio completo () graduação incompleto () graduação completo,
 qual? _____
 Ano de conclusão _____ Instituição _____
 Especialização: Pos graduação em: _____ ano _____
 Mestrado em _____ ano _____
 Doutorado em _____ ano _____
2. Formação continuada
 Tem formação na área de educação de jovens e adultos?
 () sim () não. Caso seja afirmativo especificar o tipo de curso.

3. Participa ou já participou de algum grupo de estudo/pesquisa sobre trabalhos com adultos?

sim não. Caso seja afirmativo especificar.

4. Como você avalia a sua formação na universidade/faculdade, caso tenha concluído, para trabalhar com adultos?

tende plenamente atende parcialmente não atende

5. Gostaria de continuar sua formação?

Sim não . Caso afirmativo, especificar o tipo.

IV- Que autores autores(as) ou teorias se destacam como influenciadores de sua prática?

Observações

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista aplicado aos professores da EJA no município



**NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro de entrevista realizada com professores da EJA que atuam em escolas da rede pública municipal de Porto Velho, egressos da UNIR do período entre 1998 e 2010.

1. Que disciplinas você considerou mais importantes para a sua formação docente na UNIR?
2. Você cursou a disciplina de EJA na sua formação?
() sim () não () não lembro
3. De que maneira você acredita que a formação na disciplina de EJA contribuiu para a sua atuação como professor/a dessa modalidade de ensino?
4. Quais os conteúdos fundamentais foram trabalhados nas disciplinas durante a realização das aulas que tratavam do Ensino de Jovens e Adultos?
5. A disciplina de EJA esta prevista no PPC da UNIR com uma carga horária de 80% de base teórica e 20% de prática, de que forma este currículo foi desenvolvido?
6. Como você descreveria a metodologia de ensino e, portanto, de aprendizagem adotada nesta disciplina pelos professores da UNIR?
7. Que concepção de educação dos alunos jovens adultos ficou presente na sua formação docente, ao se tornar egresso do curso de pedagogia da UNIR?
8. Indique na ordem de 1 a 5 autores que fundamentaram ou fundamentam o seu trabalho com a EJA.

1. _____ 2. _____ 3. _____
4. _____ 5. _____

9. O currículo da modalidade formal da EJA possui suas especificidades e está organizado obedecendo às exigências legais e sociais do seu tempo. Segundo este pressuposto, em que medida você considera que o curso de Pedagogia da UNIR formou seus egressos para atuar nas escolas públicas municipais com esta modalidade de ensino?

atendeu plenamente atendeu parcialmente não atendeu não tem opinião formada.

Justifique sua resposta

10. Como vocês foram avaliados durante a realização da disciplina da EJA na UNIR?

11. Numa visão geral, que problemas você apontaria como entraves na formação dos pedagogos da UNIR para atuar na modalidade EJA?

12. Na sua concepção, que aspectos foram relevantes no curso de Pedagogia da UNIR que devem permanecer na formação de futuros professores da EJA?

13. Este espaço é seu... faça suas considerações e sugestões sobre a formação dos professores para atender nesta modalidade de ensino.

Obrigada.

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista aplicado aos professores da UNIR



**NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro de entrevista realizada com professores da UNIR ministrantes, ou que tenham ministrado, a disciplina de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período entre 1998 e 2010.

1. De que forma você ingressou na disciplina de EJA no curso de Pedagogia da UNIR?

() Foi uma escolha pessoal? () convite da coordenação ? () uma imposição da universidade? Outro motivo? Qual? _____

2. De que maneira você acredita que sua atuação como professor/a da disciplina de EJA contribuiu para a formação do futuro professor/a dessa modalidade de ensino?

3. Como esta “desenhada” a matriz curricular dessa disciplina e quais os conteúdos fundamentais foram trabalhados durante a realização das aulas?

4. A disciplina de EJA esta prevista no PPC da UNIR com uma carga horária de 80% de base teórica e 20% de prática. De que forma este currículo foi desenvolvido?

5. Como você descreveria sua metodologia de ensino e, portanto, de aprendizagem nesta disciplina para futuros professores?

6. Para você que concepção de Educação de Jovens e Adultos deve esta presente na prática dos egressos do curso de Pedagogia da UNIR que atuam nessa modalidade?

7. Indique, por ordem de importância para você, 5 autores que fundamentaram ou fundamentam o seu trabalho na disciplina de EJA.

8. O currículo da modalidade formal da EJA possui suas especificidades e esta organizado obedecendo às exigências legais e sociais do seu tempo. Segundo este pressuposto, em que medida você acredita que o curso de Pedagogia da UNIR formou seus egressos para atuar nas escolas públicas municipais com esta modalidade de ensino?

() atendeu plenamente () atendeu parcialmente () não atendeu () não tem opinião formada.

Justifique sua resposta!

-
-
-
9. Como e quais os critérios você adotou para avaliar seus alunos nesta disciplina?
 10. Numa visão geral, que problemas você apontaria como entraves na formação dos Pedagogos da UNIR para atuar na EJA?
 11. Na sua concepção, que aspectos foram relevantes no curso de Pedagogia da UNIR que devem permanecer na formação de futuros professores da EJA?
 12. Você indicaria um egresso da UNIR, entre o período de 1998 e 2010, para uma entrevista sobre “ atuação do/a professor/a da EJA numa abordagem emancipatória”? ()sim () não. Caso afirmativo, que e onde ele/ela esta exercendo sua docência em Rondônia?
 13. Este espaço é seu... faça suas considerações e sugestões sobre a formação dos professores para atender esta modalidade de ensino nos dias atuais?

Obrigada!

