

A Educação de Jovens e Adultos e sua abordagem no curso de licenciatura em Ciências Biológicas: um olhar para o Oeste do Paraná

*Maira Vanessa Bär*¹
*Vilmar Malacarne*²

Resumo

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica que tem por objetivos iniciar ou dar continuidade aos estudos àqueles que por vários motivos não puderam estudar na idade considerada regular. A pesquisa, que tem como tema a formação dos professores de Ciências, foi realizada em quatro instituições localizadas na região Oeste do Paraná, as quais oferecem o curso de licenciatura em Ciências Biológicas. O objetivo principal foi verificar entre coordenadores, professores e alunos concluintes do curso, se a EJA vem sendo trabalhada em sala de aula de forma significativa, proporcionando uma formação inicial para além do ensino regular. Também foram entrevistados professores de ciências da EJA da cidade de Cascavel (PR), averiguando qual a formação que estes tiveram para atuarem na modalidade. Verificamos que a EJA vem sendo pouco trabalhada na formação inicial, gerando insegurança nos alunos quanto à futura atuação nessa modalidade de ensino.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos; formação de professores; ensino de ciências.

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste.
mairabio4@hotmail.com

2 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, USP. Professor da Unioeste.
Vilmar.Malacarne@unioeste.br

The Youth and Adult Education and its approach in the course of degree in Biological Sciences: a look at the West of Paraná

Abstract

Educating Youth and Adults (EJA) is a form of Basic Education that aims to start or continue their studies to those who for various reasons could not study at the age considered regular. The research theme is the training of science teachers was conducted in four institutions located in the western region of Paraná, Brazil, which offer the degree course in Biological Sciences. The main objective was to check with the coordinators, teachers and graduating students of the course, the EJA has been crafted in the classroom in a meaningful way, providing an initial training beyond regular teaching. Science teachers EJA of Cascavel, Paraná (BR) were also interviewed, ascertaining what training they have had to work in the sport. We verified that the EJA has been little worked in initial formation, generating insecurity in students as future action in this type of education.

Keywords: Adults and youth education; teacher training; science education.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) está incisa na Educação Básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, sendo destinada às pessoas que, por vários motivos, não cursaram o ensino regular no tempo estabelecido por lei. Assim, estes passam a ter uma nova oportunidade de se inserirem no meio educacional por meio dessa modalidade.

Os jovens e adultos que compõem esse cenário carregam algumas especificidades, como ressaltam os autores Muenchen e Auler (2007, p. 5): “Eles são jovens e adultos com toda uma história de vida já construída, trazendo em suas bagagens concepções sobre o mundo que os cerca”. Dessa forma, os conhecimentos prévios desses alunos não podem ser

deixados de lado, mas devem, sim, ser envolvidos com o conhecimento científico. Nessa realidade, o mediador que viabiliza a associação entre conhecimentos prévios e conhecimentos da ciência é o professor.

Para além de serem caracterizados por uma ampla experiência de vida e dotados de concepções estruturadas sobre o mundo, os alunos jovens e adultos apresentam outras características, como idades diferentes em uma mesma sala de aula, diferentes ritmos de aprendizagem, pensamento variados, entre outras (BRASIL, 2006).

Trabalhar com essa heterogeneidade de forma qualificada é um desafio constante para os professores da EJA. Entretanto, esse desafio torna-se ainda maior quando o professor não recebe uma orientação ou uma formação inicial que o prepare para esse ofício. Destacam Maraschin e Belhochio (2006): “Assim, analisando mais especificamente a formação do profissional que atua na EJA percebe-se a importância de um olhar especial, já que, diferentemente das outras modalidades de ensino, ele não vem tendo uma formação acadêmica específica.” (p. 2).

Diante disso, um dos desafios da modalidade EJA, quando falamos de seus professores, é a lacuna deixada por uma má-formação inicial, em que, não raramente, cursos de licenciatura não contemplam as especificidades da EJA, ou a abordam de forma superficial, não preparando o futuro professor para trabalhar com esse público. Nessa condição, esse professor poderá estar inapto para compreender a realidade do seu aluno e suas características, bem como aumentará as possibilidades deste fazer uso de elementos metodológicos inadequados em sala de aula (MOURA, 2009).

Para Muechen e Auler (2007), essa lacuna ocasionada na formação inicial pode ir além da falta de preparo do professor e da metodologia empregada equivocadamente, podendo ter agravantes, como o material utilizado inadequadamente e conteúdos sem sentido, ou “ocos”, como se referem os autores, contribuindo para uma possível evasão escolar.

