

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA

MIRELE RUANI AKIYAMA

**DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

MARINGÁ
2013

MIRELE RUANI AKIYAMA

**DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao Curso de Pedagogia, como
requisito parcial para a obtenção do grau de
pedagogo.

Orientação: Profa. Ms. Eloiza Elena da Silva

Coordenação: Profa. Dra. Aline Frollini
Lunardeli Lara.

MARINGÁ

2013

AKIYAMA, MIRELE RUANI. DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 2013. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ.

RESUMO

Neste trabalho, por meio de uma pesquisa bibliográfica descritiva, buscou-se refletir sobre a Diversidade Cultural presente entre os educandos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e as exigências ao processo de formação de professores para atuação nessa modalidade de ensino. Para tanto, inicialmente considerou-se a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos ao longo da Educação Brasileira, da chegada dos primeiros educadores ao Brasil Colônia até a implantação do Programa Brasil Alfabetizado do governo Lula, posteriormente, considerou-se sobre quem são os indivíduos e grupos sociais e culturais que buscam escolarização por meio da Educação para Jovens e Adultos, com ênfase para as atuais exigências ao processo de formação de docentes para atuação junto a essa realidade. Nesse sentido, levando-se em consideração a necessidade do respeito à diversidade cultural, as identidades, as questões que envolvem classe, raça, saber e linguagem dos alunos, nossa pesquisa buscou identificar os elementos que podem contribuir para a formação do professor que irá trabalhar junto a EJA.

Palavras-chave: História da Educação. Políticas Públicas. Formação de Professores.

AKIYAMA, Mirele Ruani. **Cultural diversity Youth and Adult Education: implications in the teacher educatioll.** Course Work Conclusion, University Of Maringá.

ABSTRACT

In this work, through a literature search, we tried to reflect on the theme Cultural Diversity, of Youth and Adults Education (EJA), considering the in-service education of teachers, centered in the cultural diversity, as one of the ways to overcome the current educational problems. To this end, initially considered the historical trajectory of this mode of teaching throughout the Brazilian education, offering a quick overview of the topic of arrival of the first educators to colonial Brazil until the implementation of the Literate Brazil Program of the Lula government in 2003, later, it was considered over who are social individuals seeking education through the Youth and Adult Education. Accordingly, we sought to understand more about the aspects of cultural diversity to the formation of individuals capable of positioning critical questions facing the society, so that the reflections presented here can contribute to educators who seek to return their practice room in meaningful action.

Key Words: History of Education. Public Politics. Teacher Educatioll.

INTRODUÇÃO

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná (2006), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se configura como uma modalidade educacional direcionada a atender os educandos-trabalhadores, apresentando como finalidades e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, se afirmem como sujeitos ativos, criativos e democráticos e aprimorem o agir com responsabilidade individual e coletiva, participando do trabalho e sendo capazes de acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais por meio da construção de soluções originais e ágeis.

No entanto, uma análise histórica da trajetória da Educação para Jovens e adultos evidencia que ao longo da história da educação brasileira essa modalidade de ensino apresentou muitas variações, demonstrando estar estreitamente relacionada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país. Pode-se dizer que a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil acompanhou as variações da história da educação como um todo, que por sua vez acompanhou a história dos modelos econômicos e políticos e, conseqüentemente, a história das relações de poder.

Ciente que cada um dos indivíduos da Educação de Jovens e Adultos traz consigo um mundo de significados e significações, que transparecem nas diferentes formas de andar, vestir, olhar, falar e expressar o aprendizado, o presente estudo teve como objetivo compreender as atuais exigências, na formação dos professores, para atuação junto a EJA.

Como método empregou-se a pesquisa bibliográfica, que consistiu na coleta, seleção, análise e interpretação de dados existentes na literatura pertinente ao assunto, composta de livros, manuais, teses, dissertações, artigos de revistas científicas, disponibilizados em bibliotecas de instituições superiores de ensino e em banco de dados *on line*.

Para dar conta do que foi proposto, o trabalho foi dividido da seguinte forma: num primeiro momento foi realizado uma retrospectiva histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, posteriormente, foi feita uma descrição das características diferenciais dos educandos da EJA, e por fim, foram pontuadas algumas exigências na formação de professores para atuar junto a essa modalidade educacional.

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Nas primeiras décadas do século XVI, após diversos contratempos nas tentativas de colonização do território brasileiro, o rei de Portugal, Dom João III (1502 – 1557), convenceu-se da necessidade de envolver a Monarquia na ocupação da nova terra, assim, Tomé de Souza (1503 – 1579) foi instituído como governador geral do Brasil, chegando à colônia em 1549, juntamente com um grupo de padres jesuítas, os quais vieram com a missão, conferida pelo rei, de converter os gentios a fé católica (SAVIANI, 2007).