APÊNDICE D - Termo de livre consentimento



**NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Professor(a) da Educação de Jovens e Adultos 1º segmento

Caro(a) professor(a),

Estamos realizando uma pesquisa intitulada Formação de professores da Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida pela Mestranda Prof^a Inácia Damasceno Lima, sob a orientação da Prof^a Dr^a Tania Brasileiro, dentro do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia. Tem por objetivo analisar *a formação do professor de Educação de Jovens e Adultos tendo em vista as bases teórico/pedagógicas que sustentam a formação inicial e continuada desses professores*. Para realizar esta pesquisa gostaríamos de convidá-lo(a) a responder este questionário. Salientamos que o conteúdo registrado neste instrumento de coleta de dados será mantido sob sigilo, e os dados finais da pesquisa, colocados à sua disposição, sendo resguardada a sua identidade. Ressaltamos também que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa. Se você sente-se suficientemente esclarecido(a) e disposto(a) a participar desta pesquisa, pedimos que, por gentileza, assine este termo de consentimento.

Colocamo-nos à inteira disposição (fone: 69-92432888/ 6932221402; e-mail: inaciahlima@hotmail.com) para os esclarecimentos que se fizerem necessários durante o transcorrer da pesquisa e agradecemos a sua preciosa colaboração.

Atenciosamente,

Inácia Damasceno Lima
Pesquisadora responsável

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar desta pesquisa.

Assinatura

APÊNDICE E - Tabulação das entrevistas dos professores da UNIR



**NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro de entrevista realizada com professores da UNIR ministrantes, ou que tenham ministrado, a disciplina de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período entre 1998 e 2010.

1. De que forma você ingressou na disciplina de EJA no curso de Pedagogia da UNIR?
() Foi uma escolha pessoal? () convite da coordenação ? () uma imposição da universidade?
Outro motivo? Qual?

R 1 - Discussão do colegiado do Departamento de Ciências da Educação.

R 2 - Entrou para substituir o Prof. que ausentou para fazer doutorado, eu me apresentei como voluntária.

R 3 - convite da coordenação.

2. De que maneira você acredita que sua atuação como professor/a da disciplina de EJA contribuiu para a formação do futuro professor/a dessa modalidade de ensino?

R 1 - Contribuiu na medida que possibilitei a reflexão da EJA e ao mesmo tempo exercitamos a experiência escolar com um projeto de intervenção para e com os estudantes da EJA no município de Porto Velho.


R 2 - Entendo que a contribui chamando a atenção de que essa disciplina esta voltada para uma modalidade que tem especificidade que irão trabalhar com uma clientela que tem experiência de vida, já tem saberes, e tomar esses conhecimentos como ponto de partida para o planejamento de sua prática, mesmo quando se trabalha com crianças isso deve ser considerada.

R3 - eu vejo que a contribuição dela foi à mesma contribuída para a formação de outras disciplinas, um semestre e insuficiente para atender os adultos apenas apresentações, para que os acadêmicos possam continuar estudando.

3. Como esta “desenhada” a matriz curricular dessa disciplina e quais os conteúdos fundamentais foram trabalhados durante a realização das aulas?

A disciplina centra-se na definição de alguns conceitos básicos dentro da EJA e os conteúdos foram:

R1

 FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA/UNIR NÚCLEO DE EDUCAÇÃO/NED DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO		
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA		
PROGRAMA DE DISCIPLINA		
ANO LETIVO	SEMESTRE	DISCIPLINA/NÚCLEO
2009	20091	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DOCENTE RESPONSÁVEL		
D-1		

1. EMENTA

Andragogia; processo de ensino e aprendizagem com adultos; produção do conhecimento não escolar; estudo das teorias e dos programas voltados para a educação de jovens e adultos.

2. OBJETIVO

Proporcionar uma visão histórica da constituição da educação de jovens e adultos, decorrente das diversas estruturas sócio-econômicas e culturais da sociedade;

Aprofundar conhecimentos sobre as teorias da EJA enquanto instrumento de análise e orientação da prática educativa;

Construir conhecimentos por meio de técnicas de pesquisa, resumo, fichamento, resenha crítica, discussão, dentre outras;

Sistematizar conhecimentos sobre as teorias da EJA e sua contribuição na formação dos sujeitos sociais;

Diagnosticar a prática da EJA em Rondônia e, especificamente em Porto Velho.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**3.1 HISTÓRIA E EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Experiências de EJA no Brasil

Mobral

Educação à distância

CEEJAs

3.2 O ENSINO SUPLETIVO

Finalidades, princípios, objetivos;

Suplência: Exames supletivos e cursos supletivos;

Suprimentos;

Qualificação;

Aprendizagem;

Regulamentação dos exames supletivos.

3.3 LEGISLAÇÕES DA EJA

Lei de Diretrizes de Bases da Educação nacional 9394/96

Diretrizes Curriculares Nacionais

Diretrizes Operacionais de EJA.

Pareceres

3.4 ANDRAGOGIA

3.5 A PRÁTICA DOCENTE DA EJA

Conteúdos e Metodologia:

EJA E O MATERIAL DIDÁTICO

PRO JOVEM;

Brasil Alfabetizado;

PRONERA;

Cursos regulares;

Curso modular;

Outros

Pesquisa de campo e relatório da ação pedagógica.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Problematização dos textos recomendados para leitura;

Aulas expositivas dialogadas;

Seminários;

Trabalhos em grupo e individual;

Apresentação de sínteses representativas e reflexões oral e escrita;

Complementação da temática com o uso de filmes, sínteses e reflexões;

Realização de uma pesquisa sobre a prática docente da EJA em Porto Velho.

5. AVALIAÇÃO

A avaliação de desempenho dos alunos terá o caráter diagnóstico e somativo. Ocorrerá durante o semestre e será realizada por meio de atividades individuais e em grupo, com o objetivo de diagnóstico das dificuldades, bem como a sua superação.

