



REVISTA ELETRÔNICA
CIENTÍFICA DA UERGS

A educação de jovens e adultos nas vozes de licenciandos/as de Letras

Luane Machado da Silva Pacheco

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre (UERGS)
E-mail: pachecomluane@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/6431716405469073>

Sita Mara Lopes Sant'Anna

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre (UERGS)
E-mail: sitamarals@yahoo.com.br, <http://lattes.cnpq.br/5195153340421188>

Submetido em: 18 ago. 2021. Aceito: 22 nov. 2021.
DOI: <http://dx.doi.org/10.21674/2448-0479.73.258-266>

Resumo

Este artigo apresenta pesquisa enfocando os sentidos da formação inicial em Educação de Jovens e Adultos – EJA tendo por base as vozes de estudantes do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Para tanto, efetivou-se uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e com aplicação de questionário semiestruturado, com uma parte fechada e outra aberta, com respostas livres. Visou-se, com isso, a compreender quais sentidos da formação inicial se fazem presentes nas vozes de três licenciandos(as) do Curso de Letras que desenvolveram atividades na EJA. As reflexões sobre o tema foram referenciadas com base nos estudos de Dourado (2009) e Freire (1997, 2002, 2009), entre outros. Como principais resultados, destacam-se as aprendizagens destes acadêmicos e acadêmicas a partir das práticas desenvolvidas, como bolsistas do PIBID/ CAPES/UERGS, no Centro Municipal de Educação do Trabalhador Paulo Freire em Porto Alegre e as suas demandas de maior inserção de abordagens de EJA no currículo do Curso de Letras.

Palavras-chave: PIBID-EJA; EJA na letras; vozes de licenciandos(as) de letras; EJA no Rio Grande Sul.

Abstract

The education of young people and adults in the voices of undergraduate students of Languages

This article presents a research focusing on the meanings of initial training in Youth and Adult Education - EJA (abbreviation in Portuguese), based on the voices of students from the Licentiate Degree Course in Languages at the State University of Rio Grande do Sul. For this purpose, a qualitative bibliographical research was carried out with the application of a semi-structured questionnaire, with a closed and an open part, with free answers. With this, the aim was to understand which meanings of initial training are present in the voices of three undergraduates of the Languages Course who developed activities in EJA. Reflections on the theme were referenced based on studies by Dourado (2009) and Freire (1997, 2002, 2009), among others. As main results, we highlight the learning of these academics from the practices developed, as scholarship holders from PIBID/ CAPES/UERGS, at the Paulo Freire Municipal Worker Education Center in Porto Alegre and their demands for greater inclusion of EJA approaches in the curriculum of Languages Course.

Keywords: PIBID-EJA; EJA in languages; voices of undergraduate students of languages; EJA in Rio Grande Sul.



Resumen

La educación de jóvenes y adultos en las voces de los licenciados de Letras

Este artículo presenta una investigación centrada en los significados de la formación inicial en Educación de Jóvenes y Adultos - EJA, teniendo por base las voces de los estudiantes de Licenciatura en Letras de la Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Por lo tanto, se realizó una investigación cualitativa, bibliográfica y con aplicación de un cuestionario semiestructurado, con una parte cerrada y una parte abierta, con respuestas libres por parte de los participantes. Se buscó comprender qué significados de formación inicial están presentes en las voces de tres profesores con Licenciatura en el Curso de Letras que desarrollaron actividades en la EJA. Las reflexiones sobre el tema fueron referenciadas a partir de estudios de Dourado (2009) y Freire (1997, 2002, 2009), entre otros. Como principales resultados, destacamos el aprendizaje de estos académicos a partir de las prácticas desarrolladas como becarios de PIBID / CAPES / UERGS, en el Centro de Educación para Trabajadores Municipales Paulo Freire en Porto Alegre, y de las demandas de mayor inclusión de los enfoques EJA en el currículo del Curso de Letras.