Dessa forma, nos três primeiros séculos de história do Brasil coexistiu a união entre Império e a Igreja, pelo do regime do padroado¹ na promoção da ação colonizadora, assim, além do procedimento de catequização de crianças e adultos indígenas, mamelucos e colonos, os jesuítas conseguiram instaurar seminários para a formação dos sacerdotes membros da Companhia, escolas para as meninas e colégios destinados aos descendentes da elite econômica da colônia (DANTAS, 2002).

Na compreensão de Maciel (2009, p.78):

[...] a educação de adultos nesse período, caracterizou-se como uma ação evangelizadora e cristã, pois ensinar, os adultos a ler e escrever ao lado de uma intensa influência dos dogmas católicos contemplava os interesses políticos da época que era manter a ordem e a subserviência da população.

Pode-se dizer então, que a ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova, visto que no período colonial os jesuítas exerceram uma atuação educativa missionária junto aos indígenas e negros, difundindo o evangelho, transmitindo normas de comportamento e ensinando os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial (HADDAD; PIERRO, 2000).

De acordo com Saviani (2007) além dos jesuítas, outras ordens religiosas se fizeram presentes no Brasil colonial, como os franciscanos, beneditinos, carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos, tendo desenvolvido inclusive, atividades educativa,

¹ Essa é a designação dada ao conjunto de privilégios concedidos pela Santa Sé aos reis de Portugal e Espanha e que também foram estendidos aos imperadores do Brasil. Tratava-se de um instrumento jurídico tipicamente medieval que possibilitava um domínio direto da Coroa nos negócios religiosos, especialmente nos aspectos administrativos, jurídicos e financeiros. Padres, religiosos e bispos eram também funcionários da Coroa portuguesa no Brasil colonial. Isto implica, em grande parte, o fato de que religião e religiosidade serem também assuntos de Estado (e vice-versa). No período colonial, as atribuições e jurisdições de padroado eram administradas e supervisionadas por duas instâncias juridicamente estabelecidas no Reino português: o Conselho Ultramarino e a Mesa de Consciência e Ordens. A união entre Igreja Católica e Estado português e espanhol marcou a ação colonizadora destes dois reinos em disputa pela hegemonia no comércio mundial no início dos Tempos Modernos e também as ações pastorais de atração à fé católica os povos nativos das terras conquistadas, e ainda, a luta contra o avanço do protestantismo. O fim do regime do padroado no Brasil se deu com a Proclamação da República em 1889 (ARNAUT DE TOLEDO; RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2006).

no entanto, nenhuma dessas congregações religiosas possuía o apoio oficial da Coroa Portuguesa, o que ocasionou uma atuação “dispersa e intermitente, sem apoio e proteção oficial, dispondo de poucos recursos humanos e materiais e contando apenas com o apoio das comunidades e, eventualmente, das autoridades locais” (SAVIANI, 2007, p.41).

A situação de dependência entre Igreja e Estado passou a ser questionada com a revolução intelectual propugnada pelo Iluminismo². Em Portugal, Sebastião José de Carvalho Melo (1699 - 1782), o Marquês de Pombal, Primeiro Ministro português, acusou as missões jesuíticas de formarem um Estado dentro do Estado, propondo a criação de uma escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa.

Preconizava o ensino público propriamente dito, ou seja, não mais financiado pelo Estado formando os indivíduos para a igreja, mas financiado pelo e para o Estado. Segundo ele, a Companhia de Jesus se apresentava como empecilho na conservação da unidade cristã e civil, por ser detentora de um poder econômico a ser devolvido ao governo e por educar o cristão a serviço da igreja e não do país (OLIVEIRA, 2003, p.34).

Estas acusações culminaram com a expulsão dos padres da Companhia de Jesus³ dos domínios de Portugal em 1759, com posterior leilão dos bens da Ordem, transformação das Missões e aldeias em vilas, entrega das igrejas ao clero secular (padres subordinados aos bispos locais) e queima de bibliotecas. A administração de Pombal (1750 - 1777) tinha como objetivo romper o monopólio clerical da educação criando um sistema de ensino laico e tornando obrigatória a língua portuguesa, mas somente doze anos após a expulsão dos jesuítas do Brasil foram implantadas as Aulas Régias⁴, primeira experiência de ensino público, que

² Período compreendido entre a Revolução Inglesa (1688) e a Revolução Francesa (1789), onde se estabeleceu um regime de idéias progressistas e de caráter otimista, recebendo a designação de Século das Luzes. Nesse período, o desenvolvimento científico econômico provocou a crença no progresso, difundindo uma grande confiança na natureza humana e nas suas capacidades de aproveitar as forças físicas a seu favor (SOARES, 2010).