CRITÉRIOS

Desempenho individual nas atividades em grupo;

Frequência mínima de 75% da carga horária;

Projeto e Relatório da observação da prática docente;

Avaliação individual e grupal;

Cumprimento dos prazos

Realização de leituras anteriores aos debates e Participação;

Duas resenhas crítica

OBS: O resultado da avaliação será expresso em notas, a saber:

* Atividades individuais [0 – 30 pontos]

* Produção escrita do projeto e relatório [0 – 30 pontos]

* Atividades em grupo [0 – 30 pontos]

* Participação [0 – 10 pontos]

OBS: Os trabalhos deverão ser desenvolvidos de acordo com as normas acadêmico/científicas.

6. BIBLIOGRAFIA BÁSICA OBRIGATÓRIA

BEISIEGEL, Celso de Rui. 1974. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org). 1987. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

DI PIERRO, Maria Clara. 2000. *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos*

no Brasil no período de 1985/1999. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Alfabetização de jovens e adultos: pontos críticos e desafios**. 2. ed. Rio Grande do Sul: Mediação, 2002.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. 42.Ed. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989

GADOTTI, M. **Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 3.ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001. (Guia da Escola Cidadã)

MOURA, T. M. de M. **A Prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999.

HOL, Marta de Oliveira. *Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. MEC/UNESCO. Educação como exercício de diversidade. Brasília: Unesco/MEC, Anped, 2005 (Coleção educação para todos; 6).

MACHADO, Maria Margarida. 1997. *Políticas públicas para educação de jovens e adultos: projeto AJA (1993-1996) – uma experiência da secretaria municipal de educação de Goiânia*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

LEGISLAÇÃO

BRASIL.Ministério da Educação. Parecer nº 11 de 10 de maio de 2000, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica nº 01 de 5 de julho de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Parecer n. 16, de 05 de outubro de 1.999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o par. 2º do art. 36 e os arts 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA.

6.1- BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

DURANTE M. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Programa Educação para a Qualidade do Trabalho: manual do professor alfabetizador**. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 1997.

_____. PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ALFABETIZADORES: Guia de Orientações Metodológicas. Brasília, SEF, 2001.

SÍTIOS: www.forumeja.org.br; www.eja.org.br; www.mec.gov.br; www.inep.gov.br; www.humanidadesemfoco/cefetgo.br;

gw.unicamp.br/revista/rev/sumarios/sum61.html; www.anped.org.br.

R 2 - Para trabalhar essa disciplina a ementa prevê um trabalho voltado para o histórico, a evolução das práticas, os contextos das políticas e a legislação. Partindo desse momento e volto para contextualização falando das políticas marco, que dão diretrizes para os programas estaduais e municipais. Depois abordo a questão da formação dos professores para essa modalidade de ensino. Nessa formação abordo o tempo que irão atuar o currículo e prática também questão legal.

R3 – olha há uma dificuldade para se realizar essa ponte entre a teoria e a prática. Até porque é difícil nós professores realizarmos essa atividade prática, uma vez quase sempre os alunos vão sozinhos realizar os trabalhos e trazem os relatórios. Os professores não conseguem acompanhar seus alunos durante estas atividades. Os professores se limitam a sua sala de aula. Você consegue acompanhar seus alunos? Sim, eu consigo, mas com dificuldades.

4. A disciplina de EJA esta prevista no PPC da UNIR com uma carga horária de 80% de base teórica e 20% de prática. De que forma este currículo foi desenvolvido?

R 1 - Conforme já demonstrado acima foi trabalhados os conceitos enfocando a educação popular, tendo como referencial básico Paulo Freire, por meio do detalhamento/estudo de temas geradores.

R 2 - De acordo como está previsto o PPC.

R3 – várias dificuldades uma e a sala para estágio, outra são as apresentações em grupo. O que é perigoso e um fazer e outro só dizer amem.

5. Como você descreveria sua metodologia de ensino e, portanto, de aprendizagem nesta disciplina para futuros professores?

R 1- No cotidiano das aulas em sala de aula foi trabalhado com seminários, trabalho em grupo, elaboração do projeto de pesquisa e intervenção, Leitura e debate de textos...

R 2 - Sim se confirmou.

R3 – É uma metodologia, muito mais de procedimentos metodologias. Vamos engranjando procedimentos que vai usando experiências. No máximo que podemos oferecer é uma concepção crítica. Como freire consegue colocar o que os outros autores não conseguem. Tanto com adultos como com crianças. E isso que tenho tentado orientar os alunos. No começo desse semestre o desafio foi estabelecido um adulto alfabetizado. A partir da ai passe as teorias de Freire.

6. Para você que concepção de Educação de Jovens e Adultos deve esta presente na prática dos egressos do curso de Pedagogia da UNIR que atuam nessa modalidade?

R 1- A EJA como sendo um direito subjetivo da pessoa e não como algo inferiorizado ou infantilizado. A educação popular deve ser o carro chefe, porém n contexto escolar. Assim a medida não poderá ser por baixo para não diminuir ou tomar a EJA como sendo modalidade, mas sim como fazendo parte do ensino regular.

R 2 - Deve ter a concepção que estão diante de uma clientela que busca garantir seus direitos de ter uma qualidade de ensino, que permita os mesmos ter uma participação afetiva na sociedade. Não é alguém que vai à escola apenas conhecimentos, mas acesso aos bens culturais que todo cidadão deve ter.

R3- a questão do adulto que tem a capacidade ter o mundo, o que falta e a alfa lingüística que esta ligada a alfabetização política ou que lembra que a política e a economia concentrada. Então tudo que se faz esta ligada ao dinheiro e salário se e suficiente para sustentar uma família, pois isso e aquilo que já vem outras questões sociológicas que em a síntese das áreas dos conhecimentos.

7. Indique, por ordem de importância para você, 5 autores que fundamentaram ou fundamentam o seu trabalho na disciplina de EJA.