Compreende-se que a formação inicial do futuro professor da EJA, assim como essa modalidade educacional em si, possui seus aspectos particulares, e não são as características de professor “múltiplo, multifacetado” (ARROYO, 2006, p. 20) que irão incrementar a composição de um perfil profissional capacitado a trabalhar nesta realidade.

Uma formação inicial adequada para atuar com jovens e adultos também é requerida por meio do Parecer CEB nº 11/00, o qual estabelece um item dedicado à formação de professores e sua atuação na EJA.

As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas. (BRASIL, 2000, p. 58).

O Parecer demonstra clareza quanto ao professor ser preparado para atuar nessa modalidade já na sua primeira formação superior. A LDB também cita, em seu Art. 61, parágrafo único, que “A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica [...]” (BRASIL, 1996, p. 34). Ou seja, exige-se, por meio da lei, o preparo dos professores em diferentes modalidades de ensino. Dessa forma, cabe às Instituições de Ensino Superior (IES) a busca pela inserção nos projetos pedagógicos dos cursos de saberes e metodologias que abarquem as especificidades desses diferentes níveis e modalidades educacionais correspondentes à Educação Básica.

Nessa perspectiva, a proposta desse artigo é analisar se os cursos de Ciências Biológicas Licenciatura Plena presencial, das universidades da região Oeste do Paraná, abordam em sala de aula, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Dá suporte a essa discussão elementos colhidos por meio de entrevistas com os coordenadores e docentes desses cursos, bem como com os alunos concluintes, em que se buscou verificar se há ou não uma abordagem dessa ordem e em qual intensidade essa modalidade vem sendo trabalhada com os futuros professores. Contrapondo às informações coletadas nas universidades, trouxemos a fala de oito professores de ciências da EJA – Ensino Fundamental II – da cidade de Cascavel, Paraná, com o intuito de verificar se estes tiveram ou não alguma abordagem sobre a EJA na formação inicial.

1 Metodologia da pesquisa

Na pesquisa de campo, delimitou-se a pesquisa a partir das cidades pertencentes à região organizada pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP). Investigou-se, assim, as cidades que oferecem o curso presencial de Ciências Biológicas Licenciatura ou que apresentam nome similar, como, por exemplo, Ciências da Natureza. Dessas cidades, duas oferecem o curso indicado, sendo duas universidades em Foz do Iguaçu (a 145 km de Cascavel) e outras duas universidades pertencentes à cidade de Cascavel. Dois cursos pertencem a instituições privadas e os outros dois são um de instituição federal e outro de uma estadual.

Nas Instituições de Ensino Superior (IES), foram realizadas entrevistas com os coordenadores e docentes do curso em questão, verificando se esses cursos estão preparando seus alunos, futuros professores, para uma possível atuação com a modalidade de ensino EJA. Entrevistou-se também os alunos concluintes do curso para confrontar as informações colhidas nos outros espaços das IES, ou seja, se, de fato, eles tiveram algum contato com a EJA durante o curso.

Para conceder a entrevista, foram contatados com antecedência coordenadores, professores e alunos dispostos da seguinte maneira:

Quadro 1 - Quantificação do público pesquisado

Instituição 1-Privada	01 coordenador	03 professores	12 alunos
Instituição 2- Privada	01 coordenador	02 professores	14 alunos
Instituição 3- Federal	01 coordenador	02 professores	08 alunos
Instituição 4- Estadual	01 coordenador	05 professores	21 alunos

Fonte: Elaborado pelo autores

A pesquisa também contou com a participação dos professores de Ciências do Ensino Fundamental Fase II da EJA, averiguando se estes tiveram contato com a EJA na formação inicial. Para selecionar a amostra de professores que atuam na área de ciências da EJA – Fase II – foi escolhido o município de Cascavel (PR) por ser sede do Núcleo Regional de Educação e por ser a cidade que concentra o maior número

de professores da região.

Para identificar os coordenadores, professores e alunos, foi utilizada uma simbologia, garantindo o anonimato dos participantes. De acordo com Manzini (2007, p. 11) “A identificação por siglas ou letras dos entrevistados é uma característica importante na transcrição e na apresentação dos trechos das transcrições nos trabalhos de pesquisa”. Ainda para não expor a identidade dos sujeitos entrevistados, eles foram citados sempre no gênero masculino: coordenador, professor e aluno.