³ A Companhia de Jesus foi uma Ordem Religiosa fundada por Inácio de Loyola em 1534. Inácio de Loyola (1491-1556) foi um militar espanhol basco que ao se recuperar de um ferimento em batalha, viu-se envolvido por um súbito ardor religioso e resolveu colocar-se a serviço da defesa da fé cristã, tornando-se assim, um “soldado de Cristo”, o que culmina com a fundação da Companhia de Jesus. Essa Ordem Religiosa foi oficialmente aprovada pelo papa Paulo III em 1540. Por não se retirarem em conventos, seus adeptos eram chamados de Padres Seculares, pois se misturavam aos fiéis no mundo, algo inédito no século. A Ordem estabelecia rígida disciplina militar e tinha como objetivo inicial a propagação missionária da fé, por isso espalharam-se pelo mundo (Europa, Ásia, África e Américas). Logo perceberam que, “diante da intolerância dos adultos, era mais segura a conquista das almas jovens, e o instrumento adequado para a tarefa seria a criação e multiplicação das escolas. Daí o traço marcante da influência dos jesuítas, a ação pedagógica que formou inúmeras gerações de estudantes” (ARANHA, 2006, p.127).

⁴ O termo Aulas Régias significava aulas reais e compreendia um modelo educacional estruturado em aulas avulsas de Gramática Latina, Gramática Grega, hebraico, filosofia e retórica, onde cada disciplina ficava sob

foram criticadas devido ao seu caráter fragmentado e pelo pouco investimento recebido. Na compreensão de Maciel (2007, p.80):

Podemos dizer que, com a saída dos padres jesuítas se estabeleceu o sistema educacional público no Brasil. Porém, no período que se segue parece não se ter conhecimento de experiências sistemáticas e significativas em relação à alfabetização de adultos. A ênfase pombalina estava no ensino secundário, organizado através do sistema de aulas régias.

Com a transferência da Família Real e da Corte Portuguesa para o Brasil algumas mudanças acabaram ocorrendo no cenário educacional brasileiro. Essa transferência se deu depois que as tropas do General Juno, cumprindo determinações de Napoleão Bonaparte (1769-821), invadiram Lisboa em 30 de novembro de 1807, o que obrigou a Família Real e a Corte Portuguesa a instaurarem a sede do governo português no Brasil, na forma de Reino Unido a Portugal. Com a chegada da Família Real foi criada a Biblioteca Nacional, instituições científicas como o Museu Nacional e o Jardim Botânico, as escolas de ensino superior (como a Academia Real de Marinha e a Academia Real Militar) os cursos superiores de cirurgia, anatomia e medicina e os cursos para a formação de técnicos. Nesse período também houve “uma preocupação com a educação de adultos que ficou conhecida como a reforma educacional proposta por Couto Ferraz que previa instrução primária, mas essa reforma não teve continuidade pela falta de professores e escolas adequadas” (MACIEL, 2007, p.82).

A Reforma de Couto Ferraz estabelecia a obrigatoriedade do ensino elementar, com criação de Escolas Normais em todas as províncias, criação de classes especiais para adultos analfabetos e a proibição de que escravos e pessoas doentes frequentassem as escolas públicas, no entanto a reforma não previa quem deveria subsidiar financeiramente estas implementações o que acarretou no não cumprimento das determinações legais e no fechamento de muitas escolas recém inauguradas (XAVIER, 1994).

Na busca por uma redução no índice de analfabetismo, que chegava a 85% da população do Brasil, Paulino de Souza (1807 – 1866), Senador do Império e Ministro de Estado, propôs a implantação de um ensino direcionado a preparar profissionais para o trabalho, com a criação de escolas noturnas nas fábricas, aos domingos. A proposta começou “a declinar pelo fato de se realizarem avaliações muito difíceis, utilizarem a mesma proposta

do ensino diurno sem levar em conta as especificidades e associar o conhecimento adquirido à garantia em conquistar um cargo público” (MACIEL, 2007, p.82).