8.

R 1- Paulo Freire, Gadotti, Celso de Rui Beisiegel , Brandão, Jamil Cury.

R 2 - Paulo Freire, Moacir Gadolte, Vanilda Paiva, Vera Masagão, Margarida Machado, Leôncio Soares, Sergio Haddad. São autores que estou se apropriando.

R3- Freire para o adulto e indispensável, nos como educadores brasileiros e nordestinos, ele como nordestino ele esta em primeira ordem pela experiência que foi a principio para adultos, mais hoje para todas as áreas e todos os níveis com suas orientações técnicas. Ele trabalha com a base técnica. ² Orientação Marxista as obras do materialismo dialético (Marx/Angel) Freire sustentou um modo de trabalho que ele mostrou que e o professor e o oprimido numa metodologia pedagógica. Não poderia deixar de ver Carlos Rodrigues Brandão que escreveu a experiência de angicos. Ele colocou o poema Cipriano Neto. E a cidade onde meu marido nasceu e minha filha mais velha.

9. O currículo da modalidade formal da EJA possui suas especificidades e esta organizado obedecendo às exigências legais e sociais do seu tempo. Segundo este pressuposto, em que medida você acredita que o curso de Pedagogia da UNIR formou seus egressos para atuar nas escolas públicas municipais com esta modalidade de ensino?

R 1- () atendeu plenamente () atendeu parcialmente (X) não atendeu () não tem opinião formada.

Justifique sua resposta!

R 1- A carga horária destinada à disciplina é ínfima, pois são muitos conteúdos a serem aprofundados, cabendo maior detalhamento e estudo. Na dimensão da prática escolar o tempo também é restrito. Outro fator é a própria concepção do curso de pedagogia que é generalista e deseja abarcar todas as áreas, modalidades, etc. Assim fica na superficialidade da EJA, cabendo posteriormente ao poder público acrescentar a formação inicial (carente) proporcionada pela graduação.

R 2 - Eu posso pela única turma de egressos que ficou sob minha responsabilidade, e quanto a turma eu entendo que o curso de pedagogia por meio da disciplina de Fundamentos e Práticas de EJA teve uma contribuição, ainda que mínima, por que a forma inicial não vai dar conta de todo o instrumental para atual do professor no sentido de dar uma base que permita esse egressor atuar consciente da especificidade dessa clientela.

Não seria interessante ter uma disciplina complementar? Sim, que tipo? Poderia ser uma disciplina didática específica que poderíamos trabalhar todos os componentes de planejamento de ensino. Ou uma parceria com a professora de didática atendeu parcialmente.

R3- Forma parcialmente e de forma parca, não posso negar que o aluno não tenha recebido algo, mas dizer que atendem plenamente não é verdade. Eles passam três anos pensando que vão trabalhar com crianças. Até acham estranho falar em adultos. Questionando sobre a idade às vezes os tornam rejeitados da modalidade.

10. Como e quais os critérios você adotou para avaliar seus alunos nesta disciplina?

R 1- Estão no programa da disciplina (acima), mas efetivamente foram realizadas várias atividades somativas, dando ênfase ao projeto de pesquisa e o trabalho com os temas geradores.

R 2 - As turmas são numerosas, acima de 40 alunos, eu avalio por meio de trabalhos individuais e em grupo, envolvendo produção escrita, análise crítica, não faz só leitura linear, problematização, seminários. E as aulas práticas, micro aulas e pesquisas de campo, seminário teatralizado. Trabalhamos com os livros de Freire, Pedagogia do Oprimido, do sonho possíveis, da autonomia... com teatro para cada pedagogia.

R3 – os critérios que utilizo para avaliar, eu divido a disciplina a história. A EJA com La parece na história a Legislação. O primeiro conteúdo eu faço essas questões avalio a oralidade, a escrita e a crença sobre o adulto. Ele precisa sair com mais crença sobre como os adultos aprendem, que ele possa expressar. A questão que a orientação metodológica desde que o processo de alfabetização que ele expresse essa compreensão com base em Freire. Realizar leitura para que eles entendam essa política para o adulto. Não valoriza o professor, se ele recebe . . . e precisa sustentar como ele pode se comprometer com esse salário? Por mais que tenha uma boa vantagem, não tem seriedade porque não atende os adultos da mesma forma que as crianças. Que os acusam tenham esse entendimento de que se for fazer o trabalho assistencialista que tenha a consciência e leve seus alunos a ter essa consciência também porque só o professor dos jovens e adultos.

11. Numa visão geral, que problemas você apontaria como entraves na formação dos Pedagogos da UNIR para atuar na EJA?

R 1- A identificação dos acadêmicos com a EJA, A carga horária e as condições de trabalho para o professor acompanhar todo o andamento da disciplina.

R 2 - Não diria entraves, diria limitações. Elas estariam mais para uma valorização dessa disciplina, nisso está o grande problema. A concepção do aluno de não sentir disciplina, a disciplina como importante; não valorizam como valoriza a Educação infantil. E a falta de consciência da importância da modalidade de ensino. Somente quando se começa trabalhar os conteúdos, a funções da EJA e que o aluno começa a dar devolutiva de investigar sobre a modalidade e suas especificidades, valorizando-a.

12. Na sua concepção, que aspectos foram relevantes no curso de Pedagogia da UNIR que devem permanecer na formação de futuros professores da EJA?

R 1- O trabalho com a pesquisa da realidade, juntamente com a intervenção realizada e o trabalho com temas geradores que exigem do acadêmicos uma conhecimento amplo da realidade do estudante da EJA e o foco numa visão politizada da educação.