Palabras clave: PIBID-EJA; EJA en letras; voces de los licenciados de letras; EJA en Rio Grande Sul.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se configura como um importante campo da área educacional que carece de políticas públicas que a potencialize e, ao mesmo tempo e por efeito, se vê permanentemente tensionada, ora por movimentos de afastamentos dos estudantes na modalidade, ora pelas suas buscas do sucesso em seu processo de acesso e permanência à Educação Básica. É considerada como um direito a partir da Constituição Federativa do Brasil de 1988, o que é reforçado pelas prerrogativas da atual LDBEN 9394 (BRASIL, 1996), que passa a considerá-la como modalidade da Educação Básica.

No Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, nos chama à reflexão um componente curricular único, com 30 horas, cuja ementa tem por objetivo a formação do educador de jovens e adultos, mas que aparece na proposição curricular como optativa aos estudantes. Olhar para o ensino dessa modalidade nos faz refletir sobre muitas situações que os estudantes deste curso presenciam, pois têm, ao longo do currículo, muito contato com professores que atuam na rede pública de ensino e estes, em geral, em suas práticas na EJA denunciam a falta de preparo no atendimento a essa modalidade, de maneira que só repetem a eles, o currículo dos Ensinos Fundamental e Médio.

Por essa razão, a formação do professor que trabalha na modalidade EJA requer uma maior atenção: é necessário reconhecer as especificidades dessa modalidade e de seus estudantes, o que requer conhecimento e uma formação específica em EJA, reconhecida como um campo pedagógico específico que demanda a profissionalização de seus agentes. Diante desse contexto, busca-se responder o questionamento: De que modo o futuro professor(a) do Curso de Letras é preparado(a) para atuar na modalidade EJA?

Nesta direção, o presente estudo tem como objetivo verificar quais são as abordagens envolvendo a Educação de Jovens e Adultos presentes no currículo desse Curso e que sentidos elas produzem na formação inicial de seus futuros professores de Língua Portuguesa e de Literatura. Desse modo, espera-se contribuir com o Curso e com os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos.

A formação docente na EJA

O Parecer nº 11 (BRASIL, 2000) da Câmara de Educação Básica (CEB), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, enfatiza 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 dessa modalidade de ensino”.

Em vista disso, Garcia (2013) defende que a formação de professores desempenha função primordial para se enfrentar desafios que visem a transformar os conhecimentos científicos em aprendizagens significativas para os educandos. Essa realização, entretanto, exige comprometimento e competência profissional na busca de novas estratégias de ensino que motivem os estudantes.

É nessa perspectiva que se percebe a importância da teoria desenvolvida por Paulo Freire (1997; 2002; 2009), no sentido da promoção de uma educação voltada para a realidade do educando, de modo reflexivo e crítico. Ela dá ênfase à valorização dos elementos da vivência do aluno para a produção de uma “educação como prática da liberdade”, na busca pela autonomia do educando.

A EJA é um campo fértil e promissor para a realização de práticas educativas pautadas em diferentes visões de mundo. É um espaço onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas e significados sobre as coisas e os seres do mundo, que devem ser analisados como possibilidades de organização do currículo para essa realidade.

É oportuno lembrar que nesse contexto as universidades se configuram como importantes agentes na formação dos docentes para a Educação de Jovens e Adultos. Dourado (2009, p. 56) entende que a formação em nível superior “coloca-se como uma bandeira a ser implementada pela democratização do acesso, da permanência e da gestão desse nível de ensino como caminho fértil para a formação e a profissionalização”. No Brasil, é muito raro sair da universidade tendo alguma ideia, por mais vaga que seja, do que é trabalhar com educandos jovens e adultos. Consequentemente, as instituições de ensino tendem a lidar com professores que possuem uma imagem equivocada da EJA e que, ao ingressarem na sala de aula, enfrentarão dificuldades em trabalhar com as especificidades da modalidade.