A sede do governo português no Brasil não durou muito, em 1821, aumentou em Portugal o descontentamento da população com o governo, o que promoveu movimentos em prol a emancipação política do país, o que acabou obrigando Dom João VI (1767 -1826) a voltar para Portugal. Com isso foi decretada a Proclamação da Independência do Brasil e estabelecida a Monarquia Constitucional, com decorrente implementação do Império do Brasil (1822 – 1889), sendo outorgada em 25 de março de 1824, por Dom Pedro I (1798 – 1834), a Primeira Constituição Brasileira que passou a estabelecer em seu artigo 179 que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”, no entanto, esta determinação não se efetivou e o que se vivenciou foi a não realização de um ensino público gratuito e acessível a todos os cidadão, inclusive aos índios, negros e analfabetos (OLIVEIRA, 2003).

A Constituição Federal de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, que indicava pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado, na visão de Maciel (2007, p.87), no entanto, “até a década de 1940, não houve avanços significativos [...]. O governo se empenhou em campanhas de alfabetização que não lograram muito êxito, mas que, de certa forma, impulsionaram medidas para ampliar as discussões sobre o tema”.

Na década de 1940 ocorreu a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), por meio do qual passou à incumbência da União, as construções escolares e a qualificação dos profissionais, ficando sob a responsabilidade dos Estados, a manutenção do sistema. De acordo com Beisiegel (1974, p.68), também foram criados o INEP,

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, e sua regulamentação em 1945 e, principalmente, a criação do Serviço de Educação de Adultos no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, em 1947, ano em que foi elaborado o Plano Nacional de Educação Supletiva para adolescentes e adultos analfabetos, para o qual foram destinados 25% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário.

A este respeito Stange (2009) argumenta que apenas a partir dos “anos 1940/1950 é que a Educação de Jovens e Adultos têm seu início como processo formal, em regime escolar de aquisição de conhecimentos, embora em todas as constituições brasileiras esteja assegurado o direito de todos à educação” (Idem, p.12).

Na década de 1950 e início dos anos de 1960 o método de ensino proposto pelo educador Paulo Freire ganhou amplitude nacional fundamentando a elaboração de um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Para Paulo Freire, a educação não deveria ser compreendida como um ato neutro, mas sim, um ato político e "[...] situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza" (Freire apud JANNUZZI, 1987, p.26), nesse sentido, defendeu uma educação voltada a conscientização dos sujeitos no processo, preconizando que a leitura do mundo precede a da palavra, que uma educação crítica e conscientizadora, realizada com base no diálogo com o outro, seria a base do processo de democratização, possibilitando a participação popular no processo de desenvolvimento econômico brasileiro.

Fernandes et al. (2006, p.04) afirma que nesse período, “novo impulso foi dado às campanhas de alfabetização de adultos. No entanto, em 1964, com o golpe militar, todos os movimentos de alfabetização que se vinculavam à idéia de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos”. Nesse contexto, em razão da nova orientação política que se instalou no País, o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos foi suspenso dando-se início as ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), projeto que propunha acabar com o analfabetismo no Brasil no prazo de dez anos. Mas, conforme enfatiza Maciel (2009, p.90), “o processo de alfabetização de adultos, nessa época, assume caráter assistencialista e conservador, em que o ensino tinha por base ler, escrever e fazer cálculos”, não sendo alcançado os resultados almejados. Assim, “o Movimento, que tinha como objetivo alfabetizar a todos, tomou-se uma estrutura gigantesca, sem no entanto confirmar as previsões iniciais” (VARGAS, 2003, p.118), sendo substituído em 1985 pela "Fundação Educar", que se propunha a uma ação mais flexível, procurando retomar as idéias de Paulo Freire na elaboração de diretrizes de ação. Essa fundação apresentava como finalidade “promover a alfabetização de adultos por meio de investimentos financeiros e conhecimento técnico, além de supervisionar as secretarias na aplicação das verbas que lhe eram destinadas” (MACIEL, 2009, p.90).

É importante ressaltar que em 1971, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 5.692/71) foram criados os Centros de Estudos Supletivos, cujo objetivo também “era escolarizar um grande número de pessoas, mediante um baixo custo operacional, satisfazendo às necessidades de um mercado de trabalho competitivo, com exigência de escolarização cada vez maior” (FERNANDES et al., 2006, p.06). Todavia, esse ensino supletivo não requeria frequência obrigatória e a avaliação era realizada por módulos, o que ocasionou elevados índices de evasão, e daí sim, a substituição pela Fundação EDUCAR.

A Fundação EDUCAR foi instituída pelo Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986, e tinha como objetivo “promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica não-formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos prematuramente” (ZUNTI, 2000, p.12).