R 2 - Com relação ao currículo? Tudo é relevante. Considero relevante o aluno se apropriar de valores que serão mobilizados. Ta criando situações problemas para que alunos mobilizem os saberes adquiridos na disciplina e desenvolva práticas voltadas para as necessidades desses alunos como eles vão estruturar os conhecimentos prévios dos alunos da EJA, procurando levantar os interesses dos alunos. Trabalhando com situações problemas. Coloco o aluno para planejar uma aula de matemática e busco perceber como esse acadêmico/professor integra os saberes do aluno pedreiro com o planejamento do professor como aprofundar.

13. Você indicaria um egresso da UNIR, entre o período de 1998 e 2010, para uma entrevista sobre “ atuação do/a professor/a da EJA numa abordagem emancipatória”? ()sim (X) não. Caso afirmativo, que e onde ele/ela esta exercendo sua docência em Rondônia?

R 1- Estou afastado da UNIR para o doutorado e não tenho contato com esses egressos. Mas se contactar com o FREJA poderá obter maiores informações, bem como a SEMED e SEDUC para indicar os seus sujeitos.

R 2 – Não tenho, não sabe onde eles estão atuando.

R 3 – Os aspectos relevantes que consideram a orientação pedagógica histórica indicada para Freire. Outros que convergam com Freire com Frenet Macarenço. Esses autos de experiências, que ele escreveu poemas pedagógicos. Eu não mudaria se a compreensão fosse essa. E por isso que a sociedade não muda. O que acontece hoje na UNIR e o mau exemplo. E sem essa compreensão e difícil de combater um problema desses? É essa e a luta que Freire já escreveu medo e ousadia. O que tem promovido Chacina sobre os trabalhadores, como e o caso de orumbara. Professore sendo preso. Sabendo que e encomenda do Rampe e Reitor. Indicaria a Francisca inclusive ela tem trabalho com jovens e adultos. Ela tem investido em sua auto formação.

14. Este espaço é seu... faça suas considerações e sugestões sobre a formação dos professores para atender esta modalidade de ensino nos dias atuais?

R 1- Formar professores para a EJA exige por parte da UNIR dar maior ênfase na politização dos acadêmicos desde o primeiro período, inserindo-os na luta popular para que de fato compreendam a realidade do povo e não ir para o exercício da profissão com uma visão escolanovista, conservadora, reacionária disciplinadora, etc. Também na EJA a educação popular entremeia conceitualmente nos impulsionando para assumir politicamente a “cara” do povo, que está expoliado, explorado, marginalizado e alijado do processo produtivo.

R 2 - Eu entendo que a formação é um processo continuo deve desenvolver-se acompanhando o contexto historio da sociedade por que nos formamos o homem para uma sociedade com todas as suas demandas. Não pode ser um processo estático. Essa incompletude é que faz o professor buscar sua atualização, sua qualificação para atuar em contextos diversos.

Você conhece a estrutura curricular do PPP? Conheço essa estrutura que esta aprovada, mas que efetivamente esta sendo operacionalizada da forma como esta prevista. A disciplina de EJA deve aparecer nesse eixo como devido a função qualificadora.

R3- não e assim vou falar para alem da universidade hoje são questões que a UNIR vai demorar a valorizar. Na concepção materialista dialética histórica e algo diferente do que falamos hoje. A escola precisa ter todo um sistema produtivo a disposição da escola.

... o mercado e o comercio. A burguesia não vai permitir para mudar a escola e preciso moldurar o capitalismo. Se a universidade não teve um campo de aplicação não deve abrir. O conhecimento e frágil baseado em teoria **verbalonia**. Não há cientificidade na teoria, sem o conhecimento da realidade, ter conhecer a base.

Obrigada.

APÊNDICE F - Tabulação das entrevistas dos egressos da UNIR



NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de entrevista realizada com professores da EJA que atuam em escolas da rede pública municipal de Porto Velho, egressos da UNIR do período entre 1998 e 2011.

Entrevistas realizadas pela mestrandia Inácia Damasceno Lima no período de 09 de setembro a 09 de novembro de 2011.

1. Que disciplinas você considerou mais importantes para a sua formação docente na UNIR?

Entrevistado/as Caracterização	Data da entrevista	Respostas	Análise
E. 1 Idade: 39 T. na Educação: 14 anos, na EJA 11 anos	09/09/2011	Foram muitas, uma complementa a outra, a que marcou foi Língua Portuguesa e Literatura, agora curso Letras indígenas.	
E. 2 (aluna do PROACAP) Idade: 40 anos, cearense Tempo na educação: 25 anos e na EJA, 6 anos	12/09/2011	Na graduação? Sim. Teve algumas que eu gosto. A parte do projeto, de metodologia, esqueci o nome do professor- lembrei professor Maciel; os alunos tinham medo mais serviu.	

<p>E. 3 T. na Educação: 1 ano e meio na EJA (terminou em 2009)</p>	<p>12/09/2011</p>	<p>Teve grande dificuldade, estudou sozinha e no 2º vestibular passou em 7º lugar. Achou todas as disciplinas importantes, tinha muita dificuldade. Mas, nunca reprovou. Sempre dando mais de si. Ela não tinha experiência. Como não fez ciências sociais, a 2ª opção fez pedagogia. Busca a faculdade para uma opção salarial.</p>	
<p>E 4 Tempo na EJA – 5 anos, ano de 2003.</p>	<p>07/10/2011</p>	<p>Conteúdo não se lembra os conteúdos da universidade não contemplava EJA. Você participava de algum movimento? Não, mas tinha leituras.</p>	
<p>E 5 35A Natural de Porto Velho Tempo de atuação na Educação: 6 anos T. na EJA: 3 anos</p>	<p>13/10/2011</p>	<p>Quando a gente não tem muita noção de sociologia não entendemos muito, só depois é passamos valorizar determinadas disciplinas. Considerei mais importante a educação Infantil, relações interpessoais, trabalhada pela professora Ana Maria, Psicomotricidade pelo professor João Guilherme. Tinha dificuldade na disciplina de sociologia e Arte com o professor Nilson Santos.</p>	
<p>E6 Idade: 51 A T na educação: 30 anos T. na EJA: 15 anos, e de Humaitá</p>	<p>09/11/2011</p>	<p>As disciplinas que eu as considerei importante foram as que me auxiliaram na sala de aula. As metodologias das ciências naturais, por exemplo.</p>	

2. Você cursou a disciplina de EJA na sua formação?

() sim () não () não lembro

4 Responderam que sim 2 não

3. De que maneira você acredita que a formação na disciplina de EJA contribuiu para a sua atuação como professor/a dessa modalidade de ensino?