Encontramos em Brasil (2000), que: “as instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação”. A esse respeito, do ponto de vista legal, o Parecer nº 774 (RIO GRANDE SUL, 1999) afirma que é preciso ter clareza de que as escolas “deverão se reestruturar para a oferta de Educação de Jovens e Adultos de acordo com as normas vigentes para os respectivos níveis de ensino e construir seus currículos adequados às necessidades, características e especificidades próprias deste alunado”. Já a Resolução nº 343 (RIO GRANDE DO SUL, 2018) enfatiza que “as Instituições de Ensino Superior devem garantir, nos currículos de formação inicial, em suas diferentes licenciaturas e nas propostas de formação continuada para profissionais de educação, as demandas desse campo especializado em que se constitui a EJA”.

Assim, as instituições de Ensino Superior, enquanto espaços de formação, devem ser pensadas como locais de produção e socialização do conhecimento para a formação inicial e continuada dos docentes que trabalham com a realidade da EJA. Para isso, é primordial que as universidades assumam alguns compromissos, desde os seus cursos de licenciaturas, para a construção de um currículo dialógico, dinâmico e crítico que garanta a reflexão sobre as diversidades dos sujeitos e a multiplicidade de tempos, espaços e processos de aprendizagens na e a partir dos saberes e conhecimentos da Educação de Jovens e Adultos. Logo, é imprescindível que essas instituições reflitam sobre as formas de abordagem e vivências de EJA nos cursos de licenciaturas, pois os futuros professores irão trabalhar com estudantes da EJA em realidades as quais precisam estar atentos, em suas práticas educativas.

Material e Métodos

O presente trabalho apresenta pesquisa em caráter exploratório-descritivo. Do ponto de vista metodológico, a fase exploratória partiu da pesquisa bibliográfica, a qual é “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído, principalmente, de capítulos de livros e artigos científicos” conforme GIL (2008, p.50). Para o desenvolvimento da etapa descritiva do processo de investigação, foram desenvolvidos e aplicados questionários com estudantes do Curso de Licenciatura em Letras na UERGS. Cabe destacar que esses graduandos desenvolveram práticas pedagógicas em espaço de EJA, haja vista a importância de se entender a significação dessa presença no currículo em questão. As análises das respostas dos questionários foram desenvolvidas sob a orientação da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016).

O trabalho segue orientações éticas, sendo que os participantes da pesquisa forneceram anuência em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Resultados e Discussões

O convite para a participação na pesquisa ocorreu durante o final do segundo semestre de 2020 e foi estendido aos estudantes que tiveram contato com a Educação Jovens e Adultos, que participaram, por adesão. Embora os cinco discentes tenham aceitado o convite, apenas três, cujas análises serão apresentadas, entre-

garam os questionários respondidos. É importante destacar que os três são jovens: um, que será identificado como respondente (a), é do sexo masculino e duas, identificadas como respondente (b e c), são do sexo feminino. Importante salientar que apenas a respondente (c) realizou o componente curricular eletivo de EJA. Cabe ressaltar que esses graduandos estão em momentos diferentes do Curso: (a e b) estavam cursando o 8º semestre e (c), cursava o 9º semestre. Tanto o respondente (a) quanto os respondentes (b) e (c) participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UERGS, programa no qual desenvolveram trabalho com a EJA. Este era oferecido, no período, para os alunos que estavam matriculados até o 6º semestre. É válido enfatizar que as práticas realizadas pelos respondentes foram uma oportunidade única de obter contato com a EJA.

Assim, das questões do instrumento, daremos atenção àquelas que, de alguma forma, em nosso entendimento, contribuirão com sentidos sobre o “ser docente”, ainda em formação, mas já atuante na EJA. De início, entendemos então, que buscaríamos de alguma forma saber onde desenvolveram atividades com o público da EJA, e, como respostas das questões que se encaminharam, destacamos que o respondente (a) e as respondentes (b e c) informaram que desenvolveram a sua prática pedagógica em EJA como bolsistas do PIBID, junto ao Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores – CMET Paulo Freire, localizado em Porto Alegre, durante o ano de 2019.