Em 1988 foi promulgada a nova Constituição Federal que passou a garantir a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental inclusive aos que não tiveram acesso na idade apropriada. Nas palavras de Vargas (2003, p.118-119):

A Constituição do Brasil, promulgada em 1988, reafirmou o dever do Estado no que se refere à educação de base, colocando em pé de igualdade a educação de adultos e aquela destinada aos estudantes dos 7 aos 14 anos, garantindo que ela seja obrigatória e gratuita. Entretanto, passados quinze anos, podemos observar que os esforços empreendidos, visando à erradicação do analfabetismo no País, não se traduziram, na prática, em mudanças significativas.

Essa ausência de mudanças significativas contribuiu para que em março de 1990, a Fundação EDUCAR foi extinta, dando-se início ao Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que só durou um ano, ficando a educação de jovens e adultos totalmente sob a responsabilidade dos governos municipais e organizações não governamentais.

Apenas em 1997 a EJA será recolocada nas propostas de ação nacional, com o lançamento do *Programa Alfabetização Solidária*, desenvolvido com financiamentos advindos de parcerias entre o governo federal e órgãos da sociedade civil. Tal programa apresentou muitos problemas para a sua efetiva realização, sobretudo por carregar uma visão compensatória e assistencialista da EJA, não contemplando a perspectiva da educação permanente (VARGAS, 2003, p.119).

Assim, conforme citado por Vargas (2003) foi em 1997, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso que ocorreu a instituição de um novo programa federal voltado à educação de jovens e adultos, o Programa Alfabetização Solidária (PAS) que apresentava como proposta inicial atuar nas regiões Norte e Nordeste do país, sendo posteriormente ampliado para demais regiões. O PAS inovou ao estabelecer parcerias entre os poderes públicos federal e municipal, Instituições de Ensino Superior, pessoas físicas, empresas, instituições, organizações e o Ministério da Educação e Cultura (MEC). O programa era dividido em módulos com duração de seis meses, sendo o primeiro mês dedicado à capacitação dos alfabetizadores, e posteriormente, para o processo de alfabetização dos alunos. As turmas eram organizadas com um mínimo quinze e máximo de vinte e cinco alunos. Às Instituições de Ensino superior cabia selecionar e capacitar os alfabetizadores,

avaliar o processo de alfabetização e decidir sobre a metodologia a ser utilizada. Aos municípios, igrejas, empresas, associações entre outros, cabia providenciar e ceder as salas para a alfabetização, ficando sob a responsabilidade das empresas parceiras o apoio financeiro e sob a responsabilidade do MEC o fornecimento dos livros utilizados. Durante o segundo semestre de 2002 o PAS passou a se designar AlfaSol se configurando como uma Organização Não Governamental (ONG).

O modelo do AlfaSol, continuou subsidiado pelas propostas do PAS, ou seja, ativa participação, por meio de parcerias, entre o Governo Federal (através do MEC), o Conselho da Comunidade Solidária, universidades, empresas privadas, prefeituras e cidadãos solidários, onde cada parceiro contribuía com recursos humanos, técnicos e/ou financeiros, conforme sua área de competência. Os módulos de alfabetização passaram a ter duração de cinco meses, com avaliação permanente.

Em janeiro de 2003, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) foi anunciado que a alfabetização de jovens e adultos se constituiria uma prioridade nacional, sendo criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) e lançado o Programa Brasil Alfabetizado, cujo objetivo era por meio da parceria entre União, governos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos, desenvolver ações de alfabetização e inclusão social de pessoas analfabetas.

O governo Lula, segundo dados fornecidos pelo Sistema Brasil Alfabetizado (SBA), aumentou os investimentos federais na EJA (valores investidos na ordem de quase R\$ 160 milhões), ampliou o número de educando atendidos (1.912.767 alfabetizando atendidos só em 2009) e criou programas característicos para a área, com o objetivo de atender públicos específicos (o ProJovem, o Proeja e o Pronera, por exemplo) contudo,

não conseguiu alcançar resultados satisfatórios quanto ao atendimento da demanda, tampouco desenvolveu cursos com qualidades desejáveis. No geral, os programas desenvolvidos não atacaram o cerne da questão: a construção de uma política pública para a EJA de qualidade social, com a infra-estrutura adequada, com profissionais bem formados e remunerados (CARVALHO, 2013, p.7).

Dessa forma, apesar do Programa Brasil Alfabetizado apresentar indicadores em larga escala de matrícula, ainda existe indícios de uma cultura excludente com condições sociais adversas, onde as sequelas do passado se associam às inadequadas formas administrativas de planejamento no presente. Assim, essa modalidade de ensino que

historicamente foi tratada de forma compensatória nas políticas educacionais, ainda se configura num problema não resolvido em pleno século XXI.