E1 - Não. Não tive essa formação. Ate achei estranho já que meu curso tem característica de supletivo, fiz PROACAP.

E2 – Não cursei essa disciplina, não tinha no PROACAP.

E3 - Deu embasamento teórico, deu a base. Na pesquisa de campo se pesquisou a metodologia da EJA. O grupo constatou que não tem uma metodologia específica, os professores ficam perdidos. Quando eu entrei não encontrei nada, fui atrás no DIEJA. A UNIR deu a base para fazer essa adaptação. O problema da evasão deixou assustada. Da base para correr atrás selecionar conteúdos.

E4 - Como trabalhava? Passava leitura e seminários? Leram o que? Leituras relacionadas a EJA, o histórico, não tinha livros de leitura relacionadas a atualidade.

E5 - Na teleconferência oferecida pelo SENAC recorde de experiências de outros estados, mais no nosso curso não tivemos estágio e explanação na sala de aula foi muito pouca; o conteúdo foi mais histórico, não trazia muito sobre práticas.

E 6 - É assim... eu adquiri a teoria e fui utilizando na prática, entendendo a clientela. Antes eu achava que era só repassar o conteúdo, depois percebi que o relacionamento que melhorava a prática/ajuda. A forma de entender a vida deles ajuda na aula.

4. Quais os conteúdos fundamentais que foram trabalhados nas disciplinas durante a realização das aulas que tratavam do Ensino de Jovens e Adultos?

E1 – Não respondeu.

E2 - Não respondeu.

E3 - A teoria Paulo Freire, os temas geradores. No curso da SEMED era embasado nas ideias do X. O livro que foi trabalhado no ano passado que foi dado continuidade este ano, que a sequência.

E4 - O que deveria melhorar? Como todos sabem tem muita teoria, quando estava na UNIR, estava na sala, não consegui ver a prática. Quantas vezes em eu pedi meus colegas pra vim ministrar aulas e não vinham, porque não tinha coragem. Deveria ter mais vivencia até por que os alunos pudessem escolher melhor. O professor Y indicou conhecer outras culturas e eu vivi uma semana com os caritianos e isso me fez valorizar mais outras culturas.

E5 - Os conteúdos históricos, como já foi dito, eu me recorde da conferencia no SENAC, poderia ter trabalhado mais a didática voltada para adultos. Os textos trabalhados em sala não foram significativos.

E6 - os conteúdos, que trabalhamos de forma interdisciplinar, antes a gente dividia tudo depois eu percebi que poderia interessar os conteúdos ou relacionar. Lembra de algum trabalho? Lembro de um projeto das DSTS e drogas eu e minha colega, descobrir uma musica

do Roberto Carlos e eu achava que eles nem gostavam de musicas. Na Unir só fiz uma pesquisa sobre modalidades oferecidas no Padre Moretti.

5. A disciplina de EJA esta prevista no PPC da UNIR com uma carga horária de 80% de base teórica e 20% de prática, de que forma este currículo foi desenvolvido?

E1 – Não cursou a disciplina

E2 - Não cursou a disciplina

E3 - O professor segue rigorosamente a teoria e depois a prática, pesquisa de campo, tipo TCC. Tive uma boa formação. Eu tinha uma grande paixão pelo tema, gostava muito do professor.

E4 - Achei muito bacana os alunos estarem no computador. Aqui na escola a gente tem acesso aos instrumentos de recursos multimídias. Preparar slides.

E5 - Não tivemos prática, a não ser que este curso do SENAC tenha sido contado como prática; na escola não estivemos nenhuma vez à noite com alunos adultos.

E6 - A gente fez a parte teórica na UNIR e a parte prática foi no Padre Moretti.

6. Como você descreveria a metodologia de ensino e, portanto, de aprendizagem adotada nesta disciplina pelos professores da UNIR?

E1 – Não cursou a disciplina

E2 - Não cursou a disciplina

E3 - No nosso caso, turma de 2006, o professor era muito exigente; Paulo Freire, participaram de vários seminários com o pessoal PRONERA, fizeram também sobre educação no campo, escola caso rural; foram nas escolas.

E4 - Acho que o currículo muito individual, não ver uma linha de pensamento globalizado, alguns professores tem uma bagagem outros são limitados. As ementas não têm relação com a outra. Não ver na universidade uma linha de pensamento, apesar de que cada professor tem sua metodologia. A linguagem dos professores é muito socrática, cheia de metáfora, os alunos tem poucas leituras. Deveria ter poucos seminários e mais campo. Visitar aldeias, ribeirinhos, EJA. O professor passou trabalhos e os alunos não foram a campo. Fui visitar aldeia por livre e espontânea vontade.

E5 - Bem, na época metodologia não tivemos uma construção dos conteúdos. Não tivemos práticas não me recordo das explicações pela “insignificância que foi a gente acaba esquecendo.”

E6 - – era só pesquisa e seminário. Como eram as aulas teóricas? Reuníamos em grupo, estudava os livros e depois realizava pesquisa. Lembra-se de algum livro? Na verdade não. Lia não um livro e sim um capítulo.

7. Que concepção de educação dos alunos jovens adultos ficou presente na sua formação docente, ao se tornar egresso do curso de pedagogia da UNIR?