Para garantir o anonimato das universidades, foram utilizadas outras siglas, sendo representadas pela letra I (Instituição) seguida por números: I1, I2, I3 e I4. Os coordenadores, professores e alunos também foram identificados por números: C1 [...] C4, P1 [...] P12, A1 [...] A55 respectivamente. Os professores de ciências do Ensino Fundamental Fase II da EJA estão representados do PEF1 ao PEF8. Em alguns momentos, foram utilizadas citações envolvendo a fala do entrevistador; nesses casos, o entrevistador foi representado pela letra E.

Para formar as categorias, observamos as falas mais representativas entre os entrevistados, as quais poderiam responder ao nosso objetivo. Dessa forma, foram elaborados dois quadros contendo as informações dos coordenadores, docentes, alunos e professores de ciências da EJA – Fase II.

2 Representação dos dados coletados referente à abordagem da EJA no curso de Ciências Biológicas nas IES do oeste do Paraná

A partir da realização das entrevistas e questionários com as quatro Instituições de Ensino Superior (IES) foram coletadas informações referentes à abordagem sobre o ensino da EJA dentro das disciplinas de licenciatura. Nesse aspecto, verificamos as falas pertinentes dos coordenadores, professores e alunos do curso envolvidos na pesquisa. A seguir o quadro de dados:

Quadro 2 – Abordagem da EJA em sala de aula

IES	Citações relevantes
IES 1	<p>“[...] eu acredito que não” (C1);</p> <p>“Sim! Principalmente nas disciplinas de Políticas Educacionais” (P2);</p> <p>“[...] eu falei pouco sobre o EJA” (P3);</p> <p>“Não abordou” (A2);</p> <p>“Sim: Didática e Política Educacional” (A8);</p>
IES 2	<p>“[...] pra adulto tipo CEEBJA (...) acho que não tem essa distinção” (C2);</p> <p>“[...] trabalha a questão do como trabalhar com jovens e adultos que é diferente de trabalhar com o ensino normal, regular” (P5);</p> <p>“Não. Apenas comentário sobre o EJA” (A14);</p> <p>“Sim, políticas educacionais, porém foi abordado pouco sobre o assunto no máximo 2h aula” (A25);</p>
IES 3	<p>“[...] pelo que eu lembro do PPP antigo, não lembro de ter visto isso não” (C3);</p> <p>“[...] a ideia de ensino para jovens e adultos não foi abordada não” (P6);</p> <p>“[...] eu abordei muita a questão da Educação de Jovens e Adultos” (P7);</p> <p>“[...] foi comentado em algumas aulas” (A30);</p> <p>“[...] este é um tema constante que temos em disciplinas ditas pedagógicas” (A31);</p>
IES 4	<p>“[...] que me consta não há nenhuma disciplina direcionada para a Educação de Jovens e Adultos.” (C4);</p> <p>“[...] quando eu falo para os meus alunos eu também acho que estou contemplando” (P8);</p> <p>“[...] eu não trabalhei especificamente com isso nas minhas disciplinas” (P9);</p> <p>“[...] bem pontual” P(11);</p> <p>“[...] eu não faço uma abordagem específica” (P12);</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em uma breve descrição dos dados coletados, os quatro coordenadores nos permitem evidenciar, por meio de suas falas, que não há uma disciplina específica que contemple a EJA dentro do curso investigado. Para os coordenadores das Instituições 2 e 4, apesar de não haver uma disciplina específica, a modalidade EJA está diluída nas disciplinas licenciadas. Sob um olhar geral das falas, percebe-se certo distanciamento entre o conhecimento dos coordenadores com o trabalho docente e também para com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso, como salienta o coordenador C3: “[...] pelo que eu lembro do PPP antigo, não lembro de ter visto isso não”. Esse distanciamento entre coordenadores

e professores pode haver pela especialidade de cada um, ou pela falta de diálogo sobre a realidade abordada em sala de aula.