2 OS EDUCANDOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS

De acordo com Gotfrid e Ferreira (2004) uma das peculiaridades diferenciais da Educação de Jovens e Adultos diz respeito às características dos educando que, normalmente, se configuram como pessoas na busca pelo restabelecimento do contato com a escolarização ou então, pessoas que pela primeira vez terão este contato,

[...] nesta relação temos dois fatores fundamentais o jovem, que marginalizado pelos meios educacionais, convencionais ou pela própria condição social busca na educação uma nova oportunidade de se integrar na sociedade, seja no campo de trabalho ou na busca por um conhecimento mais específico para sua vida. Nesta relação temos o adulto, com sua experiência de vida, que busca novamente abrir seus horizontes, seja no campo pessoal ou trabalho, buscando uma melhoria de vida devida a falta ou o não aproveitamento das oportunidades que lhe foram oferecidas em termos de estudo, e principalmente pela exclusão social que lhe foi submetido (GOTFRID; FERREIRA, 2004, p.05).

A este respeito, Haddad e Pierro (2000) argumentam que, de uma forma geral os programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos recebem educandos pertencentes à baixa renda, no entanto, até a década de 1980 a maioria eram pessoas de meia idade ou idosos, provenientes da zona rural, que nunca havia freqüentado a escola, a partir desse período, os programas passaram a receber membros de outro grupo social: jovens, de origem urbana, cuja trajetória escolar foi mal sucedida.

O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação (HADDAD; PIERRO, 2000, p.127).

Dessa forma, além dos desafios relacionados ao conteúdo, metodologia e avaliação, os educadores da Educação de Jovens e Adultos tem que lidar com universos distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola, “para trabalhar com essa clientela heterogênea e tão diversificada culturalmente” (ARBACHE, 2001, p.19).

Além disso, esses educadores devem levar em consideração algumas especificidades como: a falta de flexibilidade no tempo para acesso ao curso com frequência, o aproveitamento escolar, a articulação dos conteúdos com a realidade sócio-cultural e quais os interesses desses alunos trabalhadores.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná (2006) é real esta heterogeneidade entre os educandos da Educação de Jovens e Adultos, o que se constitui em diferentes experiências de vida, cultura e costumes e “que em algum momento afastou-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais. Entre esses fatores, destacam-se: o ingresso prematuro no mundo do trabalho, a evasão ou a repetência escolar” (DCEJA, 2006, p. 29). Assim,

[...] os educandos da EJA trazem consigo um legado cultural – conhecimentos construídos a partir do senso comum e um saber popular, não-científico, constituído no cotidiano, em suas relações com o outro e com o meio – os quais devem ser considerados na dialogicidade das práticas educativas. Portanto, o trabalho dos educadores da EJA é buscar de modo contínuo o conhecimento que dialogue com o singular e o universal, o mediato e o imediato, de forma dinâmica e histórica (DCEJA, 2006, p. 38).

Assim, pensar na educação de jovens e adultos na realidade brasileira exige um pensar em distintos e contrastantes fatores, entre eles, a formação do docente para essa realidade.

3 EXIGÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ATUAÇÃO JUNTO A EJA

Aprender a trabalhar com a diversidade cultural é um dos grandes desafios para os professores (CANEN, 2001). Assim, entre os aspectos considerados fundamentais na formação de educadores, pode-se assinalar a valorização, pelo professor, dos saberes adquiridos pelos educandos nos diferentes ambientes e situações cotidianas (saberes construídos fora dos muros da escola, como por exemplo, a partir dos seus movimentos na vida social, no mundo do trabalho, nas suas relações familiares, nos grupos políticos e religiosos). Portanto, conforme assinalado por Vargas, Fávero e Rummert (1999), durante a formação inicial e/ou continuada, devem ser consideradas as estratégias de aprendizagem que podem ocorrer pela articulação entre os saberes escolares e não-escolares, superando o

objetivo único de ensinar a ler e escrever de forma mecânica. Nas palavras de Lopes e Sousa (2010, p.13):

Educar jovens e adultos, hoje, não é apenas ensiná-los a ler e escrever seu próprio nome. É oferecer-lhes uma escolarização ampla e com mais qualidade. E isso requer atividades contínuas e não projetos isolados que, na primeira dificuldade, são deixados de lado para o início de outro. Além disso, a educação de jovens e adultos não deve se preocupar apenas em reduzir números e índices de analfabetismo. Deve ocupar-se de fato com a cultura do educando, com sua preparação para o mercado de trabalho e como previsto nas diretrizes curriculares da EJA a mesma tem como funções: reparar, qualificar e equalizar o ensino.