E1 - O curso deixou a ideia de levar em consideração do aluno a experiência. Nos debates os professores às vezes adentravam a ideia da EJA, especialmente o de sociologia do professor D.

E2- Os professores não abordaram questões direcionadas com EJA. Os professores são generalistas e não destacam que conteúdos são realmente significativos.

E3 - Num primeiro momento fiquei assustada, “cai de para quedas.” Sai concursada, e fui para uma sala de aula multidisciplinar. Quando você tem a concepção construtiva de que o adulto não é uma folha vazia, então o professor vai construir a partir do que ele já sabe. A evasão se dá quando o objetivo da aula não é compatível com o que o aluno espere. Tem aluno que gosta de matemática eu procuro trabalhar isso de forma interdisciplinar. Conhecer e estabelecer a melhor estratégia de aula.

E4 - O que deve ser preservado? Tem professores que tiro o chapéu. Eu pude vivenciar em algumas disciplinas, como a Ed. Infantil, Ed. Especial tive essa realidade, que deve permanecer. Projetos de intervenção- como artes dentro da Universidade com o prof. Y Santos feito pelos próprios alunos.

E5 - Não tinha concepção formada. Não ficou claro como seriam estes alunos, não tive estágio, não tive prática para formular esse conceito.

E6 - A sim, uma educação libertadora. Lá estudamos as teorias de Paulo Freire.

8. Indique na ordem de 1 a 5 autores que fundamentaram ou fundamentam o seu trabalho com a EJA.

E1 - Paulo Freire, 2 – Ana Maria Redispel, 3- Rubens Alves, 4 – Emilia Ferreiro, 5 Ana Maria Machado.

E2 - Godoliti, Paulo Freire, Emilia Ferreiro

E3 - Paulo Freire, Piaget, Vigotski, autores que escreveram sobre educação no campo: Maria da Gloria GOHN (texto), Emília Ferreiro

E4 - Paulo Freire, Jussara Hoffmann que trata da avaliação da aprendizagem, Gadotti, Nilson Santos

E5 - Paulo Freire, Piaget, Vigotski, Vallon, Jussara Hoffmann

E6 - Eu gosto de Paulo Freire, Moacir Gadotti, faz tempo que não faço curso. Emilia Ferreiro. Você quer dizer na prática de jovens e adultos? Sim pode não ser também. Fiz pós em psicopedagogia. Piaget não lembro mais.

9. O currículo da modalidade formal da EJA possui suas especificidades e esta organizado obedecendo às exigências legais e sociais do seu tempo. Segundo este pressuposto, em que

medida você considera que o curso de Pedagogia da UNIR formou seus egressos para atuar nas escolas públicas municipais com esta modalidade de ensino?

() atendeu plenamente () atendeu parcialmente () não atendeu () não tem opinião formada.

E1 - Atende parcialmente muitas vezes colocam situações que não são reais, fantasiosa. Os acadêmicos saem com ideias diferentes de que a sala é boa e a realidade é dura. Não tem família para acompanhar. A universidade não te prepara para enfrentar dificuldades.

E2 - Parcialmente – tem apenas conhecimentos gerais sobre as diferenças das pessoas; como é demonstrado nas aulas de psicologia.

E3 - Atendeu parcialmente. Deu a teoria: teoria da formação com atitude crítica, mas quando vai para o trabalho em sala de aula o “mundo cai em por terra” você se depara com situações que você tem certa autonomia. Você vai perdendo o seu ideal.

E4 - Não atendeu a formação para atender jovens e adultos. Pelos motivos já explicados.

E5 - Não tem opinião formada. O que você estava falando? De Hoje ou do currículo daquela época? – da época em que você se formou? Não atendeu, não conseguiu formar uma opinião sobre currículo, sobre as bases legais, sobre as práticas.

E6 - Não entendeu. Achei muito pouco o que estudamos. Tipo assim foi mais para contar no currículo.

10. Como vocês foram avaliados durante a realização da disciplina da EJA na UNIR?

E1 - Através dos seminários temáticos, pesquisas.

E2 - Cada professor tinha sua metodologia, especialmente através de seminários. Tinha também trabalhos escritos.

E3- Através de apresentação em forma de seminário, o grupo avaliando outro. Não tem metodologia.

E4 - Não atendeu a formação para atender jovens e adultos. Pelos motivos já explicados.

E5 - Em primeiro falta de contato com a realidade; prática fala conhecimento, sobre como os adultos aprendem. Falta proposta por parte da professora, poucas leituras.

E6 - Avaliados através de debates e apresentações de pesquisas e seminários

11. Numa visão geral, que problemas você apontaria como entraves na formação dos pedagogos da UNIR para atuar na modalidade EJA?

E1 - Falta um contato maior dos acadêmicos com a sala da EJA. O professores da UNIR não estão preparados para orientar quanto a disciplina da EJA.

E2 - Como não trabalhou não sei. Acredito que não estava na grade.

E3 - Não tem estágios. Foram feitos trabalhos de campo mais não tem EJA o estágio para os alunos preparar aulas, selecionar materiais didáticos para EJA.

E4 - Os professores não avaliam por provas e sim por seminário; é uma coisa “meio nas pernas”, devera ter avaliações mais individuais para conhecer o que o aluno realmente sabe.

E5 - De urgente é o professor entender como adulto aprende, aprofundar mais especificamente dentro, seja EJA, Educação infantil, etc. “acho que a questão da avaliação precisa ser revista.” O aluno que é esperto vai nas costas do outro. Sabe que a graduação depende do atendimento, mas precisa ser melhor revista. Um comentário que vem observando é que a formação é muito frágil, professores saem com muitos erros da Língua Portuguesa, que vem desde ensino fundamental. A gente entende que a classe da pedagogia esta muito fragilizada. Muitos procuram a pedagogia por que é mais barato e tem muita defasagem.