O CMET oferece somente a Educação de Jovens e Adultos, com ofertas nos turnos da manhã, tarde e noite. O Centro atende jovens a partir de 15 anos, adultos e idosos, oriundos de vários bairros de Porto Alegre e cidades vizinhas. Os alunos pertencem à classe trabalhadora e, no momento, representam um total aproximado de 900 alunos. Dentre esses, há pessoas com deficiências diversas. A educação desenvolvida no Centro se caracteriza pelos espaços e tempos diferenciados de construção de conhecimentos em todas as atividades.

Seguindo orientações da Análise de Conteúdo, da primeira fase do processo analítico destacou-se aspectos que chamavam a atenção no corpus, definido como as respostas ao questionário; na segunda fase buscou-se estabelecer um agrupamento temático, a fim de compreender o conteúdo que na terceira fase, sofreram as inferências e interpretações que passam a ser apresentadas, relacionadas aos aportes teóricos com os quais dialogam. Assim, dando seguimento ao questionário, pretendeu-se entender, de alguma forma, se os respondentes já haviam realizado algum componente curricular no Curso de Licenciatura em Letras que tenha trazido referenciais ou demandado alguma abordagem sobre Educação de Jovens e adultos. No tocante a esse questionamento, assim se manifestaram:

- a. De modo direto, não. Indiretamente, sim. Percebo que há uma clara relação entre a ausência da discussão sobre a especificidade da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial e o despreparo dos professores em lidar com este público na educação básica. Isso se deve às raras vezes em que durante o curso se reflete sobre fazer pedagógico contextualizado à escolarização de jovens adultos. Nota-se que muitos acadêmicos de Letras são fascinados pela EJA, contudo, desconhecem imensamente as especificidades da EJA, e, quando, de algum modo, é apresentado um fazer diferenciado em relação a ela, reproduz os moldes da escolarização de crianças e adolescentes. Recordo que no 4º semestre, em planejamento e avaliação, foi nos apresentado alguns trabalhos com pedagogia de projetos na EJA, pela docente do componente, e, do mesmo modo, no 5º semestre, no componente de Teorias do texto/discurso: gêneros, a mesma professora apresentou-nos um artigo de sua autoria intitulado “Ensino Supletivo ou EJA? Sentidos e perspectivas da formação continuada de professores no Rio Grande do Sul”. Eu e mais alguns colegas ficamos curiosos com o que lemos e sentimos vontade/necessidade de conhecermos mais a EJA.
- b. O componente curricular que cursei com referenciais ou que demandou alguma abordagem sobre a Educação de Jovens e Adultos foi didática, na qual tratamos sobre práticas pedagógicas para os diferentes anos escolares.
- c. Sim, componente que leva esse nome, EJA.

Conforme aponta o respondente (a) e as respondentes (b e c), verifica-se que as respostas podem ser vistas de modo direto ou indireto, de maneira que (a e b) informam que tiveram contato com a EJA de modo indireto, em “raras vezes”, ao longo do Curso, informando que “houve algumas interlocuções a respeito”. A respondente (b) ainda menciona a disciplina de “Didática”, quando se abordaram “práticas pedagógicas para os diferentes anos escolares”, sem especificar ou dar informações sobre os referenciais estudados. Já a respondente (c), de modo direto, afirma que cursou “um componente que leva esse nome EJA”.

É importante destacar que o respondente (a) traz exemplos significativos de duas disciplinas que trouxeram referenciais sobre a EJA, uma relacionada à *Pedagogia de Projetos* e um artigo com abordagem sobre a EJA. Esses materiais fizeram com que ele e mais alguns de seus colegas ficassem “curiosos” com o que leram, dando-lhes “vontade/necessidade” de conhecer melhor a EJA. Observa-se que, quando os respondentes trazem exemplos de componentes curriculares vistos no Curso, evidencia-se a fala de Dourado (2009) ao dizer que as universidades se configuram como um importante instrumento na formação dos docentes para a Educação de Jovens e Adultos. Também se enfatiza o Parecer nº 774 (RIO GRANDE SUL, 1999), que propõe a organização dos estabelecimentos de ensino a fim de atender às exigências legais e lembra às universidades a sua responsabilidade no processo de formação inicial e continuada de educadores.