Em relação aos professores, vejamos a seguir as falas representativas dos professores das Instituições privadas 1 e 2:

"[...] a EJA é mais condensada, então a gente não trabalha" (P1);

"Da EJA, no caso das biológicas uma sessão de duas semanas, duas aulas [...] foi suficiente no primeiro momento porque eles não estão indo pro EJA, agora claro se eles vão mais tarde vão precisar [...] de complemento" (P2);

"Eu abordei aqui nas Ciências Biológicas que eu trabalho prática de ensino, eu falei pouco sobre o EJA [...]" (P3);

"[...] eu tive semestre passado dois alunos que trabalharam com o ensino médio, mas não especificamente abordando os jovens e adultos [...]" (P4);

"[...] até uma das primeiras disciplinas que eu trabalho dentro de Ciências Biológicas é das Políticas Educacionais e Políticas Educacionais a LDB tem um capítulo específico sobre a Educação de Jovens e Adultos" (P5);

Analisando as cinco falas, notamos pontos semelhantes: a EJA ainda é pouco mencionada em sala de aula. Esse fato é reconhecido pelo próprio professor P2, o qual diz ter abordado sobre a EJA, no entanto, foi uma abordagem rápida, sendo necessário para o aluno um complemento em uma formação continuada. O que percebemos também é que o curso nas duas Instituições está voltado para o ensino regular e não para as demais modalidades da Educação.

A seguir, vejamos as falas representativas dos professores das instituições federal e estadual:

"[...] aulas experimentais de ensino de biologia, mas, a ideia de ensino para jovens e adultos não foi abordada não, o foco era como criar ambientes na sala de aula mesmo" (P6);

"E eu abordei muita a questão da Educação de Jovens e Adultos quando nós trabalhamos o módulo de gestão escolar" (P7);

"[...] quando eu falo para os meus alunos eu também acho que estou contemplando (a EJA)" (P8);

"[...] eu não trabalhei especificamente com isso nas minhas disciplinas" (P9);

"Esse ano, como fui eu que fiz o plano de ensino, eu tentei conversar com os professores da área pra ver realmente qual é o enfoque a ser dado na disciplina, e aí eles falaram essa questão de abordar os diferentes níveis de ensino, na parte de ensino formal e não formal" (P10);

"Quando eu trabalhei a Teoria e Prática, tem um tópico lá que é Ensino Formal, aí acaba abordando alguma coisa assim, mas também bem

pontual” (P11);

“É, talvez é uma coisa que a gente acabe falhando né, não para pra pensar, de preparar o aluno também pro EJA né, a gente acaba preparando sempre pro ensino regular que é o que mais acontece pra eles também quando saem” (P12).

Em relação às falas dos sete professores das Instituições 3 e 4, verificamos também uma abordagem deficitária sobre a EJA. Por meio das falas, evidencia-se que os professores pouco consideram outra modalidade de ensino para além do ensino regular. As aulas sobre a EJA são feitas pontualmente, como um dos professores relata, ou ainda, na visão do professor P8, a EJA está mascarada ou inserida na sua fala geral. Ou seja, o aluno precisa compreender sem a mediação do professor, que aquele assunto trabalhado em sala também pode ser desenvolvido além do ensino regular com as demais modalidades da educação.

Refletindo sobre os professores das quatro Instituições, percebemos que cada um deles apresenta seus argumentos – quanto a não abordagem em sala de aula, ou esta de forma superficial –, sendo, entre eles, a questão da escassa carga horária do curso e, logo, das disciplinas, bem como a formação do curso que prima pelo ensino regular, depreciando as demais modalidades de ensino da educação, dentre elas a EJA.

Quanto aos questionários aplicados aos alunos concluintes do curso investigado, dos 55 alunos, 24 relataram que os seus cursos mencionaram a EJA em sala de aula, no entanto de forma breve e superficial, como constado nas falas do Quadro 2. Os demais 31 alunos salientaram em suas respostas que não houve abordagem da EJA em sala de aula. Quando indagados se estariam preparados para, depois de formados, ministrar aulas na EJA, 35 alunos responderam que não estão preparados para esse trabalho, e os demais 20 alunos consideram que sim, sentem-se preparados para atuar nessa modalidade.

Portanto, evidencia-se, por meio dos dados, que as quatro instituições pesquisadas não apresentam dentro do curso uma disciplina específica sobre a modalidade EJA. Esta, quando mencionada, é feita de forma superficial dentro de outras disciplinas de ensino. Como consequência disso, vemos, no levantamento dos dados com os alunos, que muitos não consideram que a EJA tenha sido abordada em sala de aula, não os

preparando para uma possível atuação na EJA.

Contrapondo as falas dos pesquisados das IES, temos, no Quadro 3, as falas dos professores de Ciências atuantes na EJA da cidade de Cascavel (PR).