E6 - Acho que minha época não tinha visão sobre a EJA, é isso.

12. Na sua concepção, que aspectos foram relevantes no curso de Pedagogia da UNIR que devem permanecer na formação de futuros professores da EJA?

E1 - A experiência de alguns professores conta muito, deve continuar a iniciativa, a criatividade de alguns professores. Uma professora que marcou muito foi a Professora A.

E2 - Alguns professores deram muitas estratégias para se trabalhar de forma diferente os conteúdos. Utilização de materiais concretos. As atividades que envolvem teoria prática ajudaram bastante. Dicas como elaborar uma avaliação, por exemplo.

E3 - A pesquisa foi fundamental. Fazer a obrigatoriedade do estágio que ainda não é uma realidade na UNIR. Com a participação do acadêmico, que deve retornar a escola dar resultados.

E4 - Risos... Qual a concepção de educação? Agora foi engraçado... ilário... risos... Concepção vaga, preconceituosa, muito limitada. A universidade te leva para a educação regular e para a criança. O professor chega na EJA com essa limitação, achando que esta falando com criança, sabe? Mesmo sabendo que o adulto tem conhecimento da realidade, a forma como aprendem, a forma de se rebelar por que não tem família nuclear. Para tudo isso precisa de um professor com essa visão de mundo. Com essa visão de mundo fiquei com alunos de professor que tinha problemas de matemática tudo no diminutivo a professora achou que esse era o jeito de ensinar e é isso mesmo.

E5 - As participações em cursos específicos para a cada área. No caso que participei das teleconferências..

E6 - Na época nada era relevante para EJA.

13. Este espaço é seu... faça suas considerações e sugestões sobre a formação dos professores para atender nesta modalidade de ensino.

E1 - Além da formação inicial deveria ter a continuidade do curso. Ter profissionais capacitados e com experiências, atuantes na área. A educação de adultos deve ser levada a serio pelas pessoas responsáveis.

E2 - Eu diria que eles tivessem aprofundado mais a educação especial e inserido a EJA no currículo do curso. Na EJA você precisa estar muito atento, o aluno tão cansado, com problemas, e não produz mais de repente ele produz, depende do seu envolvimento e incentivo

E3 - O aluno deve conhecer melhor a realidade com qual vai trabalhar.

E4 - Não fui atendida com as funções da EJA, faculdade não me capacitei para lidar com essas funções. Os professores são formados não só em pedagogia, mas em outros cursos que nem sei se tem EJA. São todos os fatores que contribuí para que o aluno retorne à escola.

E5 – De urgente é o professor levar o aluno a entender como o adulto aprende, aprofundar mais especificamente dentro de cada área- Ed Infantil, EJA e outras. Acho que a questão da avaliação precisa ser revista. O aluno que é esperto vai nas costas dos outros. Sabemos que na graduação depende do aluno, mas precisa ser melhor revista. Um comentário que venho observando é que a formação está muito frágil, professores sem conhecimentos, com erros primários da Língua Portuguesa, que vem desde o ensino fundamental. A gente entende que a classe da Pedagogia está muito fragilizada... Muitos procuram a pedagogia por que é mais barata e são poucas exigências.

E6 - Primeiro acho que tem que incluir mais disciplinas no currículo relacionadas à EJA. Metodologia do ensino para EJA.

ANEXOS

ANEXO A - GALERIA DE FOTOS DOS AUTORES BASE PARA ESTE TRABALHO

1. PAULO FREIRE



2. Rosa Maria TORRES



3. Jose Carlos LIBÂNEO



4. Vanilda PAIVA Pereira



5. Celso de Rui BEISIEGEL



6 Abnael Machado de LIMA



7. Sérgio HADDAD



8. Vera Masagão RIBEIRO



9. Moacir GADOTTI



10. Maria Margarida MACHADO



11. Antonio NÓVOA



12. Tânia Suely Azevedo BRASILEIRO



13. Leôncio SOARES



ANEXO B – Modelo da grade curricular do Projeto Fênix

**PROJETO FÊNIX
GRADE CURRICULAR**

DISCIPLINAS		NÍVEL I (1º. Grau)												TOTAL MÓDULOS		
		Módulos														
		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13		
01	Português															12
02	Matemática															12
03	CFB/PS															10
04	História															10
05	Geografia															10
06	Educação Artística															2
07	Técnicas de Estudo															4
TOTAL															60	
DISCIPLINAS		NÍVEL II (2º. Grau - Núcleo Comum)														
01	Língua Port e Literatura															13
02	Matemática															12
03	Biologia e Prog. de Saúde															6
04	Inglês															12
05	Química															5
06	Física															5
07	História															9
08	Geografia															8
TOTAL															70	
DISCIPLINAS		NÍVEL III (2º. Grau - Formação Específica/Magistério)														
01	Informações Pedagógicas															2
02	Filosofia e História da Educação															3
03	Psicologia Educacional															5
04	Sociologia Educacional															3
05	Estrutura e Func. Do Ens. 1º. Grau															2
06	Didática Geral															6
07	Didática de Português															5
08	Didática de Matemática															5
09	Didática dos Estudos Sociais															5
10	Didática das Ciências															5
11	Alfabetização															2
12	Didática da Educação Física															2
13	Educação Artística															1
14	Didática da Educação Artística															1
15	Educação Física Recreação e Jogos															3
16	Prática de Ensino															1
TOTAL															51	

Handwritten notes on the left margin:
 - "modular" (written vertically next to the first table)
 - "FÊNIX" (written vertically next to the first table)
 - "modular FÊNIX" (written vertically next to the second table)
 - "Profissionalizante" (written vertically next to the third table)

Fonte: Secretaria do CES Pe. Moretti, 2011.