Nessa perspectiva, buscou-se saber sobre referenciais estudados ao longo do curso que tenham sido importantes na prática desenvolvida. Destes, dá-se destaque às falas: (a) “Alguns referenciais são necessários e indispensáveis, como: Paulo Freire (Pedagogia da autonomia), Sérgio Haddad (A educação continuada e as políticas públicas no Brasil), Débora Ortiz de Leão (Docência e alfabetização na EJA: espaços e tempos de formação cotidiana), Jaqueline Moll (EJA como política pública local: atores sociais e novas possibilidades educativas. Educação e Realidade), Maurice Tardiff (Saberes docentes e formação profissional), entre outros.” Estes referenciais estão presentes no conjunto de componentes curriculares do Curso de Letras que compõem, desde o primeiro semestre, o currículo, configurando como “Componentes curriculares de prática pedagógica” conforme o PPC (2013, p. 48).

Em sequência, interrogou-se sobre metodologias ou tipos de aula os graduandos desenvolveram e quais os princípios e pressupostos que embasaram a prática desenvolvida. A esse respeito, assim enunciaram:

- a. Partimos da concepção Freiriana de que qualquer ação docente deverá estar assentada na reflexão sobre o homem e sua vocação em busca de se afirmar como sujeito da/na história e sua ação no mundo como seu intérprete e criador da cultura. A ideia sempre foi de favorecer o processo de construção e reconstrução do conhecimento a partir de uma prática de pedagogias de projetos que valorizassem as concepções de ensino e de aprendizagem (internalização) buscando que os estudantes se conscientizassem da necessidade de uma transformação emancipadora.
- b. As aulas desenvolvidas foram voltadas para as vivências e experiências dos alunos, buscando expandir os aprendizados do cotidiano.
- c. Oficinas de alfabetização, roda de leitura de contos, jogos didáticos para adultos.

O respondente (a) parte de Freire como balizador da prática desenvolvida. A respondente (b) embora não o tenha citado também nos faz lembrar de Freire, ao informar que utilizou princípios que, em toda a sua prática, visaram valorizar “experiências e vivências dos alunos”, fazendo uso de situações e textos do cotidiano. Assim, é possível mencionar que entre os princípios expressos, destacam-se o diálogo constante, a valorização dos saberes e experiências, as atividades significativas que oferecem ao estudante subsídio prático relacionado ao cotidiano e às ações que mudem sua realidade; o planejamento coletivo, o currículo como efeito desse processo, construído na relação diária e a constituição de uma visão crítica da realidade, como exemplos.

De forma geral, pode-se perceber que os planejamentos eram efetivados a partir da realidade e da conversa prévia com os educandos. A organização das aulas e oficinas ocorreram na perspectiva de Vieira e Volquind (2002) e a partir do referencial da *Pedagogia de Projetos* de Kaufman e Rodríguez (1995).

Em continuidade, buscou-se também saber a prática desenvolvida no CMET havia sido igual ou diferente a alguma outra já desenvolvida, a partir do Curso. A esse respeito, os participantes disseram:

- a. Teve que ser diferente justamente para não cairmos na repetição da reprodução de conteúdo para crianças e adolescentes da educação básica. Tínhamos que analisar frequentemente com criticidade nossa situação de pibidianos, os aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos que permeavam o CMET e seus alunos, além de questionar nosso próprio trabalho, nossas concepções de escola, de currículo, de ensino, de metodologias para assumirmos a responsabilidade da produção e utilização do conhecimento.
- b. Essa prática foi diferente dos estágios desenvolvidos no curso, pois, tratando-se da EJA, foi possível dar mais espaço aos alunos para compartilharem suas vivências e utilizarem delas para a construção das temáticas.
- c. Sim, muito diferente da prática de aulas para os anos fundamental e do ensino médio. Os planos, as dinâmicas e os métodos são específicos para alunos adultos, analfabetos, semianalfabetos que já têm muitas experiências a compartilhar e até ensinar em sala de aula.