QUADRO 3 – Professores de Ciências da EJA e a sua formação inicial

Categoria	Citação relevante
Abordagem sobre a EJA na graduação	<p><i>“[...] na minha graduação a gente não viu isso” (PEF3);</i></p> <p><i>“[...] a Universidade não prepara você praticamente pra nada” (PEF5);</i></p> <p><i>“A EJA não” (PEF7);</i></p>

Fonte: Centros da EJA, 2012.

Os oito professores participantes da pesquisa responderam que o curso superior não contemplou o ensino sobre a modalidade EJA. A seguir, algumas falas representativas:

Nem para o ensino regular na verdade (PEF1);
[...] praticamente a gente foi jogado na sala de aula [...] (PEF2);
[...] na minha graduação a gente não viu isso né, passou assim totalmente despercebido, a gente não viu muita coisa [...] (PEF3);
[...] não teve uma base que teria que ter (PEF4);
[...] a Universidade não prepara você praticamente pra nada em sala de aula, sala de aula é uma coisa assim que você tem uma noção né, e você acaba aprendendo na escola mesmo com outros professores [...] (PEF5);
[...] se você tiver uma preparação melhor com certeza vai trabalhar melhor, eu acho que teria que ter sim uma formação (PEF6);
A EJA não (PEF7);
Não [...] eu não tinha nem ideia sabe [...] (PEF8);

Dos oito professores entrevistados, sete consideram a não abordagem da EJA uma falha na graduação. Várias foram as respostas, entre elas, a de que o Ensino Superior está falhando não somente nas diferentes modalidades da Educação Básica, mas também no ensino regular. Outra questão encontrada na fala dos professores remete ao estágio supervisionado, não desenvolvido na EJA, mas somente no ensino regular.

A falta de uma formação mais concreta e de um estágio supervisionado que abarcasse a EJA fez com que grande parcela dos professores aprendesse

com a experiência em sala de aula e por meio da formação continuada.

Apenas o professor PEF7 ressaltou em sua fala que a não abordagem da EJA na graduação não interferiu em sua atuação com a modalidade, achando muito mais fácil trabalhar com alunos da EJA do que com alunos do ensino regular.

3 Abordagem da EJA no curso de Ciências Biológicas

Como observado nos dados acima colocados, os cursos de Ciências Biológicas Licenciatura inseridos nas Instituições de Ensino Superior (IES) da região Oeste do Paraná não abordam a EJA em sala de aula, ou, quando abordam, fazem-no de forma superficial, muitas vezes sendo desconsiderado pelos próprios alunos. Essa constatação vem ao encontro de outras pesquisas realizadas em alguns cursos de licenciatura espalhados pelo Brasil, como a de Moura (2005) e Gatti e Barreto (2009), em que a maioria deles não contempla a EJA em suas grades curriculares. Essa lacuna deixada no curso da graduação também é reconhecida pelos professores entrevistados que ministram aula na EJA no município de Cascavel (PR).

Se analisarmos o contexto histórico da EJA no Brasil, no início do século XX, a formação dos professores não era prioridade. Segundo Moura (2005, p. 50) “[...] não havia preocupação com a formação didática dos professores, esses se constituíam em ‘professores’ improvisados [...]”. Décadas mais tarde, começou a repercutir no país pesquisas relacionadas à formação dos professores e destes com a formação voltada para a EJA. Nas décadas de 1980 e 1990, especialistas da área, como, por exemplo, Piconez (1995) e Guidelli (1996), já encontravam lacunas quanto à formação do professor voltado para a EJA. De acordo com as autoras, as faculdades não contemplavam em seu currículo a modalidade EJA, sendo esta encarada muitas vezes de forma desnecessária para o conhecimento do aluno, futuro professor. Não muito diferente dos dias atuais, percebemos durante as entrevistas que para muitos professores universitários a abordagem sobre a EJA até se faz significativa, no entanto eles não a realizam na prática. Tais informações comprovadas na fala de um professor de graduação entrevistado, que, quanto à abordagem

específica da EJA no curso, diz: “*Não, nenhuma disciplina específica, se hoje já não tem imagina quando eu me forme!*” (P12).