Nesse contexto, pensar na formação do docente para a realidade da Educação de Jovens e Adultos, é pensar nos sujeitos que historicamente tiveram seus direitos negados, portanto, é pensar na formação de um profissional que estará inserido em uma realidade específica, onde os sujeitos trazem contribuições de suas vivências que devem auxiliar o trabalho do educador. Nas palavras de Bannell (2001, p.122), “é pensar que cada sala de aula está inserida em um contexto sociocultural, que é plural, marcado pela diversidade de grupos e classes sociais, visões de mundo, valores, crenças, padrões de comportamentos etc., uma diversidade que está refletida na sala de aula”, realidade a qual o professor deve estar atento e que deve também nortear sua prática enquanto educador dessa realidade.

Dessa forma, conforme preconizado por Brasil (2002), a atitude do professor deve ser de valorizar os conhecimentos e as formas de expressões que cada aluno traz de suas experiências de vida e dos grupos sociais e culturais a que estão inseridos, superando as práticas pautadas na simples reprodução do conhecimento, enquanto verdades absolutas.

Pensar a educação desses sujeitos que trazem para o ambiente escolar suas visões de mundo, concepções culturais, sociais, políticas e religiosas, advindas de suas vivências em grupos, é pensar possibilidades de organização de um currículo que contemple esses conhecimentos, essas práticas coletivas de entendimento de sua realidade, expressas nas manifestações diárias desses sujeitos (BERNARDINO, 2008, p.5).

Assim, a formação docente deve partir do conhecimento da realidade que o aluno está inserido e através de elementos dessa realidade organizar ações para melhorar sua prática pedagógica efetivada coletivamente e de forma permanente pelos atores participantes dessa ação. Segundo Freire (2006) o momento da crítica sobre a ação é fundamental, pois é através do pensamento crítico de hoje sobre a prática, é que se pode melhorar a próxima prática.

Nesse contexto, a formação do docente pode ocorrer por duas vias. A externa, representada pelos cursos de capacitação, aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados etc., e a via interior, também denominada de autocrítica, caracterizada pela indagação sobre sua atuação e superação da crença na auto-suficiência, visto que “julgar sabedor de tudo e considerar que seu papel na educação nada mais exige deles, é uma noção que paralisa a consciência do educador e o torna incapaz de progredir” (LOPES; SOUSA, 2010, p.13).

Na formação externa, as universidades também se configuram num importante instrumento para formação dos docentes para a educação de Jovens e Adultos. Todavia, conforme exposto por Bernardino (2008) ainda são escassos no país os cursos de pedagogia que oferecem habilitação em Educação de Jovens e Adultos, sendo mais comum cursos de pós-graduação *latu sensu* (especialização). Nas palavras do autor:

As instituições de ensino superior devem repensar organização de seus currículos incluindo a educação de jovens e adultos em todos os cursos de pedagogia, e pensar também, formas de abordagem dessa realidade dentro dos cursos de licenciaturas, pois esse profissional vai trabalhar com alunos da EJA dentro de realidades que precisam estar atentos para possibilidades diferentes de desenvolvimento de suas praticas educativas, bem como, discutindo as práticas pedagógicas como meio de melhorar os métodos de alfabetização de jovens, adultos e idosos (BERNARDINO, 2008, p.10).

Portanto, em razão das especificidades da educação de jovens e adultos, considera-se fundamental o desenvolvimento de programas de formação de professores, que privilegiem a compreensão dessa realidade plural, a fim de que eles possam, na sua atuação pedagógica, servir de mediadores entre os educandos e entre estes e os conhecimentos escolares, visando à melhoria da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil permitiu compreender que mesmo em períodos distintos houve uma distância entre o programado/proclamado e o realizado, uma não continuidade dos programas implementados e uma pouca significância da educação para os jovens e adultos durante a organização das políticas públicas de educação, pois conforme enfatiza Ruaro (2009, p.101) a educação para jovens e adultos “aparecia quase que sempre enquanto concessão do Estado e não como um direito do cidadão”.

Também foi possível compreender que o educando da Educação para Jovens e Adultos possui identidade e características distintas e específicas, muitas vezes decorrentes “de sua trajetória de vida marcada por situações de fracasso e marginalização” (RUARO, 2009, p.102), o que exige uma formação docente específica para ações pedagógicas em sala de aula, o que pode ocorrer em instituições de ensino superior em cursos de graduação e não apenas em cursos de especialização (pós-graduação).