Observa-se que, para os três respondentes, a prática foi diferente. Enfatiza-se que a respondente (b) traz aspectos associados à especificidade das práticas com a EJA: essa condição trouxe a possibilidade de um fazer diferente, isto é, “foi possível dar mais espaço aos alunos para compartilharem suas vivências” e, a partir dessas, formular temáticas. Importante ressaltar que os respondentes (a) e (c) trazem em suas respostas justificativas do porquê a prática foi diferente.

O questionário também buscava elencar as dificuldades que encontraram tendo por base o ensino de língua e literatura, que pudessem relatar. A esse respeito, assim se manifestaram:

- a. Constatamos que tanto o preconceito linguístico, quanto o ensino mecânico de língua Portuguesa ainda persistem. Alunos e alguns professores ainda se fixam no ensino e aprendizado da Língua Portuguesa baseada na gramática normativa, esquecendo-se ambos que a língua é viva e não estática.
- b. A dificuldade mais evidente foi no sentido de demonstrar aos alunos que a Língua Portuguesa pertence a todos, que todos sabemos Português e que não devemos compartilhar esse pensamento de que a LP é algo inalcançável, como se nossa língua materna fosse algo que não dominamos. Essa autoestima linguística precisa ser trabalhada, ainda mais com alunos que estão há mais tempo no sistema de ensino e muitas vezes compartilham situações de decepção tratando-se da educação.
- c. Não respondeu.

Destas respostas, salienta-se que o respondente (a) e a respondente (b) mencionam a mesma dificuldade no ensino de línguas, “ela é vista como algo distante dos alunos e não como parte integrante da sua realidade e este último sugere que “se trabalhe com os alunos”, mais ainda com os alunos da EJA, a “autoestima linguística”, bem como aponta Possenti (2012). Essa é uma das razões que torna essa pesquisa ainda mais pertinente, já que se reflete também sobre o ensino de língua portuguesa para a EJA.

Com a intenção de que refletissem sobre o seu fazer pedagógico, solicitou-se que avaliassem a sua atuação como professor(a) na EJA. Ao que responderam:

- a. Avalio como uma prática à reflexão constante que faz com que possamos ampliar o horizonte de nosso conhecimento. Sempre a permeei com os questionamentos: Como eu penso minha prática docente? Qual o sentido social e político dela? Estou pronto, hoje, para discutir o que planejei, ou vou reproduzir em virtude de um currículo?
- b. Acredito que minha atuação como professora na EJA foi de crescimento, pois aprendi muito com essa experiência e sei que esses momentos farão parte das minhas práticas futuras. Não havia tido contato com turmas da EJA antes, esses momentos foram diferentes de outros e me fizeram perceber ainda mais a importância de um professor presente na vida dos alunos para o incentivo e para a formação.
- c. Desafiadora e, às vezes, solitária.

O respondente (a) mencionou que avalia a sua prática com a EJA como um constante processo de reflexão. Pode-se considerar que o exercício teve importante significado para o licenciando, pois, a partir dele, pôde refletir sobre a própria formação inicial, fazendo relações com a prática que estava vivenciando. Expressa ainda a transitoriedade e a flexibilidade presentes nas relações com a EJA, informando que nessa vivência “se percorre caminhos que vão surgindo”. Para tanto, deve-se manter uma postura epistemológica questionadora, como nos lembra Freire (1997) colocando o educador no lugar de quem aprende sempre, quando se coloca em lugar de quem faz a escuta constante. Ao que se apresenta, o acadêmico (a) demonstra ter desenvolvido uma prática flexível, avaliando e refletindo sobre as suas aprendizagens.

As respostas obtidas nos fazem lembrar de Pinto (2010), ao afirmar que o processo reflexivo é uma condição à formação do educador. A respondente (b) afirma que a prática desenvolvida na EJA foi de crescimento e de grandes significados para si, e a respondente (c) diz que a prática foi um desafio, por “vezes solitário”. É possível pensar a prática como “solitária” à medida em que se observa a ausência da EJA ao longo do curso.