Outro ponto a ser destacado, está relacionado à fala de Guidelli (1996): “[...] parece que continua arraigada a ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos” (p. 126). Esse trecho, escrito na década de 1990, o qual retrata para além desta as décadas anteriores, se encontra assemelhado a alguns programas da EJA da atualidade. O *Programa Brasil Alfabetizado* (PBA), em vigor desde 2003, possui como alfabetizadores professores da rede pública (ensino regular) e em lugares mais distantes, como assentamentos, pessoas que apenas saibam ler e escrever. Tais educadores recebem uma formação específica de (no mínimo) 40 horas, antes de iniciar o processo de atuação. Ou seja, não há exigência por parte dos governos para uma formação específica em EJA, qualquer pessoa que tenha o ensino médio completo, ou seja, professor da rede regular e realizar o curso disponibilizado pelo governo, pode atuar com jovens e adultos. No entanto, o governo acaba caindo em contradição em relação às suas próprias leis, como o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos nº 11/00, que exige uma formação específica para atuar com a EJA, a menos que aceitemos que 40 horas seja uma formação adequada.

Se analisarmos o Ensino Supletivo na década de 1970, logo quando implantado, exigia-se que o professor portasse uma formação específica, porém, enquanto não existiam cursos preparados para oferecer essa formação, os próprios professores da rede regular ministravam as aulas (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Em relação aos professores da EJA participantes da pesquisa, estes também foram ou ainda são professores do ensino regular. Dessa forma, quando iniciaram seus trabalhos na EJA, muitos deles buscaram uma formação complementar para enfrentar os desafios dessa modalidade de ensino. Essas complementações, entretanto, foram realizadas via de regra em instituições privadas não sendo disponibilizadas pelos governos estadual, federal ou mesmo municipal.

Percebemos, assim, que pouco se avançou dos anos 1970 a 2014. Em relação aos cursos de Ciências Biológicas Licenciatura investigados, estes continuam não preparando o professor para ministrar aulas na

EJA e também não há um curso específico de formação inicial ou mesmo continuada ou complementar para a EJA nas universidades investigadas. Assim, não resta alternativa senão os professores atuarem no ensino regular e na EJA. Contrariamente, está o governo, exigindo no Parecer citado uma formação que contemple a EJA; porém, quando contrata os professores para trabalhar na modalidade, exige qualquer licenciatura.

Outra sentença, dita por Guidelli (1996), e que merece destaque diz respeito à formação generalista do professor “[...] assim como a ideia de que qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos” (p. 126). Essa citação nos remete à IES 4, onde o professor P8 afirmou: “[...] *quando eu falo para os meus alunos eu também acho que estou contemplando*”. Ou seja, quando o professor aborda o Ensino Fundamental e Médio, em seus pensamentos, não se refere somente ao ensino regular, mas também para as outras modalidades da Educação Básica. Para o professor, a abordagem sobre a EJA é feita implicitamente. Se olharmos para as respostas dos alunos, estes declararam que a EJA não foi abordada em sala de aula.

Dessa forma, evidencia-se que a EJA passa despercebida pelos alunos, os quais muitas vezes não apresentam um conhecimento relevante sobre outras modalidades de ensino para além do ensino regular. Portanto, eles não estabelecem uma relação do assunto com outro nível de ensino, e se a EJA não for abordada em outro momento, irá gerar uma lacuna em sua formação inicial.

O programa EJA todos os anos mobiliza milhões de pessoas para a volta aos estudos, sendo um quadro expressivo dentro da Educação Brasileira e, portanto, da sociedade. Os professores universitários que valorizam somente o ensino regular em sala de aula contribuem de certa forma para o quadro crítico do programa EJA, que apresenta problemas de ordem social, estrutural e organizacional. Assim, o professor do Ensino Superior contempla apenas uma porção da sociedade, não capacitando o futuro professor para todas as modalidades de ensino da Educação Básica, influenciando de forma negativa esse meio, do qual ele também faz parte.

Apesar de tantas lutas por uma educação justa, por um espaço nas leis

e na sociedade (PAIVA, 1973; HADDAD; DIPIERRO, 2000), a EJA ainda se mostra tímida e pouco valorizada perante os demais níveis e modalidades de ensino, em específico, do ensino regular. Isso ocorre tanto em número de pesquisas, como de políticas para a implantação da EJA em cursos de nível Superior. Ressaltando a fala de Barcelos (2009), a EJA continua excluída do processo educacional e da sociedade, sendo mais reconhecida como assistencialista do que uma modalidade que visa à cidadania.