Cada um dos indivíduos da Educação de Jovens e Adultos traz consigo um mundo de significados e significações, que transparecem nas diferentes formas de andar, vestir, olhar, falar, nas maneiras próprias de expressar suas verdades, nas muitas linguagens verbais e não-verbais, que transcendem aquelas conhecidas e priorizadas nas sociedades letradas, ou seja, existe uma imensa diversidade cultural entre os alunos, fazendo-se necessário que os professores tenham uma formação adequada para trabalhar com esse grupo tão diferente. Assim, com o intuito de melhorar a qualidade desse ensino, é importante se repensar os programas de formação de professores para jovens e adultos não-escolarizados ou insuficientemente escolarizados, a fim de garantir uma melhor compreensão da diversidade cultural dos vários grupos presentes nas salas de aula.

REFERENCIAS

ALBANO, P. L. C.; STAMATTO, M. I. S. A história ensinada e as aulas régias na capitania do Rio Grande (1808-1821). *Mneme - Revista de Humanidade*. v.9, n.24, set/out. 2008.

ARBACHE, A. P. *A Formação de educadores de pessoas jovens e adultos numa perspectiva multicultural crítica*. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2001.

ARANHA, M. L. D. A.. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARNAUT DE TOLEDO, C. A.; RUCKSTADTER, F. M. M.; RUCKSTADTER, V. C. M. Verbete Padroado2. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). *Navegando pela História da Educação Brasileira*. Cd-Rom. Campinas: FAE: HISTEDBR, 2006.

BEISIEGEL, C. D. R. A política de educação de jovens e adultos analfabetos. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 207-245.

BENNELL, Ralph Ings. *A formação discursiva do professor e a (re) construção crítica do saber pedagógico*, In. Movimento: revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense nº. 4 Niteroi, Set. 2001.

BERNARDINO, A. J. Exigências na formação dos professores de EJA. *VIII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, Univale, 2008.

BRASIL, C.C. *História da alfabetização de adultos: de 1960 até os dias de hoje*. Disponível em: < www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/CristianeCostaBrasil.pdf>. Acesso em jun/2013.

CARVALHO, M. P. *As políticas para a educação de jovens e adultos nos governos lula (2003-2010)*. Disponível em: <www.anpae.org.br/.../MarceloPagliosaCarvalho_res_int_GT1.pdf> Acesso em jun/2013.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação e Sociedade*, n.77, n.200 p. 207-227, 2001.

DANTAS, D. C. *O Ensino Religioso na Rede Pública Estadual de Belo Horizonte, MG: história, modelos e percepções de professores sobre formação e docência*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

FERNANDES, A. A.; SOUZA, A. C. D.; CHAGAS, A.; LUCENA, A. D.; MORESCHI, G. W.; SCARTON, G.; SANTOS, J. H. D.; ZANOTTO, M. Ler e escrever com histórias do cotidiano. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.1, n.1, jan. 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 2006

GOTFRID, A.; FERREIRA, R. B. *Metodologia de ensino da educação ambiental na educação de jovens e adultos do CEEBJA – Araucária/PR*. Monografia (Especialização em Educação Ambiental). Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão, Curitiba, 2004.

HADDAD, S; PIERRO, M. C. D. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, mai/jun 2000.

JANUZZI, G. M. *Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobral*. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1987.

LOPES, S. P. SOUSA, L. S. *EJA: uma educação possível ou mera utopia?* Disponível em: <www.cereja.org.br/pdf/revista_v/revista_selvaplopes.pdf> Acesso em jun/2013.

MACIEL, M. D. F. A leitura na educação de jovens e adultos. IN: LEINEKER, M. D. S. L. *EJA: diversidade e contexto histórico*. Guarapuava: Premier/Unicentro, 2009.

OLIVEIRA, L. B. DE. *Formação de docentes para o ensino religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero*. Tese (Doutorado em Teologia). Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos*. Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 03 jun. 2010.

RUARO, L. M. *EJA: planejamento, avaliação e gestão*. Guarapuava: Premier/Unicentro, 2009.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2007.

SOARES, O. *Illuminismo*. Disponível em: <http://files.myopera.com/grupo410/Recursos/fil_12/Kant_MetafCostumes.doc?1286596468> Acesso em: 03 set. 2010.

STANGE, C. E. B. *EJA: políticas públicas e educacionais no Brasil e avaliação*. Guarapuava: Premier/Unicentro, 2009.

VARGAS, S. D. Migração, diversidade cultural e educação de jovens e adultos. *Revista Educação e Realidade*, v.28, n.1, p.113-131, jan/jun 2003

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.