Buscou-se verificar, ainda, o que aprenderam ao longo do Curso e que tivesse sido de suma importância para a docência na EJA. Sobre isso, afirmaram:

- a. Que devemos romper com a tendência predominante das propostas curriculares de fragmentar o conhecimento, além da organização do currículo numa perspectiva cientificista, muito tecnicista e, totalmente, disciplinarista. Se não rompermos com todos esses paradigmas que já estão estruturados na educação e que dificultam o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares, de nada adiantará entrarmos em uma sala de aula. Portanto, um conselho: se não quiser romper com isso, nem tente ser professor.

- b. O que aprendi ao longo do curso foi de suma importância para a docência em EJA, mas acredito que mais disciplinas deveriam abordar tópicos sobre a Educação de Jovens e Adultos. Faltam ainda insumos mais direcionados, o que aprendemos vem de uma forma mais “geral” e acaba sendo mais visualizado para o ensino fundamental e médio que não são EJA. Uma abordagem mais focada nesse âmbito seria interessante, pois se fica somente para o último estágio e nem todos os alunos do Curso de Letras participam do PIBID tendo essa oportunidade de contato, as experiências com esse ensino são poucas e farão falta no futuro.
- c. Aprendi que o respeito a pessoa humana e a proximidade aos alunos são algumas das chaves para o sucesso nessa modalidade educacional.

O que se evidencia nessas falas é que todos tiveram aprendizagens. Embora o respondente (a) faça uma crítica ao currículo fragmentado, essa parte do que aprendera no cotidiano da EJA, pois os conhecimentos na vida, são, no mínimo, interdisciplinares. Esse dizer lembra crítica feita por Arroyo (2013, p. 15), ao dizer que por conta de uma organização, os professores estão “amarrados ao ordenamento curricular”. Deste modo o respondente (a) faz uma demanda a urgência de se romper com o currículo fragmentado, ressaltando que o aprendizado dos alunos não se restringe aos aspectos formais materializados no currículo, pois o processo de ensino e aprendizagem não é passivo. A respondente (c) foi direta em sua resposta informando que aprendeu, porém, a respondente (b), ainda que não tenha sido o objetivo da pergunta, chama a atenção para aquilo que faltou ao longo do curso, denunciando a “necessidade de abordagem específica para a EJA ao longo do curso”, o que está enfatizado na Resolução nº 343 (RIO GRANDE DO SUL, 2018), que chama a responsabilidade das universidades na formação desse professor voltada para a EJA.

Como última demanda do questionário, pediu-se que os participantes escrevessem, de forma livre, sobre o enunciado na forma que segue: “A EJA no Curso de Licenciatura em Letras da UERGS”. Diante dessa demanda final, dá-se destaque ao que diz: (a) “É fundamental trazer essa temática para ser discutida com especialistas na universidade devido suas particularidades pedagógicas, assim, superando a improvisação”; (b) “[...] Acredito que, mesmo estudando teóricos que falem sobre a educação de forma geral, faltam ainda atividades que olhem a EJA sob a perspectiva desses teóricos e nos demonstrem a utilização em sala de aula com estes alunos” e (c) “[...] “é de extrema importância para que os futuros professores possam ter contato, aprendam, compreendam e se apropriem das ESPECIFICIDADES desta modalidade, a fim de estarem preparados para fazerem a diferença, em formação digna, aos jovens e adultos.

Assim, como efeito do agrupamento temático da análise de conteúdo realizada, salienta-se que as respostas abordam: a EJA no curso de Letras; o que a formação docente em EJA necessita; o que as especificidades da modalidade requerem; os referenciais estudados lembrados; o que a prática pedagógica nessa modalidade requer; metodologias e aspectos sobre o ensino de Língua e Literatura, além de suas demandas de inserção da EJA no currículo. A esse respeito, o respondente (a) destaca que é preciso trazer a EJA para ser discutida no âmbito da Universidade com participação de especialistas, a fim de que os discentes tenham um ensino qualificado. Segundo ele, “não adianta a universidade ter discentes apaixonados pela EJA se esses tiverem que improvisar em seus exercícios, enquanto a Universidade não os leva a concretizar as práticas sem qualificação”.