Enquanto isso, os índices de analfabetismo de jovens acima de 15 anos continuam exorbitantes. Moura (2005, p. 69) destaca: “Continuamos a conviver com a falta de preocupação e prioridade [...] que venham a suprir as lacunas e os vazios quanto a esta modalidade de ensino”. A falta de compromisso com a modalidade EJA pode ser observada nas falas de alguns coordenadores e professores das instituições investigadas, em que a responsabilidade é voltada para o curso de pós-graduação ou curso de extensão. Ou seja, deixar a EJA “as bordas” como diz Arroyo (2006) ou como uma disciplina eletiva, assim como é apontado no PPP da IE3.

Apesar da Lei nº 9.394/96, do Parecer CEB nº 11/00 e das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Ciências Biológicas apontarem para uma formação que contemple as modalidades da Educação Básica, não é isso que observamos em alguns cursos, principalmente os que investigamos.

Se analisarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Ciências Biológicas, em específico a modalidade Licenciatura observamos que:

A modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio. (BRASIL, 2001, p. 6).

Embora não consigamos visualizar a EJA explicitamente nesse fragmento, podemos percebê-la em outro momento no mesmo parecer:

Para a licenciatura em Ciências Biológicas serão incluídos, no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio (BRASIL, 2001, p. 6).

Assim, a formação do licenciado em Ciências Biológicas deveria contemplar o que tais documentos indicam. Se olharmos para o Parecer CNE/CP nº 9/01, o qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, veremos:

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular. [...] os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. (BRASIL, 2001, p. 26).

Assim sendo, tanto a DCN para o curso de Ciências Biológicas Licenciatura, como as demais leis instituídas remetem para uma formação inicial que amplie a visão do futuro professor, para que este se torne conhecedor das diversas realidades. Trabalhar com jovens e adultos, indica a própria legislação, é diferente do trabalho com o público do ensino regular ou educação infantil (BRASIL, 2001).

Para Moura (2005) e Maraschin e Belhochio (2006), essa escassa abordagem sobre a EJA na formação inicial faz com que os professores saiam despreparados para atuar com a EJA, principalmente em relação às práticas pedagógicas adotadas no cotidiano escolar. Além disso, Moura (2005) afirma que tais saberes que são apresentados aos futuros professores ocorrem “[...] de forma desconexa, fragmentados, sem uma prática interdisciplinar” (p. 79).

Sobre essa questão, Tardif (2011) também discute que as disciplinas se apresentam desconexas e “[...] em torno de lógicas disciplinares” (p. 241), fechadas sobre si, não havendo relação umas com as outras, causando uma aprendizagem deficitária. Portanto, os professores utilizam mais a própria capacidade e experiência no seu trabalho do que os conteúdos aprendidos na universidade.

Analisando os dados coletados entre os coordenadores e professores universitários, percebemos alguns dos motivos para a EJA não ser contemplada no curso investigado: o aumento da carga horária poderia diminuir o ingresso de alunos que hoje buscam por cursos rápidos e, dessa forma, ficaria difícil estender a grade curricular. Outra questão relatada por um professor foi que a carga horária do curso é muito extensa e a formação é priorizada para o Ensino Fundamental e Médio regular, pois a oferta de trabalho ocorre com mais incidência nesse ensino.

Ainda sobre o assunto, um dos professores relatou que a universidade forma o professor com características generalistas e não especialista em alguma área. Sobre isso Ventura (2012, p. 79) destaca, “[...] a defesa pela profissionalização do docente da EJA não significa reduzir o campo a uma ação restrita aos especialistas por seu conteúdo supostamente técnico, mas sim superar o amadorismo e a improvisação [...]”. Assim, a formação do professor seria mais qualificada e melhor preparada para atuar com esse público repleto de particularidades.

Por esses e por outros motivos, a EJA não se faz concreta nos cursos em que a pesquisa foi desenvolvida. Alguns dos professores entrevistados demonstraram interesse na abordagem da EJA, mas ficam inibidos por outros colegas de trabalho, como ressaltou um dos professores: *“Então eu percebi que há muitas mentalidades dentro do nosso curso fechadas pra isso, porque a questão da prática de ensino precisa ser compreendida como algo mais amplo e que não se restringe então a esse contexto do Ensino Fundamental e Médio regular (P8).”*

Como resalta Ventura (2012), do ponto de vista legal, existe o reconhecimento em estar preparando o futuro professor a trabalhar com as diversas modalidades de ensino. Entretanto, quanto à questão prática, esta mostra-se pouco desenvolvida principalmente em relação à atuação do professor na segunda etapa do Ensino Fundamental e Médio da EJA. A autora salienta também que além dos cursos não contemplarem a EJA, as pesquisas nesse âmbito estão se desenvolvendo a passos lentos, sendo a área de formação inicial de professores a menos pesquisada.

Nesse intento, verificamos que há resistência por parte de alguns coordenadores e professores dos cursos investigados quanto à

abordagem da EJA no Ensino Superior.

Considerações finais

Por meio dos dados coletados, percebemos que, embora haja leis que exijam a abordagem da Educação Básica e a preparação dos futuros professores para as mais diversas realidades de ensino, infelizmente os profissionais da área não conseguem executar a proposta, e os motivos são diversos, como relatados anteriormente.

Compreendemos que muitas Instituições de Ensino Superior (IES) continuam direcionando a formação inicial do professor especificamente voltado para o Ensino Fundamental e Médio regular, não se importando com o ensino nas outras modalidades presentes na Educação Básica, por exemplo, a EJA. Esse descaso leva-nos a refletir que tais instituições acreditam que essa formação servirá de molde para trabalhar em qualquer modalidade. Esse pensamento se apresenta em diversos cursos de graduação, como relata Soares (2006).

É importante, assim, que mudanças sejam instauradas nas IES. O primeiro passo seria reconhecer a importância do ensino voltado para EJA na formação inicial, abrindo espaços em disciplinas regulares ou optativas para que a formação possa ser complementada. Reconhecer a EJA como uma modalidade repleta de especificidades, as quais envolvem o conhecimento sobre o aluno inserido nesse contexto, sua trajetória e perspectivas de vida, seus interesses, interferindo na definição do que e como ensinar, entre outros, faz parte do segundo passo, ou seja, dos conteúdos de formação inicial dos futuros professores (ARROYO, 2006).

No entanto, segundo Soares (2006), as IES ainda estão tímidas quanto ao trabalho com a EJA. Apesar de ser uma modalidade bastante discutida nos meios educacionais, a responsabilidade em formar esses professores recai sobre as instituições formadoras, as quais muitas vezes alegam não deterem embasamento suficiente para construir o conhecimento dos seus discentes, futuros professores. Corroborando essa perspectiva, para Machado (2000), é fundamental que um curso de licenciatura aborde as definições teóricas que envolvem a EJA, os aspectos metodológicos, seus

conceitos e legislações.

Muitas IES apresentam um quadro deficitário quanto à formação inicial para EJA, mas ao mesmo tempo existem Instituições percorrendo um caminho de construção e reformulação de conceitos em relação à modalidade, ainda que isto se mostre de forma lenta e tímida é mais um passo a ser dado na educação nacional.

Referências

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD – MEC/ UNESCO, 2006. p. 17-32.

BARCELOS, V. *Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Parecer CEB nº. 11/2000. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Educacional Superior. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Ciências Biológicas. Parecer nº. 1. 301/2001. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos* – alunos e alunas da EJA. Brasília: MEC, 2006.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GUIDELLI, R. C. *A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos*. 1996. 137p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 1996.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, mai./

ago. 2000.

MACHADO, M. M. A prática e a formação dos professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu, MG 2000. *Anais...* Caxambu, MG, 2000.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: MANZINI, E. J. *A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise*. Marília, SP: UNESP, 2007. p. 1-17. Disponível em: <<http://goo.gl/7SDksR>>. Acesso em: 03 mai. 2013.

MARASCHIN, M. S.; BELLHOCHIO, C. R. Uma proposta colaborativa de Formação de professores na Educação de Jovens e Adultos. In: JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., Santa Maria, RS, 2006. *Anais...* Santa Maria, RS, 2006. p. 1-10.

MOURA, T. M. de M. *A formação de professores (as) para a Educação de Jovens e Adultos em questão*. Maceió: EDUFAL, 2005.

MOURA, T. M. de M. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. *Práxis educacionais*, Vitória da Conquista, BA, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./dez. 2009.

MUENCHEN, C.; AULER, D. Abordagem temática: desafios na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 01-17, 2007.

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Ed. Loyola, 1973.

PICONEZ, S. C. B. *Educação escolar de adultos: possibilidades de*

reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores. 1995. 261 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SOARES, L. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD – MEC/ UNESCO, 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

Recebido em 03/04/2014
Aprovado em 22/10/2015