Reflexões finais

Objetivando compreender os sentidos da formação inicial no Curso de Letras reitera-se que o licenciando e as licenciandas expuseram a sua vontade e desejo de “conhecer mais a modalidade”; que “o ensino para jovens e adultos se torne significativo”; que haja “maior oportunidade de aprendizagem”, que se “valorize a construção do saber do aluno”. Segundo os participantes da pesquisa existe, ainda: “a necessidade de construção de um currículo dialógico, que garanta a diversidade dos sujeitos”; e a multiplicidade de tempos, espaços e ritmos de elaboração do conhecimento, no que tange à Educação de Jovens e Adultos. É imprescindível que se reflita sobre possibilidades diferentes de desenvolvimento de suas práticas educativas, como evoca Garcia (2013), na busca de novas estratégias de ensino que motivem os estudantes dessa modalidade.

Assim, reconhece-se que a formação de professores para a EJA é essencial para que haja uma educação de qualidade, pois somente dessa maneira o educador será capaz de elaborar didáticas que resultem em bons desempenhos em sala de aula. Disso, os (as) participantes da pesquisa demandam “maior presença da EJA no

currículo”. Ademais, reiteram que “é necessário demonstrar aos alunos da EJA a importância de continuar seus estudos”, a fim de que se tornem cidadãos críticos e reflexivos e possam interagir de forma participativa perante a sociedade.

Ser professor da EJA é estar em um constante aprender com as diversidades presentes na modalidade, o que requer conhecer suas especificidades, porque dela ecoam saberes múltiplos. Portanto, esse exercício implica em envolver-se com a EJA em diferentes momentos no Curso de Letras: ninguém nasce professor; se forma como tal, em permanente prática e na reflexão sobre o exercício docente, como bem considerou e continua considerando, em sua obra, Paulo Freire. Nesse contexto, aprender a ser professor não é somente uma tarefa de conclusão de estudos, em que o licenciando se instrumentaliza do aparato de conteúdos e técnicas para a transmissão do conhecimento. O educador se constitui a partir dos processos de aprendizagens que acontecem por meio de situações práticas, problematizadoras, exigindo uma atuação reflexiva e competente que vai além dos conceitos e procedimentos: é preciso um exercício em que são trabalhadas as atitudes e as práticas pedagógicas que contribuem para a formação integral do indivíduo (LIMA, 2011).

O que fica, ao final destas reflexões, é o quanto é preciso se estar aberto aos novos conhecimentos e às aprendizagens que a própria EJA proporciona. Consta-se que, de certo modo, os conhecimentos gerais que os licenciandos (as) apontaram em suas falas sobre ensino de Língua Portuguesa e Literatura foram significativos para a prática que desenvolveram. Chama-se a atenção de que a presença dos componentes curriculares que envolvem a docência, desde o primeiro semestre do Curso, foi significativa também por seus referenciais, que foram apontados nas respostas ao questionário e salienta-se, ainda, que a experiência de EJA que tiveram no PIBID foi de grande relevância para a sua formação, porém, somente participaram dela, alguns poucos acadêmicos.

Referências

- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: maio, 2000.
- DOURADO, L.F. (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios da educação no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2013.
- KAUFMAN, A. M. R. **Escola, Leitura e Produção de Textos**. Tradução Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 (Esta referência está diferente da citação)
- LIMA, V. A. de. **Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire**. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília: Fundação Perseu Abramo, 2011.
- PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11 Edição. São Paulo. Cortez, 2010.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2. ed. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer 774/99**. Estabelece normas para o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos. Conselho Estadual de Educação, 10 de novembro de 1999. Porto Alegre, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. **Resolução nº 343**. Conselho Estadual de Educação, consolida normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, Conselho Estadual de Educação, 11 de abril de 2018.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino: O que? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

